

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Miguel Angel Sánchez-Terán Hernández.

Asesores del Consejo de Redacción:

Directores de los Institutos de Ciencias de la Educación.

Director:

Gonzalo Junoy

Equipo de Redacción:

Germán Gómez
Enrique Guerrero
Pedro de Blas
Inmaculada Martín Caro
María Luisa Robles

La Dirección de la Revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores



Publicación de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14 (España) Edita: Servicio de Publicaciones del MEC Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España) Depósito legal: M. 57/1958

Imprime: Héroes, S.A.—Torrelara, 8.—Madrid-16

Número 252 • Septiembre-octubre 1977

SUSCRIPCIONES, EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - TELEFONO 449 77 00



Revista de Educación Año XXIV n. 252 septiembre-octubre 1977

Sumario

	Pág.
EDITORIAL DE SUBSESSION DE SUB	KISHAR
ESTUDIOS GENERALES	
STUART MCLURE: Pluralismo y educación	5
HAROLD ENTWISTLE: La educación política en una democracia. REMY LENOIR: Premisas sociológicas para una política de de-	14
mocratización del sistema de enseñanza	36
PAUL VANBERGEN: Escuela y comunidad	49
tión escolar	58
WILLIAM TAYLOR: Educación y democratización LUCIANO CORRADINI: Comunidad, democracia, pluralismo y	75
participación: el caso de Italia	92
educación en Francia	108
de Gales	124
DOCUMENTACION	unasten udés ģi
Algunos resultados de la investigación sobre la democracia en la escuela en Suecia	138
no colo a los occomentos y a los métodos de enceganza	

ACTUALIDAD EDUCATIVA

INFORMACION EDUCATIVA: República Federal de Alemania: Nuevo sistema de distribución de las plazas universitarias. La autonomía educativa regional origina problemas escolares. Posibilidad de protestas estudiantiles en las universidades. Francia: Opiniones de los estudiantes universitarios franceses en 1977. En el futuro sobrarán médicos. Una instrucción ministerial sobre el medio ambiente; la escuela ecológica. Italia: Problemas para los estudiantes extranjeros en las universidades italianas. Los empleadores se muestran reacios al programa contra el desempleo juvenil. Reino Unido: El Gobierno piensa introducir un sistema de ayudas en favor de los estudiantes extranjeros más

CRONICA LEGISLATIVA

FRANCIA: Organización de la participación en el sistema edu-	1.01	
cativo	161	
ITALIA: Estructura de los órganos colegiados en los centros do-	202	
centes	203	

BIBLIOGRAFIA

Notas críticas

BARREIRO, J.: Educación popular y proceso de concientización.— KAUFMAN, R.: Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas.-MARX, K.: «L'oumo fa l'uomo».-NIETO, A., y MONEDERO, C.: Ideología y psicología del movimiento estudiantil.—Oficina Internacional del Trabajo.—La educación obrera y sus técnicas.—RADICE, L.: Educazione e rivoluzione.— RUIZ OLABUENAGA, J. I., MARROQUIN, M., y LAIBARRA, G.: Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo.—SAN-CHEZ DE HORCAJO, J. J.: La gestión participativa en la enseñanza.—VIAL, J.: «Vers une pédagogie de la personne».....

225

La educación en las Revistas

Editorial

Las situaciones de participación ayudan a mejorar la colaboración entre todas las partes implicadas en la vida de la escuela o del centro docente. El hecho de participar en un esfuerzo colectivo, en un clima de comprensión y con la sensación de contribuir a la realización de algo que se estima importante provoca y suscita un interés por la actividad misma, un deseo de compromiso y de responsabilidad con respecto a toda la acción escolar. Pero para que la participación pueda tener éxito es preciso no sólo que se asegure la comunicación, la circulación de información entre todas las partes interesadas, sino también que los participantes reciban una formación para el trabajo de participación en la comunidad escolar.

de la participación. Parece puros deseable que si se quiere trasformar

La escuela está inserta en una realidad social circundante, de la que no debe quedar aislada, de la que debe recibir aportaciones y a la que debe difundir sus preocupaciones. Todos los trabajos efectuados en este campo en el curso de los últimos años, tanto en los contextos nacionales como en el plano internacional, se inspiran en la creencia común de que la escuela no debe permanecer fragmentada o aislada de las realidades del mundo al que pertenece.

El concepto de educación permanente ha introducido la nueva noción de la escuela en tanto que parte integrante potencial de un vasto sistema de educación destinado a responder a las aspiraciones educativas y culturales de cada uno según sus propias aptitudes. El objetivo es permitir a cada uno desarrollar su personalidad a lo largo de su vida, cualquiera que sea su situación personal.

Bajo esta perspectiva, la escuela representa el comienzo de un amplio proceso de desarrollo personal y debe proporcionar al individuo los instrumentos que le sirvan para hacer frente a las exigencias de su entorno. Desde el momento en que la educación deja de impartirse exclusivamente en las escuelas y asume diversas formas complementarias, la posición de la escuela respecto de la comunidad cambia radicalmente. Aun permaneciendo como elemento privilegiado de socialización y de adquisición de competencias, la escuela tiene ante todo por misión ayudar a adquirir las aptitudes que asegurarán en el futuro la flexibilidad y la movilidad indispensables para «aprender a aprender».

Los esfuerzos de la escuela para aproximarse a la colectividad se extienden no sólo a los programas y a los métodos de enseñanza, sino que también afecta a la naturaleza de las relaciones existentes en el interior mismo de la escuela y a las que la vinculan a la comunidad de la que constituye una parte. Desde el momento en que la escuela debe funcionar en el marco de la sociedad y convertirse en un agente efectivo de cambio social, es preciso establecer lazos más estrechos entre aquélla, la comunidad en la que

se halla inserta y la sociedad en su conjunto.

No parece posible que la escuela pueda cumplir su mandato consistente en preparar a la juventud a su inserción social y a asumir sus responsabilidades en una sociedad democrática sin permitir a los protagonistas hacer la experiencia de la participación. Parece pues deseable que si se quiere trasformar la escuela en una auténtica comunidad, intensificar su acción educativa por la interacción con la sociedad de la que forma parte y hacer de los jóvenes ciudadanos activos responsables deba experimentarse la participación.

cumpromiso y de respansabilidad con respecto a toda la acción escolat

debe que dar aistada: un la que deme recibir abortablandes parte due dans de de

de la escacki on tanto que parte integrante potencial de un sasto sistem de esacección desenado a responder a las espreciones equipatives, y cultu

Esia esta parapectiva, la escimia representa et consciuu denen amplia

y MONEDERO, C.: Ideologia y passologia del mayimison schanozian deligraphic

Estudios generales

PLURALISMO Y EDUCACION

Stuart MACLURE*

Existe un punto que se tiene la plena seguridad de encontrar en cualquier discusión sobre educación con un planteamiento democrático. Y es que habrá grandes desacuerdos sobre lo que debería hacerse: desacuerdo en lo relativo a aquello que es bueno para los chicos y chicas y para sus familias; desacuerdo sobre lo que es bueno para el Estado; desacuerdo sobre lo que es bueno para las poderosas instituciones dentro del Estado, en la industria y las organizaciones de empresarios y los sindicatos; desacuerdo sobre la importancia relativa que deba atribuirse a la sociedad frente al proceso político, a la iglesia, la familia y los educadores. Muchas de esas divergencias versan sobre la administración práctica, otras se refieren a las metas y objetivos de la educación, dentro del marco de las metas y objetivos de la sociedad en su conjunto, y expresan en ellas profundas diferencias de opinión entre aquellos que creen que la educación debe ser utilizada como un instrumento para forjar cambios sociales y aquellos que consideran a la educación como una fuerza para la estabilidad social y uno de los principales vehículos de valores culturales que se transmiten de generación en generación.

En todo esto, la educación es sencillamente la excusa que sirve para que se expresen valores diversos. La diversidad de valores ya está ahí en una sociedad democrática en la cual la libre expresión de la opinión se acepta como parte de la naturaleza de las cosas. El pluralismo es un término pomposo para expresar la noción de sistemas de valores en competición. Una democracia viable es aquella en la cual existe acuerdo suficiente sobre un procedimiento para acomodar dicho pluralismo, un consenso suficiente sobre las reglas del debate político o, al menos, de la acción política, que ayude a distinguir por vía del apoyo general y la comprensión, entre amargas controversias y subversión criminal, sin que haya necesidad de recurrir constantemente a los tribunales para obtener soluciones legales.

Ahondando más en este argumento, me parece que es necesario rehuir de las afirmaciones de teoría política acerca de «pluralismo» y «educación democrática». La educación democrática es, después de todo, un término discutible. El modo de practicar e impartir la educación difiere ampliamente en los países que se autodenominan democráticos. Es baldío argumentar acerca de la esencia de la educación democrática como los teólogos pudieran argumentar acerca de la esencia de la única iglesia verdadera, lanzando anatemas a cualquier fórmula que no se ajustara a condiciones dogmáticas preestablecidas.

Por lo menos, para lo que a este artículo se refiere, la educación democrática abarca todos los diversos compromisos educacionales alcanzados en una serie de países donde el proceso político emplea los instrumentos cons-

titucionales del gobierno representativo.

Las diferencias en el modo en que los diversos países ordenan sus asuntos de educación reflejan directamente las diferencias dentro de cada sociedad y la historia social de los países interesados. Es la evidencia misma observar que el sistema educativo es un subsistema del sistema social. Lo que ocurre en el colegio está vinculado con lo que ocurre en la sociedad a todos los niveles. Puede ocurrir que alguno de estos vínculos sociales estén mediatizados por el proceso político, y la discusión sobre éstos es articulada por los partidos políticos. Esto es evidentemente cierto en asuntos relacionados con la distribución a gran escala de fondos públicos para la construcción de escuelas o para contratar profesores. Pero en muchos otros aspectos, el Estado no está directamente implicado. No está directamente implicado en la acción recíproca entre niño, padre y profesor a nivel de cada escuela, ni tampoco en el proceso informal por el cual han pasado las asunciones sobre lo que es importante dentro de los planes de estudios escolares, ni tampoco en las evaluaciones de otros trámites que contribuyen a limitar el alcance de la intervención directa dentro del proceso educativo por parte de partidos políticos organizados y ayuda a conservar la influencia de instituciones no gubernamentales tales como la iglesia.

La historia nos muestra de qué modos tan diferentes estas influencias en competición han afectado el marco educativo en diversos países. Tomemos a cuatro de ellos como ejemplos: Suecia, Holanda, los Estados Unidos e Inglaterra (que administrativamente hablando debieran ser Inglaterra y el País

de Gales para este propósito).

Suecia es un pequeño país con una población más o menos igual a la del Gran Londres (9 millones). Es próspero y ha empezado a tener éxito económico en el siglo en curso, pero los desniveles entre riqueza y pobreza no son ofensivamente grandes y la sociedad es relativamente homogénea. Tras un período de serio desequilibrio industrial en los años veinte, los socialdemócratas llegaron al poder en 1932 y permanecieron en él como partido dominante del gobierno hasta 1976.

Pequeño, socialmente homogéneo, con un prolongado período de gobierno, en el cual un partido, el de los socialdemócratas, desarrolló políticas sociales que contaron con el apoyo del electorado en sucesivas elecciones nacionales durante más de 40 años: las instituciones públicas de Suecia, incluyendo las de la educación, parecen ser lo que podría esperarse de ellas. El sistema educativo está centralmente controlado. Existe un esfuerzo consciente, cuidadosamente organizado, para hacer que los planes de estudios y la influencia moral de la escuela concuerden con los amplios objetivos de política social enuncia-

dos por los socialdemócratas. Y puede calibrarse, en cierta medida, el éxito de los socialdemócratas por el hecho de que sus oponentes políticos se han prestado a aceptar muchos de esos mismos objetivos y, notablemente, la inclusión de la enseñanza secundaria completa y los conceptos de igualdad de oportunidades que trata de expresar. Otras causas liberales, tales como la eliminación de la segregación de la mujer y la oposición al plan de educación sexual en la enseñanza, fuerte en la sociedad sueca en general, se han incorporado entre las metas del sistema educativo. El resultado es un sistema de educación firmemente dirigido hacia las metas de la sociedad. Está altamente centralizado y ha elaborado técnicas a su disposición para recoger las opiniones de los grupos con influencias dentro del Estado (incluyendo los políticos de los partidos y los semipolíticos de los sindicatos y organizaciones de empresarios) y traduce éstas en instrucciones para el plan de estudios y consejos para los colegios. Con ello no se eliminan las voces o tradiciones contrarias, algunas de las cuales siguen siendo poderosas entre las asociaciones de profesores.

Aquí tenemos, pues, un modo en el cual una sociedad ha desarrollado instituciones educativas que expresan sus valores predominantes. Busca la unidad más que la diversidad; en ella el pluralismo queda expresado más dentro de las instituciones para la discusión de políticas a seguir que en el resultado final; una sociedad que expresa una idea social coherente que entraña un fuerte compromiso a la tolerancia, reflejando al mismo tiempo un fuerte consenso de valores que hace innecesaria la tolerancia de una disidencia extremada.

Por razones históricas, los Países Bajos ofrecen un cuadro muy diferente de diversidad institucionalizada. Existen en paralelo, codo a codo, sistemas católicos, protestantes y no sectarios. Todos los cuerpos e instituciones principales deben tener en cuenta los compromisos religiosos. Pero junto con esta separación de forma existe a menudo una unificación de sustancia: para permitir que coexistan sistemas separados se necesita una fuerte dosis de decisión central acerca de los planes de estudios y la estructura, aunque administrada por separado está altamente coordinada. Es también un país en el cual los debates acerca de valores y organizaciones están ampliamente abiertos, generalmente llevados por un dinámico ministro de Educación que ha trazado un bosquejo de cómo debe ser el sistema educativo de los holandeses desde ahora hasta el año 2000.

El pluralismo en la educación democrática de los Países Bajos es una de las facetas del pluralismo de la Holanda de hoy en día, con su fragmentado espectro de partidos políticos. La búsqueda de un consenso suficiente sobre la educación tiene que seguir adelante, a pesar del fracaso de las negociaciones para formar un gobierno de coalición.

Los Estados Unidos están en el polo opuesto a Suecia, con una población más de 20 veces mayor y una extensión de tierra amplia y variada. Aquí también el desarrollo de la educación ha estado estrechamente ligado con el desarrollo de la sociedad en general. La constitución americana fue ideada desde el principio para respetar los diversos y divergentes intereses de los Estados por separado, mientras que al mismo tiempo creaba una estructura y una ley fundamental que permitieran dirigir el crecimiento de una nación de proporciones continentales.

La descentralización del control de la educación era inevitable. Aún ahora, unos 17.000 consejos escolares siguen siendo las unidades locales de la

administración educativa. Los poderes de los Estados han aumentado en los últimos años, y siguen aumentando al prestarse cada vez más atención a las consecuencias de los recursos desiguales disponibles para la educación en las diversas partes del país. El Gobierno Federal sigue siendo débil, al ser admitido por tolerancia, aunque ahora distribuye una fracción importante de

los fondos públicos para la enseñanza a todos los niveles.

América ilustra el modo en que la educación y la sociedad actúan recíprocamente y cómo esa acción recíproca se extiende mucho más allá del proceso político en sí. En diversos períodos de la historia de los Estados Unidos, la sociedad ha proyectado las escuelas para que cumplan diferentes funciones y transmitan diferentes valores. Las escuelas han desempeñado su papel en la construcción del país cuando la asimilación de inmigrantes europeos dio la máxima prioridad a la integración en el «Melting Pot». Más recientemente, la diversidad étnica ha reemplazado a la asimilación como idea dominante y las escuelas han sido miradas como los instrumentos que permitan a las minorías étnicas establecer sus propias identidades. Y, desde luego, las escuelas han estado en el centro de las discusiones raciales —en una primera fase como vehículo para la segregación y más adelante como vehículo para la integración—. Esa misma progresión puede observarse en relación con la

condición y papel social de las mujeres.

Quizá lo realmente destacable es hasta qué punto ha emergido un tipo de consenso educativo americano por medio de procesos sociales y políticos que tienen su raíz en el corazón mismo de la vida nacional americana. Estos procesos son los que proporcionan los mecanismos a través de los cuales actúa el pluralismo para enriquecer y diversificar la estructura de la respuesta de la sociedad americana a las cuestiones sociales. Hablar de un consenso es dar énfasis al punto hasta el cual el coro de voces pluralistas emerge en una especie de conjunto armonioso. Y, desde luego, aun en un país tan complicado como los Estados Unidos, es digno de mencionar el número de pretensiones compartidas existentes que combinan sus capacidades para tolerar diferencias extremas en otros asuntos. Pero el pluralismo también queda reflejado en lafuerza y variedad de grupos de presión que actúan dentro del sistema. La educación seguramente tiene su parte en esa actuación a cualquier nivel y esa búsqueda para persuadir e influenciar cada grupo dentro del proceso de toma de decisiones descentralizado. Las agrupaciones de profesores, las iglesias (las cuales si bien están excluidas del sistema educativo público por la constitución están, sin embargo, interesadas en muchos aspectos de la política educativa), las cámaras de comercio, las asociaciones de padres, las uniones de trabajadores, empresarios, los exponentes de puntos de vista educativos radicales, los exponentes de puntos de vista conservadores, los grupos de minorías étnicas, los grupos de caridad..., todos éstos y más trabajan para convencer a todos desde el Comisionado para la Educación y el Secretario de Estado para la Salud, Educación y Bienestar en Washington (cuya influencia en la base es realmente modesta) hasta cada consejo escolar individualmente, la escuela en sí, y al profesor de la escuela.

Las tensiones son tan severas como las de la sociedad, en cualquier momento dado, con las divisiones comunales de grupos étnicos y de razas, haciendo a veces de la escuela un banco de pruebas de política de la comunidad. La política de los consejos escolares y locales y de las asociaciones de profesores y padres reflejan esas tensiones, y dentro de todo esto hay una discusión constantemente cambiante cuyas soluciones son los intereses públicos

de la comunidad, que deben arreglarse a través de un sistema político pluralista, que están dentro del terreno de los profesores profesionales y los expertos técnicos de educación, y que son el asunto privado y personal de cada familia que debe solucionarse teniendo que negociar y elegir ciudadanos libres que actúen por su propia cuenta.

Inglaterra y el País de Gales ofrecen todavía otra mezcla de toma de decisiones centrales y locales que reflejan la historia de la educación durante el pasado siglo y el desarrollo de instituciones sociales, incluyendo instituciones políticas, para manejar las diferencias de opiniones muy enraizadas. Es importante para un inglés no hacer sentimentalismo acerca del modo en que los ingleses han aprendido a convivir entre sí. Al inglés le gusta que le digan que su sociedad es estable y tolerante y que esto refleja cierta virtud política que les pertenece a ellos como nación. En esto se encierra una peligrosa complacencia y es un indicio seguro que cuanto más hincapié hacen los de fuera en ello menos convincente resulta para los de dentro.

Sin embargo, es cierto que la historia de disputas religiosas en Inglaterra llevaba a cierto tipo de tolerancia en el siglo XVIII, y que durante el siglo XIX la mayoría de los impedimentos religiosos y civiles que todavía seguían en pie para los grupos religiosos minoritarios, desaparecieron. Y debido a que las Iglesias —la Iglesia Oficial de Inglaterra, las pequeñas Iglesias protestantes no conformistas y la Iglesia católica— fueron las pioneras en la educación popular, un antiguo pluralismo entre Iglesias se combinó con la coexistencia entre las escuelas de la Iglesia y las ideas e instituciones que las apoyaban y las escuelas creadas por las instituciones del gobierno local. Esto no se consiguió sin amargas controversias: las pretensiones de la Iglesia, monopolio en su origen, debieron compartirse primero con las organizaciones de caridad no sectaristas y, más tarde, con los consejos escolares locales y del Estado fundadas con los impuestos y los comités de educación.

En esas circunstancias fue casi inevitable que la extensión del poder del Estado en la educación fuera lenta y vacilante y que, paralelamente, con el sistema de educación para la gran mayoría de la población financiado con los fondos públicos también siguiera habiendo un pequeño sector privado o independiente (5-6 %) pagado por honorarios escolares y donaciones caritativas. Era inevitable, del mismo modo, que la fiereza de la controversia religiosa animara la descentralización, en lo que a toma de decisiones se refiere, a favor de la autoridad local de educación (desde principios de este siglo situada en los grupos principales del gobierno local) y en una amplia gama de asuntos relacionados con los planes de estudios al nivel de la escuela en sí. El área relativamente amplia de autoridad independiente otorgada al director de cada escuela en Inglaterra y País de Gales es un subproducto del pluralismo dentro del sistema. El pluralismo ha hecho que sea más conveniente construir la libertad relativa profesional concedida al profesor -para profesionalizar, en realidad, algunas de las salidas de valor en que se divide la sociedad— que polarizar la opinión en campos mayoritarios y minoritarios. De ese modo, aun si no existe consenso en dichas soluciones contenciosas, ha habido un consenso sobre el modo de evitar la interferencia en el trabajo diario de las escuelas. Y para compensar la descentralización de la dirección de los planes de estudios, ha habido en el nivel secundario un sistema fuertemente unificador de exámenes en el exterior.

El debate corriente sobre educación en Inglaterra sugiere que las presiones sociales que se deben al paro y a la recesión económica son un reto a este grado

de descentralización y tratan de buscar que se ponga a debate público algunas de las soluciones que se profesionalizaron en los años 50 y 60, sobre todo el contenido del plan de estudios y la orientación de las escuelas hacia la indus-

tria y el comercio.

Pero, aunque tiene sentido hablar acerca de la profesionalización de asuntos contenciosos, que no puedan tener respuestas puramente profesionales, también hay que tener en cuenta que los profesores profesionales, a su vez, viven en un ambiente pluralista. Ellos mismos se encuentran en el centro de un debate sobre valores. Los jefes de profesores están en el extremo receptor de una multitud de presiones —de políticos, administradores, industriales y otros grupos interesados y de los mismos alumnos— y parte de su destreza profesional consiste en ser sensibles a esas presiones sin rendirse a ellas.

Parece que de los diversos ejemplos discutidos anteriormente se desprende

cierto número de conclusiones.

- 1. Tiene sentido el desconfiar de cualquier fórmula para una política educativa y cualquier estructura para la administración educativa que olvide tener en cuenta los factores históricos y la influencia penetrante de la cultura que impera. Esto quiere decir, por ejemplo, reconocer tanto la fuerza de la educación centralista tradicional española como la importancia de cualquier movimiento hacia la autonomía regional. Si existen poderosas presiones históricas que apunten hacia la autonomía regional, esto requerirá que sea claramente reconocido en términos educativos si la educación democrática quiere reflejar el pluralismo vivo. Siempre que exista presión para descentralizar, las soluciones educativas tienden a destacarse, especialmente si, como en el País de Gales o partes de los Estados Unidos, o en las regiones de España, existen tradiciones lingüísticas que piden respeto y tensiones continuas entre la utilidad de una unidad lingüística y el deseo de utilizar el lenguaje para dar forma a la identidad cultural.
- 2. El pluralismo implica conflicto. La supervivencia democrática depende de que se alcance un grado de asentimiento suficientemente grande en principios básicos de procedimiento para conducir un conflicto de ideas por caminos que sean más creadores que destructivos. La educación proporciona una severa prueba para este consenso de procedimiento, porque está en el centro de cualquier discusión sobre derechos públicos y privados, objetivos públicos y privados. Si la educación se mira totalmente subordinada a la política, una pelota de fútbol que debe ser «chutada» por los políticos alineados en equipos ideológicos, para quienes el debate sobre las soluciones educativas es una distracción menor y sin importancia de las grandes ideas para el control del Estado, entonces el resultado será hondamente insatisfactorio para la educación, porque no pueden establecerse políticas educativas sensatas sin un gran margen de continuidad, y la política simplista de confrontación no permite que exista una continuidad.

Por supuesto, el acuerdo de continuidad debe formar parte del compromiso de procedimiento dentro del cual debe incluirse al pluralismo. En lo que a política educativa se refiere no es simplemente deseable, es el sine qua non de cualquier desarrollo válido porque el tiempo que se invierte en cambiar de dirección excede con mucho la duración que pueda esperar tener cualquier

gobierno elegido democráticamente.

3. La sociología del conocimiento es un área de especulación académica donde se forma una mezcla explosiva de ideología e investigación. El pluralismo en las soluciones educativas significa encontrar una forma de vida con

desacuerdo fundamental acerca de la naturaleza del saber, donde los educadores marxistas contemporáneos ejercen una influencia corrosiva. Esto no significa que un alto grado de diferencias y desacuerdos, aunque sean sobre puntos fundamentales, no puedan incluirse dentro de una voluntad pragmática de relegar los puntos extremos de discusión a simples argumentos teóricos. Pero debajo de todo ello —a un nivel de pensamiento y acción política más generales que el debate puramente educativo— no existe fórmula alguna para la tolerancia política que autorice a los exponentes de cualquier filosofía política totalitaria a reclamar para sí mismos una tolerancia que, si ellos tuvieran el poder, negarían a los demás.

4. La profesión de educador tiene un papel clave que desempeñar, moderando o avivando la amargura creada por desacuerdos profundos en política educativa. Si, como se ha sugerido aquí, muchos de los conflictos nacen de las diferencias entre derechos públicos y privados, entonces los profesores tienen que vivir con cierta dosis de ambigüedad. Tienen un deber que cumplir para con el Estado y para con su comunidad local. También tienen un deber para con los padres de sus alumnos y para con sus propios alumnos. Cada uno de esos deberes pide una respuesta diferente por parte de los profesores; a veces las respuestas que se les piden pueden parecer incompatibles. El elemento profesional en la labor del profesor le obliga grandemente con su cliente, pero el debate acerca de quién es el cliente (o debiera serlo) continúa abierto. Como el profesor profesional forma parte de un servicio asalariado no es un individuo autónomo en su trabajo, sus respuestas privadas a las preguntas que se le plantean debe darlas dentro de una estructura de política pública.

Debería ser objeto de política pública el crear una confianza profesional y una autonomía de los profesores y respetar su única contribución. Son sus actuaciones con los chicos y chicas a su cargo las que son el centro del proceso educativo.

A medida que se abre el debate sobre educación —de forma que hay un intento de acomodar una más amplia gama de ideologías y puntos de vista en competición—, el profesor recibe nuevas y más fuertes presiones. Uno de los principales objetivos de una buena administración de la educación debe ser el de reforzar la posición de los profesores en esas ocasiones y evitar la tentación de mirar al sistema educativo como una jerarquía, con el Ministerio de Educación a la cabeza, y el profesor abajo recibiendo un aluvión constante de instrucciones desde arriba.

5. La politización total de la educación ocurre cuando el pluralismo ha dejado paso a algo más afín al totalitarismo. Queda implícita, en lo que aquí se ha escrito, la creencia de que una sociedad libre y tolerante necesita reconocer los límites del alcance de la política —que algunas áreas privadas deben estar protegidas, fuera del alcance de los imperativos políticos—. Lo mismo que esto es cierto, en lo que a reforma social se refiere, también es cierto en la reforma educativa, porque por la propia naturaleza del vínculo de la educación con la sociedad, lo que la educación puede hacer y cómo puede reformarse depende de lo que ocurre en la sociedad en su conjunto.

Una cosa que se ha aprendido en los países adelantados es que existe una debilidad en la naturaleza humana que tiende a exagerar el punto hasta el cual la sociedad puede ser reformada por medio de cambios en la educación. Más todavía: el trecho entre la adopción y la consecución de objetivos sociales en materia de educación es muy grande. Una cosa es adoptar cierta meta dada, otra interprétarla en términos educativos y, todavía otra más, ordenar la práctica

educativa de modo a tratar de alcanzar esa meta y, todavía otra más, evaluar lo conseguido como resultado satisfactorio alcanzado.

Se ha entendido ahora de un modo mucho más claro en los países adelantados que no existe una fórmula sencilla para organizar la educación secundaria de modo que pueda eliminar las consecuencias educacionales de la desigualdad social. La organización de la educación secundaria sigue siendo la clase de solución sobre la cual los políticos están en desacuerdo y en la cual la comunidad se divide en terrenos ideológicos. Y lo cierto es que diversos tipos de organización de escuelas secundarias son apropiadas para diversas fases de desarrollo social. Pero el discurrir de un modo racional sobre estos asuntos hace necesario que se ponga cierto énfasis no ya en el potencial de educación como solución de los problemas sociales, sino en las limitaciones sobre lo que la educación puede hacer. La educación debe cambiar en asociación con otras formas de cambio social y no aisladamente.

Las ilusiones excesivamente optimistas sobre lo que pueda ser la educación se deben seguramente a la polarización ideológica excesiva en el pasado. Y quizá esto proporcione una excusa para referirse al papel que el medio puede desempeñar para promover un debate documentado sobre política educativa. Es un artículo de fe necesario y no muy romántico en una democracia el que una mejor información facilitará un mejor debate político y una mejor toma de decisiones. Desde luego es importante una prensa libre y viva, si los padres y el público en general deben poder unirse para tomar parte en el debate sobre la educación y si los vínculos orgánicos entre la escuela y la sociedad han de ser fuertes e independientes de aquellos formados por la cadena administrativa de autoridad.

Esto reclama una actitud abierta por parte de aquellos con responsabilidad para la administración educativa. Significa aceptar la falta de periódicos que traten de temas especializados. Significa aceptar la insaciable (pero a menudo ociosa y a veces maliciosa) curiosidad por parte de los periodistas y tratar con ellos. Reflejan las prioridades de los padres (o la interpretación que los periodistas dan a los intereses de los padres), aun cuando éstos no coincidan con los de la administración. Sobre todo significa aceptar el hecho de que crear una política educativa implica muy pocos secretos preocupantes para la seguridad del Estado, pero muchos que están ocultos por conveniencia de los políticos y administradores. El adaptar la educación a las demandas del pluralismo y democracia implica un cambio enorme en las relaciones entre el gobierno y la prensa y entre los administradores y los periodistas.

Aquí, una vez más, el ambiente y las circunstancias difieren enormemente de un país a otro. Suecia está abierta, en lo que a directrices se refiere, y proporciona un tesoro de información a los periodistas que se refleja en una copiosa publicación sobre temas de educación en la prensa nacional y local. En los Estados Unidos la tradición de periodismo investigador se emplea en las actividades de las autoridades públicas en educación como en otros temas. En Inglaterra hay una animada discusión sobre educación en la prensa a nivel local donde se toman muchas de las decisiones que afectan a las personas y a las escuelas. En la prensa nacional también ha habido una expansión en la publicación editorial durante los pasados 20 años y se ha discutido mucho

últimamente sobre los medios para facilitar el acceso a la información y animar a los políticos y personajes oficiales a ser menos reservados.

Muchos países, igualmente, tienen periódicos y revistas dirigidos a los maestros y administradores de la educación y que, en muy diversos grados, ayudan a mantener el debate educativo e influencian la acción. Una prensa de la educación depende de la economía de la publicación —magnitud del mercado, circulación potencial entre profesores y administradores— y el modo en el cual está organizado el mercado que afecta al ingreso por anuncios publicitarios. En muchos países, la prensa de la educación depende de las publicaciones del gobierno y de los sindicatos de profesores. En ambos casos, esto supone unas limitaciones evidentes.

Como editor de *The Times Educational Supplement* tengo la ventaja de trabajar en un semanario que es independiente tanto en relación con el gobierno como con los sindicatos de profesores, y cuyos ingresos, en su mayor parte, proceden de los anuncios de oferta de trabajo a profesores. (Es una afortunada consecuencia de la forma inglesa en la administración de la educación descentralizada, de que los profesores sean contratados por las autoridades locales, pero que estén pagados y pensionados a escala nacional; el desarrollo de su carrera depende generalmente de una sucesión de desplazamientos de un colegio a otro y de una localidad a otra.)

Durante un período de casi setenta años el semanario se elaboró de modo que cubriera todo el campo de la educación, y la difusión ha alcanzado más de 120.000 ejemplares semanales; cada tirada de ejemplares es leída (según los últimos estudios de mercado) por la mitad de las fuerzas educativas en su totalidad. (Además existe una publicación hermana, *The Times Higher Education Supplement*, que cubre temas especializados de la educación superior.)

Todo ello significa que dicho periódico tiene un solo papel que desempeñar: el de proporcionar un foro para el debate documentado sobre educación y un modelo de obra del pluralismo en acción. Como editor tengo mis propios puntos de vista y los expongo semana tras semana. Algunos de ellos pueden resultar influyentes o, por lo menos, tener un efecto marginal en el curso de la discusión. Pero la auténtica influencia de un periódico como éste estriba en ayudar a definir el temario del público, recogiendo soluciones y encontrando gente que escriba acerca de éstas, desde distintos ángulos, sin perder de vista en ningún momento al grupo de ciudadanos que se está sirviendo. Huelga decir que es un privilegio compartir esto; todavía más: es una función esencial a llevar a cabo en alguna parte, dentro de la prensa especializada al servicio de la educación democrática en una sociedad pluralista.

en una deplocracia moderna está plantelida de strute laur librario de la composición del composición de la composición de la composición del composición de la composición de la composición de la composición del composición de la composición de la composición del composición del composición del composición del composición del composici

LA EDUCACION POLITICA EN UNA DEMOCRACIA

Harold ENTWISTLE*

Assessed the Land of the Committee of th

Desde antiguo existe la convicción de que una de las funciones de la escuela consiste en impartir educación política. Algunos de los clásicos de la literatura educativa están consagrados al examen de la transmisión a los jóvenes de los conocimientos, actitudes y experiencias políticas. La República, de Platón; la Politica, de Aristóteles; las Instituciones Oratoriae, de Quintiliano; el Cortesano, de Castiglione, y The Governor, de Thomas Elyot, todos ellos tratan explícitamente de la naturaleza del gobierno en sociedades concretas (ideales o reales) y valoran sus repercusiones educativas. No obstante, la mayoría de estos autores escribieron pensando en tiranías u oligarquías políticas. En tales sistemas, los gobernantes son unos pocos y lo que el Estado les exige es algo susceptible de una definición harto precisa. Pero en una democracia no ocurre así. En cierto sentido se considera que todo el mundo gobierna. Además, las sociedades democráticas no son estructuras cerradas rígidamente: están abiertas al cambio y a la evolución. Así pues, la tarea de juzgar las instituciones gubernamentales, de tomar decisiones políticas informadas e inteligentes y, en consecuencia, de formar a ciudadanos democráticos es mucho más difícil. Queda excluida toda forma de educación política concebida en términos de adaptar al individuo a su lugar en la sociedad. Este se encuentra sujeto a cambios: el concepto de igualdad de oportunidades lleva implícita la existencia de una considerable movilidad social. Y la idea de sociedad abierta también excluye toda posibilidad de aprender a participar políticamente de una manera meramente empírica. Para que haya adaptación al cambio es menester comprender los principios políticos.

Este trabajo versa sobre algunos de los problemas que se plantean al educar a los futuros ciudadanos en los modernos Estados democráticos. La segunda parte trata de definir la democracia con referencia a las instituciones políticas del moderno Estado nacional; en la parte tercera se aborda el examen del concepto de educación que tiene importancia para la iniciación de los jóvenes en la cultura política; en la parte cuarta se debaten los principios que deben regir la elaboración de un programa de estudios que se ocupe al mismo tiempo de la enseñanza teórica de la política y de la experiencia práctica en la actividad política en las escuelas; en la parte quinta se recoge una breve exposición acerca de la edad a la que conviene iniciar la educación política.

and the same of the same of

La posibilidad de la democracia en el moderno Estado nacional

Uno de los problemas que surgen al considerar la educación política en el mundo moderno estriba en que nuestros clásicos de democracia proceden de comunidades históricas de tamaño limitado. La antigua Atenas, cuna de

Director del Departamento de Educación de la Universidad Concordia de Montreal.

la democracia, era una Ciudad-Estado en la que todos los ciudadanos podían reunirse para debatir los asuntos políticos y donde se partía del supuesto de que la mayoría de ellos tomarían parte en el gobierno. Al ensalzar en su discurso fúnebre las virtudes de Atenas, Pericles manifestó que debía considerarse inútil al ciudadano que se mantuviera alejado de la cosa pública. El ateniense democrático ideal era el que aceptaba la plena responsabilidad de sus actos no sólo en su vida privada, sino también en los asuntos del gobierno. Se daba particular importancia a las responsabilidades tanto como a los derechos, a la actividad en el gobierno. Aristóteles sostenía que «el ciudadano lo es porque desarrolla una determinada labor en la ciudad y eso es lo que le confiere su auténtico derecho de ciudadanía». Los autores clásicos han recalcado este extremo de que la salud de la democracia ateniense se conseguía mediante la participación y labor activas de los miembros de todas clases de la comunidad en las tareas del gobierno.

Casi lo mismo ocurrió en los otros ejemplos históricos de sociedades democráticas antes del advenimiento del moderno Estado nacional. En Norte-américa, por ejemplo, y en particular en Nueva Inglaterra, las primitivas colonias estaban formadas por comunidades religiosas autónomas que habían emigrado en masa ante la opresión y las persecuciones religiosas, en especial en Inglaterra. Los colonos del Nuevo Mundo aprendieron el arte del gobierno democrático en esas comunidades autónomas en las cuales cada miembro tenía que desempeñar su función. Al igual que en la Grecia antigua, en las colonias se consideraba esencial la participación activa y directa de todos los ciudadanos en el gobierno de la comunidad. Tocqueville (en *La democracia en América*) señalaba que esta práctica de la participación directa de los ciudadanos en el gobierno subsistía todavía en el siglo XIX en Nueva Inglaterra, donde «las leyes las hace el pueblo en masa, como en Atenas».

Esta participación ciudadana, activa en el gobierno en estos modelos democráticos históricos, revestía dos aspectos. Había una actividad legislativa —la elaboración de las leyes— y una responsabilidad ejecutiva: la administración y la justicia. En las democracias modernas tendemos a concentrarnos en el primer aspecto, haciendo hincapié en el derecho del ciudadano a tener voz y voto en la discusión y elaboración de la política del gobierno. Es menos probable que hagamos resaltar la responsabilidad de los ciudadanos en las tareas ejecutivas, es decir, en la aplicación de las leyes y en la gestión cotidiana de su comunidad. Es de fundamental importancia en una democracia que los ciudadanos tomen parte en un debate franco y abierto acerca de los asuntos públicos que conduzca a la elaboración de la legislación. Pero ese debate tiene que ser responsable y esto hace al ciudadano ponerse mentalmente en el lugar de quienes tendrán que poner en práctica los resultados del debate democrático. A su vez, esto probablemente exija que el ciudadano posea cierta experiencia en contribuir a la ejecución de las decisiones políticas, aunque sea en un grado modesto. Los atenienses insistían en una alternación frecuente de los cargos públicos, para que los ciudadanos tuvieran las máximas oportunidades de ocuparlos a su vez. Porque esta rotación de las funciones gubernativas llevaba implícito que, a menos que los ciudadanos estuvieran dispuestos a desempeñarlas al llegarles su turno, los debates en la asamblea no serían realistas ni fructuosos y sí, en cambio, maliciosos. De manera similar, es esencial que la educación política en una democracia moderna esté planteada de suerte que cargue el acento sobre esta conexión entre la elaboración de las leyes y su ejecución: en la

sección IV nuestras proposiciones para una educación política se formulan teniendo presente esa conexión.

Esta breve consideración de las sociedades históricas que han sido llamadas democráticas sugiere la siguiente definición de democracia. Esta exige la participación directa, activa y continua de los ciudadanos en el gobierno mediante la discusión y la voluntad de contribuir de manera responsable a

la aplicación de las decisiones políticas.

No obstante, esta definición activa y participante de la democracia se ha destilado a partir de los ejemplos de gobierno democrático en comunidades reducidas como la Ciudad-Estado griega y las colonias puritanas del Nuevo Mundo, en las cuales los ciudadanos podían desarrollar las actividades públicas cara a cara. Excepto en pequeñas comunidades utópicas, como el kibbutz moderno, esta clase de democracia participante se supone que carece de aplicación en el mundo actual. En el gran Estado nacional moderno se da por supuesto que el ciudadano debe asumir un papel silencioso, pasivo y de mera aquiescencia en relación con el gobierno. Es decir, vota en las elecciones de vez en cuando, pero después deja los asuntos del gobierno en manos de sus representantes elegidos. En el multitudinario Estado nacional moderno se parte de la premisa de que los principios democráticos deben hacerse efectivos mediante el gobierno representativo, y en la enseñanza cívica se ha concedido prioridad al principio representativo, exhortando al futuro ciudadano a que tenga en mucho su derecho de voto y lo ejercite con acierto. Este es el modelo parlamentario del Estado democrático.

Desgraciadamente, el modelo parlamentario, con su especial atención al gobierno representativo y al voto, plantea dos problemas. El primero consiste en que ni el voto ni la representación son instrumentos especialmente democráticos de gobierno. En realidad, por lo general se ha recurrido a las instituciones representativas de mala gana en el pasado, como un expediente impuesto por los factores geográficos más que como una cuestión de principios. Los estudiosos de la democracia norteamericana señalaron el hecho de que la adopción de instituciones representativas vino dictada por la expansión geográfica y la imposibilidad material de admitir a un número creciente de ciudadanos en una sola asamblea representativa: «Los diputados actúan por sí mismos y en representación de otros... porque en la sala no caben todos.» Desde el punto de vista de la teoría y la práctica democráticas clásicas se consideró el recurso al gobierno representativo como una dilución más que un robustecimiento de las instituciones democráticas. Además, el voto y la representación no son insólitos en los modernos Estados totalitarios. Sin duda, existe una ventaja considerable cuando hay elecciones libres que permiten al ciudadano ejercitar una opción genuina entre partidos políticos con ideologías radicalmente diferentes. Pero, en la práctica, esta opción a menudo deja en el ciudadano la sospecha de que goza de la sombra de la democracia sin su sustancia.

Esto nos lleva al segundo problema del modelo parlamentario con su dependencia con respecto al gobierno representativo. Hasta en las democracias parlamentarias con elecciones libres, cunde entre los ciudadanos el desencanto hacia sus instituciones políticas. Así, en los últimos quince años cada vez se ha recurrido más, en las democracias de Europa occidental y de América del Norte, a la acción política directa y a la noción de democracia participante. Reina la impresión de que, a pesar de la multiplicidad de partidos políticos y de elecciones libres, al ciudadano lo que se le brinda real-

mente es lo que los ingleses llaman «la opción de Hobson», es decir, la opción entre soluciones indistinguibles entre sí. Cualquiera que sea el partido en el poder, a los ciudadanos les parece que siempre se gobierna más o menos de la misma manera y, con la proliferación de la burocracia, que toda clase de gobierno representa una amenaza para sus intereses y su individualidad. Así pues, cada vez es menos probable que crea haber ejercitado sus derechos y privilegios democráticos con haber votado cada cuatro o cinco años en unas elecciones generales. Se muestra mucho más reacio que nunca a abdicar su iniciativa política en sus representantes elegidos en los períodos entre una elección y otra. Quiere sentir de manera continua que puede influir sobre su propio destino político.

Sólo caben especulaciones acerca de los motivos que han hecho cundir la insatisfacción entre los ciudadanos de las democracias modernas con respecto a las instituciones representativas y han despertado entre ellos un interés cada vez mayor por la democracia directa y participante. Indudablemente ha aumentado esa desconfianza cínica hacia todos los políticos que Wylie registró entre los aldeanos de Vaucluse. La experiencia norteamericana del asunto Watergate ha inspirado a todo el mundo el temor de que no sean dignos de confianza los funcionarios elegidos y nombrados en todos los niveles del gobierno. Por otra parte, también es verdad que los electorados modernos probablemente sean los que posean una mejor educación desde que se implantó el sufragio universal. Aun sin una enseñanza deliberada de la política en las escuelas, un siglo de educación elemental obligatoria y un cuarto de siglo de educación secundaria general en la mayoría de los países de Europa occidental y de América del Norte han determinado que probablemente contemos ahora con los ciudadanos mejor instruidos desde que apareció el Estado industrial moderno. Así pues, mientras la geografía del Estado moderno parece impulsarnos hacia el principio representativo, la disposición de sus ciudadanos se inclina hacia una participación más activa y continua en la gestión de los asuntos públicos. ¿Existe alguna manera de resolver este dilema?

Otro modelo democrático que puede representar una salida en esta contradicción consiste en lo que he denominado «democracia asociativa». Las sociedades democráticas se caracterizan por lo general por la existencia de un gran número de asociaciones voluntarias que pretenden promover los intereses de sus miembros. Estas asociaciones pueden ser primordialmente económicas, políticas, religiosas, recreativas o académicas por su función. Entre ellas figuran los sindicatos de trabajadores, las sociedades cooperativas, las asociaciones de consumidores, las cámaras de comercio e industria, las confederaciones de empresarios, los colegios profesionales, las sociedades académicas y eruditas, los grupos para la protección de los derechos civiles, las iglesias y sus congregaciones religiosas subsidiarias, las organizaciones filantrópicas y benéficas, los clubs deportivos y recreativos, las entidades para la promoción de la educación de los adultos y de los que no pueden seguir estudios oficiales, los grupos musicales y los círculos teatrales, y así sucesivamente: la lista es casi inagotable. Este complejo de asociaciones voluntarias exterior a la armazón del Estado es lo que ha convenido en llamarse «sociedad civil».

Resulta interesante que los regímenes totalitarios apenas toleren la libre asociación en grupos voluntarios de esta índole que se alzan entre el ciudadano y el Estado como otro posible foco de atracción de su lealtad. Las

asociaciones voluntarias suelen ser las primeras víctimas de un régimen represivo. Por otra parte, en los Estados democráticos modernos tiende a haber una proliferación de tales grupos.

El aserto de que la democracia asociativa, que funciona a través del complejo de grupos voluntarios de una sociedad, puede satisfacer los criterios esbozados más arriba en nuestra definición de democracia descansa sobre la premisa de que estas asociaciones son políticas por su misma naturaleza. Por supuesto, que el calificar de «actividad política» la participación del ciudadano en la gestión de las asociaciones voluntarias exige una concepción un tanto más amplia de la política y del gobierno que la común en el hombre medio. Y, sin embargo, esta concepción más amplia de la vida política es perfectamente compatible con las definiciones de algunos teóricos políticos: «la política es una actividad humana básica que hace su aparición dondequiera que haya personas y normas. Puede contemplarse en pequeña escala en un club de tenis o en una agrupación teatral» (Miller). O también, «por política entiendo la actividad de ocuparse de los negocios comunes de una serie de personas a las que haya reunido la casualidad o su propia elección. En este sentido, las familias, los clubs y las corporaciones académicas tienen sus políticas» (Dakeshott). Esto es ver la política como una microactividad al mismo tiempo que como una macroactividad.

A las asociaciones voluntarias se las puede ver de tres modos como instrumentos de la participación continua y activa de los ciudadanos en el gobierno. En primer lugar, esos grupos poseen sus propias constituciones escritas en las que se bosquejan los fines de la asociación y sus procedimientos de funcionamiento. Cuentan con sus propios procesos legislativos a través de los cuales se elaboran las reglas que rigen su composición y la promoción de los objetivos dentro de la asociación. También tienen procedimientos electorales y su propio poder ejecutivo sobre el cual recae la responsabilidad de administrar la asociación y de llevar a cabo sus directrices. Estas actividades micropolíticas, relacionadas con la gestión de las asociaciones voluntarias son un medio para encauzar la tendencia de sus miembros hacia la autonomía. Esto es tanto como decir que esas actividades desempeñan una función psicológica al contribuir al sentimiento de sus miembros de que son capaces, aunque sea en una medida modesta, de ejecutar cierto control sobre unos asuntos que les afectan e interesan a fondo.

No obstante, pudiera encontrarse un motivo de crítica contra este concepto de democracia asociativa arguyendo que desvía la atención del ciudadano de los problemas nacionales y macropolíticos hacia microproblemas triviales de campanario. Cabe desde luego el peligro de que la dedicación a la micropolítica de las asociaciones voluntarias locales distraiga de otras cuestiones políticas más amplias e importantes. De ahí que sea importante recalcar que las asociaciones voluntarias locales a menudo dependen de organizaciones matrices a escala nacional (e incluso supranacional) cuyas preocupaciones giran en torno a facetas amplias e importantes de la vida nacional. Esto es evidente en las asociaciones de trabajadores, de empresarios y de profesionales, así como en las que propugnan la defensa del medio ambiente, de los derechos civiles, y las que tienen fines filantrópicos, de lucha contra la pobreza y de ayuda a las minorías desfavorecidas. En las democracias, el principio de la mínima intervención estatal en los asuntos del ciudadano deja considerable iniciativa en los asuntos públicos nacionales a esas instituciones de la «sociedad civil». Un miembro activo de una de esas asociaciones puede ejercer considerable influencia sobre la elaboración de criterios orientadores en cuestiones de considerable importancia para toda la sociedad. Este es el segundo modo como las asociaciones voluntarias pueden instrumentar una activa y continua participación de los ciudadanos.

Sin embargo, además de manejar sus propios asuntos para fomentar la salud, el placer, los intereses y el bienestar de sus miembros, las asociaciones están insertas en una comunidad nacional cuyo carácter pueden desear configurar. De ahí que las asociaciones voluntarias actúen como grupos de presión y de este tercer modo permiten a sus miembros funcionar activa y continuamente como ciudadanos democráticos. Las asociaciones tratan de influir sobre el gobierno del Estado. Esas presiones ejercidas por las instituciones pueden surgir de distintas maneras. Una asociación puede presionar al gobierno espontánea y unilateralmente a través de sus miembros: a una iglesia determinada puede parecerle que sus esfuerzos por procurar unas instalaciones educativas adecuadas se estrellan contra los niveles existentes en las subvenciones a las escuelas privadas; de ello pueden derivarse presiones en favor del incremento de la cuantía de aquellas con cargo a los fondos públicos. O el Estado puede proyectar unas medidas legislativas que amenacen los intereses de los miembros de otra asociación. Por ejemplo, la implantación de límites de velocidad en las autopistas o de pruebas para determinar la ingestión de alcohol por el aliento pueden desencadenar la acción de las organizaciones automovilísticas. Por otra parte, algunas asociaciones ejercen presiones desinteresadas sobre el Estado encaminadas a favorecer a los débiles, los pobres, los ancianos y los desvalidos. Un ejemplo típico de esta acción desinteresada de un grupo de presión lo constituye la de los grupos de derechos civiles en favor de las minorías. Lo mismo cabe afirmar de las agrupaciones partidarias de la reforma penitenciaria, de la fijación de un salario mínimo o de medidas en pro de los minusválidos y subnormales. Los teóricos de los grupos de presión distinguen entre los que son de «intereses» y de «promoción», según que actúen en interés propio o de manera altruista en beneficio de los miembros menos afortunados de la sociedad: es decir, que algunas asociaciones voluntarias se proponen fomentar la igualdad y la fraternidad. También cabe que sea el mismo Estado quien tome la iniciativa de consultar a las asociaciones voluntarias. Un gobierno puede proyectar algún cambio político importante y creerse obligado a oír a los interesados. En muchos países, las comisiones nacionales de encuesta adoptan esta estrategia de invitar a las asociaciones voluntarias afectadas a que hagan sugerencias y propuestas para la futura legislación. Además de ser un método para consultar a la opinión pública, constituye un canal de acceso a unos conocimientos teóricos y prácticos de carácter especializado. Las asociaciones voluntarias constituyen unos valiosos depósitos de saber técnico, al contar algunas de ellas con sus propios equipos de investigación. En términos generales, los tratadistas políticos que han centrado sus estudios en las asociaciones voluntarias en cuanto grupos de presión han llegado a la conclusión de que aquellas ejercen una considerable influencia sobre los gobiernos nacionales.

Sería un error considerar que los dos modelos democráticos, el parlamentario y el asociativo, son excluyentes. Como acabamos de indicar, los gobiernos nacionales y las asociaciones voluntarias inciden sobre diferentes esferas de la vida individual y social y, en caso oportuno, cabe concebir que actúen de consuno cuando los grupos ejercen presión o cuando los gobiernos toman

la iniciativa de consultar a las asociaciones voluntarias. Puede considerarse al poder legislativo nacional como un árbitro que zanja, mediante sus propios debates y decisiones, los conflictos entre los grupos de presión representativos de intereses diferentes. Así pues, como defensa contra la tiranía del Estado de partido único es fundamental que haya elecciones libres y que los futuros ciudadanos aprendan a usar su voto con discernimiento en el ruedo político. Pero, como he tratado de indicar, esto no agota las posibilidades de los ciudadanos en un Estado democrático con multiplicidad de asociaciones voluntarias. En su estudio sobre las relaciones entre la pertenencia a esta clase de organizaciones y el comportamiento electoral en Estados Unidos, Macoby descubrió que los miembros activos de las mismas era más probable que llegaran a hacerlo si anteriormente se abstenían. Su conclusión fue que «las asociaciones voluntarias son estímulos que incitan a sus componentes a una mayor participación en la vida política de la sociedad general». Almond y Verba llegaron a conclusiones similares partiendo de estudios comparativos de la actividad política con diferentes sistemas políticos. Dada esta relación entre la actividad política a micro y a macro escala, es esencial que se examinen los modelos democráticos parlamentario y asociativo en todo programa de educación política que se imparta en las escuelas.

shed she III 9

Educación, socialización y cultura política

Con referencia a la iniciación de los jóvenes a la cultura política, importa distinguir entre los conceptos de socialización y de educación. En los Estados Unidos, de manera especial, se ha registrado en los últimos tiempos cierta tendencia a sustituir el concepto de socialización al de educación al tratar del aprendizaje político. Se ha sugerido que educación política es una expresión equívoca para definir el modo como adquirimos los conocimientos y experiencias políticas, y que la idea de socialización política resulta más fecunda. Esta tendencia a preferir este término de socialización dimana de las investigaciones en el campo de la ciencia política misma que pretenden demostrar que adquirimos nuestras percepciones políticas mucho antes de lo que antes se creía y que este aprendizaje político precoz constituye un proceso mucho más incidental, fortuito, sin estructurar y normativamente neutral de lo que se sobrentendería con los términos de educación política. Para los fines de este trabajo no existen razones para dudar de que la primera experiencia de cada uno con la cultura política se produce en el mundo cotidiano de la familia, de la aldea o de la ciudad en contacto continuo con encarnaciones de la autoridad, tales como los padres y abuelos, la policía, y así sucesivamente. Pero admitidas estas verdades incontrovertibles acerca de la socialización política precoz, existe cierto número de razones para dudar de la suficiencia de este concepto como instrumento teórico en manos de los educadores.

En primer lugar, está claro que la socialización política precoz es a menudo deformadora y disfuncional para una sociedad democrática y abierta. Es evidente que los niños suelen acudir a la escuela con percepciones políticas que no son las de la teoría democrática liberal. Las observaciones de Wylie acerca de la socialización de los niños en el departamento francés de Vau-

cluse suelen ser objeto de cita por los teóricos de esta tendencia. Según él, esos niños suelen oír a los adultos de la aldea hablar de los gobiernos como la fuente de todo mal y de los políticos como de sus instrumentos. La experiencia nos enseña que esta socialización cínica y hostil con respecto a la política no es infrecuente en otras culturas. Esta convicción de que la política es «juego sucio» no es la única actitud socializada que resulta disfuncional para una sociedad democrática. Como ciudadanos pecamos a menudo de racistas, de patrioteros o de intolerantes frente a las minorías o, al revés que la gente de Vaucluse, de deferentes hacia quienes parecen nacidos para gobernar. Hess y Torney resumen los resultados insatisfactorios de la socialización precoz para una participación política racional e informada en los términos siguientes: «Estas percepciones, imágenes y conceptos precoces son unas veces confiados e ingenuos, otras cínicos, con frecuencia divertidos y a menudo inexactos y deformados. No obstante, son algo más que fantasías infantiles: son características de un período en el que los niños se orientan hacia los valores, creencias, conocimientos y opiniones de la cultura política y proporcionan la base para su posterior comportamiento como ciudadanos adultos.» Está claro que no es probable que esas primeras orientaciones hacia el universo político favorezcan el desenvolvimiento del temple mental racional que, según la teoría política clásica, sería característico del ciudadano democrático.

No obstante, antes de sugerir lo que pudiera significar hablar de educación política en vez de socialización, hay que reconocer que la investigación acerca de la segunda reviste cierto valor para los educadores y maestros. Insistir sobre las consecuencias de la socialización precoz para los ciudadanos adultos y maduros es necesario para recordar que todo planteamiento deliberado de educación política tiene que contrarrestar las disposiciones socializadas que hasta los más jóvenes llevan consigo a la escuela. Los maestros de teoría cívica o política no graban las ideas y fenómenos políticos sobre una tabula rasa. Se enfrentan con mentes jóvenes cada una provista de su propia historia, que ya han adquirido actitudes, mañas y estructuras cognoscitivas que les predisponen a contemplar el universo político de un modo que hace que todo intento de contrarrestar la socialización antiliberal, cargada de prejuicios y de informaciones erróneas, que se produce fuera de la escuela, esté condenado a no tener más que un éxito parcial. Cualesquiera que sean los valores manifiestos del plan de estudios de la ciencia cívica, las disciplinas y los ritos de los hogares, de la vecindad, de los grupos de la misma edad e incluso de las mismas escuelas, pueden robustecer unas actitudes que sean autoritarias, discriminatorias, deferentes y hasta delictivas, en oposición a las liberales y democráticas. Es evidente que uno de los errores de la enseñanza cívica tradicional ha consistido en creer que no hay más que plantar una teoría política racional y altruista para que la misma arraigue en el suelo propicio de la mente del niño y fructifique en una actividad política responsable e informada. Pero no es fácil que un adoctrinamiento regular y deliberado de los adolescentes desarrolle un pensamiento racional, un sentido de la justicia y unas actitudes interpersonales o de grupo tolerante o un sentido del compromiso político.

Así pues, la investigación en el campo de la socialización política tiene su valor al recordar al maestro la influencia que pugna contra sus intentos de mejorar la cultura política mediante el programa de estudios de la escuela. Pero no nos dice nada acerca de la posibilidad de un planteamiento cons-

tructivo de la cultura política en términos personales o sociales. Es decir, no dice nada sobre la educación política. Educación es un concepto normativo: lógicamente entraña la noción de mejoramiento. A consecuencia de la experiencia educativa se enriquece la cultura de una persona. La educación se refiere al desenvolvimiento de la inteligencia y de la sensibilidad moral y estética. Confronta a la ignorancia con el conocimiento, y contra el prejuicio y la intolerancia afirma los valores de la imparcialidad y del respeto a las personas. No puede considerarse educada a una persona que conserve durante toda su vida sus primeras disposiciones socializadas. Y la educación es algo más que el proceso de aprendizaje de normas, hechos, actitudes y habilidades sin hacer preguntas en torno a las mismas. Así pues, en relación con la cultura política, la educación exige la adquisición de conocimientos y el desenvolvimiento de aptitudes necesarias para el análisis crítico del sis-

tema político y del comportamiento de los políticos.

Cuando se le define de este modo, resulta claro que no es fácil de lograr una educación política. Sin embargo, la enseñanza de la política no es diferente a la de cualquier otra materia en tener que asimilar las actitudes socializadas funestas y los prejuicios que los niños hayan adquirido antes de acudir a la escuela ni en tener que contrarrestar a menudo sus experiencias fuera de ella. En este aspecto, los profesores de política se encuentran solamente en una posición similar a los de ciencias, por ejemplo, o de arte. Piaget ha demostrado que nuestras primeras orientaciones científicas están contaminadas de animismo, artificialismo y supuestos mágicos. De manera similar, los intentos por impartir una educación estética a menudo tropiezan con actitudes frente al arte que adolecen de filisteísmo y de mal gusto. En todas las materias escolares, y a consecuencia de la socialización precoz, los niños se inclinarán a tener una visión idiosincrásica y a menudo irracional o insensible de los conceptos científicos, morales, estéticos y hasta matemáticos. De aquí que, como ha sostenido Gramsci, la tarea de la escuela consista en apartar gradualmente a los niños del folklore —el «sentido común» de la vida cotidiana— y en inculcarles el «buen sentido» que informa las disciplinas científicas y académicas. Así pues, llevamos a cabo la empresa educativa en las escuelas con el convencimiento de que recibir una educación es avanzar hacia una visión más informada, racional y sensible del universo en el que vivimos. Por difícil que sea la tarea, el maestro debe partir de la base de que tenemos que intentar esta depuración de nuestras percepciones, según lo exige la idea de educación. Y el segmento político de nuestro universo no es ni más ni menos difícil de acceso en esos términos que otro cualquiera.

pivide tradicional ha consistido en co VI que no hav mas que plantas una tas

La educación política

El filósofo político inglés Michael Oakeshott trazó una vez un paralelo entre el proceso de aprender a participar en la política y el de aprender una lengua. Recientemente se ha recalcado este paralelo por la tendencia a tratar de la educación política como el proceso de aprender a leer y escribir políticamente. Leer y escribir son las dimensiones pasiva y activa del dominio de una lengua. La persona alfabetizada es capaz de comprender la comunicación escrita de otras personas, pero también de transmitir sus propios

pensamientos, necesidades, aspiraciones y creencias a otras personas por escrito. Es decir, que puede leer y escribir, que son las facetas pasiva y activa de la comunicación escrita. Del mismo modo, la instrucción política tiene también una dimensión pasiva y otra activa. Podemos poseer unos conocimientos políticos que contribuyen a la comprensión de la cultura política sin que por ello descendamos a la arena de la participación activa. Sin embargo, nuestra definición de la democracia exigía la concepción de un ciudadano activo, que sea capaz de «leer» y entender la política de su sociedad, pero también de «escribir» su propia contribución a los asuntos públicos participando activamente en las asociaciones que se ocupen de aspectos importantes de la vida nacional. Esto equivale a decir que en la búsqueda de la instrucción política, el ciudadano debe adquirir un conocimiento y también debe aprender a hacer determinadas cosas. De aquí que la educación política deba ser al mismo tiempo teórica y práctica. Trataré de cada uno de estos aspectos sucesivamente.

1) Enseñanza de la teoría política

La teoría política es un tema ecléctico o multidisciplinar. En parte es empírico y en parte normativo. Es decir, tenemos que examinar y explicar cómo funciona el sistema político en orden a tentar las vías abiertas a los ciudadanos para una participación continua y activa en el gobierno: esto implica el estudio de la sociología política o de la ciencia política. Pero también tenemos que analizar nuestras instituciones políticas actuales para ver en qué medida nos permiten realizar los valores democráticos de libertad, igualdad y fraternidad, por ejemplo. Esto entraña el estudio de la filosofía política, la ética incluida. No obstante, como tanto nuestra sociología política como nuestra filosofía política poseen una dimensión histórica, el estudio de la historia será también un componente esencial del programa de teoría política. Por tanto, puede decirse que la cultura política consta de los tres componentes siguientes:

a) Sociología política: Como disciplina empírica, la sociología ayuda a explicar el funcionamiento de las instituciones políticas y los factores que concurren en su gobierno. Esta parte del plan de estudios escolar debe comprender el de la cultura política democrática de acuerdo con los criterios expuestos al examinar la naturaleza del gobierno democrático en la sección II. Anteriormente, el programa de formación cívica tenía una macroorientación casi exclusiva: se centraba principalmente en las funciones del poder legislativo y del brazo ejecutivo, con alguna referencia a los procesos electorales y al papel del ciudadano en los mismos. Pero ya hemos mantenido que una visión exacta de la sociología política de la mayoría de los Estados democráticos debe tener en cuenta a las instituciones micropolíticas, en especial a las asociaciones voluntarias no sólo porque esos grupos permiten al ciudadano practicar el arte del gobierno en relación con asuntos que le afecten e interesen, sino también porque complementan la acción del Estado en campos significativos de la vida nacional y, en cuanto grupos de presión, tratan de influir sobre el gobierno. De aquí que el plan de estudios deba insistir sobre las micro y macroescalas del gobierno y sobre el modo como funcionan y se relacionan entre sí. Es menester considerar tanto el modelo democrático

parlamentario como el asociativo. Con el análisis de casi cada problema político de actualidad debería ilustrarse de manera concreta la acción de las asociaciones voluntarias en la vida nacional. En suma, cabe decir que el ingrediente sociológico de un programa de teoría política debería estar concebido con vistas a demostrar qué son las instituciones políticas, cómo se relacionan entre sí y cómo actúan en su seno los ciudadanos.

b) Filosofia social, incluida la ética: Toda exposición sociológica del modo como funciona un sistema político debe encuadrarse en el contexto de la consideración de los ideales sociales y morales que lo conforman y que trata de promover. Es patente, por ejemplo, que la justificación de la democracia asociativa reside en el principio de la libertad de asociación, y que, si se quiere que haya grupos de presión «de promoción» que actúen de manera altruista en favor de los desvalidos, habrá que dar particular relieve en la educación de los jóvenes al valor de la fraternidad. Es en el campo de la filosofía y de la ética sociales donde la enseñanza de la teoría política guarda singular relación con la de una lengua. Según Bernard Crick, en el vocabulario necesario para que no se le considere a uno analfabeto políticamente deben figurar términos como poder, fuerza, autoridad, orden, ley, justicia, representación, presión, derechos, individualidad, libertad y bienestar. Con el aprendizaje de cómo operan y se relacionan entre sí esos conceptos con referencia a los problemas políticos de actualidad es como los estudiantes llegan no sólo a comprender la política, sino también lo que se exige de ellos en el terreno del comportamiento cívico. Pero el lenguaje de la política es también, y de manera muy especial, el de la moral. Cabe afirmar que la educación política es un aspecto de la formación moral. Con referencia a la enseñanza política en una democracia, los objetivos educativos tienden especialmente al desenvolvimiento de la autonomía moral. Piaget, y, más recientemente, Kohlberg, han visto en el desenvolvimiento moral el núcleo de la educación política. Piaget caracterizaba el paso de una etapa anterior de heteronomía moral a otra de autonomía moral como «el descubrimiento de la democracia» por el individuo. El niño pequeño ve en la regla una prescripción autoritaria, un hecho inalterable de su universo social. En terminología política habita en una teocracia o una gerontocracia, no en una democracia. Pero hacia los diez años empieza a concebir las reglas «como la manifestación libre de las mismas mentes individuales. Ya no son externas y coercitivas; se las puede modificar y adaptar a las tendencias del grupo». Kohlberg expone de manera más sutil y compleja las fases de que consta el desarrollo moral. Pero su etapa postrera y superior en ese proceso consiste fundamentalmente en la de autonomía moral que Piaget consideró necesaria para el descubrimiento en uno mismo de la capacidad para la ciudadanía democrática. En palabras de Kohlberg, la educación política y moral debe tener «la finalidad de proporcionar al individuo la capacidad para desarrollar un juicio y discurso moral más que la de imponerle una moralidad específica». El objetivo es estimular «la capacidad para formular juicios morales con arreglo a unos principios y la disposición para obrar según esa capacidad».

Repito que no cabe pretender que esta dimensión moral de la educación política sea fácil de conseguir. Ya que no se trata sencillamente de enseñar, de manera afirmativa, cuáles son los valores fundamentales de la democracia: libertad, igualdad, fraternidad, individualismo. En los contextos prácticos la dificultad radica en que esos mismos valores a veces parecen incongruentes

o contradictorios en su aplicación. Así, el logro de la igualdad puede exigir una limitación de la libertad de obrar, unilateralmente, en interés propio: de modo similar, a menudo parece que realzar el individualismo es incompatible con las pretensiones de fraternidad. En las democracias las alternativas raramente se plantean como una elección clara y sencilla entre el bien y el mal. Se trata más bien de una alternativa entre las demandas de valores cada uno de los cuales es deseable, pero sin que ninguno de ellos pueda recibir plena satisfacción mediante una acción práctica. Por ejemplo, los afiliados de diferentes partidos políticos suelen distinguirse por su fidelidad a una serie de valores democráticos más que a otra: la izquierda tiende a recalcar la igualdad y la fraternidad, mientras los partidos conservadores hacen resaltar la libertad y el individualismo. En algún momento la enseñanza de la teoría política tiene que reconocer este conflicto potencial entre las consecuencias prácticas de diferentes valores democráticos y señalar la importancia de la conciliación que lleva necesariamente aparejada toda actitud democrática. La educación política debe suscitar inevitablemente la cuestión del valor y la legitimidad de la conciliación en la política. Krause, un tratadista norteamericano, ve en el desenvolvimiento de la voluntad conciliadora la principal tarea con que se enfrentan las escuelas. La conciliación está, desde luego, implícita en la noción de tolerancia, que es uno de los valores fundamentales en las sociedades democráticas.

De ello se sigue que el ingrediente de la educación política que se refiere a la filosofía y la ética sociales debe conseguir dos objetivos afines. En primer lugar, debe subrayar esos valores que son el mismo fundamento de la democracia y acerca de los cuales no cabe ninguna transigencia. Pero, en segundo lugar, y sin adoctrinar a los niños en la filosofía de ningún partido político determinado, debe enseñar que las diferencias existentes entre éstos en una democracia obedecen a distintas interpretaciones del significado de valores tales como libertad e igualdad, y a distintas opiniones acerca de cómo éstos y otros valores fundamentales deben aplicarse en contactos sociales concretos, en especial cuando las repercusiones prácticas de los diferentes valores parecen encontrarse en conflicto. Esta necesaria iniciación al vocabulario de la política democrática puede emprenderse en las aulas mediante la discusión del modo como emplea la gente palabras como libertad, igualdad, poder, ley y orden en sus conversaciones diarias en casa y en la calle. De manera expresa o implícita, gran parte del periodismo popular diario trata del problema de mantener los valores democráticos en la vida de la comunidad. De aquí que los sofismas, las paradojas y las ambigüedades que surgen en las discusiones en torno a nuestros valores democráticos puedan verse muy bien ilustradas mediante la consulta de los medios de difusión y, en particular, de las secciones de correspondencia de la prensa. El empleo de esta clase de material para explorar el lenguaje de los valores democráticos no agobiaría los recursos intelectuales de la mayoría de los escolares adolescentes. Porque el vocabulario de la política no es un lenguaje esotérico ni técnico. Como sostiene Bernard Crick, es el lenguaje de la vida cotidiana y la labor de la educación política consiste en conseguir que se le «emplee de manera más sistemática y precisa de lo habitual».

c) Historia: La descripción y la explicación históricas proporcionan un contexto tanto para la exposición normativa como sociológica del comportamiento político. Nuestra consideración del mismo concepto de democracia

ha tomado como referencia una tradición de teoría y práctica políticas que se remonta a la antigua Grecia. Esta referencia histórica ha sido útil para iluminar la clase de comportamiento e instituciones que tienen los hombres llamados democráticos, así como para indagar el significado de los valores

invocados en justificación de este comportamiento.

El ingrediente histórico del programa de teoría política reviste especial importancia en la educación política de los jóvenes por dos razones: es la manera de hacer concreta la enseñanza de la política y constituye una fuente de educación emocional. En primer lugar, la historia presenta situaciones concretas y ejemplares que contribuyen al entendimiento de las abstracciones filosóficas, éticas y sociológicas que hagan al caso. La misma «democracia» es una noción abstracta. ¿Qué quiere decir, concretamente, el gobierno del pueblo? Del mismo modo, igualdad, libertad, fraternidad, individualismo y tolerancia son ideas abstractas que deben ser examinadas, concretamente, si no se quiere que los jóvenes las encuentren sin sentido o sin importancia, o si se quiere evitar que se las emplee como mera retórica política. Importa saber, con referencia a la variedad de conductas individuales y sociales, lo que significa ser libre, por ejemplo, y cuál puede ser el coste de mantener la libertad en términos humanos. La mayoría de las sociedades democráticas poseen ejemplos, en su propia historia, de movimientos de libertad y de iniciativas individuales en favor de ella, así como ejemplos concretos de sacrificio personal y de filantropía en pos de la fraternidad, y de la práctica de la tolerancia frente a los prejuicios y la discriminación. A menudo las asociaciones voluntarias se han constituido para la salvaguarda de esos valores democráticos. Así pues, la historia de una nación constituye un archivo del drama político y social que ilustra, de manera concreta, cómo se ha conquistado la democracia y a qué costa se la ha mantenido contra las usurpaciones de la tiranía. Por esta razón, es esencial la dimensión histórica de la educación política con el fin de inculcar nuevamente a cada generación el objeto y el valor de la democracia. En ninguna parte de Europa se consiguió la democracia sin una larga y encarnizada lucha contra la tiranía. Pero en las democracias estables y consolidadas desde antiguo los jóvenes pueden adormecerse en la satisfecha convicción de que la democracia no es algo por lo que los hombres tengan que luchar, sino de que se trata del Estado eterno, natural e inevitable del universo político.

Esto enlaza con el segundo valor de la historia como instrumento de educación política. Esta última consiste en la formación de actitudes y, en definitiva, en el compromiso emocional con una ideología determinada. Esta dimensión afectiva de la educación política necesita inspirarse en los ejemplos dramáticos de entrega, altruismo y sacrificio humanos que ofrece la historia de la democracia. A. N. Whitehead aludió a la necesidad de una etapa de romanticismo en la enseñanza de cualquier tema y cabe aplicar particularmente a la educación política su eforismo de que la educación moral debe

impartir, ante todo, «una visión de grandeza».

d) Organización del programa de teoria política: Carece de importancia práctica el que demos el nombre de Formación Civica o Formación Política a la materia en la que enseñemos esas tres dimensiones de la teoría política. Sin embargo, existen ciertas controversias sobre si se la debe enseñar deliberadamente como una materia separada y estructurada de manera diferente en el conjunto del plan de estudios o si no es mejor tratarla incidentalmente

en el curso de la enseñanza de otras materias. En apoyo del planteamiento accesorio se afirma que la política está omnipresente en la actividad global de la vida hasta el punto de que todo el plan de estudios debe necesariamente aportar conocimientos pertinentes para la actividad política. Según esta opinión, todos y cada uno de los temas del plan de estudios poseen una orientación cívica. En este punto de vista existe mucho de verdad. Como he sostenido, la enseñanza de la historia es un instrumento indispensable de educación política. La geografía y las ciencias sociales son claramente otras fuentes de conocimientos de interés político. Hasta la música puede contribuir a la socialización política al cantarse canciones populares y patrióticas.

Sin embargo, existen diversas razones para preferir un planteamiento explícito de la educación política mediante la elaboración de una materia especializada, en vez de confiar en que aquella surja de manera subsidiaria al tratar otros temas. La primera se refiere al problema psicológico de la transmisión del saber. A no ser que el planteamiento accesorio contenga referencias específicas y deliberadas al interés político de los datos de las otras materias, puede no producirse la transmisión de conocimientos e ideas desde ellas al terreno de la política. Existen pruebas de que la transmisión de los conocimientos (particularmente en el caso de los estudiantes menos capacitados) no se produce más que cuando se llama la atención de éstos de manera deliberada y explícita sobre la transmisibilidad de alguna parcela del saber. Se ha subrayado este problema de la transmisión del saber mediante encuestas realizadas entre alumnos superiores inteligentes en las escuelas secundarias británicas. En una prueba de sus conocimientos en el campo de los conceptos políticos, este grupo contestó correctamente menos de la mitad de los puntos de un cuestionario de vocabulario político. Pese a haber estado sometidos a lo largo de doce años de estudios a la enseñanza de otras ramas del saber (como los estudios sociales, la historia y la geografía), esto apenas había contribuido al desenvolvimiento de su conocimiento político. Quienes informaron de estos resultados concluían: «No cabe confiar en la táctica fortuita de muchos profesores en los estudios sociales. La creencia de que el conocimiento de la política puede adquirirse de manera incidental hay que probarla: casi con seguridad se trata de una esperanza piadosa.» Esto indica que si se quiere que se imparta la educación política a lo largo del plan general de estudios no puede abandonarse a la casualidad su resultado. Para que el planteamiento incidental o subsidiario consiga inculcar nociones políticas mediante la enseñanza de otras disciplinas, habría que examinar cuidadosamente las referencias políticas contenidas en ellas, y quienes las enseñen deberían estar enterados de la importancia política de lo que hacen, aceptando la obligación de utilizar conocimientos y conceptos idóneos procedentes de otras materias como instrumentos de la educación política. Muchos profesores objetarían que ese planteamiento deformaría indebidamente la enseñanza de sus propias disciplinas. Cada una de éstas posee sus propios objetivos particulares y sus propias metodologías que se verían frustrados por la búsqueda constante de la connotación política. También ocurre que la mayoría de los profesores carecen del conocimiento sistemático y detallado de la teoría política que sería necesario para analizar el contenido de las matemáticas, las ciencias, las lenguas, el arte, la historia y la geografía; exige una formación y conocimientos especializados sobre el contenido y los objetivos de las mismas; lo mismo cabe decir de la enseñanza de la teoría política. No hay más razones para que la educación política de un

niño sea incidental o abandonada a la casualidad que si se tratara de su formación matemática. El hecho de que todos seamos ciudadanos no implica que todos poseamos los recursos intelectuales o pedagógicos necesarios para la formación de los demás ciudadanos, y los profesores dedicados a la educación política deben tener un conocimiento especializado de la misma y estar preparados para impartir su enseñanza. Por esta razón, preferimos la enseñanza de la teoría política (integrada por las tres ramas arriba señaladas) de manera deliberada y sistemática como una disciplina especialmente con-

cebida dentro del plan de estudios.

Sin embargo, debe recalcarse que la creación de esa sección especializada del plan de estudios plantea el problema de la formación de profesores. En la mayoría de los países apenas está prevista la enseñanza de teoría política a los futuros profesores en sus centros de educación. En Inglaterra, por ejemplo, Heater descubrió que de más de cien centros de formación de profesores ninguno de ellos brindaba ni siquiera un curso de estudios políticos. Está claro que toda sociedad democrática que aborde con seriedad el tema de la educación política deberá establecer un programa para la formación de profesores con un conocimiento especializado en este terreno. Y como ese programa para formar a un número suficiente de profesores de política tiene que ser una realización a largo plazo, el objetivo inmediato debería consistir en la readaptación de los actuales profesores por medio de un programa formativo simultáneo con su labor docente.

2) Educación política práctica

Algunos teóricos políticos niegan que la finalidad de la educación en este aspecto sea la iniciación del estudiante en la práctica de la política. En su opinión, la política se refiere al entendimiento de la cultura política: se trata de un mero aspecto de la educación general por medio de la cual el alumno se familiariza con el mundo en el que vive. Proporciona conocimientos por amor al saber y sin ningún fin utilitario, como pueden serlo las cualidades del ciudadano. Se establece un paralelo con el estudio de la literatura en las escuelas: con él no se pretende convertir a la mayoría de los niños en escritores y poetas, sino de permitirles ensanchar su apreciación y disfrute de la cultura literaria. Del mismo modo, el estudio de la política es una empresa de búsqueda de la verdad enderezada al entendimiento y apreciación de la cultura política más que un instrumento de la política y de los políticos prácticos. Así concebida, si la educación política contribuye algo a una práctica más inteligente de la política se trata de un producto derivado o suplemento: el objetivo primordial de la educación política no consiste en desenvolver las dotes políticas prácticas.

Sin embargo, por el contrario, la posición asumida en este trabajo consiste en que la teoría y la práctica no pueden divorciarse de ese modo ni en la vida ni en la escuela. Como se ha mantenido más arriba, el concepto de alfabetización política (como el de alfabetización a secas) posee una dimensión activa relacionada con lo que la gente puede hacer con el conocimiento que adquiere. Y no cabe duda de que la mejora de la cultura política de una persona mediante la educación en ese terreno tiene sus repercusiones para su actividad política. En una democracia, el retirarse cínicamente de la actividad política no constituye una respuesta culta a la política contemporánea. Entender de política es casi sin lugar a dudas verse impelido a una mayor

participación personal, aunque sólo sea al darse uno cuenta de que la propia dignidad en cuanto persona exige tomar parte activa en la modelación de la armazón social en cuyo seno deben desarrollarse hasta las actividades no utilitarias y contemplativas de la vida.

Si la participación política es el resultado perseguido con la educación política, para ello hace falta que, además de la enseñanza de la teoría, se imparta en las escuelas alguna preparación práctica en las artes de la política. Un axioma pedagógico fundamental afirma que se aprende una cosa haciéndola. Esto es tan verdadero de la práctica de la política como de cualquier otra rama del saber. De aquí que tengamos que examinar qué posibilidades brinda el medio escolar para una actividad práctica que complemente la enseñanza de la teoría política.

En el pasado, el planteamiento más común para impartir experiencia política práctica en las escuelas ha consistido en la realización de actividades simuladas. En las escuelas se han organizado simulacros de elecciones para simulacros de parlamentos (a menudo coincidiendo con las elecciones generales nacionales), simulacros de reuniones del gobierno y de debates parlamentarios para tratar de la clase de problemas con que actualmente se enfrentan los cuerpos legislativos: la inflación, la defensa nacional, las directrices en el campo del bienestar social, y así sucesivamente. Los ejercicios políticos simulados de esta clase se refieren al gobierno como una macroactividad. En el contexto de nuestra exposición de los diferentes modelos democráticos en la anterior sección II, esta clase de educación política práctica se refiere al modelo parlamentario del gobierno democrático. En cuanto tal puede proporcionar experiencia y conocimiento del gobierno parlamentario a una macroescala. Sin embargo, esta dependencia de unas actividades simuladas tiene ciertas desventajas si las mismas no van acompañadas por otras clases de experiencia política práctica. En primer lugar, tienden a dar una formación para futuros dirigentes políticos más que para ciudadanos medios. Pocos de éstos tendrán que desempeñar los papeles de diputados parlamentarios, de congresistas, de presidentes, de primeros ministros, de ministros o de magistrados en la vida real fuera de la escuela. Pronunciar discursos parlamentarios o dirigir procesos criminales son actividades en las que sólo interviene un pequeño número de ciudadanos. Además, aunque las actividades simuladas relativas a estas funciones resulten entretenidas y divertidas en la escuela favorecen a los estudiantes dotados de aptitudes histriónicas y teatrales a expensas de los que tienen otras cualidades de carácter, otros conocimientos y disposiciones que no son menos necesarias para regir las instituciones que una oratoria y argumentación persuasivas. En cuanto actividades simuladas también tienden a fomentar los debates irresponsables porque no se espera que resulte nada práctico de las decisiones del simulacro de parlamento o de gobierno. En la sección II se afirmó que una ciudadanía democrática responsable no sólo exige que el ciudadano contribuya, mediante la discusión y el debate, a la elaboración de la política, sino también que él mismo esté dispuesto a ponerse en la posición de ayudar a llevar a cabo las decisiones políticas una vez tomadas. De aquí que sea de gran importancia que, sea cual fuere la formación cívica práctica impartida en las escuelas, ésta vaya enderezada a subrayar la conexión necesaria entre la conversión y la acción políticas. La discusión responsable es la que no pierde de vista lo que puede hacerse en el mundo de la política práctica. Pero en las actividades simuladas no se espera de nadie que haga otra cosa más que hablar. Una formación

política efectiva debería animar al estudiante a reflexionar sobre las consecuencias probables de sus decisiones para quienes tengan que ponerlas en práctica, especialmente si, de vez en cuando, tiene que ser él mismo quien lo haga.

Por esta razón (además de a consecuencia de la presión ejercida desde abajo por los mismos estudiantes), el decenio pasado ha presenciado tentativas de establecer Consejos de Escuela donde los estudiantes pueden adquirir experiencia en legislar sobre asuntos que les afectan muy de cerca y en la gestión de los mismos. En efecto, la misma escuela es una institución micropolítica que tiene su propia legislación (el reglamento de la escuela) y su gobierno. Su administración puede ser democrática o autoritaria y lo cierto es que en el pasado el gobierno de la mayoría de las escuelas se ha aproximado más al modelo totalitario que al democrático. Kohlberg, de quien ya hemos señalado la importancia que reviste su trabajo con respecto a la educación política, ha llegado a la conclusión de que «la educación para la justicia exige hacer más justas las escuelas y estimular a los estudiantes a que asuman un papel activo en el proceso de volverlas más justas». Partiendo de esta base, algunos Ministerios de Educación han tomado iniciativas encaminadas a promover una auténtica participación estudiantil en la administración de las escuelas, particularmente en los países escandinavos. En 1968, por ejemplo, el Ministerio de Educación danés remitió unas «normas orientadoras» a las escuelas secundarias superiores para fomentar la intervención de los alumnos «en la organización de las actividades de su escuela», participación que perseguía «resolver los problemas dentro de los campos práctico, disciplinario y educativo». Reconociendo la ausencia de precedentes comprobados en esta clase de participación de los alumnos en el seno de sistemas escolares amplios financiados con fondos públicos, el Ministerio proponía establecer «un centro pedagógico o escuela... para estudiar y experimentar los problemas de la democracia escolar y del gobierno de los alumnos». En esta escuela, «la autoridad que actualmente ostenta el director deberá transmitirse a una asamblea escolar en la cual todos los alumnos, todos los profesores y los demás miembros del personal tendrán derecho a votar». Por último, «después de un período de seis años, como máximo, se analizarán los resultados de la experiencia, y el Ministerio de Educación, después de oír a las organizaciones docentes y al comité ejecutivo, dictará el reglamento para la futura administración de la escuela». El Ministerio de Educación sueco proyectó una escuela experimental similar (la Eiraskole de Estocolmo) siguiendo sus propias orientaciones similares dirigidas a las autoridades de las escuelas y universidades para tomar medidas experimentales en nuevas formas de cooperación entre estudiantes, profesores y demás personal educativo. Estas directrices proponían que la consideración de la democracia escolar fuera más allá de la mera revisión de las prácticas en uso, debiendo realizarse «un análisis de cómo funciona la democracia, es decir, qué decisiones tienen que tomar los alumnos asumiendo la plena responsabilidad de las mismas». Además de las cuestiones de administración escolar «deberán examinarse y analizarse en los diferentes niveles de la escuela las formas cómo los alumnos pueden influir en la elección de asignaturas, métodos y materiales de trabajo, en la planificación de los estudios, etc.».

Es menester reconocer que esos proyectos para el gobierno democrático de las escuelas suscitan problemas y oposición. Hay que superar una barrera psicológica cuando unos profesores con una formación y experiencia tradi-

cionales se colocan en la posición de tener que compartir el poder con aquellos sobre los cuales ejercieron completa autoridad en otro tiempo. Es evidente que en todo movimiento hacia la democracia estudiantil se encuentran en juego la condición y la dignidad de los profesores. Algunos educadores creen que carece absolutamente de realismo el compartir la gestión de las escuelas con unos alumnos que adolecen de inmadurez y de falta de la experiencia adecuada. En su opinión sólo se puede provocar un desastre al entablar una discusión con niños acerca de asuntos de cualquier monta para el funcionamiento de una democracia escolar, como en el caso famoso de la escuela de A. S. Neill, en Summerhill, Inglaterra. A este respecto cumple recordar que la escuela de Neill era un internado y que los ejemplos más afortunados de democracia escolar se han registrado en instituciones de este tipo. El autogobierno de estas escuelas a menudo es meramente un sistema para resolver las quejas de los estudiantes relacionadas con los problemas administrativos y disciplinarios de los internados: problemas acerca de la hora de acostarse, descontento con la organización de los comedores, distribución de las actividades recreativas y del tiempo libre, y así sucesivamente.

Sin embargo, este ejemplo del modo en que la democracia entre los alumnos de los internados a menudo se refiere principalmente a asuntos «domésticos» y no académicos hace resaltar un importante punto cuando se discute el establecimiento de Consejos de Escuela. Es decir, que la democracia escolar raramente es una cuestión de «o todo o nada». Pero al tratar de la democracia escolar raramente se parte del hecho de que en las escuelas, al igual que en otras instituciones, se toman muchas clases de decisiones distintas y a diferentes niveles. Hay decisiones acerca del contenido del plan de estudios y de los métodos docentes. Otras recaen sobre la organización social de la escuela. Algunas de esas cuestiones organizativas son de trascendencia para el mismo proceso educativo (los problemas de la división en grupos y clases, por ejemplo); también hay un campo que es meramente periférico: el horario y la organización de los descansos y la administración de la cafetería, por ejemplo. También hay que establecer una distinción entre las actividades pertenecientes y ajenas al plan de estudios. Y mientras las decisiones acerca de todos estos asuntos tienen que tomarse a escala del gobierno de toda la escuela, dentro de esta estructura hay diferentes grados de administración en cada clase y en los niveles superior e inferior de la escuela. Desconocer las diferentes repercusiones de estas y otras distinciones es plantearse la cuestión de la democracia escolar de una forma realmente burda. Porque el problema no es simplemente si se debe o no colocar la administración de toda la escuela en manos de sus miembros más inmaduros. La cuestión estriba, dadas las diferencias cualitativas y cuantitativas entre las decisiones que hay que tomar para organizar las escuelas, en qué campo pueden los niños poseer la experiencia y la intuición que les capaciten (y tal vez en gran medida) para participar. Una vez que nos liberemos de la visión «total» del gobierno escolar y admitamos que dentro de la amplia gama de decisiones que hay que tomar no todas son de la misma importancia, es posible considerar hasta dónde se puede llegar (o si conviene o no llegar a algún punto) y preguntarse acerca de los niveles y esferas de la vida escolar en que pueda haber razones para admitir las iniciativas estudiantiles. La cuestión de la democracia escolar no gira en torno a si, por ejemplo, la existencia de una asignatura determinada en el plan de estudios debe depender de una votación libre en la escuela.

Otra razón más para concluir que la participación de los alumnos en el gobierno de la escuela puede tener que ser limitada se refiere al fenómeno de que ésta existe dentro de una armazón impuesta desde fuera de ella misma. Las escuelas son parte de sistemas educativos establecidos, dirigidos, financiados y administrados por Ministerios de Educación que, a su vez, deben responder ante los cuerpos legislativos nacionales y, a través de ellos, al electorado. Las escuelas no pueden adoptar unilateralmente procedimientos que estén en contradicción con las leyes educativas (verbigracia, en cuestiones de asistencia, vacaciones, procedimientos de examen, castigos, discriminación entre los estudiantes, etc.), o causar gastos que vulneren los procedimientos de contabilidad financiera. De modo muy parecido, los padres y los contribuyentes esperan que en las escuelas se enseñen determinadas cosas e insisten en que se mantengan los valores académicos. Esto corta inmediatamente la participación de los alumnos en cuestiones de plan de estudios y de métodos. Así pues, todo debate acerca de la democracia en la gestión de las escuelas tiene que situarse en este contexto de las restricciones impuestas por partes interesadas ajenas a la escuela, que pesan tanto sobre los profesores y directores como sobre los mismos alumnos.

No obstante, este mismo hecho de que existen limitaciones sobre la medida en que pueden regirse democráticamente las escuelas puede utilizarse para hacer comprender una importante lección sobre el alcance de la misma participación política. Porque las escuelas son análogas a otras instituciones (incluidas las asociaciones voluntarias) en cuanto que están sometidas a las restricciones del derecho y de la opinión pública. Todas las asociaciones operan dentro de una armazón social y jurídica que, en cualquier momento, limita la libertad de sus miembros para ejercitar opciones absolutamente libres. El mismo gobierno del Estado debe moverse dentro del marco de la constitución y los Estados soberanos pueden llegar a admitir la jurisdicción de organizaciones supranacionales como las Naciones Unidas a la Corte Internacional de Justicia. La mayoría de las asociaciones voluntarias está sujeta a los reglamentos de las asociaciones matrices a escala nacional, y todas ellas funcionan dentro del marco jurídico del Estado al evitar prácticas que pudieran ponerlas en conflicto con el derecho. Este reconocimiento de los límites de la libertad individual de acción dentro de las asociaciones es esencial para una actividad política inteligente, y cuando los niños descubren que, a este respecto, la escuela no difiere de las demás instituciones puede decirse que han aprendido una valiosa lección. No puede calificarse de educación política liberal aquella que da a los niños la impresión de que la democracia permite una libertad sin traba y no les proporciona ninguna experiencia acerca de las limitaciones que necesariamente pesan sobre ellos y sobre las asociaciones en las que ingresarán algún día.

Sin embargo, hay grupos dentro del marco de la misma escuela en los que hace falta establecer menos limitaciones a la participación de los alumnos en su administración. Se trata de los grupos extracurriculares que tienen fines recreativos, sociales y culturales sin ser fundamentales para el plan de estudios. Aquellos, a menudo, siguen un paralelo con las agrupaciones recreativas y culturales existentes en la comunidad general para fomentar los intereses idiosincrásicos de sus socios. Algunos de estos paralelos entre las asociaciones adultas y escolares son harto estrechos. Las sociedades teatrales, los clubs de fútbol y las corporaciones eruditas desempeñan la misma función dentro de la escuela que en la comunidad exterior. Incluso existen paralelos

escolares de los grupos llamados de promoción, apuntados en la anterior sección II. Algunas agrupaciones escolares trabajan en favor de asociaciones benéficas, como OXFAM, o promueven los ideales de la Organización de las Naciones Unidas. Otros de los grupos que existen en las escuelas persiguen la defensa de los derechos civiles, del medio ambiente, y así sucesivamente.

El tipo de objeciones que se elevan contra la participación de los alumnos en el gobierno de la escuela a través de los Consejos de Escuela no son aplicables a la gestión de los clubs y sociedades voluntarias que funcionan en aquella. Si los estudiantes administran mal una asociación voluntaria se la liquida y con ello no se perjudica al funcionamiento de la escuela en sí. Pero este hecho no trivializa la democracia escolar practicada en la administración de las asociaciones voluntarias de la escuela. Muy por el contrario: porque lo que ocurre cuando un club o una sociedad regida por los estudiantes constituye un éxito o un fracaso es que se está estableciendo una conexión esencial entre libertad y responsabilidad. Cuando unas discusiones frívolas y unas decisiones irresponsables acarrean el fracaso y hundimiento de un grupo o o sociedad extracurricular y, por el contrario, cuando la prosperidad de una asociación voluntaria escolar se ve que es debida a las decisiones responsables y bien informadas de los estudiantes que la rigen, se está aprendiendo una lección. Por muy sencillas y periféricas que sean sus actividades, esos clubs y sociedades responden a aspiraciones reales en la vida de los niños. De ahí que en sus comisiones y asambleas generales sea importante hablar con sensatez, porque las decisiones que siguen a los debates comprometen al grupo a actuar en asuntos de interés común. Esta concepción del autogobierno de los alumnos a microescala dentro de los grupos voluntarios y extracurriculares de la escuela proporcionan un ejemplo práctico de lo que anteriormente he denominado «democracia asociativa».

cidentalmente, a imitación de la concycta del maestro al dirigir la discusión

La educación política en relación con la edad

Por último, debe decirse algo acerca de la edad a que debería iniciarse la educación política y sobre las diferentes formas que podría tomar con los estudiantes que se encuentran en diferentes etapas de desenvolvimiento. Hay pocas investigaciones empíricas que puedan iluminar estas cuestiones y hay que recurrir a deducciones extraídas con referencia al desarrollo político de estudios más generales en el campo de la evolución del niño. En la sección IV llamamos la atención a la trascendencia política de la labor desarrollada en el campo del desenvolvimiento moral por Piaget y Kohlberg. Sus conclusiones dan a entender que la capacidad para una actividad democrática no se desarrolla hasta el principio de la adolescencia, y esto indica que la educación política debería impartirse en la escuela secundaria y durante los estudios superiores y no en la escuela primaria o elemental. Esto concuerda con la opinión generalmente aceptada de que la adolescencia es el período en el que se despierta el interés por temas humanos tan fundamentales como la religión, la ética, el sexo o la política. Con respecto a la política, este despertar del interés indudablemente dimana del hecho de encontrarse en el umbral de la ciudadanía adulta, así como el interés creciente por los asuntos públicos estimulado por la lectura de los periódicos y revistas, y por la radio y la televisión. No cabe la menor duda de que la escuela secundaria es el lugar apropiado para encauzar y depurar este interés adolescente mediante el estudio de la teoría política y la práctica del gobierno democrático, a tenor de lo indicado en la sección anterior.

Por otra parte, también hemos señalado que los resultados de las investigaciones sobre la socialización política indican que las orientaciones políticas aparecen mucho antes de lo que se venía creyendo, de suerte que al principio de la escuela secundaria el niño ya se ha definido políticamente hablando. Sobre la base de estas investigaciones acerca de la socialización política, Easton y Hess llegaron a la siguiente conclusión: «Los años verdaderamente formativos para el miembro de un sistema político parecen encontrarse entre los tres y los trece». Si esto es así, y si, como antes hemos indicado, esta socialización política precoz es a menudo disfuncional desde el punto de vista de la democracia política, la escuela primaria no puede permanecer indiferente o al margen de la formación política del niño. Incluso si la escuela primaria rechaza toda intención manifiesta de impartir una educación política, estará contribuyendo, sin saberlo, a reforzar las orientaciones que los teóricos de la socialización política afirman haber descubierto en los niños pequeños. Por ejemplo, sus rituales disciplinarios inculcarán actitudes (v.g., hacia la autoridad y hacia los otros alumnos) y experiencias (v.g., de libertad) que son políticamente significativas. Pero si estos primeros años de la niñez son tan importantes para el desenvolvimiento de las orientaciones políticas, la escuela primaria debería encargarse de transmitir conocimientos y facilitar experiencias que sean favorables para la aparición de actitudes y habilidades democráticas más que aquellas que estén cargadas de un potencial totalitario. Turner ha descrito un experimento en la organización democrática de una clase que llevó a cabo con niños de seis y siete años a través de discusiones colectivas. A la clase no se le enseñaron las reglas del procedimiento parlamentario en cuanto tales, sino que se fueron «inventando», incidentalmente, a imitación de la conducta del maestro al dirigir la discusión de la clase. Turner pudo señalar que «al principio del segundo año, los niños eran capaces de dirigir las reuniones ellos mismos bajo un presidente escogido de entre su grupo, aunque a veces me era necesario participar en la discusión». Este informe subraya la importancia de que los maestros proporcionen el impulso rector cuando sea necesario y de que funcionen como miembros del grupo. También indica que en esa fase puede ser fructífero el planteamiento incidental de la enseñanza de la política, siempre que haya un maestro bien instruido y sensible consagrado a la educación política de los niños pequeños. Así pues, es bastante posible concebir una escuela en la que se echen los cimientos para la educación política más explícita de los estudios secundarios.

VI

superiores y no en la escuera primaria o elemental. Esto concue

Conclusión

En los últimos años se ha registrado un resurgimiento del interés por la educación política, como lo prueba la fundación, en 1977, del *International Journal of Political Education* (Revista Internacional de Educación Política). No obstante, los que se interesan por este tema no están en absoluto de acuerdo

en cómo debe ser la educación política. No todos los argumentos expuestos en este trabajo sobre el significado de la democracia o la naturaleza de la educación política merece la aquiescencia de los teóricos o educadores políticos. Pero lo que importa es que, en una época de creciente cinismo político y de desilusión con las instituciones políticas tradicionales, existe acuerdo en afirmar que las escuelas no pueden hacer caso omiso de la educación política como ha sido tan frecuente en el pasado.

centración del acceso a las posiciones sociales más elevadas, es decit, de una

temá por los mientros del Centro de Sociologia de la Educación y de la Cultura de Paris, dirigido par el Si el Gourgos de Paris, dirigido

(2) Of P. BOURDIEU V. E. BOLVANSKE LET INVESTIGATION (allaciones districted all sistemal de produccion y el sistema de replicatocción). Avias de la vivastigación en cicnolas cocratas 1 (2), marcol torre

PREMISAS SOCIOLOGICAS PARA UNA POLITICA DE DEMOCRATIZACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA (1)

Remy LENOIR

Cualquier proceso de transformación democrática supone una democratización del sistema de enseñanza al haber convertido el sistema de enseñanza, y particularmente el sistema de enseñanza superior, en las sociedades de elevada escolarización, en uno de los objetivos fundamentales de la lucha permanente entre los grupos y las clases. Pero antes de interrogarse sobre las condiciones que debe satisfacer, en una sociedad estratificada, el sistema de enseñanza para contribuir a un proceso de transformación democrática conviene evitar previamente los malentendidos a que dan lugar las múltiples connotaciones del término «democratización».

Sin hablar de los que identifican directamente el crecimiento de la población escolarizada con la democratización del reclutamiento, crecimiento que no va necesariamente acompañado por una ampliación de la base social de los efectivos, todos los análisis que omiten tener en cuenta la posición de las diversas instituciones en la estructura de las instituciones de enseñanza no podrán comprender el crecimiento diferencial, único pertinente psicológicamente, de la población escolarizada en las diversas instituciones y la transformación de la calidad social de su público. Esto se ve principalmente en Francia; donde la escolarización casi total ahora de los hijos de la clase dominante y la intensificación de la escolarización de los hijos de las clases medias, predispuestos, unos y otros, a ir a engrosar las instituciones situadas en la base de la jerarquía escolar, por éstas menos «seleccionados» o menos «superseleccionados» (según las normas mismas del sistema), sólo podría traer consigo un incremento en la población de las universidades, instituciones de segundo orden, cuyo objetivo consiste en producir técnicos de la enseñanza y de la industria en lugar de las grandes escuelas, que son instituciones de élite que tienden a reproducir la clase dirigente. El crecimiento de la población escolarizada tiende a ser más importante a medida que nos alejamos de las instituciones que conducen a las posiciones sociales más elevadas, siendo, por consiguiente, la apariencia de democratización el producto de una traslación de toda la jerarquía hecha para producir un efecto de desplazamiento y asegurar la relegación discreta de los recién llegados en instituciones destinadas principalmente a proporcionar un refugio a los hijos de la burguesía menos consagrados escolarmente. La «democratización» del sistema de enseñanza no es efectiva más que en la medida en que viene acompañada de una democratización del acceso a las posiciones sociales más elevadas, es decir, de una transformación de la estructura de las diferencias entre las oportunidades para acceder a estas posiciones que tienen las diversas clases sociales (2).

(2) Cf. P. BOURDIEU y L. BOLTANSKI: «El título y el puesto: relaciones entre el sistema de producción y el sistema de reproducción». Actas de la investigación en ciencias sociales, 1 (2), marzo,

1975.

⁽¹⁾ Este artículo reproduce el resultado de los trabajos y de la reflexión realizados sobre este tema por los miembros del Centro de Sociología de la Educación y de la Cultura de París, dirigido, por el Sr. P. BOURDIEU.

Por esta razón no podemos compartir las ilusiones funcionalistas del consenso sobre los fines, ilusiones que consisten en atribuir al sistema de enseñanza unas funciones universales que se supone tendría que cumplir la sociedad global. Toda elección en materia de educación tiene implicaciones políticas en la medida en que es el producto de la presión de los intereses de los diversos grupos o clases interesados objetivamente en el funcionamiento de los sistemas de enseñanza. Es decir, que una verdadera democratización del sistema de enseñanza supone a su vez una democratización del sistema político.

ESCUELA CONSERVADORA, ESCUELA LIBERADORA

Una transformación en el modo de transmisión de la cultura, como, por ejemplo, una reforma de la pedagogía, en una sociedad estratificada no es suficiente por sí sola para realizar la igualdad cultural. Pero tampoco basta con transformar los modos de apropiación, por ejemplo, de los medios de producción, para transformar los modos de apropiación de la cultura y los modos de producción cultural, como lo demuestran los estudios realizados por algunos sociólogos en los países socialistas (3). Las desigualdades culturales son, en efecto, de un tipo muy particular y los progresos en el conocimiento de los mecanismos de la transmisión del acervo cultural tienden a hacernos pensar que serán las últimas en desaparecer, al formar su mecanismo un sistema que se refuerza mutuamente. Toda voluntad política en este sector tiene una eficacia proporcional a su aptitud para aplicarse a los mecanismos fundamentales del sistema de enseñanza. Así, por ejemplo, en los países socialistas, las medidas demagógicas y burocráticas consistían en reservar en las universidades un número mínimo de plazas para los hijos de las diversas clases sociales; no han tenido ninguna eficacia, ya que al suspenderlas, los mecanismos han vuelto a aparecer: por ejemplo, en Polonia, donde se dispone de estadísticas, los porcentajes de acceso a la enseñanza superior de hijos de las clases populares han experimentado un fuerte retroceso en cuanto se ha renunciado a la política de «numerus clausus» positivo.

Asimismo, en los países occidentales y principalmente en Francia, el aumento de los efectivos de la enseñanza superior se ha realizado sin una ampliación real de la base social del reclutamiento de los estudiantes: el crecimiento del volumen global de la población escolarizada en la enseñanza superior se ha operado, en efecto, en beneficio casi exclusivo de las categorías sociales que ya estaban más escolarizadas (4). Para ello ha bastado con dejar jugar los mecanismos sociales de eliminación para que los hijos de las clases desfavorecidas hayan visto cómo sus oportunidades de acceso a la enseñanza superior no se elevaban significativamente. En el campo de la educación y de la cultura, el «laisser faire» es también una forma aparentemente irreprochable de favorecer a los más favorecidos. Cualquier transformación realmente democrática de la escuela supone la implantación, desde la escuela de párvulos, de mecanismos institucionalizados de acción capaces de contrarrestar

los automatismos sociales.

⁽³⁾ S. FERGE: «La democratización de la cultura y de la enseñanza en Hungría», y M. MARTIC y R. SUPEK: «Estructura de la enseñanza y categoría sociales en Yugoslavia», en «Educación, desarrollo y democracia». Cuadernos del Centro de Sociología Europea, núm. 4, págs. 63-77 y págs. 79-106. (4) P. BOURDIEU y J. C. PASSERON: «La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza». París, Editions de Minuit, 1970, págs. 256-267.

Uno de los obstáculos para una transformación de este tipo reside en que los hombres políticos y, de modo más general, todos los agentes afectados por los problemas de la educación (docentes en particular) son ellos mismos producto del sistema que quieren transformar. «Liberados», por lo general, por la escuela, tienden a atribuirle la función que se propone idealmente cumplir, presentándose ellos mismos como pruebas de ello, que consiste en asegurar a todos oportunidades iguales de acceso a la enseñanza superior y a las ventajas profesionales y sociales que ésta proporciona en principio. Sin duda por deber su posición a la escuela consideran que el sistema escolar es un factor de democratización y de movilidad social, mientras todo tiende a demostrar, por el contrario, que es uno de los factores más eficaces de conservación social en el sentido de que proporciona la apariencia de una legitimación a las desigualdades sociales y ratifica con su peso la herencia cultural (5).

El sistema de enseñanza no puede, por su propia lógica servir de instrumento de democratización: al tratar a todos los alumnos, por muy desiguales que sean de hecho, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar aprueba de este modo las desigualdades iniciales ante la cultura. Al proceder de este modo favorece a los hijos de los medios más favorecidos, ya que el sistema de valores implícito que supone y que vehicula, las tradiciones pedagógicas que perpetúa e incluso el contenido y la forma de cultura que transmite y que exige presentan una afinidad con los valores, las tradiciones y la cultura de las clases más favorecidas (6). Para favorecer a los más favorecidos y desfavorecer a los más desfavorecidos es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y las técnicas de transmisión y en los criterios de apreciación, las desigualdades culturales entre los hijos de las diversas clases sociales.

De este modo el sistema de enseñanza, como sistema, puede servir para perpetuar privilegios culturales, sin que siquiera los privilegiados tengan que servirse de él. Al conferir a las desigualdades culturales una aprobación formal conforme con los ideales democráticos, proporciona incluso la mejor justificación objetiva para dichas desigualdades. Y no es casualidad si la tradición escolar, a semejanza de las clases cultivadas, tiende a tratar como desigualdades de dotes, es decir, como desigualdades naturales, unas desigualdades socialmente constituidas: además de permitir a la élite el justificarse de ser lo que es, la ideología del mejor dotado contribuye a encerrar a los miembros de las clases populares en el destino que la sociedad les asigna, llevándoles a percibir como inaptitudes naturales, lo que no es más que el efecto de una condición inferior.

Al sancionar las desigualdades genéricas y socialmente condicionadas con veredictos formalmente equitativos y aplicados a cada individuo singular, el sistema escolar proporciona a la ideología del mejor dotado y al orden social que tiende a legitimar su mejor legitimación. ¿No contribuye, en efecto, a convencer a cada sujeto social para que permanezca en el lugar, sea cual sea éste, que le corresponde por naturaleza?

(6) DARRAS: «La distribución de beneficios, expansión y desigualdades en Francia». París, Les Editions de Minuit, 1966, págs. 384-426.

⁽⁵⁾ Sobre la transformación de las desigualdades sociales en desigualdades escolares; véase P. BORDIEU: «La escuela conservadora, las desigualdades ante la escuela y ante la cultura». Revista Francesa de Sociología, 7. 1966, págs. 325-347.

Resulta, pues, utópico esperar del sistema de educación sólo que vaya a abolir aquello que su función misma le incita a conservar. Como los niños reciben de su medio familiar herencias culturales totalmente desiguales, las desigualdades ante la cultura se perpetuarán mientras la escuela no proporcione a los desheredados los medios reales para adquirir lo que otros han heredado. Ahora bien, una de las características del sistema de enseñanza consiste en ser uno de los raros lugares en los que se puede efectuar la transmisión de la cultura, pero a condición de minimizar los efectos de la herencia de clase controlando sistemáticamente los mecanismos propiamente escolares de eliminación y relegación de los hijos de las clases desfavorecidas.

Ignorar las leyes tendenciales que hacen que todo sistema de enseñanza tienda a reproducir la estructura de las relaciones establecidas entre los grupos o las clases (y, en el caso del sistema de instituciones de enseñanza superior, entre las fracciones de la clase dirigente), reproduciendo la estructura de la distribución del acervo cultural, sería estar condenado a la utopia que confiere a la escuela el poder de modificar, por su propio funcionamiento, la estructura de las relaciones establecidas entre las clases (favoreciendo, por ejemplo, la movilidad social de las clases o de los grupos desfavorecidos social y culturalmente). Pero eternizar estas leyes tendenciales o, si se quiere, presentar como absolutas las proposiciones condicionales que permite establecer la ciencia de las leyes internas del funcionamiento del sistema de enseñanza, equivaldría a sucumbir al sociologismo, que consiste en ignorar que la tendencia del sistema de enseñanza a cumplir una función de conservación cultural y, por consiguiente, de conservación social sólo se realiza completamente en una estructura de relaciones de clase en la que se le pide objetivamente que cumpla esta función.

LA ESCUELA SOCIALISTA

Debe recordarse la experiencia de los países socialistas, pues constituye el caso límite en el que se realiza la coincidencia entre los fines de la ideología democrática y las exigencias políticas de los dirigentes, que han visto en la sustitución de los antiguos cuadros y la promoción de nuevas «élites» uno de los medios necesarios para asegurar la perpetuación del régimen (7). Los efectos de la herencia de clase han sido controlados no solamente a nivel del sistema de enseñanza en sí, mediante una reorganización interna, sino también mediante medidas que tienden a reducir los obstáculos exteriores que impiden a las clases desfavorecidas emprender e incluso pensar solamente en la posibilidad de emprender estudios. Hay que entender en este sentido la importancia de la propaganda cultural (campaña contra el analfabetismo, llamamiento para la escolarización masiva, exaltación de la función social de la cultura) que ha favorecido el despertar de una «necesidad» cultural que no podía existir como tal si no se daba, en alguna forma de antemano, por me-

⁽⁷⁾ R. CASTEL: «Observaciones sobre la democratización de la enseñanza en algunos países socialistas». Revista Francesa de Sociologia, IX, número especial 1968, págs. 254-278, y R. CASTEL y J. C. PASSERON: «Desigualdades culturales y políticas escolares». Cuadernos del Centro de Sociologia Europea núm. 7, 1967 (Educación, Desarrollo y Democracia).

diación de consignas, la conciencia de su sentido y los medios para su satisfacción.

Además, las disposiciones se adoptaron para facilitar el acceso a todos los medios materiales de promoción cultural: coste muy bajo de los instrumentos de esta democratización (libros, discos, acceso a los espectáculos culturales, etc.), despliegue de una amplia infraestructura cultural (implantación de establecimientos escolares y organización de enseñanzas para-escolares, etc.), multiplicación de becas, etc.

Pero el esfuerzo más considerable se ha dirigido hacia la reorganización del sistema de enseñanza en sí: establecimiento de un ciclo único que permita retrasar el momento de las elecciones y, por consiguiente, asegurar en parte la igualdad de oportunidades en el comienzo de la enseñanza secundaria; paridad por lo menos teórica, en la enseñanza secundaria, entre el liceo y los establecimientos técnicos; cumplimiento y diversificación de las condiciones de ingreso en la enseñanza superior; condiciones preferenciales concedidas a los estudiantes de origen popular, etc.

Del conjunto de estos mecanismos específicos puestos en práctica en los países socialistas, a los que se pueden atribuir los principales resultados obtenidos provisionalmente, se debe retener en particular la modificación del contenido mismo de la enseñanza: los efectivos de la enseñanza secundaria general se encuentran en ligera regresión, mientras que los de la enseñanza de carácter técnico han aumentado considerablemente, y en la enseñanza superior las facultades «tradicionales» (Derecho, Letras), que agrupaban a la mayoría de los estudiantes antes del cambio de régimen, han quedado suplantadas en gran medida por las facultades e institutos de enseñanza técnica. Este cambio en el contenido constituye sin duda un punto esencial para comprender el proceso de la «democratización» del reclutamiento: los efectivos de los establecimientos tanto secundarios como superiores tienen, efectivamente, un origen tanto más «popular» cuanto más acentuado sea el carácter técnico de la formación dispensada. Esto nos hace pensar que la enseñanza técnica representa la vía principal para la promoción cultural de las categorías sociales culturalmente desfavorecidas. Resultado de estas medidas son unos progresos cuantitativos de escolarización (escolarización completa en la enseñanza primaria, escolarización de más de dos tercios en la enseñanza secundaria) y un acceso masivo de las clases populares a las enseñanzas secundarias y superiores. Sin embargo, todas las estadísticas muestran que estas últimas están todavía infrarrepresentadas con relación a los grupos más cultos, antiguos o recientes.

Una de las razones principales del éxito solamente relativo, hasta la fecha, del movimiento de democratización en el reclutamiento escolar y universitario es debida sin duda a la ambigüedad de la relación establecida entre la enseñanza de tipo «técnico» y la enseñanza de tipo «general». Efectivamente, se observa, por una parte, una valoración indiscutible de las enseñanzas técnicas y, por otra parte, el hecho de que los sujetos que han tenido una enseñanza «general» siguen teniendo objetivamente ventajas para acceder a las facultades más solicitadas, incluso las que dispensan una enseñanza técnica, debido a la naturaleza de los exámenes de ingreso y a las opiniones de los profesores que favorecen una formación general y polivalente frente a una enseñanza técnica especializada. El ejemplo de los países socialistas recuerda, a la vista de los esfuerzos que han realizado para acabar con los factores más directos de desigualdad en las probabilidades escolares, que la principal razón de las

disparidades subsistentes reside en la transmisión, por medio de la familia, de una herencia cultural (8).

LAS PREMISAS PARA UNA REFORMA DEMOCRATICA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

En la medida en que basta con «laisser faire» para que la tendencia del sistema a cumplir su función conservadora se desarrolle, la condición para que una política tendente a atajar los efectos de estos mecanismos sea eficaz consiste en tomar conciencia de los mecanismos mediante los cuales el sistema de enseñanza cumple dicha función. La desigualdad entre los niños de las diversas clases sociales es fundamentalmente debida a las diferencias que

separan las lenguas populares y la lengua culta.

Sin que llegue a ser para nadie, ni siquiera para los hijos de las clases privilegiadas, una lengua materna, la lengua universitaria, amalgama anacrónica de estados anteriores de la historia de la lengua se encuentra muy desigualmente alejada de las lenguas efectivamente habladas por las diversas clases sociales (9). De todos los obstáculos culturales, los derivados de la lengua hablada en el medio familiar son sin duda los más graves y los más insidiosos, principalmente en los primeros años de la escolaridad, en los que la comprensión y el manejo de la lengua constituyen el punto de aplicación principal de la apreciación de los maestros. Pero la influencia del medio lingüístico de origen no deja nunca de ejercerse, por una parte, porque la rigueza, la finura y el estilo de expresión se siguen teniendo en cuenta implícitamente en todos los niveles del «cursus» y, aunque en grados diferentes, en todas las carreras universitarias, y científicas, inclusive, y por otra parte, porque la lengua no es un simple instrumento, más o menos eficaz, más o menos adecuado del pensamiento, sino que proporciona —además de un vocabulario más o menos rico— una sintaxis, es decir, un sistema de categorías más o menos complejo, de tal modo que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas lógicas y también estéticas parece ser directamente función de la complejidad de la estructura de la lengua inicialmente hablada en el medio familiar, que lega siempre una parte de sus características a la lengua adquirida en la escuela.

Si el sistema de enseñanza francés perpetúa y consagra un privilegio cultural basado en el monopolio de las condiciones de adquisición de la relación con la cultura que las clases privilegiadas tienden a reconocer y a imponer como legítimo en la medida misma en que detentan ellas el monopolio, es porque la relación con la cultura que éste reconoce sólo se domina completamente cuando la cultura que inculca se ha adquirido por familiarización; es también porque el modo de inculcación que instaura permanece, a pesar de su especificidad relativa, en continuidad con el modo de inculcación de la cultura legítima, cuyas condiciones sociales no se dan más que en las familias

(9) Véase P. BOURDIEU, J. C. PASSERON y M. de SAINT-MARTIN: «Los estudiantes y la lengua de enseñanza», en «Informe pedagógico y comunicación». Cuadernos del Centro de Sociología Europea, núm. 2, Paris Mouton, 1965, y P. BOURDIEU y J.C. PASSERON: «La Reproducción»,

op. cit., págs. 143-157.

⁽⁸⁾ No basta con nacionalizar los medios de producción para que queden neutralizadas todas las diferenciaciones distintas de las culturales. Las desigualdades ligadas a la posesión más o menos mayor de poder y la pertenencia más o menos directa a las burocracias siguen existiendo en estas sociedades en las que se controlan en sus principios las desigualdades económicas, no siendo, por consiguiente, la cultura el único principio de diferenciación en las mismas.

que tienen como cultura la cultura de las clases dominantes. Aunque no da explícitamente lo que exige, exige uniformemente de todos aquellos a quien acoge, que tengan lo que no da, es decir, la relación con la lengua y la cultura, que sólo produce un modo de inculcación particular y únicamente éste (10). Al perpetuar un modo de inculcación, lo menos diferente posible del modo familiar, imparte una formación y una información que sólo pueden recibir completamente aquellos que tienen la formación que no da. Así, por ejemplo, la dependencia del sistema tradicional respecto de las clases dominantes se traduce directamente en la primacía que concede a la relación con la cultura sobre la cultura y entre los tipos posibles de relación con la cultura, a aquella que no puede producir jamás de modo completo: el sistema de enseñanza traiciona la verdad última de su dependencia con respecto a las relaciones de clase cuando desvaloriza las maneras demasiado escolares de aquellos que le deben sus maneras, desaprobando de este modo su propia manera de producirse maneras y confesando al mismo tiempo su impotencia para afirmar la autonomía de un modo propiamente escolar de producción.

Sólo debe retenerse aquello que pueda estar más directamente ligado a las aptitudes, más desigualmente repartidas, cuando lo exijan las tareas para las que prepara la enseñanza. Suponiendo en todos la misma aptitud y la misma disposición con respecto a la lengua (es decir, con respecto a los interlocutores y al objeto mismo de la conversación), los docentes tienden a atribuir a desigualdades de dotes muchas desigualdades que son en primer lugar desigualdades sociales. Por consiguiente, una reforma de la enseñanza debe tender ante todo a conceder una atención predominante a la enseñanza de la lengua materna, como instrumento de expresión y como instrumento lógico.

Así, por ejemplo, el predominio casi absoluto que la escuela concede en Francia a la transmisión oral y a la manipulación de las palabras en detrimento de los demás modos de inculcación o de asimilación corresponde menos a necesidades técnicas que a las funciones sociales que asume el sistema de enseñanza. La disposición entre el lugar concedido a los anfiteatros y el que se reserva a las salas de trabajos prácticos y de lectura, o también la dificultad extrema de acceder a los instrumentos de autoaprendizaje, libros o aparatos, traiciona la desproporción entre el aprendizaje auditivo y el aprendizaje sobre los objetos, con discusión reglada, ejercicio, experimentación, lectura o producción de trabajos. Asimismo, de todas las obligaciones profesorales, la transmisión por la palabra letrada es la única que se considera imperativo incondicional; por esta razón prevalece frente a las tareas de encuadramiento y control del trabajo de los estudiantes, como la corrección de copias, que se considera por lo general como el reverso oscuro, que se deja a los docentes subalternos del acto de enseñar, salvo cuando ofrece la oportunidad de ejercer el poder soberano de un tribunal de gran concurso.

Por consiguiente, todo debe oponer una enseñanza orientada hacia la intención expresa de reducir al máximo el malentendido acerca del código lingüístico mediante una explicitación continua y metódica con las enseñanzas que pueden dispensarse de enseñar expresamente el código de emisión,

⁽¹⁰⁾ La parte más importante y más activa (escolarmente) de la herencia cultural, ya se trate de la cultura libre o de la lengua, se transmite de modo osmótico, incluso en ausencia de cualquier esfuerzo metódico y de cualquier acción manifiesta, lo cual contribuye a reforzar los miembros de la clase culta en la convicción de que es únicamente a sus dotes a las que deben esos saberes, esas aptitudes y esas actitudes que no se les presentan como el resultado de un aprendizaje.

porque se dirigen, por una especie de sobrentendido fundamental, a un público preparado por una familiarización insensible para oír sus sobrentendidos.

Tal reorientación supone fundamentalmente que la cultura puede disociarse de la relación culta con la cultura, es decir, del modo de adquisición por familia-rización que la ideología burguesa presenta como constitutivo de la naturaleza de la cultura, negándose a reconocer como culto cualquier relación con la cultura que no sea la «natural». Unicamente con esta condición puede reducirse la desigualdad frente a la cultura. Si bien es verdad que deben emplearse todos los medios a partir de la escuela de párvulos para proporcionar a todos los niños las experiencias (o un sustituto de estas experiencias) que los hijos de las clases favorecidas deben a su familia, no es menos verdad que la escuela no debe privilegiar un modo de adquisición frente a otro.

Si la meiora del rendimiento técnico de la enseñanza, es decir. el aumento del saber y del «savoir-faire» que se transmiten, efectivamente, supone una transformación de relación pedagógica, semejante transformación no puede autonomizarse de sus condiciones institucionales, es decir, del funcionamiento de la universidad en su conjunto y, más precisamente, de la organización de los programas y de los exámenes. Nada impide llamar «democrática» a una relación pedagógica desprovista de todo autoritarismo y de todo dirigismo, como, por ejemplo, la enseñanza llamada «no-directiva», pero no se podría identificar el proceso de democratización del reclutamiento social de la enseñanza y el proceso de «democratización» de la relación pedagógica así definida.

La distinción es tanto más necesaria cuanto que la nostalgia de una revolución histórica operada a partir de una revolución psicológica ha tenido siempre el más alto rendimiento utópico. Si nos ceñimos a los hechos hay que reconocer que se han realizado muchas democratizaciones en el reclutamiento social de la escuela, dentro del marco de una relación pedagógica que sigue siendo particularmente rígida y autoritaria, como ha ocurrido en la Unión Soviética y en la mayor parte de los países socialistas. Mejor todavía, las encuestas muestran que los estudiantes procedentes de las clases populares tienden a pedir formas de enseñanzas más «escolares» que siguen siendo para ellos las más «rentables» en la tarea de «acculturation» en la que deben triunfar: favorables a la multiplicación de ejercicios, al control y al encuadramiento continuos o a los cursos didácticos no temen aceptar el dirigismo del maestro con tal de que éste tenga como objetivo la transmisión explícita de la cultura escolar.

Puede uno preguntarse, por consiguiente, si una enseñanza que quiere lograr una escolarización «de masa» no tendría que aceptar el costo del libertismo y, por consiguiente, del dirigismo más profundo. Finalmente, es evidente que en el estado actual de los hábitos mentales y culturales que definen a las diversas capas sociales, los estudiantes procedentes de las clases cultas son los mejores (o los menos malos) preparados para beneficiarse de la enseñanza no directiva, aunque sólo sea porque disponen, debido a su socialización, de más técnicas de facilidad y de palabra. Se puede recordar que, en la historia de las utopías pedagógicas, el ideal de una enseñanza sin institución ni sanción, desprovista de las rutinas y de los controles plebeyos de los «hombres de oficio» y tendente a despertar en el alumno dotes o verdades que ya posee, han coincidido casi siempre con una representación aristocrática de los discípulos dignos de tal enseñanza.

Tales transformaciones suponen que se tenga en cuenta la lógica de la

innovación, los peligros de reinterpretación que la acechan y el carácter sistemático de las reacciones que determina o de los cambios que puede inducir. Como las instituciones de enseñanza constituyen un sistema, cualquier innovación que afecte una parte de la institución puede producir reacciones en cadena que es preciso prever, con el fin de asumir todas las consecuencias de la intervención inicial y, en particular, para poder realizar las intervenciones indispensables con el fin de resolver las cuestiones planteadas por la transformación introducida.

En efecto, una innovación no tiene valor en sí misma y para sí misma, sino que debe referirse al sistema en cuyo interior se inserta. Por ejemplo, la comparación de dos tipos de relación pedagógica (directiva o no directiva) es abstracta o gratuita mientras no se interroga a cada una de las técnicas acerca de su adecuación al conjunto de elementos del sistema con el que debe ajustarse (origen social de los emisores y de los receptores, contenido a transmitir, tipo de formación de profesores, etc.).

Una innovación aislada que no tuviese en cuenta el efecto de sistema se expone a ser rechazada y expulsada, como un cuerpo extraño, por los mecanismos de defensa del sistema, sea a ser «diferida» y asimilada por el sistema al precio de una reinterpretación conforme con la lógica del sistema, pudiéndose poner la nueva institución al servicio de las funciones tradicionales del sistema que parecía combatir. Por ejemplo, esto se ve en el caso de los organismos de orientación, que tienen como función orientar a los alumnos hacia las carreras a las que son necesariamente conducidos por la acción de los mecanismos sociales de orientación y de eliminación y cualquier reajuste supone una reconsideración sistemática: sólo se puede, en efecto, salir del sistema a condición de concebir otro sistema o, en todo caso, de hacer todo lo posible para poder constituir el sistema que requieren la innovación y sus consecuencias.

LOS PRINCIPIOS DE LA ELECCION DE TECNICAS PEDAGOGICAS PROPIOS PARA SERVIR A FINES DEMOCRATICOS (LA FORMACION DE LOS DOCENTES)

Entre los diversos tipos de desigualdad ante la escuela, la escuela debe por lo menos tener como objetivo hacerse cargo de aquellas de las que es el principio y el agente. Ahora bien, uno de los mecanismos más poderosos de la eliminación de los niños procedentes de medios culturalmente desfavorecidos es la ceguera de los docentes acerca del hecho de que las técnicas pedagógicas empleadas de modo irreflexivo no son nunca estrictamente neutras.

Teniendo en cuenta que las diversas categorías sociales se encuentran a una distancia desigual de la cultura escolar, la contribución de la escuela a un proceso de democratización debe consistir principalmente en un esfuerzo pedagógico para transmitir *explicitamente* a todos los alumnos lo que todos no puedan heredar en el mismo grado de socialización familiar.

Las condiciones que permiten minimizar las barreras debidas al origen social de los alumnos no residen solamente en el control de los conocimientos o de las aptitudes, sino también en el acto de enseñar en si.

En efecto, todo docente introduce en su enseñanza (contenidos transmitidos, forma de transmitirlos y de controlarlos, etc.) supuestos inconscientes que debe a su medio de origen, a su medio de pertenencia y a su formación escolar. La

finalidad de una formación pedagógica tendría que consistir en determinar en los docentes o futuros docentes una toma de conciencia de los supuestos que pueden haber heredado de su medio o de su formación y proporcionarle los medios para comprender el desfase que puede existir entre, por una parte, sus esperanzas y sus exigencias inconscientes y, por otra parte, las esperanzas y las posibilidades de los alumnos. En el estado actual, una pedagogía de base sociológica es necesariamente programática: únicamente puede definir los principios fundamentales de una acción pedagógica racional al mismo tiempo que las bases de una crítica de las ideologías pedagógicas.

Estos principios son los siguientes:

- El docente no debe exigir más que lo que da, con el fin de tener derecho a exigir todo lo que da.
- Lo exigible debe estar estricta y claramente definido por una especie de negociación entre docentes y alumnos.
- 3. El docente debe trabajar continuamente para proporcionar, en y con el mensaje mismo, el código que permita descifrar el mensaje pedagógico.
 - 4. El docente debe renunciar (y habrá que hacerle una llamada al orden si lo olvida) a todo presupuesto de conocimiento anterior (con exclusión evidentemente de los que definen explícitamente las condiciones de acceso a la enseñanza o más precisamente la competencia indispensable para recibir con provecho la enseñanza), es decir, las alusiones, los sobreentendidos, las medias palabras, etc.

Como la relación pedagógica es una relación de comunicación, se deduce que la recepción del mensaje es función del grado en el que los alumnos poseen el código del lenguaje en el cual se emite el mensaje y las experiencias previas a las que se refiere el discurso pedagógico (experiencia de la obra de arte, por ejemplo).

Por consiguiente, una enseñanza es tanto más racional cuanto más se ajusta su nivel de emisión al nivel de recepción. El ajuste entre los niveles de emisión y de recepción del mensaje pedagógico puede efectuarse de diversos modos. En primer lugar reduciendo el nivel de emisión: el docente deberá proporcionar en cada momento de su discurso los principios de comprensión de su discurso (definición, utilización de sinónimos, ejemplificación, etc.). Seguidamente, mediante la elevación sistemática del nivel de recepción de los alumnos: este trabajo específico podrá efectuarse mediante un entrenamiento metódico a las técnicas de desciframiento (ejercicios de definición, búsqueda de sinónimos, localización de palabras empleadas fuera de lugar o sin venir a cuento). Finalmente, mediante controles continuos de la recepción evaluar el nivel de recepción de los alumnos: habría que incitar particularmente a estos últimos a expresar continuamente una demanda de explicitación completa.

Como la relación pedagógica es una relación de comunicación entre agentes separados por su formación escolar y frecuentemente por su medio social, toda formación pedagógica debe tender a combatir en los docentes el etnocentrismo profesional (o intelectual) y el etnocentrismo de clase.

Una enseñanza sociológica, que tienda a inculcarles una visión relativista de las culturas socialmente condicionadas y les dé un conocimiento profundo de los valores de clase y de las esperanzas o de las actitudes de las diversas clases sociales frente a la educación, debería impartirse al comienzo de la formación de los docentes. Estos últimos deberían estar informados principal-

mente, dentro del marco de una enseñanza específica y en sesiones periódicas de reciclaje, de los trabajos de sociología de la educación, únicos capaces de proporcionarles los instrumentos teóricos indispensables para realizar un ajuste constante de la enseñanza con las esperanzas del público. Así, por ejemplo, los docentes encargados de organizar el aprendizaje de la lengua nacional deberían conocer los trabajos sobre las lenguas populares, sobre el bilingüismo, etc. Este ajuste debería ser objeto de un control institucionalizado. Como toda enseñanza implica el control de las aptitudes de los alumnos, una enseñanza racional supone una información científica sobre las categorías inconscientes de juicio que aplica el docente en su práctica y que pueden seguir actuando incluso arropadas por una racionalización puramente docimológica. Sin duda la docimología tiene una función positiva en cuanto establece científicamente lo arbitrario y la incoherencia de los juicios profesorales sobre los trabajos de los alumnos: basta para convencerse de ello estudiar los libros ya clásicos, en los que se exponen los numerosos ejemplos de divergencia entre los examinadores encargados de juzgar las mismas pruebas. Pero la docimología se contenta con dar cuenta de la dispersión de notaciones de los diversos correctores y tiende a hacer creer que basta racionalizar las técnicas de medida para suprimir de golpe todo lo que el juicio profesoral tiene de arbitrario y de incoherente.

En realidad, únicamente un análisis sociológico de los factores explicativos de la dispersión de las notaciones (edad de los correctores en la medida en que está ligada a generaciones intelectuales, origen social, tipo de formación escolar, etc.) debe permitir actuar sobre los factores cuyos efectos no pueden neutralizarse con las solas técnicas de racionalización de la notación: las notas pueden, en efecto, distribuirse según una curva de campana irreprochable y estar profundamente tergiversadas si el principio de distribución se proporciona por medio de criterios de juicio inconscientes como los que orientan frecuentemente en la actualidad los juicios de los correctores (11).

Toda racionalización de la medida supone ante todo la explicitación completa de la publicación de los criterios y la racionalización (es decir, el contraste y la estandarización) de los procedimientos de notación. La explicitación debe tener necesariamente como efecto el hacer desaparecer la mayor parte de las incoherencias y de las tergiversaciones sociales que son debidas, en la actualidad, al hecho de que el juicio profesoral, en el escrito y sobre todo en el oral, sigue siendo sincrético y global y se refiere, en último análisis a toda la persona del candidato, a su compostura, a su manera, a su estilo, a su cultura «libre» (por oposición a «escolar»), etc. La publicación debe permitir al candidato organizar la preparación de modo racional y exigir la transmisión expresa de las competencias exigidas.

La explicitación debe permitir también (o imponer) una redefinición de los criterios en función de los fines propios de la enseñanza considerada y de los fines específicos del control: unas comisiones de trabajo que incluyesen a todos los correctores y a representantes de los alumnos, asistidos eventual-

P. BOURDIEU, J. C. PASSERON: «El examen de una ilusión». Revista Francesa de Sociología, 9, número especial, 1968, págs. 227-253.

⁽¹¹⁾ La elaboración de técnicas de medida de las competencias supone, en efecto, la reflexión (y la experimentación) sobre los efectos sociales de las diferentes técnicas de medida de las competencias, sobre las categorías inconscientes que organizan la aprehensión y la apreciación de estas competencias, sobre los valores (socialmente marcados) que implica el recurso a tal o tal tipo de criterio de medida.

mente por los especialistas, tendrían que trabajar en la definición de estos criterios, siendo los debates así provocados una ocasión para que aflorasen los valores inconscientes de los participantes y para obligar a cada uno a subordinar sus elecciones a las exigencias objetivamente inscritas en la enseñanza y el título que las sanciona. Por ejemplo, en un control destinado a medir la aptitud para la enseñanza se trataría de distinguir claramente las aptitudes pedagógicas analizadas lo más finamente posible, la competencia en la materia considerada y definir el peso relativo otorgado a cada uno de sus elementos en el juicio global.

Es evidente que las pruebas tipo de la enseñanza tradicional (disertación, oral, etc.) deberían abolirse y sustituirse por instrumentos más precisos, más neutros y más seguros, más aptos para medir las aptitudes más inefables que los defensores de las técnicas tradicionales sólo creen poder detectar con sus instrumentos de predilección.

La tarea de corrector, una de las más difíciles existentes, debería ser objeto de este modo de un aprendizaje metódico: los docentes, que se encuentran actualmente abandonados a sí mismos, es decir, al intuicionismo más anárquico, deberían dominar los métodos más rigurosos que las ciencias del hombre han tenido que poner a punto para constituir y analizar sus documentos (métodos de entretenimiento, calibrado de tests, análisis de contenido, etc.).

Al conjunto de estas transformaciones que afectan el contenido y el modo de transmisión pedagógico, que añade una reforma que tiende a igualar los establecimientos, sobre todo los establecimientos de enseñanza secundaria, que son, como bien se sabe, uno de los factores fundamentales para la desigualdad de acceso a la enseñanza. Al realizar sus estudios en los establecimientos peores, las secciones menos prestigiosas, los alumnos procedentes de las clases populares, reciben la peor formación, más aún en la medida de que la jerarquía de la calidad de los docentes corresponde a la jerarquía de la calidad de los establecimientos y las secciones. Por consiguiente, la acción en este campo debería tender a reducir las diferencias de calidad entre estos establecimientos, dotándoles principalmente de un porcentaje similar de docentes de misma categoría, de equipos escolares y culturales similares, etc. La instauración de un tronco común debería tender a retrasar lo más lejos posible la elección entre «letras» y «ciencias» y permitir en todo caso la adquisición de la doble cultura. Una enseñanza de base, completamente homogeneizada, representaría sin duda el mejor instrumento institucional para una democratización real del sistema de enseñanza. Pero la verdadera democratización de la escuela pasa por la transposición de la jerarquía de las asignaturas enseñanzas (en afinidad con el principio fundamental de la división del trabajo social en trabajadores manuales o no manuales) que desvaloriza lo práctico en beneficio de lo teórico, lo técnico en beneficio de lo científico.

Sin duda, únicamente la participación efectiva de los miembros de las clases que la escuela ha eliminado sistemáticamente, en las innovaciones pedagógicas puede asegurar una transformación real del sistema de enseñanza. Si el profesor repugna de racionalizar sus actos pedagógicos y sigue ligado a una enseñanza tradicional que supone la complicidad cultural, es porque le autoriza a ello el reclutamiento tradicional de estudiantes; el docente que puede considerar como evidente en sus estudiantes la posesión de una herencia cultural se siente inconscientemente dispensado de recurrir a una pedagogía explícita. Por consiguiente, será vano esperar de una enseñanza y sobre todo de una enseñanza superior que seguiría siendo burguesa en su

reclutamiento, que tendiese por su lógica propia a una transformación de los métodos pedagógicos. Un cambio de este tipo sólo puede imponerlo el interés pedagógico de clase de los alumnos procedentes de los medios sociales desfavorecidos con relación a la cultura.

Pero la lógica del sistema hace particularmente difícil esta participación, pues el interés que un grupo o una clase tiene por el funcionamiento de la escuela en función del grado en que este sistema sirve objetivamente sus intereses. Ahora bien, los miembros de las clases cuyas oportunidades de acceso al sistema de enseñanza son menores tienen también las menores oportunidades para acceder a una opinión explícita sobre el sistema de enseñanza, y cuando acceden a la misma tienen posibilidades muy reducidas para darse cuenta claramente de que sus necesidades pedagógicas sólo podrían producirse y satisfacerse a la vez por un sistema de enseñanza radicalmente transformado.

Se sabe, en efecto, que la ideología carismática que hace depender el éxito escolar de las aptitudes naturales, ocultando de este modo la eficacia determinante de los factores sociales y en particular de las disposiciones respecto de la escuela y del capital cultural transmitido por la familia, se impone con más fuerza a medida que se desciende en la jerarquía social: el sistema de enseñanza logra, en efecto, que aquellos a quienes excluye sin examen reconozcan la legitimidad de su exclusión conduciéndoles a considerar como un fracaso la autoeliminación impuesta por todo un conjunto convergente de factores sociales. Puede uno preguntarse, sin embargo, si el crecimiento general de las oportunidades de acceso a la enseñanza no corre peligro, a pesar de la acción correlativa de mecanismos de relegación o de desinversión, de engendrar una elevación de las aspiraciones y, por consiguiente, una toma de conciencia de las funciones conservadoras que el sistema de enseñanza cumple objetivamente. El acceso a la escuela conservadora, que es por lo menos, en parte, el producto de la fe en la escuela liberadora, podría conducir de este modo a los beneficiarios de la democratización aparente del sistema de enseñanza a descubrir las funciones conservadoras, siendo este descubrimiento la premisa para toda transformación real del sistema de enseñanza.

social en trabatadores manuales o no manuales) que desvalorizar e

ESCUELA Y COMUNIDAD

Paul VANBERGEN*

SITUACION DEL PROBLEMA

Un sistema de enseñanza es un conjunto más o menos coherente de medios (estructuras, contenidos, personas, métodos, prácticas) que deben converger hacia un objetivo común: dar la formación considerada como la mejor.

Respecto a saber cuál es esta formación, las opiniones que pueden plantearse pueden ser diversas. Y es que el objetivo general en la práctica es el resultado de un cierto número de elecciones (explícitas o, lo más corriente, implícitas) de orden social, ético, político, etc.

Todo sistema de enseñanza traduce, pues, una visión del mundo, una concepción del papel que representa el hombre en la vida y en la ciudad, de las relaciones sociales, etc. Es un accidente histórico: no representa más que un momento en una evolución.

En la medida en que existe, en una sociedad o en un grupo social determinado, un amplio consenso sobre los objetivos de la enseñanza, el sistema puede estar muy estructurado. En caso contrario, el sistema presentará distorsiones y contradicciones.

Estas primeras verdades han sido durante bastante tiempo ignoradas en nuestros países occidentales, debido a que la parte central de nuestros sistemas de educación (la enseñanza llamada actualmente general) se ha desarrollado, históricamente, por referencia a lo que se llama comúnmente el humanismo clásico, como una enseñanza que se quería desligada del mundo exterior y contingente, llamada a separar lo que es estable y permanente en los hombres y en las cosas. Con este modelo, la escuela mantiene, en buena medida, una tendencia a considerarse como una institución que cumplirá mejor su papel cuanto más adopte estas distancias con los problemas del tiempo y, por tanto, con las preocupaciones de la sociedad actual.

Para preservar su serenidad se ha organizado en un medio cerrado, protegido de la vida social real, de sus contradicciones y de sus conflictos, desarrollando una cultura «desinteresada».

Esta posición es combatida desde hace una veintena de años. La democratización de la enseñanza (resultado de un aumento importante de la demanda individual y de la demanda social), la evolución rápida de los conocimientos y de las técnicas, las crecientes exigencias de calificación y de movilidad han sometido a la escuela a una fuerte presión y le hacen conocer momentos difíciles. Su situación es tanto más incómoda cuanto que se ve enfrentada a exigencias a menudo contradictorias. Algunos, los patronos, por ejemplo, desean que sea eficaz. Pero otros quieren que sea crítica y prepare a poner en cuestión a la sociedad.

Se pide, asimismo, que forme buenos ciudadanos. Pero, ¿qué es un buen ciudadano? Existen muchos modelos por las calles y se encuentran innumera-

^{*} Director General de Organización de Estudios del Ministerio de Educación Nacional y de la Cultura francesa. Bélgica.

bles descripciones en las columnas de los periódicos y en los discursos. Se dice también que la escuela debe capacitar a las gentes para vivir, a ser felices. ¿Pero qué es la felicidad? Unas veces se exige que contribuya a reducir las desigualdades sociales e incluso que corrija las deficiencias que nuestra sociedad hace padecer a los jóvenes (destrucción del medio ambiente, ausencia de actividad física, consumición sin discernimiento, droga, pornografía, fatiga nerviosa, angustias debidas a las malas relaciones con el entorno, etc.). Otras veces se invoca la expansión personal o la inserción social, o la necesidad de llevar a los estudiantes, desde el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, a un estilo de vida adulta.

Aprender saberes y saber-hacer, desarrollando al mismo tiempo el saberestar, hacer apto y dispuesto para ejercer perfectamente un oficio al finalizar la escuela, habiendo dado además todas las habilidades que son necesarias para ejercer eventualmente otro o para cambiar tres o cuatro veces durante el curso de la vida, educar sin alinear, ni manipular, hacer de los alumnos agentes de cambio y de la escuela un agente de desarrollo, todo esto tiene que hacerlo también la escuela y desarrollar además una serie de cualidades: la disponibilidad, la creatividad, el compromiso, la autonomía, la responsabilidad, la libertad, etc., sin entrar en conflicto, bien entendido, ni con los padres, ni con el medio, ni con las autoridades.

Esta lista de responsabilidades (que es muy incompleta) demuestra cómo han cambiado desde hace 15 años las relaciones entre la escuela y la comunidad.

TENTATIVA DE DESCRIPCION

¿Cómo puede sintetizarse el «modelo» según el cual, en nuestras sociedades, la escuela reglamenta sus relaciones con la colectividad?

Por una parte, la escuela continúa reclamando una tradición prestigiosa y se considera como la heredera y guardiana de una cultura que está encargada de transmitir y de mantener, a través de vientos y mareas, lo que conduce, a veces, a la crispación cuando se ponen en cuestión la permanencia de ciertos contenidos o la eficacia de algunas concepciones.

Pero también se encuentra ante una corriente que tiende a «actualizar» su enseñanza: renovación del contenido de las materias inscritas en los programas, tentativas de introducir nuevas disciplinas y de dar paso a actividades interdisciplinares, aceptación, a veces incómoda, de nuevos valores (ejemplos: preparación a la vida activa —movilidad—, creatividad, etc.).

Un tercer movimiento la empuja a preparar alumnos y estudiantes para una sociedad nueva, diferente, y, por tanto, a hacer que aprendan a adoptar distancias frente a la sociedad actual, de ahí la importancia adquirida por los valores de autonomía, de responsabilidad, de compromiso, que deben permitir a las nuevas generaciones crear otro proyecto de sociedad.

De esta forma, la escuela se ve ante diversas corrientes: aparece a la vez como tributaria del pasado, actual, y orientada hacia el futuro.

En este punto viene a incorporarse otro elemento.

Y es que el tipo de relaciones que la escuela mantiene con la sociedad global es diferente del tipo de relaciones que espera de ella la comunidad cercana.

La sociedad global es, en su conjunto, dinámica y está orientada hacia el cambio, la expansión, el desarrollo. Se muestra exigente frente a la escuela y la obliga a ir siempre adelante; cuando observa que la escuela está desbordada por el movimiento no duda en tomar vías paralelas, por ejemplo, para la formación profesional, la educación deportiva, la educación estética.

Por el contrario, puso a su disposición, durante los años sesenta, recursos considerablemente crecientes. Desde comienzo de los años setenta asistimos a un retroceso; la enseñanza —se dice— no ha respondido a todas las esperanzas que se pusieron en ella, surgen reticencias, se restringen los créditos y la corriente no hace más que acentuarse desde la recesión. La escuela se encuentra, por tanto, tiroteada: prosigue su camino, como consecuencia de los grandes objetivos de los años sesenta, pero se le miden sus recursos alegando que es muy costosa, es decir, ineficaz.

En cuanto a la comunidad cercana, ya sea urbana o rural, presenta en todas partes signos de ahogo y de atonía. Pierde su sustancia; las relaciones humanas son en ella cada vez más raras y más pobres. De ahí una nueva exigencia: que la escuela se inserte en el medio cercano, se adapte a él, se apoye sobre él para conducir su enseñanza y le ayude, asimismo, a resolver sus problemas culturales, sociales y económicos.

Las tentativas de crear «escuelas comunitarias» (Gran Bretaña) son características de este movimiento que, en su conjunto, tiende a actuar de forma que la escuela juegue su papel en una política de desarrollo, en la que la «animación cultural» (basada en la toma de conciencia, por las poblaciones, de sus problemas y la búsqueda de soluciones) constituiría un elemento importante.

La interdependencia entre la escuela y la sociedad no se niega actualmente. Pero existen matices y aun divergencias en cuanto a la naturaleza y a la intensidad de las relaciones que ambas deben mantener. Tomemos un ejemplo.

Un «slogan» utilizado a menudo desde hace algunos años dice que la escuela debe ser un agente de cambio. Pero, ¿de qué se trata en realidad?

¿Debe la escuela impartir una formación que permita «ajustarse» al sistema en su evolución acelerada y sin contrariarlo o, por el contrario, una formación que capacite para cambiar el sistema en función de una ética que lo discute?

De todas formas, la escuela no puede ya considerarse como un lugar cerrado al pie de las murallas y de los fosos ante los que vienen a extinguirse las pasiones y los conflictos del mundo real. Se quiera o no, la escuela se sitúa en adelante en el centro de nuestros problemas. De hecho, nuestras instituciones escolares mantienen, de momento, con la sociedad, relaciones extremadamente complejas. Les hace falta a la vez seguir el cambio, rechazarlo en algunos de sus aspectos y anticiparlo; no pueden ni eludir los aspectos políticos de los problemas ni tratarlos de forma que provoque un rechazo por parte de la sociedad; deben ajustar su acción a las particularidades de la comunidad próxima y satisfacer, al mismo tiempo, las exigencias de la coherencia, de compensación de las desigualdades, de protección de las minorías que le impone la sociedad global. Es decir, que las estructuras tradicionales no permiten ya hacer frente a las necesidades. Es necesario no sólo disponer de instituciones de las que se pueda desprender una tensión dialéctica, dinámica y equilibrada, entre centralización y descentralización, es preciso también que cada institución escolar se estructure para resolver, de forma eficaz, los conflictos internos ante los que su situación actual los emplaza y para regular de forma, asimismo eficaz, sus relaciones (múltiples, diversas a las exigencias contradictorias) con su entorno.

LA ESCUELA, AGENTE DE CAMBIO Y DE DESARROLLO

Las ideas van muy deprisa en nuestros días. Hace unos quince años se pedía a las escuelas se adaptaran al cambio.

Después, se les ha pedido organizarse para ayudar a promoverlo. Desde

hace tres o cuatro años es la noción del desarrollo la que predomina.

En la última Conferencia General de la UNESCO, en Nairobi, en noviembre de 1976, se puso de manifiesto la idea de que la educación debería ser un agente del desarrollo. Véase principalmente el informe del Director General. El Sr. M'BOW aludió a este tema en su discurso inaugural de la 36 sesión de la Oficina Internacional de la Educación, en Ginebra, en el pasado septiembre, donde volvió a hablar del «desarrollo endógeno» que definió como «pensado por los hombres, nacido del suelo donde viven en función de sus aspiraciones, de las condiciones de su medio natural, de los recursos de que disponen y del genio propio de su cultura».

Las consecuencias que puedan deducir de esta noción los países en vía de desarrollo son bastante evidentes: van desde la voluntad netamente afirmada de desprenderse de los modelos (anteriormente impuestos y durante mucho tiempo copiados con respeto) de los países desarrollados a tentativas de establecer relaciones estrechas entre la escuela y el medio, entre la escuela y la producción, es decir, transformar las escuelas en centros de producción.

Todo este movimiento es fruto de la convicción de que la escuela debe vincularse a las condiciones concretas de la vida, ser una manera de vivir,

insertarse en la vida real de la comunidad.

Pero el hecho de que, por la fuerza de las cosas, los países en vía de desarrollo sean los más interesados en sacar de la noción de «desarrollo endógeno» consecuencias que nos parecen a veces extremas, no puede impedir que podamos obtener enseñanzas para mejor comprender ciertas condiciones de

nuestro propio desarrollo cultural y social.

Es justo constatar que en nuestros países la acción educativa es, en ocasiones, ineficaz en algunas regiones, en barrios determinados, en lo que respecta a los niños de tal clase social o de tal grupo cultural, porque la escuela no tiene suficientemente en cuenta, desde el principio, el sistema de valores al que se adhieren los alumnos, ni las experiencias prácticas que han podido realizar en su medio ambiente, ni de los medios linguísticos que tienen a su disposición. Es necesario unir esto a la preocupación, a veces explícita, de descentralizar el sistema de enseñanza, de buscar el apoyo (en la acción educativa) de las particularidades del medio y de las características individuales de los proyectos de desarrollo colectivo e individual, de la experiencia personal y de las situaciones-problemas.

Esto significaría que en adelante la acción educativa debe encontrar en la vida vivida concretamente por el aprendiz, es decir, en el contexto sociopolítico,

su punto de partida y su punto de llegada.

SOBRE ALGUNOS TEMAS Y TENTATIVAS

No es posible en el marco de este breve estudio describir las múltiples experiencias emprendidas aquí y allá, a fin de modificar y de reforzar las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Si es necesario hacer un juicio de conjunto diré que existen en este campo más estudios que realizaciones y que las acciones concretas encuentran a menudo muchas dificultades, debido a elementos contingentes (estructuras, estatutos, peso de la tradición, etc.), pero, también, a la naturaleza misma de la empresa. Sobre este punto volveré más adelante.

Hagamos, por tanto, una breve enumeración.

Nuestros países tratan, desde hace una veintena de años, de adaptar sus programas y sus métodos a las condiciones de la vida moderna (utilizo a propósito esta expresión bastante vaga), de desarrollar la educación social, cívica, a veces política, de dar un lugar en la enseñanza a la sociología y a la economía.

No obstante, estas innovaciones o estas adaptaciones que no deberían plantear problemas técnicos insolubles, no se hacen, sin embargo, sin dificultades. Cualquier innovación en materia de enseñanza representa, en nuestras sociedades, una empresa pesada y llena de trampas.

Igualmente, todos tratamos de hacer sitio a la educación compensatoria, bien sea en favor de quienes sufren un hándicap personal o de origen socio-

cultural, o bien en favor de los hijos de los emigrantes.

En todas partes existe un movimiento (aunque tímido) de ir hacia centros integrados que desempeñarán a la vez el papel de escuela, de centro cultural, de lugar de encuentro. También es frecuente poner en relación a la escuela y el medio de trabajo.

Es corriente preguntarse sobre la función docente: ¿cómo definir actualmente el papel o los papeles de los profesores?, ¿cómo concebir su carrera?,

¿es necesario recurrir y en qué medida a los no enseñantes?

Las experiencias más originales tienen nombre: escuelas comunitarias, escuelas abiertas; éstas ensayan, a veces en sentido propio, de hacer desaparecer los muros entre la escuela y su entorno y de hacer de la institución escolar un agente de desarrollo cultural, es decir, socioeconómico de la región.

Por último, algunos conceptos afectan a toda la problemática planteada por las relaciones entre la escuela y la comunidad: los de educación permanente, de educación recurrente, de animación sociocultural, de participación. Son prometedores, pero las realizaciones, hasta el presente, no son decisivas.

Un movimiento intenso está, por tanto, en marcha en el campo que nos preocupa.

Lo menos que puede concluirse es que enseñar, formar, no es ya aplicar técnicas deducidas de una combinación simple de principios éticos y de postulados científicos; el proyecto educativo no puede resultar actualmente más que de una negociación incesante en la que intervienen fuerzas, tendencias, movimientos de toda clase y una ciencia en marcha que no duda en retractarse a sí misma, si es necesario.

Esta mezcla compleja de relaciones, a veces conflictivas, puede llegar a ser constructiva y enriquecedora si estamos dispuestos a sacar partido de todas las posibilidades que ofrecen dos nociones claves: la de participación y la de autoformación.

Sobre este punto volveré más tarde.

ESTRUCTURAS DE GESTION Y ESTRUCTURAS DE INSERCION

Todo acontece en nuestra sociedad de forma que la escuela se lleve al terreno social y político.

Las solicitudes (de naturaleza divergente) le vienen de todas partes: del sector económico, del mundo político, de los medios culturales.

La misma pedagogía la empuja a ello en la medida en que, como se recuerda anteriormente, considera que la acción educativa debe apoyarse sobre problemas concretos y basarse sobre la experiencia personal del aprendiz. ¿Y cómo podria hacerlo sin tener en cuenta el contexto sociopolítico?

En suma, reconocer a la escuela un papel determinante en el desarrollo social y económico es hacer de ella un problema de todos. Desde ese momento, la escuela no puede ya considerarse como una empresa independiente refugiándose en el retroceso histórico, porque tendría fines separados en lo esencial, de las contingencias de la vida concretos y de los problemas de todos los días. Hay que considerarla como uno de los subsistemas de un vasto conjunto. Este vasto conjunto con el cual la escuela teje un entrecruzamiento de mil y una relaciones, no puede definirse de forma precisa. Podría decirse que es su ambiente medio, tomando este término en un sentido muy amplio. Porque este medio ambiente se extiende no solamente a los subsistemas que forman parte de su medio más cercano y de las comunidades regional y nacional, sobrepasa las fronteras, comprende todo lo que, de una forma u otra, le afecta, le lleva a volver a situarse y repercute sobre su acción. ¿No estamos atrapados todos, por el desarrollo de los medios de información, en una red de relaciones a escala internacional?

Es necesario ser claro: situar la escuela en el corazón de nuestros problemas es, al mismo tiempo, colocarla en el centro de nuestros conflictos a nivel interno y en los de relaciones externas.

Estas situaciones conflictivas, inherentes a una sociedad que quiere ser pluralista, pueden perturbar gravemente su funcionamiento e incluso paralizarlo. Pueden, asimismo, ser una fuente de enriquecimiento y de fuerza si la escuela las aborda de manera dialéctica y constructiva. Para ello, le es necesario una estructura de gestión y estructuras de inserción.

La estructura de gestión debe permitirle considerar sus problemas internos de frente y encontrar una solución que mantenga la coherencia y la cohesión; en otros términos, hará de ella una comunidad. Esto supone que se rompa el sistema de jerarquía lineal y que se instale, por el contrario, un tipo de gestión participativa, que multiplica las relaciones y los acuerdos entre iguales, que permita superar los conflictos y evitar el bloqueo de la institución.

Pero la escuela debe también dar entrada a, por lo menos, dos estructuras que la conducirán a mantener relaciones de información y de impulso recíprocos con:

- el medio cercano y la sociedad global;
- el conjunto del sistema educativo.

La primera debe permitir a la escuela adaptar su proyecto pedagógico e insertarlo en un proyecto social más amplio, y a nivel local y al de la comunidad entera.

El distrito educativo donde tendrían su puesto los representantes de las instituciones de educación, de los medios económicos y sociales y de los medios políticos podrían suministrar una solución.

La segunda debe darle la posibilidad de participar en la determinación de la política general de la educación, lo cual facilitaría la comprensión de los objetivos generales y una aplicación autónoma eficaz de dichos objetivos, teniendo en cuenta la situación particular en que se encuentre cada institución y los recursos de que dispone.

Indudablemente, un sistema de representación a dos niveles (interregional y nacional) sería de naturaleza que asumiera la rotación constante de las informaciones de la base a la cima y de la cima a la base, que sólo puede hacer posible un ajuste permanente y casi automático de todos los elementos del sistema.

Las indicaciones que preceden no deben entenderse más que como un ensayo de aportar un poco de claridad y alguna precisión en el debate sobre la participación.

Muchos de nuestros países han colocado, muy oficialmente, la participación en el centro de sus preocupaciones pedagógicas.

Pero la participación no puede ser un fin y no puede encontrar su justificación en sí misma.

No puede ser más que un medio; un medio de asegurar una mejor enseñanza, porque permite incluir a los alumnos y a los profesores en el sistema educativo distinto al de consumidores para los primeros y de ejecutores para los segundos; un medio de dotar a las ecuelas de una estructura fuerte y dinámica que, favoreciendo las relaciones entre iguales y asociando el conjunto de la comunidad a las responsabilidades, podrá mantener la coherencia del proyecto educativo asegurando a cada uno un amplio (e indispensable) grado de autonomía.

AUTONOMIA Y COHESION SOCIAL

He insistido ya en el hecho de que la escuela no recibe en adelante de la sociedad un mandato claro, unívoco, concreto. Un análisis del conjunto de las tendencias (a veces expresadas en términos contradictorios), y del que he dado ya algunos ejemplos al comienzo de este artículo, hace aparecer, no obstante, que se pueden desprender dos grandes ejes en las exigencias que la sociedad manifiesta de momento frente al sistema de educación.

Por una parte, se pide a la escuela que forme hombres y mujeres capaces de conducirse de forma autónoma, de dar pruebas de iniciativa, de tener capacidad de hacerse cargo de situaciones nuevas, de adaptar sus cuadros de referencias; en resumen, de ser abiertos al cambio.

Esta corriente se expresa por un cierto número de nociones en torno a las cuales existe, de momento indiscutiblemente, un amplio consenso en los medios pedagógicos e incluso más allá: disponibilidad, creatividad, compromiso, autonomía, responsabilidad, libertad.

Indudablemente, el cuerpo social siente que nuestra sociedad no puede proseguir en la vía del desarrollo acelerado en la que se ha comprometido más que si está formada por hombres y mujeres que posean, en uno u otro grado, estas diversas cualidades.

Pero ninguna sociedad puede vivir sin proyecto colectivo; nuestra sociedad menos que otra, porque la parcelación y la complementariedad de las tareas van más lejos de lo que ha sido hasta ahora. De ahí nace un primer problema: ¿cómo hacer de modo que estas dos tendencias antinómicas (el derecho de

afirmarse como persona autónoma y la necesidad de la acción colectiva) puedan armonizarse en un equilibrio dinámico? Porque parece que la expansión personal y el desarrollo social son en adelante como dos aspectos de una misma exigencia.

En otros términos, se trata de hacer emerger y vivir un conjunto de valores, de establecer estructuras sociales, de crear un tipo de relaciones humanas que garanticen el mantenimiento de la unidad en el respeto de la diversidad.

Está bastante claro que la solución no puede encontrarse más que en el hombre. ¿Cuál puede ser el papel de la escuela en esta búsqueda de un nuevo equilibrio social?

Y primeramente: ¿puede educarse para la autonomía y para la libertad? Sí, si la escuela acepta pasar de una cultura cerrada a una cultura abierta.

Entiendo por cultura cerrada una cultura que se presenta como un conjunto de soluciones que han tenido éxito o que han sido obligatorias en el terreno del saber, de la técnica, de la conducta.

Una cultura abierta, por el contrario, aparece como un método de abordar y de resolver los problemas: tiene la ambición no de presentar soluciones, sino de dar una formación que permita encontrar soluciones.

¿Quién no ve que la segunda actitud es, en las circunstancias actuales, la única que permite dar a la acción educativa una legitimidad que le es, de momento, fuertemente contestada?

Pero se plantean entonces otros problemas: ¿cómo conciliar autonomía y cohesión social?, ¿cómo formar a la vez a la convicción personal y la comprensión al compromiso y a la acción concertada?

Mediante una pedagogía que ejerza la confrontación en el respeto activo del otro, que se desarrolle como una búsqueda colectiva de soluciones que serán personales, pero que se moverán en un cuadro mínimo de comprensión, en un consenso mínimo que haga posible la vida colectiva.

Dos nociones puestas de relieve por numerosos trabajos del Consejo de Cooperación Cultural (Consejo de Europa) son determinantes aquí: se trata de la participación y de la autoformación.

La primera debe permitirnos establecer estructuras nuevas que comprometan a todos los que participan en el funcionamiento de la institución (profesores, personal no docente, alumnos y estudiantes, padres) a cooperar y a asociarse a su gestión.

La segunda nos da la ocasión de encontrar una solución pedagógica a los viejos problemas de la oposición entre la expansión personal y la presión social, entre la necesidad de llevar a la autonomía y la de preparar a la socialización; permite dar a la vez y por la misma actividad el gusto de la libertad y el sentido de la acción colectiva.

Indudablemente son numerosos los obstáculos a vencer.

La puesta en marcha de estructuras de participación se revela como una empresa delicada, difícil, y que será indudablemente de larga duración; la puesta al día de una pedagogía basada sobre la autoformación nos coloca ante una serie de problemas técnicos muy complejos, respecto de los cuales, no obstante, es posible llegar a una solución.

Creo que debe de intentarse todo para tener éxito. El desarrollo de nuestras sociedades tiene este precio.

Reflexionar sobre lo que debe hacer la escuela y sobre lo que debe ser es, actualmente, ampliar nuestras perspectivas. Nos hace falta, en efecto, colocar nuestra acción dentro de un marco más amplio, cambiante, que no existe ahora,

del cual no puede decirse por lo demás lo que será, porque debe ser creado, porque debe ser el resultado (si al menos decimos la verdad y si queremos abrir a las nuevas generaciones los caminos de la libertad de los deseos, de las aspiraciones, de las intenciones) de las elecciones de aquellos que estamos en camino de formar.

annantarimente di della compresa della competa della compe

richolasuvariadas paranelodesagoillo de la sociadad y lo posible existence del

o Dadavia serrecha ligazón sentra escuela y sociedad oto existo ografa suago la interacción mutuar la estructurar la interacción mutuar la estructurar

financiación a crisgo dellos poderes publicos — no recesariamente lestatales—or a financiación de permitir el laccioso con independencia de tos posibilidades económicas

PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA GESTION ESCOLAR

Jaime SARRAMONA LOPEZ*

1. ESCUELA Y SOCIEDAD DEMOCRATICA

Desde los primeros tiempos, el hombre renunció al ámbito estrictamente familiar para formar parte de estructuras más amplias, de mayor complejidad. Así surgió el marco que conocemos como «sociedad», que abarca diferentes aspectos: división del trabajo, estructura de poder, defensa de la comunidad y, por supuesto, la incorporación y culturalización de sus ciudadanos.

Si bien la familia es la responsable primera del cuidado y educación de los hijos, futuros miembros de la sociedad, tal función no la ejerce de manera exclusiva, y ello por muchas razones que no vamos ahora a profundizar, pero cuya simple enumeración avala el aserto indicado: defiende intereses particulares, los padres no poseen siempre los conocimientos y tiempo necesarios para cumplir las tareas educativas de manera sistemática, falta de experiencias variadas para el desarrollo de la sociedad y la posible existencia de familias problemáticas, incapaces de cumplir su misión educadora.

En resumen, el derecho de la sociedad a intervenir en la educación de sus miembros nace directamente del deber que tiene de preservar el bien común y de complementar la acción familiar. Para cumplir ese derecho deber, la sociedad se vale perfectamente de la institución escolar; de este modo, pues, la escuela se erige en institución educativa por derecho social.

Dada la estrecha ligazón entre escuela y sociedad, no existe duda sobre la interacción mutua: la sociedad determina, en líneas generales, la estructura y finalidad de la escuela, al tiempo que ésta colabora en el mantenimiento y evolución de la sociedad. Las primeras consecuencias se advertirán en la pequeña comunidad inmediata a la escuela: pueblo, barrio, para llegar luego a la comunidad nacional.

En una sociedad democrática, donde impere el pluralismo ideológico, la libertad de expresión y el respeto mutuos, la escuela deberá ser fiel reflejo de estos valores, tanto en su estructura de gestión como en los mismos contenidos educativos. Sólo así podrá ser fiel cumplidora de la misión que inicialmente le hemos asignado: preservación y mejora de la sociedad. Si queremos concretar un poco más, consideramos que una escuela acorde con los principios defendidos para una sociedad democrática debería poseer las características siguientes:

a) Servicio público, esto es, la escuela no puede ser privilegio de una minoría ni fuente de especulación económica. Todos los ciudadanos han de poder acceder a la escuela en todos sus niveles, sin otras limitaciones que su capacidad, intereses personales y necesidades para el bien común.

Dentro de este mismo concepto de «servicio público» incluimos la total financiación a cargo de los poderes públicos —no necesariamente estatales—, a fin de permitir el acceso con independencia de las posibilidades económicas familiares o personales.

Doctor en Pedagogía. Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona.

 b) Pluralismo, entendido por tal el ser fiel reflejo de los diversos valores vigentes en la sociedad democrática, con un absoluto respeto a las ideas sustentadas por los diversos estamentos y personas que concurren en cada institución escolar.

Este pluralismo no excluye la existencia de una línea pedagógica mayoritaria, si así lo hubieran deseado los estamentos implicados, pero rechaza el adoctrinamiento: presentación bajo coacción de una sola dimensión de la realidad.

c) Compensación de desigualdades. La tan deseada «igualdad de posibilidades» pide —y no es ninguna contradicción— un trato desigual para los alumnos, dado que éstos tienen distinto origen social y familiar y, por tanto, diferentes oportunidades y estímulos educativos extraescolares.

La escuela, si quiere cumplir su función democratizadora, debe compensar las deficiencias que son fruto de un medio social o familiar menos dotado; esto es, debe prestar mayor atención a quien tiene menos posibilidades ante la educación.

d) Actitud critica frente al medio. Porque la pretendida «neutralidad» no puede ni debe existir en la tarea educativa, la escuela, a la vez que baluarte de los valores sociales democráticos —y para que no se la pueda acusar de ser meramente reproductora—, ha de plantear una actitud crítica, progresista, frente a la sociedad, a fin de erigirse en fuente de progreso.

Hemos soslayado la posibilidad de «neutralismo», porque bajo tal denominación se puede esconder la preservación de situaciones injustas. La escuela no puede inhibirse ante la injusticia y la opresión. Ni que decir que nos estamos refiriendo a una crítica objetiva y responsable, siempre adaptada a las posibilidades de comprensión de los alumnos y, repetimos de nuevo, no haciendo de la crítica una ocasión de proselitismo ideológico.

e) Gestión democrática. Resulta obvio que en una sociedad democrática la planificación general del sistema educativo ha de surgir de la participación efectiva de los ciudadanos, a través de los representantes legalmente escogidos. Una vez determinado el sistema en sus grandes líneas, habrá que crear los cauces necesarios para que la sociedad, a través de sus organismos pertinentes, pueda tener acceso al control de la calidad de los profesores y de las enseñanzas impartidas. Se trata de garantizar la adecuación de la institución escolar a las necesidades sociales y de controlar la administración de sus recursos.

Lo dicho se refiere a lo que podríamos denominar «gestión extrainstitucional» de la escuela. Pero deberá existir igualmente una gestión interna de la institución, a cargo de los estamentos que en ella confluyen diariamente: profesor, padres, personal administrativo y alumnos. Tal gestión requiere la autonomía en los centros en cuanto a la planificación de sus recursos, programación concreta de los contenidos didácticos y poder decisorio en su organización interna. Las únicas limitaciones que pueden ponerse a la autonomía institucional son las leyes generales y educativas del país y las normas emanadas de los órganos concretos de los que dependa el centro.

La conclusión general que podría sacarse de lo dicho hasta aquí es que la escuela no tiene como única finalidad el constante perfeccionamiento metodológico para hacer cada vez más eficaz su labor de culturalización. La escuela ha de ser una comunidad donde se aprenda a vivir democráticamente, testi-

monio atento de las manifestaciones que acontecen a su alrededor y fomentadora de inquietudes sociales.

2. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA GESTION ESCOLAR

No vamos a profundizar ahora cada uno de los aspectos citados como condiciones de la gestión democrática de la escuela, ello desbordaría nuestros propósitos en el presente artículo. Vamos a prestar atención a la participación del estamento clave de la institución, el que da razón de ser a la escuela misma: los alumnos.

No es exagerado afirmar que la participación real de los alumnos en la gestión escolar constituye la renovación más profunda que se ha realizado en la institución educativa hasta el presente. El movimiento renovador de la Escuela Nueva, de cuyos principios didácticos aún vivimos, no llegó a afrontar la cuestión, y sólo con posterioridad a tal movimiento se acometieron las primeras experiencias.

El denominador común de los movimientos de participación discente —que luego trataremos con más detalle— es el de proporcionar durante el período escolar situaciones y vivencias para la práctica de las relaciones sociales, de modo que la posterior incorporación a la sociedad se efectúe con hábitos de participación y responsabilidad.

A continuación haremos una síntesis de los personajes e ideas que han marcado hitos importantes para la participación discente en la escuela.

En Alemania, aparte de algunas experiencias surgidas bajo el modelo británico, el movimiento renovador más importante fue el de las «escuelas de Hamburgo» (1), que luego se extendió a Bremen, Magdeburgo, Groszschoden y Berlín, apoyado en el de los Wandervogel. En estas escuelas no existía programa, ni horario, ni asignaturas, ni agrupaciones por clases, ni castigos; su finalidad no era preparar para la vida adulta, sino sólo vivir el presente, la infancia, para lo cual bastaba centrar las tareas educativas en los esfuerzos voluntarios y espontáneos. La actitud de los maestros era en muchos casos de pasividad, porque se confiaba que del desorden inicial surgiría la organización posterior. Schmid señala que tales experiencias fueron un fracaso: los maestros compañeros abandonaban o volvían a situaciones autoritarias, al tiempo que disminuía el número de alumnos. Hay que apuntar, sin embargo, que al poco éxito de la empresa pudo contribuir de manera decisiva el naciente nazismo (2).

Con posterioridad a 1968 aparecen en Berlín un grupo de instituciones denominadas Kinderlaaden («boutiques de niños»), fundadas por militantes del S.D.S., movimiento izquierdista alemán, en un intento de instaurar una educación plenamente libertaria bajo el compromiso de construir una sociedad socialista (3). Los principios en que se fundan las «boutiques», los resume Besse en los puntos siguientes: a) las necesidades infantiles se satisfacen

(3) SADOUM, F.; SCHMIDT, V., y SCHULTZ, F.: Les boutiques d'enfants de Berlin. Maspero.

SCHMID, J. R.: «El maestro compañero y la pedagogía libertaria.» Fontanella. Barcelona, 1973.
 Cit. por BESSE, J. M.: «Las corrientes libertarias.» AVANCINI G.: «La pedagogía del siglo XX.»
 Narcea. Madrid, 1977, pág. 161.

padres; y c) los niños conocen y se enfrentan a la realidad social existente (4).

Francia (5) tuvo desde 1936, con Fernand Deligny, intentos de crear una organización institucional que fuera fruto de las propias demandas infantiles. Este intento se concretó con el nacimiento del grupo «G. T. Psy», entre 1958 y 1963, para dar paso luego al S. P. I. («Société de Psychothèrapie Institutionne-lle»). Paralelamente avanzaba el movimiento Freinet, con su estructura participativa a través de la cooperativa y periódicos escolares. En el Congreso de París del movimiento Freinet celebrado en 1958, y más tarde, en 1960, en el Congreso de Avignon, se advierte la disensión de un grupo de profesores que proclaman las posibilidades terapéuticas de la expresión libre en la clase cooperativa y la necesidad de abrir el movimiento Freinet a las influencias de otros autores: aparece el concepto de *Pedagogía institucional*. La ruptura acontece en 1961 en el Congreso de Saint-Etiènne.

Así surgió el G.T.E. («Group de Techniques Educatives»), animado por Raymon Fonveille que, bajo el apoyo del Institut Pédagogique National se propuso primero la reforma de las clases urbanas y luego el estudio de la clase cooperativa. A este grupo se incluirán algunos psicosociólogos como Lapassade y Lobrot, con el cual se produjo una escisión en 1964, que originó G.E.T. («Group d'Education Thérapeutique») con el propósito de unir la psicoterapia y la pedagogía institucional. A este grupo se unieron psicólogos y pedagogos como F. Oury y A. Vázquez, que revalorizaron la aportación de Freinet y se moverían en el terreno práctico del aula con estructura cooperativa (6).

Michel Lobrot definía así la pedagogía institucional: «por una parte la ausencia de poder en un grupo dado y por otra la posibilidad otorgada al grupo de encontrar instituciones satisfactorias, gracias a las iniciativas divergentes de los participantes (7). Este autor fundaría en 1967 el G.R.I.P. («Group pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques»), con el propósito de ayudar a quienes realizaran experiencias de pedagogía institucional.

Con posterioridad a mayo de 1968, los movimientos libertarios y autogestivos franceses de la educación han radicalizado en muchos aspectos sus planteamientos. Surgen autores como Jules Celma (8), René Laurau (9), Mendel y Vogt (10) que entienden la autogestión escolar como un proceso político mediante el cual se hará posible la revolución social. Son intentos de conciliar las ideas de Marx, Bakunin, Freud y Rogers.

Más que grupos y movimientos, al estilo de Francia, en Gran Bretaña hay que hablar de instituciones renovadoras: las calificadas como escuelas progresivas (11). La primera fue la «Abbotshome School», fundada por Cecil Reddie, en 1889, donde hubo un intento de participación discente, si bien con marcado idealismo rousseauniano. Seguidores de estos principios surgieron en Alemania («Landschule»), Suiza («Nouvelle Ecole»), Francia («Ecole des Roches») y en la propia Inglaterra (Bedales). Otras instituciones bri-

(5) MICHAUT, G.: «Análisis institucional y pedagogía». Laia. Barcelona, 1972.

⁽⁴⁾ Cap. cit. pág. 169.

 ⁽⁶⁾ OURY, F., et VAZQUEZ, A.: Vers une pédagogie Institutionnelle. Maspero. Paris, 1967.
 (7) LOBROT, M.: La Pédagogia Institutionelle. Gauthier-Villars. Paris, 1970, 2.ª edic., pág. 215.

⁽⁸⁾ CELMA, J.: Journal d'un educastreur. Champ Libre. París, 1971.
(9) LOURAU, R.: «El análisis institucional». Amorrortu. México, 1975.
10) MENDEL, G., y Vogt, C.: «Manifiesto de la educación.» Siglo XXI. Madrid, 1975.

⁽¹⁰⁾ MENDEL, G., y Vogt, C.: «Manifiesto de la educación.» Sigio XXI. Madrid, (11) SKIDELSKY, R.: «La escuela progresiva.» Redondo. Barcelona, 1973.

tánicas famosas en la línea apuntada son: la «King Alfred School» (1897), fundada por Rice; «Dartington Hall» (1925), cuyo primer director fue William Curry; «Gordonstown» (1934) y «Atlantic College» (1962), creadas por Kurt Hahn; y, la más conocida, «Summerhill», de A.S. Neill.

Neill (12) encarna el ala extrema del movimiento libertario de las escuelas progresivas. «Summerhill» fue creada en 1921 en Lyme Regis, para pasar en 1927 a su emplazamiento definitivo de Leinsten. La filosofía que inspira la educación de esta escuela asocia principios rousseaunianos con los psicoanalíticos de Reich. Para Neill el niño es naturalmente bueno y realista; por tanto, es preciso defender los derechos del niño a vivir libremente, sin coacción ni autoritarismo exterior que inhiba sus posibilidades de desarrollo. En «Summerhill» se renuncia a toda disciplina, dirección, sugestión y moral preconcebida, gracias a lo cual «Summerhill is posibly the happiest School in the world». El único límite de la libertad infantil es la libertad de los demás, con lo cual se evita la anarquía (13). Los tabúes, especialmente el de la sexualidad, ocupa un amplio capítulo en las ideas pedagógicas de Neill, al tiempo que se excluye toda religión y obligación de cualquier aprendizaje. Todo lo referente a la vida del grupo se establece mediante el voto democrático en las asambleas generales de los sábados; sólo algunos aspectos del funcionamiento de la escuela quedan fuera de la jurisdicción de la asamblea.

La escuela que constituye el símbolo del movimiento renovador italiano es, sin duda, la escuela «Barbiana», fundada por Lorenzo Milani, para recoger junto a alumnos normales otros desahuciados por las escuelas secundarias tradicionales (14). En «Barbiana» no existían graduaciones, ni calificaciones, en un esfuerzo por superar la competitividad como estímulo para el aprendizaje. Los alumnos trabajaban y la escuela estaba sumergida en el ámbito social que la rodeaba, como medio para conocer y criticar esa realidad, lo cual se conseguía mediante la discusión y el trabajo. La escuela desapareció en 1968.

En 1970 se realizó en Milán un congreso sobre «experiencias no autoritarias en la escuela» (15), y allí se presentaron diversos casos de capacidad organizativa de los alumnos. El denominador común de tales experiencias es eminentemente político: rechazo de la familia como lugar primario de relaciones sociales y condena de la escuela autoritaria perpetuadora de las diferencias de clases. La misión general de la escuela es la de preparar para la «sociedad autogestionada», en la que instalarse el socialismo libertario, al tiempo que se demanda al profesor un papel de clara militancia y acción política.

El movimiento estadounidense de renovación pedagógica en la línea libertaria se conoce con el nombre genérico de freeschools, y también como new schools o alternative schools. Suelen ser escuelas de pequeñas dimensiones, repartidas por la casi totalidad de los Estados de la Unión, pero especialmente en California, New York, Massachussetts e Illinois, donde residen más de la mitad del total de centros. A principios de los años 70, su número se elevaba a 600, divididos en varios tipos (16):

⁽¹²⁾ NEILL, A. S.: Summerhill. Penguin Books. Midlesex, 1970.

⁽¹³⁾ NEILL, A. S.: La liberté-pas l'anarchie. Payot. París, 1974.

 ^{(14) «}Carta a una maestra». Nova Terra. Barcelona, 1972.
 (15) Varios: L'école de l'impossible. Expériences de pédagogie non autoritarie. Mercure de France. Paris, 1972.

⁽¹⁶⁾ GRANBART, A.: The Free School Movement Harvard Educational Review, n.º 3, vol. 42. August, 1972, págs. 351-353.

- a) Un primer grupo lo constituyen las denominadas classical free schools, cuyo origen está claramente influenciado por «Summerhill». Son pequeñas y albergan a niños de todas las edades; en ellas se insiste más en aspectos de expresividad que en los contenidos del currículum. Como ejemplo está la «Summerhill Ranch School», en Mendocino (California).
- b) El segundo tipo es el de las parent-teacher cooperative elementary schools. Están integrados por padres jóvenes, de raza blanca y clase media, que no desean el régimen normal de las escuelas públicas.
- c) Otro tipo, las free high schools, incluye distintas variantes, pero su denominador común es la renovación pedagógica con claras finalidades sociales y políticas.
- d) Por último, están las comunity elementary schools, de mayor volumen y organización que las anteriores y cuya principal preocupación es la adquisición de habilidades y concienciación cultural. Un ejemplo lo constituye la «Morgan Comunity School», de Washington.

Tres nombres casi monopolizan los planteamientos pedagógicos renovadores en la Unión Soviética: Tolstoi, Makarenko y Blonskij.

Aunque no demasiado difundido, el pensamiento pedagógico de León Tolstoi (1828-1910) merece ser valorado, dadas sus condiciones de pedagogo teórico y educador práctico. Parte de la duda filosófica y de la libertad de investigación, al tiempo que confía plenamente en las posibilidades naturales del niño. Su escuela de lasnaia Poliana se basó en estos principios, respetando la no intervención hasta el punto de consentir la no asistencia a la escuela y la no obediencia al maestro. La escuela, pensaba el autor, no tiene el derecho a premiar o castigar, sólo debe dejar a los alumnos en plena libertad de aprender y organizatse entre ellos. La influencia de Rousseau es patente.

A. Makarenko (1888-1939) es el pedagogo soviético más conocido e importante, cuya influencia aún perdura claramente (17). En las experiencias de las colonias Gorki y Djerszinski se preocupó de armonizar la educación con la producción, según pedía el «Manifiesto Comunista» de Marx. El concepto de disciplina mantenido en estas instituciones, y que había de ser luego recogido por muchos pedagogos autogestivos, era la «libre aceptación» de las normas; a tal efecto ofrecía una serie de estructuras: equipos, jefes de equipo, comandantes, consejos de comandantes, etc., donde cada alumno practicaba la obediencia y la autoridad. Apoyado en la convicción de que son los movimientos de tipo colectivo los que permiten la creación del hombre nuevo, hizo vivir las colonias en y de la comunidad.

P.P. Blonskij (1884-1941) aún insistió más en la valorización del trabajo productivo como medio de educación (18). Los niños viven en comunidad con sus iguales para aprender de sus mutuas experiencias y ayudas, al tiempo que se autoabastecen de sus necesidades.

La relación podría ser más exhaustiva. Bastaría con profundizar más en los países citados e incluir otros como Yugoslavia, donde la participación o autogestión se ha convertido en una constancia de la vida nacional, o No-

⁽¹⁷⁾ Sus obras importantes son: «Poema pedagógico» y «Banderas en las torres.»

⁽¹⁸⁾ Obras de BOUSKIJ son: «Sobre el programa y organización de las escuelas primarias» (1917) y «La escuela para el trabajo» (1919).

ruega, donde han nacido últimamente tentativas de autoorganización en

liceos de Oslo (19).

Por lo que se refiere a España, existen pocos ejemplos de auténtica participación discente y, en cualquier caso, esporádicos. Tenemos noticias y testimonios escritos de las experiencias personales de Joaquim Franch (20) y de las realizadas en centros escolares de Huelva (Río Tinto y Palma del Condado) (21), más las investigaciones de los I.C.E. de Sevilla (22) y Barcelona. Todas ellas han recibido indudable influencia de las corrientes francesas: Freinet, Oury y Lobrot, sobre todo.

A continuación vamos a profundizar los diferentes aspectos y consecuencias de un sistema de participación discente en la segunda etapa de E.G.B. Para ello aportaremos las conclusiones que obtuvimos en la investigación llevada a cabo en cuatro centros de Barcelona, ciudad y provincia, desde 1971 a 1974, bajo el patrocinio del I.C.E. de la Universidad de Barcelona (23).

3. PRINCIPIOS QUE INSPIRAN LA PARTICIPACION DISCENTE

La participación discente en la actuación y gestión escolar se puede justificar desde la doble perspectiva intra y extraescolar. Nos explicaremos.

La situación legal-administrativa con que se encuentra el profesor, además de las diferencias de edad, conocimientos y experiencias personales, favorece especialmente la tendencia a reproducir modelos de autoritarismo. Todo ello sin entrar en la casuística de profesores que han escogido la profesión docente como recurso compensatorio de problemas y complejos per-

sonales (24).

Las consecuencias del autoritarismo sobre el grupo ya fueron suficientemente analizadas por Lewin (25) y sus seguidores y luego han sido puestas de manifiesto por multitud de autores (26). Las podríamos resumir en las siguientes: el grupo cae en la apatía, irresponsabilidad, falta de creatividad y la normativa moral vigente es exclusivamente «heteronoma» (Piaget); como consecuencia de todo ello se acumula progresivamente hostilidad y descontento hacia el líder, que pueden estallar en cualquier momento. La denuncia de estas antieducativas consecuencias justifica sobradamente la demanda de participación responsable del grupo discente, a menos que sean ésos los «valores» que se desee fomentar.

La segunda línea justificativa a que hemos hecho referencia, la extraescolar, ya ha sido apuntada al principio. Si la escuela ha de ser institución

(21) «Posibilidades de autogestión en la E.G.B.» Colectivo: Seminario de Educación no-directa. I.C.E. de la Universidad de Barcelona, documento A-25, julio 1973, págs. 9-16.

(22) «Ensayo de Pedagogía Institucional.» I.C.E. de la Universidad de Sevilla, 1971.

(24) KOHOL afirma, por ejemplo, que una postura autoritaria no es más que el reflejo de personalidades «que no tienen mucha fe en su propia capacidad para manejar el poder que asumen.» «Auto-

ritarismo y libertad en la enseñanza.» Ariel. Barcelona, 1972, pág. 31.

⁽¹⁹⁾ VOGT, C.: «La autogestión en la escuela y en el liceo.» Revista de Educación, n.º 242, año XXIV, pág. 103. (20) Autogestió a l'escola. Nova Terra. Barcelona, 1972.

⁽²³⁾ Durante la experiencia se organizaron dos seminarios nacionales —con sendas publicaciones a cargo del I.C.E.— más dos informes de avance. La síntesis final aparece publicada en la obra «Cogestión en la escuela.» Teide. I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1975. El autor de este artículo fue el director de la investigación.

^{(25) «}Dinámica de la personalidad.» Morata. Madrid, 1972. (26) Por sólo citar una figura señera véase PIAGET, J.: «La nueva educación moral.» Losada. Buenos Aires, 1968.

preservadora y fomentadora de los valores democráticos de la sociedad, dado que la participación es uno de estos valores, será preciso que se practique en ella como preparación de la ulterior vida ciudadana.

Las limitaciones que puedan surgir de la edad, preparación y circunstancias especiales que concurren en los estamentos escolares no invalidan este principio general.

En conclusión, la práctica de la participación discente —hasta llegar al límite de la autogestión— viene a combatir tanto los efectos perniciosos del autoritarismo escolar, por otra parte reflejo de una sociedad clasista e injusta que, como señala Bini, deviene forzosamente autoritaria (27), como a colaborar en la búsqueda de una sociedad plenamente democrática, donde cada ciudadano sea protagonista de su gestión.

Una vez tomada la decisión de hacer práctica la deseable participación discente, el profesor se encuentra con multitud de modelos —algunos de los cuales hemos citado atrás—, pero existen unas características generales que son imprescindibles. Por nuestra parte las hemos resumido en los puntos siguientes:

1) Los alumnos dejan de ser considerados como objetos sobre los cuales el profesor debe «impartir» conocimientos para erigirse en *sujetos* activos de aprendizaje, con responsabilidad personal por perfeccionarse. Así se hace buena la afirmación de Snyders de que «la enseñanza es un acto común de profesor y alumno; no se transmite, no se puede transmitir un pensamiento como trasvasar un líquido de un vaso lleno a otro» (28), o las palabras de Rogers cuando asegura:

«Tengo firmemente la impresión de que sólo el aprendizaje que influye realmente sobre el comportamiento de un individuo es el que descubre por sí mismo...» «Este aprendizaje que descubre uno mismo no puede comunicarse directamente a otro» (29).

2) El profesor, autoridad legalmente constituida por ostentar la doble delegación familiar y social, renuncia a ser el exclusivo poseedor del poder y lo comparte con el grupo de alumnos. Unas palabras de Ferry respecto al grupo de alumnos pueden ilustrar esta condición:

«...el profesor se borra y deja el campo libre a las iniciativas de los alumnos. Ya no existe la competencia en relación con la búsqueda del saber. Por lo menos, esta competencia no se manifiesta a través de una lucha. Pero ambas partes la sienten profundamente por el hecho de que el poder no pertenece a nadie» (30).

Puede darse el caso de que el profesor abandone totalmente su autoridad —como demandan los más «puristas»—, pero entonces nos hallamos ante un laisser-faire donde, no cabe olvidarlo, los alumnos no han alcanzado la plena madurez y responsabilidad personal.

⁽²⁷⁾ Varios: «Autoritarismo en la escuela.» Fontanella. Barcelona, 1970, pág. 98.

⁽²⁸⁾ SNYDERS, G.: Où vont des pédagogies non-directives? Presses Universitaires de France. París, 1973, pág. 234.

⁽²⁹⁾ ROGERS, C. R.: Freedom to Learn. Charles E. Merill Publishing. Columbus (Ohio), 1969, pág. 106.

⁽³⁰⁾ FERRY, G.: «El trabajo en grupo.» «Hacia la autogestión educativa.» Fontanella. Barcelona, 1971, pág. 208.

3) En cuanto a las tareas didácticas, el profesor se sitúa en postura de disponibilidad: ofrece sus conocimientos y ayuda al grupo, pero espera que éste solicite su intervención. El profesor, pues, «se convierte en un instrumento al servicio de los alumnos, los cuales pueden, según los casos, solicitar que explique, aclare conceptos, entre en discusión con ellos, etc.» (Lobrot (31)).

Antecedentes de esta actitud los encontramos ya en el movimiento de renovación didáctica de la Escuela Nueva, especialmente en Cousinet (32), si bien no estuvo acompañada de la renuncia a la exclusiva autoridad de ges-

tión.

No obstante, hay unas circunstancias en que no se considera adecuado atender la demanda de los alumnos: cuando tratan de eludir sus responsabilidades en la gestión, prefiriendo mantenerse en actitud pasiva —como «antes»— frente a la iniciativa del profesor.

4) El grupo escuela se erige como núcleo social con vida propia. El contacto diario, la discusión colectiva, el respeto a las opiniones ajenas fomenta la integración social de los alumnos. La escuela ofrece así ocasiones para

vivenciar la normativa y convivencia social.

«Gracias a la autenticidad, en cuyo seno funciona el grupo..., cada uno de los miembros descubrirá por fin el significado de los numerosos comportamientos aprendidos y podrá descongelar sus actitudes estereotipadas» (Le Bon (33).

5) Las ideas y opiniones no pueden imponerse sin discusión. La confrontación crítica evita la pasividad y rutina, al tiempo que se erige en medio para evitar tensiones. Se trata de recuperar el valor terapéutico de la palabra; lo esencial —como escriben Oury y Vázquez— no es tanto lo que se diga como el hecho de que se diga y se oiga (34).

Los problemas que acontecen a los miembros del grupo dejan de ser exclusivamente individuales para convertirse en responsabilidad común. Y al

hablar de ellos se inicia el cambio de su solución.

6) Las relaciones cordiales y abiertas entre profesores y alumnos tornan agradable la estancia en la escuela y despiertan lazos afectivos que sirven de estímulo para nuevas motivaciones hacia el aprendizaje, porque, al decir de Eliade, «una atmósfera distendida es la única capaz de liberar la inteligencia del temor que paraliza las facultades, obstruyendo la reflexión, polarizando la atención, empobreciendo la memoria y nivelando el carácter hasta el límite de la vulgaridad» (35).

7) Por último, es necesario afirmar que toda experiencia de participación educativa se convierte en algo dinámico, de novedad constante, que la hace única e irrepetible, como únicos e irrepetibles son los miembros del grupo y las

circunstancias que lo envuelven.

Somos conscientes de que sólo hemos perfilado el marco y justificación de la participación discente. El profesor que desee adentrarse por este camino

(33) Varios: «Pedagogía y psicología de los grupos.» Nova Terra. Barcelona, 1969, pág. 149.

(34) F. OURY et A. VAZQUEZ: Obra cit.

⁽³¹⁾ Obra cit., pág. 203.
(32) «El maestro debe estar a disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tienen necesidad de su ayuda. No hay que olvidar, en efecto, que en la nueva escuela no es el maestro el que da la clase, son los alumnos mismos quienes la dan.» (Cousinet, R.: «La Escuela Nueva.» Miracle. Barcelona, 1967, págs. 97-98).

⁽³⁵⁾ ELIADE, E.: «La escuela abierta.» Fontanella. Barcelona, 1971. pág. 47.

seguramente se formulará multitud de interrogantes más concretos, interrogantes como: «¿puedo proponer a los alumnos sistemas de organización?»; «¿es posible la participación en los contenidos instructivos?»; «¿cómo reaccionan luego los alumnos que salen de esa escuela?»; «¿qué papel desempeñan los padres?»; etc. Interrogantes todos que no tienen una única ni fácil respuesta, pero que intentaremos tratar a continuación con las conclusiones que nuestra experiencia pudo aportar.

3.1. Cualidades y papel del profesor

Entre los factores que mayor incidencia tienen sobre el éxito de la participación discente, sin duda es el profesor el de mayor trascendencia. Y esta afirmación no supone contradicción con el hecho de que los verdaderos protagonistas sean los alumnos.

Las demandas que cabe formular a un profesor que desea ser sincero en la renuncia de su autoridad omnímoda en la escuela son las siguientes (36):

- Madurez, equilibrio psicológico ante sus propios problemas, es decir, que no convierta la clase en una proyección de sus problemas interiores, que no busque en sus tareas docentes y educativas una compensación a sus frustraciones.
- Que afronte la experiencia con sinceridad, sólo así se evitarán posteriores retornos al autoritarismo o simulacros de participación.
- Que no proyecte su personalidad sobre el grupo de manera absorbente, lo que equivaldría a no dejar madurarlo ni darle ocasión para superar por sí mismo las dificultades que se le presenten.
- Que revise cuáles son los fines propuestos y sea capaz de evaluar el proceso seguido para conseguirlos, aunque tal evaluación no le incumbe a él sólo y debe ser una constante del grupo que desee ser consciente y responsable del camino emprendido.
- Puesto que se persigue el desarrollo integral de la persona, es responsabilidad del profesor el facilitar los medios que permitan opinar y criticar. No olvidemos que el profesor tiene a su alcance informes no siempre accesibles al grupo, por tanto, ha de abrir caminos y perspectivas para que éstos lleguen hasta ellos; el cumplimiento de esta función no es más que la puesta en práctica de la irrenunciable función orientadora y auxiliadora del profesor.
- Que adquiera los conocimientos técnicos necesarios para ser eficaz en sus propósitos. Es así como clarificará hasta dónde puede llegar el grupo y él personalmente. Dentro de estos conocimientos ocupan un lugar destacado las técnicas y dinámica de grupo, la psicosociología del alumno y la programación de material didáctico.

La cualidad personal más importante de las citadas es la actitud sincera, el afrontar el camino de la participación discente porque considere que es mejor para sus alumnos. Si se diera la circunstancia de lanzarse por la vía autogestiva por imposición de la dirección, porque «hay que estar al día»,

^{(36) «}Cogestión en la escuela», pág. 164.

o por otras causas más o menos semejantes, toda experiencia estaría condenada al fracaso, además de ser un fraude para con los alumnos y la sociedad toda. Ocurriría fácilmente la situación que teme Snyders: «Los alumnos gozan de una aparente libertad; sin duda están en parte satisfechos, cuando en realidad están atraídos por los placeres simples y superficiales que el profesor ha puesto en sus tareas escolares» (37). Otro texto de Ferry es ilustrativo sobre ese punto:

«...esta actitud —la no directiva—, reconocida como liberadora para el alumno, no podría ser una actitud pedagógica fingida que el enseñante adoptaría en el ejercicio de su profesión. Su eficacia reside precisamente en el hecho de que es una actitud fundamental hacia los demás, una actitud de la persona» (38).

Puesto que la no-directividad no constituye una técnica didáctica aplicable en determinados momentos, sino una actitud global que comprende a la totalidad del grupo y su conducta, se convierte en un proceso *irreversible*. No es posible volver a posturas autoritarias cuando el profesor lo desee, porque el grupo no lo consentirá. Aparte de que quizá no tendría más justificación que el deseo del profesor.

Por lo que respecta a la conducta concreta del profesor dentro del grupo, cabe afirmar que se trata de un miembro más, pero de un miembro distinto, puesto que sus funciones y responsabilidades son también distintas. Lo primordial es que el grupo lo acepte en su papel de educador y le reconozca

cualidades para ayudarlo.

Las intervenciones del profesor habrán de ser más necesarias y habituales al inicio de la experiencia, cuando los alumnos no han encontrado todavía el rumbo y efectividad de sus decisiones, cuando todavía no han aprendido a decidir por sí mismos. Luego irán menguando, al tiempo que aumentan las de los alumnos. Así se expresaba en su diario escolar un profesor participante en nuestra experiencia:

«Justamente por entonces se dieron algunos indicios que parecían mostrar el comienzo de una nueva etapa. Al principio, la mayor parte de la organización venía de mi iniciativa... Yo me encontraba en primera línea a la hora de resolver problemas de importancia y dar ideas. Ahora me tocaba sentarme (durante dos meses estuve de pie). Ahora todas las iniciativas vendrían de ellos, ahora sus problemas, de todo tipo, tendrían que resolverlos ellos; yo ya tenía que retirarme del primer plano.»

El lector ya habrá deducido que al profesor de un grupo de autogestión le corresponden tareas de analista de cuanto acontece en el colectivo. Por ello deberá intervenir para contrarrestar la influencia negativa de un líder autoritario o para diagnosticar una situación de crisis. Pero estas intervenciones han de llevarse a cabo con suma precaución: una ayuda antes de tiempo,

⁽³⁷⁾ SNYDERS, G.: *Pédagogie progressiste*. Presses Universitaires de France. París, 1971, pág. 92.

⁽³⁸⁾ FERRY, G.: Obra cit., pág. 169.
(39) Utilizamos indistintamente los términos «participación», «no-directividad» y «autogestión» porque les otorgamos ahora el mismo contenido, aunque sabemos de las diferencias que pueden establecerse a nivel práctico y teórico.

una idea anticipada, un siempre llevar la iniciativa, puede retrasar la maduración del grupo e incluso condenarlo a la pasividad.

Un aspecto que aquí no podemos eludir son las relaciones afectivas entre alumnos-profesor. Y ello porque al renunciar el profesor al exclusivo ejercicio del poder y aproximarse con mayor intensidad a los alumnos, estas relaciones se hacen aún más intensas.

Admitidas las cualidades que para la impronta paradigmática suponen unas firmes relaciones afectivas hay que considerar también algunos posibles peligros (40):

- a) Establecimiento de un liderazgo basado en la afectividad —generalmente aceptado con complacencia por parte del profesor— y que puede entorpecer, aunque de manera mucho más sutil, la maduración del grupo.
- b) Posibilidad de romper la deseable cohesión del grupo, si aparecen relaciones afectivas interpersonales demasiado intensas entre el profesor y determinados miembros del grupo.
- c) Las relaciones con otros profesores quedan fuertemente condicionadas. En el caso de producirse un cambio, el nuevo profesor se encontrará con serias dificultades para desarrollar su labor (41).

Alguien podría pensar que ser profesor autogestivo es patrimonio de una minoría privilegiada, poseedora de especiales características personales. No se trata de eso.

Si se releen con detenimiento las condiciones expuestas se advertirá que son exigencias lógicas para la profesión educativa, del mismo modo que otras profesiones tienen las suyas propias. Tal vez ocurra que, por multitud de circunstancias socioeconómicas, nuestra profesión no ha exigido demasiados condicionantes —sólo unos mínimos culturales—, lo cual ha de repercutir lógicamente en los resultados obtenidos. El problema surge en momentos de demanda de auténtica profesión educadora, entre quienes no se atreven a afrontar lo que debieran ser circunstancias normales de la educación. Lo contrario es realizar en el aula escolar lo que tanto hemos criticado en el contexto social: el paternalismo y el autoritarismo.

3.2. Función de los padres

Si como principio general se afirma la necesidad de coordinar las acciones de la escuela y la familia para no provocar una educación esquizoide, en el caso del contexto educativo que nos ocupa resulta mayormente necesario.

La familia, quizá en mayor medida que la escuela, no está exenta de la presión que el modelo social ejerce sobre su estructura. Dicho de otra manera: cuando existe autoritarismo en las relaciones sociales, las familias suelen ser un reflejo más de ese autoritarismo, tanto por las peculiaridades intrínsecas de la institución familiar —herederas a través de siglos— como por causa de la formación que los padres han recibido.

 ^{(40) «}Cogestión en la escuela», pág. 111.
 (41) Así ocurrió en la escuela Terman, una de las cuatro que participaron en la experiencia en que nos apoyamos.

Advertíamos los peligros de una excesiva dependencia afectiva del alumno respecto al profesor —y también de éste con respecto a aquél— como peligro para la madurez pretendida. Ahora insistimos en que el profesor no ha de pretender el afecto y figura de los padres; los papeles son distintos y ambos igualmente necesarios.

Centrándonos ya en el tema de este epígrafe, advertimos la necesidad de que al inicio de toda experiencia participativa se solicite la colaboración de los padres. Las situaciones de crisis por las que inevitablemente pasarán los alumnos serán difícilmente superables, si se encuentran con actitudes contradictorias entre la escuela y la familia.

Por lo que a nuestra experiencia se refiere (42) hemos de señalar que cuando los padres han advertido la sinceridad de las intenciones y, sobre todo, la plena seguridad de criterios en los profesotes se han mostrado generalmente interesados. Han tomado conciencia de la necesidad de respetar más la libertad del niño, de razonar sus decisiones, de plantearse el porqué de determinadas conductas y actitudes de sus hijos, aunque hay que reconocer que a los padres demasiado autoritarios —igual que a los profesores— les cuesta cambiar de actitud.

Los canales de información se pueden clasificar en tres grandes apartados:

- Información general colectiva, realizada por medio de reuniones a las que se invita a todos los padres del centro. La validez de este canal se limita a los planteamientos generales, dado que no permite analizar problemas concretos de distintos niveles, ni casuísticas particulares. Cabría incluir aquí las publicaciones escolares.
- Información por grupos o clases. Entonces es cuando se consiguen mejores resultados.
- 3) Entrevistas personales, siempre necesarias y complementarias de las anteriores. Permiten llegar al problema individual y al conocimiento de las repercusiones que el proceso participativo escolar produce en cada familia.

La existencia y funcionamiento de una efectiva asociación de padres favorece sobremanera los propósitos educativos que tratamos.

3.3. La participación discente y el problema de la disciplina escolar

Junto a la instrucción, a la cual nos referiremos luego, la disciplina escolar ha constituido tradicionalmente la máxima preocupación de padres y profesores. Los ideales de «buen alumno» se han identificado con el alumno «quieto y callado».

Hay que afirmar de entrada que «una clase abierta supone una amenaza en la escuela en que la preocupación principal es el mantenimiento del orden» (43), porque, como señala About, «la agresividad es necesaria para la evolución de un grupo en experiencia de autogestión» (44), entendiendo por

^{(42) «}Cogestión en la escuela», págs. 113-114. (43) KOHL, H. R.: Obra cit., pág. 102.

⁽⁴³⁾ KOHL, H. R.: Obra cit., pág. 102. (44) ABOUT, G.: Agressivité et autogestion, L'educateur. Paris, n.º 4, nov. 1972, pág. 27.

«agresividad» la «sana cólera del responsable», que a menudo la dirige contra sí mismo y la manifiesta frente a sus colegas de grupo (45).

A nadie puede extrañar que surjan situaciones de «agresividad», manifestaciones de la crisis de organización por la que inevitablemente deberá pasar el grupo hasta superar los egoísmos personales y encontrar el bien común. Tal vez el propio profesor se vea algunas veces obligado a situar al grupo frente a un problema que entorpece solapadamente el proceso emprendido. Quede claro que cuanto estamos diciendo nada tiene que ver con la violencia o la anarquía.

Como otros aspectos que se han comentado, el profesor ha de cambiar su criterio sobre significado y misión de la disciplina escolar. La disciplina no puede ser nunca un dispositivo de comodidad para gobernar al grupo, ni un conjunto de normas para que el alumno trabaje, ni la coacción física o moral por la cual se expresa el autoritarismo. La disciplina escolar ha de entenderse como el contexto o ambiente social gracias al cual el alumno vive la realidad moral (46). Esto significa que deberá nacer de la propia necesidad que el grupo tiene de respetarse, de poder cumplir sus objetivos, pero siempre como una conclusión colectiva.

Cuando se proviene de una estructura escolar autoritaria para caminar hacia la liberación y participación discente, forzosamente habrá que empezar por la disciplina formal, pero siempre como un paso que lleve a la «otra» disciplina, la que surja del propio grupo, aceptada y respetada por todos. Lo que no tendría sentido es pretender que la escuela se abra a la vida y esperar que la armonía entre ambas «se realizara por sí misma, sin penas ni esfuerzo, que la irrupción de la vida en la escuela no creara dificultades» (47). Serán estas dificultades una de las tareas más importantes que el grupo deberá resolver

3.4. La participación discente llevada a los contenidos didácticos

Aquí está el segundo gran interrogante de padres y profesores: si los alumnos deciden la gestión y conducta escolar, ¿no se resiente el nivel instructivo?

Antes de dar respuesta concreta al interrogante planteado convendrá distinguir entre documentación (acopio de datos) e instrucción. La instrucción entraña conocimientos, pero conocimientos que han pasado el tamiz de la propia personalidad para convertirse en acerbo personal que, cuando se proyecta al exterior, lo hace de manera comprensiva y responsable. Es así por lo que se afirma que no existe un «savoir-faire» que no se apoye en un saber.

La misión de la escuela no es sólo la de instruir, si no lo creyéramos así no tendría sentido lo que estamos tratando, pero tampoco puede inhibirse de instruir, de proporcionar las bases culturales que posibiliten la ulterior crítica y desarrollo personal (48). En modo alguno podemos caer en la trampa que presentan ciertos sectores docentes que fomentan el mito de la educa-

⁽⁴⁵⁾ Ibídem.

SNYDERS, G.: La Pédagogie progressiste, pág. 27.

⁽⁴⁷⁾ Recordemos, por ejemplo, que FREIRE inicia la concientización enseñando a leer y escribir. (48)

ción sin conocimientos, aunque tal postura se presente bajo el falso disfraz del «progresismo» (49).

Hechas estas aclaraciones volvemos al problema inicial.

Afirmamos que toda experiencia autogestiva deberá partir de la necesidad de abarcar los contenidos didácticos, y ello en tanto mayor proporción cuanto más evolucionado sea el grupo. La desconfianza que inicialmente se suele tener respecto la capacidad de los alumnos de participar en esta dimensión de la vida escolar suele verse desbordada por la realidad misma, sobre todo a partir de la segunda etapa de E.G.B. (50).

En nuestro caso pudimos constatar cómo la elección de los alumnos torna el aprendizaje más interesante, cómo profundizan en los puntos que más llaman su atención y dedican a ellos un esfuerzo difícil de conseguir en la enseñanza dirigida.

Hemos de señalar que tanto en nuestra experiencia como en la realizada por el equipo del I.C.E. de Sevilla, en el Centro Altair, se partió del criterio de mantener los mínimos conocimientos legalmente exigidos, a fin de no ocasionar posibles perjuicios a los alumnos, sin que ello fuera impedimento para que ellos mismos dictaran el ritmo y metodología a seguir, así como las ampliaciones y variaciones. La conclusión de la experiencia de Sevilla fue que no existieron diferencias entre el grupo experimental y el paralelo. En nuestro caso no contábamos con grupos paralelos para evaluar los mismos contenidos didácticos, pero el criterio de los profesores participantes se puede sintetizar en estas frases: «Es obligado señalar la falsedad de una experiencia de autoparticipación escolar que margine el terreno didáctico... Es más, la propia dinámica de la experiencia lleva, más tarde o más temprano, a que los alumnos soliciten esta participación» (51).

En resumen, pues, una actitud prudente por parte de la escuela puede ser el considerar como marco límite de la participación discente en el ámbito didáctico el mantenimiento de unos mínimos instructivos demandados por la cultura y la edad de los alumnos, si bien cabe señalar que tales mínimos no tienen forzosamente que coincidir con disposiciones legales, siempre coyunturales. Por otra parte, los alumnos entienden perfectamente la cuestión: a la escuela también van para aprender contenidos instructivos, aunque no sólo a eso.

Aportaremos el testimonio de un alumno de «Summerhill», a fin de disipar los últimos temores:

«No recuerdo a ningún alumno de Summerhill, incluyéndome a mí mismo, que estudiase únicamente lo que le viniese en gana. Todos los alumnos de las clases superiores tenían que seguir determinados cursos, si querían estar preparados para entrar en la Universidad» (52).

⁽⁴⁹⁾ RUCHLIN, M.: «Enseñanza y orientación escolar en el futuro.» I.C.C.E. Madrid, 1974, pág. 16.

^{(50) «}Cogestión en la escuela», pág. 115-118.

 ⁽⁵¹⁾ Ibíd., pág. 116.
 (52) POPENOE, J.: Inside Summerhill. Hart Publishing Co. New York, 1970, pág. 81.

3.5. Consecuencias sobre las actitudes de los alumnos

Debería considerarse un fracaso toda experiencia de autoparticipación que no lograra cambiar actitudes de egoísmo, pasividad y dependencia en actitudes de colaboración, participación y crítica positiva, puesto que son estos valores los que justifican el abandono de las relaciones escolares tradicionales.

Este aspecto actitudinal constituyó la preocupación principal al valorar nuestra experiencia. Sabíamos de las afirmaciones positivas que en tal sentido pronuncian todos los partidarios de la participación y liberación de las relaciones escolares, pero nosotros precisábamos de criterios objetivos para corraborarlas.

Podemos asegurar que, a pesar de lo limitado de nuestra experiencia y del distinto nivel de evolución alcanzada en los grupos participantes, se advirtieron criterios diferenciadores con respecto a escuelas paralelas (53). Las diferencias significativas se produjeron en los aspectos siguientes (54):

- Los alumnos se sienten menos dependientes de la autoridad del profesor.
- Existe mayor actitud para colaborar y trabajar en grupo.
- La autoridad personal se entiende más como una delegación y actuación en función del grupo que como el ejercicio del deseo personal.
- Frente a la autoridad adulta —padres, profesores, sociedad en general se mantiene una actitud crítica, no de mera sumisión irreflexiva.
- La sanciones se advierten como acciones reparadoras (55).

De las conclusiones obtenidas a nivel personal se pueden fácilmente deducir las consecuencias sociales de la aplicación de la autoparticipación escolar.

Toda labor educativa se concibe en sentido prospectivo; repercute en la vida del futuro ciudadano, lo que en definitiva equivale a justificar un sistema educativo con una determinada concepción de la vida social. Muchos estimarán largo el camino de la toma de conciencia que provocará el cambio social, previa voluntad de hacer de la escuela un servicio que lo haga posible. Pero se trata de confiar en la capacidad de todos los hombres de realizar tareas responsables y de tomar parte activa en la gestión de su propia vida; «al hombre de la sociedad autogestionada le importará decidir por sí mismo su destino», en contraposición al consumidor «atado a su pupitre y a su televisor, a quien le causa miedo la imagen de su libertad» (56). Y este anhelo de hombre libre y responsable sólo resulta factible si se inicia desde su infancia en la escuela.

No nos es posible constatar empíricamente el impacto que nuestra experiencia pueda tener sobre los futuros ciudadanos que serán los alumnos participantes. Pero sí advertimos ya en su día cómo las consecuencias del cambio acaecido en el ámbito escolar repercutía inmediatamente en la familia y también el carácter irreversible del proceso iniciado. Una prueba lo constituye el hecho

⁽⁵³⁾ El instrumento de medida empleado fue un cuestionario situacional de elección múltiple más una opción libre. Los resultados fueron comparados separando en dos grupos los centros experimentales y los de control, al tiempo que se discriminaba entre los primeros. La constatación de las diferencias estadísticas se hizo para el primer caso mediante pruebas de X^2 , y en el segundo, mediante comparación de proporciones entre grupos independientes.

^{(54) «}Cogestión en la escuela», págs. 123-159.

⁽⁵⁵⁾ Según la terminología de Piaget.
(56) GARCIA SAN MIGUEL, L.: «La sociedad autogestionada: una utopía democrática.»
Seminarios y Ediciones. Madrid, 1972, págs. 187-188.

de que los niños salidos del centro «Terman», cuando éste se vio obligado a cerrar por no cubrir los requisitos legales para poder ser subvencionado, al continuar en otras escuelas intentaron tomar la misma iniciativa de gestión a que se habían habituado.

Efectivamente, el marco social supone siempre una limitación para experiencias antiautoritarias cuando la sociedad todavía no goza de libertades auténticas. Pero al hacer esta afirmación olvidamos a menudo que los «otros» pueden tener las mismas inquietudes y deseos de mejora que nosotros. Queremos decir que el recurso a estas limitaciones es demasiado fácil para justificar una renuncia a enfrentarse con el cambio que la liberalización pedagógica trae consigo. Los límites existen y existirán, pero los principales, los decisivos, quizá no haya que buscarlos tanto en los demás como en nosotros mismos.

4. UNAS CONSIDERACIONES FINALES

La defensa que hemos hecho de la necesidad y posibilidades de la participación discente no nos impide advertir las limitaciones propias de cada caso y circunstancia.

Una limitación obvia es la edad y preparación de los alumnos. Al respecto advertimos que antes de los nueve-diez años, edad en que se consolidan las relaciones sociales, no es posible llevar a cabo la autoparticipación más que de

forma muy parcial.

Aun tratándose de edades superiores, cuando alumnos y profesores provienen de sistemas autoritarios, no consideramos recomendable llevar a cabo la reforma de manera radical, provocando el súbito «vacío» de autoridad bajo la confianza de la recuperación de la crisis a cargo de las exclusivas fuerzas del grupo. La angustia que tal situación provoca en los participantes, no superable por todas las personalidades, resulta difícilmente justificable bajo el prisma de considerar la educación como una tarea de orientación y ayuda que el educador debe prestar al educando.

Sin duda una autoparticipación llevada hasta sus últimas consecuencias no será posible hasta pasada la adolescencia, si bien no es preciso esperar este momento para iniciarla; antes al contrario, la progresiva toma de responsabilidad ha de fomentarse de manera progresiva: los propios alumnos plantearán

mas una pouror libra Los resultados fueron comparados separando en nos grupos los rentres esque

nuevas exigencias según sus fuerzas para resolverlas.

EDUCACION Y DEMOCRATIZACION

William TAYLOR *

1. INTRODUCCION

Cuando en una disertación sobre educación se habla de democratización, generalmente este término va ligado a tres soluciones relacionadas entre sí, pero bastante diferentes unas de otras.

En primer lugar, se refiere a los problemas del acceso a la educación. Hasta qué punto todos, o cierta proporción de individuos en la sociedad, tienen el derecho, los medios, la motivación y la oportunidad de recibir instrucción en los niveles primario, secundario y superior («tertiary»). La democratización en este sentido a menudo está implicada en programas sociales y políticos, planteándose dichas cuestiones buscando aquello que se necesitaría hacer para mejorar el acceso a los miembros de aquellos grupos marginados, en lo que a educación se refiere, tales como los que menos ganan, la juventud rural, subculturas lingüísticas y étnicas, las minorías religiosas y las mujeres.

Un segundo concepto de democratización se relaciona con la contribución de la enseñanza al mantenimiento y mejora de las instituciones democráticas, principalmente a través del impacto de lo que se aprende y lo que se experimenta en el colegio sobre actitudes, disposiciones y comportamiento de los futuros ciudadanos.

Tercero, el aspecto de la democratización en las discusiones acerca del gobierno y dirección de la educación y de la organización interna de la enseñanza, a menudo con especial mención a las relaciones entre estudiantes y profesores, entre director y personal y, a veces, entre personal, padres y comunidad local.

Queda claro qué tópicos, conceptos y datos diferentes serán los que caractericen las discusiones sobre estos tres conceptos de la democratización. Al considerar los problemas de acceso es probable que nos encontremos examinando los porcentajes de participación de diversos grupos de la población en varios niveles y tipos de enseñanza, los cambios que han tenido lugar en dicha participación con el tiempo, la eficacia o, de otro modo, las medidas estudiadas para aumentar la participación por parte de grupos particulares, tales como la de los hijos de obreros, campesinos, negros y mujeres, y los vínculos entre enseñanza, notas, acceso al empleo y subsiguiente desarrollo de la carrera.

Al hablar de democratización en el segundo sentido, nos encontramos implicados en correlaciones, es decir, duración de los estudios y comportamiento como votantes, calificaciones obtenidas y participación en las actividades cívicas y sindicales. También dentro de este concepto del término estan los análisis de cómo el plan de estudios de escuelas y de «college», tanto el manifiesto como el «oculto», influyen en el desarrollo de valores e ideas que son importantes en diverso grado para el comportamiento de los ciudadanos en una democratización.

^{*} Director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

El contenido de las discusiones alrededor del tercer concepto de democratización es probable que enfoque temas tales como el papel que las autoridades nacionales, regionales y locales deban desempeñar en la toma de decisiones sobre educación, el alcance y límites de la autonomía institucional y el valor e importancia de una comunicación adecuada y consulta entre los administradores, profesores y padres.

Deseo decir algo acerca de cada uno de estos tres conceptos de demo-

cratización con especial referencia a recientes cambios en Inglaterra.

2. DEMOCRATIZACION DEL ACCESO A LA EDUCACION

«Igualdad de oportunidad en la educación», ésta ha sido una consideración política predominante durante los pasados veinte años, tanto en los países capitalistas como en los socialistas. Como consecuencia, la idea de igualdad de oportunidad ha sido expuesta a una crítica y examen sistemáticos por sociólogos y filósofos, y el impacto de políticas estudiadas para mejorar el acceso ha sido cuidadosamente valorado por los economistas, psicólogos y otros especialistas en ciencias sociales.

Por tanto, no podemos seguir abogando por la igualdad de oportunidades, como si fuera una simple mercancía nada problemática, que se asegure, por ejemplo, haciendo obligatoria y gratuita la enseñanza secundaria, proporcionando subvenciones o préstamos para permitir a los estudiantes necesitados

que asistan a la universidad.

Los conceptos de equidad que están en la base de la noción de igualdad de oportunidades no dejan de ser ambiguos. Bowman (1975) detalla las definiciones siguientes de equidad, que pueden encontrarse en discusiones sobre el hecho de proporcionar educación:

 Proporcionar cantidades iguales de enseñanza (iguales ingresos de enseñanza) a cada individuo.

 Llevar a cada individuo a un nivel mínimo estipulado de rendimiento, sea cual fuere lo que ocurriera después.

3) Llevar a cada individuo al mismo nivel de rendimiento.

4) Asegurar que cada individuo reciba la enseñanza que le permita reali-

zarse en todas sus potencialidades.

5) Llevar a cada individuo hasta el punto al cual su cociente marginal (marginal ratio) de enseñanza adquirida dividido por los gastos se corresponda con el de otros individuos.

6) Proporcionar igual oportunidad de acceso a la educación, tanto si los

individuos utilizan esta oportunidad como si no.

 Asegurar una representación proporcional para cada etnia, estrato social, sexo u otra categoría relevante de los individuos (p. 74).

Estas afirmaciones son en absoluto estáticas, aunque muchas discusiones acerca de la democratización del acceso parecen ignorar las distinciones entre ellas.

¿Por qué están tanto los países capitalistas como los socialistas tan preocupados con los problemas de acceso? Parecen existir tres razones principales: justicia, eficiencia y estabilidad.

El artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos indica rotundamente que todo el mundo tiene derecho a la educación. Pero como se ha señalado a menudo (por ejemplo, Olafson 1973) nada se ha dicho para justificar ese derecho. En estos pasados años, filósofos, tales como Rawls (1967 y 1972), han buscado el modo de explicar detalladamente lo que justifica una distribución de las oportunidades de educación, es decir: «los dos principios de justicia que vamos a discutir pueden formularse como sigue: primero, cada persona empleada en una institución o afectado por ella tiene igual derecho a la más amplia libertad compatible con una libertad igual para todos; y segundo, las desigualdades tales como quedan definidas por la estructura institucional o fomentadas por ella son arbitrarias, a menos que sea razonable esperar que resulten una ventaja para todos y siempre que los puestos y cargos dependientes de ella o a los cuales se pueda acceder a través de ella estén abiertos a todos» (Rawls, 1967, p. 61).

Pero debe observarse que este enfoque de la justicia no requiere que cada uno reciba igual cantidad de educación o domine iguales volúmenes de asignaturas o adquiera notas similares. Lo que si pide es que dichas desigualdades de tratamiento que existen estén justificadas. De modo que la meta no consiste en suprimir la desigualdad, sino que las distinciones y diferencias que de conformidad con principios democráticos aceptados que sean razonables sustituyan aquellos que no lo son (Benn y Peters, 1958).

En aquellos países donde existe compromiso de dar igualdad de acceso, pero donde persisten diferencias notables de oportunidad, los criterios de lo que constituyen distinciones razonables frente a otras no razonables han cambiado con el tiempo. En particular, ha habido un movimiento hacia atrás en relación con los criterios que se apoyan sobre las diferencias de educabilidad individual, un rechazo de la «inteligencia» y potencial de enseñanza como principios distributivos principales. Las variaciones individuales de educabilidad se ha visto que se deben tanto a la educación en el hogar como a la naturaleza y, por tanto, forma parte de la estructura misma de las desigualdades que la igualdad de acceso está destinada a modificar o suprimir.

En cuanto a la asignación de niños a tipos de escuelas que difieran sustancialmente en objetivos, planes de estudios y recurso sirve para crear y agudizar las diferencias que existan debido a la experiencia dentro de la familia; dichas asignaciones se vuelven ilegítimas.

De ese modo, en muchos países hemos visto en los últimos años un movimiento hacia modelos unificados («comprehensive») de enseñanza secundaria en los cuales los jóvenes de un área específica estén educados en una sola escuela, sin tener en cuenta los resultados anteriores de educación. Todavía más recientemente, han emergido nuevas justificaciones a las diferencias en los tratamientos, enlazadas con la corrección de anomalías históricas entre las oportunidades disponibles para las minorías y las mujeres, en las cuales la discriminación positiva basada sobre la calidad étnica o el sexo reemplazan las mediciones de educabilidad como criterios para la distribución de oportunidades.

Una segunda consideración, que tiene como base una presión hacia la democratización, ha sido la de la eficiencia. Las sociedades tecnológicas están ansiosas de talento. Negar la educación a aquellos capaces de beneficiarse de ella se considera derroche e ineficacia. Basándose en ese criterio, la democratización del acceso es un medio de fomentar el crecimiento económico y un uso mejor de los recursos de talento y destreza de las sociedades. Los datos relacionados con los antecedentes familiares para la «admisión» a la educación, con los vínculos entre los tipos de enseñanza y elección ocupacional son tan

significativos para aquellos que apoyan la democratización de acceso basándose en una mayor eficiencia como para aquellos que los hacen procurando que se evite la injusticia. Pero las reclamaciones de grupos particularmente marginados son más fáciles de acomodar en términos de justicia que en los de eficacia, y el apoyo para un mayor gasto basándose en el papel que desempeña la educación en el desarrollo económico tiende a desaparecer frente a la recesión económica o a un aparente excedente de mano de obra altamente cualificada.

Justicia, eficiencia y estabilidad. Existen muy pocas dudas de que tanto en los países capitalistas como en los comunistas parte de la motivación, para ampliar la oportunidad de educación y democratizar el acceso, ha sido el temor por las consecuencias políticas y sociales que se derivaran de negar la educación a la masa. Se ha pensado que la estabilidad queda afianzada asegurándose de que aquellos que desean y puedan dar su contribución a la sociedad, por medio de su destreza y conocimientos, deben tener la oportunidad de hacerlo en vez de emplear su talento minando la legitimidad y estructuras del orden existente. En general, el efecto imparable de proporcionar más y mayor educación para una mayor proporción de la población, sobre la cual tétricos profetas han llamado la atención, ha sido compensado por ansiedades sobre las consecuencias de mantener la «tapa cerrada» demasiado firmemente y durante demasiado tiempo. Esta represión de la demanda de educación solamente ha sido posible en los Estados totalitarios. La naturaleza misma de la vida social en sociedades liberales democráticas, con sus fronteras físicas y mentales, anima a la demanda de educación. Sin embargo, aun ahí, existen límites dados no ya por la restricción formal del acceso, sino por el hecho que como mercancía de posición, valorada por el punto hasta el cual permite que un individuo vaya a la cabeza de la muchedumbre, ver mejor estando de puntillas, la educación ya no puede dar las mismas ventajas relativas cuando está abierta a todos (Hirsch, 1976).

La «Education Act» aprobada por el Parlamento del Reino Unido en 1944, que todavía constituye la estructura básica de la educación en Inglaterra y País de Gales hoy día, no especifica los *tipos* de colegios dentro de los cuales las autoridades locales de educación deban llevar a cabo los objetivos de educación secundaria obligatoria, gratuita e igualdad de oportunidades para todos. Antes de la Ley (Act) la educación secundaria completa solamente estuvo al alcance de una minoría entre los niños que asistían a la *Secondary Grammar School*, y el acceso dependía del resultado de un examen que tenía lugar finalizada la enseñanza primaria, conocido familiarmente como el «eleven plus» (once y pico).

La mayoría de las autoridades locales, que se encontraron después de 1944 con los mismos edificios y fuerzas de enseñanza que antes de la Segunda Guerra Mundial, destinaron sus anteriores escuelas primarias a Secondary Moderns, conservando sus Grammars Schools y el examen selectivo a «eleven plus» (Taylor, 1963). Sin embargo, algunas autoridades, especialmente aque llas con mayorías laboristas, decidieron reorganizar completamente la educación secundaria, según un plan unificado («comprehensive»), aboliendo toda selectividad.

Durante los treinta años después de 1944, la organización de la educación secundaria siguió siendo una importante solución social, política y educativa en Inglaterra y País de Gales. Un sistema totalmente unificado se instauró y siguió siendo la política oficial del Partido Laborista, el cual, cuando estuvo

en el poder, ha animado a las autoridades locales para que construyeran escuelas unificadas sin selectividad y convertir las escuelas Secondary Modern y Grammar existentes en unidades simples. En 1977, unas tres cuartas partes de todos los adolescentes eran educados en escuelas secundarias no selectivas.

Por su parte, el Partido Conservador no se opuso a la introducción de escuelas unificadas en áreas donde esto resultase apropiado desde el punto de vista de la educación, es decir, allí donde se abran nuevas escuelas y se necesiten nuevos edificios, y ha expresado también su falta de deseos de que siga existiendo el impopular examen de selección «eleven plus». Pero tanto a nivel nacional como local, los conservadores han tratado de preservar la *Grammar School* allí donde existieran, fundándose en su excelencia académica, su éxito en exámenes públicos y la contribución que han aportado a la movilidad social para niños capacitados de familias menos opulentas.

Aunque al principio se aboga por la educación secundaria, completa, sin selectividad, en términos de una gran escuela única que recogiera a todos los jóvenes de las edades comprendidas entre los once y los dieciocho de un área de captación especificada, el actual panorama es mucho más variado. Existen, es cierto, muchas de esas dos mil grandes escuelas actualmente en funcionamiento, algunas con notable éxito, lagunas desviadas del resultado de sus propósitos de educación por los problemas sociales de la comunidad a la que sirven. Aunque una proporción enorme de nuevas escuelas ha sido construida desde 1944, ha sido necesario en algunos sitios utilizar los edificios útiles existentes. Esto junto con las crecientes dudas sobre las ventajas de instituciones muy grandes y el reciente problema del papel en declive que desempeñan debido al porcentaje reducido de nacimientos y la migración desde las ciudades del interior, ha animado al desarrollo de alternativas no selectivas en lugar de la escuela unificada de once a dieciocho años. De este modo hay localidades donde la enseñanza secundaria se proporciona en escuelas separadas «junior» y «senior» o en High Schools de los once a los dieciséis años, desde las cuales aquellos estudiantes que deseen seguir con sus estudios más allá de la edad mínima establecida de salida van a un Sixth Form College u otra institución «tertiary».

El punto hasta el cual la reforma de la enseñanza secundaria ha generado una mayor democratización del acceso ha sido cuidadosamente controlado por los especialistas en ciencias sociales y de la educación. (Silver —1973—nos proporciona una revisión valiosa de las fases a través de las cuales ha pasado esa labor.) Algunas cosas se han vuelto más claras que lo eran en 1944.

Primero, pese al apego emocional que los partidos de izquierda tienen a la idea de igualdad, su búsqueda indiscriminada en el campo de la educación, sin prestar atención suficiente a las consecuencias económicas y políticas, entraña riesgos incluso para el éxito y estabilidad de regímenes democráticos socialistas. El concepto de igualdad es mucho más complejo de lo que parece. Un proceso de reforma social y política, especialmente en sus fases primeras, puede no estar mejor servido por métodos de impartir educación que estén completamente «democratizados», en el sentido de que sean de libre acceso y sin selectividad.

Segundo, la democratización del acceso lleva consigo algo más que la concesión de derechos a la educación, más que proporcionar oportunidades, más aún que proveer los medios institucionales y financieros. Si los miembros de los grupos hasta ahora marginados y pobremente representados tienen que

beneficiarse totalmente del acceso mejorado y obtener las notas que les permitan conseguir puestos de responsabilidad, poder e influencia, entonces debe prestarse atención a las estructuras motivacionales de dichos grupos.

Tercero, y éste es el mensaje de muchos de los estudios sociales y educativos llevados a cabo en muchos países del mundo (véase Mosteller y Moynihan, 1972); la democraticia del acceso no hace por sí misma mucho para alterar las probabilidades de los ciudadanos y las estructuras del poder de la sociedad. La democratización del acceso debe ser contemplada en el marco de un programa de reforma social, político y educativo mucho más amplio. Este hecho ha sido muy tomado en cuenta por aquellos que abogan por políticas radicales, algunas veces incluso revolucionarias (véase Young y Whitty, 1976, y Bowles y Gintis, 1975); pero hasta ahora, los grupos de reforma de los centros democráticos no han tenido particular éxito en el desarrollo de filosofías educativas que tomen totalmente en cuenta los estudios sobre el acceso y la oportunidad educativa que se han efectuado en la última década.

Cuarto, los colegios independientes de pago que permanecen fuera del sistema estatal han mantenido su influencia sobre las prestigiosas oportunidades postsecundarias (es decir, en la universidad de Oxford y en la de Cambridge) y sus alumnos anteriores registran un alto grado de éxito para su introducción en las ramas superiores («senior») del Servicio Civil Oficial y consiguiendo puestos muy bien retribuidos en la industria y el comercio. Muchas de esas escuelas, indudablemente imparten una educación de muy alta calidad. Las clases son más pequeñas, la enseñanza es a menudo mejor, existen pocos problemas sociales que distraigan la atención, los estudiantes están muy bien mentalizados para triunfar y los padres les apoyan. La existencia de estas escuelas indudablemente contribuye al mantenimiento de una élite social y educativa. Hay muchos, especialmente en la izquierda, que desearían verlas abolidas. Pero cada vez se reconoce más, tanto entre los socialistas como en los no socialistas, que rechazan las soluciones totalitarias y favorecen las estructuras pluralistas el que la elección no está entre una sociedad con élite y otra sin ésta, sino entre aquellos tipos de élites que fomenten mejor las estructuras abiertas, democráticas, flexibles y no burocráticas y aquellos que no las fomenten.

La simple abolición de las escuelas independientes es impracticable, salvo si va acompañada por una legislación que obligue a los padres a que sus hijos sean educados en un colegio elegido por el Estado, lo cual es a la vez improbable e indeseable. De modo que la solución al problema de las escuelas independientes es probable que sea más bien de evolución que radical.

He enfocado hasta ahora casi exclusivamente los problemas de acceso a la educación secundaria. Existen buenas razones para ello. La evidencia sugiere que es en esta fase donde el impacto de la clase social y los factores relacionados con los antecedentes sobre la elección y decisión es mayor, y es probable que la democratización de la educación secundaria sea más crucial, ya que se relaciona con el acceso a las instituciones postsecundarias y al empleo. Pero antes de volver al segundo sentido del término democratización, que se incluye al principio de este artículo, es necesario decir algo acerca de los recientes cambios en la esfera postsecundaria.

Los últimos treinta años han tenido una expansión uniforme en la proporción de la población que tiene acceso a la educación completa o parcial más allá de los dieciocho años, aunque los estudios de la composición social de los grupos de estudiantes muestra que, al igual que en casi todos los demás países, incluyendo aquellos de la Europa Oriental y Rusia Soviética, los hijos e hijas de los obreros están poco representados en comparación con su número en la población en su conjunto.

Las reformas de la educación después de la Segunda Guerra Mundial incluían la provisión de ayuda financiera para participar en la enseñanza superior, en forma de subvenciones a los estudiantes, calculadas según los ingresos de los padres. La gama de dicha ayuda se ha ampliado considerablemente a través de los años, y hay ahora un mayor número de becas para postgraduados y subvenciones disponibles para aquellos que desen efectuar estudios superiores e investigación, así como mejores oportunidades para estudiantes adultos que vuelven a la educación completa (full-time).

Aunque hasta el momento existen pocas posibilidades de que se implanten licencias pro educación pagadas, tal como existe ahora en algunos otros países europeos, la educación del adulto siempre ha recibido considerable atención en Inglaterra y País de Gales, y un cuarto de millón de adultos toman parte ahora en actividades extramuros organizadas por universidades y la Workers Educational Association, además de los tres millones y medio empleados a tiempo completo, descanso durante el día, «sandwich» (alternando períodos de trabajo y de estudio), ocupación parcial y cursos nocturnos en colegios técnicos y politécnicos.

La explosión de números en la educación postsecundaria, que tuvo un efecto tan llamativo en las universidades de muchos países europeos durante los años sesenta, fue repartida en Inglaterra y el País de Gales en un gran número de instituciones, algunas como la «Thirty Degree Granting Polithechnics», que se creó durante ese período.

La investigación del número de personas que acceden a la educación postsecundaria ha subrayado que ningún sistema de selección o alocación que funcione a la edad de dieciocho años puede asegurar la democratización del acceso en el sentido que se ha utilizado en las páginas precedentes. Los requisitos tanto de justicia como de eficiencia dictan que debería haber muchos puntos de elección y no uno, y que de conformidad con los principios de educación periódica y educación permanente, los adultos podrían tener mayores oportunidades para volver al estudio a tiempo completo y calificarse para desempeñar nuevas tareas. Existe, pues, ahora una «Universidad Abierta» con docenas de miles de estudiantes adultos que estudian a través de cursos por correspondencia, radio, televisión y sesiones de verano como residentes, que es esencialmente una «Universidad de la Segunda Oportunidad». Los diplomas y títulos de la «Universidad Abierta» se equiparan con los de las universidades tradicionales, por lo que a salario y profesión se refiere. En algunas profesiones se estipula explícitamente la licencia sabática. Los profesores, por ejemplo, tendrán pronto el derecho de reclamar un cuatrimestre (un tercio de año) de vacaciones para dedicarlo al estudio, recibiendo paga completa por cada cinco o siete años de servicio. Parecen existir pocas dudas sobre los efectos acumulativos de todas esas medidas: subvenciones para estudiantes, el desarrollo de modos de educación superior fuera de las universidades; el hecho de que una parte de los universitarios ingresen sin cualificaciones normalizadas, la ampliación de oportunidades para la educación periódica, la existencia de la «Universidad Abierta», etc., ha estado enfocado y seguirá estándolo de modo que facilite el paso a aquellos que no tienen la ventaja de una familia opulenta con buenos antecedentes o que estén de otros modos en inferioridad de condiciones en comparación con otros más afortunados. Es poco probable que la educación superior a tiempo completo a partir del final de la enseñanza secundaria, se aplique un día a la mayoría de la población; es dudoso que constituyera una ventaja para todos si así fuera. Los intereses de justicia, eficacia y estabilidad pueden ser mejor servidos por una evolución que permita reconocer que la igualdad de oportunidades es adecuada para los grupos de mayores, así como para las clases de la buena sociedad, y que si es necesaria la selección no deberá nunca constituir un veredicto final.

3. DEMOCRATIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION

¿Qué tipos de planes de estudios, pedagogía y estimación contribuyen mejor al desarrollo de valores y disposiciones adecuadas para fortalecer las instituciones políticas democráticas? (Taylor, 1975).

Las tareas de educación política en una sociedad tal como la nuestra son mucho más difíciles hoy día que lo fueron antes. Carecemos de los acuerdos que hagan fácil el decidir lo que debe enseñarse y determinar los valores en los cuales deban iniciarse los alumnos. Al encontrarse frente al pluralismo, el rápido cambio social y al fallar el consenso que había caracterizado las sociedades industrializadas occidentales en estos pasados años, muchos hombres de la enseñanza han declarado que la instrucción específica en virtudes cívicas ni está justificada ni es eficaz. Algunos han buscado refugio en la afirmación de que una educación general liberal desarrolla las destrezas y conocimientos útiles y pertinentes para circunstancias políticas, sociales y ocupacionales de amplia diversidad. Se considera que la tarea básica estriba en asentar unas bases para la reeducabilidad, ayudar al individuo a contraer un compromiso de enseñanza durante toda la vida siguiendo políticas que aumenten la flexibilidad, la apertura a nuevas experiencias y responsabilidades frente a las oportunidades.

Pero la educación política eficaz que recoja los retos con los que se enfrentan las sociedades democráticas necesita mucho más que un compromiso a la apertura, la flexibilidad y la integración de los planes de estudios.

Requiere que reconozcamos las limitaciones sobre lo que debe llevarse a cabo en las escuelas y tener en cuenta lo que se conoce acerca de la influencia de la enseñanza en la temprana edad, el hogar, la comunidad y los medios de comunicación sobre las capacidades políticas y las actitudes.

Pide que exploremos la relación existente entre mímesis, experiencia en situaciones que requieran acción política, e instrucción explícita a través de los medios del lenguaje, y elabora programas que hagan un uso apropiado de las tres clases de enseñanzas.

Depende de una más clara identificación de las habilidades y actitudes que se relacionen directamente con el desarrollo y ejercicio del juicio político. La tolerancia de la ambigüedad, la voluntad de comprometer en orden a facilitar la acción de grupo, la capacidad para realizar funciones representativas y la competencia para manejar los procesos de reciclaje («feedback») interpersonal que esto acarrea, todo ello parece estar entre esas habilidades.

Esto lleva consigo el proporcionar experiencias a alumnos y estudiantes que muestren la necesidad constante que tienen las sociedades de reconciliar, por un lado, las oportunidades para la privacidad, autonomía, autodesarrollo y resultado personal con, por otro lado, valores comunitarios (mejor

que colectivistas), bienestar social, equidad, la evitación de injustificadas formas de discriminación y ayuda al necesitado.

Esto implica enseñar a las personas que la libertad y la justicia no es probable que se consigan y mantengan a través de la apertura, de miras o el amor o la responsabilidad frente a nuevas experiencias solamente, sino que dependen de la existencia y actuación de instituciones sociales esencialmente frágiles y complejas, de la voluntad de aprender y adoptar una actitud de persona de orden, desempeñar papeles definibles y participar en formas específicadas, pero limitadas de relación con los demás para el cumplimiento de propósitos particulares.

Al mismo tiempo, los esfuerzos para disminuir los elementos irracionales en la vida social y política no deben ignorar la importancia y lugar de lo irracional en nuestras creencias y acciones. Las observancias tradicionales y simbólicas organizadas desempeñan actualmente un papel relativamente pequeño en la vida de la mayoría de las instituciones educativas. No obstante, estaríamos equivocados si creyéramos que el hombre se ha desarrollado sin esas manifestaciones primitivas de sentimientos de grupo. Los símbolos del Estado nacional tienen una fuerza particular. En los últimos años, las identidades que imponen se han visto complicadas con reclamaciones para el reconocimiento de grupos dentro del Estado, tales como galeses, escoceses, bretones, inmigrantes, negros y mujeres, cuyos líderes todos se alzan activamente a través del simbolismo del lenguaje contra la discriminación política y económica ilegítima. Los símbolos adquieren particular importancia en relación con la introducción del joven en cualquier tipo de sociedad política. La desvalorización de los símbolos no económicos y su tendencia a ser mirados como la etiqueta de los grupos conservadores y de políticas reaccionarias, arrebata a la democracia las fuentes más poderosas de integración política. La lealtad y el entusiasmo de los jóvenes no se compra mediante promesas de un aumento del producto nacional bruto.

El éxito en democratizar los planes de estudios y la experiencia en la escuela depende de si podemos encontrar las respuestas adecuadas a cierto número de preguntas cruciales.

¿Podemos reconciliar los puntos de vista de aquellos que critican el poder adquisitivo de la sociedad tecnológica contemporánea, sus desigualdades y deshumanización, su presión implacable hacia mejoras personales y mayor desarrollo económico, con el mantenimiento de la libertad política y personal que es su importante resultado?

¿Podemos crear un nuevo ambiente social ético, humanitario, orientado hacia la cooperación más que hacia la competitividad dentro de sistemas que sean políticamente pluralistas y los que aún reconociendo las consecuencias nada funcionales de algunos aspectos del desarrollo de la ciencia moderna y la tecnología animen también al descubrimiento y aplicación de las soluciones de alta tecnología a nuestros problemas?

¿Podemos idear y poner en acción instituciones sociales que puedan ocuparse de conflictos y disensiones sin volverse castigadoras y autoritarias y cuyo éxito no dependa de alguna utópica reforma del carácter humano y fuentes de satisfacción?

¿Podemos ir al encuentro de aquellos que piden el reconocimiento en nombre de algún grupo social más pequeño que el del Estado nacional de modo que se respeten las identidades étnicas, regionales y nacionales, pero evitando los conflictos internos y los males del nacionalismo? En los últimos diez años se ha visto un creciente interés en cuestiones de ese tipo. Las sociedades tradicionales caracterizadas por un bajo índice de cambios sociales pueden, hasta cierto punto, dar por buena la educación social y política que se proporciona en sus colegios. Pero la retórica dominante en la educación inglesa durante los cincuenta últimos años aproximadamente —ni siquiera en la escuela primaria— ha incluido la invitación a la pregunta, la actitud crítica, el individualismo e internacionalismo o regionalismo, las exploraciones y problemas centrados más que enfocados hacia disciplinas existentes y conocimientos recibidos.

Sería un error pensar que esta retórica se corresponde exactamente con la realidad; dista mucho de ser este el caso, como lo testimonian numerosos análisis de planes de estudios y de estructuras de examen. Sin embargo, la escuela primaria inglesa si ofrece un programa más abierto, centrado en el niño y basado en la experiencia que muchas otras escuelas de ese nivel en otros países y, hasta un grado limitado, estos valores también han afectado el régimen de escuelas secundarias y la organización de estudios postsecundarios.

Desde que se estableció el Schools Council for Curriculum and Examinations en 1964, se ha gastado mucho tiempo y dinero desarrollando proyectos en casi todas las áreas de la enseñanza y en investigaciones enfocadas hacia la mejora de los métodos de estimación empleados en conexión con los exámenes públicos (que en Inglaterra y País de Gales dependen de tribunales de exámenes independientes, de las autoridades locales y del gobierno). En esta obra ha habido proyectos relacionados con una variedad de aspectos de estudios sociales y con la educación política; uno de los más conocidos ha sido el que busca desarrollar la desalfabetización política, vista como el conocimiento y habilidades y actitudes que son necesarios para que una persona esté alfabetizada políticamente y sea capaz de utilizar esta alfabetización (Crick y Lister, 1974).

Los argumentos de hasta qué punto acepta la escuela una responsabilidad directa del adiestramiento de sus estudiantes en las actitudes y prácticas democráticas es probable que sigan adelante tanto tiempo como siga en
pie el debate democrático en sí. Hay quien afirma que las destrezas y comprensiones implicados en la práctica democrática con éxito no pueden ni
deben ser el tema de enseñanza directa e intencional. Al igual que sucede con la
felicidad, es difícil definirlos con alguna precisión y se consiguen mejor indirectamente, a través del estudio de la historia y de la literatura, a través de la
iniciación gradual a un respecto por la verdad, por la exactitud, por la consideración de las necesidades de los otros.

Como en el caso del acceso a la educación, encontramos que la democratización del plan de estudio, de la pedagogía y de la estimación no es sencilla
en absoluto, que los pasos más evidentes en esta dirección no son necesariamente aquellos que mejor sirvan las metas más amplias de la política democrática. Encontraremos que esto es igualmente cierto cuando nos refiramos
al tercer sentido de la democratización, al relacionado con el gobierno y organización de la educación.

4. DEMOCRATIZACION DE LA ADMINISTRACION Y EL GOBIERNO*

A nivel de sistema de educación y de escuela individual, la democratización procura evitar la rigidez burocrática, devuelve la toma de decisión a la unidad más pequeña y al nivel más bajo, según la eficacia y responsabilidad, y da la oportunidad a los profesores, estudiantes y ciudadanos de desempeñar totalmente su papel en la vida y en el trabajo de sus escuelas. El concepto de mayor participación es central en este aspecto de democratización.

El argumento para una mayor participación es de peso. Algunos usos de este término, más bien resbaladizo, implica un «ranking» normativo entre la autocracia electiva en un extremo, donde, por ejemplo, el ciudadano ejerce su derecho a voto una vez cada cinco años y se mantiene quieto entre votación y votación, y el otro, una «democracia con participación» en la cual todas las decisiones importantes son tomadas por la polis ateniense, el con-

sejo de la fábrica o la asamblea general de educación.

Pero si pensamos un poco, queda claro que si dejamos a un lado la Voluntad General de Hegel y la conscienciación revolucionaria marxista, la participación sentida en el trabajo de una asamblea general puede no ser mayor que en los procesos de autocracia, mientras que las oportunidades para que el poder caiga entre las manos de unos pocos individuos no son ciertamente menor. La participación no es un concepto de una sola dimensión; puede haber grados de participación, pero se alinean en una escala simple. Los participantes que ocupen posiciones diferentes en una estructura compleja, y los observadores de fuera, a menudo están en desacuerdo en cuáles son las oportunidades que hay para influenciar en la toma de decisiones en marcos particulares políticos, sociales o institucionales.

¿Cuáles son algunas de las reclamaciones hechas en nombre de una mayor

participación?

La participación ha sido utilizada como una defensa de la libertad y la justicia, ya que beneficia por su carácter individual y por sus efectos positivos sobre la naturaleza de la vida en comunidad. Miremos cada uno de esos pun-

tos por turno.

La participación implica la disponibilidad de información y de medios para verificar si es cierta. El gobierno, administración, dirección o escuela que deba dar regularmente cuenta de sí misma es menos probable que actúe autocráticamente y sin referirse a los intereses de los ciudadanos, clientes, estudiantes o miembros. Un conocimiento de las políticas que están siendo discutidas, de la legislación que va a ser aplicada, de los planes que se están haciendo y de las decisiones administrativas tomadas, asegura también que las necesidades e intereses del humilde, del débil, el enfermo y el que es incapaz de expresarse es menos probable que sean olvidados y que la existencia de minorías sea totalmente reconocida. Se sostiene que dicha defensa contra el Leviatán es hoy día más necesaria que nunca cuando el alcance de la toma de decisión administrativa y el impacto de la opinión de los expertos en nuestras vidas de todos los días nunca fue mayor. El mantenimiento de la libertad y la justicia, en lo que Burton Clark llamó la «sociedad del experto» (Clark, 1962), abarca los imperativos políticos de una clase que no le resulta nada familiar a las generaciones más recientes.

^{*} Partes de esta sección están adaptadas de Taylor (1976).

Pero la participación hace algo más que meramente defender. En realidad han sido sus efectos sobre el carácter lo que los teóricos políticos han admirado principalmente. La participación anima un sentido de la responsabilidad y de colaboración, realza el significado de las vidas individuales, fortalece el altruismo, anima a la actividad y combate la apatía. El éxito de la educación política depende de la participación en la vida política. La clase de entendimiento tácito y de participación dentro de «comunidades epistémicas», como, por ejemplo, aquella sobre la que escribió Polanyi (1958), tiene la oportunidad de desarrollarse. La analfabetización política queda reflejada no en el conocimiento del conjunto de reglas, sino en la capacidad para demostrar la competencia política en la asociación de profesores y padres y el consejo de estudiantes tanto como en la asamblea legislativa. La persona que tiene cierta experiencia en el ejercicio de la autoridad, en cualquier esfera, tiene mayor comprensión y tolerancia para con los esfuerzos y errores de otros. En esa dirección van los argumentos.

También se declara que un alto nivel de participación influencia la naturaleza de la vida política y de la comunidad. Las realidades de los procesos de participación en la dirección anima a la devolución más que a la centralización y favorece los arreglos por medio de los cuales son tomadas tantas decisiones como sea posible por parte de pequeñas unidades de administración. El profesor y el estudiante que toman parte de un modo útil en el gobierno y dirección de su institución es probable, según se mantiene, que experimenten un compromiso mayor en lo que a metas de la institución se refiera, se identifiquen más con sus propósitos y tengan un sentido de la jerarquía menor.

Existen pocas señales de pérdida, de actualidad de momento, en el movimiento que hacia finales de los años sesenta introdujo la noción de participación como algo a lo que deben atender el legislador y el administrador. En realidad, dadas sus profundas raíces en la teoría de la democracia, en el humanismo contemporáneo y en la naturaleza de las instituciones políticas, la presión para participar no es algo que, si se ignora o está suavemente patrocinado, desaparezca tranquilamente.

Pero la participación significa muchas cosas para mucha gente y necesitamos estar vitalmente interesados por la forma que toma y el gobierno y dirección de sistemas e instituciones, incluyendo las escuelas. Una simple retórica puede legitimar clases muy diferentes de arreglos institucionales. Algunos de éstos tienen costos elevados, de los que necesitamos estar conscientes.

Los autoritarios mantendrán, claro está, que nuestras aseveraciones liberales acerca de la participación están basadas en esperanzas que ignoran la búsqueda de sí mismo, lo irracional, la naturaleza voluntariosa y sugestionable del hombre, todo lo cual pide un gobierno fuerte, firme y nociones fácilmente imposibles por la fuerza de la ley y el orden y una dieta total de fantasía e ilusión.

Para muchos liberales las aseveraciones psicológicas hechas por aquellos que abogan por una mayor participación no toman en cuenta las diferencias entre los deseos humanos individuales y lo que ocurre cuando la gente trata de actuar socialmente. Dichas aseveraciones, se asegura, ignoran el poder del populacho. Estas críticas también llaman la atención sobre el peligro de crear esperanzas falsas, de animar a las minorías y miembros de grupos de especial interés para que crean que sus peticiones pueden ser escuchadas,

que si se hace el esfuerzo suficiente pueden evitarse los sacrificios, desaparecerá la frustración y el sol brillará del mismo modo para todos. La vida en la sociedad, según esos puntos de vista, lleva inevitablemente consigo el desechar amados deseos individuales, satisfacciones anteriores, negar necesidades y a menudo sacar a relucir lo mejor de las cosas. Animar a una mayor participación es elevar la temperatura de la vida política e institucional a niveles innecesarios. Puede haber ineludibles conflictos de intereses entre diversos grupos en la sociedad; es dudoso que alguien se beneficie de continuos recordatorios de su existencia.

Un clima político activista afecta a todos. Tal como apuntaba Lucas (1976) aun aquellos que no sienten ningún deseo de participar pueden verse obligados a hacerlo con el fin de mantener posiciones frente a sus colegas activistas. Estos últimos es probable que manifiesten una mayor dosis de lo normal de obstinación, compromiso y fanatismo. El estudio de la proporción de empleados para los cuales el trabajo y las experiencias en el trabajo constituyen un interés central en su vida, muestra que más a menudo de lo que parece ese grupo constituye una minoría entre los empleados (Dubin, et al, 1975). No todos los profesores desean participar en la toma de decisiones dentro de sus escuelas. No todo el mundo desea dar más tiempo del necesario a las reuniones de trabajo, comités, agrupaciones de fuerzas y otros medios adecuados y establecidos para ayudar al proceso de democratización. En algunos países existen trabajadores que piensan que ya están participando más de lo que quisieran —un estado de ánimo que Alutto y Belasso (1972a, 1972b) llaman «saturado de decisiones» (véase también Conway, 1976).

Muchos ciudadanos, muchos trabajadores, muchos profesores, muchos estudiantes desean que se les deje libres para seguir adelante con su trabajo, que no se les pida que se comprometan para perder el tiempo en discusiones de comité a menudo nada efectivas, según su punto de vista. Son sensibles al hecho que las organizaciones para la participación en gran escala requieren que se dicten los procedimientos formales y se establezcan reglas, hasta cierto punto innecesarios, en cuerpos o autocracias más pequeños. Se resienten del tiempo y atención pedidos, la erosión de la confianza y de la colegiabilidad que resulta a veces de ello, del sentimiento de que dependen de un consejo veleidoso o de un comité más que de un «jefe» posiblemente autoritario, pero por lo menos predecible. Sospechan que aquellos atraídos por los cargos y con una dedicación mayor a la del promedio en la tarea institucional pueden estar motivados por razones egoístas o tienen intenciones ocultas, o buscan satisfacciones que otros encuentran en la familia y otros compromisos sociales menos estructurados.

Sólo es de sentido común sugerir que si la participación es en sí educativa se necesita cierta dosis de educación previa antes de que las personas puedan permitirse alcanzar las oportunidades existentes. Aquí, de nuevo, en algunos países los educadores académicos pueden haberse equivocado al suponer que ciertas ideas y políticas son ampliamente comprendidas cuando, de hecho, apenas han empezado a penetrar en las conciencias no profesionales. Como Lynch y Pimloot (1976) dicen basándose en un estudio sobre relaciones profesor-padres y la idea de una escuela comunitaria:

«...el concepto de escuela comunitaria ha sido si acaso raras veces comprendido por los profesores o padres. Realmente, nos hemos preguntado si existe algún consenso acerca de la escuela comunitaria entre esos educadores profesionales que con tanto entusiasmo apoyan su desarrollo.

Ante padres perplejos en relación con ese propósito bastante mal definido (aunque socialmente imaginable) se necesita asentar unas bases mucho más sólidas para ayudar a los padres a sentirse implicados en la escuela de los niños en lo que pueda parecer niveles más prosaicos» (p. 73).

La participación puede, desde luego, experimentarse como seudoparticipación. Mucha de la retórica de dirección ha sido de esa clase (Pateman, 1970). Los alumnos, estudiantes, padres, trabajadores son sensibles al olor de la participación ritual impuesta paternalmente, ya sea bajo forma de temario del consejo de trabajo, que nunca incluye temas importantes, las reuniones manipuladas de la asociación de padres y alumnos, el «comité consultivo», que se limita a discutir trivialidades, o el consejo escolar que se ocupa más de viajes en coche que de planes de estudios. Esas fachadas engañosas son quizá más ofensivas que la posiblemente aceptable autocracia que intenta ocultar.

Tampoco los altos índices de participación llevan necesariamente al cambio o a una buena toma de decisión cuando hay crisis. A los representantes de grupos de especial interés nombrados para los consejos y la dirección, tanto si es en fábricas como en universidades, se les acusa con demasiada frecuencia, por parte de otros de la organización, de estar vendidos a la empresa. La actuación detallada por mandato y los controles, introducidos como protección frente a esos cargos, consumen mucho tiempo, hacen las negociaciones difíciles, aumentan las posibilidades de confrontación y fomentar le poder de la intriga.

Y así se podría seguir. No faltan puntos por criticar en esas medidas de participación que reclaman urgentemente los educadores de muchos países, y con las cuales, ni siquiera en Inglaterra y País de Gales, con diversos grados de entusiasmo, los legisladores y administradores están conformes. Una cosa está clara. Las clases de arreglos de participación a los que llegamos en el mundo de la educación deben ser consecuentes con las tareas y objetivos de nuestras instituciones y con las responsabilidades sociales que los administradores y profesores se esfuerzan por cumplir.

Dada la diversidad de intereses y necesidades humanos es improbable que incluso un sistema de participación altamente desarrollado permita que cada individuo obtenga satisfacción. Las sociedades totalitarias que hacen grandiosas declaraciones a este respecto necesitan, de hecho, mucha más renuncia personal y social que sus alternativas admitidas como democráticas aunque imperfectas. Debemos vacilar antes de forzar al pueblo a ser libre. Unos bajos índices de participación *pueden* indicar satisfacción y no apatía. El peso de los argumentos clásicos para dejar los asuntos en manos de otros —el argumento sobre atención, coordinación, tiempo, competencia (Lucas, 1975)—no ha desaparecido para el ciudadano, padre o estudiante.

Pero aunque Alutto y Belasso (1972a), Conway (1976) y otros han enencontrado que realmente algunos profesores pueden bajo algunas circunstancias estar «saturados de decisiones» más que «privados de decisiones», y que lo primero es una consideración tan insatisfactoria como lo último, sigue siendo cierto que «la muy amplia proporción de profesores identificados con la condición de que privación... tiende a indicar que en las escuelas se necesita todavía mucho en el sentido de aumentar el nivel de responsabilidad del profesor.

¿Cómo se puede hacer? En primer lugar se necesitan unas fuerzas de enseñanza bien educadas y adiestradas para que sean capaces de hacer algo más que seguir simplemente las instrucciones que la burocracia local o central pone en circulación, o incluso las del director de una escuela individual. Las mejoras en la educación del profesor y el adiestramiento que se necesita en ese aspecto no pueden introducirse de un día para otro. Segundo, debe existir cierto grado de confianza dentro de la comunidad local en el trabajo de sus escuelas y un deseo de apoyar ese trabajo. Tercero; como queda claro que los intereses de los administradores, profesores, padres y estudiantes pueden chocar lo mismo que pueden coincidir, deben quedar claros los derechos y deberes de cada grupo, las áreas en las cuales existe autonomía y los arreglos para la negociación y solución de las diferencias, los modos en los cuales un grupo es responsable por su comportamiento con otros. Cuarto, deben existir estructuras apropiadas dentro de las cuales la participación puede volverse una realidad y a través de las cuales pueden llevarse, a cabo los procesos de consulta y comunicación que son esenciales para democratizar la administración y el gobierno de la educación.

En los últimos años han tenido lugar cambios importantes dentro del marco de la administración y gobierno de la educación en Inglaterra y País de Gales. El gobierno local se ha reorganizado, pero retiene el control de muchas de las más importantes decisiones relacionadas con la educación y es también responsable del cumplimiento de la política nacional en aquellas áreas que son responsabilidad del gobierno central. Tanto a nivel local como nacional, la planificación de la educación se ha asociado más de cerca con la provisión de otros servicios, tales como bienestar y vivienda. Muy recientemente y de un modo relevante para nuestro tema, un comité oficial ha informado sobre los modos en que se puede crear «A New Partnership for our Schools» (una nueva asociación para nuestras escuelas) (el título del Informe DES 1977), en la cual cada escuela primaria y secundaria tendría su propio cuerpo de gobierno, con poderes claramente definidos, en el cual podría sentarse un número aproximadamente igual de candidatos representantes de la autoridad local, de los profesores, de los padres (elegidos por todos los padres y niños del colegio) y de la comunidad. El informe tiene también cosas importantes que decir acerca de las consultas entre director, profesor y personal, y aligerará la marcha del proceso por medio del cual en los últimos años los profesores «junior» y «senior» han pasado a desempeñar un mayor papel que antes en las decisiones sobre organización del colegio, planes de estudio y métodos de enseñanza.

5. CONCLUSION

ind hone

Este artículo habrá logrado su propósito si ha dejado claro tres cosas. La democratización en la educación tiene muchas facetas. He preferido discutirla en términos de acceso, del programa de educación y del gobierno de las escuelas.

Una democratización con éxito no se consigue con rapidez; tratar de conseguirlo por medio de métodos que sean en sí antidemocráticos es admitir la derrota. Las relaciones entre democratización en la educación, en cualquier

sentido en que haya utilizado ese término, y el mantenimiento y fortalecimiento de las instituciones políticas es complejo y, en modo alguno, bien comprendido. Intentos apresurados y erróneamente concebidos para conseguir la democratización del acceso, programa y gobierno, ofreciendo, por ejemplo, educación obligatoria y gratuita hasta cierto nivel antes de disponer de edificios y equipos y de profesores suficientemente preparados para desempeñar sus nuevas tareas, o negando el valor de algunas asignaturas tradicionales asociados hasta el momento con una clase dominante, o tratar de poner en funcionamiento instituciones basándose en la «democracia de participación», sin contar con la estructura a comprensión compartida que lo hace factible, es poco probable que sirva a los intereses a largo plazo de una política democrática. La democratización de la educación en Inglaterra y País de Gales, en los términos en los cuales se concibió en este artículo, no fue ni rápida ni espectacular. Pero tampoco, en su mayor parte, ha levantado fuertes polémicas o conflictos que no pudieran resolverse dentro de los procesos políticos y legales usuales. Han sido y son áreas de fuertes desacuerdos, y el juicio histórico registrará seguramente muchos fallos. Pero hablando en general, las escuelas, colegios y universidades han respondido bien a las complejidades e inseguridades que acompañan a los intentos para introducir un acceso más abierto, cambios de programas y mayores índices de participación en el sistema y gobierno de la institución.

La democratización en la educación en España será mirada con mucho interés por aquellos que creen que la prueba decisiva de dicho proceso es el modo en el cual contribuya a ampliar la libertad, extender la tolerancia y abolir la violencia de la vida política.

BIBLIOGRAFIA

- ALUTTO, J. A., and BELASSO, J. A. (1972a): «A typology for participation in organisational decision making». *Administrative Sciences Quarterly* 17, 117-125.
- ALUTTO, J. A., and BELASSO, J. A. (1972b): «Decisional participation and teacher satisfaction». *Educational Administration Quarterly* VIII. 1, decembre.
- BENN, S., and PETERS, R. S. (1958): Social Principles and the Democratic State. London. Allen and Unwin.
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1975): Schooling in Capitalist America. New York. Basic Books.
- BOWMAN, M. J. (1975): «Education and Opportunity; some Economic perspectives». Oxford Review of Education 1.1.
- CLARK, B. (1962): Educating the Expert Society. San Francisco. Jossey Bass.
- CONWAY, J. A. (1976): «Test of linearality between teachers participation in decision making and their perceptions of their schools as organisations». *Administrative Sciences Quarterly* 21.1, march.
- CRICK, B., and LISTER, I (1974): A Programme for Political Education. Document No. 1. London. Hansard Society.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1977): A New Parnuership for our schools. London. Her Majesty's Stationery Office.
- DUBIN, R.; CHAMPOUX, J. E., and PORTER, L. M. (1975): «Central Life Interest and organisational commitment of Blue collar and clerical workers». *Administrative Sciences Quanterly* 20.3, september.
- HIRSCH, F. (1976): Social Limits to Growth. London. Routledge and Kegan Paul. LUCAS, J. R. (1976): Democracy and Participation. London. Penguin Books.

LYNCH, J., and PIMLOTT, J. (1976): Parents and Teachers. London. Macmillan.

MOSTELLER, F., and MOYNIHAN, D. P. (1972): On Equality of Educational Opportunity. New York. Vintage Books. Random Rouse.

PATEMAN, C. (1970): Participation and Democratic Theory. Cambridge. University Press.

OLAFSON, F. A. (1973): «Rights and Duties in Education» in J. F. Doyle (ed.). *Educational Judgaments*. London. Rourdge and Kegan Paul.

POLANYI, M. (1958): Personal Knowledre. Chicago. University of Chicago Press. RAWIS, J. (1967): «Distributive Justice» in P. Laslett and W. G. Runciman (eds.). Philosophy. Polivios and Society (Third series). Oxford. Basil Blackwell.

RAWIS, J. (1972): A Theory of Justice. Oxford. Clarendon Press.

SILVER, H. (ed.) (1973): Equal Opportunity in Education. London. Methuen.

TAYLOR, W. (1963): The Secondary Modern School. London. Faber and Faber.

TAYLOR, W. (1975): «Teacher Training». *Bulletin* of the Royal Society of Arts. London. June.

TAYLOR, W. (1976): «Participation: Constancies and Change in Educational Administration». *Bulletin* of the Australian Council for Educational Administration 6. October. YOUNG, M., and WHITTY, G. (1976): *Explorations in the Politics of School Knowledge*.

state of sankare of stores the second Seed and the second store of the second stores of the stores of the second s

Driffield. Nafferton Books.

COMUNIDAD, DEMOCRACIA, PLURALISMO Y PARTICIPACION: EL CASO DE ITALIA

Luciano CORRADINI *

Si es posible hablar hoy en Italia de democracia escolar y de participación en términos que no son sólo de proyección pedagógica y de buena voluntad personal, se debe en gran parte a la existencia de la nueva normativa (Ley 30-7-1975, n. 477, y Decretos Delegados 31-5-1974) que fija el marco jurídico de un proceso pedagógico y social del cual hoy, tras tres años de experiencia, podemos valorar no sólo las más importantes ideas innovadoras, sino también sus límites.

La larga y difícil vicisitud política resuelta con la promulgación de los Decretos posee un lejano origen cultural y se apoya en el consenso social que, desde la Resistencia, ha venido desarrollándose progresivamente, de tal forma que la nueva normativa —a la que han contribuido fuerzas culturales, sociales y políticas de una amplia gama— no es el fruto de la sabiduría o de la agudeza de pocas personas o de algunos partidos, sino que pertenece a la sociedad italiana en su conjunto (1).

No obstante, disposiciones tan ambiciosas, de las que se han inferido situaciones «de emergencia» sobre la base de valoraciones políticas diversas, no tienen garantía de éxito.

Ciertamente, la escuela «comunitaria» propuesta por la ley es fruto de un plan ideal y de la coherencia pedagógica, como se verá, pero también es el resultado de presiones sociales objetivas, a las que, finalmente, las fuerzas políticas no han sabido dar una respuesta positiva, aunque fuera problemática, afrontando conjuntamente los riesgos que semejante propuesta comporta.

Dedicamos la primera parte del presente artículo a la investigación necesariamente esquemática de estas presiones, antes de pasar al análisis más pormenorizado del tema propuesto y al examen de los resultados de algunas investigaciones empíricas sobre la participación escolar.

LA GENESIS DE LA ESCUELA COMUNITARIA

La «escuela del Estado» que conocemos nació, como es sabido, en un determinado momento histórico por la voluntad centralizadora de los Soberanos del setecientos, que sustrajo gradualmente a la Iglesia las instituciones educativas para hacer de ellas un instrumento de control de la socialización de las nuevas generaciones de ciudadanos. La «escuela de Estado» se convirtió así en la «escuela del Soberano», en la cual los docentes estaban como militarizados, esto es, encuadrados en un sistema administrativo de funcionarios que debían enseñar lo que gustaba al poder público. Ni la legislación del ochocientos ni la Constitución italiana han modificado radicalmente este

^{*} Profesor de Pedagogía de la Universidad de Milán. Profesor de la Universidad Católica de Brescia.

⁽¹⁾ E' quanto abbiamo cercato di dimostrare nel vol.: La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della Comunità, La Scuola, Brescia, 1976 (3a ed.), a cui rinviamo per la documentazione a lo sviluppo di alcuni dei temi trattati in questo articolo.

sistema, privándole de la legitimación histórica, jurídica, política y pedagógica por la que se había regido desde la época de su nacimiento (2).

Ello motiva una serie de presiones por parte de pedagogos y asociaciones de enseñantes (laicos y católicos) para «desburocratizar» la escuela, con la bandera del autogobierno docente y de la autonomía escolar.

Las mismas circulares ministeriales han venido hablando progresivamente el lenguaje de la autonomía, de la iniciativa de los docentes y de los alumnos no sólo del reconocimiento del derecho de la familia, si a una participación

que no se redujese a una ocasional «relación escuela-familia».

Los preámbulos de los programas de la nueva escuela media (31-12-1962) hablan claramente de «comunidad escolar», mientras que en las «orientaciones» para la escuela materna se reduce notablemente el peso del «programa», pidiendo la libertad de los docentes e insistiendo en las metas aducativas y el desarrollo de la personalidad del niño.

Se trata de una línea de tímida apertura, e incluso veleidosa, que no ha cambiado el cuadro legislativo tradicional y no ha impedido la explosión contestaria de 1968 y años sucesivos. Por el contrario, ha sido esa contestación la que ha actuado como detonador-revelador de una crisis que duraba desde hace tiempo.

El proceso de transformación de la escuela estatal en escuela de la comunidad ha sido acelerado por la contestación que seguramente ha precipitado la necesidad de una investigación legislativa, pero las causas profundas que han urgido para que la transformación fuera realizada se daban anteriormente. Todo esto se puede esquematizar del siguiente modo.

El primer tipo de presiones hace referencia a la crisis del centralismo burocrático sobre el que se ha levantado la unidad de Italia y al reto democrático

que ha venido planteándose siempre con urgencia.

La parálisis de la administración de la Institución Pública frente a la enorme administración del país, gestionada siempre de un modo inadecuado y casual, ha hecho sentir las exigencias de racionalización del subsistema de la burocracia escolar, descentralizando los niveles de decisión y responsabilizando directamente a los usuarios en lo tocante al servicio escolar. La idea de distrito escolar ha nacido en esta lógica como síntesis de las exigencias de racionalización y

participación democrática.

El segundo tipo de presiones es el relativo a la nueva explosión de conflictividad que ha caracterizado a la escuela en su conexión con el medio y entre sus miembros. En la escuela ha habido siempre conflicto, pero en el pasado se ignoraba y reprimía sobre la base de una autoridad magistral que disponía tácitamente del consenso social. En particular, se entremezclaban los derechos de los padres y de los estudiantes; también, después, la constitución republicana. A las demandas de participación, de libertad de expresión y asociación en la escuela, que tuvieron lugar en los años 1950-60 por parte de los estudiantes con asociaciones, consejos, organismos representativos, se responde de un modo sustancialmente negativo. Pero a la violencia ideológica y práctica de la contestación no se ha sabido qué responder. La autoridad escolar, también con la ayuda, no siempre solicitada, de la magistratura y de la policía, no ha sabido resolver los nuevos conflictos por la amplitud y radicalidad con que se han manifestado. Así, han aparecido en la escuela,

⁽²⁾ Cfr. G. ROSSI: La scuola di Stato, Coines, Roma, 1974.

primero los padres, y después, las fuerzas sociales con una función básicamente mediadora reclamando un espacio propio en la escuela.

La Ley 477, reconociendo el derecho de todos estos sujetos, a los que ha encomendado la tarea de ponerse de acuerdo y encontrar una nueva autoridad a través del consentimiento, descarga por la base las tensiones que se acumulan en el vértice, indicando una nueva línea más democrática para afrontar los conflictos escolares.

El tercer tipo de presiones está ligado a la tendencia, hacia «un salto de funciones en la escuela». Se ha dicho que se ha llamado a los padres y a los ciudadanos a la escuela porque no se sabe qué escuela hacer. En esta paradójica afirmación está la verdad. Una escuela concebida para dar a unos pocos privilegiados «una tantum», una instrucción que conduzca a la actividad profesional, ha de ajustar hoy cuentas con la presión de enormes masas juveniles que piden ese privilegio imposible con el paro, la innovación tecnológica y con la exigencia de educación permanente. No pudiendo resolver de un modo claro el problema del porqué la escuela y qué es la escuela, mientras tanto se resuelve el problema de para quién la escuela, llamando a gestionarla a todos los interesados. Pero nadie ha dicho que esta asignación de poder sea verdaderamente agradecida (por las cargas que inevitablemente comporta) y que la participación en la gestión de la escuela sea de por sí más fácil y más eficiente. Sobre este punto volveremos más adelante.

COHERENCIA Y COMPROMISO EN LA NUEVA NORMATIVA: LA SOCIEDAD TOMA A SU CARGO LA ESCUELA

En cada uno de los tipos de causas indicadas podemos reconocer la convergencia dialéctica de dos componentes: por una parte, hay un viejo organismo que es el de la escuela del Estado y de las élites burguesas, que siempre pone de manifiesto la más clara deficiencia; por otra parte, hay una especie de nueva piel que está naciendo, la de la escuela de la comunidad, que se entrevé bajo los rotos de la piel vieja.

La antigua lucha de Carlo Cattaneo, de Antonio Labriola y de los católicos ochocentistas por las autonomías locales contra el centralismo estatal, la más reciente polémica de Giuseppe Lombardo Radice contra la burocracia del «Dios Parágrafo» que mata el alma, la lucha poco vistosa de los docentes a nivel profesional y sindical, a veces con vetas corporativas, por la autonomía escolar, la contestación estudiantil, el nuevo interés por la escuela manifestado por los padres, por los sindicatos, por los entes locales, todo esto confluye de una manera diferente en la idea-fuerza que se expresa con el término «gestión social» de la escuela.

Sobre la base de presiones tan complejas, que por un lado manifiestan una crisis de insuficiencia del viejo aparato y que, por otro, expresan el resurgir de nuevas fuerzas y nuevas perspectivas, la nueva normativa no puede tener el carácter de un compromiso entre diversas ideologías, diversos componentes políticos, diferentes fuerzas corporativas entre estructuras burocráticas e instancias democráticas.

Sin embargo, no es preciso olvidar las condiciones históricas objetivas, estructurales y de uso de las que procedemos y frente a las que se han encontrado los legisladores. Se trataba de reconocer los derechos por los que han luchado los estudiantes, sin caer en las presiones del «panestudiantismo»,

de volver a pensar en el papel y la dignidad de los docentes, sin caer en las presiones del corporativismo, de reconocer un papel activo y responsable a los padres, sin caer en un arraigado familismo*, de encontrar un espacio a las fuerzas sociales a fin de aumentar la colaboración y, simultáneamente, los aspectos críticos e integradores de la escuela misma, sin renunciar a su «identidad», de conjugar instancias asamblearias y representativas y, en suma, dar coherencia a una enorme cantidad de variables según una prospectiva que permite afrontar los conflictos escolares, siempre claramente ligados a las tensiones sociales, renunciando tanto al autoritarismo como a la permisividad.

No obstante, su comprometido carácter, la nueva normativa no es un incoherente montón de proposiciones, sino una construcción que, al menos en sus líneas importantes, se revela sólida, si bien es preciso tener en cuenta la verificación de la experiencia para ver cuánto hay de excesivamente tímido, de abstracto, cuánto de bizantino en sus recovecos electorales.

El eje de la innovación introducida se encuentra en el decidido traslado del epicentro de la escuela estatal a la sociedad.

El evidente debilitamiento de algunas estructuras estatales que se disuelven en el presente siglo, y la mayor fuerza contractual que la sociedad ha adquirido, hacen posible un gradual proceso de reapropiación por parte de la sociedad de poderes que, parecía, sólo derivaban y se ejercitaban desde las alturas.

La vieja polémica autonómica contra el centralismo estatal se enriquece hoy con una nueva perspectiva, la de la participación de los usuarios y en general de los ciudadanos en la gestión de algunos servicios sociales, o sea, la «participación administrativa». La escuela constituye una primicia y un test en este proceso de reapropiación (3).

Está claro que el Estado no es el dueño de la escuela, porque según la constitución italiana (art. 33) su tarea es fundar escuelas, pagar a las personas y poner a su servicio los instrumentos necesarios para hacerlas funcionar y fijar los fines de la instrucción escolar a través de «normas generales». Se plantea el problema de descargarle de otras funciones de gestión, que hasta ahora ha ejercido sin mucha capacidad, con escaso interés, como «suplente», para atribuir a la sociedad misma el ejercicio de estas funciones que permiten la determinación de los objetivos concretos de la educación y el control del alcance efectivo de éstos por parte de la administración estatal y de aquellos técnicos que son los docentes.

Una gestión de la escuela así concebida es social (aunque no completamente, puesto que la administración conserva poderes relevantes) porque pertenece a la sociedad, que la ejercita en aquellos órganos colegiales que, en su orden y dentro de un cuadro legislativo definido, son soberanos. Si no es del todo social, sí puede hablarse de participación social en la gestión de la escuela: de cualquier modo el desplazamiento del epicentro es evidente. Los componentes de los diversos órganos colegiales son, por tanto, expresión de la sociedad, de las diversas instancias y contribuciones educativas que así se añaden a la escuela en relación a las diferentes competencias que a cada una le son pertinentes.

⁽³⁾ Per lo sviluppo di questo aspetto cfr. Crisi del centralismo burocratico e sfida democratica, in L. CORRADINI-M. RAICICH: Il difficile cambiamento. La partecipazione, Quaderni di Corea, n. 2, Libreria Ed. Fiorentina, Firenze, 1975.

SOCIEDAD Y COMUNIDAD EN EL TEXTO DE LA NUEVA NORMATIVA Y EN LA REFLEXION FILOSOFICA Y POLITICA

Pero, ¿qué cosa es esta sociedad que se presenta actualmente en el Estado, en la gestión de la escuela y otros servicios públicos? ¿Qué consistencia, qué voluntad, qué capacidad de participar para gestionar, o sea, estudiar, decidir, «llevar el peso» de la escuela, tiene la «comunidad social» de la que habla la nueva normativa?

La ley 477 (art. 2) afirma que la comunidad escolar actúa no sólo para la transmisión de la cultura, sino también para el continuo y autónomo proceso de su elaboración, en estrecha relación con la sociedad. El decreto delegado núm. 416 afirma en su art. 1 que los órganos colegiales tienen como finalidad la «participación en la gestión de la escuela, dando a ésta los caracteres de una comunidad que funciona con la más amplia comunidad social y civica»; el mismo decreto, en el artículo 9, afirma que el distrito trabaja para promover el crecimiento cultural y civil de la comunidad local, pues la comunidad social es «partner» (sic) de la comunidad escolar y a la vez sujeto y fin de la nueva normativa.

El criterio para juzgar la validez de la ley y de los decretos es, pues, el concepto de comunidad, entendido en dos sentidos: en sentido general (precisamente la comunidad «social y cívica») y en sentido específico (la «comunidad escolar»). La innovación alcanza su fin si la escuela y la sociedad se orientan cada una en dirección comunitaria y si entre una y otra forma de comunidad se establece una «interacción».

Por consiguiente, se trata de ver si es posible atribuir un significado preciso a un término a la vez vago y subjetivo como es el de comunidad. Ante todo, es preciso reconocer que indica un *valor* y no un *hecho:* si fuera un conglomerado cualquiera de personas, aquéllas que comúnmente conviven, no resultaría precisa una ley para promover la comunidad.

Sin embargo, no es fácil establecer en qué consiste ese valor, porque los sociólogos, los filósofos y los pedagogos que se han ocupado de ello no han dado una definición unívoca. Basta pensar en el debate iniciado con el sociólogo Toennies, que ha hecho una distinción clásica entre sociedad y comunidad sin resolver el problema. Según Toennies «todo lo que es privado, íntimo, y que a la vez está vivo, está comprendido en el concepto de comunidad. La sociedad es lo público, es el mundo; por el contrario, en la comunidad nos encontramos con los seres queridos, desde que nacemos, ligados a ellos en el bien y en el mal. En la sociedad se entra como en una tierra extraña» (4).

Alberoni hace notar justamente que el término comunidad se emplea para cubrir un área muy amplia de significados que van desde el campesino, ascético y anclado en la tradición patriarcal, hasta el grupo revolucionario, carismático y dinámico. Así pues, no es suficiente definir la comunidad —tal como lo hace Weber— como la «relación social» en la cual la «actividad social se apoya sobre una común pertenencia subjetivamente sentida (afectiva o tradicional) en los objetivos que en ella participan» (5).

Para resolver el problema existen dos tentativas distintas. Por una parte, algunos (Maritain y, con él, Ottaway, por citar sólo dos nombres distintos)

⁽⁴⁾ F. TOENNIES: Comunità e società, Comunità, Milano, 1963, p. 1 (1a ed., Leipzig, 1887).
(5) M. WEBER: Economia e società, Comunità, Milano, 1961, vol. I, p. 38; F. ALBERONI: Statu nascenti, Il Mulino, Bologna, 1968, pp. 11-12.

sostienen que la comunidad posee sólo un carácter instintivo-natural, mientras «la sociedad es el producto de la razón y de la fuerza moral». Por otra, otros pensadores presentan la comunidad como un valor ideal respecto del cual existen diversos grados de aproximación en la convivencia humana.

Esta importación es clarísima en Mounier, que habla de una «jerarquía de la colectividad, según su mayor o menor potencial comunitario, su mayor o menor explícita personalización». Los cinco grados de aproximación al valor comunitario están caracterizados por un progresivo rechazo de la extrañeza y de la coacción —que son típicos de la masa— y de la progresiva inmersión de la «comunión», entendida como apertura metálica de la persona hacia un «tú», con el cual construir un «nosotros», hasta la perspectiva universal del «nosotros-hombres». Este valor, que se rige por el amor (yo amo, dice Mounier, pues el ser es y la vida vale la pena de ser vivida) y la reciprocidad, que no anega al individuo en la colectividad, sino que lo potencia más plenamente, no se realiza nunca totalmente en la tierra, pero tiene el valor de pauta. Es una utopía que mueve a las personas y a los pueblos y que representa el más alto ideal de vida (6).

Pero la comunidad como valor no está afirmada solamente por este gran pensador cristiano, que ha influido notablemente en los católicos italianos, sino también por pensadores del área laica, como Marx y Dewey.

Según Marx, sólo se podrá vivir plenamente el valor comunitario en la sociedad sin clases, pues la libertad personal no existe hoy entre los explotados. En la situación presente no pueden vivir la dimensión comunitaria, sino como solidaridad de clase en el empeño de luchar por alcanzar una sociedad sin clases (7).

Según Dewey, el valor comunitario viene actuando progresivamente en la sociedad a través de la «socialización del hacer», en el aumento de la mutua responsabilidad, en la siempre más íntima interacción de la voluntad de los individuos, en la «transacción» típica de la concepción más próspera del pragmatismo (8).

Estas tres concepciones filosóficas (Marx, Dewey y Mounier), que me limito a citar de pasada, concuerdan en presentar la comunidad como un valor mucho más que como un dato sociológico típico de la comunidad tradicional; como un valor que supera al individualismo y que funda una sociedad de libres e iguales, capaces de aceptarse y de cooperar, por diversos que sean sus significados, las motivaciones, las metodologías, los ritmos que estas concepciones prevén para el paso a la comunidad.

Si para Mounier el último criterio de referencia viene dado por la vida trinitaria, de la que los hombres están hechos a imagen y semejanza, y del «ut unum sint», como solicitación a la construcción de un «reino de hermanos» que supere los confines del tiempo, actuando a partir de la historia, Marx y Dewey piensan en instaurar un «reino del hombre» en virtud de su capacidad de autoliberación, ya sea a través de la solidaridad y la lucha de clases por un cambio «estructural», y a través del control «científico» de las fuerzas que hasta ahora han sido extrañas u hostiles al hombre.

⁽⁶⁾ E. MOUNIER: Rivoluzione personalistica e comunitaria, Comunità, Milano, 1949, pp. 105-122; Id., Il personalismo, Garzanti, Milano, 1952, pp. 36-55.

⁽⁷⁾ K. MARX: L'ideologia tedesca, Ed. Riuniti, Roma, 1958, p. 72.
(8) J. DEWEY: Scuola e società, La Nuova Italia, Firenze, 1964, p. 12.

COMUNIDAD Y PLURALISMO IDEOLOGICO

De esta «concordia discors» se puede sacar una conclusión: que católicos, laicos, marxistas conciben de forma diferente a la comunidad, en relación a su propia «weltanschauung», pero que semejante diversidad no impide algún tipo de convivencia y colaboración; en efecto, cada una de estas concepciones, junto a la propia peculiar visión de la comunidad, ha elaborado de modo más o menos explícito y decidido una concepción pluralista, que admite la existencia de valores en las restantes concepciones y la posibilidad de recorrer juntos una parte del camino.

Se pluralista no quiere decir, solamente, admitir que existen otras posiciones además de la propia, sino que esta alteridad no es puramente negativa, que entre las diversas posiciones no existe solamente oposición, porque los valores no se encuadran sólo en una perspectiva, sino que viven también en las demás; por eso quien busca auténticamente los valores, exclusivamente a partir de una posición, no puede encontrar ni siquiera fuera de la visión propia, elementos que lo enriquezcan haciendo posible en cierto modo la colaboración con los

restantes.

En este punto resulta claro que ser pluralista significa buscar la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad, en una necesidad de enriquecimiento y coherencia, de defensa de la convivencia frente a las amenazas recurrentes de disgregación y de empeño por cualificar siempre más profundamente esta convivencia en relación a la propia y original fuente de los valores.

Esta es la manera en que se está investigando e insistiendo, de forma subordinada a los diversos valores finales de la comunidad —que cada componente ideológico proyecta—, un área común de valores compartidos sobre la que se puede construir un proyecto intermedio de comunidad, o sea, el «buen orden» que permite a todos los miembros del grupo reunir inmediatamente un cierto número de objetivos luchando en el respeto de las «reglas del

juego» para conseguir el «fin último».

Hablar de comunidad social y de comunidad escolar, como hace la nueva normativa, significa, pues, legitimar cada componente cultural y perseguir el propio ideal de comunidad, a condición de que se encuentre en el marco de las «reglas del juego», o sea, entre un espíritu de lealtad y un complejo de normas que constituyan la «comunidad intermedia» de la que se hablaba. Se trata de un valor y no de un puro hecho: significa recíproca aceptación, diferenciación de tareas según la vocación y la capacidad de cada uno, libertad y justicia, respeto y solidaridad, lucha intransigente y leal con los propios «partners», a fin de afirmar la propia diversidad junto a la común unidad.

RECUPERACION DE VALORES CONSTITUCIONALES

No es difícil encontrar estos valores en la Constitución italiana y reconocer así en la reciente normativa que instituye la participación escolar, que tiene como fin la comunidad, la aplicación del espíritu constitucional en este sector, espíritu que por decenios ha sido aquí totalmente extraño.

La reforma de la escuela media (31-12-1962) ha sido sin duda un gran paso adelante, el DPR 13 de junio de 1958 ha constituido también una parcial, pero interesante conquista; con él se ha instituido la enseñanza de la educación cívica en las escuelas. Las circulares ministeriales que han autorizado una

vida asociativa a los estudiantes dentro del instituto, cuando menos indican una tendencia.

Ninguna de estas innovaciones han puesto todavía en discusión la estructura organizativa y, por tanto, la distribución del poder, de los papeles, de las relaciones, esto es, la vida de la escuela en relación al marco constitucional de la libertad, de la igualdad y la participación. La concepción técnica de la escuela y del saber ha mantenido durante mucho tiempo a la escuela alejada de este marco, con la esperanza de evitar así la discusión crítica sobre los fines, caracteres, sobre el origen de la cultura o, mejor, de las culturas que se encuentran en la escuela, por temor a que las ideologías todavía en proceso de constitución se enfrentaran en la escuela haciendo imposible su existencia.

CONTESTACION ESTUDIANTIL Y RESPUESTA DE LAS FUERZAS PO-LITICAS

La denuncia hecha por la contestación estudiantil en torno al carácter clasista de la estructura y de la «técnica» escolares, seguramente se ha introducido para sacar a luz las ideologías, las creencias, las culturas, a cuyo encuentro dialéctico se debe el fundamento de la estructura jurídico-político-moral de la nueva Italia en sustitución del antiguo patriotismo liberal-risor-gimentale y de la reciente mitología fascista. Este efecto saludable se ha producido cuando la contestación estudiantil ha puesto en discusión que las fuerzas ideales y políticas que se han expresado en la Constitución y, después, en el Parlamento, tuvieran la capacidad de proceder verdaderamente hacia la liberación de todos los hombres y hacia la igualdad y la voluntad de crear una escuela que no sea un simple canal de integración en el sistema.

En este punto se trataba o bien de desacreditarse aceptando reforzar la estructura burocrática-estatal, con la falsa neutralidad política de su ciencia y su técnica, o bien de aceptar el reto conduciendo la escuela al proyecto constitucional y convocando a diversas categorías de la población y a todos los que están interesados en ella, lo cual comprende a las fuerzas políticas locales y a las fuerzas sindicales, porque los componentes ideales que permanecen en Italia, tanto los de inspiración católica como laica y marxista, se han de fraguar en la prueba de hacer posible en una escuela ahora «comunitaria», y no sólo estatal, una educación entendida como apertura crítica y

diálogo, como lucha y construcción común.

Se trataba, aún más, de sugerir una línea que superase los cada vez más graves mecanismos de «marginación» juvenil, estableciendo la mayoría de edad a los dieciocho años, reformando toda la fisonomía de la escuela secundaria superior y de la universidad, garantizando una nueva relación entre escuela y trabajo para superar tanto la precoz funcionalización de la escuela en el sistema productivo cuanto la extensa «área de estacionamiento» en que se encuentran en número siempre mayor los que no hallan salidas profesionales adecuadas (9).

Esta es la línea en que han comenzado a moverse las fuerzas políticas a través de la Ley 477, los decretos delegados y el voto a los dieciocho años.

⁽⁹⁾ Cfr. A. PIERETTI: *Il voto ai diciottenni*, im «La Scuola e l'Uomo», maggio 1975, pp. 8-9. Rilevanti innovazioni prevede anche il nuovo diritto di famiglia. Tutti i partiti politisi hanno presentato proposte di legge per la riforma della scuola secondaria superiore. In Parlamento è iniziata la discussione.

Es preciso reconocer lealmente que el proyecto iniciado no es una respuesta a las demandas específicas de la contestación juvenil. Ante todo, porque se trata de una respuesta reformista en cuanto que es posible encauzarla «dentro del sistema»; además, porque en ese proyecto reformista no se concede excesivo espacio a los estudiantes que quedan en posición minoritaria en todos los órganos colegiales y que, por su situación escolar, están a merced de los profesores, tanto hoy como en el pasado; en fin, porque no está explícitamente unido a una estrategia de reestructuración económico-social y política del país.

La respuesta de la ley —que tiene en cuenta las relaciones de fuerza existentes en la escuela y la necesidad de no mortificar mucho a los docentes—puede ser considerada igualmente con seriedad, ante todo porque por primera vez introduce en la historia de nuestra escuela un esbozo de «estatuto de los estudiantes», ignorados hasta ahora como personas jurídicas; también porque el poder, además de ser un hecho técnico que se agota en la toma de decisiones, es igualmente un hecho moral y político, que se basa en la bondad de las ideas, en la capacidad de convencer, en la interacción, que transforma a todos aquellos que actúan más allá de la rigidez jurídica del poder y de los roles adscritos.

COMUNIDAD, INTERCLASISMO, ANTIFASCISMO

La principal objeción que se hace a este proyecto desde la izquierda, que se fundamenta en la comunidad, el pluralismo y el diálogo, es que introduce en la escuela una «equívoca lógica interclasista». Se trata de un peligro real. Las afirmaciones universales son utilizadas a menudo para enmascarar los proyectos particulares. Y a veces, también la honesta intención de ser ecuánimes, defendiendo a la vez a todas las clases, acaba privilegiando el proyecto de quien utiliza esta situación favorable para aplastar a los más débiles.

Esta consideración implica una particular atención crítica, pero no puede exigir el abandono del proyecto de una escuela para todos y de todos. Esta apertura debe producirse en términos tales que no sean sectaria y aprioristicamente descalificados por una parte de los protagonistas, sino que todos consientan en encontrarse unos con otros en un clima ciertamente conflictivo, pero siempre educativo, de tal forma que cada uno resulte liberado de la angustia de su origen en virtud del universal sentimiento de pertenencia a la sociedad humana que nos califica de libres e iguales, responsabilizándonos ante los demás.

Hablar así de los padres, de los docentes y de los estudiantes no significa olvidar que se trata también de trabajadores y de ciudadanos, significa no reducir la complejidad de la persona humana, en sus momentos, en sus aspectos, en sus roles, a la exclusiva dimensión de las relaciones de clase.

Mucho más que *interclasismo*, esta perspectiva, que reconoce la lucha de clases y se solidariza con los más débiles en el plano del conflicto social, puede llamarse *metaclasismo*, porque mantiene que aquí se producen las relaciones, los valores simplemente humanos, entre los que el educativo —en relación al cual la aplicación de categorías propias de los conflictos de clase deviene reductora y fuera de lugar, es decir, ni útil a la educación ni a la lucha de clases, porque degenera en el plagio y en la provocación contraproducente.

El conocimiento de la existencia de clases y subculturas diversas que exis-

ten en el ambiente escolar debe servir para desarrollar todas las instancias, todas las personas, con los valores que contiene, y muy especialmente las culturas históricamente marginadas, como la obrera y campesina, por no citar a otras. Pero esta valoración, acompañada del análisis crítico de las razones sociales que privilegian a unos y marginan a otros, no puede conducir a la persecución y vejación de quienes no se avienen rápidamente a una caracterización de clase, junto a los trabajadores, que frecuentemente no están tampoco de acuerdo. Los padres burgueses, que están desorientados y asustados por el clamor de las huelgas y ocupaciones, y que todavía demuestran una inicial disponibilidad para ocuparse de los problemas escolares de sus hijos, pueden llegar a madurar social y políticamente esta primera forma de conciencia pero también pueden caer en brazos del fascismo.

Por eso no es inútil describir el inequívoco antifascismo que sostiene la nueva normativa: basta pensar en la escuela como sede de elaboración de la cultura, en estrecha relación con la comunidad social y cívica, en la libertad de enseñanza, en el respeto por la personalidad de los alumnos. Pero el antifascismo más eficaz no consiste en poner delante de los jóvenes que caen en la trampa del fascismo la condena que suscita la concepción en que se inspiran, sino en considerarles como a personas que hay que salvar, que deben ser liberadas de esta «droga», a través de la participación en una experiencia de convivencia democrática capaz de unirse para una construcción común. En este sentido, pueden sentirse responsables del fascismo que circula entre los jóvenes.

El desinterés, la apatía mental, el escaso empeño democrático en la consecución de un acuerdo, el ataque a los propios intereses exclusivos, el maximalismo verbal y el mismo recurso a medios violentos —del que se vanaglorian los fascistas y cierto colectivismo opresor— son, además, ocasiones perdidas para la creación de un antifascismo serio y convincente que se basa en la energía moral y en la capacidad civil y política a fin de resolver los problemas de la convivencia en términos de libertad y justicia.

El traspaso de poderes del Estado a la sociedad implica, pues, una serie de nuevas responsabilidades y riesgos, sin que tengamos la certeza de que la gestión social de la escuela dé automáticamente resultados positivos.

La misma génesis «política» de la nueva normativa no ofrece garantías de que la colectividad nacional esté dispuesta a movilizarse en cuanto «comunidad social» en el marco de la «comunidad escolar».

TAREAS A ASUMIR PARA HACER EFECTIVA LA DEMOCRACIA ESCOLAR

En sí mismo, el modelo de escuela que surge no sólo es distinto y más complicado respecto al modelo monolítico de la «escuela de Estado» de la que proviene: su carácter positivo depende sólo de la posibilidad actual —que no funciona de un modo automático— de afrontar los problemas educativos que en el viejo modelo eran insolubles. Pero el nuevo modelo presenta nuevos problemas: precisamente por la capacidad para afrontar estos nuevos problemas con coraje y mentalidad abierta —que impiden añorar el pasado—hay una gran superioridad de la «escuela de la comunidad» respecto a la «escuela del Estado».

El arraigo de la escuela en la comunidad local y la disminución del control burocrático son condiciones necesarias, pero no serían garantías sufi-

cientes de libertad y democracia, esto es, de efectivo «funcionamiento» de la nueva escuela si la colectividad, y por ella el poder político y administrativo, no estuviera dispuesta a pagar el precio necesario para garantizar a la institución escolar las condiciones laborales de las que tiene necesidad para ser comunidad educativa y no una máquina distribuidora del saber actual.

Fijar nobles metas de libertad y de autonomía, poner en movimiento esperanzas y entusiasmos, sin prever programas y ordenanzas, tiempos, competencias, capacidad y motivaciones para que se pueda verdaderamente conocer, reflejar, programar, elaborar, continuar y modificar todo lo necesario para «dirigir» una escuela, significa caer prisioneros de la retórica «gattopardesca» (cambiar alguna cosa para que todo quede igual).

Ante todo, éste es un tema de reflexión para los políticos, a quienes cabe la responsabilidad de desear en los hechos lo que se ha querido en la ley. Pero, en última instancia, el tema no es sólo una materia para los políticos porque la conquista de los objetivos sociales (y la escuela es uno de ellos) está profundamente ligada al sistema de los intereses y hábitos de la sociedad en su conjunto. Queda ahora por preguntar si la sociedad, cada uno con su responsabilidad, quiere verdaderamente una escuela libre, es decir, capaz de educar, con todo el peso económico y psicológico que ello comporta, o si prefiere limitarse a alejar la burocracia, la pobreza del equilibrio, el extremismo y cualquier ismo, engañándose con que la libertad se encuentra sólo al término de un esfuerzo ajeno y no al comienzo de una tarea propia.

Es posible esperar un empuje concreto de la democracia escolar en la intervención combinada del poder político, que actúa paulatinamente para hacer posible jurídica, administrativa y económicamente el proceso de participación escolar y la contribución directa de los componentes escolares y cívicos interesados en la vida de la escuela.

Una escuela entendida como comunidad, no ya en el sentido tradicional patriarcal, sino en el sentido en que lo entienden Mounier, Marx y Dewey, para limitarnos a los anteriormente citados, no puede no ser democrática, es decir, caracterizada por el respeto para todos, sobre todo para los más débiles, y por «normas» con las que los más débiles puedan controlar el proceso de elaboración de las decisiones que les atañen, participando ellos mismos en una pluralidad, de forma que no puedan fijarse de una vez por todas para tomar las decisiones y para construir el clima de corresponsabilidad en la diversidad, sobre el que han de basarse una comunidad a la vez ordenada y dinámica.

PARTICIPACION Y DEMOCRACIA ESCOLAR SEGUN LA NUEVA NORMATIVA

A l'os tradicionales «maestro y escolar», tenidos hasta ahora como los verdaderos, únicos sujetos sobre los que se funda la escuela, suceden hoy los tres componentes: docentes, padres y alumnos. Es obvio que tales componentes actúan de forma diversa en relación a la edad diferente de los alumnos; pero lo que hay que señalar es que desde la maternal hasta la media superior, la naturaleza de la escuela ha cambiado estructuralmente: no es una institución especial de «profesionales y clientes», sino el resultado de la simbiosis entre esta antigua institución y la familia, en un cuadro de «interacción» con

la comunidad social y cívica que hasta hace poco tiempo se consideraba como una amenaza. Desde la extrañeza recíproca —según la cual la escuela era una especie de monasterio o cuartel—, familia y escuela han pasado, a través de la fase de «relaciones» entre entes soberanos distintos, unidos a través de precarios canales diplomáticos, a la «participación» de la familia sobre la base de la eventual buena voluntad de apertura de la escuela, a la definitiva constitución de esta especie de ente consorte que es hoy la escuela comunitaria, en la que la reconocida e indiscutida titularidad educativa y «gestionaria» de los tres componentes no quiere negar sino sostener y valorar el momento profesional-didáctico de los docentes. Es cierto que una democracia para una comunidad constituida de esta manera, cargada de esos planos y funciones, no es reducible al simple esquema parlamentario.

Elegir y hacerse elegir no es el todo de la participación.

La comunidad escolar no se reduce a los órganos colegiales, que son

únicamente un instrumento y por ello mismo indispensables.

La primera y fundamental área de intervención es la de la clase. El Consejo de clase, con los representantes de los padres y los estudiantes, es una interesante ocasión de trabajo, pero su significado sería escaso si no fuera precedido y seguido de las asambleas de los tres componentes, primero por separado y, después, unidos en la forma de asamblea triangular de clase. Naturalmente, no es posible vivir de reuniones, por lo que este organigrama teórico se recogerá con realismo y atención en los aspectos sustanciales del tema más que en la materialidad de las reuniones. No sólo se trata de afrontar los problemas educativos de la clase, que siempre se revelan más como problemas de relaciones entre personas, sino de formas de experimentación, de puesta al día y programación de la vida en clase, incluso en lo que hace referencia a contenidos y métodos.

Ya se ha dicho que no es únicamente el poder de decidir, sino también el de discutir, de hacer circular ideas, de contestar, de convencer. Así que el poder de propuesta del que habla el decreto delegado no es una burla, sino

una posibilidad que debe ser plenamente valorada y utilizada.

A nivel de instituto y de círculo, la asamblea que tiene más poder es, ciertamente, la Comunidad de docentes*, que deberá adquirir un aspecto muy distinto al que tuvo en el pasado, puramente decorativo. Pero también la asamblea de padres puede tener un notable significado y adquirir cierto peso en la vida del instituto. Desgraciadamente, el sistema de asamblea no está firmemente unido con el de órganos representativos, en particular con el Consejo de instituto o de círculo, pues se corre el peligro de que ambos, funcionando paralelamente, en vez de reforzarse se debiliten recíprocamente.

Si se quiere que la palabra «comunidad» de que habla la ley no suene

como una burla, esta función unitaria es vital.

Por ejemplo, no se debería hacer un reglamento a nivel de consejo de ins-

tituto si no ha sido discutido y aceptado por las asambleas.

En ciertas escuelas de grandes dimensiones no se pueden recoger resultados apreciables: será necesario el mismo trabajo para buscar iniciativas y

desbloquear algunas situaciones intolerables.

El distrito escolar es, entre todos los niveles en que se coloca la gestión escolar, el más cargado de potencialidad positiva, aunque resulta pobre de atribuciones decisorias. Su valor reside en la posibilidad que ofrece de ser usado como sede de programación y coordinación de todas las entidades dotadas de poder, a fin de afrontar al más óptimo nivel la globalidad de los

problemas educativos, no sólo escolares y paraescolares, de la comunidad local interesada.

Propiamente, es esta unión (que hoy se descubre mejor entre escuela y ambiente, entre la escuela y otros entes educativos, para un trabajo de coordinación y promoción) la que abre nuevos horizontes a la reflexión y la intervención.

No es posible negar la necesidad de afrontar a nivel provincial y, especialmente, nacional, algunos temas que inciden directamente en el proceso educativo escolar, en los edificios, en los servicios de diversa naturaleza, en el derecho al estudio.

Fundamentalmente, el discurso sobre los nuevos programas y sobre las relaciones escuela-trabajo le corresponde al *Consejo Nacional de Instrucción Pública*, a fin de ofrecer a los órganos políticos las indicaciones competentes y democráticamente elaboradas que sirvan para hacer funcionar a la escuela con una finalidad más clara y contenidos más válidos.

No es posible construir la comunidad de la que habla la ley sin incidir de alguna forma sobre ciertas condiciones estructurales del personal docente, de las ordenanzas, de los edificios, las salidas profesionales. El mismo decreto sobre la experimentación, que abre una nueva fase en la legislación escolar italiana, sería ineficaz, además de fácilmente eludible, sin una clara voluntad reformadora (10).

LA PARTICIPACION EN LA PRUEBA DE LA EXPERIENCIA

Después de haber expuesto y comentado los orígenes históricos y la línea pedagógica fundamental de la nueva normativa sobre la participación escolar, podemos hablar de cuál ha sido el impacto que ha habido en la sociedad y la escuela italiana tras casi tres años de experiencia (las primeras elecciones se han realizado en febrero de 1975).

Tres han sido las investigaciones de ámbito nacional a las que podemos hacer referencia: la primera —que ha sido desarrollada por el CENSIS (11)—se basa en un muestreo electoral y sobre los elegidos en las escuelas preuniversitarias; la segunda —realizada por Cobalti y Dei (12)— se basa en un muestreo de enseñantes de escuelas secundarias superiores; la tercera —de Corradini, Damiano y Ringhini (13)— se basa en un muestreo de enseñantes, padres, estudiantes y personal no docente de las escuelas secundarias superiores.

El primer dato esclarecedor hace referencia a la participación en las elecciones para los órganos colegiales de instituto y de círculo: si la primera convocatoria a las urnas obtuvo una respuesta masiva (más del 70 % de los inte-

(11) «Scuola e partecipazione sociale». Il primo anno di applicazione dei decreti delegati, CENSIS, Roma, 1976.

⁽¹⁰⁾ Il DPR 31 maggio 1974, n. 419, definisce e autorizza la sperimentazione: a) «come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico» (autorizzata dal collegio dei docenti, oye «pur non esorbitando dagli ordinamenti vigenti coinvolga più insegnamenti o richieda l' zazazione straordinaria di risorse dell'amministrazione scolastica»); b) «come ricerca e realizzazione di innovazione degli ordinamenti e delle strutture esistenti» (autorizzata con decreto ministeriale).

 ⁽¹²⁾ A. COBALTI, M. DEI: Insegnanti e organi collegiali, in «Scuola e Città», 3, 1977, pp. 97-116.
 (13) L. CORRADINI: Primi risultati di una ricerca sulla partecipazione nella scuola secondaria superiore, in «Annali della Pubblica Istruzione», (XXIII) 3, 1977. Una più vasta esposizione si troverà in Id., La comunità incompiuta, Vita e Pensiero, Milano (imminente).

resados) en las dos sucesivas se ha notado una disminución del 20 al 25 por 100.

También disminuyen los niveles de satisfacción de las personas interesadas: pero si la mayoría (más del 60 %) está desilusionada por la experiencia, una más amplia mayoría (70-80 %) está convencida de que las cosas cambiarán y de que en el futuro se podrán hacer cosas mejores.

En cuanto a las causas de la crisis, según los entrevistados se deben al burocratismo que permanece, a la complejidad, al escaso poder y mala distribución de las competencias entre los diversos órganos colegiales y, sobre todo, a la poca preparación de las personas, a la inmadurez de las costumbres, a las dificultades económicas y sociales que se han vuelto más molestas, a la objetiva complejidad de una operación que no aparece muy clara en sus fines y bastante laboriosa en relación a los resultados que puede garantizar, en la esfera de la facilidad de las relaciones, mejora de los servicios, aumento de la eficiencia educativa y del estímulo del ambiente social.

Si la investigación del CENSIS sostiene que la «participación tiene necesidad de un contenido y de un entramado social más amplio en cada escuela o, de cualquier forma, en el conjunto escolar» (p. 140), y propone hacer referencia a la más rica realidad social del territorio para motivar la participación, Cobalti y Dei, refiriéndose a los enseñantes que han «digerido» sin dificultad los órganos colegiales «mixtos», hacen hipótesis sobre una lenta «muerte por indiferencia de la entera experiencia participativa», declarando artificiosa la operación político-legislativa dirigida por la enseñanza de la «comunidad escolar» (p. 116).

Los datos recogidos por nuestra investigación no autorizan a la formulación de hipótesis tan pesimistas, aunque queda abierto el problema de las dimensiones y el significado que la experiencia participativa podrá asumir en los próximos 20-25 años (tiempo que parece correcto para medir un fenómeno de tan vasta magnitud).

No es preciso olvidar que la ley ha transferido al plano del comportamiento permanente el interés por la vida escolar y la presencia que se ha manifestado de manera ocasional durante la crisis del 68-69 sin conseguir cambiar las disposiciones escolares anticuadas, el sistema ocupacional que condiciona las aspiraciones escolares y sociales de la familia, la mentalidad de las personas.

En estas condiciones, la experiencia de la participación escolar no ha dado entrada a los poderes y las gratificaciones que la euforia de los primeros días permitía. Las motivaciones y las actitudes de las personas se han debilitado en el «pulso» entre progresistas y conservadores, entre categoría y categoría, entre órganos colegiales y normas burocráticas, de modo que no se ha valorado el patrimonio de convicciones democráticas que ha madurado en las vicisitudes electorales: baste pensar que la mayoría de los elegidos en los consejos de instituto y de círculo tenían ya experiencias asociativas, sindicales y políticas o religiosas, y que la convicción de que la escuela debía ser concebida como una comunidad que actúa con la sociedad cívica, en una implicación-distinción entre pedagogía y política, resulta mayoritaria entre los mismos elegidos.

Nuestra investigación abunda en la hipótesis de que quienes van a convivir a través de los órganos colegiales y las asambleas, en una escuela que va perdiendo las connotaciones estatales iniciales, para asumir tendencialmente un aspecto comunitario no tienen en la escuela una situación meramente coyuntural, debida a la necesidad de afrontar con un consenso más

amplio la profunda crisis de la institución. Pues tienen una razón de ser más profunda que la de aclararse en la primera polvareda «participativa», lo que no ha de impedir el llamar la atención en una dimensión no triunfalista.

Los datos recogidos nos confirman en la opinión de que «tenga cabida» la «difícil convivencia», de la que hemos hablado en otro lugar. Que la crisis de desaliento y organización que se está produciendo no conduzca a un «rechazo» tal que ponga en discusión la participación escolar. Que los componentes fundamentales «se acepten», a pesar de la fulminante dialéctica que revela una lucha subterránea bastante dramática. Que el entramado burocrático que todavía envuelve la escuela no sofoque la poca autonomía que ha comenzado a arraigar. Que la palabra «comunidad» no sea derrochada por la escuela, aunque sea necesario delinear la carga de exigencias que implica mucho más que la componente descriptiva que podía sugerir. Que, en suma, la nueva escuela de la participación es una realidad «inacabada», pero no quemada o moribunda, y que vale todavía la pena trabajar en ella, aunque se esté menos entusiasmado de lo que se esperaba.

LA RECONSIDERACION DE LAS EXPECTATIVAS Y LAS CONDICIONES PARA UN RELANZAMIENTO DE LA PARTICIPACION

Durante muchos años hemos tenido que lamentar en Italia una normativa que no daba cabida a la socialidad, a la iniciativa, a la apertura, a los problemas y a las fuerzas vivas de la sociedad. La situación es hoy objetivamente distinta: más allá de la incongruencia también grande, como se ha visto, el espíritu de la ley está de parte del que quiere cambiar las costumbres, las relaciones, los métodos e inevitablemente los contenidos.

La investigación hecha sobre la pura base de una imagen estática muestra que no faltan energías disponibles, aunque no sobreabundan y no son homogéneas en ciertas cuestiones. Si la dificultad subjetiva y objetiva son superiores a lo previsto (aunque las cosas van mejor de lo que piensan los profetas del infortunio) hay, por el contrario, un consenso amplio sobre la bondad de la línea sugerida y sobre la impracticabilidad de las alternativas.

El CENSIS, como se ha dicho, actúa sobre la hipótesis de que la exclusiva participación escolar no sea bastante gratificadora y que las cosas cambiarán cuando las ventajas de las oportunidades ofrecidas sean más ricas y variadas, según una perspectiva globalmente territorial. Hay que esperarlo, pero, desde luego, no confiarnos. La situación parece pedir una reconsideración de las expectativas y una redistribución de las energías empleadas en relación a los objetivos que están efectivamente reunidos en las diversas posiciones, evitando tanto hacerse excesivas ilusiones como crearse coartadas políticas, pedagógicas y personales.

Hay que recuperar la credibilidad de una idea, la de la gestión social de la escuela, que hace unos años parecía tan evidente que casi podía palparse: era necesario liberarla de una agresividad y una parcialidad que asustaban sin poder cambiarla de hecho ni reconstruirla sobre nuevas bases; liberarla de un justicialismo y de un dogmatismo que ignoraban una compleja conflictividad (no toda reducible a esquemas de lucha de clases), sin arrumbarla en el desván como un trasto viejo.

Sus razones más profundas y menos exploradas no se encuentran en la teoría leninista de la conquista del poder ni tampoco en la doctrina católica

de la relación escuela-familia, sino en la posibilidad misma de la escuela como ente educativo en la sociedad contemporánea. La participación está en crisis en todas partes y se confunde la conciencia de su necesidad. Y ello porque la escuela, que ahora está trabajando «perdida», tiene necesidad no sólo de legitimación social, sino también de aportaciones nuevas para afrontar un futuro que exige la máxima validación de las energías educativas disponibles.

Si el terreno relativo a los «poderes decisorios» defrauda, es preciso concentrar las energías en torno a la investigación educativa, al análisis de los objetivos posibles, del potencial utilizable, a la imaginación de una «comunidad» posible, sobre la base de la previsión de lo que con toda probabilidad acaecerá en poco tiempo en nuestro «territorio», en el plano ecológico, social, político, administrativo.

¿Dónde si no es en la escuela se puede tratar de comprender y unir el mundo de las necesidades sociales con el de los valores culturales? ¿Dónde pueden crearse lugares de encuentro entre personas y grupos diversos, dónde se pueden «confrontar» las generaciones para superar mitos y miedos y para poner las premisas psicológicas y culturales de las que ha de depender la calidad del futuro? Las palabras son gruesas y las preguntas corren el peligro de parecer retóricas. Pero sin preguntas, sin esperanzas, no se puede ni «dirigir el reflujo» ni «preparar el relanzamiento» (14).

Más allá de las mitologías, de los slogans de uso cotidiano, de las esperanzas en un rápido estallido, los valores permanecen y las perspectivas resisten.

Pero parece claro que no tienen «manos y pies», como quería Hegel, sino que son fuerzas culturales y personas que están abiertas con el análisis crítico y el empeño cotidiano de vivir dinámicamente la interacción entre lo público y lo privado, entre lo personal, lo familiar, escolar, profesional, social, político, en el constante equilibrarse que permite la vida como cambio y en el constante tender al equilibrio que permite la vida como continuidad y como armonía.

⁽¹⁴⁾ Un'analisi del modello di scuola democratica e delle concrete possibilità operative attuabili nell'ambito dei decreti delegati, abbiamo tentato nel volume *Democrazia Scolastica*, La Scuola, Brescia 1976.

LA PARTICIPACION EN LA PLANIFICACION DE LA EDUCACION EN FRANCIA*

Michel PRADERIE**

I. INTRODUCCION

La planificación francesa tiene una larga historia que se remonta a 1946, época en la que se imponía a la nación un vigoroso esfuerzo de reconstrucción fuertemente dirigido. Desde entonces, los planes quinquenales se han ido sucediendo.

La idea de planificación, por muy anclada que esté, ha suscitado progresivamente una desilusión cada vez mayor por parte de los diferentes protagonistas sociales. Independientemente de las oposiciones políticas que suscita como es natural un plan sometido al parlamento, la «ardiente obligación» que se ha querido hacer de ellos se va encontrando con un escepticismo cada vez mayor.

Las causas de ello son múltiples. La primera de ellas es sin duda de naturaleza política. La idea de participación que constituye la base de los métodos de elaboración del plan en cuanto se erige en filosofía política por parte del gobierno en el poder, aparece como una trampa para las categorías socioprofesionales. Mayores serán las reticencias de estas últimas si notan que se está intentando hacerlas salir fiadoras de unas formas de diálogo que estiman, con razón o sin ella, comprometedor. La planificación francesa, indicativa y no coercitiva, ha fomentado, por otra parte, en sus realizaciones este escepticismo. El hecho de que el Estado mismo no respetara el contenido del plan no predispone para tener en el sistema una fe ciega.

La segunda causa es la ilustración en el plano técnico de esta ambigüedad política. Los señores Babeau y Derycke (1) lo atribuyen a la confusión entre previsiones y objetivos. Si reagrupa objetivos, un plan debe ser un conjunto coherente de medidas adecuadas para su realización. Si se limita a formular previsiones puede limitarse, sin daño alguno para la democracia, a no ser más que un ejercicio de especialistas del análisis económico y social. La combinación equívoca de las dos ópticas es motivo de insatisfacción; por una parte, algunas evoluciones sobre las que el poder público tiene poca influencia no aparecen claramente como presiones para el desarrollo y, por otra parte, el campo de acción propio del Estado parece escapar a decisiones normativas posibles de la autoridad política.

Esta «crisis de la planificación es en realidad normal. Lo más que se puede temer es que una incapacidad del sistema socio-político no permita superarla. Las cuestiones en discusión son, en efecto, de gran importancia. Una de ellas se refiere a la función del Estado en la sociedad francesa actual. La otra a los métodos de toma de decisión en materia económica y social.

^{*} Traducido y publicado en lengua castellana por autorización de la O.C.D.E. para la «Revista de Educación». Titulo original: La participation dans la planification de l'éducation en France, en Planification et Participation dans l'enseignement. O.C.D.E. París, 1974.

Jefe del Servicio de Programación de la Previsión. Ministerio de Educación Nacional (Francia).

⁽¹⁾ BABEAU y DERYCKE: Problemas de planificación. Ed. Sirey. París, 1967.

Estas cuestiones derivan de un debate eterno, pero que adopta una dimensión particular en un país centralizado en el que la administración es omnipresente. Los métodos de concertación utilizados en la planificación actual se han concebido en una época en la que reinaba cierto consenso acerca de su oportunidad y la eficacia de las decisiones que se derivan del mismo. Ahora bien, el objetivo de «participación» apuntado a lo largo de estos últimos años no parece coincidir con discusiones entre estados mayores diversos que aparecen como anticuados y estériles. La participación vuelve a plantear el problema de la descentralización y más generalmente el de la definición y el ejercicio de responsabilidad efectivas a niveles locales.

En materia de educación se añade una nueva dimensión. Si en materia económica una sana competencia puede ser provechosa para el interés general, esto resulta menos evidente en materia social. La búsqueda de la facilidad y del éxito puede conducir a unidades enteramente autónomas a políticas de selección que conducirán inevitablemente a mantener o a aumentar las desigualdades sociales existentes. Además, cierto laxismo puede conducir a una dispersión cualitativa de los diplomas que también aquí favorecerá a

las familias que poseen el poder financiero o cultural.

Inversamente, los sistemas rígidos de educación que no dejan lugar a las iniciativas y decisiones locales son poco eficaces, costosos y frágiles desde el punto de vista político. Por consiguiente, la introducción de una amplia participación en la planificación de la educación debe ser objeto de una estrategia madura y reflexionada que tenga en cuenta dificultades y objetivos múltiples. Una de ellas, y no la menor, consiste en que un sistema de enseñanza se aplique a jóvenes cuya forma de participación está mal aceptada por los adultos. Se plantea, pues, un problema de interlocutores que no es de fácil solución. Atribuir a los adultos, padres y educadores, solamente la exclusiva de la definición de los objetivos de la escuela es una posición ciertamente cómoda, pero peligrosa a cierto plazo que hay que tener presente.

II. EL SISTEMA DE PLANIFICACION DE LA EDUCACION SE BASA EN UN CONCIERTO INSTITUCIONALIZADO QUE NO ES UNA VERDADERA PARTICIPACION

El proyecto oficial del VI Plan, sometido al Parlamento en julio de 1971, precisa en su introducción la significación dada en Francia a la planificación, significación general que se puede aplicar asimismo para los problemas de educación.

«No se trata ciertamente de definir en sus mínimos detalles las actividades de las empresas y de los demás agentes económicos: en una economía abierta y descentralizada como la nuestra, tal planificación sería ilusoria. En cambio, resulta más necesario que nunca establecer periódicamente un diagnóstico sobre la situación económica y social del país, analizar los problemas con los que se enfrenta, definir las políticas y acciones susceptibles de resolverlos y, de modo más general, ofrecer un marco de referencia a la política de los poderes públicos y a la actividad del conjunto de los franceses. Y esto es el Plan.

Como los otros cinco planes, el VI Plan es además el resultado de un largo proceso de estudios, de discusiones y de acuerdos en el que han participado varios millares de personas en las comisiones de modernización, los comités,

grupos e intergrupos, constituidos bajo el patrocinio de la Comisaría General del Plan, así como en las diversas instancias regionales.

Pero desde el V Plan se han realizado progresos importantes: los convenios han adquirido mayor eficacia en las comisiones del Plan y en los consejos regionales; las técnicas de planificación han progresado gracias a la utilización de modelos económicos integrados, a la aplicación a las funciones colectivas de los principios de racionalización de las elecciones económicas, así como a una mejor observación de las evoluciones a largo plazo.

Por su parte, las instancias regionales elaborarán cada una, después de la votación del Plan, teniendo en cuenta las orientaciones fijadas en el plan nacional, un programa regional de desarrollo y de equipo que describa para cada región la estrategia del desarrollo y los programas de equipo que la acompañan y que permita una articulación de los principales programas elaborados en el interior de cada región, principalmente los programas de modernización y de equipo preparados por las ciudades de más de 50.000 habitantes.

De este modo, la preparación del VI Plan habrá sido, a todos los niveles, a través del país, la ocasión para un inmenso esfuerzo de concentración y reflexión sobre las reformas de las que depende en gran parte el desarrollo económico y social de Francia.»

A. Las instituciones

Sin que sea necesario describir en detalle los mecanismos de planificación, se debe indicar que los anima un organismo ligero: la Comisaría General del Plan, que se sitúa fuera de las administraciones tradicionales y que depende, según las circunstancias del momento, sea del primer ministro, sea de un ministro de Estado. Asegura la animación de las comisiones y de los órganos técnicos encargados de llevar a cabo los estudios y las previsiones necesarios para los trabajos de planificación.

Cada comisión está compuesta por representantes de las categorías socioeconómicas interesadas en el campo tratado por la comisión. Así, por ejemplo, la Comisión de Educación del VI Plan estaba compuesta por:

- 38 representantes del Estado,
 - 4 representantes de los estudiantes,
- 5 representantes de los padres de alumnos.
 - 7 representantes de las empresas,
 - 16 representantes de los sindicatos,
 - 22 personalidades exteriores.

Esta comisión, en la cual los representantes del Estado eran minoritarios, estaba rodeada de varias subcomisiones compuestas, a causa del trabajo técnico que se les pedía, por una mayoría de agentes de educación nacional.

La Comisión de Educación, como las otras, organizó sus trabajos en dos fases. La primera dio lugar a la redacción de un «informe sobre las grandes opciones», que, presentado al Parlamento, se votó en julio de 1970. En el curso de una segunda fase, estas opciones se precisaron y se examinaron y propusieron al gobierno y ulteriormente al Parlamento en julio de 1971 las medidas adecuadas para la realización de dichas opciones.

Estas instituciones, que funcionan a nivel nacional, tienen su equivalente a nivel de las regiones. Las comisiones de desarrollo económico regional, situadas cerca de los prefectos de la región, desempeñan una función cuya definición ha sido precisada por el gobierno.

«Conviene, sin embargo, definir, en búsqueda de esta coherencia, con más claridad de lo que se hizo para el V Plan, las posiciones adoptadas por el Estado con respecto a esta programación regional. Lo esencial de las indicaciones proporcionadas por el nivel nacional al nivel regional y por el nivel regional al nivel nacional tendrá un carácter provisional. Sin embargo, el Estado contraerá compromisos sobre ciertos programas que gozarán en el plano nacional de declaraciones de prioridad y serán objeto de una repartición regional.

En estas condiciones, los trabajos regionales se conciben para llegar, después de la votación del Plan propiamente dicha, a la puesta a punto de un programa regional y de programas de colectividades locales (esencialmente los programas de modernización y de equipo de las aglomeraciones) lo más precisos posible, pero previsionales y adaptables, y coherentes con el programa regional, estableciéndose dichos programas bajo la responsabilidad de las instancias regionales y de las colectividades locales y para sus propias necesidades de programación y de gestión. Aparte de las comunicaciones que solicite a título puramente informativo la Comisaría General del Plan, el nivel nacional sólo conocerá síntesis financieras de carácter provisional de estos documentos, así como los elementos de programas correspondientes a la puesta en práctica, a nivel regional, de las declaraciones nacionales de prioridad.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, se desarrollará antes de la votación del Plan una concertación continua entre el nivel nacional y el nivel regional (y entre el nivel regional y las colectividades locales). Esta concertación tendrá como finalidad, en una primera parte, hacer llegar a las comisiones de modernización el mayor número posible de información original sobre las políticas de desarrollo a llevar a cabo en las regiones, sobre las necesidades de equipos colectivos y sobre las prioridades a nivel regional. En una segunda fase, la concertación asegurará la coherencia de la programación regional con el proyecto de plan nacional establecido por el comisario general del Plan, distribuyéndose claramente las responsabilidades de programación entre

nivel nacional y nivel regional.»

Estas comisiones regionales están compuestas, del mismo modo que la Comisión Nacional, por los representantes de los diversos protagonistas sociales. Sin embargo, independientemente del funcionamiento propio de estas instancias, las relaciones entre regiones y Estado se desarrollan según procedimientos muy particulares que traducen claramente las tradiciones centralizadoras francesas.

Como lo muestra el texto oficial anterior, los trabajos regionales se utilizan antes de la votación del Plan como fuentes de información; después de la votación están destinados para distribuir entre los diversos proyectos

el montante financiero atribuido a la región.

Estas instituciones rápidamente descritas manifiestan el deseo de hacer que participen los representantes de las fuerzas socioeconómicas en las tareas de planificación, y esto es cierto tanto en materia de educación como para los demás sectores. Sin embargo, antes de interrogarse acerca de la importancia real de esta participación es preciso reconocer que la planificación no

escapa todavía a la acusación de «economismo». Es cierto que la calidad de los trabajos realizados en materia de equilibrio económico general o de economía sectorial es muy superior a los análisis emprendidos en materia social. Paradójicamente, es en el sector en el que el Estado tiene menos influencia (2); a saber, en el económico, donde la planificación es más útil. Es lo que un antiguo comisario del Plan Ilamaba «un reductor de incertidumbre». En los sectores sociales, en cambio, donde lo esencial de las iniciativas pertenece al Estado, todo ocurre como si los mecanismos de la planificación chocasen con las políticas y las prácticas de las administraciones celosas de su independencia. Por esta razón, muchas veces en este informe las observaciones que se hagan acerca de la planificación-participación se referirán a la totalidad de los aspectos del Plan y no solamente al de la educación.

B. Funcionamiento de las instituciones

Teniendo en cuenta un objetivo de participación, las instituciones de planificación, que comprenden explícitamente mecanismos de concertación, pueden analizarse en dos niveles. El primero entra dentro del campo político en el sentido de que se refiere, por una parte, a la naturaleza misma de la planificación, especialmente en materia de educación, y por otra parte, a los protagonistas de esta concertación. El segundo nivel es el de las condiciones prácticas, en las que se realizan los trabajos de planificación y el control de las realizaciones.

1. Nivel politico

Ya hemos tenido la ocasión de decir que el Plan, en Francia, es únicamente indicativo. Ello es también cierto en los sectores en los que las responsabilidades del Estado son determinantes. En realidad, el gobierno somete al Parlamento un texto que reúne los objetivos generales retenidos y los programas destinados a poner en práctica las acciones prioritarias. Los informes de las comisiones son elementos de información proporcionados a los parlamentarios, pero no constituyen un compromiso del gobierno. Este retiene, de entre las propuestas que se le hacen, aquellas que considera oportunas y las combina con una evolución financiera. Todo este conjunto constituye un sistema de referencia alrededor del cual se organiza la actividad de los ministerios o del Parlamento. Así, por ejemplo, éste tendrá que votar leyes que permitan la realización de algunos objetivos del Plan. Pero este marco no es coercitivo ni para el Estado que puede, por motivos diversos, no liberar la carga financiera prevista (ésta se calcula para cinco años, mientras que, particularmente en materia de educación, el Estado sólo se compromete para períodos anuales correspondientes al presupuesto) ni para la Administración, que puede volver a poner en tela de juicio unos objetivos o unos programas de acción.

Se puede decir que los ejercicios de planificación constituyen una información general sobre un futuro a cinco años. Se puede decir asimismo que este esfuerzo es el resultado de un convenio que, al no desembocar en un

⁽²⁾ A pesar de que sus medios de acción e de incitación sean considerables.

programa de acción, será apreciado de muy distintas formas por los protagonistas sociales. El informe de la Comisión de Educación no ha sido adoptado por los representantes sindicales, habiendo abandonado incluso algunos de ellos su participación en los trabajos.

A pesar de las reticencias de algunos ante los objetivos retenidos y las cargas financieras atribuidas, este sistema de convenio es ambiguo. Por una parte, la planificación se basa en comisiones en las que pueden hacerse oír los diversos representantes de las fuerzas sociales y económicas, y por otra, la decisión corresponde a un Parlamento elegido. Es dudoso que exista una identidad de puntos de vista entre estos dos tipos de representación. Como el poder del Parlamento tiene normalmente prioridad, es todo el sistema de convenios que se vuelve caduco. Puede no serlo si se considera como un sistema de información, pero también será necesario que sus protagonistas acepten esta reducción en sus funciones.

Este divorcio entre los que participan en la elaboración del Plan sin decidir y los que deciden sin elaborar puede ocultar a su vez un divorcio mayor. Toda la concertación se centra en la participación de grupos, asociaciones, sindicatos, que son todos cuerpos intermedios. Sus relaciones con sus bases, estudiantes, padres de alumnos, docentes, etc., son frecuentemente las de organizaciones administrativas. Ahora bien, la vida en los establecimientos se desenvuelve entre protagonistas cuya representación está mediatizada por un conjunto de relaciones de fuerzas estimadas a nivel nacional por un contexto político cuya carga ideológica es mucho más fuerte para organizaciones que para individuos. Se deriva de ello un desfase entre esta participación institucional formal, cuyas lagunas ya hemos visto, y la acción concreta, tal como se puede prever y también planificar a nivel local.

Particularmente en materia de educación, y principalmente en las enseñanzas primaria y secundaria, que son con mucho las más costosas y las más determinantes para el futuro, la autonomía de decisión es casi nula, en Francia, a escala local. Ya sea dicha escala la de docente y de jefe de establecimiento o la de prefecto o rector, la capacidad de iniciativa de que dispone es muy reducida. En el interior mismo de un ministerio no se puede hablar de participación de las escalas locales en la definición de una política con-

certada.

2. Las condiciones prácticas de la planificación

Se ha visto lo difícil que era instaurar una verdadera participación en cuanto se trataba de reunir estados mayores de organizaciones sin poder de decisión; todavía lo será más si las informaciones disponibles son contestables o insuficientes. No existe, al parecer, retención de información por parte de la Administración con respecto a las comisiones del Plan. Pero se observa, por una parte, una insuficiencia general del sistema de información, y por otra parte, una concentración de los medios de estudio en manos de la Administración.

El sistema de información es insuficiente a nivel cuantitativo: efectivos de alumnos, costes de formación, análisis de los medios puestos en práctica. También lo es a nivel cualitativo. Con demasiada frecuencia, la pedagogía, que es el canal natural de la acción de un sistema de educación, se considera como un arte cuyo producto no puede apreciarse de modo objetivo. Por con-

siguiente, toda la actividad de la educación nacional escapará no solamente a los procesos normales de racionalización, sino también a todo análisis serio de su eficacia. Esta no objetividad, frecuentemente voluntaria, en la medida de los resultados pedagógicos, repercute en la utilización previsional de modelos cuantitativos de evolución. ¿Cómo prever, en efecto, los efectivos a escolarizar en tal o tal tipo de enseñanza si se ignoran en absoluto los esfuerzos producidos por las reformas pedagógicas en la orientación de los alumnos?

Este aspecto de la situación no está muy alejado del problema de la participación. A falta de instrumentos de medida en la información objetiva, el concierto se reduce a monólogos apasionados donde la experiencia personal de cada uno sustituye a la reflexión racional. En este tipo de falsos diálogos, la conclusión es siempre evidente: la tradición se perpetúa y la política se alinea sobre los medios disponibles.

Bien es verdad que un sistema de información no es nunca enteramente neutro y que se podrá siempre criticar su objetividad. Sin embargo, sería posible avanzar en el sentido de la adopción de una organización que permitiese una base común de discusión. Sería preciso que los medios de estudio no

se concentrasen en manos de la Administración.

Hay que reconocer aquí también que ninguna solicitud de estudio particular formulada por la Comisión de Educación ha sido rechazada por la Administración. Pero es evidente que un instrumento permanente de reflexión
interviene tanto por las cuestiones que plantea como por las que resuelve.
En este sentido refuerza infinitamente la capacidad de discusión de la organización que lo posee. Los ensayos de participación común entre administraciones poderosas y organismos pobres y sin medios exacerban las oposiciones estériles y destruyen la idea que puede uno hacerse de la participación.

III. SE HAN INTRODUCIDO MECANISMOS DE PARTICIPACION EN LOS CENTROS DE EDUCACION NACIONAL

Como consecuencia de los acontecimientos de 1968 se introdujo la participación en los centros de enseñanza superior mediante la ley de 12 de noviembre de 1968 y los textos de aplicación que les sucedieron. Cada centro público de segundo grado se ha visto asimismo dotado de un consejo de administración por textos reglamentarios de noviembre de 1968 y otros que le siguieron. Al haber empezado todo en Francia con textos, los que examinamos aquí permitirán, por su naturaleza, una amplia acción a todos aquellos que, docentes, estudiantes y alumnos, padres, representantes del mundo económico, están interesados por los problemas de educación. También hará falta que esta posibilidad jurídica vaya acompañada por una firme voluntad de colaborar, incluso de contestar, en el interior de instituciones que, por muy criticables que puedan ser, son soportes privilegiados para la definición común de políticas de educación.

Paradójicamente, en efecto, si la partida de nacimiento de todo es un texto jurídico, éste se convierte, a partir de su publicación, en el objeto de controversias tan apasionadas como estériles, en las que se concentra todo el ardor de los interesados, dejando pocas fuerzas para el ejercicio real de la participación. Si ésta presenta ventajas evidentes para la colectividad, exige

de cada uno una disciplina y un civismo poco tradicionales. Estos aspectos psicosociológicos del marco en el que se ejerce el diálogo en materia de educación son importantes, pues las críticas desengañadas a las que se asiste deberían dirigirse menos a las instituciones que a las prácticas de sus miembros.

A. En los centros de enseñanza superior

1. Las instituciones

La ley de 1968 conlleva dos principios esenciales. Uno de ellos erige las universidades en centros autónomos. El segundo confía la dirección de los centros a unos consejos elegidos que representan al conjunto de miembros de la comunidad universitaria. Estos dos principios están vinculados en el sentido de que el segundo adquiere su sentido gracias al primero. El primero, sin el segundo, sólo obtendría en su aplicación medidas de desconcentración y no de descentralización.

La participación se introduce eligiendo un consejo cuya composición respeta las siguientes reglas. Se constituyen seis colegios electorales:

- profesores y maestros de conferencias,
- maestros-asistentes,
- asistentes,
- investigadores,
- estudiantes,
- personal administrativo, técnico y de servicio.

En una primera fase, cada colegio elige sus representantes en los consejos de las unidades de enseñanza y de investigación, que constituyen las células de base de la universidad, y luego sus representantes en el consejo de la universidad, de tal modo que éste esté formado por un número de profesores y de maestros —asistentes por lo menos igual al de estudiantes—. Se realiza también el equilibrio entre profesores de rango magistral y estudiantes, distribuyéndose las demás categorías según los temas tratados entre las posiciones defendidas por estas dos partes, en el caso de que sean opuestas. Además, cada consejo de universidad comprende personalidades exteriores cuyo número está comprendido entre una sexta y una tercera parte del efectivo del consejo. El conjunto del consejo elige en su seno a un presidente por cinco años.

Estos consejos de universidad tienen funciones importantes:

- determinación de sus estatutos y reglas administrativas de funcionamiento;
- determinación de las actividades de enseñanza, de los métodos pedagógicos, de los procedimientos de control de conocimientos, salvo en lo relativo a los diplomas nacionales para los cuales la autoridad del ministro sigue siendo determinante (3);

⁽³⁾ La política de investigación depende de un consejo científico que reagrupa únicamente a docentes, investigadores y personalidades exteriores.

- organización de la orientación de los estudiantes;
- organización de la formación continua;
- firma de convenios de investigación o de enseñanza con diversos organismos públicos o privados o el Estado;
- votación del presupuesto y distribución de éste entre las diversas unidades.

A nivel regional se crea un consejo regional compuesto, según el mismo principio de participación, por los representantes de las universidades. La proporción de personalidades exteriores debe ser igual al tercio del efectivo del consejo. La ley prevé que estos consejos regionales «contribuyan dentro su jurisdicción a la previsión, la coordinación y la programación de la enseñanza superior...; aseguran todos los enlaces y coordinaciones con los organismos encargados del desarrollo regional».

Finalmente, a nivel nacional, se crea un consejo nacional de la enseñanza superior y de la investigación cuya composición es análoga para la distribución de asientos a la de los consejos regionales. Sus atribuciones incluyen principalmente:

- la planificación de la enseñanza superior y de la investigación a medio y largo plazo;
- los créditos concedidos a los diferentes centros universitarios.

2. Su funcionamiento

Por encima de las críticas fáciles dirigidas a todo sistema democrático al que todos estamos sometidos, como si por su naturaleza no reflejase las insuficiencias de sus detractores, se debe distinguir las potencialidades de la arquitectura implantada, de su funcionamiento real.

Sus potencialidades son inmensas a nivel de la propuesta; menos grandes, pero reales, a nivel de la acción. Todas las instituciones existen para que se desarrolle una «planificación en etapas»: a nivel del centro, a nivel regional y a nivel central. La tradicional desconfianza, frecuentemente injustificada, de la universidad para con la sociedad económica limita, sin embargo, la participación del mundo exterior. Pero se puede esperar que los marcos jurídicos y el tiempo permitan una desaparición progresiva de estas oposiciones. En el plan de la acción, la dependencia respecto del poder central limita considerablemente la autonomía y hace menos real la participación. La casi totalidad del presupuesto de las universidades es decidida por la administración central, según criterios que, a pesar de ser coherentes con una planificación nacional, parecen frecuentemente arbitrarios a los ojos de los elegidos locales. Es evidente que si esta situación persiste, la autonomía y la participación aparecerán a los ojos de muchos como ilusorias. Y, sin embargo, estos dos principios no pueden juzgarse en términos estáticos sino como una dinámica que crea poderes locales cuya importancia será función de su vigor, de la calidad de sus trabajos de planificación, de la seriedad de su gestión. Si bien es verdad que la libertad y la responsabilidad no se conceden sino que se conquistan, todos los elementos están reunidos para que esta evolución se produzca dentro del orden. El proceso puede ser irreversible más allá de una realidad poco satisfactoria, ya que ahí también se planifica una estrategia a plazo medio.

Este doble objetivo, autonomía y participación, choca en la práctica de todos los días con dos situaciones de hecho que, al manifestarse a niveles

diferentes, contribuyen a limitar su aplicación.

La situación tradicional de las universidades francesas no es naturalmente favorable a la participación. La relación docente/alumno ha dado lugar desde siempre a una autoridad sin compartir por parte de los profesores de rango magistral. El sistema ha funcionado bien, por una parte, mientras los efectivos universitarios eran poco numerosos; por otra, mientras el número de docentes era suficientemente pequeño para que su calidad sea eminente. Pero progresivamente, con un deterioro evidente del cuerpo docente, una ambigüedad acerca de la función de una universidad inmóvil en una sociedad que cambia, como también un aumento considerable y una renovación de la población estudiantil, el magisterio se ha ido poniendo en tela de juicio. No queremos aquí analizar las razones de estas transformaciones, pero ante este trastoque de las relaciones entre grupos en el seno de la universidad se ha asistido a reacciones del cuerpo docente para definir instancias de decisión no participativas. Así, por ejemplo, ya en 1969, los presidentes de las universidades se han reunido, en principio, de modo informal y ulteriormente han logrado que se instituyera mediante decreto de febrero de 1971 una «conferencia de presidentes», organismo presidido por el ministro, que dispone de locales y servicios de la Administración, cuyas atribuciones cubren totalmente las del Consejo Nacional de la Enseñanza Superior y de la Investigación. Esta institución está de modo manifiesto en oposición con los principios de la ley de 1968. Las razones que justificaron su creación parecen falaces en la medida en que una asamblea de aproximadamente 80 presidentes, competidores todos ellos a nivel de la atribución de medios, sin participación de personalidades exteriores, difícilmente podrá ser más eficaz que un consejo nacional de 90 miembros. Aquí también ha prevalecido la tradición.

Ahora bien, estas prácticas, fácilmente explicables, pueden volverse contra sus promotores. La ley de 1968 volvía a definir las nuevas relaciones que debían establecerse entre la administración central y las universidades. Para implantar de hecho estas relaciones de menor dependencia era preciso apoyarse en los mecanismos de participación, que introducían una independencia de deliberación de las universidades modificando la composición de las asambleas deliberantes. Pero, en un sistema en el que la financiación de las universidades queda asegurada en su casi totalidad por el Estado central, una política de descentralización exige una gran imaginación al inventar nuevas formas de diálogo. La conferencia de presidentes no es nada más que una asamblea de decanos, antigua fórmula, público al que la administración central está muy acostumbrado. Al vaciar de sentido el Consejo Naciomal se corre el riesgo de reafianzar la autoridad total del ministerio sobre los centros. Se ha corrido el riesgo de hacer que la participación no tenga objeto, de desacreditarla a los ojos de todos y preparar de este modo, objetivamente, las condiciones de una nueva crisis. El deslizamiento de la democracia hacia la oligarquía es tanto más fácil en el mundo casi «carismático» de la educación, siendo la práctica de la democracia más difícil, costosa y exigente al mismo tiempo.

B. En los centros públicos de segundo grado

1. Las instituciones

Al mismo tiempo que el legislador organizaba el concierto en la enseñanza superior, el gobierno adoptaba disposiciones para introducir en el segundo grado mecanismos análogos adaptados. Sin embargo, a la naturaleza de los centros.

Jurídicamente, la mayor parte de los centros de segundo grado tienen el estatuto de centro público con personalidad moral y financiera. Tienen desde noviembre de 1968 un consejo de administración compuesto por cinco categorías de representantes:

- representantes nombrados por la Administración;
- representantes elegidos del personal docente administrativo, de vigilancia y de servicio;
- representantes elegidos de los padres de alumnos;
- representantes elegidos de los alumnos;
- personalidades interesadas en las actividades del centro *

Su número depende del tamaño del centro. Señalemos, sin embargo, que entre las personalidades designadas, los representantes de las instancias políticas locales y de las instancias municipales constituyen la parte esencial. Además, si el centro es de enseñanza técnica, figuran en el mismo representantes de los sindicatos de asalariados y de los organismos profesionales.

La gran dispersión de los centros de segundo grado en el territorio, su proximidad a la vida local, han permitido, mucho más que en el caso de las universidades, que participen las colectividades locales en la vida de los centros. Esta apertura hacia el exterior queda tanto más justificada cuanto que en la mayoría de los casos los equipos escolares son propiedad de las colectividades locales.

Los poderes del consejo de administración son amplios:

- política de reclutamiento de los alumnos dentro del marco de las disposiciones generales en vigor;
- definición del reglamento interior del centro.
- mejora del funcionamiento material del centro;
- creación, control y ayuda a las asociaciones socioeducativas;
- votación del presupuesto;
- consejos y propuestas acerca de todos los problemas relativos a la organización pedagógica y a la vida del centro;
- opinión sobre los aspectos jurídicos de la vida del centro.

El dispositivo queda completado mediante la creación de una comisión permanente, que es, en cierto modo, el «brazo secular» del consejo de administración y de un consejo disciplinario que es una formación particular de la comisión permanente a la que asisten, con voto consultivo, especialistas en materia psicológica y social, los delegados de los profesores y de los alum-

^{*} N. de la R. Sobre la nueva organización de la participación en los centros de enseñanza secundaria de Francia, véase los textos normativos que se incluyen en este número de la Revista, en la sección Crónica legislativa.

nos de la clase a la que pertenece el alumno en cuestión. Finalmente, a nivel de cada clase, se instituye un consejo, según los mismos principios de participación, que examinan las cuestiones pedagógicas interesantes para la vida de la clase y la situación escolar de cada alumno.

Los poderes extremadamente amplios de estos diversos consejos en cuyo seno se organiza la participación no se refieren, sin embargo, a la totalidad de la pedagogía. El contenido de los programas, las modalidades del control de conocimientos y las técnicas pedagógicas no están sometidos a su control. Con mucha razón, el poder público los ha excluido de la deliberación para asegurar la igualdad de todos ante el sistema educativo y evitar que se realicen experimentos sin control y de modo descabellado con alumnos cuya edad limita frecuentemente el sentido crítico. Abarcan, en cambio, todo lo que se designa en Francia con el nombre de «vida escolar», es decir, lo que constituye una parte muy importante de la vida del alumno que determinara muy frecuentemente su actitud ante el sistema de educación.

2. Su funcionamiento

Es difícil emitir un juicio sobre el funcionamiento de este sistema de participación.

El número de centros interesados es demasiado importante para que no encontremos simultáneamente lo peor y lo mejor. La clave del éxito de los mecanismos de participación reside esencialmente en la personalidad del director del centro. La función de éste es ambigua; es a la vez un jefe de equipo pedagógico y un responsable administrativo. Algunos han sabido hacer de su centro un lugar de diálogo donde la participación ha permitido definir en común objetivos pedagógicos. Otros, por el contrario, dejan que se vaya degradando una situación en la que se abandona a los docentes y los alumnos padecen una enseñanza que les resulta cada vez más extraña.

Es probable que el futuro de los sistemas de educación se decida en los ciclos de segundo grado más que en las universidades. Primeramente, debido a su público; más joven, más susceptible de apasionarse o rebelarse, más apto para adquirir los mecanismos elementales de la democracia que sus mayores. En segundo lugar porque los centros de segundo grado se encuentran más cerca de la sociedad circundante que las universidades. Los colegios y liceos son equipos colectivos de colectividades locales frecuentemente pequeñas en las que la vida social puede tomar un significado concreto. Cuando se habla de apertura de la escuela hacia la vida, es a este nivel donde se puede resolver más fácilmente el problema; la enseñanza primaria afecta a alumnos demasiado jóvenes; las universidades son en Francia de dimensiones más nacionales que locales y sus participantes están demasiado politizados.

Por consiguiente, se podrían prever numerosas acciones concretas que consistiesen, después de una renovación del personal de encuadramiento, en iniciar vigorosamente a los consejos de administración en la vía de una transformación de las condiciones de la vida escolar. Este esfuerzo es tanto más realizable y justificado cuanto que incitará a las colectividades locales a ver la escuela como un equipo público susceptible de cumplir funciones múltiples y no solamente de educación. Este esfuerzo se verá facilitado, por otra parte, por la política de formación continua que podría utilizar numerosos centros como soportes.

Recientemente, el ministro de Educación Nacional confiaba a una comisión presidida por Louis Joxe la misión de analizar la condición del personal docente y hacer propuestas de reforma. Una de ellas consistía en conceder a los centros de segundo grado una amplia autonomía pedagógica. Aunque esta medida eventual no llegase hasta dejar que los directores del centro eligiesen los programas escolares, lo cual sería absurdo, podría permitir numerosos ajustes que podrían reunir alrededor de objetivos elegidos en común, a alumnos, docentes y padres de alumnos. Se podría de este modo, dentro del marco de la preparación de los planes quinquenales, hacer definir objetivos por los consejos de administración de los centros que, por modestos que puedan parecer a los especialistas de la macroeconomía, transformarían completamente el clima y los centros y permitirían iniciar una política de renovación con alguna probabilidad de éxito.

IV. LAS DIFICULTADES CON QUE TROPIEZA LA «PLANIFICACION PARTICIPATIVA» EN MATERIA DE EDUCACION

Sin despreciar la importancia de las dificultades que se derivan del sistema político-administrativo centralizado que es el de Francia y del que hemos hablado ya, parece más útil examinar las coacciones generales que se imponen a un mecanismo de decisión en materia de educación que haga intervenir la participación de todos.

A. La función desempeñada en la sociedad por los sistemas de educación es múltiple y ambigua

No queremos analizar, en un informe tan sucinto como éste, las diversas funciones de la escuela. Pero, sin embargo, podemos hacer algunas observaciones muy relacionadas con el tema.

En algunos países, como ocurre en Francia, el derecho a la educación se considera como imprescriptible y toda la política seguida desde hace 25 años ha consistido, con más o menos eficacia, en reducir las desigualdades de todo tipo ante la educación. Por esta razón no es posible retener actualmente la selección como principio de regulación del sistema escolar, salvo en algunos sectores muy limitados (grandes escuelas-medicina) que sólo se aceptan porque existen instituciones competidoras donde no se practica la selección. Se deduce de ello que a nivel de una «planificación participativa» se admite mal la noción de limitación de los recursos atribuidos al sistema de enseñanza. La experiencia muestra que para la mayoría de las personas afectadas por los fenómenos de educación, el principal problema es la debilidad de la financiación. Si esta ingenuidad o esta ignorancia de los problemas económicos es general para el conjunto de la planificación, a causa de la importancia ideológica de la educación, bloquea el diálogo, particularmente en este sector.

Si intentamos ahora determinar las relaciones que deben instaurarse entre un sistema de enseñanza y una sociedad cuya evolución se acelera, se debe señalar que la educación es por alguno de sus aspectos un sistema de reproducción de los valores y no un sistema de aprendizaje para el descubrimiento de nuevos valores. La enseñanza prepara a los jóvenes para una sociedad

que existirá dentro de diez o quince años en función de normas nuevas. Esta paradoja, difícil de superar, corre el peligro de serlo todavía más dentro del marco de una participación generalizada en la que los protagonistas están quizá poco dispuestos o son poco aptos para imaginar un futuro diferente del presente en el que viven. En particular los que se oponen más fuertemente a las reformas son frecuentemente los padres de alumnos. ¿Estarán dispuestos estos últimos a aceptar en particular la modificación de las relaciones existentes en el seno de la familia que implica frecuentemente una transformación del sistema de enseñanza?

En términos más generales, una sociedad, sea cual sea, ¿estará dispuesta a imaginar para sus hijos lo que ella misma no ha conocido? Planificar el desarrollo de un sistema de educación exige muy frecuentemente volver a plantearse la cuestión fundamental de su propio sistema de valores. ¿Estamos seguros de que los procesos de participación serán capaces de introducir estos cambios con armonía? Nos permitimos dudarlo. Hay que encontrar sin duda mecanismos objetivos que imponen el cambio. El ejercicio del poder puede ser uno si es ilustrado. La utilización de los equipos escolares para fines más amplios puede ser otro. Unos sistemas de enseñanza no tan estrictamente nacionales pueden ser un tercer objetivo.

B. La suerte de una «planificación» está asimismo ligada a la suerte del personal docente

Se manifiestan dos tendencias contrarias referentes al personal docente. Una de ellas consiste en considerar al «maestro» como dotado de un magisterio misterioso que dispone de una autoridad *sui generis*. La otra concede al docente un estatuto de prestatario de servicios similar a muchos otros. La primera ha conducido a los acontecimientos que todos conocemos, la segunda a una pauperización del cuerpo docente que, al no ser respetado ya por los padres, no tiene ninguna razón de serlo por los hijos.

Sería pueril pretender aquí también resolver en pocas líneas este problema, pero se puede esbozar algunas líneas de una solución que tendría que articularse alrededor de los ejes siguientes:

 La función de docentes sólo puede ejercerse en el seno de un equipo que sea a la vez soporte psicológico y metodológico, su medio de perfeccionar su conocimiento de los alumnos, la manifestación de su participación en una tarea colectiva.

II) El estatuto material de los docentes tendría que mejorarse y reducirse la diferencia de remuneración entre las diversas categorías. No resulta menos difícil enseñarlo todo a 30 alumnos de ocho años que enseñar ciencias naturales a 30 jóvenes de quince años. Paralelamente, el servicio semanal de docentes debería reformarse para que su participación en las actividades de la escuela sea de una duración análoga a la de los demás trabajadores, incluso si el tiempo dedicado a la enseñanza es mucho menor.

III) El estatuto social del docente, revalorizado desde el punto de vista material de tal modo que sea idéntico al de los cuadros superiores, deberá apreciarse en función de las tareas que le corresponden. Basta con ver el éxito que tienen los psicoanalistas y psiquiatras en algunos países

para saber que los hombres resuelven sus problemas de comunicación recíproca cada vez peor. Pero qué es un docente si no aquel que enseña a los jóvenes a comunicarse entre sí, en primer lugar; con la sociedad, seguidamente, y finalmente, con los conocimientos. El desprecio enternecido respecto del cuerpo docente es buena prueba de la ceguera más total por parte de personas que no consiguen ni siquiera comunicar con sus semejantes y sus propios hijos.

Estas consideraciones son importantes para que la participación tenga un significado. Planificar la educación es ante todo orientar a los niños. Si éstos no son más que realidades abstractas y teóricas a escala nacional, a nivel del establecimiento adoptan una dimensión frecuentemente dramática. Ahora bien, todo el sistema descansa en los docentes. Si están mal integrados en la sociedad, si no se les reconoce una función específica y que es debida a que son los soportes de los proyectos del niño, entonces se encierran en el «ghetto», su calidad se degrada y la participación pierde todo su sentido.

C. La función pedagógica, misteriosa y subjetiva por tradición, debe analizarse en términos de productividad

Por eminente y delicada que sea, la actividad pedagógica en su consistencia puede analizarse como cualquier actividad productora. Se han descrito ya las reticencias, por lo menos en algunos países, a una objetivación de los resultados pedagógicos. Existen, sin embargo, ejemplos que muestran que se pueden definir objetivos pedagógicos mensurables. Y resulta fundamental franquear esta etapa. Para instaurar una verdadera participación es preciso que aquellos que no son docentes puedan conocer lo que es esta función pedagógica. No se participa en un acontecimiento misterioso e incomprensible, se soporta.

Esta explicación tendría además la ventaja de poder reflexionar sobre el sistema interno de producción de la enseñanza. ¿Hay que considerar que la presencia física de un docente es siempre necesaria? ¿No se pueden imaginar, por el contrario, unas combinaciones de medios pedagógicos adaptadas a los alumnos, decididas en común, experimentadas y evaluadas colectivamente? Para que una participación se instaure es necesario que exista la posibilidad de elecciones alternativas. Si se reducen a una reivindicación puramente cuantitativa de medios suplementarios, la planificación no necesita en absoluto ser democrática.

Este cambio de actitud que daría «grados de libertad» suplementarios a la planificación será lento. Puede acelerarse mediante una política realista de experimentación colectiva. No hay que creer, en efecto, que una experimentación en materia pedagógica puede prescindir de un compromiso real no solamente de los docentes, sino también de los padres y de los alumnos. Aquí también volvemos a encontrar la participación sin la cual muy pocas experiencias tienen éxito en materia social.

Podrá extrañar al finalizar esta nota el hecho de que se hayan apuntado pocas consideraciones acerca de los problemas de previsión que plantea un proceso de planificación. No es en modo alguno desprecio por la técnica, pero se tiende demasiado a declarar como bueno un plan en cuanto va acom-

pañado por múltiples estudios previsionales que no son en realidad más que el resultado natural del funcionamiento normal de una administración.

Por un conjunto de razones que esperamos haber puesto de manifiesto, los fenómenos cuantitativos son los resultados de fenómenos cualitativos cuyo mecanismo se ignora, así como se ignora, por consiguiente, sus posibilidades de transformación. Este dominio del cambio, a la vez necesario, incierto y difícil, pasa por la acción de medios múltiples. La democracia generalizada que significa la «planificación participativa» no es un objetivo que se baste a sí mismo. En algunos casos puede conducir al inmovilismo y oponerse de hecho al modo de decisión política de nuestros sistemas electivos. En cambio, por su naturaleza puede «desbloquear» organizaciones rígidas o poco adaptadas si se utiliza según una estrategia precisa en cuanto a su objeto y a sus modalidades.

vemos e describir rigen también en esos terrepos el etne on y selle eb etne el En Inglaterra y en el País de Gates, la apseñanza es un serviçio nacional a

las páginas que siguen. La reprosuización de la administración local prevista para 1974 ha producido en esa techa una reducción de las diferencias existentes

en el caso de la ciondon Education Authority. Disponen de una auto-

obstante) tes disposiciones aquil descrites tiegen vigencia en una L.E.A. muy

Director del Departemento de Educación del Condado de Buckingham (Being Unido)

LOS ASPECTOS DE LA PARTICIPACION EN LA PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA EN LA ESFERA LOCAL EN INGLATERRA Y PAIS DE GALES *

Roy P. HARDING **

I. INTRODUCCION

El presente documento describe, en lo esencial, ciertos aspectos de la participación en la planificación de la enseñanza, en la esfera de las autoridades locales encargadas de la enseñanza, en Inglaterra y en el País de Gales. Esta participación ha sido siempre un rasgo característico del sistema de enseñanza y, desde hace tiempo, se cita en este terreno la colaboración entre la administración central y local, entre la Iglesia y el Estado, entre los representantes electos locales, los funcionarios y los profesores, y entre las autoridades locales y los organismos privados.

Desde hace unos años, la enseñanza experimenta una evolución análoga a la de otros servicios: aumenta la participación y se extiende, a todos los niveles, a un mayor número de personas. El presente documento intenta puntualizar la situación actual. No trata de ciertas cuestiones particulares, como el transporte de los alumnos, las comidas, el mobiliario, la higiene escolar o el personal no docente; aunque revisten una importancia considerable, su responsabilidad incumbe a veces a servicios exteriores sin autoridad directa sobre la enseñanza. Sin embargo, en términos generales, las prácticas que vamos a describir rigen también en esos, terrenos.

En Inglaterra y en el País de Gales, la enseñanza es un servicio nacional a cargo de las autoridades locales. La competencia y facultades de éstas varían en extensión, y sólo las más importantes tienen responsabilidades directas en materia de enseñanza. Llevan nombres diversos, pero podemos darles la denominación general de autoridades locales encargadas de la enseñanza (Local Education Authorities), o L.E.A., que será como las designaremos en las páginas que siguen. La reorganización de la administración local prevista para 1974 ha producido en esa fecha una reducción de las diferencias existentes entre ellas. En la actualidad hay 162 y su variedad se explica sobre todo por razones históricas. Unas tienen competencia sobre aglomeraciones urbanas, y otras sobre grandes zonas rurales de escasa densidad. La población que administran, inferior en cuatro casos a 50.000 habitantes, rebasa los tres millones en el caso de la «Inner London Education Authority». Disponen de una autonomía muy amplia y, por lo mismo, no se prestan a generalizaciones. No obstante, las disposiciones aquí descritas tienen vigencia en una L.E.A. muy concreta, de la cual dependen 600.000 habitantes, y es sabido que en gran parte se las aplica igualmente en otras muchas.

^{*} Traducido y publicado en versión castellana para la «Revista de Educación», con autorización de la Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico (O.C.D.E.). Título original: Les aspects de la participation dans la planification de l'enseignement à l'echélon local en Angleterre et au Pays de Gales, en Planification et Participation dans l'enseignement, O.C.D.E. París, 1974, pp. 526.

II. LOS ORIGENES

En sus orígenes, la «planificación» de la enseñanza no fue probablemente más que una simple respuesta a las necesidades, dada principalmente por la Iglesia o quizá a veces por un filántropo. A pesar de sus objetivos de orden pedagógico y de formación profesional, el fin principal parecía ser a veces ocuparse de los niños para impedirles cometer disparates. Más tarde, cuando el Estado comenzó a darse cuenta de la importancia de la enseñanza, su intervención revistió inicialmente la forma de ayuda a las organizaciones privadas. Todavía un siglo más tarde, cuando el Estado tomó la decisión de responder a las necesidades de educación escolar del conjunto del país, se intentó llenar las lagunas constituyendo comisiones elegidas a nivel local. Estas, sirviéndose de recursos locales, y con el concurso de la autoridad central, crearon escuelas. Treinta años más tarde, esta tarea recayó sobre las autoridades locales elegidas, que habían sido creadas entretanto con otros fines y que disponían de recursos obtenidos sobre el terreno y de créditos concedidos por el gobierno central. De la misma manera, bajo la responsabilidad de comisiones locales y gozando, bajo ciertas condiciones, de subvenciones nacionales, se crearon enseñanzas profesionales. El Estado y las entidades locales fueron ajenos a la creación de las primeras universidades.

Esta evocación histórica permite comprender mejor por qué la enseñanza terminó organizándose en forma de un sistema nacional cuya gestión se confía a las autoridades locales, al mismo tiempo que se permitía la actuación de organizaciones no públicas. Lejos de constituir servicios periféricos del gobierno central, las L.E.A. gozan de una gran independencia.

El director y los responsables de una L.E.A., al igual que los miembros del personal, docente o no, son nombrados por las autoridades locales y responden delante de ellas y no ante la Administración central. Su porvenir no depende de que aprueben la política gubernamental; a veces, un poco de oposición puede ser incluso útil para su carrera. Los puestos que ocupan no están a merced de los cambios políticos, y el personal, por ser prácticamente vitalicio, no tiene nada que temer de tales cambios. Uno de los resultados de esta independencia es que las decisiones tomadas sobre un tema determinado a nivel de las autoridades locales pueden ser, y lo son a menudo, completamente diferentes de las que tomaría la Administración central. Si fuera ésta el único juez, en la mayoría de los sectores, los gastos por alumno vendrían a ser aproximadamente parecidos en todo el país. Pues bien, las últimas cifras publicadas indican que los gastos por alumno consagrados al personal no docente, a los libros o al mobiliario escolar, por ejemplo, pueden ser dos o tres veces superiores en una L.E.A. que en otra, y que los gastos totales por mil habitantes consentidos por las L.E.A. más generosas llegan a duplicar los de las menos generosas.

Podría pensarse entonces que, en ciertas regiones, los niños no gozan de recursos suficientes, al ser éstos inferiores a la media nacional. Nosotros estimamos, por el contrario, que gracias a su libertad han podido ciertas L.E.A. invertir dinero para poner en marcha métodos nuevos, ejerciendo con ello una función estimulante. En muchos casos, los resultados de esta libertad de acción han aguijoneado a la Administración central y han dado impulso a una planificación nacional eficaz. En el sector de las construcciones escolares, por ejemplo, existe una política nacional que fija el techo de las inversiones y de las normas mínimas. Dentro de los límites establecidos por estas decisiones, las autoridades locales proceden libremente, aunque pueden inspirarse even-

tualmente unas en otras. En nuestra opinión, es evidente que la autonomía local ha ejercido un influjo benéfico en la construcción escolar, tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el financiero, y que la centralización no hubiera dado buenos resultados. Aunque la competencia entre las autoridades locales no sea muy visible, parece que ha tenido un efecto saludable.

III. LA COLABORACION ENTRE LA AUTORIDAD CENTRAL Y LAS AUTORIDADES LOCALES

Las L.E.A. actúan a menudo conjuntamente, a través de asociaciones que, aunque desprovistas de todo poder, pueden hablar en su nombre a nivel nacional. Además, los puntos de vista a que se han adherido las asociaciones de autoridades locales son adoptados las más de las veces, aunque no siempre, a título personal por sus miembros. En sectores tales como el montante total de las inversiones o la oferta y demanda de profesores, es el gobierno quien ha de fijar la política a seguir, bien por tratarse, por ejemplo, del bien de la economía nacional, bien porque él sólo puede conseguir los recursos capaces de satisfacer las exigencias mínimas de las leyes relativas a la enseñanza. Los ministros y los funcionarios de la Administración central mantienen regularmente conversaciones con representantes, miembros elegidos y/o responsables de las asociaciones de autoridades locales. Tales conversaciones llevan a menudo a presentar sugerencias y opiniones sobre las decisiones que se deben tomar. Una vez tomadas éstas, es también normal que, antes de su difusión, se discutan los proyectos de circulares que transmiten esas directrices y sus modalidades de aplicación. Estas discusiones pueden tener lugar entre funcionarios únicamente o bien entre funcionarios y representantes electos. Normalmente, las decisiones nacionales que afectan a L.E.A. concretas sólo se toman después de consultar con ellas, las más de las veces a nivel administrativo. Es posible que gracias a las estrechas relaciones entre la Administración central y las L.E.A. y sus asociaciones hayan sido tan escasos los conflictos. El secretario de Estado para Educación y Ciencia tiene derecho a llamar al orden a una L.E.A. cuando obre «de manera irracional». Lo cierto es que el caso apenas se ha dado y que este derecho se ha ejercido raramente.

Las competencias, obligaciones y posibilidades de acción de las L.E.A. dimanan a menudo de su participación en la planificación nacional. Por consiguiente, es perfectamente natural que fomenten la participación a escala local.

IV. LOS RESPONSABLES A ESCALA LOCAL

Evidentemente, es muy importante conocer la composición de los órganos de decisión de una L.E.A. La autoridad local encargada de la enseñanza (L.E.A.) consta de varios miembros que, en su mayoría, han de presentarse ante los electores cada cuatro años. Su competencia se extiende a diversas cuestiones de administración local, entre ellas la enseñanza; pero ésta es a menudo el servicio más importante y cuesta a veces más que los restantes servicios juntos.

De acuerdo con la ley, la L.E.A. dispone de una Comisión de Enseñanza (Education Committee), compuesta en su mayoría por miembros de la autoridad local, pero que comprende igualmente a «personas versadas en los problemas de la enseñanza y a personas que conozcan bien la situación de la enseñanza en la circunscripción correspondiente». Esta categoría de miembros,

nombrados por la L.E.A., comprende casi siempre representantes de los enseñantes empleados por la L.E.A. y por las organizaciones privadas (éstas las examinaremos más adelante) y, eventualmente, algunos representantes de centros que no responden ante la L.E.A., como una universidad y/o una escuela autónoma o la industria, así como personas con una experiencia particularmente útil en otros terrenos. Cada uno de los miembros suplementarios tiene derecho a voto igual al de los miembros elegidos, pero los últimos han de tener la mayoría en todos los casos.

La Comisión de Enseñanza, conforme a la ley, puede nombrar, y nombra siempre de hecho, subcomisiones encargadas de tratar cuestiones particulares. La mayoría, y a veces la totalidad, de los miembros de una subcomisión pertenecen a la Comisión de Enseñanza, pero puede haberlos también que no sean miembros de la L.E.A.

Las decisiones de la L.E.A. se toman a niveles diferentes; ella misma toma las decisiones relativas a las líneas generales. Sin embargo, ha de atenerse a la obligación legal «de tomar en consideración, antes de ejercer ninguna de las funciones que le pertenecen en materia de enseñanza, un informe sometido por una Comisión de Enseñanza». La Comisión de Enseñanza toma la mayoría de las veces decisiones de fondo, siguiendo generalmente el parecer de las subcomisiones que se ocupan de aspectos particulares de la enseñanza. Finalmente, gran número de decisiones importantes las toman las subcomisiones, y ciertas facultades se delegan en los responsables de los servicios administrativos.

Aunque el conjunto de las responsabilidades —comprendidas las financieras— pertenece a la L.E.A., muchas decisiones se toman localmente a escala inferior. En general, cada escuela, colegio o centro posee un órgano de control, llamado frecuentemente organismo rector (Governing Body), cuyos miembros están encargados de asegurar el funcionamiento del centro en cuestión. (Actualmente existe, entre la Comisión de Enseñanza y sus subcomisiones, por una parte, y los organismos rectores, por otra, un nivel de responsabilidad intermedio, del cual no hablaremos aquí porque ha desaparecido en 1974.)

La composición de los organismos rectores de los centros es sumamente variable. Algunos, muy pocos, constan enteramente de miembros de la L.E.A. o de su Comisión de Enseñanza. En el otro extremo están los que no tienen a ningún miembro de la L.E.A. Pero ésta, generalmente por mediación de su Comisión de Enseñanza, nombra una cierta proporción de los miembros del organismo. No es necesario precisar esta proporción, ya que varía considerablemente y depende a menudo de ciertas obligaciones legales.

Las posibilidades de participar en una comisión que, en uno u otro nivel, tenga competencias en la planificación de la enseñanza son, pues, muy grandes, y es evidente que las personas que no son miembros pueden dirigirse a los que lo son —muy numerosos— para intentar influir en sus decisiones.

Las posibilidades de participación de los individuos en la planificación de la enseñanza se pueden examinar según que pertenezcan a una de las categorías siguientes:

- Los representantes locales electos.
- Los docentes.
- Los representantes de organizaciones privadas.
- Los padres.
- Los alumnos.
- Las otras categorías.

Es conveniente hacer una distinción, por razones expositivas, entre las autoridades locales con competencias directas en un campo cualquiera de la enseñanza y las que no las tienen. Sin embargo, los miembros de estas últimas pueden ser elegidos miembros de una autoridad que nombre representantes en los organismos rectores o en las comisiones consultivas. Por tanto, es posible que un representante electo que se encuentre en este caso tenga que ocuparse casualmente, por así decirlo, de la planificación de la enseñanza. Pero entonces su situación será análoga a la de otros miembros no pertenecientes a la L.E.A. y, al ser ajeno a ésta, su competencia representa para una comisión una aportación muy útil. No hay, pues, razón alguna para considerar aparte su contribución a la planificación de la enseñanza.

Naturalmente, los representantes electos pertenecientes a las autoridades localmente responsable de la enseñanza (o sea, a las L.E.A.) pueden desempeñar, y desempeñan efectivamente, una función predominante en la planificación de la enseñanza. Pero fuera de la enseñanza la L.E.A. se ocupa de numerosos sectores, tales como la planificación general, las carreteras, los servicios sociales y ciertos aspectos de la salud pública. El elegido puede interesarse principalmente por la enseñanza, más no siempre es ese el caso. Toda L.E.A. está legalmente obligada a tener una comisión de enseñanza y puede delegar en ella la totalidad o una parte de sus funciones, excepto la de

obtener recursos para financiar los gastos de la enseñanza.

En una L.E.A., buen número de sus miembros, las más de las veces la mavoría, no pertenecen a la Comisión de Enseñanza; sólo intervienen directamente en las cuestiones de enseñanza, en la esfera de la L.E.A., para participar en la designación de los miembros de la Comisión de Enseñanza y para aprobar los gastos de la docencia. Pero, todo miembro elegido interviene forzosamente en la política de planificación de la enseñanza. Además, participa en ella indirectamente de múltiples maneras: por medio de él, la población de la circunscripción a la que representa da a conocer sus problemas, sus comentarios o sus críticas, y puede ejercer una influencia considerable en los otros miembros de la L.E.A. que se ocupan más directamente de las cuestiones de la enseñanza. Aunque no sea personalmente miembro de tal comisión, puede ser nombrado por ella, a título de representante de la L.E.A., en el organismo rector de uno o varios centros de su propia circunscripción. Puede también representar a la L.E.A. en el organismo rector de una organización privada implantada en su zona; pueden serle sometidas todas las cuestiones educativas relativas a esta última para pedirle consejo y en particular todo lo concerniente al nombramiento de otros miembros de dichos organismos rectores. Vemos, pues, que el representante electo, aunque ni pertenezca a la Comisión de Enseñanza, aun cuando no se interese particularmente por este tema, puede ejercer una influencia considerable en la política docente, aunque sólo sea por su derecho de voto, por su presencia en el seno de la L.E.A., por el conocimiento que tiene de su circunscripción y, finalmente, por sus contactos con los demás miembros de la autoridad local. Además, la influencia que ejerce en materia de educación, particularmente en lo que respecta a la financiación y a la política general, no puede por menos de aumentarse según va adquiriendo experiencia en el curso de las frecuentes reuniones con los otros representantes electos, con los responsables y con los profesores.

Los miembros de la L.E.A. que pertenecen a la Comisión de Enseñanza son los que ejercen influencia más directa en la esfera local. Hemos de recordar que el término «local», en el sentido que aquí se le da, puede engendrar confusión en la mente del lector que no viva en Inglaterra; en efecto, una autoridad «local» encargada de la enseñanza puede tener a su cargo una población de 50.000 a 3 millones de personas (y cuando la reforma haya entrado en vigor, a partir de 1974, de 200.000 a 1.400.000 fuera de la región de Londres).

La tarea de la Comisión de Enseñanza es tan vasta que muchas decisiones se estudian en las subcomisiones, cada una de las cuales se ocupa de un sector importante —por ejemplo, escuelas, educación postescolar, construcción de escuelas, financiación—, y dentro de esas subcomisiones es donde el representante electo aporta su contribución esencial a la planificación de la enseñanza. En todos los estadios de su trabajo colabora con los miembros nombrados por ser «personas versadas en los problemas de la enseñanza y de personas que conozcan bien la situación de la enseñanza» en la circunscripción correspondiente, lo mismo que con los responsables permanentes de los servicios escolares.

Las relaciones entre los representantes electos y los responsables permanentes podrían ser objeto de un estudio particular. Varían según las L.E.A. Se dice a veces que compete a los primeros decidir sobre la política, y a los segundos ejecutarla. La distinción es demasiado simple. Es verdad que sólo los representantes electos pueden tomar decisiones de política general, puesto que sólo ellos tienen derecho de voto y deciden sobre las facultades y atribuciones que conviene delegar en los responsables. Cuando existen buenas relaciones de trabajo y buen entendimiento entre los representantes electos (en particular los presidentes) y los responsables, es cuando la planificación resulta más eficaz. La elaboración de la mayoría de los planes es fruto de esta colaboración. Por lo general, las recomendaciones de los responsables se basan en lo que les parece posible, por lo cual se las acepta muy a menudo, con algunas pequeñas modificaciones. En tales condiciones es difícil que la aceptación y el rechazo de una recomendación envenene las relaciones y los responsables consienten por lo general en ejecutar las decisiones en cuya elaboración han participado frecuentemente de una u otra manera.

Los miembros de la Comisión de Enseñanza y de una o varias subcomisiones desempeñan otras muchas actividades. Participan en las discusiones con los otros miembros de la autoridad local y con los electores. Pertenecen a veces al organismo rector de ciertos centros de enseñanza. Quizá representen a la autoridad local ante organismos privados, en particular los que reciben ayuda financiera pública. Algunos representan a su L.E.A. en las operaciones de planificación realizadas en común con otras autoridades locales y en ciertos organismos de enlace a nivel nacional o en otras organizaciones. En casi todas sus actividades facilitan el proceso de planificación de la enseñanza, asegurando la transmisión de las ideas en un sentido como en otro. Entre los no especialistas, los miembros de la Comisión de Enseñanza son los que ejercen más influencia en las decisiones de las autoridades locales; dentro de los límites de la política adoptada a nivel nacional. El único sector de la enseñanza al que son y pretenden permanecer ajenos es el de los programas de las escuelas y colleges, que siempre se han reservado a los especialistas.

VI. LOS ENSEÑANTES

La participación de los profesores en la planificación de la enseñanza se considera casi unánimemente como evidente. A escala nacional, su participación está asegurada por sus representantes, casi de la misma manera que la de las L.E.A., exceptuando que las últimas se interesan sobre todo por las cuestiones financieras, mientras que los profesores se preocupan sobre todo de lo concerniente a la pedagogía y a los programas. Los enseñantes no pueden ser miembros de las L.E.A. que los emplean, de suerte que no toman parte en las votaciones relativas a la política financiera general. Sin embargo, cada Comisión de Enseñanza cuenta con algunos enseñantes entre sus miembros. Son designados por sus colegas; gozan de plena libertad para expresar sus opiniones y tienen derecho a voto. Son poco numerosos, pero su aportación es por lo general muy apreciable. Están capacitados para sensibilizar a los otros miembros de las comisiones respecto a los problemas y a las posibilidades de la enseñanza. Al mismo tiempo, facilitan la transmisión de la información entre los representantes electos y los enseñantes, generalmente dando a sus colegas informes de primera mano sobre los asuntos en curso y sobre sus motivos y emitiendo su opinión sobre los planes futuros.

A veces las Comisiones de Enseñanza crean en su seno comisiones mixtas consultivas, que permiten a los enseñantes estar más ampliamente representados y les ofrecen más posibilidades de estudiar en detalle proyectos y problemas con ciertos miembros de la comisión. Los responsables de las L.E.A. se reúnen regularmente con representantes de los enseñantes, con directores de centros o con ciertos profesores, según la índole de los problemas: unas veces se trata de una cuestión que interesa a la circunscripción en conjunto, a una escuela o college particular, y otras, de una cuestión pedagógica específica. Por lo general, las L.E.A. no introducen cambios en sus centros sin consultar a los representantes de los enseñantes. En la práctica, no parece que esto disminuya su libertad de acción; al contrario, parece que de esta manera se aceptan más fácilmente las decisiones (en parte porque se las comprende mejor) y que resulta más fácil aplicarlas. Como los enseñantes están en estrecho contacto con los padres, es también posible que éstos y la opinión pública general comprenden mejor este modo de proceder de la L.E.A.

Tradicionalmente, los centros docentes, con exclusión de las universidades, han sido gestionados por organismos rectores de los que no forman parte los enseñantes. Esta tradición está cambiando. Poco a poco los colleges de enseñanza complementaria y superior han acogido a enseñantes en sus organismos rectores (incluido, de derecho, el director). Además, los consejos de profesores, de los que forman parte por derecho los titulares de ciertos puestos y en los que el resto del personal enseñante tiene representantes elegidos, tienen una intervención «oficialmente» más activa como cuerpos asesores. En la actualidad, por tanto, la enseñanza superior es objeto, en gran medida, de una planificación, a menudo incluso de decisiones concertadas, y los universitarios tienen más ocasión de expresar sus opiniones sobre todos los problemas de planificación en su universidad. Los enseñantes cuentan igualmente con representantes en las comisiones consultivas o ejecutivas cuya actividad de planificación regional afecte a su propio centro.

En la mayoría de las regiones, probablemente a causa de la legislación actual sobre los organismos rectores, no se han dictado todavía disposiciones semejantes para los centros escolares. No obstante, en ciertos casos, particu-

larmente en las escuelas importantes, parece advertirse el reconocimiento de un rango «oficial» más evidente al cuerpo profesoral. La preeminencia del director deja paso a un sistema de dirección colegial y se ha reforzado el papel de cada enseñante en la planificación a escala de centro. El director de la escuela asiste a las reuniones del organismo rector y, aunque no forma parte de él oficialmente —y, por tanto, no tiene derecho de voto—, influye habitualmente mucho en las decisiones de esta asamblea. Tradicionalmente, ningún miembro del personal docente de la escuela, excepto el director, asiste a las reuniones del organismo citado; sin embargo, ciertos signos indican que esta situación podría cambiar. En cambio, cada vez es más corriente que se comuniquen al organismo rector los puntos de vista sobre los cuales se ha puesto de acuerdo el cuerpo docente.

En materia de programas y de exámenes, los profesores desempeñan un papel esencial. Gran parte de la investigación relativa a los programas es financiada conjuntamente por la autoridad central y las autoridades locales, pero la responsabilidad se confía a una organización que acoge a representantes de ambas autoridades y que posee un organismo de control compuesto en su mayoría por enseñantes. En grandísima medida, también los exámenes son competencia de los enseñantes, y la creación bastante reciente de un nuevo examen, el Certificado de enseñanza secundaria, previsto para los dieciséis años, constituye una interesante innovación. Este certificado, reconocido a escala nacional, está bajo el control local de los enseñantes. La organización del examen, confiada a ellos, se hace a escala local, e incluso hay escuelas con programas de examen propios, aprobados por las organizaciones regionales. Aunque las L.E.A. no intervienen en la organización de este examen, lo financian casi enteramente.

VII. LAS ORGANIZACIONES RELIGIOSAS

Las organizaciones religiosas ocupan el primer puesto entre las organizaciones privadas dedicadas a la enseñanza y siempre han tomado parte activa en su planificación. De hecho, cuando el Estado intervino en la enseñanza fue al principio para subvencionar actividades docentes en las que tenían una amplia participación las organizaciones religiosas. Es frecuente reconocer la importancia de estas organizaciones concediéndoles tres representantes en la Comisión de Enseñanza de la L.E.A.: uno anglicano, otro católico y un tercero representante de otras iglesias.

Muchas escuelas y ciertos colleges han sido fundados por organizaciones religiosas, pero el número de centros que las diversas confesiones son capaces de sostener financieramente es cada vez menor. La cooperación entre el Estado (incluidas las autoridades locales) y las organizaciones religiosas es compleja y su colaboración es fruto de largos años de discusión y de ciertos compromisos. El sistema adoptado para ciertas escuelas de origen confesional es el de la constitución de organismos rectores formados en sus dos tercios por miembros nombrados por la organización religiosa pertinente; este participa entonces de una forma relativamente débil (quizá menos del 20 %) en el coste inicial y en el funcionamiento y nombra profesores que son pagados por la L.E.A., quien asume además el resto de los costes de funcionamiento. Es evidente, en tales condiciones, que resulta indispensable para la planificación una colaboración muy estrecha entre la L.E.A. y la organización religiosa.

La instrucción religiosa puede dar lugar a grandes divergencias de opinión y, como es legalmente obligatoria en todas las escuelas, es natural que intervengan representantes de las organizaciones religiosas en el examen de los programas de esta materia destinados a las escuelas no confesionales. En la enseñanza postescolar, las organizaciones religiosas siguen teniendo un papel en la formación de los enseñantes, con la consiguiente colaboración tanto a nivel nacional como a nivel local. En las demás actividades postescolares, el papel de las organizaciones religiosas no es fundamentalmente diferente al de otras organizaciones privadas.

VIII. LAS ORGANIZACIONES PRIVADAS

Las organizaciones privadas han intervenido siempre activamente en el desarrollo de la enseñanza en Inglaterra. Esta intervención, no obstante, ha decrecido forzosamente según aumentaban los costes de la enseñanza. Apenas hay aspectos docentes por los que no se interese al menos una organización privada e incluso las que no tienen la enseñanza como preocupación principal mantienen a menudo una sección docente. Algunas desean una independencia total. Otras la desean también, pero carecen de recursos financieros y de personal para hacerla realidad. Otras estiman que asociándose a una L.E.A. pueden prestar juntas mayores servicios a la colectividad que procediendo por separado. Por otra parte, hay veces que sus actividades se duplican, lo cual en ocasiones está justificado; sin embargo, por lo general se admite que una planificación conjunta permite un empleo más eficaz de los recursos. Es corriente que las organizaciones privadas que operan en un sector determinado se agrupen; por ejemplo, en la mayoría de los sectores existe una «Conferencia permanente de las organizaciones juveniles voluntarias» (Standing Conference of Voluntary Youth Organisations) y que la organización surgida de esta reagrupación establezca lazos con la L.E.A. Esos lazos pueden tener carácter oficial. Por ejemplo, es frecuente que los miembros de una de esas conferencias permanentes formen parte de una de las subcomisiones de condado para la juventud (County Youth Subcommittee), dependiente de la Comisión de Enseñanza, o inversamente, que los miembros de esta comisión de condado participen en la conferencia permanente; o también que se creen grupos de trabajo mixtos que traten problemas concretos, como la planificación de nuevas construcciones. Por lo demás, a menudo los contactos oficiosos entre los representantes electos y los responsables de las L.E.A. y de las organizaciones privadas poseen gran importancia.

Las L.E.A. reconocen el valor de las organizaciones privadas. A menudo sufragan la totalidad o parte de los gastos de los responsables de éstas; pueden también hacerse cargo, en su totalidad o en parte, del coste de sus terrenos o de sus locales; participan en la financiación de las construcciones; organizan conferencias gratuitas sobre temas sumamente varios. Actualmente se admite que, si se quiere progresar, la única solución razonable consiste en una planificación concertada de las instalaciones destinadas a las actividades artísticas, a las distracciones y al ocio de los jóvenes y de la colectividad. Lo único de que se abstienen habitualmente las L.E.A. es de contribuir a una actividad cuyo fin exclusivo sea ayudar a un partido político o a los miembros de una organización religiosa determinada.

A menudo, los problemas que se presentan a propósito de los niños disminuidos o de los casos sociales se regulan por la intervención conjunta de organizaciones oficiales y no oficiales. Las primeras suscitan con frecuencia una cierta desconfianza, mientras que las segundas despiertan más fácilmente adhesiones de toda clase, por lo cual la colaboración entre ambas ha producido a menudo resultados en un tiempo mucho más corto del que le hubiera llevado a una L.E.A. En ciertos casos, organizaciones privadas han construido escuelas destinadas a ciertas categorías de minusválidos y luego las han confiado gratuitamente a una autoridad local a condición de que las sostenga ella. En otros casos, una organización privada ha completado los medios suministrados por una L.E.A.

En el terreno de la enseñanza ha existido siempre una colaboración entre las L.E.A. y las organizaciones privadas. Comoquiera que aumenta sin cesar la demanda de medios de toda clase y que las L.E.A., como las organizaciones privadas, tropiezan con dificultades financieras resulta indispensable una planificación concertada para conseguir los máximos recursos posibles. Se puede pensar, por tanto, que seguirán reforzándose los lazos ya estrechos entre L.E.A. y las organizaciones privadas.

IX. LOS PADRES

Hasta ahora los padres, en calidad de tales, han participado muy poco en la planificación de la enseñanza. Esto no quiere decir que no hayan tenido influencia en los asuntos escolares. Numerosas escuelas cuentan con asociaciones de padres y profesores, pero no es siempre en tales centros donde son más estrechas las relaciones entre ambos grupos. Esas asociaciones han servido sobre todo para que los profesores informen a los padres y para que éstos reúnan los fondos necesarios para esta o aquella instalación no financiada o financiada sólo en parte por los recursos públicos. No obstante, dichas asociaciones permiten también a los padres y a los enseñantes intercambiar libremente ideas e informaciones, al margen incluso de las discusiones sobre el caso de un niño en particular.

Los padres, quizá porque en nuestros días están mejor informados, se interesan mucho más por lo que pasa dentro de la escuela e incluso por cuanto pueda tener repercusiones en ella, como la eventual ampliación de los edificios, y manifiestan su opinión con más nitidez que en el pasado. Se crean así, a veces, grupos de presión que actúan en un sector determinado, como la creación de una enseñanza preescolar o la organización de la misma escuela. En materia de educación preescolar hay que decir que los padres han representado un papel muy importante, creando asociaciones que se han encargado de actividades cuyo contenido apenas se distingue del que ofrece una escuela maternal (cuando la L.E.A. puede organizarla). Estas empresas concretas han creado ciertamente un clima mucho más favorable a la institución de una educación preescolar oficial.

Las L.E.A. organizan con mucha frecuencia reuniones de padres que permiten conversar sobre los procedimientos rxistentes y recoger pareceres sobre las posibles reformas. Los directores de escuela reúnen también a los padres para examinar con ellos las modificaciones que han de introducirse en el centro. Como se interesan activamente por estas cuestiones y sus relaciones con las autoridades locales y con las escuelas se han hecho mucho más estrechas es

evidente que los padres están mucho mejor informados y que, con una mejor organización, serán ciertamente capaces de aportar una contribución más

positiva todavía a la planificación.

La mayoría de los miembros de las autoridades locales y de las organizaciones privadas tiene, además, la condición de padres. Por lo demás, algunos estiman que se debiera llamar a los padres en calidad de tales a formar parte de los organismos responsables de las cuestiones de enseñanza, particularmente de los organismos rectores. Hay quienes, por el contrario, no advierten el interés o la utilidad de este sistema, habida cuenta del poco tiempo durante el cual serían elegibles y de las dificultades de organizar un sistema de elección suficientemente representativo. Es interesante observar que, en una de las grandes circunscripciones del país, más de la mitad de los organismos rectores escolares cuentan con miembros que si bien no son nombrados por su condición de padres tienen hijos suyos estudiando en las escuelas que administran.

Hace ya tiempo que se admite que los padres tienen ciertos derechos y deberes en lo que concierne a la educación de sus hijos. Las L.E.A. ciertamente, tienen cada vez más en cuenta su opinión. Esta tendencia la ilustra claramente una breve circular sobre la organización de las escuelas secundarias publicada en 1970 por el Secretario de Estado, cuando llegó al poder el gobierno de entonces. En ella podía leerse: «Conviene dar a los padres, en la mayor medida posible, la posibilidad de manifestar su parecer antes de tomar cualquier decisión.» Esto es más fácil de decir que de hacerlo en forma satisfactoria. Por ejemplo, en una L.E.A. de 600.000 habitantes habría que relacionarse con los padres de 110.000 alumnos, sin contar con los de otros 50.000 niños que aún no están en edad escolar y que desearían igualmente expresar sus ideas. Para que los padres puedan dar a conocer su opinión sobre ciertas propuestas, es preciso antes que estén informados. Pueden ser útiles para este fin los anuncios de la prensa y las reuniones públicas; pero a algunos se les antojan insuficientes tales medios. Por otra parte, en una comunicación escrita hay que limitarse a ciertos puntos y no se pueden hacer preguntas. A menudo resulta difícil sintetizar opiniones expresadas por escrito que además pueden reflejar las ideas de una minoría solamente. Tampoco se prestan todas las proposiciones a responder con un sí o un no. Se intenta hacer participar realmente a todos los padres en las grandes decisiones, pero ello plantea problemas considerables. No obstante, el gobierno estima, y es interesante anotarlo, que, aunque las decisiones estén reservadas a las personas elegidas, es necesario un esfuerzo particular de consulta de esta o aquella parte del electorado.

X. LOS ALUMNOS

Una de las últimas modificaciones aportadas a la participación en el terreno de la planificación ha consistido en la intervención directa de los alumnos. Aunque es muy pronto para decir si las esperanzas inicialmente concebidas estaban bien fundadas, quizá no lo sea para manifestar que se han disipado los temores más graves que algunos albergaban al principio. Los universitarios están actualmente representados en la mayoría de los organismos rectores de los centros de enseñanza superior y en la mayoría de sus subcomisiones. Su aportación ha sido muy varia, según los centros y las comisiones. En Inglaterra y en el País de Gales, sólo frecuentan los colleges durante un tiempo relativamente breve y resulta difícil aportar una contribución eficaz a la plani-

ficación si no se tiene una experiencia profunda en este terreno. Aunque los universitarios desean intervenir efectivamente en la planificación, acaso la ventaja principal de su participación sea menos evidente en este campo que en el de la comprensión y la comunicación.

Con todo, es cierto que el conocimiento del estado de ánimo de los universitarios, nacido las más de las veces de reuniones paritarias de representantes suyos y los profesores, o de los administradores y los propios universitarios, confiere a los enseñantes y a los administradores una visión diferente de la planificación. Al mismo tiempo, al conocer mejor los universitarios la actitud de los profesores y de los administradores, así como las dificultades con que tropieza su actuación y la de las L.E.A., están mejor dispuestos a participar en un esfuerzo común. La participación de los universitarios en la esfera local es un fenómeno todavía reciente y quizá por esto dé resultado más frecuentemente en las cuestiones menores. Sin embargo, como las decisiones se han tomado a menudo a nivel nacional después de consultar a los representantes de los estudiantes, es posible que el clima general de la enseñanza superior esté más influido por los universitarios de lo que parece. Lo cierto es que, por el momento, sólo una minoría de ellos parece desear intervenir en la planificación de la enseñanza. Quizá piensen que siempre les queda la posibilidad de manifestar su aprobación o desaprobación yendo o no a clase. Incluso en la enseñanza complementaria y en la formación de los adultos no es siempre fácil persuadir a los estudiantes para que den su parecer sobre los cursos para tenerlo en cuenta luego en la planificación.

En la enseñanza escolar, la participación de los alumnos en la planificación es prácticamente inexistente. En ocasiones, puede que sus representantes tengan ciertas relaciones un poco más oficiales con los directores y con algunos profesores fuera de los contactos privados habituales. Los resultados visibles de esta cooperación no van ciertamente más allá de algunas modificaciones de detalle aportadas a las reglas de funcionamiento de la escuela y a una cierta mejora de la comprensión mutua. No se puede precisar aún la amplitud de los resultados reales, que, sin embargo, terminarán por manifestarse a buen seguro, ya sea que provengan de ese progreso en la comprensión, ya sean fruto, por el contrario, de una sensación de frustración que podría modificar a la larga el ánimo de los directores, de los enseñantes y de los alumnos.

XI. LAS OTRAS CATEGORIAS

Es raro que el ciudadano medio participe directamente a título individual, fuera de su derecho a votar, en la planificación de la enseñanza, a no ser las más de las veces en forma negativa. Incluso no ocupándose habitualmente de la enseñanza se pueden tener ideas muy precisas sobre el emplazamiento de las nuevas construcciones escolares. Las proposiciones encaminadas a modificar el carácter de una escuela o a crear una nueva deben ser publicadas, y «diez electores cualesquiera» pueden presentar esta reclamación al Secretario de Estado, el cual se reserva el derecho de aceptar o rechazar las propuestas.

Son las elecciones, sobre todo, ya sean de ámbito tanto nacional como local, las que ofrecen al ciudadano la posibilidad de intervenir. En ellas rara vez están en juego las cuestiones específicas de la enseñanza; sin embargo, los representantes electos han de tener una idea precisa sobre el tema, en particular cuando han de decidir si procede aumentar o reducir los gastos de

enseñanza. En resumen, la opinión pública siempre influye en los elegidos nacionales o locales, pero es raro que se les pueda evaluar con precisión.

No es raro que ciertas organizaciones influyan realmente sobre la planificación de la enseñanza. El presente estudio no trata de las universidades, porque las L.E.A. no intervienen directamente en la gerencia de éstas, sin embargo, la influencia de las universidades en la enseñanza escolar y posescolar de tipo no universitario es indudable. En ciertas áreas, como la formación de enseñantes, los nexos entre las universidades y las L.E.A. pueden ser más estrechos. Otras cuestiones se han de estudiar necesariamente en común, porque las L.E.A. ayudan financieramente a muchos alumnos universitarios. Muchas universidades tienen un programa importante de formación de adultos, y en este terreno es indispensable una planificación concertada de las L.E.A. y las organizaciones privadas, si se quiere evitar que ciertos cursos resulten inútiles. Sin embargo, se piensa generalmente que, hasta ahora, la planificación concertada de la enseñanza superior ha sido insuficiente y se intenta al presente remediarla.

Se admite que la participación de la industria en numerosos sectores de la enseñanza postescolar es una de las condiciones de éxito de esa enseñanza. Por lo demás, ésta tiene como razón de ser la de responder a las necesidades de la industria y de los trabajadores, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de tiempo limitado. La planificación de la enseñanza postescolar se hace con la participación de representantes de la industria a todos los niveles: nacional y regional, L.E.A., Comisión de Enseñanza y centros docentes. Naturalmente, hay que recoger pareceres para conocer los programas de formación que necesitan los trabajadores, pero sólo una planificación concertada puede permitir definir esas necesidades a corto y a largo plazo de acuerdo con las ideas que los individuos tienen de sus propias perspectivas futuras. Los centros de enseñanza y las empresas industriales y comerciales pueden repartirse ciertos programas, cuya concepción y realización requiere entonces evidentemente una estrecha cooperación. También la formación en la industria debe hacerse en asociación con la enseñanza postescolar, y por regla general las organizaciones competentes en la formación profesional buscan el consejo y la colaboración de las L.E.A. en materia de planificación. Cuantos se ocupan de la enseñanza y formación postescolares destinadas a los trabajadores son cada vez más conscientes de que la planificación ha de hacerse absolutamente de forma concertada para obtener el mayor beneficio posible de los recursos disponibles.

Finalmente, están todas las asociaciones especializadas particularmente interesadas por alguno de los aspectos de la enseñanza; por ejemplo, las agrupaciones profesionales preocupadas por los programas de formación destinados a sus miembros, las asociaciones de minusválidos o los grupos que se interesan por la instalación de terrenos de juego para niños o por el mantenimiento de alguna actividad artística. Habitualmente, cada uno de estos temas se trata aparte. Sin embargo, la L.E.A. se esfuerza por dar a los representantes de tales agrupaciones la posibilidad de dar a conocer sus opiniones y de contribuir a la planificación aportando su competencia particular a las discusiones.

XII. CONCLUSION

Hemos intentado puntualizar el funcionamiento actual de las L.E.A. en Inglaterra y en el País de Gales. Aunque la participación es más amplia que

antes, eso mismo crea un deseo de mayor participación todavía. Pero esta comprobación exige algunas restricciones. El número de personas que piden participar va en aumento; pero entre los que han sido ya asociados a un determinado sector de la planificación de la enseñanza ha habido algunas decepciones. Algunos pensaban que podrían tomar decisiones y ejercer un poder; a éstos, la participación parece haberles producido más tarde un sentimiento de frustración mayor que antes, al no haberse desplazado apenas el centro real de las decisiones. En ciertos casos, como era de esperar, la amplitud de la participación ha permitido adoptar decisiones más sensatas; en otros, en que la participación no parece haber tenido efecto en las decisiones, éstas han sido a veces mejor aceptadas al comprenderlas mejor. Pero a veces también los participantes se han sentido menos satisfechos, porque, después de haber tomado públicamente posición respecto a las propuestas no podían prácticamente cambiar de parecer sin quedar mal. Además, estos procesos de participación llevan mucho tiempo. En ciertos casos, los escépticos han pretendido que la participación solamente servía para diferir las decisiones.

El director del más importante departamento de estudios de gestión de empresas de todos los centros dependientes de las L.E.A. ha declarado recientemente que desde que los profesores participan plenamente en la gestión del centro el tiempo que pasan con sus alumnos ha disminuido por término medio una cuarta parte. Se preguntaba si los alumnos, las empresas que los envían y el país en su conjunto han ganado o perdido con el cambio. Desgraciadamente, quizá la participación en la planificación, lo mismo que otros muchos aspectos de la enseñanza, no se presta a la evaluación mediante las técnicas de costes y beneficios. No hay duda de que la participación cuesta más tiempo y dinero, pero la mayoría de sus efectos no son mensurables.

Hemos conocido excesos que parecen tener su origen, por parte del individuo y de las instituciones, en la necesidad, actualmente de moda, de fustigarse con una especie de examen de conciencia muy riguroso, con frecuencia destructor, y bautizado a menudo con el nombre de participación o compromiso. El fenómeno es comprensible. De diferentes maneras, la enseñanza refleja las actitudes del conjunto de la misma sociedad, la cual experimenta actualmente un cierto malestar y dificultad para definir sus objetivos. La gente siente horror de la dictadura, cualquiera que sea su forma, y es posible que este miedo lleve a algunos a tomar la firmeza por autoritarismo y cualquier forma de organización rigurosa por burocracia inhumana.

Sin embargo, hay que evitar considerar la participación como un derecho permanente de intervención en todos los estadios de la decisión. Así pudo ocurrir antiguamente en las ciudades griegas; pero en el mundo de hoy, caracterizado por grandes agrupaciones complejas y especializadas y por relaciones sociales y económicas sumamente complicadas, tal concepción es simplemente inaceptable. La participación no ha de servir de ningún modo de excusa a la indecisión.

Es natural que el progreso de la enseñanza y la influencia de los medios de comunicación de masas hayan suscitado la necesidad de una participación creciente. Evidentemente es necesario mejorar la comunicación en los dos sentidos. Los modos de participación ya elaborados o en vías de elaboración en el marco de las L.E.A. permiten satisfacer mejor esos deseos y necesidades. También permite, y ello es todavía más importante, hacer realidad la responsabilidad de los elegidos ante los electores, lo cual es una de las condiciones fundamentales del buen funcionamiento de nuestra democracia.

Documentación

ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION SOBRE LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA EN SUECIA *

I. PANORAMICA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA SUECO

El sistema sueco comprende una enseñanza obligatoria de una duración de nueve años dividida en tres niveles. Los niños entran en la escuela al cumplir los siete años y salen de ella a los dieciséis (figura 1). Durante los seis primeros años, cada clase no tiene más que un solo profesor que enseña la mayoría de las asignaturas, y todos los alumnos estudian las mismas materias durante el mismo número de horas por semana.

Cada año, aproximadamente el 85 por 100 de los jóvenes de dieciséis años deciden proseguir sus estudios después de haber terminado los nueve años de escolaridad obligatoria. Pueden dirigirse entonces hacia una de las tres categorías de escuelas secundarias del ciclo segundo: el gimnasio, la escuela complementaria o la escuela profesional. Para la enseñanza obligatoria y la enseñanza secundaria del segundo ciclo existe un programa de estudios general y único que se aplica en todas las escuelas suecas.

La escolaridad obligatoria de nueve años se instituyó en Suecia en 1962. El primer programa de estudios recomendaba en términos bastante imprecisos que se organizara el trabajo de acuerdo con una pauta democrática. Pero en el otoño de 1970 se estrenó un nuevo programa, o más bien un programa modificado; en él se presentan y explican con mayor claridad los aspectos democráticos de la enseñanza.

II. INTERES QUE SUSCITA ACTUALMENTE EN SUECIA LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA

Hacia finales de los años sesenta, en Suecia como en otros países, hubo un cierto número de manifestaciones estudiantiles; en parte iban dirigidas contra lo que, en sentir de los estudiantes, era un control demasiado rígido, tanto en la enseñanza como en la sociedad en general.

Por la misma época se registraron en Suecia huelgas entre el personal docente. Debido a ello, los estudiantes se encontraron de pronto ante la obligación de asumir responsabilidades y de organizarse. Se pudo comprobar

Traducido y publicado en versión castellana para la «Revista de Educación», con autorización de la O.C.D.E. Título original. Quelques resultats de recherche sur la democratie à L'école en Suède, por WETTERSTRÖM, Magnhild, en Planification et Participation dans L'enseignement, O.C.D.E. París, 1974, pp. 217-234.

que a veces los alumnos eran muy capaces de demostrar una madurez sorprendente; pero que, naturalmente, eran numerosos los que se sentían desamparados y encontraban dificultad para tomar iniciativas.

Los medios de comunicación de masas organizaron un animado debate entre partidarios y adversarios de la democratización de diferentes centros escolares y, en mayo de 1968, podía leerse en el acta de una sesión del Consejo de Estado que la escuela «por sus modalidades de trabajo y su organización debía funcionar de acuerdo con las normas de una sociedad democrática». En la primavera de 1968, esta actitud positiva respecto a una democratización de la escuela se manifestaba igualmente por el nombramiento, en el Consejo Nacional de Educación, de un grupo de estudio encargado de «descubrir las necesidades, las posibilidades y las modalidades de cooperación en las escuelas».

En este momento también se puso en marcha una investigación sobre «La democracia en la escuela y la planificación en común de diversos niveles de la enseñanza», bajo la dirección del Pr. Åke Bjerstedt. Sus principales resultados se recogen en las páginas siguientes.

Al mismo tiempo, ciertos profesores y directores de centros particularmente interesados en estas cuestiones organizaban experiencias en diversas escuelas. Podría decirse que la publicación, en 1969, del nuevo programa de estudios de las escuelas polivalentes significó el apogeo del interés suscitado por la cuestión de la democracia en la escuela. En ese programa se dice que «la escuela debe implantar y desarrollar en los alumnos las cualidades más aptas para mantener y consolidar los principios democráticos, tales como la tolerancia, la cooperación y la igualdad de derechos de todos los individuos».

El examen de los titulares del periódico del Sindicato de docentes suecos en los cuales figura la palabra «democracia» da una idea bastante exacta de la evolución del problema de la democracia en la escuela entre 1967 y 1970. El número de titulares que mencionan la democracia prueba que la cuestión suscitó en 1968 un entusiasmo creciente, entusiasmo que prosiguió en 1969, para volver en 1970 a su punto de partida. Las apasionadas discusiones en la prensa escrita y hablada cesaron en 1970, lo mismo que un gran número de actividades emprendidas anteriormente en el terreno de la democracia en la escuela.

Muchas de las experiencias prácticas que se habían desarrollado espontáneamente en la escuela quedaron interrumpidas, a veces sin que se las valorara y prosiguiera. El grupo de estudio del Consejo Nacional de Educación puso fin a sus trabajos en la primavera de 1971, y el programa de investigación sobre la democracia en la escuela se concluyó en 1972.

III. DESCRIPCION DEL PROGRAMA DE INVESTIGACION

Los principales objetivos del programa de investigación son los siguientes:

- representar gráficamente las diferentes redes características de interacciones, actitudes y opiniones ligadas a las formas actuales de acción común de los estudiantes en los diversos niveles de la enseñanza;
- estudiar las relaciones existentes entre las actitudes y opiniones, de una parte, y ciertas variables individuales y relativas al entorno, por otra;

 estudiar los elementos del proceso de innovación al principio de la aplicación de nuevos métodos de planificación en común y,

 fundándose en las encuestas y los estudios en materia de innovación, intentar formular ciertas recomendaciones de interés para la evolución futura.

El programa se dividió en tres secciones principales. La primera concierne a la democracia en la escuela, desde el curso primero al sexto de la escuela polivalente (primera parte). La segunda considera las mismas cuestiones en el nivel de los cursos séptimo, octavo y noveno y en la enseñanza secundaria del segundo ciclo (segunda parte). En la tercera sección se estudia los problemas que plantea la democracia en los estudiantes de los centros de enseñanza postsecundaria y particularmente de las escuelas normales (tercera parte). La primera parte se confió a Magnhild Wetterström, mientras que Birgitte y Lars Valind se encargaban de la segunda y Pekka Idman de la tercera.

Nos proponemos resumir aquí algunos de los principales elementos de nuestros resultados. Los detalles han sido ya recogidos en una serie de informes que constituyen la base de nuestra exposición (1). Nos ha parecido justificado limitarnos esencialmente a las dos primeras partes, es decir, al sistema de enseñanza que va hasta el nivel universitario.

La mayoría de los datos se han recogido por medio de cuestionarios, pero se ha recurrido asimismo a los inventarios de actitudes, a las entrevistas, a los tests sociométricos, a los tests de personalidad y a los informes de reuniones. La parte estadística, además de las medidas puramente descriptivas y de los métodos no paramétricos, comprende el análisis de varianzas y el factorial.

IV. SECTORES CRITICOS

Las actividades cotidianas de los que trabajan en el marco de la escuela pueden dividirse en dos categorías principales: a) las actividades que abarcan la escuela entera, b) las actividades que no interesan más que a una clase. Los docentes participan de ambos tipos de actividad, pero su rol varía: en uno ocupan una situación subalterna (respecto al director del centro), mientras que en otro se encuentran en situación de superioridad (respecto a los alumnos). Los argumentos en favor de un aumento de la influencia ejercida por cada uno de los individuos que forman parte de la escuela implican una disminución de influencia por parte del director del centro. Por lo que respecta a los alumnos se benefician de una influencia creciente, mientras que los docentes ven aumentar su influencia en la situación a) y disminuir en la situación b).

⁽¹⁾ Informes de B. ALMHED y P. RÄIKKÖNNE, A. BJERSTEDT, P. IDMAN, B. VALID, L. VA-LIND y M. WETTERSTRÖM. Estos informes, con excepción del de A. BJERSTEDT, están publicados en sueco. Puede obtenerse bibliografía dirigiéndose al secretario de la O.C.D.E.

En términos sencillos podemos representar la situación así:

FIGURA 2

NUEVO REPARTO DE TOMAS DE DECISION PROVOCADA POR LA INSTAURACION DE LAS MODALIDADES DEMOCRATICAS DE TRABAJO EN UNA UNIDAD DE ENSEÑANZA



No es extraño que un objetivo de tales consecuencias para algunos de los interesados haya sido acogido con sentimientos muy dispares.

Desde el punto de vista de la psicología es probable que el individuo tenga tendencia a concebir el modo de realizarse los diferentes procesos de la toma de decisión según el rol/función que desempeña en el sistema. Si la escuela ha de modificar las modalidades de trabajo para hacerlas más democráticas, es preciso examinar en una primera etapa la experiencia adquirida por las partes interesadas y su actitud respecto a los procesos de decisión existentes. Así se llega con toda naturalidad a la segunda etapa, que consiste en recoger los informes para decidir en qué medida y en qué terrenos conviene modificar el proceso de decisión y, al mismo tiempo, ver si los interesados están de acuerdo respecto a las modificaciones a introducir.

En las clases grandes, la influencia de los alumnos se organiza en forma de representación indirecta. Cuando la escuela ha de orientarse hacia un proceso de democratización juega un importante papel este sistema de representación, y en particular la representación de los alumnos en diversos organismos. Entre las preguntas que se formulan con toda naturalidad en este contexto podemos citar las siguientes: ¿cómo funcionan las influencias recíprocas de los alumnos y de sus representantes en esos organismos?, ¿cuál es la actitud de los alumnos respecto a sus representantes y a las funciones que desempeñan en los diversos organismos?, ¿a qué cambios dan más importancia los alumnos en lo concerniente a su representación en esos organismos y a los campos de acción que les competen?

A. Primera parte. Del curso primero al sexto de la escuela polivalente

En este nivel no existen ninguno de los comités especiales o de los organismos que encontramos en las clases superiores y que permiten a los alumnos ejercer influencia. Por tanto, se ven reducidos a influir directamente en las decisiones tomadas por el profesor. Los directores de centros, los profesores principales y los diferentes grupos docentes han brindado una evaluación relativamente homogénea de las posibilidades de que disponen los alumnos para ejercer influencia dentro de clase en esos niveles. Según ellos, los alumnos cuentan aproximadamente con un 40 por 100 de posibilidades, frente al 60 por 100 de los profesores, de influir en las decisiones tomadas en el ámbito de la clase y respecto a las instalaciones, de un 30 por 100 aproximadamente en lo que respecta a las cuestiones de disciplina, de un 10 por 100 para las cuestiones pedagógicas y de un 45 por 100 en lo que se refiere a las actividades recreativas.

Así pues, la influencia de los alumnos en los diversos aspectos de la vida en la escuela parece más sensible en las cuestiones relacionadas con las actividades recreativas, pudiendo clasificarse el resto por orden decreciente, según se trate de instalaciones, de disciplina o de enseñanza propiamente dicha. Hay que observar a este respecto que estos diferentes terrenos no tienen la misma importancia, puesto que, evidentemente, se consagra una fracción mucho más importante del trabajo cotidiano a la enseñanza propiamente dicha que a las actividades recreativas. En este contexto resulta interesante observar, de acuerdo con una de las experiencias más amplias y ambiciosas realizadas en Suecia sobre la democracia en la escuela, desde el curso primero al sexto —experiencia que tuvo lugar en el Eiraskolan de Estocolmo—, que si los alumnos gozan, en opinión de sus maestros, de un aumento considerable de influencia que va del 70 al 30 por 100 en las áreas enumeradas, el reparto de este aumento en los sectores de decisión es tal que su orden de importancia permanece inalterado.

También hemos podido comprobar que el nivel de cambio anhelado respecto al reparto de la influencia en clase no varía de modo sensible entre los diferentes terrenos, a pesar de sus variaciones en lo que concierne al nivel actual de influencia de los alumnos. En este sentido parece que el número de profesores que estiman «satisfactoria en la hora actual» la influencia de los alumnos, tanto en lo que respecta a la planificación como a la toma de decisión, llega al 67 por 100. Es tanto más interesante descubrir que una proporción exactamente igual de enseñantes de la Eiraskolan encuentra inmejorable la situación, si bien la influencia de los alumnos es mucho más importante en su centro. Se reconoce aquí la tendencia a admitir y favorecer el statu quo, sea el que sea, y la resistencia general al cambio. Los docentes de la Eiraskolan, que poseen una gran experiencia práctica de las modalidades democráticas del trabajo escolar, no desean en absoluto volver al sistema antiguo. Al contrario, están, lo mismo que los enseñantes de las otras escuelas, en favor de una evolución encaminada a aumentar la democracia en la escuela.

Por lo que hace al reparto de la influencia en la escuela contemplada como unidad de enseñanza, la figura 3 ilustra la opinión de los enseñantes respecto a ella, tal como existe actualmente y tal como la desean.

Según los profesores, el director del centro debería pronunciarse menos sobre todos los aspectos de la vida escolar, pero esta disminución de autoridad debería ser proporcional al nivel de influencia presente. La influencia de los enseñantes debería experimentar una reducción en las áreas en que ellos mismos estiman que tienen mayor influencia (a saber, la enseñanza y las actividades recreativas), mientras que debiera aumentar en otros sectores, particularmente en lo que concierne a los horarios de trabajo. Su deseo es ver aumentar la influencia de los alumnos en todos los sectores. En resumen, los enseñantes han descrito una situación ideal en la cual disminuye la influencia del director del centro, aumenta la de los alumnos y la suya permanece sensiblemente igual a la del momento presente.

Se registra en la totalidad una unanimidad sorprendente sobre cómo debiera ser la distribución de la influencia en los diversos sectores de la escuela. Todos los interesados están más o menos de acuerdo sobre el reparto de influencia representado por el cuadro 1.

CUADRO 1

REPARTO DESEADO DE LA INFLUENCIA DENTRO DE LA ESCUELA

ria disdenvalu obli sinerio di disar esta sti hatosusti anu	Instalaciones	Disciplina	Horarios de trabajo	Métodos pedagógicos	Porcentajes Actividades recreativas
Director de centro.	25-30	25-35	30-40	10-20	10-20
Enseñantes	+ 30-40	+ 30-40	+ 35-45	+ 50-60	+ 35-45
Alumnos	+ 20-30	+ 15-25	+ 5-15	+ 10-20	+ 20-30
	= 100	= 100	= 100	= 100	= 100

Pero esta imagen armoniosa desaparece cuando se registra lo que piensan los diferentes grupos sobre la distribución real de la influencia en la escuela. La figura 4, por ejemplo, indica la opinión de los enseñantes comparada con la de los directores de los centros.

Si se compara las respuestas de los directores de centros con las de los enseñantes se comprueba que los últimos atribuyen siempre más influencia a los directores de centros de la que éstos creen tener. Asimismo, los enseñantes estiman que su propia influencia es menor en todas partes. Cada uno de los dos grupos cree que la influencia del otro es superior a la que el interesado cree tener. En otros términos, cada grupo subestima su propia influencia y/o sobrestima la del otro.

Se sigue de ahí otra diferencia, a saber, que los enseñantes atribuyen menos influencia a los alumnos que los directores de centros. También la importancia de las modificaciones necesarias para llegar a la situación «ideal» parece variar de un grupo a otro. Todos los grupos convienen en que sería deseable reducir la influencia que ejercen los directores y aumentar la de los alumnos, pero no están de acuerdo respecto a la importancia de las modificaciones necesarias para efectuar esos cambios.

Cuando se somete las respuestas de los profesores al análisis factorial se descubre que la evaluación de la influencia ejercida —o que se desearía ver ejercida— por la propia categoría es mucho más compleja cuando se encuentra en una situación subalterna en la medida en que no refleja la actitud general del individuo respecto a la democracia en la escuela.

Más, ¿cuál es el punto de vista de los alumnos mismos entre el curso primero y el sexto? A su entender, ellos ejercen aproximadamente un 30 por 100 de influencia sobre las decisiones tomadas en clase por el maestro, pero estiman que el reparto ideal sería un 60 por 100 para el profesor y un 40 por 100 para los alumnos. Se han comprobado diferencias entre los sexos, en el sentido de que son más los chicos que reclaman «decir mucho más», mientras que las chicas se contentan «con decir un poco más». También existen diferencias individuales entre alumnos; algunos sobrestiman regularmente el dominio del maestro, mientras que otros, no menos regularmente, lo subestiman.

Mediante una serie de medidas y de datos suministrados por diversos grupos de maestros y de alumnos se ha puesto a punto una escala de los diferentes tipos de situación que pueden presentarse en clase cuando se trata de tomar una decisión. Así, ciertas situaciones se caracterizan por un elevado nivel de influencia de los alumnos que aumenta a medida que vamos hacia las grandes clases y que, además, durante este período (dos años), parece evolucionar hacia un aumento de la influencia de los alumnos en todas las clases. Se trata, por ejemplo, de «decidir lo que se va a hacer durante la hora de recreo» y de «decidir sobre la manera de dar cuenta de un trabajo en equipo». En cambio, cuando se trata de «decidir sobre lo que se hará durante la reunión general de la mañana», nos encontramos con una situación de tipo opuesto. Estas situaciones se caracterizan por un dominio importante de los profesores desde las clases más pequeñas y por un aumento muy débil de la influencia de los alumnos de clase en clase o en el curso del período que nos interesa.

B. Segunda parte. Las clases séptima, octava y novena de la escuela polivalente y la enseñanza secundaria del segundo ciclo

El Consejo de los alumnos constituye una de las formas de participación de los alumnos en las tres últimas clases de la escuela polivalente y en la enseñanza secundaria del segundo ciclo. Los alumnos de cada clase eligen dos delegados para que les representen en el Consejo de los alumnos y, a su vez, el Consejo nombra un comité; los consejos de alumnos pertenecen en general al S.E.C.O. (Sindicato sueco de alumnos de enseñanza secundaria). creado en 1952. Según el programa de estudios, las actividades del Consejo de alumnos consisten «en actuar de suerte que reine un ambiente agradable en la escuela y en fomentar una actitud más positiva respecto a la escuela y a los estudios».

De las encuestas efectuadas en el marco del proyecto se desprende que la actitud de los alumnos respecto al Consejo y el interés que les merece son bastante favorables. Estos resultados indican asimismo que la actitud de los alumnos es muy positiva respecto a sus delegados de clase. Profesores y alumnos declaran que el delegado es elegido porque está bien considerado entre sus condiscípulos. Sin embargo, los datos suministrados por los mismos delegados no concuerdan con este punto de vista optimista, y podemos

preguntarnos si los delegados defienden sus propias opiniones o las de su clase. Por diversos motivos, los alumnos están mejor dispuestos respecto a las actividades del Consejo en los tres últimos cursos de la escuela polivalente que en la enseñanza secundaria del ciclo segundo.

Existe otro órgano de cooperación, el Comité de cooperación, compuesto de representantes de los profesores, los alumnos, el personal administrativo y el director del centro. Según los estatutos de la escuela, el Comité de cooperación tiene como principal cometido ocuparse de las cuestiones que interesan a las instalaciones y a la disciplina, velar por el buen funcionamiento de la cooperación dentro de la escuela, colaborar con los funcionarios de los servicios exteriores a la escuela y explicar los informes y las circulares, por ejemplo, los emanados de las autoridades locales encargadas de la enseñanza. El número de reuniones varía entre varias al mes y algunas por semestre. Estudios realizados han demostrado que este Comité no ha conseguido afirmarse como hubiera debido hacerlo, por lo menos entre los alumnos. En efecto, más de la mitad de entre ellos declaran que están mal informados sobre el Comité y sus actividades, y sólo una ínfima proporción de alumnos se ponen en relación con sus delegados para someter una cuestión al Comité. En general, se considera que la tarea más importante de este organismo consiste en ocuparse de las cuestiones relativas a las instalaciones.

El tercero y último órgano que permite a los alumnos ejercer influencia es la conferencia sobre las materias enseñadas. Ateniéndonos a los estatutos de la escuela, las «conferencias» deben servir esencialmente para poner a punto los programas detallados de enseñanza, por materias y por clases, los libros que hay que utilizar, las ayudas pedagógicas y la organización del material de enseñanza.

Los alumnos declaran en su mayoría que jamás se han puesto en relación con sus delegados en la conferencia sobre las materias enseñadas —igual, por lo demás, que con los del Comité precedente— para exponerles los problemas que juzgan importantes. Más de la mitad de los alumnos del gimnasio declaran que los informes suministrados por ese Comité son insuficientes. Entre las tareas realizadas por la conferencia, los alumnos atribuyen la máxima importancia a los encargos de manuales escolares.

Resumiendo, puede decirse que aparecen las tendencias siguientes respecto a estos tres órganos. En general, los alumnos no saben gran cosa de los órganos que les permiten ejercer influencia en la escuela; el que mejor conocen es el Consejo de alumnos. Compuesto únicamente de alumnos parece gozar de mejor reputación entre ellos; a este Consejo someten con más frecuencia y más fácilmente sus propuestas. La transmisión de informes emanados del Consejo y destinados a los alumnos también parece que funciona más eficazmente que en los restantes comités, aunque no es del todo satisfactorio. En cuanto a los informes de los otros dos órganos parecen francamente insuficientes.

Se comprueba también que cuanto más jóvenes son los alumnos más creen en las posibilidades que les brinda el Consejo de alumnos; en cambio, los discípulos de más edad muestran preferencia por las ocasiones que les ofrecen los otros dos órganos de ejercer influencia, aunque son más severos respecto a su funcionamiento actual. Los comités parecen funcionar en sentido único, es decir, del Comité a los alumnos.

Los alumnos consideran que la conferencia sobre las materias enseñadas les ofrece mayores posibilidades de ejercer influencia que el Comité de co-

operación. Sin embargo, la mayoría de los alumnos declara que no siente interés en ejercer las funciones de delegados en alguno de esos órganos. Se registran ciertas diferencias entre delegados y no delegados; en efecto, los primeros se muestran más interesados y más favorables —pero al mismo tiempo más

severos— respecto a esos organismos.

No obstante, una lista de actitudes confeccionada en el marco del programa de estudio muestra que los alumnos del gimnasio son netamente favorables a las formas democráticas de organización, tanto de la escuela como de la sociedad. Esta tendencia se afirma independientemente de la redacción de las preguntas —dirigidas o neutras—. Con todo, los alumnos de las secciones de enseñanza secundaria del segundo ciclo distintos del gimnasio parecen adoptar una actitud más negativa y se muestran menos dispuestos a participar en una actividad experimental en el campo de la democracia en la escuela. Obtenemos, pues, el resultado siguiente: de una parte, los alumnos se declaran favorables a las modalidades democráticas de trabajo en la escuela y en la sociedad, y, de otra, parecen poco inclinados a participar en los trabajos de las organizaciones democráticas existentes. Se puede relacionar esta actitud, en cierta medida, con la falta de información, que es universalmente criticada. Esta falta de entusiasmo en participar puede explicarse también por el hecho de que las formas actuales de influencia de los alumnos no se han desarrollado naturalmente partiendo de sus opiniones y de sus ideas, sino que han formado parte siempre de un sistema «cerrado», bajado de arriba. En este contexto hay que observar que los alumnos de las clases inferiores están a menudo mal preparados para el ejercicio de las responsabilidades.

Los alumnos proponen que se introduzcan ciertos cambios en los tres órganos existentes; desean que sean más numerosos los informes relacionados con los órganos de cooperación y sus actividades; que los alumnos de las clases inferiores gocen de las mismas ocasiones de dejarse oír; que haya una verdadera descentralización del poder de toma de decisiones en lugar de la

declaran que los informes suministrados por ese Comité son insuficientes

simple discusión sobre un tema.

C. Examen de las medidas adoptadas en favor de la innovación

En el marco del programa de estudio se ha intentado estudiar los resultados de las diferentes experiencias sobre la democratización llevadas a cabo en diversos centros de enseñanza. Se trata de la extensión a las clases inferiores (de la primera a la sexta) de las actividades del Consejo de alumnos, del aumento del número de alumnos participantes en los órganos de cooperación existentes, de poner en marcha nuevos órganos y sesiones de enseñanza

seguidas de discusiones consagradas a la democracia.

De una manera general, se ha comprobado que tales experiencias habían surtido algunos de los efectos que se deseaban obtener, con excepción de las sesiones de enseñanza/discusión, que no han dado resultado alguno mensurable. Sin embargo, todas las modificaciones han sido demasiado débiles, por lo cual se puede concluir que habrá que tomar medidas mucho más radicales para que se produzcan efectos significativos con una relativa rapidez. Esta conclusión la corrobora el hecho de que las experiencias de democratización que nosotros hemos seguido han tenido poca repercusión en la vida cotidiana de la escuela. Ciertas experiencias han «fracasado»; tal es el caso, por ejemplo, del intento de extender actividades del Consejo de alumnos a las seis primeras

clases de la escuela polivalente. En efecto, los alumnos más jóvenes han quedado completamente dominados por los mayores. En otros casos en que la influencia de los adultos sobre las actividades experimentales era más importante, los maestros, por ejemplo, no han sido conscientes de ningún cambio, mientras que los alumnos declaraban que había mejorado la cooperación en cierto grado y que el ambiente se había hecho más agradable. En los casos que interesen a la vez a los alumnos y a los maestros de prácticas, cierto número de alumnos manifestó que no sabían que existieran órganos de participación, que ignoraban quiénes eran sus representantes ante tales organismos y que no habían recibido ninguna información de ellos.

Otro ejemplo del poco efecto de ciertas experiencias: a veces existe muy poca diferencia entre los alumnos que desempeñan las funciones de delegados y los otros, tanto en lo que respecta a los conocimientos como a las actitudes. Sin embargo, era de suponer que los dos grupos presentarían algunas desemejanzas. Quizá se pueda explicar este estado de cosas —como, por lo demás, lo hacen los mismos alumnos— porque ni los que participan en las actividades de tales órganos ni los otros tienen la impresión de poder ejercer realmente influencia durante las reuniones, a las que miran como simple formalidad. Aunque profesores y alumnos hayan declarado que se elige como delegado al alumno más popular, la mayoría de los alumnos declara que no quiere tomar parte en esa clase de actividades.

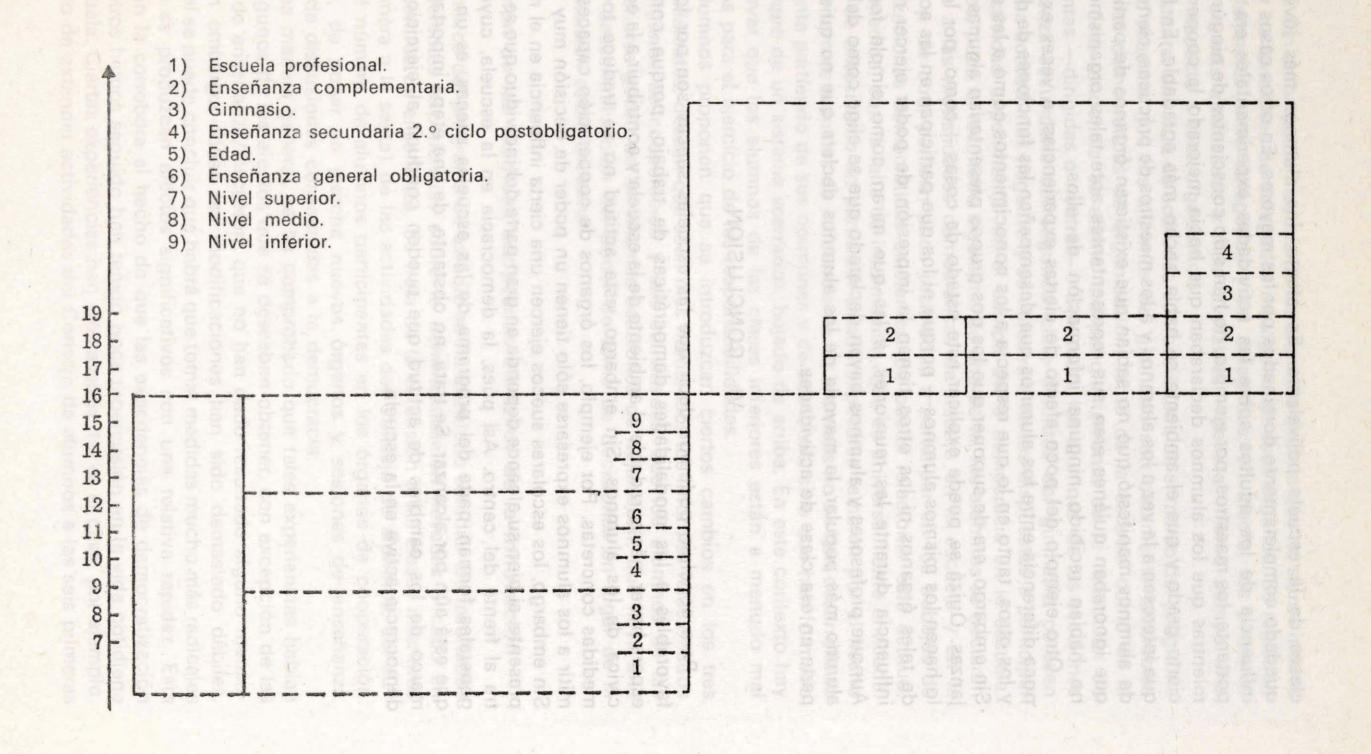
VI. CONCLUSION

Para concluir, podemos decir que las escuelas suecas son por lo general favorables a las modalidades democráticas de trabajo, porque con ello se espera hacer más agradable el ambiente de la escuela y contribuir a la educación cívica de los alumnos. Sin embargo, esta actitud no se traduce todavía en medidas concretas. Por ejemplo, los órganos de cooperación capaces de permitir a los alumnos expresarse sólo tienen un poder de decisión muy limitado. Sin embargo, los escolares suecos ejercen una cierta influencia en el momento presente, si bien su alcance depende en gran parte del individuo que se encuentra al frente del centro. Así pues, la democracia en la escuela, cuyas líneas generales forman parte del programa de las escuelas suecas, es un objetivo que está aún por alcanzar. Se trata, no obstante, de una etapa importante en el marco de los cambios de actitud que pueden conducir al ejercicio de una democracia activa en la escuela.

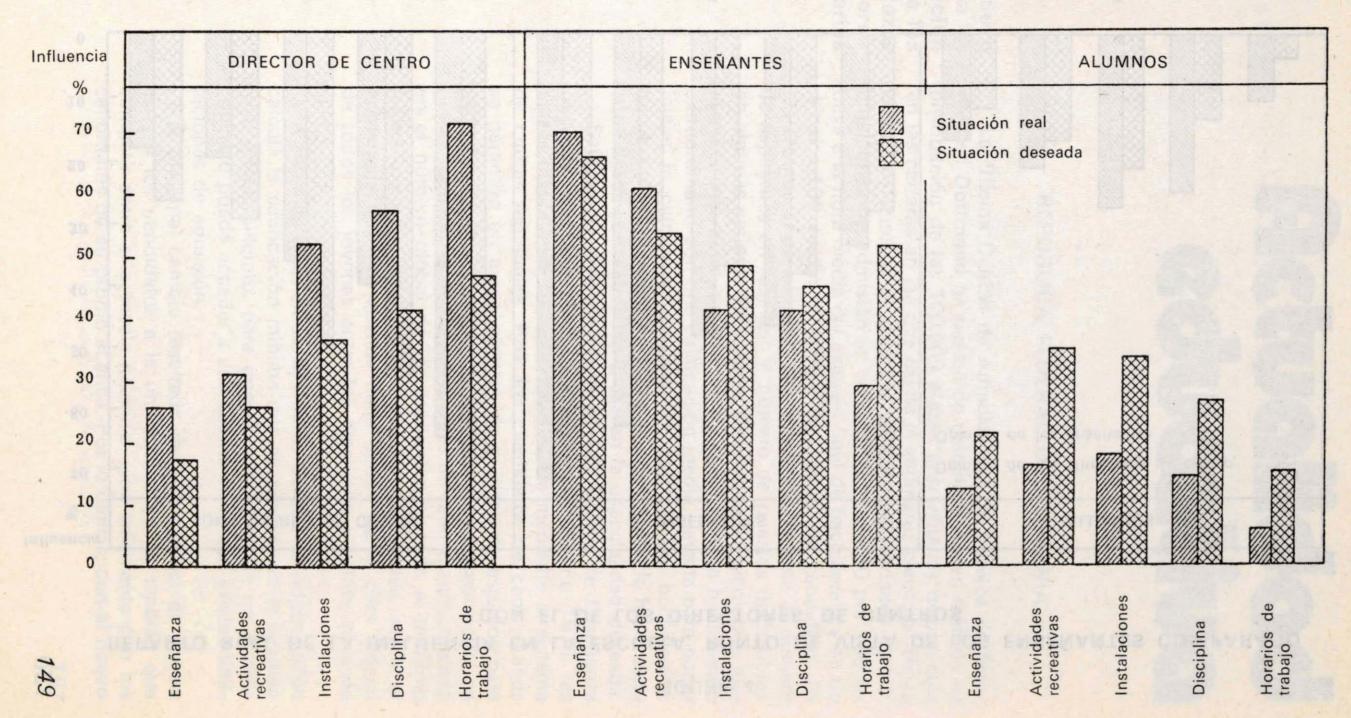
2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

FIGURA 1

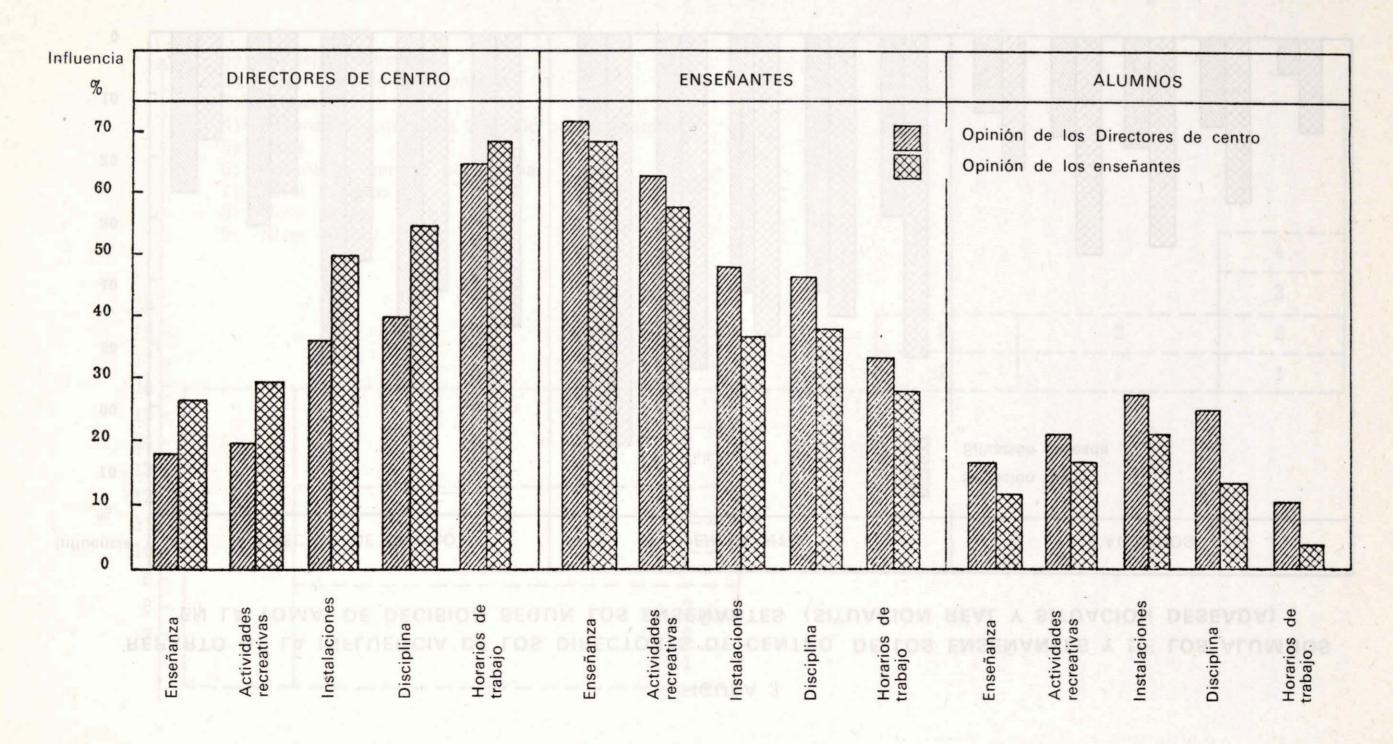
SISTEMA DE ENSEÑANZA SUECO



REPARTO DE LA INFLUENCIA DE LOS DIRECTORES DE CENTRO, DE LOS ENSEÑANTES Y DE LOS ALUMNOS EN LA TOMA DE DECISION SEGUN LOS ENSEÑANTES (SITUACION REAL Y SITUACION DESEADA)



REPARTO REAL DE LA INFLUENCIA EN LA ESCUELA. PUNTO DE VISTA DE LOS ENSEÑANTES COMPARADO
CON EL DE LOS DIRECTORES DE CENTROS



Actualidad educativa

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Nuevo sistema de distribucion de las plazas universitarias

La Oficina Central de Adjudicación de Puestos de Estudios en Dortmond ha puesto en marcha el nuevo método de distribución de las 100.000 plazas universitarias disponibles en las carreras en las que existe el «numerus clausus». Hasta ahora, los puestos de estudios en las especialidades con limitaciones de admisión se concedían, en un 60 por 100 en base a la nota media del examen final de bachillerato y en un 40 por 100 según el tiempo de espera del candidato. En los últimos años aumentó tan considerablemente el número de aspirantes en relación al número de puestos disponibles en algunas carreras (Medicina, Odontología, Psicología) que el solicitante tiene que poseer un certificado de bachillerato extraordinario con una calificación media elevada para poder iniciar la carrera inmediatamente después del bachillerato; de no ser este el caso, hay tiempos de espera de hasta siete años hasta conseguir una plaza en la especialidad deseada.

Según una disposición de la Ley Básica de Enseñanza Superior, que entró en vigor al finalizar el año 1975, las plazas disponibles se distribuirán ahora mediante el sistema de cuotas regionales. Para los candidatos de cada «Land» se garantiza un cierto número de puestos de estudios para cada carrera de la forma siguiente: en una tercera parte, en base al porcentaje de los solicitantes de cada «Land», medido en el número global de los aspirantes de todo el territorio federal para esa carrera, y en dos terceras partes, según el porcentaje que ese «Land» tiene dentro de la cifra federal de todos los jóvenes entre los dieciocho y veinte años de edad.

A partir de estas cifras, la Oficina Central de Adjudicación calcula la calificación mínima que se precisa, en el examen final de bachillerato, para que un candidato de un «Land» concreto pueda acceder a una carrera en la que existen limitaciones de admisión.

El principal cambio resultado de este sistema de cuotas es que los candidatos a la universidad ya no tendrán que competir entre sí a escala nacional, sino solamente con los candidatos de su propio «Land». Por lo demás, con el nuevo



sistema se desean neutralizar las diferencias en la valoración del rendimiento escolar entre los distintos «Länder» o Estados. En efecto, un amplio número de candidatos con calificaciones elevadas han sido rechazados, mientras que sus colegas de otros «Länder», con calificaciones inferiores, han sido aceptados.

(The Times Educational Supplement)

La
autonomía
educativa
regional
origina
problemas
escolares

Iniciado el nuevo curso escolar, los alumnos que nunca han oído hablar de la palabra «Kulturhoheit» (autonomía regional en la administración educativa) se están dando cuenta de algunas de las desventajas del sistema Federal de Educación.

Algunos han tenido que cambiar de escuela debido a que sus familias se han trasladado de un Estado federado a otro. No solamente se han visto obligados a adaptarse a maestros diferentes y a nuevos condiscípulos, sino que también en muchos casos a un horario escolar con disciplinas que en los años anteriores apenas habían estudiado.

Los problemas asociados al cambio de escuela han llegado a ser tan serios en la República Federal que sólo los mejores alumnos son capaces de salir airosos sin tener que repetir curso. También se ve discriminada la movilidad de la fuerza laboral, puesto que muchos padres, sabedores de la importancia de los resultados escolares en la competencia para entrar en la universidad, no muestran deseos de fijar su residencia en otras regiones hasta que sus hijos hayan finalizado el bachillerato.

La insistencia por parte de cada «Land» de su derecho a controlar lo que se enseña en sus propias escuelas y la consiguiente falta de coordinación entre ellos, ha llevado a una creciente diversidad en los últimos años. Esto es evidente en las disciplinas que constituyen el plan de estudios, en el peso relativo dado a diferentes aspectos de los programas escolares y en el número de horas consagradas a cada disciplina.

Así, las artes y oficios constituyen una disciplina en el Estado de Baden-Wurtemberg, dos en Baviera y tres en Schleswig-Holstein. En Hamburgo, la música también se incluye en los estudios de arte.

Los alumnos del primer año de escuela primaria en Berlín Oeste tienen 17 horas de clase semanales, mientras que los de Baviera trabajan 24 horas semanales. En el último año de la escuela primaria, el total varía entre 24 horas semanales en Bremen y 28 horas en Hamburgo.

Los alumnos de seis años de edad pasan cuatro horas semanales estudiando la lengua materna en el Estado de Renania Norte-Westfalia, cinco en Hessen, seis en Baviera y siete en Baden-Wurtemberg. En los últimos tres años de la escuela secundaria moderna se consagran tres horas semanales al estudio de la Biología en Baviera, y seis en Renania-Palatinado.

El Ministerio de Educación de cada «Land» establece orientaciones rígidas sobre el contenido y duración de cada programa escolar. Las diferencias políticas que separan a los Estados federados y los desacuerdos académicos entre los miembros de los comités consultivos obstaculizan la cooperación interestatal y refuerzan la ausencia de uniformidad en los planes de estudios.

Los textos escolares deben ser aprobados por los Ministerios de Educación de cada «Land», que vigilan que se adecuen a sus orientaciones respectivas. Los editores encuentran bastantes dificultades para producir textos escolares que respondan a los requisitos de más de un «Land». Esto, en definitiva, limita su mercado y encarece los libros que en la mayoría de los casos deben abonar los padres.

(The Times Educational Supplement)

Posibilidad de protestas estudiantiles en las universidades

La posibilidad de un «otoño caliente» en las universidades de Alemania Federal es bastante probable. Un congreso extraordinario de la Unión Nacional de Estudiantes decidió pedir a todos los estudiantes un boicot de 14 días de duración a los cursos que comienzan en los últimos días de noviembre.

La huelga culminará con un «día de solidaridad». El problema es saber hasta qué punto los 844.000 estudiantes alemanes seguirán la llamada a la huelga del ala más izquierdista de la Unión Nacional de Estudiantes en contra de la Asociación de Estudiantes Demócratacristianos.

Muchos estudiantes se encuentran preocupados por las dificultades financieras, a pesar de la reciente subida de las ayudas estudiantiles. Muchos también están preocupados por sus perspectivas de empleo.

Sin embargo, la actual protesta tiene motivaciones más directamente políticas. Se refiere a la adaptación de las diversas leyes universitarias de cada «Land» a la Ley marco Federal de Universidades. Los estudiantes consideran que muchas de las disposiciones de la Ley marco han sido pensadas para recortar su libertad y la influencia de las organizaciones estudiantiles.

Por ejemplo, muchos gobiernos de los «Lander» proponen ahora la disolución de las asociaciones estudiantiles independientes. Los estudiantes se oponen a esta modificación. En cambio, las asociaciones estudiantiles más conservadoras solamente piden que se permita mantener el derecho de los órganos estudiantiles a pronunciarse sobre los asuntos que

directamente les conciernen; por el contario, las organizaciones más izquierdistas solicitan un mandato político general.

Todos los grupos se oponen a las medidas disciplinarias previstas en la Ley marco, así como a aquellos puntos de la Ley que conceden al profesorado un papel más prominente en los procesos de toma de decisiones en los niveles de Departamento, Facultad y Universidad. Solamente los grupos más extremistas insisten en la distribución paritaria del derecho de voto entre los tres grandes grupos universitarios: profesores, estudiantes y personal no docente.

Existe entre los estudiantes una acusada resistencia a la imposición de un límite de tiempo de permanencia en la universidad, para cada carrera, medida que consideran como la introducción de una atmósfera colegial en la comunidad académica universitaria. En este punto sus protestas son contrarias a los deseos de varios miles de candidatos a la universidad, a quienes se les ha rechazado la admisión debido a la escasez de puestos universitarios.

(The Times Higher Education Supplement)

FRANCIA

Opiniones
de los
estudiantes
universitasitarios
franceses
en 1977

Un estudio exhaustivo sobre la vida cotidiana de los estudiantes franceses muestra que en 1977 los estudiantes contemplan su futuro de forma pesimista, leen poco y no están particularmente interesados en los partidos políticos.

El estudio, publicado en un volumen de 300 páginas denominado *El estudiante*, se realizó entre una población de 5.000 personas, abordándose todos los aspectos de la vida de los jóvenes que cursan estudios superiores.

Casi dos tercios de los estudiantes encuestados consideran como positiva la elección de sus estudios; un 30 por 100 han repetido curso al menos una vez; un tercio de los estudiantes viven con sus padres; un 65 por 100 practican deporte; un 31 por 100 van al cine dos veces por semana; el término medio de gastos mensuales en diversiones es de 108 francos. Más de la mitad de los encuestados compran sólo un libro al mes y leen menos de una hora diaria. Un 5 por 100 de los hombres encuestados estaban casados y un 9 por 100 vivían establemente con una mujer «en una unión libre». Más de un 80 por 100 de los estudiantes admiten haber tenido relaciones sexuales. Entre las mujeres esta cifra es del 67 por 100.

El rasgo principal que se desprende de este cuadro es la heterogeneidad del medio. No existe «una» población estudiantil, sino una yuxtaposición de subpoblaciones ra-

mificadas. Lo que distingue a estos diferentes grupos es la naturaleza de los estudios cursados. Las formaciones constituyen bloques jerarquizados, cuyas «clientelas» tienen numerosos puntos en común. Su articulación proporciona, en cierto sentido, un reflejo de la sociedad francesa.

El análisis de los resultados permite dibujar tres grandes

categorías de estudiantes:

— Los afianzados.—Son los alumnos de las grandes escuelas de Ingenieros o de Comercio y los estudiantes de Medicina y Farmacia. Procedentes, a menudo, de medios burgueses, saben que sus estudios les permitirán mantenerse en un nivel elevado. Les importa más la adquisición de un diploma —que será la llave de acceso a una carrera lucrativa y honorable— que el contenido de su formación. Conformistas, política y socialmente, su modo de vida como sus opiniones son las del medio del que proceden y en el que permanecerán. Para ellos, la situación del estudiante no es más que una etapa cuidadosamente programada en una carrera trazada desde su nacimiento, una inversión a largo plazo que acrecentará el capital familiar.

— La clase media.—Son los alumnos de los estudios de corta duración (Institutos Universitarios de Tecnología) y, en parte, los estudiantes de Derecho, de Ciencias Económicas y de Ciencias. Se trata de las clases nuevas que se han beneficiado de la democratización de la enseñanza superior. Con frecuencia son, en su medio social, la primera generación que cursa estudios superiores. Para ellos, los estudios superiores son primeramente un seguro para encontrar rápidamente un empleo estable y de insertarse en la creciente masa de clases medias. Les gusta entrar en el sector terciario y en la función pública.

Más a la izquierda que los anteriores se sienten próximos a los partidos políticos de la oposición. Pero no tienen ilusiones excesivas y desconfían de los movimientos de contestación radical, que harían peligrar un equilibrio social en el que desean encontrar un puesto duramente adquirido.

— Los marginados.—Son los estudiantes de Letras y Humanidades y los alumnos de formaciones no universitarias, principalmente de las escuelas de artes. Son los más románticos, los más inestables. Lo que les vincula a sus estudios es la cultura que dan y no el diploma, del que nada esperan. Contestatarios, seducidos por los extremismos políticos, se sienten atraídos por comportamientos marginales, pudiendo llegar a la ruptura con un orden social que rechazan (droga, unión libre, homosexualidad...). Desconfían de los partidos políticos y se refugian voluntariamente en la abstención. Inquietos por el porvenir buscan prolongar la situación de estudiante. Inciertos en su vocación, con frecuencia cambian de orientación y a menudo conocen el fracaso.

Entre estas tres categorías, las fronteras son imprecisas, pero permiten conocer mejor la realidad de la población

estudiantil, que es el resultado de la evolución social de estos últimos años. Estas clasificaciones internas tampoco impiden la aparición de ciertos rasgos comunes al conjunto de la población estudiantil. La juventud estudiantil aparece como globalmente reservada e inquieta, muy influenciada por la situación de crisis económica y social, hostil al compromiso político e ideológico, más preocupada de su porvenir material que de la suerte del planeta, busca más la seguridad que la aventura. Estos sentimientos de desconfianza e inquietud explican en parte el éxito, entre los estudiantes, de la corriente ecologista, que ha heredado ciertas aspiraciones libertarias posteriores a 1968 y que expresa un doble rechazo: el de la política tradicional y el de una sociedad industrial demasiado inhumana.

(Le Monde de l'Education)

En el futuro sobrarán médicos

Los cerca de 40.000 estudiantes inscritos en el primer año de Medicina deberán, al acabar el curso, pasar un concurso más difícil que en 1976-77 para poder acceder al segundo curso. Un decreto ministerial disminuye en un 5 por 100 el número de plazas en el segundo año de Medicina en 1977-78.

Las razones de esta selección más severa se deben a las siguientes cifras: el número de médicos es actualmente de 90.000; en 1985 será de 135.000, teniendo en cuenta el número de estudiantes ya comprometidos en la universidad; si no se toma ninguna medida correctora, Francia contará más de 200.000 médicos en el año 2000, una cifra que a los poderes públicos le parece demasiado elevada.

La Ley de 1971, instaurando el «numerus clausus» en Medicina, se refería a la capacidad de formación de los hospitales universitarios. En adelante, la política de selección universitaria tiene en cuenta ante todo consideraciones

relativas a la demografía médica.

En 1963, Francia se situaba en el dieciocho lugar mundial en cuanto a la densidad de médicos. Veinte años más tarde se colocó en cabeza de los países europeos, con una densidad de 235 médicos por cada 100.000 habitantes. Este crecimiento, que se duplicará entre 1970 y 1985, permitirá hacer frente a un cierto número de necesidades previstas por el VII Plan de Desarrollo.

El «numerus clausus» introducido por la Ley de 1971, para tener presente la capacidad de formación de los hospitales, se tradujo en efectivos de cerca de 10.500 estudiantes en el segundo año de Medicina desde 1974. Estas cifras parecen hoy excesivas para las necesidades futuras, tanto a los ministerios competentes como a los sindicatos profe-

sionales. Sin embargo, las previsiones en este campo son difíciles. Se ignora con precisión el número de estudiantes que efectivamente llegarán a ser médicos; los abandonos en los estudios, principalmente entre las mujeres, que constituyen más del 40 por 100 de los efectivos del primer año, son elevados. Además, toda estimación de las necesidades de médicos deberá tener en cuenta factores más diversos: la reducción de la duración del trabajo, la creciente importancia de la formación posuniversitaria, el adelantamiento de la edad de jubilación, etc.

sau octor pretenta es casas la la como la la comencia de la comencia de la como una

(Le Monde)

Una instrucción ministerial sobre el medio ambiente. La escuela ecológica

«En una época en que la degradación de su medio de vida plantea al hombre problemas de elección determinantes para su porvenir, se impone una educación en materia de medio ambiente.» Esta constatación ha llevado al Ministro de Educación a publicar una instrucción general en el Boletin Oficial de Educación. «Por medio ambiente —escribe el ministro— se entenderá el conjunto, en un momento dado, de los aspectos físicos, químicos, biológicos y los factores sociales y económicos susceptibles de tener un efecto directo o indirecto, inmediato o a plazo, sobre los seres vivos y las actividades humanas.» El medio ambiente, así definido, debe «impregnar la enseñanza en su conjunto».

En un primer momento, los instructores y profesores deberán invitar a cada alumno a ser un «observador exterior» del medio a estudiar, «sin perturbar nada». Luego, será preciso hacer comprender las «consecuencias irreversibles de la polución y de los daños» y hacer que el alumno adquiera «una actitud de responsabilidad con respecto a la evolución del medio ambiente».

Para alcanzar este objetivo es indispensable «la adquisición de un cierto número de conceptos»: el espacio (por ejemplo, por medio del análisis de un esquema director de ordenación urbana o rural); el tiempo (noción de estación o de ciclo biológico, de eras o de ciclo biológico).

El texto sugiere algunos métodos de trabajo más atractivos (encuestas, pruebas experimentales) y preconiza «un descubrimiento concreto del medio», ya se trate del medio próximo (barrio, comuna, empresa industrial o agrícola...) o de un «medio diferente».

Sin que haya sido prevista la financiación de nuevas acciones, los directores de escuela son invitados «a permitir las salidas de clases sobre el terreno» y «hacer posible una cooperación entre los enseñantes», que deben disponer de «libertad de iniciativa que dará eficacia a esta acción educativa».

(Le Monde)

Problemas para los estudiantes extranjeros en las universidades italianas El Gobierno ha aplazado su controvertido plan prohibiendo a los estudiantes extranjeros matricularse en las universidades italianas por un período de dos años académicos.

El plan provocó una violenta reacción en los círculos políticos y académicos italianos, que lo consideraron como un «inútil gesto» para resolver la congestión en las universidades italianas.

El Subsecretario de Educación, señor Carlo Bruzzi, afirmó que era improbable que el Gobierno impusiese tasas académicas más elevadas para los estudiantes extranjeros con el propósito de disuadirles de matricularse en las universidades italianas. El incremento de las tasas se consideró como una suave alternativa a la más dramática prohibición.

El señor Bruzzi indicó que el plan se había diferido porque la prohibición no resolvería el problema del excesivo número de alumnos en las universidades.

Se está de acuerdo en que la prohibición que afectaría a varios miles de estudiantes extranjeros durante dos años no aliviaría el problema de la masificación de la enseñanza universitaria, causando además una desfavorable reacción en el extranjero y comprometiendo los convenios culturales bilaterales de Italia.

La afirmación de que la prohibición se ha desechado, al menos por ahora, surgió después de una ola de indignación de los estudiantes extranjeros. La coalición gubernamental cree que es virtualmente imposible restringir la admisión a la universidad por procedimientos selectivos, porque levantaría inmediatamente acusaciones de discriminación contra los hijos de las clases trabajadoras.

Los estudiantes extranjeros que han finalizado sus estudios de enseñanza secundaria son admitidos en las universidades italianas después de pasar un sencillo test de lengua. Un tercio de ellos son estudiantes de Medicina y en su mayoría están matriculados en las universidades de Roma, Nápoles y Florencia. Por lo demás, la afluencia de candidatos extranjeros a las universidades italianas se debe en buena medida al hecho de que en los países desarrollados de Europa, de los que en gran parte proceden, no logran alcanzar determinadas calificaciones en el bachillerato que les permitan acceder a sus propias universidades.

En un esfuerzo por responder a la demanda estudiantil y de profesorado, el Gobierno piensa crear ocho nuevas universidades, algunas de ellas en áreas rurales. También el Gobierno está elaborando una Ley de Reforma Universitaria que propone tres niveles de cualificaciones: un diploma, que podrá obtenerse después de dos años de estudio; el «laurea», que se otorgará después de cuatro o más años de estudios, y el doctorado.

(The Times Higher Education Supplement)

Los empleadores se muestran reacios al programa contra el desempleo juvenil

El reciente programa de emergencia puesto en marcha por el Gobierno para combatir el desempleo juvenil está encontrando la resistencia de los industriales y hombres de negocios del país. Cuando a mediados de julio de 1977 finalizó el plazo de inscripción para los jóvenes en paro, la cifra de jóvenes en búsqueda de empleo era de 635.000, que supone algo más de la mitad de los jóvenes entre quince y veintinueve años de edad que, según datos del Ministerio de Trabajo, se encuentran en paro.

El programa contra el desempleo juvenil pretende lograr en el espacio de tres años 420.000 contratos laborales para los jóvenes en paro. De ellos, 100.000 serán contratos anuales con el Estado o las organizaciones gubernamentales locales. Emplear a los jóvenes en esta situación no será difícil. Los jóvenes que trabajan para el Estado lo harán en sectores, como la repoblación forestal, la construcción de carreteras, la reorganización de los registros públicos y la supervisión de los museos y lugares arqueológicos. También trabajarán en los departamentos de impuestos en la lucha contra la evasión fiscal.

Pero en el sector privado existe un creciente pesimismo acerca del futuro de este programa. En la región de Campania (capital, Nápoles) se inscribieron para este programa 137.450 jóvenes. Hasta ahora los empresarios solamente les han ofrecido 2.585 empleos.

En el propio Nápoles se inscribieron en demanda de trabajo 49.500 jóvenes, pero el número de puestos disponibles por ahora es sólo de 965. «La situación es explosiva», afirma Domenico Jevoli, ministro de Sanidad en la región de Campania. «Debe recordarse —dice el ministro— que no solamente están los 138.000 jóvenes que solicitaron empleo en Campania, sino que también existen más de 40.000 jóvenes parados que por diversas razones no se inscribieron. Además tenemos varias decenas de miles de parados de más edad en la región.»

El Gobierno y los Sindicatos critican duramente a los empresarios por su negativa a ofrecer empleos conforme al programa contra el desempleo. A pesar de que se ofrece a los empleadores significativos incentivos, incluyendo subsidios por cada persona empleada y concesiones fiscales y en la seguridad social, muchos industriales temen que si emplean a los jóvenes mediante contratos de corta duración, como prevé el programa, la presión de los Sindicatos sobre el Gobierno acabe por dar carácter permanente a tales contratos.

Pero el principal argumento de los empleadores es que las condiciones económicas actuales de Italia no permiten un incremento de los empleos, incluso para períodos cortos.

(The Times Higher Education Supplement)

REINO UNIDO

El Gobierno
piensa
introducir
un sistema
de ayudas
en favor de
los
estudiantes
extranjeros
más pobres

Una posible subvención gubernamental de 120 millones de libras esterlinas para ayudar a los miles de estudiantes extranjeros que procedentes de países pobres estudian en Gran Bretaña, será un tema del que se ocupará el Gobierno en los próximos meses. La subvención sería resultado de las fuertes críticas provocadas por el aumento de las tasas universitarias para los estudiantes extranjeros. El Gobierno pretende introducir un sistema de discriminación positiva que dé prioridad a los estudiantes del Tercer Mundo a expensas de los estudiantes originarios de los países más ricos.

Es probable que en el futuro los estudiantes procedentes de los países subdesarrollados no paguen tasas universitarias, que ahora alcanzan la cantidad de 850 libras para los posgraduados y 650 libras para los estudiantes universitarios, respectivamente. Parece que se delimitarán tres categorías de estudiantes extranjeros que quedarán exceptuados de satisfacer las tasas. Entre ellos se incluye un elevado número de refugiados, los alumnos pobres de países subdesarrollados y los estudiantes pobres de las naciones más ricas. Los estudiantes procedentes de América, Europa y de los países productores de petróleo sufrirán inevitablemente un aumento de las tasas académicas.

La señora Williams, Secretaria de Educación y Ciencia, es la principal defensora del futuro sistema, que probablemente será bien acogido en los medios interesados. El Consejo Nacional para los Estudiantes Extranjeros y la Unión Nacional de Estudiantes han atacado la discriminatoria política de tasas que en la actualidad se aplica a los estudiantes extranjeros.

Las cifras más recientes muestran que el curso pasado existían 75.796 estudiantes extranjeros en las instituciones educativas públicas de Gran Bretaña, de los cuales un 85 por 100 eran originarios de países en vías de desarrollo.

(The Times Higher Education Supplement)

Crónica Icoirlativa

FRANCIA: Organización de la participación en el sistema educativo

Nota explicativa

1. Escuela maternal y primaria: Comité de padres

La creación en 1977 de un Comité de padres en cada escuela maternal y primaria constituye una de las principales innovaciones adoptadas en el marco de la reforma del sistema educativo de Francia. Por primera vez, en la enseñanza maternal y en la primaria representantes elegidos de los padres participarán regularmente en la vida del centro. Las elecciones se celebraron durante el mes de noviembre de 1977 en toda Francia.

En adelante, cada escuela maternal y primaria estará dotada de un Consejo de escuela que reunirá al Consejo de maestros y al Comité de padres bajo la presidencia del director de la escuela.

El Consejo de escuela es consultado obligatoriamente sobre el reglamento interior de la escuela, las modalidades de información mutua de las familias y de los profesores, los transportes escolares, los comedores, las actividades extraescolares, la higiene escolar, etc.

Comité de padres. Sea como elector o como candidato cada padre tiene un papel que desempeñar en la escuela: los representantes que él elige se convierten en miembros de derecho de la comunidad escolar y, bajo este título, pueden tomar parte en ciertas decisiones que afectan a la vida de la escuela. Así, por ejemplo, durante la reunión trimestral, fijada por el director de la escuela, el Comité de padres podrá pedir una modificación del horario de entrada y salida de la escuela determinado por un reglamento departamental, etc.

Según el número de clases de la escuela, el número de delegados elegidos para el *Comité de padres* puede variar de dos a cinco. Los representantes son elegidos anualmente. El director de la escuela asegura la organización y vigila el desarrollo de las elecciones.

Las listas de candidaturas —que pueden tener un solo nombre— se dirigen al inspector de academia antes de los ocho días de la fecha del escrutinio. Los candidatos pueden presentarse libremente o, llegado el caso, pedir que se mencione su pertenencia a una organización de padres de alumnos.

El escrutinio tiene lugar en la escuela, en una única jornada, en la fecha y a las horas fijadas por el director, eventualmente con las asociaciones de padres de alumnos. Todas las operaciones son públicas.

Una auténtica participación de los padres en la escuela no es posible más que si se reúnen todas las condiciones de *información completa y de objetividad total*. Por ello, la Circular ministerial de 28 de julio de 1977, que reproducimos en este número de la «Revista de Educación», define con una especial preocupación las diferentes modalidades de información de los padres.

2. Enseñanza secundaria: colegios y liceos

En julio de 1975 se votó la Ley Haby sobre la reforma de la enseñanza. Dieciocho meses más tarde, el 28 de diciembre de 1976, se publicaban una

serie de decretos de aplicación.

Uno de estos decretos, el de la organización administrativa y financiera de los colegios y liceos, precisaba el papel de los padres y de los alumnos en esta organización. El 4 de mayo de 1977 otro decreto relativo a los procedimientos disciplinarios definía los poderes del Consejo de disciplina. Finalmente, una Circular del 18 de julio del mismo año aportabá un cierto número de precisiones.

En adelante, todos los centros, liceos o colegios, se benefician del estatuto de «centros públicos nacionales de enseñanza», lo que implica que el Estado

se responsabiliza de la totalidad de sus gastos de funcionamiento.

Un Consejo del centro es el encargado de asistir al director del mismo. Está presidido por el director del centro y comprende: cinco miembros de la administración y de los servicios, cinco representantes de los profesores, cinco representantes de los padres de los alumnos, cinco representantes de los alumnos en los liceos, y dos en los colegios; cinco personalidades locales.

A propuesta del director del centro, el Consejo del centro vota el presupuesto y el reglamento interior (poder deliberante). El reglamento fija las
modalidades de la vida escolar, respetando «los principios de laicidad y de
neutralidad política, ideológica y religiosa incompatibles con toda propaganda»;
el «deber de tolerancia y de respeto del otro en su personalidad y en sus convicciones»; las «garantías de protección contra toda agresión física o moral».
El Consejo emite dictamen sobre el funcionamiento pedagógico del centro,
así como sobre las demás cuestiones que interesen a la vida del centro (creación
y supresión de clases, empleo del tiempo, programa de asociaciones deportivas
y socioeducativas...) (poder consultivo).

Para cada clase se instituye un Consejo de clase presidido por el director del centro o su representante. Reúne a los profesores de la clase, dos delegados de los alumnos, dos delegados de los padres y, cuando deba de conocer casos personales, al consejero de educación o de orientación: el médico escolar.

Los dos delegados titulares y los dos delegados suplentes de los padres son designados por el director del centro a propuesta de las asociaciones de padres de alumnos, teniendo en cuenta los sufragios recogidos por las asociaciones con ocasión de la elección para el Consejo del centro.

El Consejo de clase se reúne al menos tres veces al año. Examina las cuestiones pedagógicas que conciernen a la clase y, «teniendo en cuenta los resultados de los trabajos del Consejo de profesores, de las informaciones complementarias de carácter eventualmente extraescolar que haya podido recoger», dicta las proposiciones relativas a la escolaridad de los alumnos.

Existe un Consejo de disciplina presidido por el director del centro. Comprende un miembro de la administración, dos representantes de los profesores,

dos representantes de los padres y dos representantes de los alumnos elegidos en el seno del Consejo del centro por los miembros de cada colegio representados en él. Responsable del orden en el centro, el director del mismo puede pronunciar una advertencia o excluir temporalmente a un alumno, pero sólo el Consejo de disciplina puede pronunciar una exclusión definitiva.

La administración de los centros, la organización de la vida escolar, descansan en la idea de «participación» que en 1968 hizo suya el entonces Ministro de Educación Edgar Faure. Ciertas instancias creadas entonces han sido ahora suprimidas; se han creado otras, sin poner en tela de juicio ni la noción de participación ni la de autoridad del director del centro, que, al contrario, aparece reafirmada. Aumentan sus responsabilidades; así es el director del centro y ya no el inspector de academia quien preside el Consejo del centro y quien prepara el presupuesto.

La participación de los padres y de los alumnos se institucionaliza en el Consejo de clase. Pero antes de que se reúna el Consejo de clase debe hacerlo el Consejo de profesores -constituido por el conjunto de profesores de una clase- para «examinar el comportamiento escolar de cada alumno, a fin de reconocer mejor sus aptitudes y de guiarle en su trabajo y en su elección de estudios»; prepara además «el balance escolar de cada alumno y las proposiciones derivadas del mismo, principalmente las decisiones de orientación».

lender of the composite the lender of the lender of the land of the obligation of the lender of the

1. Enseñanza maternal y primaria

DECRETO N.º 76-1.302 DE 28 DE DICIEMBRE DE 1976

(Primer ministro, Interior, Educación)

(Visto Ley n.º 75-620 de 11-7-1975, principalmente su artículo 14; D. n.º 76-1.301 de 28-12-1976; Dictamen del Consejo de Enseñanza General y Técnica; Dictamen del Consejo Superior de Educación Nacional.)

Objeto: Organización y funcionamiento del Comité de padres en las escuelas.

Articulo primero.—El Comité de padres previsto en el artículo 17 del Decreto antes mencionado relativo a la organización de la formación en las escuelas de párvulos y elementales está formado por los representantes elegidos de los padres.

Artículo 2.—El número de representantes elegidos de los padres es de cinco titulares. Sin embargo, en las escuelas en las que el número de clases es inferior a cinco, el de los representantes titulares de los padres es igual al de las clases y no puede ser inferior a dos.

Articulo 3.—Los miembros del Comité de padres son elegidos para todo el curso escolar, por escrutinio de lista, representación proporcional de mayor resto. Las listas pueden no ser completas.

Se eligen suplentes en las mismas condiciones que los titulares y su número será como máximo igual de estos últimos. Para ello, cada lista lleva los nombres de los can-

didatos titulares y los nombres de los candidatos suplentes.

El director de la escuela asegura la organización y cuida del buen desarrollo de las elecciones, que tienen lugar a partir de la sexta semana después del comienzo del curso, en una fecha fijada por él de acuerdo, si es preciso, con los representantes de las asociaciones de padres de alumnos. El director de la escuela elabora las listas electorales, recibe las papeletas de votación bajo sobre doble, organiza el recuento público de votos y publica sus resultados.

Los votos son personales y secretos.

Articulo 4.—Son electores los padres o las personas que tienen bajo su custodia legal o judicial a uno o varios alumnos de la escuela. Disponen de un solo sufragio por familia.

Los organismos sociales que tienen bajo su custodia a niños que frecuentan la escuela, sólo disponen de un solo voto cada uno, independientemente del número de niños que tengan matriculados en la escuela.

Para la aplicación de los párrafos anteriores, las personas de nacionalidad extranjera

tienen los mismos derechos que los ciudadanos franceses.

Articulo 5.—Todo elector es elegible o reelegible salvo si ha sido objeto de una condena por crimen, delito contrario a la honradez y a las buenas costumbres, o si ha sido privado por decisión judicial de todo o parte de sus derechos civiles, cívicos y de familia mencionados en el artículo 42 del Código Penal.

No podrá ser miembro del Comité de padres quien haya sido objeto de demandas

por crimen o delito contrario a la honradez y a las buenas costumbres.

Artículo 6.—No serán elegibles el director de la escuela, los maestros destinados en ésta, el personal encargado de las funciones de psicólogo escolar y reeducador, el médico encargado del control médico escolar y la asistente social, así como el personal técnico, obrero y de servicio que ejerce su actividad total o parcialmente en la escuela.

Articulo 7.—En el caso de que el número de elegidos fuese inferior al número de representantes previsto en el artículo 2, pero igual como mínimo a dos, se considerará válidamente constituido el Comité de padres.

En el caso necesario y en el plazo de diez días después de la proclamación de los resultados, el inspector de la circunscripción procederá públicamente, mediante sorteo entre los padres voluntarios, a las designaciones necesarias para alcanzar la representación mínima fijada en el apartado precedente.

Artículo 8.—Las impugnaciones sobre la validez de las operaciones electorales se presentarán dentro de los cinco días siguientes a la proclamación de los resultados al inspector académico, director de los servicios departamentales de educación.

Articulo 9.—En caso de impedimento de un representante titular, éste será sustituido por un suplente.

Lo mismo ocurrirá cuando el representante titular pierde la calidad en virtud de la cual ha sido elegido.

Articulo 10.—El Comité de padres se reûne por lo menos una vez por trimestre escolar a petición del director de la escuela.

El representante de la colectividad local asiste de derecho a las reuniones.

Articulo 11.—Para la aplicación de los artículos primero, 2, 3, 6 del presente decreto, una agrupación de escuelas por niveles pedagógicos se considerará como una escuela única.

En este caso, las colectividades locales interesadas designarán a su representante común.

Las competencias inherentes al director de la escuela en virtud de los artículos 3 y 10 serán ejercidas por uno de los maestros designado por el inspector académico una vez oída la opinión de la comisión administrativa paritaria departamental de maestros.

Articulo 12.—Las disposiciones del presente decreto entrarán en vigor al comienzo del curso escolar 1977.

(Boletin Oficial de 4 de enero de 1977)

2. Enseñanza elemental y secundaria

R.L.R.: 511-8.

CIRCULAR N.º 77-249 DE 18 DE JULIO DE 1977

(Escuelas)

Texto dirigido a los rectores, a los inspectores de academia, a los inspectores departamentales de Educación Nacional y a los directores de escuela.

Elección para los Comités de padres en las escuelas de párvulos y elementales

Ref.: Ley n.º 75-620 de 11 de julio de 1975 relativa a la educación (artículo 11); Decreto n.º 76-1.301 de 28 de diciembre de 1976 relativo a la organización de la formación en las escuelas de párvulos y elementales (artículo 17-2); Decreto n.º 76-1.302 de 28 de diciembre de 1976 relativo a la organización y al funcionamiento del Comité de padres en las escuelas.

El Decreto n.º 76-1.302 de 28 de diciembre de 1976 estableció la organización y el funcionamiento del Comité de padres en las escuelas.

La presente circular pretende puntualizar las disposiciones en lo relativo a la preparación y el desarrollo de las elecciones para dicho Comité.

Disposiciones generales

La elección de miembros del Comité de padres tendrá lugar anualmente, a partir de la sexta semana siguiente al comienzo de curso escolar y lo más tarde el 11 de noviembre, en una fecha fijada por el director de la escuela de acuerdo, en su caso, con las asociaciones de padres de alumnos de la escuela.

Se elige un Comité de padres en cada escuela de párvulos o elemental. Una agrupación, de varios niveles pedagógicos, se considera en este sentido como una sola

escuela.

El número de miembros a elegir es el siguiente:

- 5 en las escuelas de 5 clases o más;
- 4 en las escuelas de 4 clases;
- 3 en las escuelas de 3 clases;
- 2 en las escuelas de 1 ó 2 clases.

El director de la escuela (o en el caso de una agrupación por niveles pedagógicos, el maestro designado por el inspector académico en las condiciones previstas en el artículo 11 del Decreto n.º 76-1.302 de 28 de diciembre de 1976) asegura la organización y cuida del buen desarrollo de las elecciones.

Después de depositar las listas de candidaturas y transmitirlas a la escuela por el inspector académico, le asiste en su tarea una comisión que incluye un representante de cada una de las listas en presencia, que es o bien uno de los candidatos o bien un

mandatario autorizado por los candidatos de la lista en cuestión.

Puede tener la calidad de mandatario cualquier persona no candidata al Comité de padres en uso de sus derechos civiles, cívicos y de familia y que no pertenezca a ninguna de las categorías mencionadas en el artículo 6 del Decreto n.º 76-1.302 de 28 de diciembre de 1976 relativo a la organización y al funcionamiento del Comité de padres.

El alcalde o su representante forma parte, si lo solicita, de esta comisión.

Elaboración de la lista electoral

Dos semanas (catorce días) como máximo después del comienzo del curso escolar, el director del colegio elabora la lista de personas que constituyen el censo electoral: padres, personas o responsables de organismos que tengan a su cargo la custodia legal o judicial de alumnos de la escuela. Menciona además del apellido el nombre y la dirección de los electores. Esta no se expone. Podrán consultarla los electores y los mandatarios autorizados por los candidatos y podrá ser reproducida eventualmente por los candidatos o sus mandatarios.

Los electores disponen:

 de 7 días (una semana) para verificar las inscripciones y solicitar al director que subsane una omisión;

— de 14 días (dos semanas) para enviarle una reclamación relativa a la regularidad

de una inscripción.

En ambos casos, las reclamaciones deben presentarse por escrito y la carta se dirigirá por correo al director de la escuela.

Cualquier litigio se llevará ante el inspector departamental de Educación Nacional que estatuirá sin dilación.

Modo de escrutinio

Los miembros del Comité de padres se eligen, para la duración del curso escolar, en escrutinio de lista, por representación proporcional de mayor resto.

No se puede inscribir en una papeleta de voto candidatos de listas diferentes. Tampoco se autoriza la exclusión.

Los padres disponen de un solo sufragio por familia. Las personas que tienen a su cargo la custodia legal o judicial de uno o varios alumnos sólo dispondrán de un voto, así como los organismos sociales, independientemente del número de alumnos que estén bajo su custodia judicial.

Lista de candidaturas

Con exclusión del personal mencionado en el artículo 6 del Decreto n.º 76-1.302 de 28 de diciembre de 1976 todo elector es elegible o reelegible, salvo si ha sido condenado por crimen o delito contrario a la probidad y a las buenas costumbres o si ha sido privado por decisión judicial de la totalidad o parte de los derechos civiles, cívicos y de familia mencionados en el artículo 42 del Código Penal. No podrá pertenecer además al Comité de padres ninguna persona que haya sido objeto de actuaciones judiciales por crimen o delito contrario a la probidad y a las buenas costumbres.

Para las elecciones al Comité de padres, las personas de nacionalidad extranjera tendrán los mismos derechos que los ciudadanos franceses.

Las declaraciones de candidatura se remitirán al inspector académico. Los candidatos pueden solicitar que se mencione su pertenencia a una organización de padres de alumnos. En cada escuela de párvulos y escuela elemental deberán exponerse las direcciones del inspector académico y del inspector departamental encargado de la circunscripción.

Estas declaraciones deben haberse depositado como máximo ocho días antes de la fecha del escrutinio. Sin embargo, pueden depositarse a partir de la cuarta semana siguiente al comienzo del curso escolar. El inspector académico las transmitirá, después de verificar su admisibilidad, al director de escuela interesado. Este último procederá a exponerla en el tablón de anuncios en el momento de su recepción.

Cualquier caso de incompatibilidad para ser elegido que se descubra en una lista deberá señalarse inmediatamente al inspector académico y este último a su vez al director de la escuela y al interesado con el fin de suprimir su nombre y buscar a su posible sustituto.

No se fija fecha límite para una anulación. Aparte de este caso no se podrá aceptar ninguna modificación de la lista después de la fecha límite de presentación de candidaturas.

Cada lista de candidatos incluye, clasificados por orden de presentación, los nombres de los candidatos titulares y los de los candidatos suplentes en número como máximo igual al de los escaños a cubrir. Estas listas pueden, por consiguiente, no ser completas.

Propaganda electoral

El conjunto de candidatos de cada lista puede enviar al director de la escuela, dentro del plazo fijado para la presentación de listas de candidatura, una breve declaración destinada a la información de los electores acompañada de papeletas de votación de formato único para una misma escuela determinado por la comisión encargada de asistir al director. Las papeletas correrán por cuenta de los candidatos. Pueden ir impresas o no y se autorizan las papeletas de votación manuscritas.

El director de escuela, asistido por la comisión definida en el párrafo «disposiciones generales», procede a poner en sobre los documentos para las familias.

Cada sobre, proporcionado por la escuela, contiene:

 una nota en la que se explican las condiciones del voto, así como las modalidades de voto por correspondencia;

 las declaraciones y papeletas de voto dirigidas al director de la escuela por los candidatos de las diferentes listas en presencia. Estos sobres sellados, y que no pueden llevar como mención más que la de «elecciones para el Comité de padres», se distribuirán entre los alumnos para ser entregados a sus padres como máximo cuatro días antes de la fecha fijada para el escrutinio.

Los candidatos pueden enviar directamente a los electores, y bajo su propia responsabilidad, cualquier documentación relativa a la elección para el Comité de padres.

Voto por correspondencia

Con el fin de asegurar la mayor participación de los padres de alumnos en las elecciones puede utilizarse el procedimiento del voto por correspondencia.

Las modalidades de este voto se recuerdan a continuación.

La papeleta de votación, que no debe llevar ni tachadura ni enmienda, debe introducirse en un sobre en el que no figure ninguna inscripción ni señal de identificación. Este sobre sellado se introducirá en un segundo sobre, sellado a su vez, en el que se inscribirán la dirección de la escuela y la mención «elecciones para el Comité de padres» y en el dorso los apellidos y nombre del elector, así como su dirección y su firma.

Este último sobre deberá franquearse si se envía por correo.

Los dos sobres antes mencionados serán proporcionados por los padres.

Cualquier pliego que no lleve estas menciones se considerará anulado. Los pliegos se confían a Correos o se envían al director de la escuela, que indicará en el sobre exterior la fecha y hora de entrega de la carta. Los pliegos que se reciban después de cerrado el escrutinio se declararán nulos.

Desarrollo del escrutinio

El escrutinio se celebra en la escuela en una sola jornada, en una fecha fijada por el director de escuela en las condiciones previstas anteriormente en el párrafo «disposiciones generales». El director de la escuela tendrá que precisar los horarios, de acuerdo con la comisión encargada de asistirle, con el fin de facilitar la participación de los padres.

La mesa electoral estará presidida por el director de la escuela y compuesta por los miembros de la comisión.

El local en que se celebra el escrutinio tendrá una cabina electoral que permite asegurar el secreto del voto.

El material a prever comprende:

- Una urna cerrada cuya llave permanece en poder del presidente de la mesa hasta el momento del recuento de votos.
- Una mesa en la que se disponen las listas de candidatos, las papeletas de votación, los sobres necesarios (que se podrán pedir previamente a las familias). Debe haber un número suficiente de papeletas y de sobres a disposición de los electores durante toda la duración del escrutinio para todas las listas en presencia.

Es obligatorio introducir la papeleta en el sobre, so pena de nulidad. Si un sobre contiene varias papeletas diferentes éstas se anularán. Si son similares, se contará como una sola.

Después de haber votado, los votantes estamparán su firma en la lista de electores. En cuanto se cierra el escrutinio, esta lista irá firmada por todos los miembros de la mesa.

Las operaciones de voto son públicas.

Recuento de votos

En cuanto se cierra el escrutinio, la mesa recuenta en primer lugar los votos por correspondencia: se cuentan las cartas en presencia de los miembros de la mesa electoral. A medida que se va mencionando el nombre del remitente que figura en cada carta, se

procede a puntearlo en la lista electoral. Entonces se abre esta carta y el sobre sellado que figura en su interior se introduce en la urna. Este sobre no se abre y la papeleta que contiene sólo se tendrá en cuenta en el momento de realizar el recuento de las demás papeletas contenidas en la urna.

Seguidamente se procede al recuento de votos del escrutinio.

Se considerarán nulas las papeletas de votación:

- que lleven tachaduras o enmiendas;
- que se hayan dispuesto directamente en un sobre con el nombre o la firma del votante o cualquier otra mención;
- que se hayan deslizado en un sobre que lleve señales distintivas.

La mesa establece el número de inscritos, de votantes, de papeletas en blanco o nulas, de sufragios válidos y el número de votos obtenidos por cada lista. Las papeletas en blanco o anuladas no se contabilizan como sufragios emitidos.

La mesa procede seguidamente a distribuir los escaños según las directrices dadas en el anexo. El cálculo del cociente electoral debe efectuarse hasta la segunda cifra después de la coma.

Los resultados se exponen inmediatamente. Pueden impugnarse ante el inspector académico en los cinco días siguientes a su proclamación.

Los resultados de la elección se consignan en acta firmada por los miembros de la mesa electoral y se confían al jefe del establecimiento. Se expone una copia de los mismos en la sala de elecciones.

Se envía o entrega una copia del acta, el mismo día, a cada uno de los representantes de las listas en presencia.

El director de la escuela envía el día siguiente al inspector departamental de Educación Nacional la recapitulación de los resultados en dos ejemplares, uno de los cuales se destina al inspector académico.

Cuando el número de elegidos es inferior a dos, el inspector departamental de Educación Nacional de la circunscripción, en un plazo de diez días después de la proclamación de los resultados, procede, si es necesario, y públicamente por sorteo entre los padres voluntarios, a las designaciones previstas en el segundo apartado del artículo 7 del Decreto n.º 76-1.302 de 28 de diciembre de 1976.

CALENDARIO

R = Comienzo del curso escolar	J = Día de las elecciones				
Fechas límites para:					
Elaboración de la lista de electores Solicitud de inscripción en la lista electoral	R + 2 semanas (14 días)				
(omisiones)	R + 3 semanas (21 días)				
la lista electoral	R + 4 semanas (28 días)				
Presentación de las candidaturas entre	R + 3 semanas (21 días) y J—8 días				
Anuncio de las candidaturas entre Puesta en sobre y entrega a los alumnos de los documentos relativos a las elec-	R + 3 semanas y J — 8 días				
Operaciones de voto, recuento de votos	J—8 días a J—4 días				
y exposición de los resultados	et mayor stumero dereutizaçãos, ereta coso Unio				
Impugnaciones	J + 5 días				

Les ruego cuiden muy atentamente de la regularidad de los procedimientos y les remito imperativamente al Decreto n.º 76-1.302 de 28 de diciembre de 1976 y a las disposiciones de la presente circular para resolver las dificultades que pudieran aparecer.

La presente circular es de aplicación permanente a partir de comienzo del curso

escolar 1977.

Me enviarán cada año al 10 de diciembre, con el sello de la dirección de escuelas, un informe sobre el desarrollo de las elecciones en cada departamento.

El Ministro de Educación, R. Haby

ANEXO

Distribución de escaños

Se divide el número total de votos con validez por el número de escaños a cubrir con el fin de conocer el número de votos que dan derecho a un escaño.

Ejemplo:

1.000 votos emitidos con validez5 escaños a cubrir200 votos para un escaño.

Seguidamente se divide el número de votos obtenidos por cada lista por el cociente así calculado.

Ejemplo:

Lista A, 150 votos: 200 = 0 escaños; resto: 150 votos Lista B, 608 votos: 200 = 3 escaños; resto: 8 votos Lista C, 242 votos: 200 = 1 escaño; resto: 42 votos

El escaño restante se concede a la lista que tenga el mayor número de votos sin emplear, es decir, la lista A.

Otro ejemplo para 1.000 votos y 5 escaños:

Lista A, 199 votos: 200 = 0 escaños + 199 votos Lista B, 180 votos: 200 = 0 escaños + 180 votos Lista C, 601 votos: 200 = 3 escaños + 1 voto Lista D, 120 votos: 200 = 0 escaños + 120 votos.

Los dos escaños restantes se distribuyen de la forma siguiente:

uno para la lista A uno para la lista B

Otro ejemplo para 1.000 votos y 5 escaños:

Lista A, 203 votos = 1 escaño + 3 votos Lista B, 699 votos = 3 escaños + 99 votos Lista C, 98 votos = 0 escaños + 98 votos.

El quinto escaño se concede a la lista B.

En caso de igualdad de restos, el escaño a cubrir se concede a la lista que ha obtenido el mayor número de sufragios, y en caso de igualdad del número de sufragios, al candidato de mayor edad.

R.L.R.: 520-7

Nota de 6 de julio de 1977

Texto dirigido a los rectores.

Centros del primer ciclo al comienzo del curso escolar 1977

Tengo el honor de recordarles que al comienzo del curso escolar 1977 todos los centros o estructuras de primer ciclo se convierten en colegios.

Las diferentes categorías de personal actualmente habilitadas para ejercer en las clases de primer ciclo podrán impartir enseñanza en los mismos en equipos mixtos, siempre que ello sea posible. Se aplicarán los mismos programas a todas las clases de sexto (1.º de bachillerato) a partir del comienzo de este curso escolar.

Para estos centros deberá abandonarse cualquier otra apelación distinta de «colegio». El funcionario que se haga cargo de su dirección tendrá el nombre de «principal de colegio».

Por el ministro y por delegación. El director de colegios, A. Gouteyron

2. ENSEÑANZA SECUNDARIA: COLEGIOS Y LICEOS

DECRETO N.º 76-1.305 DE 28 DE DICIEMBRE DE 1976

(Primer ministro, Interior, ministro delegado ante el Primer ministro —Economía y Finanzas—, Educación)

(Visto Código de enseñanza técnica; Código de mercados públicos; Ley mod. de 15-3-1850 y principalmente sus artículos 71 a 74; Ley mod. de 21-12-1880; Ley de 13-7-1925; O. n.º 45-1670 de 29-7-1945; Artículo 60 de la Ley de finanzas n.º 63-156 de 23-2-1963; Ley n.º 70-1297 de 31-12-1970 y principalmente su artículo 33; Ley número 71-575 de 16-7-1971; Ley n.º 75-620 de 11-7-1975; D. de 22-8-1854; D. de 28-7-1881; D. de 12-7-1921; D. de 14-9-1925; D. n.º 53-1227 de 10-12-1953; D. número 55-644 de 20-5-1955; D. n.º 59-57 de 6-1-1959 mod.; D. n.º 61-873 de 4-8-1961; D. n.º 62-35 de 16-1-1962; D. n.º 62-1587 de 29-12-1962; D. n.º 64-319 de 14-4-1964; D. n.º 64-1019 de 28-9-1964; D. mod. n.º 68-968 del 8-11-1968; D. n.º 76-1303 de 28-12-1976; D. n.º 76-1304 de 28-12-1976; Dictamen del Consejo de enseñanza general y técnica; Dictamen del Consejo superior de Educación Nacional.)

Objeto: Organización administrativa y financiera de los colegios y liceos

Título I. Organización administrativa

Articulo primero.—Los colegios y los liceos de enseñanza pública son centros públicos nacionales de enseñanza de carácter administrativo creados por decreto, en los que se organizan, en beneficio de los alumnos, las actividades educativas previstas por la Ley de 11 de julio de 1975 antes mencionada y los reglamentos adoptados para su aplicación.

El decreto relativo a la creación del centro define las modalidades de financiación

de los gastos de funcionamiento.

Para la aplicación del Decreto de 20 de mayo de 1955, antes mencionado, la conclusión del convenio previsto en el artículo 4 de dicho decreto deberá ser previa a la creación del centro.

Los colegios y los liceos pueden asegurar enseñanzas de promoción social y acciones de formación continua en las condiciones fijadas por la Ley de 16 de julio de 1971, antes mencionada.

Artículo 2.—Los colegios y liceos se encuentran bajo la tutela del ministro de Educación, que delega sus poderes en esta materia a las autoridades académicas dentro de la academia

o el departamento.

En caso de dificultades graves en el funcionamiento de los órganos de un colegio o de un liceo, o de falta de ejercicio de sus responsabilidades, la autoridad tutelar puede adoptar todas las disposiciones necesarias para asegurar el buen funcionamiento de un servicio público.

Artículo 3.—La vida de la comunidad escolar se rige por un reglamento interior votado por el consejo del centro, que respeta las disposiciones generales fijadas por vía reglamentaria.

Este reglamento interior se da a conocer a los miembros de la comunidad escolar a

los que se impone y que tienen que aplicarlo en cualquier circunstancia.

La inscripción de un alumno en un colegio o un liceo, sea por su familia, sea por sí mismo si es mayor de edad, implica el sometimiento al reglamento interior del centro y el compromiso de respetarlo.

Cualquier infracción caracterizada al reglamento interior justifica la puesta en obra

de un procedimiento disciplinario o de actuaciones adecuadas.

Artículo 4.—El reglamento interior define en particular los derechos y los deberes de cada uno de los miembros de la comunidad escolar, determinando principalmente las modalidades según las cuales se aplican:

 El respeto de los principios de laicidad y neutralidad política, ideológica y religiosa incompatibles con cualquier tipo de propaganda.

2. El deber de tolerancia y de respeto al prójimo en su personalidad y sus convic-

ciones.

 Las garantías de protección contra cualquier agresión física o moral y el deber derivado de ello de no hacer uso de la violencia, en ninguna de sus formas, y de condenar su uso.

4. La obligación, para cada alumno, de participar en todas las actividades correspondientes a su escolaridad organizadas por el centro y de realizar las tareas

que de ellas se derivan.

 La responsabilización progresiva por parte de los alumnos en algunas de sus actividades de carácter educativo bien definidas (autodisciplina, asociación socioeducativa).

Artículo 5.—Los colegios y liceos están dirigidos por un jefe de centro nombrado por el ministro de Educación. Tiene el título de «proviseur» en los liceos y de «principal» en los colegios.

Para el cumplimiento de su misión asiste al jefe del centro un consejo del centro.

Articulo 6.—El consejo del centro a propuesta del jefe del centro:

1.º Vota el presupuesto.

2.º Vota el reglamento interior del centro.

- 3.º Delibera sobre cualquier cuestión que le compete en virtud de las leyes y reglamentos en vigor.
- 4.º Adopta la cuenta financiera.

Las deliberaciones del consejo del centro se transmiten a la autoridad tutelar que puede oponerse a las mismas. Con excepción de las reglas particulares aplicables al reglamento del presupuesto definidas en el título II siguiente, las deliberaciones del consejo son ejecutorias de pleno derecho si la autoridad tutelar no se opone a ello dentro de un plazo de veinte días después de recibir dichas deliberaciones, invitando al consejo

a que proceda a un nuevo examen de algunas cuestiones por motivos que le dará a conocer. La intervención de la autoridad tutelar es suspensiva.

Sin perjuicio de las disposiciones del artículo 2, apartado 2 del presente decreto, la autoridad tutelar puede anular total o parcialmente una deliberación del consejo si ésta viola las leyes y los reglamentos en vigor o no es de su competencia.

Artículo 7.—El consejo del centro da su opinión y presenta sus sugerencias al jefe del centro acerca del funcionamiento pedagógico del centro y de todas las cuestiones que interesan a la vida del centro y de la comunidad escolar, principalmente en lo relativo a:

- las creaciones y las supresiones de clases o de opciones;
- la puesta en práctica de la autonomía pedagógica de que disponen los centros, teniendo en cuenta los empleos, así como los créditos de funcionamiento y de horas suplementarias asignados al centro;
- los principios de elaboración del empleo del tiempo de los alumnos y de distribución del tiempo de servicio de los maestros;
- la elección de los manuales escolares;
- la adhesión eventual a un grupo de centros para la formación continua;
- los convenios de los que el centro es signatario;
- la información del personal, de los padres y de los alumnos;
- las cuestiones relativas al aspecto social;
- el programa de las asociaciones que funcionan en el seno del centro, principalmente de la asociación deportiva y de la asociación socioeducativa.

Para estudiar una cuestión determinada, el consejo del centro, a propuesta y con el acuerdo del jefe del centro puede instituir, para una duración limitada a dicho estudio, un órgano de estudio cuya misión y composición definirá. Esta es principalmente la forma de proceder para la elaboración del proyecto de reglamento interior.

Articulo 8.—El jefe del centro representa, en justicia y frente a terceros en los actos de la vida civil, al centro que dirige.

Se encarga del buen funcionamiento del centro y ejerce principalmente las siguientes competencias:

- 1.º prepara los trabajos del consejo del centro cuyas formaciones preside;
- 2.º prepara y ejecuta el presupuesto del centro;
- 3.º suscribe contratos en nombre del centro y principalmente los convenios de formación continua y, en su caso, de incorporación de un centro de formación de apéndices;
- 4.º tiene autoridad sobre todo el personal afectado a disposición del centro;
- 5.º realiza en el seno del centro todos los nombramientos de las funciones para las cuales ninguna autoridad administrativa ha recibido poder de nombramiento;
- 6.º decide, dentro del marco de las instrucciones ministeriales, la adhesión del centro a un grupo de centros para la formación continua.

Como responsable de la organización y del funcionamiento pedagógico del centro determina el servicio de cada uno de los profesores, respetando los estatutos de estos últimos, establece el empleo del tiempo de los alumnos, distribuye los medios de enseñanza, cuida del buen desarrollo de la enseñanza, así como del control continuo de las aptitudes y conocimientos. Controla la actividad de las asociaciones que funcionan en el seno del centro, principalmente de la asociación deportiva y asociación socioeducativa.

Adopta las disposiciones, de acuerdo con las autoridades administrativas competentes, para asegurar la seguridad de las personas y de los bienes, la higiene y la salubridad del centro.

Es responsable del orden en el centro. Cuida de que se respeten los derechos y los deberes de todos los miembros de la comunidad escolar y asegura la aplicación del

reglamento interior.

Incoa las acciones disciplinarias e inicia las actuaciones judiciales ante las jurisdicciones competentes. Con respecto a los alumnos pronuncia las sanciones de aviso con inscripción en el expediente o de exclusión temporal del centro sin perjuicio de la aplicación de las sanciones previstas eventualmente por el reglamento interior.

El jefe del centro informa de su gestión al consejo del centro y da cuenta de la misma

a la autoridad tutelar.

Artículo 9.—El jefe del centro será secundado en su tarea por un adjunto nombrado por el ministro de Educación o la autoridad académica habilitada a tal efecto. Pueden asegurar con dedicación parcial las funciones de adjunto, un profesor, un consejero principal de educación, un consejero de educación.

En caso de ausencia o de impedimento del jefe del centro, el adjunto asume las responsabilidades de éste y principalmente la presidencia de los órganos estatutarios

del centro.

Articulo 10.—El jefe del centro puede, en caso de urgencia y sin perjuicio de las disposiciones generales que reglamentan el acceso a los centros, sobre todo en caso de amenaza o de acción contra el orden en los recintos y locales escolares del centro:

- prohibir el acceso a dichos recintos y locales a cualquier persona perteneciente o no al centro;
- suspender enseñanzas u otras actividades en el seno del centro.

El jefe del centro expone a la mayor brevedad al consejo del centro las decisiones adoptadas en aplicación del presente artículo y da cuenta de las mismas a la autoridad tutelar.

Articulo 11.-El consejo del centro comprende los miembros siguientes:

- el jefe del centro, presidente;

- cinco miembros de la administración y de los servicios, a saber:
 - a) el adjunto al jefe del centro;

b) el gestor del centro,

- c) el consejero principal de educación o el consejero de educación más antiguo o el subdirector de la sección de educación especializada,
- d) un representante elegido del personal de administración y de vigilancia,

e) un representante elegido del personal obrero y de servicio,

- cinco representantes elegidos del personal de enseñanza y de educación;

- cinco representantes elegidos de los padres de alumnos;

- cinco representantes elegidos de los alumnos, reduciéndose este número a dos en los colegios;
- cinco personalidades locales, a saber:

a) un miembro del consejo general,

- b) un representante del municipio donde está situado el centro o, en su caso, de la comunidad urbana, del distrito urbano o del sindicato de municipios interesado.
- c) tres personalidades elegidas por su competencia en el campo social, económico y cultural.

En los centros en los que más de la mitad de los alumnos preparan un diploma que certifica una cualificación profesional, el jefe de los trabajos es miembro del consejo. Además, las tres personalidades elegidas por su competencia son necesariamente:

- un representante de los sindicatos de empresarios;
- un representante de los sindicatos de asalariados;
- un representante de la Cámara de Comercio y de Industria o de la Cámara de Artes y Oficios.

En este caso, uno de estos representantes por lo menos deberá ser consejero de la enseñanza tecnológica.

La autoridad tutelar o su representante puede asistir a todas las reuniones del consejo. El presidente del consejo del centro puede invitar a cualquier persona cuya presencia le parezca útil a asistir a una deliberación del consejo a título consultivo. En particular, cuando el centro forma parte de un grupo de centros para la formación continua, puede asistir a las reuniones del consejo del centro un asesor en formación continua.

Artículo 12.—Los representantes del personal de enseñanza y de educación, así como los representantes de los padres de alumnos, qe eligen por escrutinio de lista, representación proporcional de mayor resto. Las listas pueden no ser completas.

El representante del personal de administración y de vigilancia y el representante del personal obrero y de servicio se eligen por escrutinio uninominal de dos vueltas.

Los miembros del personal auxiliar o contractual nombrados para un curso escolar y que realizan por lo menos medio servicio en su categoría forman parte del mismo colegio electoral que los titulares y son todos electores y elegibles.

Los padres de alumnos o, en su defecto, las personas que tienen la custodia legal o judicial de alumnos, son electores y elegibles a razón de un solo sufragio por familia.

Los organismos sociales que tienen a su cargo la custodia judicial de niños que frecuentan el centro sólo disponen de un solo sufragio cada uno, independientemente del número de niños inscritos en el centro.

Artículo 13.—La elección de los representantes de los alumnos se hace en dos grados. Se eligen en escrutinio uninominal de dos vueltas dos delegados de alumnos en cada clase o, en el caso de una organización diferente, en los grupos definidos a tal efecto por el ministro de Educación. Todos los alumnos son electores y elegibles.

Los delegados de alumnos eligen del mismo modo en su seno los representantes de los alumnos para el consejo del centro. En los colegios únicamente se pueden elegir para el consejo del centro a los alumnos del ciclo de orientación.

Artículo 14.—Para la aplicación de los artículos 12 y 13 anteriores, el personal de todas las categorías, los padres de alumnos y los alumnos de nacionalidad extranjera tienen los mismos derechos que los ciudadanos franceses.

Se eligen representantes suplentes en las mismas condiciones que los representantes titulares y en número como máximo igual al de estos últimos. A tal efecto, cada lista llevará los nombres de los candidatos titulares y los nombres de los candidatos suplentes cuando se proceda a escrutinio de lista. Cuando el escrutinio es uninominal, el nombre de cada candidato irá acompañado del nombre de su suplente.

El mandato de los miembros elegidos del consejo del centro es de un año.

Los mandatos de los miembros elegidos del consejo del centro expiran el día de la primera reunión del consejo siguiente a su renovación.

Un miembro elegido sólo puede formar parte del consejo del centro por una sola categoría.

Artículo 15.—El jefe del centro asegura la organización y cuida del buen desarrollo de las elecciones. La elección de los representantes del personal se hace en el curso de la cuarta semana después del comienzo del curso escolar; la de los representantes de padres de alumnos y la de los alumnos como delegados de clase se hacen en el curso de la sexta semana. El jefe del centro establece las listas electorales, recibe las papeletas de votación, bajo sobre doble, organiza el recuento público y publica sus resultados.

Los votos son personales y secretos.

Artículo 16.—Las impugnaciones acerca de la validez de las operaciones electorales se dirigirán al rector de la academia dentro de los cinco días siguientes a la proclamación de los resultados.

Este deberá estatuir en un plazo de ocho días.

Articulo 17.—El miembro del consejo general, así como el representante del municipio o, en su caso, de la comunidad urbana, del distrito urbano o del sindicato de mu-

nicipios, serán designados por el consejo competente, entre sus miembros, para una duración de tres años.

Los representantes de los sindicatos de empresarios y de asalariados serán nombrados, así como sus suplentes, por tres años por el inspector académico, director de los servicios departamentales de educación, a propuesta de las organizaciones sindicales más representativas en los oficios enseñados o susceptibles de ser enseñados en el centro.

El representante de la Cámara de Comercio y de Industria o de la Cámara de Artes y Oficios, así como su suplente, serán designados, para una duración de tres años, a propuesta de estos organismos, por el director de los servicios departamentales de educación.

Las personalidades elegidas en razón de su competencia en el campo social, económico y cultural serán designadas para una duración de tres años por el director de los servicios departamentales de educación a propuesta del presidente del consejo del centro.

Si en un plazo de quince días, a partir de la fecha en que se les ha solicitado, las designaciones o propuestas que incumben a las colectividades territoriales, organismos y sindicatos mencionados en los apartados precedentes no han sido dadas a conocer al rector, el consejo del centro podrá reunirse válidamente esperando el nombramiento de los miembros en cuestión.

Articulo 18.—Cuando un miembro del consejo, representante elegido del personal de cualquier categoría, de los padres de alumnos o de los alumnos o designado en virtud de los apartados 2 y 3 del artículo 17 anterior pierde la calidad en virtud de la cual ha sido elegido o designado, o cuando surge una vacante por fallecimiento, traslado, dimisión o impedimento definitivo comprobado por el jefe del centro, se le sustituye en las mismas condiciones que las definidas en dichos apartados.

Artículo 19.—Nadie puede ser miembro del consejo del centro si ha sido objeto de una condena por crimen o delito contrario a la honradez y a las buenas costumbres o si ha sido privado por decisión judicial de la totalidad o parte de los derechos civiles, cívicos y de familia mencionados en el artículo 42 del Código Penal. No puede formar parte del consejo del centro quien haya sido objeto de actuaciones judiciales por crimen o delito contrario a la honradez y a las buenas costumbres.

Artículo 20.—El consejo del centro se reúne en sesión ordinaria a iniciativa del jefe del centro por lo menos una vez por trimestre escolar. Se reúne además en sesión extraordinaria a petición del jefe del centro o de la mitad por lo menos de sus miempros con voto deliberativo y con orden del día preciso.

El jefe del centro fija las fechas y horas de las sesiones. Envía las convocatorias, acompañadas del proyecto de orden del día y de los documentos preparatorios, con una antelación de diez días por lo menos, pudiéndose reducir este plazo en caso de urgencia.

Todo miembro titular del consejo del centro impedido momentáneamente para asistir a una reunión será sustituido por un suplente.

El consejo del centro sólo podrá reunirse válidamente si el número de los miembros presentes es igual a la mayoría de los miembros que componen el consejo. Si no se alcanza este quórum, el consejo del centro se convocará para una nueva reunión que deberá celebrarse en un plazo mínimo de ocho días y máximo de quince; deliberará entonces válidamente, independientemente de cuál sea el número de miembros presentes. En caso de urgencia, este plazo puede reducirse.

El orden del día se adopta al principio de la reunión; cualquier cuestión inscrita en el orden del día debe haber sido objeto de una instrucción previa a instancia del jefe del centro, cuyas conclusiones pueden comunicarse a los miembros del consejo, sea de antemano y en informe escrito, sea en la reunión en forma de un informe oral de introducción.

El consejo del centro establece su reglamento interno.

Todos los votos se realizan con papeletas secretas, por mayoría de sufragios emitidos. No se cuentan las abstenciones, las papeletas en blanco o nulas.

Las actas de las sesiones se envían a la autoridad tutelar dentro de los diez días siguientes a la votación. Describen los cambios de puntos de vista y los votos. Su difusión se limita a los miembros del consejo. El jefe del centro da a conocer al final de cada sesión un resumen de las actividades del consejo destinado a informar a los miembros de la comunidad escolar. Recoge la opinión, sobre los trabajos del consejo, de los mandatarios de las organizaciones de personal y padres de alumnos no representados en el consejo del centro cuando éstos lo solicitan.

Los miembros del consejo del centro están sujetos a la obligación de discreción para todo lo relativo a la situación de las personas o a los casos individuales.

Artículo 21.—El consejo del centro se constituye en formación disciplinaria para pronunciarse acerca de una propuesta motivada de exclusión definitiva de un alumno presentada por el jefe del centro.

En el caso de que una sanción de este tipo no sea decidida por el consejo disciplinario, el alumno en cuestión tendrá que presentarse ante el jefe del centro que puede pronunciar una de las sanciones previstas en el artículo 8 anterior, penúltimo párrafo.

Además, cualquier decisión adoptada por el consejo disciplinario puede encomendarse, en un plazo de ocho días, al rector de academia, sea por la familia o por el alumno si es mayor de edad, sea por el jefe del centro. El rector académico decidirá después de haber oído el parecer de una comisión académica reunida bajo su presidencia.

Los procedimientos seguidos para la aplicación de los apartados anteriores, así como la composición de la comisión académica, se definirán por decreto.

Artículo 22.—En cada colegio o liceo, el jefe del centro reúne a la totalidad de los delegados de alumnos, eventualmente por niveles, para un diálogo sobre las condiciones de vida escolar.

Esta reunión tiene lugar por lo menos una vez por trimestre escolar o cuando lo solicita la mitad por lo menos de los delegados de alumnos.

Artículo 23.—El conjunto de los profesores de una clase o de un grupo de alumnos constituye el consejo de profesores. El consejero de orientación, cuando ha tenido que entender en el caso personal de uno o varios alumnos de la clase, participa en los trabajos del consejo de profesores. Este último se reúne trimestralmente bajo la presidencia del jefe del centro o de su representante para examinar el comportamiento escolar de cada alumno, con el fin de conocer mejor sus aptitudes y guiarle en su trabajo y la elección de sus estudios.

El consejo de profesores prepara el balance escolar de cada alumno y establece las propuestas que se derivan del mismo, principalmente las propuestas de orientación.

Articulo 24.—Se instituye para cada clase, bajo la presidencia del jefe del centro o de su representante, un consejo de clase.

Son miembros del consejo de clase:

- los miembros del personal docente de la clase;
- los delegados de los padres de alumnos de la clase;
- los delegados de alumnos de la clase, señalados en el artículo 13 anterior.

Son asimismo miembros del consejo de clase cuando han tenido que entender en el caso personal de uno o de varios alumnos de la clase:

- el consejero principal o consejero de educación;
- el consejero de orientación;
- el médico de sanidad escolar o el médico de orientación escolar y profesional o, en su defecto, el médico del centro;
 - la asistente social;
 - le enfermera.

Los dos delegados titulares y los dos delegados suplentes de los padres de alumnos son designados por el jefe del centro a partir de listas presentadas por las asociaciones

y agrupaciones de padres de alumnos del centro, teniendo en cuenta los sufragios en la elección de los miembros del consejo del centro. Su identidad se comunica a las familias interesadas.

Los padres de alumnos no están representados en los consejos de clases para las formaciones posteriores al bachillerato de enseñanza secundaria.

El consejo de clase se reúne por lo menos tres veces por año, al final de cada trimestre escolar y cada vez que el jefe del centro lo considera necesario.

Examina las cuestiones pedagógicas que interesan la vida de la clase y los resultados de los trabajos del consejo de profesores.

Cuando los alumnos no se distribuyen en clases, el jefe del centro define, con los mismos fines indicados, los grupos de alumnos según modalidades precisadas por el ministro de Educación.

Se establecen relaciones de información mutua a iniciativa del jefe del centro entre los docentes, los alumnos y los padres de un mismo grupo, de una misma clase o de un mismo nivel, particularmente en el momento de comenzar el curso escolar.

Artículo 25.—El equipo educativo responsable de cada alumno está compuesto por el alumno, sus profesores y sus padres; en caso necesario puede recurrir al consejero de educación. El concierto entre sus miembros debe permitir una información recíproca y el buen desarrollo de la escolaridad. Cuando el equipo educativo tiene que reunirse, los padres del alumno pueden, si así lo desean, venir acompañados o ser sustituidos, sea por un delegado de los padres de alumnos de la clase, sea por otro padre de alumno del centro; los profesores pueden ser representados por uno de ellos y sobre todo por el profesor principal.

Articulo 26.—En cada colegio y liceo se instituyen consejos de enseñanza.

Estos consejos, presididos por el jefe del centro, reúnen por lo menos una vez por año a todos los miembros del personal docente de una misma disciplina o de disciplinas complementarias.

El jefe del centro puede reunir asimismo, siempre que sea necesario, a los miembros del personal docente, de una misma disciplina o de disciplinas complementarias que ejercen a un mismo nivel o participan en acciones de formación continua.

El consejo de enseñanza tiene como misión favorecer el concierto entre los profesores, sobre todo en lo relativo a la coordinación de las enseñanzas, la elección de los manuales, de los materiales técnicos y de los métodos pedagógicos, la notación y la evaluación de las actividades escolares. Dentro del marco de la autonomía pedagógica, los consejos de enseñanza pueden proponer algunos de los temas de estudio específicos del centro.

Artículo 27.—Las sesiones de los órganos estatutarios previstos por el presente decreto no son públicas.

Título II: Organización financiera

Artículo 28.—El presupuesto de los colegios y de los liceos se establece dentro del límite de los recursos de estos centros y respetando la nomenclatura fijada conjuntamente por el ministro de Educación y el ministro de Economía y Finanzas.

Estos recursos comprenden, por una parte, las subvenciones del Estado y las subvenciones afectadas o no de las colectividades locales o su participación en los casos y condiciones previstos en el artículo 4 del Decreto de 20 de mayo de 1955 antes mencionado y, por otra parte, los recursos propios, principalmente las donaciones y legados, los ingresos por pensión y semipensión, el producto de la venta de los objetos fabricados en los talleres, el producto del impuesto de aprendizaje y de los convenios de formación profesional.

A propuesta del jefe del centro, el consejo del centro examina el importe de los ingresos y decide los créditos presupuestarios correspondientes a los gastos, teniendo en cuenta de modo prioritario aquellos que revisten un carácter obligatorio, tales como los que se definen en el artículo 37.

Las categorías de personal susceptibles de ser pagado con cargo al presupuesto del centro y las modalidades de su contratación se precisarán por disposición interministerial.

El presupuesto debe votarse en equilibrio real.

Artículo 29.—El presupuesto de los colegios y de los liceos lleva como anexo un estado recapitulativo que refleja los empleos de que dispone el centro por todos los conceptos.

Articulo 30.—El presupuesto se transmite a la autoridad tutelar dentro de los cinco días siguientes a la votación.

Artículo 31.—La deliberación relativa al presupuesto es ejecutoria de pleno derecho treinta días después de recepción por la autoridad tutelar, con la reserva de las disposiciones de los artículos 34 a 37, siguientes.

Artículo 32.—El proyecto de presupuesto de los colegios y liceos se transmite inmediatamente al agente contable, que se mantiene informado de la intervención eventual de la autoridad tutelar. En un plazo máximo de treinta días después de su ejecutoriedad, este presupuesto es dado a conocer por el jefe del centro.

Artículo 33.—Las modificaciones al presupuesto de los colegios y de los liceos que resulten necesarias en el curso del ejercicio se votarán y se harán ejecutorias en la misma forma que los mismos presupuestos.

Artículo 34.—Cuando el presupuesto no se vota en equilibrio real, la autoridad tutelar lo devuelve al jefe del centro dentro del plazo de treinta días, indicado en el artículo 31.

El jefe del centro lo somete en un plazo de diez días a una segunda deliberación del consejo del centro. Este deberá estatuir, teniendo para ello un plazo de ocho días. El presupuesto se envía inmediatamente a la autoridad tutelar. Si el presupuesto que ha sido objeto de una segunda deliberación sigue sin votarse en equilibrio real o si no ha sido devuelto en el plazo de treinta días a partir de su devolución al jefe del centro con vistas a la segunda deliberación, será zanjado por la autoridad tutelar.

Si las decisiones modificativas vuelven a afectar el equilibrio real del presupuesto, se aplicará el mismo procedimiento.

Artículo 35.—Cuando la ejecución del presupuesto del último ejercicio cerrado presenta una detracción sobre las reservas facultativas igual o superior al 10 por 100 del importe del presupuesto de funcionamiento material, destinada a prevenir un déficit, la autoridad tutelar comprobará si el consejo ha adoptado todas las medidas necesarias para asegurar el equilibrio real del proyecto que se le ha sometido.

Si no se han adoptado estas medidas, el presupuesto será ajustado por la autoridad tutelar, que lo devolverá al consejo con sus observaciones. La autoridad tutelar posee a tal efecto todos los poderes correspondientes al consejo en materia financiera.

Artículo 36.—Cuando el consejo del centro no dota, o dota insuficientemente un capítulo relativo a un gasto obligatorio, los créditos necesarios se inscriben de oficio por la autoridad tutelar, que puede reducir, si es preciso, los demás gastos después de haber pedido al consejo del centro que se reúna en un plazo de ocho días para deliberar especialmente sobre este asunto, según el procedimiento previsto en el segundo párrafo del artículo 34.

Si se trata de un gasto anual y variable, el importe se fijará sobre la base de la medida durante los últimos tres años. Si se trata de un gasto de capital, se inscribe por su importe real.

Artículo 37.—Son obligatorios para los colegios y los liceos los gastos correspondientes:

 al mantenimiento del que se hacen cargo y al funcionamiento corriente de los inmuebles que ocupan;

- a las remuneraciones y cargas sociales correspondientes del personal pagado con cargo al presupuesto del centro y cuya contratación ha sido autorizada en las condiciones definidas por la disposición interministerial prevista en el artículo 28 anterior;
- a los impuestos y contribuciones previstas por la legislación en vigor;

- al pago de las deudas exigibles,

así como todos los gastos que corren por cuenta de los centros, según disposición legislativa o reglamentaria.

Artículo 38.—Si el presupuesto de un colegio o de un liceo no es ejecutorio al comienzo del ejercicio presupuestario, las operaciones de ingresos y gastos se efectúan temporalmente sobre la base del presupuesto del ejercicio anterior, dentro del límite de los créditos abiertos y deducidos en su caso los créditos afectados a gastos no renovables.

Sin embargo, en caso necesario podrá tenerse en cuenta, después de recabar la autorización de la autoridad tutelar, la incidencia de la reconducción de las medidas adoptadas en el presupuesto del ejercicio anterior en concepto de comienzo de curso para determinar los límites de compromiso de los gastos.

Artículo 39.—Si el presupuesto de un colegio o de un liceo no se vota dentro de un plazo de treinta días después de la notificación de los recursos concedidos en concepto del ejercicio presupuestario, lo decidirá la autoridad tutelar.

Artículo 40.—Previo acuerdo entre los jefes de los centros afectados, varios centros, colegios o liceos pueden ser objeto de una agrupación contable por decisión de la autoridad tutelar que determina su domicilio social. Pueden realizarse, según el mismo procedimiento, agrupaciones de servicio. Los centros objeto de una agrupación contable conservan su personalidad moral y su autonomía financiera. Sin embargo, su presupuesto se ejecuta según reglas particulares que precisan los artículos siguientes.

Artículo 41.—En el seno de la grupación, los jefes de centros pueden fijar, además, mediante convenio complementario y después de recabar el parecer de cada consejo de centro, la lista de capítulos o de artículos de cada presupuesto destinados a ser objeto de una gestión común.

Con el mismo convenio los jefes de centros agrupados delegan en el jefe del centro; donde está domiciliada la agrupación, para la utilización de los créditos abiertos en estos capítulos o artículos.

En este caso, el jefe del centro donde se encuentra el domicilio social de la agrupación compromete, liquida y da orden de pago de los gastos correspondientes y notifica las operaciones a cada uno de los jefes de los centros pertenecientes a la agrupación.

Artículo 42.—Se crea un puesto contable principal en el centro sede de la agrupación. El agente contable de este centro, agente contable principal de la agrupación, se encarga de llevar la contabilidad de los centros agrupados.

Artículo 43.—El agente contable de la agrupación lleva la contabilidad general, y en las condiciones fijadas por el ministro de Educación, una contabilidad analítica de explotación de cada centro agrupado. Se encarga asimismo de la contabilidad de primeras materias y productos manufacturados. Las instrucciones dadas al gestor de cada centro en este campo deben de haber sido aprobadas previamente por el agente contable, que procede al inventario anual de existencias.

Si existe una agrupación, la cuenta financiera se establece en forma de un documento único que refleja las operaciones de gastos e ingresos y el balance de cada uno de los centros aprobado por cada consejo de centro.

Cuando el consejo de centro de un centro miembro de una agrupación, como se indica en los artículos 40 y 41 anteriores, tiene que examinar una cuestión relativa a esta agrupación, se invita al agente contable de ésta para que asista a los trabajos del consejo.

Artículo 44.—Los agentes contables son nombrados por el ministro de Educación entre el personal de intendencia universitaria, de conformidad con las disposiciones del artículo 16 del decreto antes mencionado de 29 de diciembre de 1962.

Artículo 45.—Cuando en aplicación del artículo 160 del Decreto de 29 de diciembre de 1962 antes mencionado el jefe del establecimiento solicita al agente contable que pague, este último dará cuenta de ello al ministro de Educación y al ministro de Economía y Finanzas.

Artículo 46.—Cuando en aplicación del artículo 160 del Decreto de 29 de diciembre de 1962 el agente contable se niega a atender la petición del ordenador por indisponibilidad de créditos, lo comunicará, sin perjuicio de la aplicación del artículo 45 anterior, a la autoridad tutelar, que adoptará las medidas conservatorias necesarias e informará al consejo del centro.

Artículo 47.—Con la reserva de las disposiciones del artículo 43, 2.º párrafo anterior, el agente contable prepara la cuenta financiera del centro.

Artículo 48.—Con la reserva de las disposiciones anteriores, el régimen financiero de los colegios y liceos se somete a las disposiciones del artículo 60 de la ley antes mencionada de 23 de febrero de 1963, de los artículos 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23 del decreto antes mencionado de 10 de diciembre de 1953, de la primera y tercera parte del decreto antes mencionado de 29 de diciembre de 1962.

Título III: Disposiciones varias

Articulo 49.—Cuando un liceo o colegio funciona dentro del marco de un centro educativo y cultural integrado, establece entre la colectividad local de la que depende dicho centro y el centro de un convenio que fija:

- las obligaciones del centro frente al centro educativo y cultural integrado;

las modalidades de utilización por el centro de los equipos integrados;
 cuando éstos están abiertos a otros usuarios diferentes, estos últimos pueden ser partes integrantes del convenio.

Artículo 50.—A título transitorio, cuando se ha decidido mantener en el régimen de distribución de cargas definido por el artículo 238 de la Ley de 13 de julio de 1925 antes mencionada un centro sometido actualmente a dicho régimen, las disposiciones del presente decreto se le podrán aplicar, con exclusión de las primera y cuarta del primer párrafo del artículo sexto y del primer párrafo y la segunda y tercera del segundo párrafo del artículo 8, así como de las disposiciones del título II.

Sin embargo, en este caso, se informará cada año al consejo del centro del importe de los créditos previstos, en aplicación del tratado constitutivo, para el funcionamiento del centro, así como de los gastos de este tipo realizados en el curso del ejercicio pasado.

Artículo 51.—Los principales de colegios de enseñanza secundaria en funciones en la fecha de entrada en vigor del título I del presente decreto ejercerán las funciones de jefe de centro en los colegios que dispongan de un empleo de principal de colegio de enseñanza secundaria.

Los directores de colegios de enseñanza general en funciones en la misma fecha ejercerán las funciones de jefe de centro en los colegios que dispongan de un empleo de director de colegio de enseñanza general.

El personal que se nombre para el empleo de principal de colegio de enseñanza secundaria y para el empleo de director de colegio de enseñanza general en las condiciones previstas por el Decreto n.º 69-494 de 30 de mayo de 1969 modificado, podrán ejercer las funciones de jefes de centro, respectivamente, en los colegios que dispongan de un empleo de principal de colegio de enseñanza secundaria o de un empleo de director de colegio de enseñanza general.

A título transitorio, los directores de liceos en los cuales un primer ciclo de enseñanza secundaria o un colegio de enseñanza secundaria anexo se transforme en colegio podrán, en caso necesario, hacerse cargo de la dirección de este colegio. Los principales de los colegios en los cuales se implante un liceo o clases de segundo ciclo transformadas en liceo podrán, en casi necesario, seguir haciéndose cargo de la dirección de este liceo.

Articulo 52.—Los subdirectores de colegios de enseñanza secundaria en funciones en la fecha de entrada en vigor del título I del presente decreto ejercerán en los colegios las funciones de adjunto al jefe del centro.

El personal que se nombre para el empleo de subdirector de colegio de enseñanza secundaria en las condiciones previstas por el Decreto n.º 69-494 de 30 de mayo de 1969 podrá ejercer las funciones de adjunto en los centros que dispongan de un empleo de subdirector de colegio de enseñanza secundaria.

Articulo 53.—Las disposiciones de los títulos I y III del presente decreto entrarán en vigor a partir del comienzo de curso escolar 1977. Las disposiciones del título II entrarán en vigor a partir de 1 de enero de 1978.

Sin embargo, hasta la implantación de los órganos estatutarios previstos en el título I, los órganos existentes en la aplicación de la reglamentación anterior seguirán ejerciendo sus funciones.

Articulo 54.—Quedan derogadas todas las disposiciones contrarias al presente decreto, principalmente:

- los artículos 17 (2.º) y 19 del Decreto de 22 de agosto de 1854 relativo a las atribuciones de los rectores;
- el Decreto de 25 de febrero de 1860 relativo a la denominación de los centros de instrucción secundaria;
- el Decreto de 1 de octubre de 1926 relativo a las secciones de enseñanza general anexionadas a los centros de enseñanza técnica y a los centros de enseñanza secundaria de la enseñanza primaria y a los cursos complementarios;
- los artículos 1, 10 y 27 del Decreto de 10 de marzo de 1945 relativo a la administración de los liceos de chicos y chicas;
- el artículo 59 del Decreto n.º 59-57 de 6 de enero de 1959 modificado relativo a la reforma de la enseñanza pública;
- el Decreto n.º 61-274 de 27 de marzo de 1961 relativo a colegios de enseñanza técnica anexados a liceos técnicos;
- el artículo 7 del Decreto n.º 61-873 de 4 de agosto de 1961 relativo a la fijación, en aplicación del artículo 49 del código de enseñanza técnica, de las condiciones en las cuales podrán firmarse convenios entre el Ministerio de Educación Nacional, por una parte, y cualquier colectividad pública, agrupación profesional o asociación, por otra parte, con vistas a asegurar la creación, el funcionamiento o el desarrollo de los colegios de enseñanza técnica;
- el Decreto n.º 75-1037 de 27 de octubre de 1975 relativo a la creación de los consejos en las escuelas normales nacionales de aprendizaje, para todo lo relativo a los colegios de enseñanza técnica de aplicación anexados.

R.L.R.: 551-2

(Boletin Oficial de 4 de enero de 1977)

DECRETO N.º 77-487 DE 4 DE MAYO DE 1977

(Primer ministro, Educación)

Visto L. n.º 75-620 de 11-7-1975; D. n.º 76-1303 de 28-12-1976; D. n.º 76-1304 de 28-12-1976; D. n.º 76-1305 de 28-12-1976, principalmente sus artículos 8 y 21; Dictamen del Consejo de Enseñanza General y Técnica; Dictamen del Consejo Superior de Educación Nacional.

Procedimientos disciplinarios en los colegios y liceos

Artículo primero.—El consejo disciplinario de un colegio o de un liceo está constituido por el consejo del centro que se reúne en formación disciplinaria.

Comprende entonces:

- el jefe de centro, presidente;
- un miembro de la administración de los servicios;
- dos representantes del personal de enseñanza y educación;
- dos representantes de los padres de alumnos;
- dos representantes de los alumnos.

Dos de las personalidades locales mencionadas en el artículo 11 del Decreto número 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 antes mencionado, a saber, el miembro del consejo general y el representante del municipio, donde tiene su domicilio el centro o en su caso de la comunidad urbana, del distrito urbano o del sindicato de municipios afectado.

El miembro de la administración y de los servicios es designado, al comienzo del curso escolar y para toda la duración del mismo, por el jefe del centro entre los miembros de la administración y de servicios mencionados en el artículo 11 del Decreto número 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 antes mencionado, a los que se añade el jefe de trabajos en los centros en los que más de la mitad de los alumnos preparan un diploma que incluye una cualificación profesional. El jefe de centro designa a un suplente en las mismas condiciones.

Los representantes del personal de enseñanza y de educación, así como los representantes de los padres de alumnos, se eligen por escrutinio de lista, en representación proporcional de mayor resto, por los miembros del consejo del centro que pertenecen a su categoría respectiva.

En los liceos, los representantes de los alumnos son elegidos en escrutinio uninominal de dos vueltas por los representantes de los alumnos en el consejo del centro.

En los colegios, los representantes titulares y suplentes de los alumnos en el consejo disciplinario son los dos representantes titulares y suplentes de los alumnos en el consejo de establecimiento.

Para las categorías mencionadas en los apartados 4 y 5 anteriores se eligen representantes suplentes en las mismas condiciones que los representantes titulares y en número como máximo igual al de estos últimos, según las modalidades fijadas por el apartado 2, del artículo 14, del Decreto n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 antes mencionado. Todos los miembros suplentes deben ser miembros titulares o suplentes del consejo del centro.

Los miembros del consejo de disciplina señalados en los apartados 4, 5 y 7 anteriores se eligen para todo el curso escolar en la primera reunión del consejo del centro siguiente a la renovación de los miembros elegidos de éste.

En caso de ausencia o de impedimento del jefe del centro se aplican en el presente decreto las disposiciones del artículo 9, apartado 2, del Decreto n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 antes mencionado.

Artículo 2.—Con esclusión del voto, que determina la decisión del consejo disciplinario, se llamarán para participar en las deliberaciones del mismo y ser consultados:

- dos profesores de la clase del alumno en cuestión designados por el jefe del centro;
- los dos delegados de alumnos de la clase del alumno en cuestión;
- la asistente social, el consejero de orientación, el consejero principal de educación o el consejero de educación cuando se piensa que pueden proporcionar elementos de juicio acerca del alumno.

No se aplican a las deliberaciones del consejo disciplinario las disposiciones de los apartados penúltimo y último del artículo 11 del Decreto n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 antes mencionado.

Articulo 3.—Antes de examinar un asunto determinado y si el alumno o uno de los alumnos encausados o la mayoría de los miembros del consejo de disciplina lo solicita, los representantes de los alumnos y los dos delegados de clase se retirarán de dicho consejo.

Articulo 4.—Un padre de alumno, miembro del consejo de disciplina, cuyo hijo comparezca ante el mismo, será sustituido por un suplente para la reunión, en la cual dicho alumno debe comparecer.

Un alumno que sea objeto de una acción disciplinaria en curso no puede formar parte de un consejo de disciplina, ni en calidad de miembro de éste ni en calidad de

delegado de clase, hasta que se pronuncie la decisión definitiva.

Un alumno que haya sido objeto de una sanción disciplinaria ya no puede formar parte de un consejo disciplinario, ni en calidad de miembro ni en calidad de delegado de clase, hasta el final del curso escolar.

En los casos mencionados en los apartados 2 y 3 anteriores, el alumno será sustituido

en su caso por su suplente.

Cuando un miembro elegido del consejo de disciplina ha solicitado al jefe del centro que comparezca un alumno ante este consejo, será sustituido por un suplente para la reunión en el curso de la cual debe comparecer el alumno.

Artículo 5.—Cuando el consejo de disciplina pronuncia una sanción de exclusión definitiva contra un alumno sometido a la obligación escolar, la autoridad académica debe ocuparse inmediatamente de su inscripción en otro centro público de enseñanza por correspondencia.

Articulo 6.-El jefe del centro se hace cargo del consejo de disciplina.

El jefe del centro convoca, mediante carta certificada, a los miembros del consejo de disciplina por lo menos ocho días de antelación para la reunión cuya fecha determina.

Asimismo convocará del mismo modo:

al alumno encausado;

— si es menor de edad, a su representante legal cuando éste ha solicitado ser oído por el consejo de disciplina;

— a la persona eventualmente encargada de asistir al alumno para presentar su

— defensa;

a la persona que ha solicitado al jefe de centro que comparezca el alumno;

 en su caso a los testigos o las personas que puedan informar al consejo de los hechos que motivan la comparecencia del alumno.

El jefe del centro comunicará al alumno emplazado para dicha reunión los hechos que se le reprochan y le hará saber que podrá presentar su defensa verbalmente o por escrito o podrá solicitar la ayuda de una persona de su elección. Si el alumno es menor de edad, esta comunicación se hace asimismo a las personas que ejercen con respecto a él la patria potestad o la tutela, con el fin de que puedan aducir sus observaciones. Serán oídas, si lo solicitan por el jefe de centro o por el consejo disciplinario. Debe informárseles de su derecho.

Los miembros del consejo disciplinario, el alumno citado, su representante y la persona eventualmente encargada de su defensa podrán examinar el expediente que obra en poder del jefe del centro.

En caso necesario, el jefe del centro puede a título preventivo prohibir el acceso al centro a un alumno que va a comparecer ante el consejo disciplinario. Si es menor de edad el alumno se enviará en este caso a su familia o a la persona que ejerce la patria potestad o tutela con respecto a él.

Artículo 7.—En la fecha fijada para la reunión y después de haber designado a un secretario de la reunión entre los miembros del consejo disciplinario, el jefe del centro dará lectura al informe que motiva la propuesta de exclusión definitiva del alumno en cuestión. Este y, en su caso, la persona encargada de asistirle para presentar su defensa se oirán entonces en sus observaciones.

Asimismo, se oirán las demás personas convocadas por el jefe de centro en aplicación del artículo 6 (tercer párrafo) anterior.

La decisión del consejo disciplinario se adoptará seguidamente en presencia de los miembros del consejo que tengan voto deliberativo.

El consejo disciplinario sólo podrá reunirse válidamente si el número de miembros presentes titulares o suplentes es igual a la mayoría de los miembros que componen el consejo. Si no se alcanza este quórum, el consejo de disciplina se convocará para una nueva reunión, que deberá celebrarse como mínimo ocho días y como máximo quince días después; deliberará entonces válidamente, cualquiera que sea el número de los miembros presentes. En caso de urgencia, este plazo puede reducirse.

Todos los votos serán secretos, por mayoría de sufragios emitidos. Las abstenciones, las papeletas en blanco y nulas no se contarán.

Los miembros del consejo disciplinario y las personas que hayan participado en las deliberaciones de éste se someten a la obligación del secreto en lo referente a todos los hechos y documentos que han llegado a su conocimiento por tal motivo.

El acto del consejo disciplinario menciona los nombres del presidente, del secretario de la reunión, de los miembros del consejo y de las demás personas que han asistido a la reunión. Recuerda sucintamente los cargos contra el alumno en cuestión, las respuestas que ha dado a las preguntas hechas en el curso de la reunión, las observaciones presentadas por el defensor que ha elegido y la decisión adoptada por los miembros del consejo después de la deliberación. El acta, firmada por el presidente y el secretario de la reunión, permanecerá en los archivos del establecimiento. Se enviará una copia al rector dentro de los cinco días siguientes a la reunión.

Artículo 8.—Cuando la decisión del consejo disciplinario se encomienda al rector académico en aplicación del artículo 21, apartado 3, del decreto antes mencionado, n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976, será ejecutoria inmediatamente. Sin embargo, el jefe del centro puede aplicar las disposiciones del artículo 6 (último párrafo) anterior hasta que transcurra el plazo de ocho días previsto en el artículo 21 del decreto antes mencionado o hasta obtener la decisión del rector.

El rector académico decide después de consultar a una comisión académica reunida bajo su presidencia. Esta comisión comprende, además del rector, a dos inspectores académicos, directores de los servicios departamentales de educación, dos jefes de centros, dos profesores y dos representantes de los padres de alumnos nombrados por el rector para dos años. Se nombra en las mismas condiciones un suplente para cada una de las diversas categorías de miembros de la comisión, con excepción de su presidente. Para la designación de los representantes de los padres de alumnos, el rector recoge las propuestas de las asociaciones más representativas.

Las mismas modalidades previstas para el consejo disciplinario en materia de ejercicio de los derechos de defensa son aplicables a la comisión, así como las disposiciones del artículo 7 (sexto apartado) anterior. La comisión emite su parecer por mayoría de sus miembros.

En los departamentos de ultramar, los poderes concedidos al rector en materia displinaria por el artículo 21 del decreto antes mencionado n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 y por los párrafos anteriores del presente artículo son ejercidos por el vicerrector o por el inspector académico; además, la comisión que tiene que emitir su opinión comprende, además de su presidente, a dos jefes de centro, dos profesores y dos representantes de los padres de alumnos nombrados para dos años con un suplente para cada una de las diversas categorías.

Artículo 9.—Cuando un alumno comparece ante el consejo disciplinario y es objeto de actuaciones judiciales con motivo de ello, la acción disciplinaria se suspende, en caso

de impugnación sobre la materialidad de estos hechos o sobre su imputación al alumno en cuestión, hasta que se haya pronunciado la jurisdicción competente.

En este caso se puede aplicar el último apartado del artículo 6 anterior.

Articulo 10.—El consejo disciplinario competente con respecto a un alumno es el del centro en el cual está inscrito dicho alumno, independientemente de cuál sea el lugar en el que se ha cometido la falta susceptible de justificar una acción disciplinaria.

Articulo 11.—Cuando un alumno que ha sido objeto de la medida prevista por el último apartado del artículo 6 anterior comete una infracción con respecto a dicha medida, la acción disciplinaria correspondiente a dicha falta se une a la acción en curso y el consejo disciplinario tendrá que pronunciarse emitiendo una sola decisión.

Cuando un alumno es objeto de actuaciones disciplinarias por hechos distintos, los dos procedimientos pueden unirse y el consejo disciplinario puede pronunciarse

con una sola decisión a iniciativa del jefe del centro.

Articulo 12.—Cualquier disposición contraria al presente decreto y particularmente el Decreto n.º 69-1071 de 28 de noviembre de 1969 relativo a la disciplina en los centros de enseñanza pública de nivel de segundo grado, queda abrogada.

Articulo 13.—El ministro de Educación se encarga de la ejecución del presente decreto que se publicará en el Boletin Oficial de la República Francesa.

(Boletin Oficial de 14 de mayo de 1977)

R.L.R.: 520-0 (Véase también los artículos 360-0, 520-1 a 520-4, 521-1, 523-1 y 551-2).

CIRCULAR N.º 77-248 DE 18 DE JULIO DE 1977

(Administración general: oficina DAG 6) Texto dirigido a los rectores.

Organización administrativa de los colegios y de los liceos

Ref.: Decreto n.º 76-1303 de 28 de diciembre de 1976 relativo a la organización de la formación y de la orientación en los colegios. Decreto n.º 76-1304 de 28 de diciembre de 1976 relativo a la organización de las formaciones en los liceos. Decreto n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 relativo a la organización administrativa y financiera de los colegios y de los liceos (títulos I y III). Decreto n.º 77-487 de 4 de mayo de 1977 relativo a los procedimientos disciplinarios en los colegios y los liceos.

Fecha de entrada en vigor: comienzo del curso escolar 1977

La presente circular tiene como objeto precisar las modalidades de aplicación de las disposiciones de tipo administrativo del Decreto n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 relativo a la organización administrativa y financiera de los colegios y liceos, así como las modalidades de funcionamiento de los consejos de competencia pedagógica previstos por los Decretos n.º 76-1304 y 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 antes mencionados. Precisa, asimismo, las modalidades de aplicación del Decreto n.º 77-487 de 4 de mayo de 1977 relativo a los procedimientos disciplinarios en los colegios y los liceos.

Sólo aporta un complemento al contenido de aquellos textos cuyas disposiciones, al bastarse a sí mismas en su mayor parte, no se han recogido y cuyos artículos de referencia se recuerdan simplemente en las notas. Insisto, pues, particularmente, en la necesidad de una lectura conjunta de la presente circular y de estos diversos decretos. Es

sobre todo indispensable comparar las disposiciones del Decreto n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 con las que figuran en los títulos I a IV del texto siguiente.

Comprende los títulos siguientes:

Titulo I: El reglamento interior.

Titulo II: Designación de los miembros de los consejos:

- Modo de designación.
- 2. Desarrollo de los escrutinios.

Titulo III: Funcionamiento de los consejos:

- 1. El consejo de centro.
- 2. El consejo de profesores.
- 3. El consejo de clase.
- 4. Los consejos de enseñanza.

Titulo IV: El equipo educativo.

Titulo V: El consejo disciplinario:

- 1. Composición.
- 2. Funcionamiento.

TITULO I: EL REGLAMENTO INTERIOR

Según el decreto mencionado en la referencia de 28 de diciembre de 1976 (1) la vida de la comunidad escolar, compuesta por el personal, los padres de alumnos y los alumnos (2), se rige por un reglamento interno votado anualmente por el consejo de centro, respetando las disposiciones generales establecidas por vía reglamentaria.

Las indicaciones siguientes se destinan a servir de guía a los consejos de centro en

la elaboración de este documento.

El reglamento interior de los colegios y de los liceos debe determinar ante todo las modalidades de aplicación de los principios enunciados en el artículo 4 del Decreto de 28 de diciembre de 1976; a saber:

- el respeto de los principios de laicidad y de neutralidad política, ideológica y religiosa incompatibles con cualquier tipo de propaganda;
- el deber de tolerancia y de respeto al prójimo en su personalidad y en sus convicciones;
- las garantías de protección contra cualquier agresión física o moral y el deber que se deriva para todos de no hacer uso de la violencia alguna bajo ninguna de sus formas y de reprobar su uso;
- la obligación para cada alumno de participar en todas las actividades correspondientes a su escolaridad organizadas por el centro y de realizar las tareas que se derivan de las mismas;
- la toma progresiva de responsabilidad por parte de los alumnos de algunas de sus actividades de carácter educativo bien definidas (autodisciplina, asociación socioeducativa).

El reglamento interior debe fijar asimismo las prescripciones relativas a la seguridad, así como las medidas referentes a la integridad de los bienes, muebles e inmuebles.

En los demás sectores, cada colegio y cada liceo deberá fijar las reglas que le son propias en función de la situación del centro.

 ⁽¹⁾ Artículo 3.
 (2) Artículo 13 de la Ley n.º 75-260 de 11 de julio de 1975 relativo a la educación (B.O. n.º 29 de 24 de julio de 1975, páginas 2.281 a 2.285).

Los puntos particularmente adecuados para la reflexión serán objeto del anexo adjunto.

Las disposiciones relativas a la semipensión y al internado pueden ser objeto de

documentos separados que se comunicarán únicamente a los interesados.

Es evidente que si bien corresponde al consejo de establecimiento votar el reglamento interior conviene, de conformidad con los términos del artículo 7 del decreto anteriormente mencionado, que la elaboración de este documento sea objeto de un concierto previo y que este reglamento interior aparezca, por consiguiente, como una carta cuyas disposiciones ampliamente debatidas hayan sido libremente aceptadas por todos los miembros de la comunidad escolar.

TITULO II: DESIGNACION DE LOS MIEMBROS DEL CONSEJO

CH 1—Modo de designación

MODO DE DESIGNACION DE LOS MIEMBROS DEL CONSEJO DE CENTRO

1.1. Presidencia del consejo de centro

El consejo de centro está presidido por el jefe del centro (3) o, en caso de ausencia o impedimento, por su adjunto (4).

Este es, según el tipo de centro:

 en los colegios, el subdirector o el funcionario que haya sido designado por el rector para realizar dichas funciones;

— en los liceos, el censor o funcionario que haya sido designado por el rector para

realizar dichas funciones;

 en los liceos de enseñanza profesional, el funcionario designado a tal efecto por el rector.

1.2. Miembros de la administración y de los servicios (5)

En los centros en los que no hay consejero principal de educación es el consejero de educación más antiguo, es decir, el que lleva mayor antigüedad de servicio en el centro el que forma parte del consejo o, en su defecto, el subdirector de la sección de educación especializada, si existe una.

Los funcionarios que forman parte, en virtud de sus atribuciones, del consejo de

centro no son elegibles en el colegio de personal al que pertenecen.

En los centros en los que existe una sección de educación especializada, así como en los centros donde menos de la mitad de los alumnos preparan un diploma con cualificación profesional, según los casos, el subdirector de la sección de educación especializada que no sea ya miembro del consejo o el jefe de trabajos o el profesor que ejerce sus funciones, serán invitados, en aplicación del último apartado del artículo 11 del decreto antes mencionado, a asistir a los trabajos del consejo cuando el orden del día incluya cuestiones relativas, sea al funcionamiento de la sección de educación especializada, sea a la enseñanza tecnológica.

⁽³⁾ Decreto n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976, artículo 11.
(4) Artículo 9.

⁽⁵⁾ Artículo 11.

1.3. Representantes del personal (6)

1.3.1. Disposiciones generales

Nadie será elegible en un colegio del que no es elector.

Corresponde al jefe del centro verificar si todos los candidatos inscritos en una lista son efectivamente electores.

Los miembros del personal, padres de un alumno del centro en el que ejercen, son electores en el colegio de los padres y en el colegio del personal al que pertenecen. Se recuerda que en virtud del último apartado del artículo 14 del decreto antes mencionado no pueden pertenecer al consejo de centro más que por una sola de estas categorías.

Los funcionarios y agentes conservan su derecho de voto cuando se encuentran en permiso de enfermedad o de maternidad; lo pierden en el caso de un permiso de larga duración o de larga enfermedad.

Votan en el centro en el que ejercen. Los que ejercen en varios centros votan en aquel donde se ha creado la partida presupuestaria a la que se les ha afectado.

Sin embargo, y a título transitorio, el personal que asegure la mayor parte de su servicio en un colegio recientemente creado a partir de un colegio de enseñanza secundaria anexado a un liceo o de un primer ciclo de liceo son electores y elegibles en el consejo de centro de este colegio. En caso de repetición igual de servicio son electores y elegibles en el centro que les remunera.

Los maestros forman parte del colegio electoral de personal de la categoría en la que ejercen sus funciones para medio servicio por lo menos.

Los beneficiarios de un descargo de servicio total o parcial son electores.

Diez días antes de la elección, el jefe del centro elabora la lista de los electores de cada colegio y procede a su publicación. Esta lista recogerá las firmas en el margen en el momento del escrutinio.

Los nombres de los candidatos deben remitirse al jefe del centro dos días completos antes de la partura del escrutinio para poderlos exponer en un lugar fácilmente accesible a los electores.

Si un candidato renuncia menos de dos días completos antes de la apertura del escrutinio su candidatura queda anulada, pero no se le puede sustituir.

El personal puede votar por correspondencia; el procedimiento es el que se especifica en el párrafo 1.4 siguiente para los padres de alumnos.

1.3.2. Elección de los representantes del personal de enseñanza y educación (7)

a) Composición del colegio

Forman parte del colegio electoral del personal de enseñanza y de educación, además del personal docente y de educación titular de dedicación total o de mitad de jornada:

- los catedráticos («agrégés») en período de prácticas que aseguran por lo menos medio servicio de enseñanza;
- los docentes cursillistas;
- los maestros auxiliares y los contractuales nombrados para el curso escolar entero que aseguran por lo menos medio servicio de enseñanza o de educación;
 - los bibliotecarios y documentalistas de dedicación plena, los adjuntos de enseñanza y los maestros auxiliares que efectúan por lo menos la mitad de su servicio en dichas funciones;

⁽⁶⁾ Artículo 11.

⁽⁷⁾ Artículo 11.

los asistentes extranjeros;

 los profesores o maestros auxiliares encargados de laboratorio que aseguran por lo menos medio servicio de laboratorio o de enseñanza propiamente dicha.

b) Modalidades de la elección (8)

Los representantes del personal de enseñanza y de educación se eligen por escrutinio de lista, de representación proporcional con mayor resto.

Cuando dos listas obtienen el mismo resto, el escaño se otorgará al candidato de más edad.

Las listas pueden no ser completas.

Se establecen según un orden preferencial que determina la atribución de escaños. Este orden tiene validez tanto para los miembros titulares como para los suplentes.

En cada lista se mencionan los nombres y apellidos de los candidatos titulares cuyo número debe ser como máximo igual al de los escaños a cubrir, así como los nombres y apellidos de los suplentes cuyo número no debe ser superior al de los titulares.

Cada lista debe comprender como mínimo el nombre de dos titulares y de un suplente. Los suplentes no pueden en ningún caso tomarse en la lista de candidatos titulares.

No se autoriza la inscripción de una papeleta de candidatos de listas diferentes. Tampoco se permite la cancelación.

1.3.3. Elección de los representantes del personal de administración y de vigilancia y del personal obrero y de servicio (9)

Son electores y elegibles el personal titular, auxiliar y contractual que efectúa por lo menos medio servicio y que se nombra para el curso escolar.

Hay que entender por personal de administración al personal de intendencia (agregados y secretarios) y al personal de administración propiamente dicho (agregados y secretarios de administración universitaria, empleados, taquimecanógrafos, agentes técnicos de oficina y agentes de oficina), así como las enfermeras y las asistentes sociales.

El personal de vigilancia comprende los maestros de internado y los vigilantes de externado; los vigilantes de externado, los maestros de internado, así como los maestros «au pair», son electores y efectúan por lo menos medio servicio.

El colegio del personal obrero y de servicio comprende los agentes de servicio y los obreros profesionales, así como el personal técnico de laboratorio.

Estos representantes se eligen por escrutinio uninominal de dos vueltas.

El nombre del suplente debe figurar en la papeleta de votación por debajo del nombre del candidato titular. La ausencia de suplente inutiliza la candidatura correspondiente. Si uno de los colegios apuntados en el presente párrafo no presenta candidato, el escaño de que disponía el colegio permanece vacante.

Se declarará elegido un candidato si ha obtenido la mayoría absoluta de sufragios emitidos. En el caso contrario se procede dentro de los siete días siguientes a una nueva votación por mayoría relativa. No se podrá presentar ninguna nueva candidatura, de titular o de suplente, entre la primera y la segunda vuelta.

En caso de igualdad de números de votos, el candidato más antiguo en el establecimiento es el elegido. La antigüedad es igual a la duración de los servicios realizados en el establecimiento, independientemente del grado en el que se han realizado éstos.

En caso de igualdad de servicios se elige al candidato de más edad.

⁽⁸⁾ Artículo 12.

⁽⁹⁾ Artículos 11 y 12.

1.4. Los representantes de los padres de alumnos (10)

a) Reunión previa a la elección

Los jefes de centro invitan a una reunión, organizada dentro de las tres primeras semanas siguientes al comienzo del curso, a los responsables de las asociaciones de padres de alumnos del centro con el fin de determinar las modalidades del procedimiento electoral conforme con la reglamentación en vigor.

Se invitan asimismo a esta reunión a aquellos padres de alumnos del centro no afiliados a una asociación que deseen agruparse con el fin de constituir una lista de candidatos. El reconocimiento de estas agrupaciones por los jefes de centro se subordina a la presentación, dentro de la semana siguiente a la reunión, de una lista que comprenda por lo menos dos candidatos titulares y un suplente.

El orden del día de esta reunión preparatoria para la elección de los representantes de los padres de alumnos tratará de la fecha, el lugar, la hora de apertura y de cierre del escrutinio.

b) Preparación de la elección

La lista de padres de alumnos que constituyen el censo electoral será enviada por el jefe del centro quince días antes de la elección. Menciona además del apellido y del nombre la dirección de los padres, salvo si estos últimos no desean que ésta se dé a conocer. No se expone en el tablón de anuncios. Se deposita en la secretaría del jefe del centro, donde los representantes acreditados de las asociaciones o agrupaciones de padres regularmente reconocidas pueden examinarlas.

Esta lista sirve para recoger las firmas en el margen en el momento del escrutinio. Las listas de las candidatiras de padres deben obrar en poder del jefe del centro por lo menos quince días antes de las elecciones. Se expondrán en un lugar fácilmente accesible a los padres.

Las papeletas de votación y una breve declaración del conjunto de los candidatos de cada lista destinada a los electores serán enviadas por las asociaciones y agrupaciones de padres al jefe de centro, así como las listas de candidaturas.

Las asociaciones y agrupaciones de padres se comprometen a no enviar por su parte papeletas de votación a las familias.

Las papeletas de votación mencionan los apellidos y nombres de los candidatos titulares, así como los de del o de los candidatos suplentes. Pueden indicar el nombre de la asociación o de la agrupación de padres que presenta la lista. Un suplente no podrá figurar en ningún caso en la lista de titulares.

Estos documentos, a los que se adjunta una nota en la que se precisan las condiciones de voto, así como las modalidades del voto por correspondencia, se enviarán simultáneamente a todos los padres por el jefe de centro. La expedición se hará por correo diez días por lo menos antes de la fecha del escrutinio, eventualmente por medio de sobres sellados depositados por las familias al comienzo del curso.

c) Modalidades del escrutinio

Los representantes de los padres de alumnos se eligen por escrutinio de lista con representación proporcional de mayor resto. En caso de igualdad de los restos, el asiento a otorgar se atribuye a la lista que ha obtenido el mayor número de sufragios, y en caso de igualdad del número de sufragios, al candidato de mayor edad. Las listas pueden no ser completas. Se establecen según un orden preferencial que determina la atribución

⁽¹⁰⁾ Artículos 11 y 12.

de los escaños. Este orden es válido tanto para los miembros titulares como para los suplentes.

En cada lista se mencionan los apellidos y nombres de los candidatos titulares cuyo número debe ser como máximo igual al de escaños a distribuir, así como los apellidos y nombres de los suplentes cuyo número no debe ser superior al de los titulares.

Cada lista debe incluir como mínimo el nombre de dos titulares y de un suplente. Los suplentes no pueden en ningún caso figurar en la lista de candidatos titulares. No se autoriza la inscripción de una papeleta de voto de candidatos de listas diferentes.

Tampoco se permite la cancelación.

Los padres se inscriben en un colegio electoral único, independientemente del ciclo de estudios seguido por los hijos, incluidas las clases posteriores al bachillerato.

Los padres de los alumnos —maestros externos en un liceo— son electores y elegibles en dicho centro.

Se recuerda que en virtud del penúltimo párrafo del artículo 12 del decreto anteriormente mencionado, los padres de alumnos o, en su defecto, las personas morales o físicas que tienen la custodia legal o judicial de alumnos son electores y elegibles a razón de un solo sufragio, sea cual sea el número de niños que tienen a su cargo y están escolarizados en el centro.

En el supuesto de que un alumno siga su enseñanza en varios centros diferentes, los padres votan y son elegibles en el centro en el que su hijo recibe el mayor número de horas de enseñanza.

d) Voto por correspondencia

Con el fin de asegurar la mayor participación de padres de alumnos en las elecciones se puede utilizar el procedimiento del voto por correspondencia.

Los jefes de centro cuidarán de la buena organización del voto por correspondencia. La papeleta elegida, que no debe llevar tachadura ni enmienda, deberá introducirse en un sobre sin ninguna inscripción ni señal identificadora. Este sobre, sellado, se introduce en un segundo sobre, que se sella a su vez, en el cual se escribe la dirección del jefe del centro escolar y la mención «elección para el consejo de centro» y, en el dorso, los apellidos y nombres del elector, así como su dirección y su firma. Cualquier carta que no lleve estas menciones se declarará nula. Las cartas se enviarán por correo o se entregarán en la secretaría del jefe del centro que registra en el sobre exterior la fecha y hora de entrega de la carta. Se recuerda que cuando los padres utilicen la vía postal, el sobre deberá franquearse.

Los sobres que lleguen después de la clausura del escrutinio se declararán nulos. Inmediatamente después de clausurado el escrutinio, y antes de realizar el recuento de votos, se contarán las cartas en presencia de los miembros de la mesa electoral. Al mencionar el nombre del remitente, que figura en el dorso de cada carta, se procederá a su punteo en la lista electoral. El sobre sellado que contiene la papeleta de votación se introducirá en la urna. Sólo se abrirá en el momento de hacer el recuento de votos de las demás papeletas contenidas en la urna.

Los resultados de la elección se consignan en un acta firmada por los miembros de la mesa electoral y se entregan al jefe del centro. Se expondrá una copia en la sala electoral.

1.5. Representantes de los alumnos (11)

a) Elección de los alumnos como delegados de clase (12)

Cada clase elige a dos delegados para el curso escolar. El profesor principal, o un profesor designado por el jefe del centro, organiza la elección. Si la clase es mixta, los delegados serán, a ser posible, una chica y un chico.

Las candidaturas son individuales. Serán objeto de exposición o inscripción en el tablón de la sala en la que se desarrolla el escrutinio. Un alumno que no haya presentado su candidatura podrá ser elegido si los votos de sus compañeros se han dirigido hacia él en número suficiente y si acepta su elección.

La elección se realiza con papeletas secretas. Se exige la mayoría absoluta en la primera vuelta. Si es necesario se procede a una segunda vuelta con mayoría relativa. En caso de igualdad del número de votos, se declara elegido el candidato más joven.

Cuando finaliza el mandato de un delegado durante el curso escolar, debido a su dimisión o su partida o cualquier otra causa del interesado, el jefe del centro hará que se proceda nuevamente, y una sola vez durante el curso escolar, a la elección de un sustituto.

b) Función de los delegados de alumnos

La función de los delgados de alumnos reviste aspectos diferentes, según se ejerza su función a nivel de clase o al del centro.

Dentro del marco de la clase los delegados se esfuerzan en asegurar la cohesión de esta colectividad y contribuyen a darle vida en el campo propiamente escolar y en las relaciones con el exterior.

A nivel de centro representan a sus compañeros y, siendo responsable ante ellos, se encargan de las relaciones de los alumnos con los demás miembros de la comunidad escolar. Son principalmente los intermediarios entre los profesores, el personal de dirección o de educación y los alumnos de la clase.

Con el fin de afianzar la función que corresponde a los delegados y permitirles ejercerla en las mejores condiciones es preciso convencer a los alumnos de la importancia de las elecciones y cuidar de que dichas elecciones sean fruto por parte de cada uno de una serena reflexión, realizándose con seriedad y corrección.

Una vez elegidos los delegados conviene ayudarlos en su función poniendo a su disposición una documentación adecuada y facilitar el cumplimiento de su misión aportándoles la ayuda que pueden solicitar.

Finalmente, los delegados no deben encárgarse de trabajos materiales que les absorberían y les aislarían de la clase que representan. Conviene, por el contrario, suscitar la acción de todos los alumnos y distribuir entre ellos las tareas necesarias para la vida diaria de la clase.

c) Elección de los representantes de alumnos en el consejo de centro (13)

Dentro de la semana siguiente a la elección, los delegados de alumnos serán convocados por el jefe de centro con el fin de elegir en su seno a los representantes para el consejo de centro.

Las candidaturas deberán haberse depositado previamente por escrito en la secretaría del jefe del centro y haberse expuesto en el tablón de anuncios.

La elección se realiza por papeletas secretas. Sobre las papeletas figurará el nombre de cada candidato titular y el de un suplente.

⁽¹¹⁾ Artículo 11.

⁽¹²⁾ Artículo 13.

⁽¹³⁾ Artículo 13.

Se recuerda que en virtud del último párrafo del artículo 13 del decreto antes mencionado sólo son elegibles en los colegios los alumnos del ciclo de orientación.

1.6. Personalidades locales (14)

Pueden designarse a padres de alumnos o miembros del personal del centro en calidad de representantes de las colectividades territoriales; siguen siendo electores como padres de alumnos o miembros del personal.

En cuanto a las personalidades elegidas por su competencia en el campo social, económico y cultural, esta elección puede afectar sobre todo a miembros de las cámaras de artes y oficios, de comercio e industria o de agricultura. En aplicación de los artículos L.O. 145 y L.O.297 del Código electoral, no puede afectar a parlamentarios. Las personalidades así elegidas no deben pertenecer a ninguna de las categorías ya representadas en el consejo de centro.

Las colectividades territoriales, los organismos y los sindicatos deberán ser informados por el jefe del centro de la fecha fijada para la primera reunión del consejo de centro con treinta días de antelación por lo menos y se les invitará para que designen o propongan sus representantes en dicho consejo.

Para los centros de cada uno de los distritos de la ciudad de París se designarán los dos representantes de las colectividades territoriales apuntados en el artículo 11 del decreto anteriormente mencionado, entre los miembros de la comisión de distrito creada por el artículo 12 de la ley n.º 75-1331 del 31 de diciembre de 1975 relativa a la reforma del régimen administrativo de la ciudad de París.

Dentro de los quince días siguientes a la fecha en que se le solicita, las colectividades territoriales, los organismos y sindicatos afectados darán a conocer al rector las designaciones o propuestas realizadas.

Este último informará inmediatamente al jefe del centro de las designaciones que le han comunicado y transmitirá las propuestas al inspector académico, director de los servicios departamentales de educación, que procederá a los nombramientos y designaciones que le incumben, informando seguidamente al jefe del centro.

MODO DE DESIGNACION DE LOS MIEMBROS DEL CONSEJO DE CLASE

Los miembros del consejo de clase se designan en las condiciones fijadas por el artículo 24 del decreto antes mencionado.

CH 2—Desarrollo de los escrutinios (15)

2.1. Mesa electoral

La mesa electoral estará presidida por el jefe del centro o por su adjunto. Comprende por lo menos dos asesores designados por el presidente a propuesta de los diferentes candidatos o de los representantes de las listas en presencia.

2.2. Local

Las operaciones de votación tendrán lugar en un local de fácil acceso, tanto para el personal como para los padres. Este local tendrá una cabina electoral que permita asegurar el secreto de la votación.

⁽¹⁴⁾ Artículos 11 y 17.

⁽¹⁵⁾ Artículo 15.

2.3. Material

Las urnas, distintas para cada categoría de electores, se cerrarán con llave, que permanecerá en poder del presidente de la mesa hasta el momento del recuento de votos. Las papeletas podrán ser impresas, mecanografiadas o manuscritas. Se pondrán sobres a disposición de los electores.

2.4. Horario

Las operaciones de escrutinio se desarrollarán durante ocho horas por lo menos. Corresponde a los jefes de centro determinar los horarios con el fin de facilitar la participación de las diversas categorías de electores.

2.5. Modalidades de la votación

La introducción de la papeleta en el sobre es obligatoria so pena de nulidad.

Si un sobre contiene varias papeletas, el voto es nulo cuando las papeletas llevan listas o nombres diferentes. Las papeletas múltiples se contarán como una sola cuando designan la misma lista o el mismo candidato.

Después de haber votado, los votantes estampan su firma en la lista de firmas de su colegio electoral.

En cuanto se clausure el escrutinio, todos los miembros de la mesa electoral firmarán dicha lista.

Las operaciones de voto son públicas. En particular, los representantes de las listas o candidatos en presencia deben poder seguir su desarrollo.

2.6. Recuento de votos

A propuesta de algunos candidatos o de los representantes de las listas en presencia, el presidente de la mesa electoral designará a escrutadores en número suficiente para asegurar el recuento de los votos.

El recuento se realiza inmediatamente después de clausurar el escrutinio; se realiza sin interrupción hasta el final.

2.7. Cálculo del cociente electoral y distribución de escaños

Al realizar el recuento del escrutinio, las papeletas en blanco o nulas no se contabilizan como votos expresados.

El cociente electoral se obtiene dividiendo el número de sufragios expresados por el número de escaños a conceder. Cada lista, completa o incompleta, obtiene un número de escaños igual al número de veces que la totalidad de los sufragios recogido contiene al cociente electoral. Los escaños no distribuidos se otorgarán según la regla del mayor resto.

Si una lista tiene derecho a un número de escaños superior al número de candidatos que ha representado, los escaños que permanecen vacantes serán cubiertos por elecciones que se realizarán en las mismas condiciones y en un plazo no superior a los quince días.

Cuando una lista ha obtenido el número de votos inferior al cociente electoral, este número de votos se considerará como resto.

2.8. Publicación de los resultados

Inmediatamente después de finalizado el recuento, el jefe del centro redactará el acta de las operaciones electorales en la sala electoral. Mencionará en particular el

número de electores inscritos, el de votantes y de votos por correspondencia, el número de papeletas en blanco o nulas, los apellidos y nombres de los miembros elegidos (titulares y suplentes). Se harán tres ejemplares que firmarán todos los miembros de la mesa electoral. Las pepeletas nulas se adjuntarán al acta.

En cuanto se haya redactado el acta, el presidente de la mesa electoral proclamará

el resultado que se expondrá en la sala electoral.

Se enviarán tres ejemplares del acta a la autoridad tutelar como máximo dos días

después de la fecha del escrutinio.

Las dificultades que puedan surgir, sea en la designación de los miembros del consejo de centro, sea en el desarrollo del escrutinio y que no puedan zanjarse aplicando las disposiciones del Decreto n.º 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 y de la presente circular, lo serán haciendo referencia al Código electoral.

2.9. Contencioso

Se recuerda que en virtud del artículo 16 del decreto antes mencionado, las impugnaciones se presentarán, en un plazo de cinco días a partir de la proclamación de los resultados, ante el rector de la academia.

Este deberá estatuir en un plazo de ocho días.

TITULO III: FUNCIONAMIENTO DE LOS CONSEJOS

Se recuerda que de conformidad con el artículo 27 del decreto antes mencionado, las sesiones de los órganos estatutarios previstos por este decreto no serán públicas. No tendrán acceso a la misma las personas que no hayan sido convocadas especialmente.

Las actas y los extractos de decisiones de las sesiones sólo se distribuirán entre los miembros de los consejos.

Se recuerda asimismo la obligación de discreción prevista por el último párrafo del artículo 20 del mismo decreto.

CH 1—El consejo de centro (16)

El quórum, definido en el 4.º apartado del artículo 20 del Decreto de 28 de diciembre de 1976, es igual a la mitad más uno del número de miembros con voto deliberativo que componen el consejo en virtud del artículo 11 de dicho decreto. Debe alcanzarse al principio de la sesión.

Si permanecen vacantes algunos escaños debido a la negativa de una o varias categorías de electores de presentar candidatos, el consejo se reunirá válidamente si el número de miembros presentes es igual a la mitad más uno del número de miembros con voto deliberativo que componen realmente el consejo.

Los votos son personales.

En caso de empate de votos se procede a una segunda votación, sea de modo inmediato, sea después de suspender la sesión. Si el resultado de la votación es idéntico, se deja de lado el texto propuesto.

Los suplentes sólo se convocarán para el consejo de centro y participarán en el mismo caso de impedimento momentáneo o definitivo del titular del escaño.

Las personas invitadas en aplicación del último párrafo del artículo 11 del decreto antes mencionado no se considerarán como miembros del consejo. Asisten a título consultivo, a una o varias sesiones, para aportar su concurso a la solución de una cuestión determinada del orden del día para la que se han considerado particularmente competentes.

⁽¹⁶⁾ Artículo 20. Compresso de la compressa de

CH 2—El consejo de profesores (17)

El consejo de profesores está presidido por el jefe de centro o su representante, que puede ser adjunto o el profesor principal de la clase o un profesor de la clase designado por el jefe de centro. Se reúne fuera de las horas de clase.

CH 3—El consejo de clase (18)

El consejo de clase está presidido por el jefe del centro o su adjunto, o el profesor principal de la clase, o un profesor de la clase designado por el jefe de centro.

Teniendo en cuenta los resultados de los trabajos del consejo de profesores, la información complementaria de carácter eventualmente extraescolar que haya podido recoger (salud —carácter y personalidad del alumno—, medio social y familiar, etc.), el consejo de clase, sin modificar las notas o las apreciaciones con relación a un alumno por el consejo de profesores, sacará sus consecuencias para determinar las propuestas relativas a la escolaridad de los alumnos.

Para establecer el calendario de reúniones del consejo de clase conviene tener en cuenta los deseos formulados en este sentido por los representantes de los padres, cuya participación deberá facilitarse en la medida de lo posible. Conviene, por otra parte, conciliar en lo posible las preferencias de los representantes de padres y las posibilidades dejadas a los alumnos y profesores por su empleo del tiempo.

El consejo debe reunirse fuera de las horas de clase.

CH 4—Los consejos de enseñanza (19)

El consejo de enseñanza deberá reunirse fuera de las horas de clase.

TITULO IV: EL EQUIPO EDUCATIVO (20)

Según el artículo 25 del decreto antes mencionado, el equipo educativo constituido «alrededor del alumno» por sus profesores, sus padres y, si procede, por el consejero de orientación no es un consejo dotado de función deliberativa. Tiene como misión seguir la escolaridad de cada alumno y favorecer su buen desarrollo.

Facilita el concierto permanente entre los padres y los profesores, así como su información recíproca, permitiendo evitar de este modo que se produzcan dificultades.

Constituye un medio privilegiado de diálogo en lo relativo a la orientación del alumno con vistas a hallar la solución más favorable para éste, principalmente en caso de riesgo de desacuerdo acerca de las posibles elecciones.

El equipo educativo se reúne fuera de las horas de clase.

El consejero de orientación participa en la reunión a petición de uno de los miembros del equipo educativo.

La sesión se desarrolla en las condiciones previstas por el articido? del Dedreto de

⁽¹⁷⁾ Artículo 23.

⁽¹⁸⁾ Artículo 24.

⁽¹⁹⁾ Artículo 26.

⁽²⁰⁾ Artículo 25.

TITULO V: EL CONSEJO DISCIPLINARIO (21)

1. Composición

Representantes de los padres de alumnos y del personal docente y de educación

Las listas presentadas se establecen por orden preferencial. Comprenden como mínimo el nombre de un titular y de un suplente.

En caso de igualdad de restos, el escaño vacante se otorga a aquel candidato cuya lista ha reunido el mayor número de sufragios para la elección de los miembros del consejo de administración. En caso de igualdad de sufragios, el escaño corresponderá al candidato en presencia de mayor edad.

Las agrupaciones o asociaciones que han presentado listas separadas para las elecciones del consejo de centro pueden presentar una lista común para la elección del consejo disciplinario. Para determinar la concesión de escaños en caso de igualdad de restos, hay que tener en cuenta el total de los votos obtenidos por las diferentes listas en las elecciones del consejo de centro.

Representantes de los alumnos

La elección de los representantes de los alumnos en los liceos se hace por escrutinio uninominal. En caso de igualdad de votos se elige el candidato más joven de la clase más elevada.

cuenta los deseos formulados en este sentido dol

2. Funcionamiento

Encuesta previa

El jefe del centro procede a una encuesta entre las personas susceptibles de conocer los móviles del acto delictivo, las condiciones en las que se ha cometido, sus consecuencias materiales y morales.

Convocatorias

Las convocatorias se hacen por carta nominativa en la que se indica la fecha, hora y lugar de la reunión. Señalan el apellido, nombre y clase del alumno acusado, pero no indican los cargos retenidos. Recuerden que los miembros del consejo disciplinario pueden estudiar el expediente que obra en poder del jefe del centro.

Se invitará al representante legal del alumno para que envíe antes de la reunión cualquier observación que crea oportuna.

Cuando existe un profesor principal, este profesor es, salvo impedimento, uno de los dos profesores mencionados en el artículo 2 del Decreto de 4 de mayo de 1977 relativo a los procedimientos disciplinarios en los colegios y liceos.

Desarrollo de la reunión

Las personas que participan en la reunión firman al margen de una hoja de presencia. La sesión se desarrolla en las condiciones previstas por el artículo 7 del Decreto de 4 de mayo de 1977. El jefe de centro interroga en particular al alumno sobre las condiciones en las que se han producido los hechos incriminados. Intenta determinar su

⁽²¹⁾ Decreto n.º 77-487 de 4 de mayo de 1977.

materialidad y también las circunstancias y móviles que han inducido al alumno a actuar de ese modo.

Cuando el examen de los hechos parece suficiente, el presidente otorga la palabra al defensor.

El defensor del alumno puede intervenir en cualquier momento previo acuerdo del presidente. Tiene derecho a hablar en último lugar.

Por otra parte, todas las personas que participan en los trabajos del consejo tienen derecho a hacer preguntas.

Si la naturaleza de los debates lo justifica puede procederse, a petición del presidente y previa consulta al defensor, a la audición de una persona en ausencia del alumno en cuestión.

Notificación de la decisión

Inmediatamente después de la sesión, la decisión del consejo disciplinario se notificará al representante legal del alumno o al mismo alumno si es mayor de edad. Esta notificación se hará verbalmente si el alumno o su representante se encuentra en el centro y si no se realizará del modo más rápido.

En cualquier caso se confirmará por carta certificada con acuse de recibo.

 Cuando el consejo disciplinario ha decidido la exclusión definitiva, el jefe de centro hará todo lo necesario para hacerse cargo del alumno menor de edad mientras no haya venido su representante legal.

Secreto de las deliberaciones

El procedimiento del consejo disciplinario debe protegerse contra cualquier indiscreción por parte de los miembros del consejo y cualquier otra persona convocada ante él.

El jefe del centro recordará al principio de la sesión a los miembros del consejo disciplinario que tienen que mantener el secreto sobre los hechos y documentos que hayan llegado a su conocimiento con este motivo. Recordará asimismo que cualquier violación de esta obligación de guardar secreto puede tener como consecuencia para su autor:

- una demanda judicial basada en el derecho común por parte de cualquier persona que haya sufrido algún perjuicio (artículo 378 del Código Penal);
- una sanción disciplinaria pronunciada por la instancia disciplinaria competente.

El alcance de la obligación de guardar secreto es, por otra parte, muy amplio. El secreto debe conservarse cuando el alumno afectado (o su familia) solicita el testimonio de los miembros del consejo disciplinario o cuando ellos son llamados a presentar declaración ante una jurisdicción.

El hecho de que la violación del secreto profesional se haya hecho de buena fe no eximirá a su autor de las consecuencias de su acto.

La presente circular, cuyas disposiciones son aplicables a partir de comienzo del curso escolar 1977, anula y sustituye las circulares:

N.º 68-458 de 19 de noviembre de 1968.

N.º 69-23 de 20 de enero de 1969.

N.º 69-130 de 7 de marzo de 1969.

N.º 69-163 de 31 de marzo de 1969.

N.º 70-75 de 9 de febrero de 1970.

N.º 70-203 de 27 de abril de 1970.

N.º 70-373 de 21 de septiembre de 1970.

N.º 70-400 de 17 de octubre de 1970.

N.º 70-472 de 8 de diciembre de 1970.

N.º 71-93 de 11 de marzo de 1971.

N.º 71-317 de 12 de octubre de 1971.

N.º 72-89 de 6 de marzo de 1972.

N.º 72-346 de 26 de septiembre de 1972.

N.º 76-334 de 8 de octubre de 1976.

Le agradeceré dé toda la publicidad necesaria a esta circular y me comuniquen todas las dificultades de aplicación que se puedan presentar.

ANEXO

I. Seguridad

- Prevención de incendios.
- Prevención de accidentes.
- Salas de trabajos prácticos-talleres. Par abm obom lab arasilas de on la y ortneo
- Objetos y productos peligrosos. - Cuando el consejo disciplinario ha decidido la exclusión definitiva, el jele de centro

Organización de la vida de la comunidad escolar

- Escolaridad propiamente dicha: 1)
 - Participación a los cursos (principalmente régimen de los cursos facultativos): control de ausencias. Des procedimiento de ausencias. Des procedimiento de ausencias.
 - Respeto de los horarios (horas de apertura del establecimiento).
 - Ejecución de las tareas escolares.
- Sistema de notación utilizado por el centro dentro del marco de la reglamentarevent ción en vigor. Le consente o entos creises le renament sup heneit sup chanilais
- - Relaciones con los alumnos y las familias.
 - Expediente escolar, boletines, extractos de notas.
 - Caso de alumnos mayores de edad. (18) ololules núels obidus systé sup-
 - Recuerdo de la función y atribuciones de los delegados de clase.
- 3) Vida en el centro:
 - a) Disposiciones generales: Despuis de la disposicione de la contra del contra de la contra del la contra
 - Movimientos: de interclase —hacia el estadio— hacia los anexos.
 - Visitas al exterior.
 - Utilización de los medios de transporte individuales o colectivos.
 - Reglamentación del uso del tabaco.
 - Comportamiento de los alumnos.
 - Autorizaciones de salida —presencia de los alumnos que no tienen clases (responsabilidad del centro).
 - Degradaciones.
 - Régimen de semipensión.
 - Régimen de internado.
- 4) Disciplina y autodisciplina:
 - Campo de aplicación de la autodisciplina.
 - Sanciones.

5) Higiene: polymeter action no incolorate is a selection in reverting about 19 mod communic.

— Urgencias médicas y quirúrgicas; accidentes.

— Control de los medicamentos utilizados por los internos y los semipensionistas.

- Plagas sociales.

6) Seguros:

Actividades ordinarias y actividades que comportan riesgos particulares (seguro recomendado).

— Actividades facultativas (seguro exigido).

- Régimen de accidentes de trabajo.

7) Información —actividades culturales:

 Horario de apertura y funcionamiento del centro de documentación y de información y de bibliotecas.

— Revistas y publicaciones puestas a disposición de los alumnos.

Publicación.

- Periódico del centro.

- Recuerdo de las actividades de la asociación socioeducativa y de la asociación deportiva.
- 8) Puesta en práctica y respeto del reglamento interior:

Modo de comunicación del reglamento interior a todos los interesados.

Medidas a adoptar en caso de no respetarse el reglamento interior.

— Sanciones propias del centro en aplicación del penúltimo párrafo del artículo 8 del Decreto de 28 de diciembre de 1976.

R.L.R.: 521-1

CIRCULAR N.º 77-281 DE 17 DE AGOSTO DE 1977

(Administración general: oficina DAG 6)

Texto dirigido a los rectores

Elecciones para los consejos de centro de los colegios y liceos para el curso escolar 1977-1978

Tengo el honor de pedirle que invite a los principales y «proviseurs» para que procedan a las elecciones de los miembros del consejo de centro para el curso escolar 1977-1978.

Estas elecciones se desarrollarán en las condiciones previstas por el Decreto número 76-1305 de 28 de diciembre de 1976 relativo a la organización administrativa y financiera de los colegios y de los liceos y por la circular n.º 77-248 de 18 de julio de 1977 adoptada para la aplicación de este decreto (B. O. n.º especial de 6 de enero de 1977, páginas 4595 y siguientes, y B. O. n.º 29 de 28 de julio de 1977, páginas 2194 y siguientes).

Particularmente, recuerdo que según el artículo 15 de dicho decreto la elección de los representantes del personal debe celebrarse en el curso de la cuarta semana siguiente al comienzo del curso escolar, es decir, entre el 3 y el 9 de octubre de 1977; la de los representantes de padres de alumnos y la de los alumnos como delegados de clase, en el curso de la sexta semana, es decir, entre el 17 y el 23 de octubre de 1977.

Los jefes de centro señalarán a los padres la importancia de las elecciones y especificarán las modalidades de éstas (fecha, hora, lugar, etc.) mediante un anuncio en la prensa local o cualquier otro medio adecuado. Mencionarán muy especialmente la posibilidad de votar por correspondencia.

Asimismo, con el fin de subrayar el interés de la elección de los delegados de alumnos y luego de los representantes de los alumnos, los jefes de centro organizarán una reunión informativa en cada clase unos diez días antes de la fecha prevista para dicha elección.

Los resultados de las diversas elecciones para los consejos de centro se presentarán

según los modelos adjuntos.

Creo necesario aportar algunas precisiones sobre ciertas rúbricas.

1.º Listas de unión

Figurarán bajo esta rúbrica las listas intersindicales y de acuerdo local. En cuanto al personal docente y de educación es preciso hacer hincapié en los puntos siguientes:

a) En la tabla «Votos» conviene que figuren los votos obtenidos por las listas que

se presentan bajo la sigla «Unión». Realizativo sebabivitos-- nolbamotol

b) En la tabla «Escaños», la rúbrica «Listas de Unión» sustituye la antigua rúbrica «sindicatos no mencionados». Se contabilizarán en la misma los escaños obtenidos por las listas de unión cuyos candidatos no han precisado su pertenencia sindical, con exclusión de los escaños obtenidos por las listas intersindicales, debiendo figurar éstos bajo las rúbricas de los sindicatos que han participado en dichas listas.

2.º No sindicados

Se indicarán en esta rúbrica los votos y los escaños de las agrupaciones no pertenecientes a un sindicato o a una federación.

3.º Varios

Podrán ponerse en esta rúbrica los votos y los escaños de sindicatos o agrupaciones que no se mencionen en las tablas.

Los documentos de síntesis elaborados por ustedes deberán serme remitidos antes del 15 de noviembre de 1977 con el sello de la dirección de administración general, subdirección de asuntos administrativos, oficina de asuntos generales de reglamentación y de instituciones escolares (DAG 6).

Una vez más subrayo la importancia del respeto a la imparcialidad y la objetividad en la preparación y el desarrollo del escrutinio. Las asociaciones o agrupaciones de padres de alumnos, así como las organizaciones sindicales en particular, deben situarse en un plano de estricta igualdad.

cedenta las elecciones de los miembros del conselocidosocietes apprendiciones de escolar

Por el ministro y por delegación: El director de la administración general, G. MARC

A LIA TI funciones de secretario del consejo de

Decreto sobre institución y reforma de los órganos colegiados de la escuela maternal, elemental, secundaria y artística (31 mayo de 1974)

TITULO PRIMERO

LA COMUNIDAD ESCOLAR

Articulo 1.—Los órganos colegiales

Con el fin de realizar —en lo tocante a la ordenación de la escuela y del Estado y de las competencias y responsabilidades propias del personal de inspección, directivo y docente— la participación en la gestión de la escuela, dándole el carácter de una comunidad en relación con la más vasta comunidad social y ciudadana, se establecen a nivel de escuela, de instituto, de distrito, provincial y nacional los órganos colegiales a que se refieren los artículos siguientes:

Capítulo I

Los órganos colegiales de escuela y de instituto

Articulo 2.—Los centros escolares y los institutos

Los centros escolares y los institutos estatales de enseñanza secundaria y artística tendrán autonomía administrativa en lo que se refiere a los gastos de funcionamiento administrativo y didáctico en relación con las misiones que se les encomiendan.

En las escuelas e institutos se establecerán los órganos colegiales previstos en el presente capítulo.

Articulo 3.—El consejo interclases y de clase

El consejo interclases de las escuelas elementales y el consejo de clase en los institutos secundarios y artísticos estarán compuestos, respectivamente, por los docentes de los grupos de clases paralelas o del mismo ciclo o del mismo conjunto de la escuela elemental y por los docentes de toda clase particular en la escuela secundaria.

Formarán parte también del consejo interclases o de clase:

- a) En la escuela elemental, por cada una de las clases respectivas, un representante elegido por los padres de los alumnos inscritos.
 - b) En la escuela media, cuatro representantes elegidos como arriba.
- c) En el instituto secundario superior y artístico, dos representantes elegidos como arriba, así como dos representantes de los estudiantes elegidos por los de la clase.

Los consejos interclases y de clase serán presididos, respectivamente, por el jefe de estudios o por el director, o bien por un docente miembro del consejo, su delegado: se reunirán en horas no coincidentes con el horario de lecciones, con la misión de formular propuestas a la junta de profesores sobre la acción educativa y didáctica y sobre iniciativas de experimentación y con la de facilitar y ampliar las relaciones mutuas entre los docentes, los padres y los alumnos.

Las competencias relativas a la realización de la coordinación didáctica y de las relaciones interdisciplinarias corresponderán al consejo interclases y de clase, estando presentes únicamente los docentes.

En el instituto secundario y artístico, las competencias relativas a la estimación periódica y final de los alumnos corresponderán al consejo de clase, estando presentes únicamente los docentes.

El jefe de estudios o el director atribuirán las funciones de secretario del consejo a uno de los docentes miembros de este mismo consejo.

Articulo 4.—La junta de profesores

La junta de profesores estará compuesta por el personal docente de plantilla, y no de plantilla de servicio en la escuela o en el instituto, y será presidida por el jefe de estudios o el director.

La junta de profesores:

- a) Tendrá facultad decisoria en materia de funcionamiento didáctico de la escuela o del instituto. En particular, atenderá al programa de acción educativa con el fin de adecuar también los programas de enseñanza a las específicas exigencias ambientales, en el ámbito de la ordenación de la escuela establecida por el Estado, y con el de favorecer la coordinación interdisciplinaria. Ejercerá esta facultad respetanto la libertad de enseñanza que se garantiza a todo docente.
- b) Hará propuestas al jefe de estudios o al director sobre la formación y la composición de las clases, sobre el establecimiento del horario de lecciones y sobre el desarrollo de las demás actividades escolares, teniendo en cuenta los criterios generales señalados por el consejo de escuela o de instituto.
- c) Estimará periódicamente la marcha general de la acción didáctica para verificar su eficacia en relación con los objetivos y las orientaciones proyectados, proponiendo medidas oportunas, cuando sea necesario, para mejorar la actividad escolar.
- d) Dispondrá la adopción de los libros de texto, oídos los consejos interclases o de clase, y la elección del material didáctico dentro de los límites de los fondos disponibles indicados por el consejo de escuela o de instituto.
- e) Adoptará o promoverá, en el ámbito de sus propias competencias, iniciativas de experimentación, en conformidad con el artículo 4, número 1, de la Ley de 30 de julio de 1973, núm. 477, y del posterior decreto del Presidente de la República de 31 de marzo de 1974, núm. 419, relativo a la experimentación y a la investigación educativa, a la actualización cultural y profesional e instituciones de los correspondientes institutos:
 - f) Promoverá iniciativas de actualización de los docentes de la escuela o del instituto.
- g) Elegirá, en número de uno en las escuelas de hasta 200 alumnos, de dos en las escuelas de hasta 500 alumnos, de tres en las escuelas de hasta 900 alumnos y de cuatro en las escuelas con más de 900 alumnos, los docentes encargados de colaborar con el jefe de estudios o el director; uno de los elegidos sustituirá al director o al jefe de estudios en caso de ausencia o impedimento.
- h) Elegirá a sus representantes en el consejo de escuela o de instituto y en el consejo de disciplina de los alumnos.
- i) Elegirá en su seno los docentes que constituirán la comisión para estimar el servicio del personal docente.
- j) Examinará, con el fin de identificar los medios de toda posible recuperación, los casos de poco provecho o de irregular comportamiento de los alumnos, a iniciativa de los docentes de la clase respectiva, y oídos los especialistas que actúen permanentemente en la escuela con funciones médicas, socio-sicopedagógicas y de orientación.

Al adoptar sus propios acuerdos, la junta de profesores tendrá en cuenta las eventuales propuestas y juicios de los consejos interclases o de clase.

La junta de profesores se constituirá al comienzo de cada año escolar y se reunirá siempre que el jefe de estudios o el director lo crea necesario o cuando lo solicite al menos un tercio de sus miembros; de cualquier manera, se reunirá al menos una vez al trimestre o al cuatrimestre.

Las reuniones de la junta se celebrarán durante el horario de servicio en horas no coincidentes con el horario de lecciones.

El jefe de estudios o el director atribuirá las funciones de secretario del consejo a uno de los docentes elegidos de acuerdo con el anterior párrafo segundo, apartado g).

El consejo de escuela o de instituto, en las escuelas con población escolar de hasta 500 alumnos, estará constituido por 14 miembros, seis de ellos representantes del personal docente, uno del personal no docente, seis de los padres de los alumnos, el jefe de estudios o el director; y en las escuelas con población escolar superior a 500 alumnos estará constituido por 19 miembros, ocho de ellos representantes del personal docente, dos representantes del personal no docente y ocho representantes de los padres de los alumnos, el jefe de estudios o el director.

En los institutos de enseñanza secundaria superior y artística, los representantes de los padres de los alumnos se reducirán a tres y a cuatro, en relación con la población escolar. En este caso, se llamará a formar parte del consejo a otros tantos representantes

elegidos por los estudiantes.

Los estudiantes no tendrán voto en las materias a que se refieren los párrafos primero y segundo, apartado b), del artículo 6.

Los representantes del personal docente serán elegidos por la junta de profesores dentro de su seno; los representantes del personal no docente por el correspondiente personal de plantilla o no de plantilla de servicio en la escuela o instituto; los representantes de los padres de los alumnos serán elegidos por los mismos padres o por quienes los sustituyan legalmente; y los representantes de los estudiantes, cuando esté previsto, por los de edad no inferior a los dieciséis años cumplidos.

Podrán ser convocados a participar en las reuniones del consejo de escuela o de instituto, a título consultivo, los especialistas que actúen permanentemente en la escuela

con funciones médicas, sicopedagógicas y de orientación.

El consejo de escuela o de instituto será presidido por uno de sus miembros, elegido por mayoría absoluta de sus miembros, entre los representantes de los padres de los alumnos. En caso de que no se alcanzare esta mayoría en la primera votación, el presidente será elegido por la mayoría relativa de los votantes. Podrá ser elegido también un vicepresidente.

El consejo de escuela o de instituto elegirá dentro de su seno una junta directiva compuesta por un docente, un no docente y dos padres. Serán miembros natos de la junta el jefe de estudios o el director, que será su presidente y tendrá la representación de la escuela o del instituto, y el jefe de servicios de secretaría, que desempeñará también las funciones de secretario de la misma junta.

En los institutos de enseñanza secundaria superior y artística, la representación de los padres se reducirá en una unidad; en tal caso, se llamará a formar parte de la junta directiva a un representante elegido de los estudiantes.

Las reuniones del consejo se celebrarán a horas no coincidentes con el horario de lecciones.

El consejo de escuela o de instituto y la junta directiva permanecerán en funciones durante tres años escolares. Quienes perdieren en el curso del trienio los requisitos para ser elegidos al consejo serán sustituidos por los primeros de los no elegidos de las listas respectivas. La representación estudiantil se renovará anualmente.

El presidente del consejo de escuela o de instituto confiará las funciones de secretario a un miembro del mismo consejo.

Artículo 6.—Las atribuciones del consejo de escuela o de instituto y de la junta directiva

El consejo de escuela o de instituto aprobará el presupuesto y la cuenta de gastos y dispondrá sobre la aplicación de los fondos en lo que afecte al funcionamiento administrativo y didáctico de la escuela o del instituto.

El consejo de escuela o de instituto, salvas las competencias de la junta de profesores y de los consejos interclases y de clase, tendrá la facultad decisoria, a propuesta de la junta, en lo que afecte a la organización y al programa de la vida y de la actividad del centro, dentro de los límites de las disponibilidades presupuestarias, en las materias siguientes:

a) La adopción del reglamento interno de la escuela o del instituto, que, entre otras cosas, deberá establecer las modalidades de funcionamiento de la biblioteca y de utilización del equipo cultural, didáctico y deportivo y de vigilancia de los alumnos durante la entrada y la permanencia en el centro, así como durante la salida del mismo.

b) La adquisición, renovación y conservación de los equipos tecnocientíficos y del material didáctico, comprendidos los medios audiovisuales y las existencias de libros,

y adquisición de los materiales de consumo necesarios para los ejercicios.

c) La adaptación del calendario escolar a las específicas exigencias ambientales.

d) Los criterios para el programa y la realización de las actividades paraescolares, interescolares y extraescolares, con particular atención a los cursos de repaso y recuperación, a las libres actividades complementarias, a las visitas dirigidas y a los viajes de instrucción.

 e) La promoción de relaciones con otros centros o institutos, con el fin de realizar intercambios de información y de experiencias y de emprender eventuales iniciativas de colaboración:

f) La participación de la escuela o del instituto en actividades culturales, deportivas

y recreativas de particular interés educativo.

g) Las formas y modalidades para desarrollar iniciativas asistenciales que pudieren ser recogidas por la escuela o el instituto.

El consejo de escuela o de instituto señalará asimismo los criterios generales relativos a la formación de las clases, a la adaptación del horario de lecciones y de las demás actividades escolares a las condiciones ambientales y a la coordinación organizativa de los consejos interclases o de clase; y expresará juicios sobre la marcha general, didáctica y administrativa de la escuela o del instituto.

Enviará anualmente una relación sobre las materias encomendadas a su competencia

al delegado provincial de Enseñanza y al consejo escolar provincial.

La junta directiva preparará el presupuesto y la cuenta de gastos; preparará los trabajos del consejo de escuela o de instituto, quedando en pie el derecho de iniciativa del mismo consejo, y velará por la ejecución de las resoluciones correspondientes.

Artículo 7.—El consejo de disciplina de los alumnos

Se establece en cada centro de enseñanza el consejo de disciplina de los alumnos que será presidido por el director.

El consejo de disciplina de los alumnos de enseñanza media estará constituido, además de por el presidente, por cuatro miembros, dos de ellos elegidos por la junta de profesores en su seno y dos elegidos por los padres de los alumnos; en los institutos de enseñanza secundaria superior y artística, el consejo de disciplina estará compuesto, además de por el presidente, por cuatro miembros, dos de ellos elegidos por la junta de profesores en su seno, uno elegido por los padres de los alumnos y uno elegido por los estudiantes de edad no menor de dieciséis años.

Por cada categoría de miembros serán elegidos asimismo otros tantos miembros suplentes que sustituirán a los respectivos titulares en caso de impedimento o ausencia.

El consejo de disciplina será el órgano decisorio en materia de disciplina de los alumnos para imponer las penas que atribuya el reglamento de disciplina a la competencia de los órganos colegiales. Permanecerá en funciones durante un año.

Contra las decisiones del consejo de disciplina cabrá recurso ante el delegado provincial de Enseñanza, quien decidirá en última instancia, oída la sección del consejo escolar provincial competente sobre el grado de enseñanza al que pertenezca el alumno.

Las elecciones de los miembros del consejo de disciplina de los alumnos se celebrarán según las modalidades que dispone el párrafo primero del artículo 20.

Las funciones de secretario del consejo de disciplina serán atribuidas por el director del centro a uno de los docentes miembros de este mismo consejo.

Artículo 8.—La comisión de estimación del servicio de los docentes

Se establece en toda escuela primaria e instituto medio la comisión de estimación del servicio de los docentes.

La comisión, además de por el jefe de estudios o por el director, que será su presidente, estará constituida por dos o cuatro docentes como miembros efectivos y por uno, o dos como miembros suplentes, según la escuela o instituto tenga hasta 50 docentes, o bien más de 50.

Los miembros de la comisión serán elegidos por la junta de profesores en su seno. La estimación del servicio se hará a solicitud del interesado, previo informe del jefe de estudios o del director.

A la eventual estimación del servicio de un miembro de la comisión atenderá esta misma comisión, en cuyos trabajos en tal caso no participará el interesado.

La comisión permanecerá en funciones durante un año escolar.

Las funciones de secretario de la comisión serán atribuidas por el presidente a uno de los docentes miembros de esta misma comisión.

Capítulo II

Los órganos colegiales de distrito

Articulo 9.—Instituciones y fines del distrito escolar

A propuesta de las Regiones, que oirán a las entidades locales interesadas y a los órganos competentes de la administración escolar descentralizada, cuyos dictámenes se citarán en las resoluciones regionales, el territorio de cada región, por orden del ministro de Instrucción Pública, se dividirá en circunscripciones que tomarán la denominación de «distritos escolares». Las órdenes deberán indicar la capital del distrito. Las eventuales modificaciones se harán por el mismo procedimiento.

El distrito escolar realizará la participación democrática de las comunidades locales y de las fuerzas sociales en la vida y en la gestión del centro de enseñanza en las formas

y los modos previstos en los artículos siguientes.

El distrito obrará por la potenciación y el desarrollo de las instituciones escolares y educativas y de las actividades relacionadas y por su realización, con el objetivo del pleno ejercicio del derecho al estudio, de la promoción cultural y ciudadana de la comunidad local y del mejor funcionamiento de los servicios escolares.

El distrito escolar tendrá autonomía administrativa y se ocupará de la gestión de los

fondos necesarios para su propio funcionamiento.

Articulo 10.-La determinación de los distritos

En la determinación de los distritos se tendrá en cuenta los criterios siguientes:

- a) El distrito escolar deberá corresponder a un ámbito territorial inferior al provincial y a una población no superior a 100.000 habitantes. Podrá extenderse a 200.000 en las zonas de intensa urbanización. Ningún distrito escolar podrá tener una extensión mayor que la provincia. En casos excepcionales podrán formar parte de un distrito municipios limítrofes, aun cuando formen parte de una provincia distinta. En el ámbito de los distritos escolares deberá asegurarse por lo general la presencia de todos los órdenes y grados de enseñanza, a excepción de las universidades, de las academias de Bellas Artes y de los conservatorios de Música.
- b) En la delimitación del área del distrito se considerarán las características sociales, económicas y culturales de la zona, así como a la distribución de la población, de las infraestructuras y de otros organismos y servicios, con particular referencia a los sani-

tarios y de medicina preventiva y a las comunicaciones y transporte, teniendo en cuenta la expansión urbanística y el desarrollo demográfico y escolar.

c) Se deberá evitar la desmembración del territorio municipal en distritos diversos, a menos que en el mismo municipio se cumplan las condiciones para la creación de más distritos.

Articulo 11.-Los órganos de distrito

El órgano de gobierno del distrito escolar es el consejo escolar de distrito. Tendrá la composición siguiente:

- a) Tres representantes del personal directivo de servicio en las escuelas e institutos estatales, comprendidos en el distrito, elegidos por el personal correspondiente de servicio en los mismos centros.
- b) Cinco representantes del personal docente de plantilla y no de plantilla de servicio en las escuelas e institutos estatales, comprendidos en el distrito, elegidos por el personal correspondiente de servicio en los mismos centros; los puestos serán atribuidos de tal modo que se asegure por lo general la representación de los diversos órdenes de enseñanza existentes en el distrito.
- c) Un representante del personal directivo y uno del personal docente de servicio en los centros equiparados, igualados y legalmente reconocidos que comprenda el distrito, elegidos por el correspondiente personal de servicio en los mismos centros.
- d) Siete representantes elegidos por los padres de los alumnos inscritos en los centros estatales, equiparados, igualados y legalmente reconocidos que comprenda el distrito, reservando al menos un puesto a los padres de los alumnos de los centros no estatales.
- e) Tres miembros no pertenecientes al personal del centto, residentes en el distrito, designados por las organizaciones sindicales más representativas que organicen en el ámbito nacional a los trabajadores dependientes.
- f) Dos representantes de los trabajadores autónomos residentes en el distrito designados por las organizaciones sindicales más representativas en el ámbito nacional.
- g) Tres representantes, residentes en el distrito, de las fuerzas sociales representativas de los intereses generales, uno de ellos designado por la Cámara de Comercio, Industria, Agricultura y Artesanado entre los empresarios y, los otros dos, designados por el Consejo Provincial, que sean exponentes de las entidades, asociaciones e instituciones culturales que, por sus objetivos perseguidos y sus resultados obtenidos, sean considerados capaces de coadyuvar al desarrollo y el mejoramiento de la enseñanza.

Asimismo formarán parte del consejo escolar de distrito siete representantes del Municipio, dos de los cuales reservados a la minoría, elegidos, también fuera del propio seno, por el Ayuntamiento, en el caso de que el Municipio coincida con el distrito.

Cuando el territorio del distrito se extienda por más Municipios se elevará a 11 el número de representantes, dos de los cuales se reservarán a la minoría.

En los casos previstos en el párrafo anterior, los Ayuntamientos comprendidos en el ámbito del distrito procederán a elegir cada uno tres consejeros, uno de ellos reservado a la minoría, que elegirán conjuntamente a los representantes municipales en el consejo escolar de distrito, garantizando la representación de la minoría.

Cuando se esteblecieren más distritos en un Municipio, éste tendrá siete representantes por cada distrito, dos de ellos reservados a la minoría.

Si en el ámbito del distrito no existieren centros equiparados, igualados o legalmente reconocidos, los puestos previstos para los representantes a que se refiere el apartado c) vendrán a añadirse a los que citan los apartados a) y b) y se levantará la reserva del apartado d), último período.

El consejo elegirá en su propio ámbito al presidente, por mayoría absoluta de sus miembros; cuando no se alcanzare esta mayoría en la primera votación, el presidente será elegido por la mayoría relativa de los votantes.

El consejo podrá elegir en su propio ámbito una junta directiva. Estará compuesta por el presidente del consejo escolar de distrito, que será su presidente, y por no más de otros cuatro miembros.

Las tareas de secretaría serán desempeñadas por empleados pertenecientes a la plantilla del personal no docente de los centros e institutos con sede en el distrito.

El consejo escolar de distrito permanecerá en funciones durante un trienio. Se reunirá al menos cada tres meses; se reunirá asimismo siempre que lo soliciten al menos un tercio de sus miembros.

Las designaciones a que se refieren los apartados e), f) y g), así como la elección de los representantes de los Municipios, serán requeridas por el delegado provincial de Enseñanza a las organizaciones y a las entidades correspondientes en el acta de convocatoria de las elecciones de los miembros señalados en los apartados a), b), c) y d). El requerimiento indicará la fecha de celebración de tales elecciones.

El presidente del consejo escolar de distrito representará al distrito y mantendrá las relaciones sobre los problemas de común interés con los Municipios, la Provincia y la Región a que pertenezca el territorio del distrito, así como con los órganos de la administración escolar descentralizada y con las instituciones escolares y educativas que actúen en el territorio del distrito.

Los presidentes de los consejos escolares de distrito de un mismo Municipio o de una misma provincia podrán reunirse para examinar los problemas de común interés. En estas reuniones podrán participar los consejeros municipales y regionales competentes, así como los representantes de la administración escolar descentralizada.

La junta directiva preparará los trabajos del consejo escolar de distrito, fijará el orden del día y proveerá a la ejecución de las resoluciones del mismo consejo.

Las funciones de secretario del consejo serán atribuidas por el presidente a uno de los miembros del mismo consejo.

Articulo 12.—Las funciones del consejo escolar de distrito

Dentro del cuadro de las instrucciones generales dictadas por el ministro de Instrucción Pública, y previos los acuerdos oportunos con los órganos competentes de las instituciones escolares correspondientes, con el delegado provincial de Enseñanza, con las Regiones y con las entidades locales en el ámbito de las competencias respectivas, e incluso a través de una reunión anual, a la cual podrán ser invitados tres miembros, comprendido el presidente de los consejos de escuela o de instituto, el consejo escolar de distrito elaborará antes del mes de julio de cada año un programa para el curso escolar siguiente relativo:

- al desarrollo de actividades paraescolares, extraescolares e interescolares;
- a los servicios de orientación escolar y profesional y a los de asistencia escolar y educativa;
- a los servicios de medicina escolar y de asistencia sociopsicopedagógica;
- a los cursos de enseñanza popular, de instrucción de adultos y a las actividades de educación permanente y de instrucción periódica;
- a la potenciación de las actividades culturales y deportivas destinadas a los alumnos;
- a las actividades de experimentación.

En cumplimiento de dicho programa, el consejo escolar de distrito tendrá la facultad de hacer propuestas específicas concretas a las entidades y órganos competentes, incluso relativas a la prioridad de las diversas iniciativas.

Además, el consejo escolar de distrito formulará propuestas:

 al delegado provincial de Enseñanza, a la Región y a las entidades locales, en lo que sea de su respectiva competencia, sobre todo lo que se relacione con la creación, localización y potenciación de las instituciones escolares, así como la organización y el desarrollo de los servicios y de las estructuras correspondientes, con el fin también de constituir unidades escolares territorial y socialmente integradas y de asegurar normalmente la presencia en el distrito de centros estatales de todo orden y grado, a excepción de las universidades, de las academias de Bellas Artes y de los conservatorios de Música;

 al ministro de Instrucción Pública y al delegado provincial de Enseñanza, sobre la mejor utilización del personal del centro, salvas las garantías jurídicas del mismo

personal; y

 al ministro de Instrucción Pública, sobre la introducción, en los programas escolares, de estudios e investigaciones útiles para el mejor conocimiento de las realidades locales.

El consejo escolar de distrito emitirá dictámenes siempre que le sean requeridos por el delegado provincial de Enseñanza, por la Región o por las entidades locales, dictámenes que serán vinculantes cuando se trate de intervenciones relativas al programa, pero no prevista en él.

El consejo escolar de distrito cumplirá las funciones de asistencia escolar que la Región confíe o delegue en el distrito, teniendo como mira la coordinación y la integración de las actividades asistenciales desempeñadas en el distrito con los restantes

servicios escolares, con el fin del pleno cumplimiento del derecho al estudio.

El consejo escolar de distrito preparará anualmente un informe sobre la actividad desarrollada y sobre los resultados alcanzados y la enviará al delegado provincial de Enseñanza y al consejo escolar provincial.

El consejo escolar de distrito aprobará el reglamento interno, el presupuesto y la

cuenta de gastos, así como decidirá en cuanto al empleo de los fondos.

Capítulo III

Los órganos colegiales provinciales

Articulo 13.—El consejo escolar provincial

El consejo escolar provincial comprenderá dentro del ámbito de su competencia los centros de enseñanza maternal, elemental, secundaria y artística de la provincia.

El número total de miembros del consejo escolar provincial se determinará en la manera siguiente:

- a) En proporción con la población escolar de la provincia: 12, 16 y 20 puestos cuando el número de los alumnos inscritos en los centros estatales, equiparados, igualados y legalmente reconocidos indicados en el anterior párrafo primero, respectivamente, no sea superior a 100.000, esté comprendido entre los 100.001 y los 300.000 y sea superior a 300.000.
- b) En proporción al número de unidades escolares de los centros a que se refiere el anterior apartado a), comprendidos en la provincia: 12, 16 y 20 puestos cuando el número de las unidades escolares, respectivamente, no sea superior a 100, esté compren-

dido entre los 101 y 300 y sea superior a 300.

- c) En proporción al número de los pertenecientes al personal directivo y docente de los centros a que se refiere el anterior apartado a) y al personal no docente de los mismos centros que sean estatales: 12, 16 y 20 puestos cuando el mencionado personal, respectivamente, no sea de número superior a 10.000, esté comprendido entre los 10.001 y 30.000 y sea superior a 30.000.
 - d) Seis miembros de derecho.

Formarán parte del consejo escolar provincial: a) el delegado provincial de Enseñanza; b) los representantes del personal directivo y docente de plantilla y no de plantilla

de los centros estatales, indicados en el anterior párrafo primero, elegidos por el personal correspondiente de servicio en los mencionados centros; c) los representantes del personal no docente de plantilla y no de plantilla de los centros estatales, indicados en el anterior párrafo primero, elegidos por el personal correspondiente de servicio en los mencionados centros; d) los representantes del personal de las oficinas de la administración escolar descentralizada que haya en la provincia, elegidos por el personal correspondiente de servicio en las citadas oficinas; e) los representantes del personal directivo y docente de los centros equiparados, igualados y legalmente reconocidos indicados en el anterior párrafo primero, designados por el ministro de Instrucción Pública; f) los representantes de los padres de los alumnos inscritos en los centros estatales equiparados, igualados y legalmente reconocidos comprendidos en la provincia, elegidos por los padres de los citados alumnos; g) tres representantes de los municipios de la provincia, elegidos por la representación municipal de los consejos de distrito de la provincia en que se convoquen las elecciones: de los tres puestos disponibles, uno se reservará a la minoría; h) el asesor de Instrucción Pública de la Administración provincial o, en su representación, un consejero provincial; i) un representante del consejo provincial, excluida la Región Trentino-Alto Adigio; y /) los representantes del mundo de la economía y del trabajo a que se refiere el siguiente párrafo séptimo.

La mitad de los puestos se reservará a los representantes del personal docente de plantilla y no de plantilla de los centros estatales indicados en el anterior párrafo primero y del personal docente de los centros equiparados, igualados y legalmente reconocidos indicados en el mismo párrafo, respectivamente, en razón del 90 por 100 y del 10 por 100. Los puestos se distribuirán entre los docentes de los diversos órdenes de centro proporcionalmente a su importancia numérica a nivel provincial. Las fracciones de unidad

no inferior a cinco décimas se redondearán en la unidad siguiente.

El número restante de puestos, deducido el número de puestos reservado a los miembros de derecho a que se refieren los apartados a), g), h) e i) del anterior párrafo tercero, se atribuirá según las siguientes proporciones:

- a) El 20 por 100 a los representantes elegidos por el personal directivo de las escuelas estatales de manera que se garantice la presencia de un jefe de estudios, de un director de centro medio y de un director de centro secundario superior o artístico.
- b) El 10 por 100 a los representantes elegidos por el personal no docente de plantilla y no de plantilla de los centros estatales.
- c) El 5 por 100 a los representantes elegidos por el personal de las oficinas de la administración escolar descentralizada que haya en la provincia.
- d) El 5 por 100 a los representantes del personal dirigente de los centros equiparados, igualados y legalmente reconocidos comprendidos en la provincia.
- e) El 25 por 100 a los representantes elegidos por los padres de los alumnos inscritos en los centros estatales equiparados, igualados y legalmente reconocidos comprendidos en la provincia, reservando al menos un puesto a los padres de los alumnos de los centros no estatales.
 - f) El 35 por 100 a los representantes del mundo de la economía y del trabajo.

Al determinarse el número de los cocientes, las fracciones de unidad no inferior a cinco décimas se redondearán en la unidad siguiente: de todas maneras quedará a salvo la reserva de al menos el 50 por 100 de los puestos a favor del personal docente.

Los puestos a que se refiere el apartado f) serán atribuidos a personas residentes en la provincia, en razón del 60 por 100, a representantes no pertenecientes al personal del centro, de las organizaciones sindicales más representativas que organicen en el plano nacional a los trabajadores dependientes; en razón del 20 por 100, a representantes de los trabajadores autónomos designados por las organizaciones sindicales más representativas en el plano nacional; y, en razón del 20 por 100, a representantes del mundo de la economía, designados por la Cámara de Comercio, Industria, Agricultura y Artesanado.

El consejo escolar provincial permanecerá en funciones durante tres años escolares. Se reunirá al menos cada tres meses; se reunirá también siempre que lo solicite al menos un tercio de sus miembros. Las elecciones de los representantes de las categorías relacionadas en los apartados b), c), d) y f), del anterior párrafo tercero, se celebrarán de acuerdo con las modalidades del artículo 20.

Articulo 14.—Los órganos del consejo escolar provincial

El consejo escolar provincial elegirá al presidente, a la junta directiva y a los consejos de disciplina para el personal docente perteneciente a las plantillas provinciales.

El presidente será elegido por mayoría absoluta de los miembros del consejo dentro de su seno: de igual manera se elegirán también dos vicepresidentes. Cuando no se alcance la mayoría prescrita en la primera votación, el presidente y el vicepresidente serán elegidos por la mayoría relativa de los votantes.

Las funciones de secretario del consejo escolar provincial serán atribuidas por el presidente a uno de los miembros del mismo consejo.

La junta directiva estará constituida por ocho miembros y por el delegado provincial de Enseñanza, que será su presidente; los ocho miembros serán elegidos por el consejo dentro de su seno, reservando al menos el 50 por 100 a los docentes.

Se constituirán tres consejos distintos de disciplina para el personal docente del centro de enseñanza maternal, elemental y media. Cada consejo estará constituido por cuatro miembros efectivos y por cuatro suplentes, elegidos, en el ámbito del consejo escolar provincial, por las correspondientes categorías allí representadas, de la manera siguiente: uno efectivo y uno suplente, en representación del personal directivo; y tres efectivos y tres suplentes, en representación del personal docente, respectivamente, del centro de enseñanza maternal, elemental y media. Cuando en el seno del consejo de disciplina no sea posible asegurar la presencia de uno o más pertenecientes a las categorías del citado personal los representantes serán designados por el consejo escolar provincial, que los escogerá entre el personal de plantilla de servicio en la provincia.

Los consejos de disciplina serán presididos por el delegado provincial de Enseñanza. Las funciones de secretario serán ejercidas por un empleado de la carrera directiva o de reputación de servicio en la oficina escolar provincial.

Articulo 15.—Las funciones del consejo escolar provincial

El consejo escolar provincial:

- a) Emitirá dictámenes para el delegado provincial de Enseñanza y para la Región sobre los planes anuales y plurienales de desarrollo y de distribución territorial de las instituciones escolares y educativas, indicando su prioridad, habida cuenta de las propuestas de los consejos escolares de distrito de la provincia: tales dictámenes serán vinculantes en cuanto a las materias encomendadas a la competencia del delegado provincial de Enseñanza.
- b) Señalará los criterios generales para la coordinación provincial de los servicios de orientación escolar, de medicina escolar y de asistencia psicopedagógica, habida cuenta de los programas formulados por los consejos escolares de distrito.
- c) Aprobará los planes provinciales que establezcan los cursos de instrucción y educación de adultos a que se refiere la Ley de 16 de abril de 1953, núm. 326, y sus posteriores enmiendas.
- d) Formulará propuestas al ministro de Instrucción Pública y a la Región sobre la coordinación de las iniciativas en materia de cumplimiento de la obligación escolar de realizar el derecho al estudio, así como de educación permanente.
- e) Verificará e indicará el presupuesto de construcción escolar para la formulación de los correspondientes planes de financiación.
- f) Determinará los criterios generales para la utilización de los locales y de equipos de enseñanza fuera del horario escolar.

g) Emitirá dictámenes vinculantes para el delegado provincial de Enseñanza sobre las demoras de ascensos, sobre la pérdida y la dispensa del servicio y sobre la readmisión al servicio del personal docente de los centros maternales, elementales y medios.

h) Emitirá para el delegado provincial de Enseñanza dictámenes vinculantes sobre los traslados del persopal docente de los centros maternales, elementales y medios y verificará las situaciones de incompatibilidad de permanencia en el centro o en la sede.

i) Emitirá para el delegado provincial de Enseñanza dictámenes vinculantes sobre las propuestas de participación de los fondos destinados a los gastos de funcionamiento

de los distritos escolares de las escuelas y de los institutos.

/) Redactará anualmente un informe sobre la marcha general de la actividad escolar y de los servicios escolares de la provincia, sobre la base también de los informes de los consejos escolares de distrito, de los consejos de escuela y de instituto y de la administración escolar descentralizada.

m) Resolverá sobre cualquier otra cuestión encomendada a su competencia por las leyes y por los reglamentos en cuanto a la organización y al funcionamiento de la enseñanza y a cualquier otra actividad relacionada con ella y se manifestará sobre todas las cuestiones que le someta el delegado provincial de Enseñanza.

El consejo escolar provincial actuará unitariamente en cuanto a las materias comunes a todos los centros y se articulará, con reglamento interno, en secciones verticales para materias particulares y, horizontales, para grados de enseñanza, para efectos también de examen de los recursos relativos a las sanciones disciplinarias impuestas a los alumnos.

La junta directiva preparará los trabajos del consejo escolar provincial, fijará el orden del día y proveerá a la ejecución de las resoluciones del mismo consejo.

Los consejos de disciplina tendrán competencia en materia disciplinaria relativamente

al personal docente del centro de enseñanza maternal, elemental y media.

Salvo que no se disponga otra cosa, en las cuestiones pertinentes a la situación jurídica del personal docente, el consejo escolar provincial resolverá a través de la sección horizontal relativa al sector de enseñanza a que pertenezca el personal interesado con la sola presencia del elemento directivo y docente.

Capítulo IV

Los órganos colegiales nacionales

Artículo 16.—El consejo nacional de instrucción pública

Se establece el consejo nacional de instrucción pública, que sustituirá a las secciones segunda y tercera del Consejo Superior de Instrucción Pública, a las secciones cuarta y quinta del Consejo Superior de la Antigüedad y Bellas Artes en los que se refiera a las materias escolares y al Consejo de Disciplina a que se refiere el artículo 18 de la Ley de 30 de diciembre de 1947, núm. 1.477.

El consejo nacional de instrucción pública estará constituido por 71 miembros según las proporciones señaladas en el párrafo siguiente.

Formarán parte del consejo nacional de instrucción pública:

- a) Cuarenta y siete representantes del personal docente de plantilla y no de plantilla de los centros estatales de cualquier orden y grado, excluida la universidad, elegidos por el personal docente de servicio en los mencionados centros, repartidos de este modo: cuatro, por la enseñanza maternal; 14, por la elemental; 14, por la media; 11, por la secundaria de segundo grado; tres, por la escuela de instrucción artística, y uno, por los centros estatales de enseñanza italianos en el extranjero.
- b) Tres representantes del personal docente de los centros equiparados, igualados y legalmente reconocidos designados por el ministro de Instrucción Pública.
- c) Tres representantes de los inspectores técnicos elegidos por el correspondiente personal de plantilla.

- d) Tres representantes de los directores, uno de los cuales de enseñanza media; uno, de los institutos y escuelas de instrucción secundaria de segundo grado, y, uno, de los centros de instrucción artística, elegidos por el correspondiente personal de plantilla.
- e) Dos representantes de los jefes de estudios elegidos por el correspondiente personal de plantilla.
- f) Un representante del personal dirigente de los centros equiparados, igualados y legalmente reconocidos, designado por el ministro de Instrucción Pública.
- g) Tres representantes del persopal no docente de plantilla y no de plantilla de los centros estatales elegidos por el personal correspondiente de servicio en los centros citados.
- h) Cinco representantes del mundo de la economía y del trabajo designados por el Consejo Nacional de Economía y de Trabajo.
- i) Dos representantes del personal de la administración central y de la administración escolar descentralizada, uno de ellos perteneciente a la carrera directiva, elegidos por el personal de plantilla de servicio en las oficinas citadas.
- /) Dos representantes de la primera sección del Consejo Superior de Instrucción Pública elegidos dentro de su seno.

Entre los puestos correspondientes a los representantes del personal docente se reservarán tres al personal docente, respectivamente, de los centros de lengua alemana, de lengua eslovena y del Valle de Aosta.

No serán elegibles para el consejo nacional los miembros del Parlamento nacional. Los miembros del consejo nacional no serán reelegibles más de una vez. El consejo nacional se reunirá al menos una vez cada trimestre; se reunirá asimismo siempre que lo solicite al menos un tercio de sus miembros.

El consejo nacional permanecerá en funciones durante cinco años.

El personal de plantilla y no de plantilla de los centros estatales que hubiere sido elegido para el cargo de la presidencia y para los consejos de lo contecioso podrá solicitar ser exonerado del servicio por la duración del mandato.

El correspondiente período será válido para todos los efectos como servicio de enseñanza en el centro.

Las elecciones de los representantes de las categorías referidas en los apartados a), c), d), e), g) e i) de los párrafos anteriores se celebrarán de acuerdo con las modalidades del siguiente artículo 20.

Articulo 17.—Los órganos del consejo nacional de instrucción pública

El consejo nacional de instrucción pública será presidido por el ministro de Instrucción Pública. El consejo elegirá dentro de su seno un vicepresidente por mayotía absoluta de sus miembros; cuando no se alcanzare esta mayoría en la primera votación, el vicepresidente será elegido por la mayoría relativa de los votantes.

El consejo nacional elegirá asimismo:

- a) El cuerpo presidencial.
- b) El consejo de disciplina del personal técnico de inspección.
- c) El consejo de disciplina para el personal directivo de las escuelas y los institutos estatales de cualquier orden y grado.
- d) El consejo de disciplina para el personal docente de plantilla y no de plantilla de los centros secundarios superiores y artísticos estatales.

El cuerpo presidencial estará compuesto por siete consejeros elegidos por el consejo dentro de su seno.

El consejo de disciplina para el personal técnico de inspección estará formado por cinco miembros efectivos y por cinco suplentes designados por el consejo nacional entre el personal técnico de inspección en servicio. Los tres representantes de dicho personal elegidos en el consejo nacional serán miembros efectivos de derecho del consejo de disciplina.

El consejo de disciplina para el personal directivo de las escuelas e institutos estatales de cualquier orden y grado estará compuesto por cinco representantes del personal directivo miembros del consejo nacional en calidad de miembros efectivos y por cinco miembros suplentes designados por el consejo nacional entre el personal directivo de plantilla de servicio, respetando las proporciones a que se refieren los apartados d) y e) del párrafo tercero del anterior artículo 16.

El consejo de disciplina para el personal docente de plantilla y no de plantilla de las escuelas sedundarias superiores y artísticas estatales estará compuesto por cinco miembros efectivos y por cinco suplentes elegidos por el consejo nacional dentro de su seno, y pertenecientes al mismo personal, asegurando en cada caso la presencia de un representante de la instrucción artística en calidad de miembro efectivo y de uno en calidad de suplente.

Cada consejo de disciplina elegirá al presidente entre sus propios miembros.

El presidente de los consejos de disciplina será sustituido, en caso de ausencia o de impedimento, por el miembro efectivo de mayor edad de cada consejo.

Cada comisión de carácter horizontal, a las que se refiere el párrafo tercero del siguiente artículo 18 elegirá dentro de su seno un consejo de lo contencioso compuesto por tres miembros pertenecientes al personal directivo y docente, uno de ellos con funciones de presidente.

Se asignará al consejo nacional, dentro de los límites de las dotaciones orgánicas, un funcionario de la carrera dirigencial de la administración de la instrucción pública con grado de primer dirigente y cinco funcionarios de la carrera directiva de la administración de la instrucción pública con grado no inferior al de director de sección para las funciones de secretario de los órganos previstos en el presente capítulo y para supervisar los servicios de secretaría.

Por orden del ministro de Instrucción Pública se determinará, dentro de los límites de las dotaciones orgánicas, el número necesario del personal de las demás carreras para el funcionamiento de las oficinas.

Articulo 18.—Las funciones del consejo nacional de instrucción pública

El consejo nacional de instrucción pública desempeñará las siguientes funciones:

- a) Formulará anualmente, basándose en los informes de la administración escolar, una estimación analítica sobre la marcha general de la actividad escolar y de los servicios correspondientes.
- b) Hará propuestas en cuanto a la promoción de la experimentación y de la innovación en el plano nacional y local y estimará sus resultados.
- c) Emitirá dictámenes, incluso de propia iniciativa, sobre proposiciones o proyectos de ley y, en general, sobre materias legislativas y normativas concernientes a la instrucción pública.
- d) Emitirá dictámenes vinculantes: sobre las demoras de ascenso, sobre la pérdida y la dispensa de servicio, sobre la readmisión en el servicio del personal de inspección y directivo de plantilla de las escuelas e institutos de cualquier orden y grado y del personal docente de plantilla de la escuela secundaria superior y artística, sobre la utilización para misiones diversas del personal declarado incapaz por motivos de salud, sobre la restitución a las plantillas de procedencia del personal directivo en los casos previstos en el párrafo cuarto del artículo 114 del decreto del Presidente de la República de 31 de mayo de 1974, núm. 417, relativo a la situación jurídica del personal docente, directivo e inspectivo de los centros de enseñanza maternal, elemental, secundaria y artística.
- e) Emitirá dictámenes vinculantes sobre los traslados del personal perteneciente a plantillas nacionales por confirmada situación de incompatibilidad de permanencia en el centro o en la sede.
- f) Se manifestará sobre cualquier otro tema atribuido a su competencia por las leyes o reglamentos
- g) Se manifestará sobre las cuestiones que le someta el ministro de Instrucción Pública.

El dictamen será vinculante en los casos de cuestiones generales sobre materias de programa del desarrollo del centro de enseñanza y de los contenidos culturales y didácticos, así como de reforma de la estructura de uno de los órdenes escolares.

El consejo nacional de instrucción pública actuará a través de cinco comisiones de carácter horizontal relativas, respectivamente, a la escuela maternal, a la escuela elemental, a la escuela media, a la escuela secundaria superior y a los institutos de instrucción artística; a través de comisiones especiales de carácter vertical, para materias y problemas específicos relativos a dos o más de los sectores señalados, y, como cuerpo unitario, para las materias de interés general.

La composición y el funcionamiento de las comisiones se determinarán por reglamento interno.

El presidente del consejo nacional de instrucción pública presidirá el mismo consejo, dispondrá su convocatoria y podrá presidir las comisiones previstas en el anterior párrafo tercero.

El vicepresidente sustituirá al presidente en caso de ausencia o impedimento.

Los consejos de disciplina serán competentes sobre los procedimientos disciplinarios para los cuales se prevea la imposición de una sanción superior a la reprensión y que afecten, respectivamente, al personal de inspección, directivo de las escuelas e institutos de cualquier orden y grado y al personal docente de las escuelas estatales secundarias superiores y artísticas.

Los consejos de lo contencioso, dentro del ámbito de sus competencias respectivas, emitirán distámenes vinculantes sobre los recursos presentados al ministro de Instrucción Pública cuando estén previstos en materia de traslado y en materia disciplinaria. Asimismo, emitirán dictámenes sobre las materias señaladas en los apartados d) y e) del presente artículo.

Capítulo V

Normas comunes

Articulo 19.—Las categorias de elegibles en los órganos colegiales particulares

El electorado activo y pasivo para las representaciones particulares en los órganos colegiales previstos en el presente decreto corresponderá exclusivamente a los miembros de las respectivas categorías participantes en tales organismos.

El electorado activo y pasivo para las elecciones de los representantes de los padres en los órganos colegiales corresponderá a los padres de los alumnos o a quienes hagan legalmente sus veces.

Para el ejercicio del electorado activo y pasivo en el consejo de instituto y la junta correspondiente y en los consejos de disciplina de los alumnos, los estudiantes deberán haber cumplido los dieciséis años de edad.

Articulo 20.—Las elecciones

Las elecciones de los representantes de los padres y de los alumnos en los consejos interclases y de clase se celebrarán por cada miembro sobre la base de una lista única que comprenda a todos los electores. Cada elector podrá votar por la mitad de los miembros que elegir cuando los elegibles sean de número superior a uno.

Las elecciones de los representantes por elegir en los consejos de escuela o de instituto, en los consejos escolares de distrito, en los consejos escolares provinciales y en el consejo nacional de instrucción pública se celebrarán por el sistema proporcional sobre la base de listas de candidatos por cada miembro.

Las listas de los candidatos, que serán señaladas con un número consecutivo según el orden de presentación, podrán ser presentadas por dos electores cuando éstos sean menos de 10, y por un décimo de los electores cuando éstos no sean más de 100, pero sí sean más de 10, y por 20 electores cuando éstos sean más de 100.

Ningún elector podrá contribuir a la presentación de más de una lista; ningún candidato podrá ser incluido en más listas para las elecciones del mismo nivel ni podrá presentar ninguna.

Cada lista podrá comprender un número de candidatos no superior al número de

representantes que elegir por cada categoría.

DADIVISION OF TE

Todo elector podrá emitir su propio voto de preferencia por un solo candidato cuando el número de puestos por atribuir a la categoría no sea superior a tres; podrá emitir no más de dos preferencias cuando el número de puestos que atribuir no sea superior a cinco; y en los demás casos podrá emitir un número de votos preferentes no superior a un tercio del número de los puestos que atribuir.

El voto es personal, libre y secreto.

Articulo 21.—Listas de candidatos del personal docente

En cuanto a los representantes del personal docente de plantilla y no de plantilla de los centros estatales en el consejo escolar provincial y en el consejo nacional de instrucción pública, las listas, de candidatos deberán ser distintas, respectivamente, para la escuela maternal, la escuela elemental, la escuela secundaria y los institutos de instrucción artística. Serán, por tanto, elegibles para los puestos respectivos sólo los docentes que pertenezcan al grado y orden de centro de que representar.

Articulo 22.—Sustitución de los miembros cesados

Para sustituir a los miembros electivos de los órganos colegiales de duración plurienal a los que se refiere el presente decreto que cesaren por cualquier causa o que hubieren perdido los requisitos de elegibilidad, se procederá al nombramiento de quienes, en posesión de dichos requisitos, resultaren los primeros entre los no elegidos de las listas respectivas. En caso de agotamiento de las lislas, se procederá a elecciones complementarias.

Los representantes de las Regiones y de las entidades locales podrán ser sustituidos por los órganos respectivos en el caso en que se hubieren celebrado nuevas elecciones En cualquier caso, los miembros subintrantes cesarán también en el cargo al expirar

el período de duración del órgano.

Articulo 23.—Nombramiento de los miembros y constitución en los órganos colegiales

Los consejos de disciplina de los alumnos, las comisiones de estimación de los docentes y los consejos interclases y de clase serán nombrados por disposición del jefe de estudios o del director.

Los consejos de escuela o de instituto, los consejos escolares de distrito y los consejos escolares provinciales serán nombrados por orden del delegado provincial de Enseñanza.

El consejo nacional de instrucción pública será nombrado por orden del ministro de Instrucción Pública.

Articulo 24.—El desarrollo de las elecciones

dates of High

Por ordenanza del ministro de Instrucción Pública se establecerán las modalidades de desarrollo de las elecciones, de proclamación de los elegidos y de convocatoria de los órganos colegiales electivos, en aplicación del presente decreto y, en particular, para:

 a) La constitución por cada centro de enseñanza de las listas de electores divididos por categorías. b) La creación de comisiones electorales de varios niveles con participación de personas que formen parte de todas las categorías de electores.

c) La constitución de los puestos con el nombramiento de los presidentes, de los escrutadores y de los representantes de lista escogidos entre las personas que formen parte de todas las categorías de electores.

d) El desarrollo de la propaganda electoral, que, a fin de no perturbar la actividad

didáctica, se hará fuera del horario de lecciones.

- e) La constitución de las listas y la preparación de los diversos tipos de papeletas.
- f) El desarrollo del escrutinio, que de todas maneras deberá celebrarse inmediatamente después de terminar la votación.
 - g) La proclamación de los elegidos.

h) La convocatoria del órgano.

i) La presentación de los recursos, con indicación de los órganos decisorios.

Las elecciones de los representantes en los órganos colegiales particulares, distintos por cada categoría representada, se celebrarán, cuando sea posible, conjuntamente. Las votaciones se celebrarán en un único día no laborable.

Articulo 25.—La autonomia administrativa

Los consejos de escuela, de instituto y los consejos escolares de distrito administrarán los fondos que les fueren asignados para el funcionamiento administrativo y didáctico sobre la base de un presupuesto.

El ejercicio económico tendrá duración anual y coincidirá con el año natural. El consejo de escuela o de instituto y el consejo escolar de distrito presentarán la cuenta

anual de gastos.

Las contribuciones para los gastos de funcionamiento administrativo y didáctico a favor de las instituciones a que se refiere el párrafo primero serán distribuidas habida cuenta de la población escolar, del número de clases, de las exigencias de los diversos tipos de escuela o de instituto, así como de las exigencias de funcionamiento de los distritos y de los correspondientes programas de actividades, por los competentes delegados provinciales de enseñanza, mediante órdenes de pago sobre los fondos puestos a su disposición por crédito abierto del Ministerio de Instrucción Pública. En cuanto a los institutos técnicos y profesionales y de instrucción artística dotados de personalidad jurídica, las aperturas de crédito a los delegados provinciales de Enseñanza comprenderán, además de la contribución ordinaria prevista en el decreto institutivo de los centros particulares, las eventuales contribuciones puestas a disposición por el Ministerio para incremento de la misma contribución ordinaria.

Las aperturas de crédito a que se refiere el párrafo anterior, que podrán librarse sin límite de cuantía, estarán sujetas a la rendición de cuentas en los términos y con las modalidades previstas en los artículos 60 y 61 de la vigente ley de Contabilidad General del Estado. La inspección de las memorias económicas será ejercida por las delegaciones regionales de Hacienda del Estado y por las delegaciones regionales del Tribunal de Cuentas competentes sobre el territorio.

El servicio de caja, previa autorización del delegado provincial de Enseñanza, se confiará a una administración o a un instituto de crédito, que asumirá también la custodia de valores.

Los pagos serán efectuados únicamente por el instituto de crédito, por órdenes de pago firmadas, además de por el presidente de la junta directiva del consejo de escuela o de instituto, por otro miembro de la junta designado para tal fin por la misma junta y por el secretario.

Las órdenes de pago de los gastos dispuestos por el consejo escolar de distrito serán firmadas por el presidente del mismo consejo y por otro miembro designado para tal fin por este mismo consejo.

Las entidades, las instituciones y los particulares que distribuyan contribuciones

a favor de las instituciones a que se refiere el anterior párrafo primero podrán obtener copia del presupuesto y de la cuenta de gastos.

Por orden del minsitro de Instrucción Pública, promulgada de acuerdo con el ministro de Hacienda, se establecerán las instrucciones necesarias para la formación del presupuesto, de la cuenta de gastos, de las correspondientes verificaciones contables y del servicio de caja.

Articulo 26.—La inspección

Los delegados provinciales de enseñanza aprobarán los presupuestos y las eventuales modificaciones y las cuentas de gastos de las instituciones a que se refiere el párrafo primero del artículo anterior.

Los delegados provinciales de Enseñanza procederán a la aprobación de los presupuestos, oída la junta directiva del consejo escolar provincial.

Los delegados provinciales de Enseñanza procederán a la aprobación de las cuentas de gastos, según juicio de una comisión constituida por dos funcionarios de la carrera dirigencial o directiva, pertenecientes, uno, a la oficina escolar provincial y, el otro, a la competente delegación provincial de Hacienda del Estado, así como por un representante de los padres de los alumnos miembro del consejo escolar provincial, preferiblemente, experto en materias de administración y contabilidad.

La comisión a que se refiere el párrafo anterior tendrá la facultad de solicitar los documentos que se consideraren oportunos para el cumplimiento de las propias funciones y, previa autorización del delegado provincial de Enseñanza, efectuará, por medio de uno de sus miembros, las verificaciones oportunas en los centros escolares, en los institutos y en los distritos que hubieren presentado la cuenta.

Después de la aprobación, pero siempre antes del 30 de septiembre del año económico siguiente al cual se refieren, las cuentas de gastos serán enviadas a la competente delegación regional de Hacienda del Estado para la adquisición de informaciones y datos que sirvan a los fines de orientación unitaria y de coordinación de la Hacienda pública.

Los delegados provinciales de Enseñanza velarán asimismo por el regular funcionamiento de los órganos colegiales de escuela y de instituto. En caso de irregularidad invitarán a los órganos a procurar eliminar oportunamente sus causas.

En caso de persistentes y graves irregularidades o de funcionamiento insuficiente de los consejos de escuela o de instituto y del consejo escolar de distrito, el delegado provincial de Enseñanza, oído el consejo escolar provincial, procederá a la disolución del consejo.

Por los motivos señalados en el párrafo anterior, el ministro de Instrucción Pública, oído el consejo nacional de instrucción pública, procederá a la disolución del consejo escolar provincial.

En caso de conflicto de competencias entre órganos de nivel subprovincial decidirá el delegado provincial de Enseñanza, oído el consejo escolar provincial; entre órganos de nivel provincial decidirá el ministro, oído el consejo nacional de instrucción pública.

Articulo 27.—Publicidad de las actas

Las actas del consejo de escuela o de instituto serán publicadas en el correspondiente libro-registro del centro.

Los dictámenes y las resoluciones del consejo escolar de distrito serán publicados en el registro expreso de la sede del distrito y en los registros del Municipio y de los municipios y de los centros comprendidos en el distrito; los del consejo escolar provincial serán publicados en el registro de la delegación provincial de enseñanza y en los registros de los distritos y de los centros de enseñanza de la provincia; y los del consejo nacional de instrucción pública serán publicados en el «Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública».

No estarán sujetas a publicación en el registro las actas relativas a personas particulares, salvo solicitud en contrario del interesado.

Articulo 28.—Constitución de los órganos y validez de sus resoluciones

El órgano colegial estará constituido válidamente incluso en el caso en que no todos sus miembros hubieren indicado su propia representación.

Para que sea válida la reunión de la junta de profesores, del consejo de escuela y de instituto, del consejo escolar de distrito, del consejo escolar provincial y de las correspondientes secciones y del consejo nacional de intrucción pública y de sus comisiones, así como de las juntas respectivas, será menester la presencia de al menos la mitad más uno de los miembros en ejercicio.

Las decisiones se tomarán por mayoría absoluta de los votos emitidos válidamente, salvo que disposiciones especiales prevean otra cosa. En caso de empate decidirá el voto del presidente.

La votación será secreta solamente cuando verse sobre personas.

Articulo 29.—Cese

Los miembros elegidos y los designados que no intervinieren sin motivo justificado en tres sesiones consecutivas del órgano de que formare parte cesarán en su cargo y serán sustituidos con las modalidades previstas en el anterior artículo 22.

a reference a la calcaliana manara de Capítulo VI sel mandilar es laco la estadopla e om

the rest of the company is a first bull and the presentation of the first bull and the company is the company of the company o

Normas particulares y transitorias

Articulo 30.—El consejo de escuela maternal

En cada dirección didáctica de escuela maternal estatal se establece el consejo de escuela. Estará constituido según las disposiciones del anterior artículo 5.

El consejo de escuela tendrá facultad decisoria sobre las materias siguientes, además de aquellas que conciernen a la aprobación del presupuesto, de la cuenta de gastos y sobre el empleo de los fondos para el funcionamiento administrativo y didáctico de la escuela:

- a) La adopción del reglamento interno de la escuela, que entre otras cosas deberá establecer las modalidades de vigilancia de los niños durante la entrada y la permanencia en la escuela, así como durante la salida de la misma.
- b) La determinación de los criterios de realización de las orientaciones de la actividad educativa y para la organización de la misma actividad.
- c) Adquisición, conservación y renovación del equipo y de los materiales de juego necesarios para el funcionamiento de la escuela.
- d) Las formas y modalidades de desarrollo de las iniciativas asistenciales que pudiere asumir la escuela, de la obra de prevención sanitaria y de la actividad de la asistencia social.
- e) La promoción de las relaciones con otras escuelas con el fin de realizar intercambios de informaciones y experiencias y emprender eventuales iniciativas de colaboración.
- f) La participación de la escuela en actividades recreativas y lúdicas de particular interés educativo.

A lo no previsto en el presente artículo se aplicará lo que dispone el anterior artículo 6.

Articulo 31.—La comisión estimativa del servicio de los docentes en la escuela maternal

En cuanto a la composición y funcionamiento de la comisión estimativa del servicio de los docentes de escuela maternal se aplicará lo dispuesto en el anterior artículo 8.

Articulo 32.—La junta de profesores de escuela maternal

En toda dirección didáctica de escuela maternal estatal se establece la junta de profesores. Estará compuesta por los docentes de plantilla y no de plantilla de la escuela y será presidida por la directora didáctica.

La junta de profesores cumplirá las funciones a que se refieren los apartados b), g), h) e i) del anterior artículo 4. Además:

- realizará el programa de la acción educativa, con el fin también de adecuar las orientaciones educativas a las específicas exigencias ambientales y del desarrollo psicofísico de los niños;
- 2) hará la selección del equipo y del material de juego;
- 3) adoptará iniciativas de experimentación metodológica dentro del cuadro de la disciplina a que se refiere el decreto del Presidente de la República de 31 de mayo de 1974, núm. 419, relativo a la experimentación y a la investigación educativa, a la actualización cultural y profesional y a la creación de los institutos correspondientes; y
- adoptará iniciativas para promover la actualización de los docentes y las relaciones de información y de colaboración con los padres de los niños.

A lo no previsto en el presente artículo se aplicará lo que dispone el anterior artículo 4.

Articulo 33.—Norma transitoria

Hasta cuando se constituyan las direcciones didácticas de la escuela maternal:

- a) Se extenderán, en cuanto sean aplicables, las normas del presente decreto sobre los órganos de gestión.
- b) La junta de profesores de la escuela maternal y la comisión de estimación del servicio serán establecidas cerca de la jefatura de estudios de la escuela elemental del centro correspondiente.
- c) Los docentes de la escuela maternal participarán en las elecciones del consejo de escuela de la elemental en que presten servicio. Se reservarán a todos los representantes de dicho personal uno o dos de los puestos que atribuir al personal docente, según que los miempros del consejo de escuela sean, respectivamente, 14 ó 19.

Artículo 34.—La protección de minorias en la provincia de Trieste y de Gorizia

En los consejos escolares de distrito y en los consejos escolares provinciales de las provincias de Trieste y de Gorizia, un cuarto de los representantes del personal docente de los centros estatales y un quinto de los representantes de los padres de los alumnos se reservarán, respectivamente, a los docentes y a los padres de los alumnos de los centros estatales de lengua de enseñanza eslovena.

Artículo 35.—Disposiciones particulares para las provincias de Trento y Bolzano

Quedarán a salvo las disposiciones vigentes en materia de órganos colegiales de los centros de enseñanza para las provincias de Trento y de Bolzano.

Seguirán vigentes las normas que atribuyen personalidad jurídica a particulares tipos de instituciones escolares a las que se refiere el presente decreto.

Las funciones del consejo de administración serán ejercidas por la junta directiva del

consejo de instituto, salvas las competencias propias de este último.

El examen de la gestión económica, administrativa y patrimonial de las instituciones a que se refiere el párrafo primero se confiará a dos censores de cuentas, uno de los cuales será nombrado por el ministro de Instrucción Pública y, el otro, por el ministro de Hacianda.

Los censores revisarán el presupuesto y la cuenta de gastos y harán todas las verificaciones necesarias para asegurarse de la marcha regular de la gestión de los institutos.

Las disposiciones de los párrafos tercero y cuarto del artículo 26 no se aplicarán a

los institutos a que se refiere el presente artículo.

Las entidades, las instituciones y los particulares que distribuyan contribuciones a favor de las instituciones a que se refiere el párrafo primero podrán obtener copia del presupuesto y de la cuenta de gastos.

Articulo 37.—Reglamentos modelo

A talta de los reglamentos internos previstos en el presente decreto, los órganos correspondientes actuarán basándose en los reglamentos modelo preparados por el Ministerio de Instrucción Pública.

Artículo 38.—Prórroga de los órganos en ejercicio

Hasta tomar posesión los órganos colegiales previstos en el presente decreto, seguirán en ejercicio y proseguirán en el desarrollo de sus correspondientes atribuciones los órganos colegiales actualmente existentes.

Artículo 39.—Primer ejercicio económico

Para las instituciones escolares a las que atribuye autonomía administrativa el presente decreto, el primer ejercicio económico comenzará el 1 de enero siguiente a la fecha de toma de posesión del órgano competente para aprobar el presupuesto.

Articulo 40.—Normas particulares para los conservatorios de Música, para las academias de Bellas Artes y para las academias nacionales de Danza y de Arte Dramático

Las normas del presente decreto no se aplicarán a los conservatorios de Música, a las academias de Bellas Artes, a la academia Nacional de Arte Dramático y a la academia Nacional de Danza, salvo las que se refieren a la comisión de estimación del anterior artículo 8, al consejo nacional de instrucción pública y, en el ámbito de este último, a los consejos de disciplina y de lo contencioso.

Nada quedará innovado en lo que respecta a los demás órganos colegiales existentes en las instituciones a que se refiere el párrafo anterior.

Articulo 41.—Reembolso de gastos a los miembros de los órganos colegiales

La participación en los órganos colegiales previstos en el presente decreto es gratuita. Corresponderá el reembolso de los gastos de viaje a los miembros de los consejos colegiales de distrito y provincial.

A los miembros del consejo nacional de instrucción pública corresponderá la dieta en los casos y según las modalidades previstos en las leyes vigentes.

El el caso previsto en el apartado II OJUTIT. Ins asambleas de clase serán convo

ASAMBLEAS DE ALUMNOS Y DE PADRES

Articulo 42.—Derecho de reunión en asamblea

Los alumnos de la escuela secundaria superior y artística y los padres de los alumnos de escuelas de todo orden y grado tienen derecho a reunirse en asamblea en los locales de la escuela según las modalidades previstas en los artículos siguientes.

Articulo 43.—Asambleas de alumnos

Las asambleas de alumnos en la escuela secundaria superior y artística constituyen la ocasión de participación democrática para la profundización en los problemas de la escuela y de la sociedad en función de la formación cultural y civil de los alumnos.

Las asambleas de alumnos podrán ser de clase o de centro.

Habida cuenta del número de alumnos y con la disponibilidad de locales, la asamblea de centro podrá articularse en asambleas de clases paralelas.

Los representantes de los alumnos en los consejos de clase podrán designar una comisión de alumnos del centro.

Se permite la celebración de una asamblea de centro y una clase por mes; la primera con una duración máxima igual al total de horas lectivas de un día, y la segunda con una duración máxima de dos horas. La asamblea de clase no podrá celebrarse siempre el mismo día de la semana durante el año escolar. Fuera del horario lectivo podrá celebrarse otra asamblea mensual, subordinadamente a la disponibilidad de locales. Para las asambleas de centro que se celebran durante el horario lectivo, y en número no superior a cuatro, podrá solicitarse la participación de expertos en problemas sociales, culturales, artísticos y científicos, cuyo nombre habrá de ser facilitado por los alumnos simultáneamente con los temas que se han de tratar en el orden del día. Esta participación deberá ser autorizada por el consejo del centro.

A solicitud de los alumnos, las horas destinadas a la asamblea podrán utilizarse para el desarrollo de actividades de investigación y de seminario y para trabajos de grupo.

En el último mes lectivo no podrán celebrarse asambleas. A las asambleas de clase y de centro podrán asistir, además del presidente o de un delegado suyo, los profesores que lo deseen.

Artículo 44.—Régimen de las asambleas de alumnos

Las asambleas de centro deberán aprobar un reglamento que regule su propio funcionamiento y que será remitido para información al consejo del centro.

Las asambleas de centro serán convocadas a solicitud de la mayqría de los miembros de la comisión de alumnos del centro o del 10 por 100 del total de alumnos.

Se comunicarán al presidente, con antelación, la fecha de la convocatoria y el orden del día.

La comisión de alumnos, cuando esté constituida, o bien el presidente elegido por la asamblea, garantizarán el ejercicio democrático de los derechos de los participantes.

El presidente tendrá la facultad de intervenir en los casos de infracción del reglamento o de imposibilidad constatada de un desarrollo ordenado de la asamblea. Las asambleas de padres podrán ser de clase o de centro.

Los representantes de los padres en los consejos de clase o de varias clases podrán designar una comisión de padres del círculo o centro correspondiente.

Cuando la asamblea se celebre en los locales del círculo o centro, la fecha y el horario

habrán de ser convenidos en cada caso con el director o presidente.

El el caso previsto en el apartado precedente, las asambleas de clase serán convocadas a solicitud de los padres elegidos en los consejos de clase o de varias clases; las asambleas de centro serán convocadas a solicitud del presidente de las mismas, cuando haya sido elegido, o de la mayoría de las comisiones de padres, o bien cuando lo soliciten 100 padres en los centros con una población escolar no superior a 500 alumnos, 200 padres en los centros con población escolar no superior a 100 alumnos y 300 padres en los otros casos.

El director de estudios o el presidente, oída la junta ejecutiva del consejo del círculo o del centro, autorizará la convocatoria y los padres promotores procederán a la comunicación correspondiente mediante la fijación de anunciación en el tablón destinado al efecto, acompañado asimismo el orden del día. La asamblea se celebrará fuera del horaio lectivo.

Las asambleas de padres deberán aprobar un reglamento que regule su propio funcionamiento y que será remitido, para información, al consejo del círculo o del centro.

Habida cuenta del número de participantes y de la disponibilidad de locales, la asam-

blea de centro podrá articularse en asambleas de clases paralelas.

A las asambleas de clase y de centro podrán participar, con derecho de voz, el director de estudios o el presidente y los profesores de clase o centro, respectivamente.

con une duranted mágicaraig dals al foreb de made actives destinados por hécusivité segunder ben

el desanollo de actividades de investigación y de seminario y para trabajos de grupo

articular of the appropriate de pastos a los mechanicas de las desarros colegiales i sib leto

article presidence reading in delighted de interventi un las misas de intracción intracción intracción

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

JULIO BARREIRO: Educación popular y proceso de concientización. Siglo Veintiuno Editores México, 1974, 161 páginas.

Las páginas de este ensayo didáctico tratan de reflejar las experiencias de educación popular realizadas en grupos de base de diversa procedencia social en varios países de América del Sur durante un período de tiempo superior a los veinticuatro meses. El autor lleva a cabo una tarea de sistematización, si bien reconoce que el objetivo es ambicioso y que las páginas de esta obra no encierran una teoría completa ni, por otra parte, las experiencias están cerradas.

El principio educativo que rige el trabajo, tanto en lo que afecta a las experiencias como a su exposición literaria sistematizada, en este ensayo se concreta en el postulado de que «nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo». Además de este principio básico, el objetivo concreto de una educación popular, tal y como se concibe en estos planteamientos, debe conducir a que se produzca «la toma de conciencia de las clases dominadas de nuestras sociedades, expresada en la acción política capaz de producir la tan ansiada liberación».

La obra tiene como campo de acción la situación sociopolítica de América Latina. Este marco es el que determina la funcionalidad de una actividad específica que contribuye a la «liberación» de las clases oprimidas. La educación popular, desde esta perspectiva, «o es un instru-

mento político significativo o no es más que una denominación tramposa dada a nuevas formas y sistemas propugnados por las clases dominantes para perpetuar o profundizar, si cabe, la alineación de nuestro pueblo».

Considerada así la educación popular, ésta debe aprovechar cuantas oportunidades encuentre en el orden a la creación de comportamientos y actitudes capaces de llevar a niveles superiores de acción política, así como organizativas, en lo que se refiere a formas coherentes con los verdaderos intereses del pueblo y, en definitiva, conseguir un sentido crítico, autonómico y creativo.

Paulo Freire es uno de los principales elementos donde se instala la línea pedagógica subyacente en este ensayo. La educación popular, como es sabido, recibió un poderoso impulso con Freire en los países latinoamericanos, donde las experiencias que se venían realizando por pequeños grupos, sobre todo cristianos que se sentían comprometidos con la suerte de sus respectivos pueblos, alcanzaron un grado de perfección y eficacia considerables. Desde estas primitivas experiencias se fue clarificando el horizonte de acción debido, como decimos, a las nuevas formas y métodos que apuntaban a un nuevo hombre y a una sociedad nueva y diferente.

El libro expone diversos criterios de educación popular realizando, al propio tiempo, una tarea crítica. Consta de cinco capítulos:

 Educación popular: algunas alternativas para América Latina.

- Educación popular y proceso de concientización.
- Sociedad y conocimiento social: ideología y conocimiento popular.
- Determinantes de la sociedad de clases sobre la conciencia popular.
- V. Conciencia popular y conciencia de clase.

En estos capítulos, entre otras cosas, se lleva a cabo un análisis crítico sobre las posiciones que, a juicio del autor, son más relevantes en lo que afecta a educación popular. Destaca como elemento común en todas estas posiciones la oposición entre las propuestas educativas de la ideología de clases dominantes y la búsqueda de una verdadera ciencia de las clases dominadas, la cual pueda ser útil para convertirse en formas de acción política transformadora.

El libro está enfocado, como decimos, de forma preferente, a intentar solucionar la problemática de América Latina. Sin embargo, los planteamientos generales son de utilidad a cualquier país donde se plantee una convivencia no democrática y se agudicen los problemas y tensiones sociales entre opresores y oprimidos. En el caso de América Latina es significativo que sea la palabra «liberación» la que brilla con mayor intensidad y constituye uno de los principales objetivos. Tal vez, desde otra sociedad en situación menos precaria y angustiada, sería la palabra «libertad» la que apareciera en toda su plenitud.

Este ensayo viene acompañado de una interesante bibliografía, principalmente en lengua castellana, donde aparecen numerosas obras de Paulo Freire y su escuela, así como otros autores de esta línea pedagógica.

C. C.

ROGER A. KAUFMAN: Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas. Editorial Trillas. México, 1976, 189 páginas.

Es ésta una obra para educadores y alumnos de escuelas normales sobre el proceso de planificación de sistemas educativos que puede contribuir a crear resultados educativos importantes. En dicho

proceso se considera a cada alumno como centro del aprendizaje y se toma como punto de partida la condición en que se halla al iniciarse la instrucción. Está dentro, pues, de las modernas corrientes pedagógicas del puerocentrismo fundamentadas en el desarrollo de la originalidad y creación de cada alumno como persona. Es ésta la referencia básica para una planificación educativa.

La finalidad de este libro es presentar instrumentos, conceptos y una manera asociativa de operar que sean útiles para reconocer y solucionar problemas y necesidades de gran prioridad en la educación en forma más ordenada, sistemática y objetiva que como se ha venido haciendo hasta ahora.

El primer requisito para una buena planificación de sistemas educativos es contraer el compromiso de planificar. Eso requiere que se lleve a cabo un cambio que convierta las reacciones habituales ante situaciones críticas en la identificación deliberada de las necesidades y la creación de un proceso sistemático de enumerar las metas y requisitos y satisfacerlos de una manera eficaz.

Para el autor, el enfoque sistemático constituye, al mismo tiempo, el instrumento de procesamiento para lograr los resultados educativos que se deseen y una actitud que subraya la determinación y solución de problemas. La planificación y los elementos de un enfoque sistemático centran en el alumno, asegurando que se atiendan y mantengan las ambiciones, habilidades, dudas, esperanzas y aspiraciones de cada individuo. Han de ser constantes los esfuerzos para que los estudiantes adquieran una formación y una práctica que los permita sobrevivir y, del mejor modo posible, ser útiles a la sociedad cuando dejen las instituciones docentes.

La educación está sujeta a cambios y se muestra sensible a ellos. Constantemente se están presentando y probando nuevos métodos y técnicas educativas, aunque no siempre se basan en las formas empíricas y de medición más razonables.

La mejor planificación comienza por identificar necesidades. La idea esencial es que para determinar una necesidad se ha de identificar y documentar la distancia existente entre los dos resultados: el que

se está obteniendo ahora y el que deberíamos obtener. El establecimiento de las dos dimensiones polares de una necesidad debe hacerse de manera formal, lo que se conoce como «evaluación de necesidades».

El autor afirma que la planificación se ocupa solamente de determinar qué debe hacerse, a fin de que posteriormente puedan tomarse decisiones prácticas para su realización. A continuación expone el modelo según el cual concibe el proceso general de la administración educacional y que consta de los siguientes elementos:

- Identificar el problema.
- Determinar los requisitos de la solución y sus alternativas.
- 3. Seleccionar estrategias de solución.
- 4. Implantar las estrategias escogidas.
- Determinar la eficiencia de la realización.
- Revisar, cuando sea necesario, cualquiera de las etapas del proceso. Siempre que vaya a producirse una reforma educativa será viable este proceso.

El enfoque principal de este libro, pues, está en la identificación del problema y en los elementos, procedimientos y lógica de la evaluación de necesidades y análisis de sistemas, haciéndose especial hincapié en la determinación de lo que debe hacerse y en el dominio de los elementos de una planificación adecuada. Con estas líneas generales de acción y la ayuda de una buena bibliografía de referencia, el lector podrá planificar los aspectos necesarios «de realización» (o síntesis) de un enfoque sistemático.

El autor concluye con la afirmación de que la planificación debe llevarse a cabo en un ambiente abierto y de crítica constructiva.

Un sistema de autocorrección (o mejor dicho, de continua corrección) pregunta constantemente: «¿hasta qué punto se ha realizado bien?», «¿estamos haciendo lo que pensábamos hacer?» Para lograr la coherencia se pone siempre en tela de juicio, se revisa, actualiza, corrige o descarta el punto de partida para la planificación y el diseño de sistemas, o sea, las necesidades. Al hacerlo así se asegura la renovación de los planes y programas sobre la base de las necesidades actuales.

Para terminar, diremos que el autor presenta al final de cada capítulo unos ejercicios que ayudan a captar más claramente los conceptos que se dan en el libro. Es un libro interesante para los profesionales y estudiantes a quienes va dirigido, pero su lectura resulta difícil por la traducción excesivamente literal del texto original americano.

KARL MARX: L'oumo fa l'uomo. Firence. La Nouva Italia Editrice, 1976. 4h., 173 páginas.

L'uomo fa l'uomo es el título de una antología de textos sobre la enseñanza y la educación de Karl Marx preparada por A. Santoni Rugiu. No es ésta la única antología de textos de Marx que versa sobre esta problemática, puesto que existe también una antología de Roger Dangeville, publicada en Francia, bajo el título de Critique de l'education et de l'enseignement, París. Maspero, 1976.

A. Santoni Rugiu pone de manifiesto los que considera puntos fundamentales de las ideas sobre la educación de Marx. Básicamente el autor insiste en la necesidad de abordar el problema saliendo de la estrecha relación alumno-escuela para analizar la mucho más compleja hombre-escuela. De esta forma la escuela, y con ella la pedagogía, no es más que una parte de ese conjunto más amplio que denominamos ambiente o medio. Por ello la concepción educativa inspirada en Marx no puede ser vista como un conjunto de normas pedagógicas y, menos, de esquemas pedagógicos que han de sustituir a los viejos tópicos.

Esta concepción de S. Rugiu —opino inscribe las sugerencias de Marx en un marco gramsciano muy querido por la filosofía marxista italiana; ello les proporciona mayor relieve a la vez que induce a un análisis más completo del fenómeno educativo y también del sistema escolar. Este no aparece como un sistema aislado, independiente, salido de la nada, sino como una parte del entramado social que refleja la estructura social en la cual se encuentra, a la vez que es un instrumento de configuración y consolidación de esa estructura. Muy especialmente vendría a poner de manifiesto y, simultáneamente, a fortalecer la división del trabajo propia de las formaciones sociales capitalistas, cuya superación ha sido uno de los temas centrales de toda la pedagogía marxiana.

En las formaciones sociales capitalistas la enseñanza vendría a ser un sistema de cualificación de la fuerza de trabajo necesaria para la reproducción económica, sistema tanto más importante habida cuenta del proceso de industrialización. Al mismo tiempo, la enseñanza permitía también la reproducción ideológica que quedaría legítimada de esta forma socialmente como un saber «neutral».

Al considerar el sistema escolar y la enseñanza en el marco de la división del trabajo y en la perspectiva de superar esa división, Marx pone de manifiesto la falacia de esa pretendida neutralidad del saber y de su legitimación.

Ahora bien, frente a unas tesis ingenuistas que pretenden superar la división del trabajo en la escuela mediante la mera introducción del trabajo manual, pensando que así se supera esa división en el sistema social, Marx señala la necesidad ---y esto lo hace especialmente en los «gründrisse»— de alcanzar la «riqueza universal», es decir, un desarrollo tal de las fuerzas productivas que permita la satisfacción de la capacidad creadora de todos los individuos, es decir, de su fuerza de trabajo libremente determinada. No cabe la menor duda de que el papel de la escuela resulta extraordinariamente diferente en una perspectiva como ésta y que lejos de convertirse en un simple instrumento de consolidación del sistema puede serlo de transformación, contribuyendo de manera decisiva a la construcción de un nuevo entramado social.

M. I. CH.

ALEJANDRO NIETO Y CARMELO MO-NEDERO: Ideología y psicología del movimiento estudiantil. Editorial Ariel, 1977. Barcelona-Madrid, 291 páginas.

En 1971, Alejandro Nieto publicó La ideologia revolucionaria de los estudiantes europeos. Ahora el autor reedita su obra, si bien «la versión primitiva queda reducida de forma drástica, conservando sólo los aspectos perennes del tema (es decir, lo que aún sigue preocupando a profesores y alumnos al margen de la

coyuntura histórica «que provocó la explosión de 1968) y eliminando lo que ha perdido actualidad por estar ligado demasiado estrechamente a acontecimientos que han dejado de interesar al estudiante medio». A esta reedición del libro se ha añadido, en esta ocasión, un estudio sobre la «Psicología del movimiento estudiantil», del profesor Carmelo Monedero.

Si analizamos, en primer lugar, el texto del profesor Nieto hemos de recoger, antes que nada, unas precisas palabras del mismo que enmarcan el tema que desarrolla posteriormente: «Los estudiantes se han acercado al problema universitario de muchas maneras: con resignación absentista u oportunista, con energía reformadora o con exigencias revolucionarias. Pues bien, sólo nos vamos a referir a estas últimas.» A renglón seguido, Nieto se pregunta si los movimientos estudiantiles de los países de capitalismo avanzado cuentan con una ideología común. Nieto estima que la comunidad ideológica de estos movimientos se apoya tanto en un repudio del sistema capitalista como un rechazo de la alternativa comunista neostalinista que se le ofrece por partidos oficialmente revolucionarios. Así, el movimiento estudiantil es marxista y revolucionario, pero nada tiene que ver con el comunismo reformista de los países de capitalismo avanzado. El bagaje teórico de los estudiantes revolucionarios europeos se ve influenciado, esencialmente, por el marxismo y el anarquismo. Por otra parte, Nieto señala que «los estudiantes se han lanzado primero a la acción -a veces incluso sin conciencia teleológica de lo que estaban haciendo— y sólo posteriormente han logrado justificar sus actos y sus exigencias»; «... es un hecho que el movimiento revolucionario estudiantil se ha puesto en marcha prácticamente sin teorización previa alguna». En resumen, la acción ha precedido a la teoría (contradiciendo la máxima de que «sin una teoría revolucionaria no puede haber un movimiento revolucionario»: Lenin).

Nieto plantea cuál ha sido la intervención del profesorado universitario en el movimiento estudiantil. Y después de advertir que su papel ha sido escaso en la expresión de la ideología revolucionaria recuerda que, «sin embargo, su influencia ha sido enorme. El movimiento revolucionario es-

tudiantil hubiera tomado unos rumbos muy distintos sin las aportaciones de un Marcuse, de un Habermas, de un Touraine v de un Lefebre». Enmarcado así el movimiento estudiantil el autor relata cómo los estudiantes se han replanteado una serie de presupuestos sobre los que se asentaba la vida universitaria: la neutralidad de la ciencia, la neutralidad de la enseñanza, la neutralidad del estudiante y el principio de autoridad. Sobre la neutralidad de la ciencia cabe pensar que «si los políticos deciden sobre lo que se va a investigar y sobre la aplicación de lo descubierto, es un mal sofisma y una inequívoca ideología el seguir insistiendo en dicha neutralidad»; sobre la neutralidad de la enseñanza se apunta que «no menor importancia ideológica tiene la circunstancia de que el sistema universitario constituye, como ya se ha apuntado, un instrumento formidable de integración de tipo clasista»; sobre la neutralidad del estudiante se dice que «el estudiante debe estudiar, el obrero debe trabajar, el cura debe decir misa y el policía velar por el orden. Pero, ¿quién debe decidir lo que el estudiante debe estudiar, dónde debe trabajar el obrero, qué clase de misa ha de rezar el cura y qué clase de orden debe proteger el policía? Aquí está el secreto del problema»; sobre el principio de autoridad el autor señala que «lo característico del movimiento estudiantil es que en él hay una exacerbación del antiautoritarismo latente», respuesta, por supuesto, a un exasperado autoritarismo profesional.

En este contexto, ¿se ha quedado reducido al ámbito universitario el movimiento estudiantil? Hay quienes defienden que debe de haber una separación entre universidad y sociedad, para así mantener la universidad tradicional. Para los estudiantes revolucionarios europeos «el problema estudiantil no puede plantearse exclusivamente en el ámbito universitario, sino que, a causa de la indicada interrelación, ha de trasladarse al ámbito social, estando implicado todo el sistema social». Así, el movimiento revolucionario estudiantil no puede limitarse exclusivamente al plano universitario, «puesto que la contestación a la universidad implica la contestación total a la sociedad entera». En este sentido se han planteado dos posturas: a) «en un caso, el objetivo final de la universidad,

que se alcanza a través de la sociedad; y en otro caso, el objetivo final es la sociedad, combatida circunstancialmente desde la universidad». La moderna ideología revolucionaria pretende sintetizar ambas posturas. Así, «por eso, la pregunta de cómo ha de afrontarse la crisis universitaria, desde la perspectiva de la crisis económico-social, sólo tiene una respuesta: como un ensayo ("pilot plant") para la democratización sustancial de la sociedad neocapitalista, que a través de ella terminará desapareciendo».

El estudiante analiza su condición estudiantil y observa, en primer lugar, la alienación del trabajo universitario: «... la universidad ha dejado de ser un islote privilegiado del sistema capitalista y el trabajo de los profesionales académicos que de ella salen se encuentra alienado exactamente igual que el de los demás, o sea, que también para ellos es ya imposible la actividad libre, consciente y universal, por la cual el hombre se crea verdaderamente». «Desde que se concibe la universidad como una fábrica del saber, la actividad de profesor deja de ser una relación entre personas —el docente y el discente— para convertirse en una relación con un producto —la ciencia concretizada— que ya es ajeno.» En segundo su'puesto el estudiante observa que, a diferencia de sus padres, y en esto Nieto sigue a Abendroth, «por su simple título académico no tiene reservado ningún sitio en la élite del país y de que no pertenece al grupo de los detentadores del poder». El estudiante ha de vender su fuerza de trabajo a un empresario, igual que el obrero. (Nieto hace interesantes observaciones acerca de la relación estudiante/proletario, una vez que aquél ha tomado conciencia de su proletarización.)

Al hilo de las consideraciones anteriores acerca de la alienación y proletarización del estudiante universitario de los países de capitalismo avanzado, Nieto analiza las transformaciones del sistema capitalista. Estas transformaciones, «puesto que ha pasado de un sistema basado en la propiedad privada a un sistema basado en la organización», producen la irrupción de una clase tecnocrática: los superdirectores. Estos «tienden a formar y a mantaner la clase de especialistas acríticos, a cuyo efecto se sirven de la universidad. Y como

resulta que la universidad tradicional no era idónea para la formación de especialistas, la transforman en el sentido tecnológico indicado, adaptándola a las necesidades de la evolución de la sociedad tecnológica». El conflicto entre superdirectores y especialistas acríticos se plantea desde el momento en que éstos no aceptan «el papel de especialistas ciegos y bien retribuidos que exigen las modernas relaciones de producción». La conflictualidad se intenta ocultar por los tecnócratas compensando económicamente a los científicos acríticos en relación al resto de los trabajadores y manipulándoles (hay que conservar un determinado «status» en la sociedad: al final, el hombre es prisionero de su «status»). Pero sucede que llega un momento en que el sistema social no concede un estatuto privilegiado al estudiante y, por otra parte, gracias a la ilustración se ponen de manifiesto las contradicciones del sistema. De ahí que los estudiantes exijan una formación crítica en la universidad para, de esta forma, soslayar la manipulación y combatir la alienación del trabajo. Lo que sucede es que la sociedad capitalista avanzada precisa de la universidad tecnocrática y no crítica y, por tanto, se opone radicalmente a ésta. ¿Por qué? Pues porque «una formación crítica supone terminar los años de estudio sin ningún beneficio para la eficacia de los procesos de producción, disminuyendo la rentabilidad de la inversión de enseñanza».

Como los estudiantes, señala Nieto, «se encuentran ante una revolución imposible a corto plazo o, si se quiere, ante una tarea cuyo objetivo inmediato no es consumar la revolución, sino prepararla», han elaborado unos principios tácticos y estratégicos. Los principios estratégicos se refieren a la socialización, a la democratización, al mandato político de los órganos de representación estudiantil, a la autonomía. Sobre estos principios, Nieto se extiende pormenorizadamente.

Carmelo Monedero ha realizado, por su parte, un estudio sobre la psicología del movimiento estudiantil. Para Monedero «la adolescencia es esencialmente un período conflictivo, por eso estamos de acuerdo con Pertejo, que considera que todo hombre verdaderamente equilibrado debe pasar por una violenta crisis adoles-

cente. Es tan diverso el mundo que se ofrece al niño y al adulto en nuestras culturas que sería ilusorio pensar en una transición tranquila». «En el período que va de la infancia a la edad adulta se dan cita factores de índole extremadamente diversa: físicos, psíquicos y sociales.»

Monedero refiere cómo «la crisis de la juventud actual puede ser diagnosticada. como hace Erikson, de una crisis de identidad». «El sentimiento de identidad nos habla de la igualdad y continuidad del yo a lo largo del tiempo.» Pues bien: nuevas circunstancias han llevado a nuestros jóvenes a un desconocimiento de sí mismos y a una incapacidad para integrarse en la sociedad. Así, la identidad que se establece en las primeras etapas de la vida hace crisis cuando el niño tiene que comportarse como hombre: y surge la crisis de identidad. Esta crisis de identidad se plantea externamente como una lucha generacional: «los hijos luchan contra los padres o, lo que es lo mismo, los hijos intentan destruir el mundo de sus padres». Monedero hace unas consideraciones importantes acerca de la crisis de identidad: «aunque se dice que la adolescencia está dominada por la aparición de la sexualidad adulta, en realidad el adolescente subordina hoy día su sexualidad a la identidad. Por eso es frecuente que los adolescentes, cuando entran en contacto por primera vez, prefieren hablar a relacionarse sexualmente».

Refiere Monedero cómo en el movimiento juvenil se encuentra una mayor permanencia de motivaciones e ideas y una menor permanencia de sus portavoces, pero «lo importante es que siempre hay nuevos jóvenes, dispuestos a coger la antorcha que se transmite de generación en generación». Para el autor el movimiento estudiantil tiene las mismas motivaciones que el movimiento juvenil en general: la lucha contra la autoridad y, en terreno más profundo, la destrucción del padre. La lucha contra la autoridad del estudiante se concreta en una lucha contra el maestro. El movimiento estudiantil es un verdadero movimiento juvenil, pero en el que el estudiante, gracias al cultivo de la inteligencia, «ha comprendido mejor su alienación y está en mejores condiciones de luchar por sus intereses». Monedero refiere que los estudiantes «pretenden transformar una sociedad de padres-hijos, amos-siervos, en una sociedad de hermanos».

El autor realiza unas apreciaciones acerca del estudiante: el estudiante no produce durante el tiempo que se dedica a estudiar. Ello le hace depender de su familia, del Estado: es el estudiante-siervo. La familia, de la que depende el estudiante que no trabaja durante más tiempo que el trabajador que se independiza, la universidad y la sociedad son los tres grupos que constituyen el entorno del estudiante. En estos tres grupos el estudiante se siente insastifecho y «este descontento se manifiesta en la familia, en la universidad y en la sociedad como una lucha contra la autoridad».

Monedero sostiene que el movimiento estudiantil nunca se constituirá alrededor de una ideología, ya que su alienación en una ideología supondría una pérdida de libertad, y su aportación fundamental es expresar la necesidad de libertad que tiene el ser humano. Para el profesor Monedero el fracaso del movimiento estudiantil, en lo que tiene de aspiración última de cambiar la sociedad, se ha de producir por dos motivos: porque se trata de una lucha de la razón (los estudiantes) contra la fuerza y porque la única forma de acción es transformarse en ideología, lo que no es factible en el movimiento estudiantil (recordemos que Nieto consideraba que existe una comunidad ideológica en el movimiento estudiantil: repudio del sistema capitalista avanzado y de su alternativa comunista neostalinista). Sin embargo, «sí tienen los estudiantes al alcance de la mano, sin duda, la reforma de la universidad de la que ellos son elemento esencial», y, por otra parte, hay que agradecer al movimiento estudiantil haber hecho tomar conciencia a la sociedad de sus actitudes hipócritas.

Se dice hoy que los jóvenes están enfermos, desequilibrados, inadaptados. ¿Qué pensar de ello? Monedero refiere que «la crisis juvenil, con todo el dramatismo que presenta hoy día, desequilibraría más a los jóvenes, pero no haría de ellos enfermos, porque la edad peligrosa no es la adolescencia, sino los primeros meses o años de la vida».

Libro éste que ayuda a desentrañar la problemática del movimiento estudiantil, libro que ha de servirnos para reflexionar acerca de la universidad española y la crisis por la que atraviesa. Quizá estas palabras de Nieto sean las más acertadas para terminar: «La universidad ha dejado de ser (en España, se entiende) una isla política perdida en una sociedad inhibida y hoy los universitarios han dejado de soñar con la conquista revolucionaria de la sociedad partiendo de sus bases estudiantiles, para pensar, más bien, en la realización de la concreta política universitaria decidida en la instancia del partido político en que están integrados.» Mucho entusiasmo habrá que derrochar para que la universidad española salga del «impasse» en que se halla, pero también es cierto que el momento actual es el adecuado para trabajar en la construcción de esa universidad que anhelamos. En este aspecto, como en otros muchos de la vida española, hay que ser optimistas.

F. D. L.

Oficina Internacional del Trabajo: La educación obrera y sus técnicas. Ginebra, 1975, 229 páginas.

Este manual de educación obrera forma parte de la serie publicada en virtud del Programa de Educación Obrera de la O.I.T. Su aparición viene motivada por la sugerencia de sindicalistas, en países en vías de desarrollo, que desean tener un conocimiento más amplio de las diferentes técnicas y métodos, así como poder aplicar estos conocimientos.

Consecuente con estas premisas, la obra pretende ser eminentemente práctica, circunscribiéndose con excelente maestría a este objetivo. El lenguaje es conciso, medido, sin lucubraciones o planteamientos farragosos que podrían alejar su comprensión y funcionalidad en los medios a que se dirige, que son, principalmente, los sindicalistas de América Latina, Asia y el Oriente Medio, los cuales incitaron, en su momento, a la realización de este manual.

La pluralidad y diversidad de personas que entran en juego dentro de esta educación obrera, obliga a que el manual busque unas directrices y orientaciones muy elaboradas, capaces de cumplir su

función siempre y cuando los métodos de aplicación sean lo suficientemente flexibles como para que puedan adaptarse con éxito a cada circunstancia sociológica y a cada país en cuestión. No es posible olvidar que los diferentes países poseen culturas distintas, niveles de instrucción general o de alfabetización heterogéneos y hasta peculiares y sustantivas variaciones en lo que afecta a organizaciones obreras, recursos humanos y materiales, posibilidades financieras, etc. La educación obrera, de acuerdo con esto, no sólo debe cambiar de un lugar a otro, sino en determinados países de un año para otro. Los contenidos, condiciones y métodos de la educación obrera son variables y variados y esto limita las posibilidades de un manual en orden a que tenga opción a exponer detalladamente la totalidad de las formas de educación obrera, métodos y normas.

La consideración de estas servidumbres hace que el manual venga a insistir, de forma más adecuada, en el estudio del sindicalismo, las leyes laborales, las relaciones de trabajo, la seguridad social, el cooperativismo, la economía aplicada, la democracia económico-social y cuestiones similares. Se trata de formar al estudiante obrero para que sepa cumplir sus obligaciones sociales como primer paso para llegar a una capacitación individual para el disfrute de la cultura. El trabajador podrá asumir sus nuevas funciones y responsabilidades cuando se impulsen al máximo unos programas de educación que logren hacer de él un buen sindicalista, un buen ciudadano y un miembro activo de la comunidad mundial.

El manual presenta, en forma sencilla y fácil de entender, los principales problemas y prácticas actuales de la educación obrera, así como los métodos para alcanzar las finalidades y objetivos propuestos. Se examinan algunos conceptos y principios fundamentales de la educación obrera, tales como quiénes son los que estudian y qué deben estudiar, problemas prácticos de administración y organización, personal docente, organizadores, apoyos exteriores, lugar donde puede impartirse la educación obrera y horarios, etc. Incluye también el manual una serie de problemas prácticos de aprendizaje y enseñanza, con una parte aneja donde se presentan indicaciones y ejercicios de utilidad preferentemente para instructores carentes de experiencia, una lista de artículos procedentes del boletín «Educación Obrera» y una breve reseña de las actividades de la O.I.T. en este sector que tratamos.

La lista de artículos aperecidos en el boletín «Educación Obrera» que aparece en este manual es simplemente enunciativa, ya que el conjunto de los artículos reproducidos totalmente constituyen un volumen complementario del manual, cuyo título es: Cómo mejorar la educación obrera. Colección de artículos sobre los métodos y técnicas publicados en el boletín «Educación Obrera» (Ginebra, O.I.T., 1975).

La obra incluye abundantes esquemas y demás técnicas que faciliten la comprensión y la aplicación práctica, lo cual, unido a su estilo escueto, incisivo y claro, hace que dicho manual sea un trabajo bien elaborado y, sin duda, eficaz para lograr su objetivo.

C. C.

L. LOMBARDO RADICE: Educazione e rivoluzione. Editori Riuniti. Roma, 1977.

Lucio Lombardo Radice recoge en su título del libro Educazione e rivoluzione una antología de diversos escritos publicados a lo largo de los últimos años, especialmente en las páginas de «Riforma della Scuola».

El libro está dividido en tres partes. En la primera se encuentran los textos de carácter más teórico; en la segunda, su participación en los debates habidos durante todos estos años y en la tercera aborda la situación italiana.

En la parte dedicada a cuestiones básimente teóricas destaca fundamentalmente dos textos: el que dedicado a «Educación y revolución: dos hipótesis sobre el futuro» abre el libro y le da título, y «Para una nueva lectura de Gramsci». Sabida es la importancia que el pensamiento gramsciano tiene en el seno de la filosofía italiana —y no sólo del marxismo— y el peso que ha dado a la problemática pedagógica al encarar dialécticamente las relaciones maestro-alumno sin reducirlas al estrecho ámbito escolar. Señalo esto porque el pensamiento de L. Lombardo Radice en-

raíza fundamentalmente en las ideas de Gramsci, procurando escapar a una visión unilateral y estrecha —pedagogista— de la educación y la enseñanza.

La enseñanza y el sistema escolar no aparecen nunca como entidades aísladas autosuficientes, independientes, sino que se articulan con el medio histórico y social en que han surgido y al que contribuyen a configurar el sentido dinámico del pensamiento gramsciano, según el cual hay una constante acción y reacción, una profunda interacción entre educador y educado, de tal forma que el educador es también educado por el alumno; ese principio se convierte en eje, a partir del cual Radice analiza las relaciones entre enseñanza y sociedad de una forma concreta, históricamente determinada. Ello se pone claramente de manifiesto en el primero de los textos citados que da título al libro. pues aquí la enseñanza no es sólo el dato a partir del cual se analiza una situación dada, sino uno de los medios a través del cual proyecta el futuro. En este caso Radice va a abordar directamente la problemática educativa en el seno de la sociedad socialista, poniendo de manifiesto las contradicciones más patentes, sus causas y la necesidad de una verdadera transformación que haga posible el futuro del socialismo a partir de la dialéctica entre lo viejo y lo nuevo.

Tan importante como la primera son las dos partes restantes, en las que Radice entra en el debate que ha tenido lugar y continúa teniendo en Italia, especialmente en el seno de la izquierda y en torno a una problemática educativa cada vez más conflictiva. El debate con Manacorda, F. Zappa, Louis Althusser o su análisis de la posición de la Iglesia en el tema escolar son de una considerable actualidad, por no citar los textos referentes a la «desescolarización» y, en general, los planteamientos de Ivan Illich.

Entre todas estas cuestiones querría destacar por su actualidad entre nosotros el capítulo en el que Radice, a partir del análisis del concordato del Vaticano con el Estado italiano, examina la posición de la Iglesia en el campo de la enseñanza. Radice estudia los artículos fundamentales del concordato, especialmente el treinta y seis, donde se fija el papel de «la enseñanza de la doctrina según la forma reci-

bida de la tradición católica» y la trascendencia que estos planteamientos tienen para el desarrollo de la instrucción pública italiana. Radice piensa que es necesario terminar con el confesionalismo a ultranza y dar paso a una nueva situación en el campo de la enseñanza de la religión que se apoye sobre «la libre y autónoma iniciativa de los estudiantes», evitando así una situación de enfrentamiento que no puede conducir más que al deterioro de la misma enseñanza.

M. I. CH.

J. I. RUIZ OLABUENAGA, M. MARRO-QUIN y G. LAIBARRA: Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, 1977, 260 páginas.

El libro que pasamos a reseñar es, sin lugar a dudas, un libro oportuno. En la España de 1977 falta información, mucha información. Es -debería ser, al menosllegada la hora de los grandes debates, porque agoniza —debería agonizar, al menos— una larga época de dictar ordenaciones racionales para el bien común, sin que los comúnmente afectados hayan podido influir en aquello que les ordenaba. No es verdad que una sociedad informada sea una sociedad libre, pero al menos es capaz de identificar las razones por las cuales no lo es, si bien es cierto que las razones serán muy distintas para los distintos grupos sociales de que se trate. Este libro contiene, fundamentalmente, información. Dividido en dos partes, la primera de ellas contiene un análisis —no excesivamente riguroso— de la situación educativa de nuestro país; un repaso, un tanto genérico de las alternativas pedagógicas que han sido desde 1939, que los autores sumarizan en: a) el nacionalpedagogismo que se extendería hasta los inicios de la reforma educativa consagrada en la Ley General de Educación; b) la inipedagogía de Villar Palasí. «Tal vez la forma más exacta de caracterizar la reforma Villar Palasí sea la de verla como una "INlacción" de la enseñanza española, al igual que el INI lo es para la industria. Las mismas ideas de progreso colectivo, de fomento

ejemplar, de complementariedad y subsidiariedad entre enseñanza estatal y privada, de competitividad y protagonismos simultáneos aparecen en la reforma tecnocrática de la Ley Palasí que en las directrices del Instituto Nacional de Industria. Al igual que en éste, también permanecen las ambigüedades de competencia, las oscuridades en las presiones de un grupo sobre el otro»; c) el europedagogismo -utilizando un símil que va camino de marcar un hito en el lenguaje de nuestros días; a la época del desarrollo político, desarrollo social, desarrollo económico, desarrollo agrario, ¿?, desarrollo universitario, etc., parece que va a suceder la del eurocomunismo, eurouniversidad, eurobetis, etc.-, representado por las diversas alternativas surgidas en el proceso de lucha, principalmente de enseñantes, de los últimos años; d) la demopedagogía que «frente a la alternativa del nacionalpedagogismo, la de la "INIacción" tecnocrática y del europedagogismo estatalizante y burocrático (propone y pide) una escuela libre, universal, gratuita, flexible, antiburocrática, sin despilfarros de gestión, sin lentitudes burocráticas, sin controles ideológicos del Estado o de su cuerpo de enseñantes, con iniciativa ciudadana y con un supremo titular: el alumno». Es esta alternativa la defendida por los autores. Y no es, por cierto, apolítica.

La segunda parte es una copiosa recopilación de información escarbada en declaraciones de líderes y de algunos partidos políticos referidas a sus opciones educativas; de entidades profesiones -una alternativa para la enseñanza, declaraciones del Sindicato Nacional de Enseñanza, etcétera-; opiniones de los obispos -declaraciones de la Comisión permanente de la Conferencia Episcopal Española, y otros-; la educación en los convenios internacionales; opiniones de diversas entidades como la «Il Escola d'estiu de Barcelona», la «l'Escola d'estiu al País Valencià» y otras; y, por último, una rápida visión a la situación en algunos países europeos.

En nuestra opinión es un libro que hay que tener si no se cuenta de forma dispersa con la información aquí recogida, que no es poca. Y aquí reside el mérito del libro, porque la primera parte no se corresponde con el trabajo de la segunda. Un ejemplo:

sorprende que unos autores que han recopilado tantas fuentes dispersas, al referirse al Presupuesto del M.E.C. para el año 1977 beban en unas «declaraciones del ministro señor Menéndez en RTVE» (pág. 54).

E. G.

J. J. SANCHEZ DE HORCAJO: La gestión participativa en la enseñanza. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, 1977, 191 páginas.

Colocando el concepto «participación» en el centro de las exigencias y esperanzas de toda reforma en la educación, agilizadas especialmente a partir de 1970, el autor se plantea a modo de hipótesis interrogatorias que conduzcan el hilo del estudio las siguientes:

- «La mayor parte de los sistemas de participación conducen a reconocer formalmente, en el proceso educativo, prácticas que no estaban admitidas hasta aquí más que implícitamente. Si se hace participar en la gestión de la enseñanza a agentes que hasta ahora no tenían ningún papel, ello producirá ciertamente un cambio en el sistema existente. Las relaciones entre alumnos, padres, personal docente, personal de dirección y la colectividad exterior serán transformadas de maneras desconocidas hasta el presente y más allá de los límites tradicionales.
- La participación tenderá a hacer explícitas muchas funciones y motivaciones de los participantes en el proceso educativo, tanto en el interior de la institución escolar como en toda la amplitud del sistema escolar.
- Los sistemas de participación exigirán redefinir los roles entre los participantes, tenderán a reducir la importancia de los modelos tradicionales fundados exclusivamente sobre las relaciones de alumnos-profesor y se asistirá al nacimiento de una multiplicidad de los roles tendiendo a lo que podría llamarse comunidad educativa.
- Las formas de participación supondrán la transformación de las estructuras políticas, económicas y sociales del país en la línea de mayor democratización y desburocratización, redistribución de

poderes, de rentas, de presupuestos económicos, situación financiera, propiedad de las escuelas, etc.»

Inspirado en las aportaciones del análisis institucional, el autor aplica estas hipótesis al ámbito de la enseñanza básica y secundaria, en su nivel microsocial, es decir, en cuanto comunidad educativa. Analiza la evolución histórica de las tendencias participativas y de su situación actual; si bien de una manera breve se dan datos sobre el tema en Estados Unidos, Reino Unido, y más sumariamente, de algunos organismos y simposiums internacionales, así como distintas posturas sobre el tema manifestadas en nuestro país (L.G.E.); La alternativa para la enseñanza, del Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras. Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española sobre los planteamientos actuales de la enseñanza; Per una nova escola pública («Escola d'Estiu»); Libertad de enseñanza para todos (Asociación de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Madrid). Pasa a analizar a continuación el papel que desempeña la participación en los sistemas pedagógicos: en la pedagogia tradicional, la pedagogia nueva, la pedagogia no directiva, la pedagogia institucional, la pedagogia de la desescolarización, la pedagogía de la liberación. Los capítulos que siguen suponen una aplicación de la metodología sociológica (fundamentalmente el estructuralismo de Levi Strauss) a las implicaciones de la participación en los roles educativos, a los presupuestos básicos que debe cumplir una sociedad para que la participación sea viable y a los órganos de gestión de la enseñanza a través de los cuales se ejerce la participación. Contiene, al final como anexos, algunas propuestas y estructuras de participación en centros docentes, unos españoles y otros extranieros.

Entre las conclusiones a las que llega el autor podríamos destacar, usando sus propias palabras, que «la participación no es un fin en sí misma. Su objeto es crear una comunidad (educativa), desarrollar la solidaridad que pueda conducir a la toma de responsabilidades. La participación en la gestión de la enseñanza no es una realidad autónoma, ni en cuanto a sus

principios, ni en cuanto a su aplicación, sino que ha de ser abordada y puesta en práctica dentro del marco general de la sociedad global en la que se integra».

E. G.

JEAN VIAL: Vers une pédagogie de la personne. P.U.F., 1975, 220 páginas.

El profesor Jean Vial está encargado de la materia de ciencias de la Educación en la Universidad de Caen. En su día fue también ayudante del profesor Halbwachs, con quien trabajó sobre la fenomenología técnica y de los grupos sociales. La amplia base de experiencias avalan la cientificidad de sus exposiciones y de sus fórmulas innovadoras, dando a los trabajos que realiza una profundidad y un rigor intelectual encomiables.

Vers une pédagogie de la personne es un trabajo sistematizado, documentado y esclarecedor de un tema que requiere una especial atención por parte de no sólo los profesores y educadores en general, sino de la propia sociedad, debido a la gran envergadura y difícil solución práctica por los muchos inconvenientes y problemas que gravitan sobre nuestros sistemas de enseñanza.

Los pasos que han venido dándose en la educación desde su antiguo concepto y aplicación elitista hasta nuestros días son considerables. Hoy existe una clara conciencia de que todo ser humano tiene derecho a una educación y el Estado necesita actuar para que no quede ese derecho frustrado y sin cumplir. De la educación «para unos pocos» se ha pasado a la educación general, gratuita y obligatoria.

Sin embargo, esta magnífica norma humanística y práctica tiene sus inconvenientes surgidos de su propia aplicación. La democratización de la enseñanza ha venido a cristalizar en unos planteamientos pedagógicos muchas veces ineficaces y equivocados. La escuela pasa a convertirse en un instrumento fundamentalmente colectivo donde un profesor frente a cuarenta alumnos les distribuye indiscriminadamente unos conocimientos y unas bases educativas de forma idéntica. Es,

sin duda, un concepto «democrático» el que preside esta estructura educativa, pero esta «igualdad» democrática destruye la eficacia formativa, ya que el sistema, como está sobradamente comprobado, provoca indefectiblemente aburrimiento, fatiga, disgusto por aquello que se programa realizar, etc., derivando en pérdida de capacidades y fracaso escolar. La psicología y la biología no plantean desde sus perspectivas científicas estas bases «igualitarias» que rigen en la enseñanza masiva y «democrática», sino, más bien, la realidad de que no existen dos personas iguales y, en consecuencia, no hay dos alumnos que puedan ser considerados idénticos. Ahora bien, lo que sí existen es una serie de muchachos dotados de potencialidades, así como la personalidad propia, que reclama un tratamiento educativo idóneo, adaptado a esa personalidad. Hay que evitar que la enseñanza se convierta en un vivero de fracasos escolares originados por causas diversas. La propia sociología de la educación evidencia una importante gama de problemas que brotan de la educación igualitaria, ya que es de justicia la aplicación de pedagogías de compensación en aquellos casos en que los alumnos proceden de medios sociales desfavorecidos, o en el caso de alumnos con problemas físicos o mentales. La «democratización» de la educación, pues, debe ensamblarse con la «aristocratización» de la enseñanza, o, lo que es igual, es preciso conciliar las necesidades de una enseñanza de masas con las virtudes de una educación que tiene plenamente en cuenta

CERTAL A SELECTION CONTROL AND A SELECTION AS A SELECTION OF SELECTION

la diversidad de las personas. Hay que dirigir los pasos no hacia una enseñanza colectiva e individual, sino hacia una educación que tiene plenamente en cuenta la diversidad de las personas; hay que dirigir los pasos no hacia una enseñanza colectiva o individual, sino hacia una educación cooperativa y personalizada.

La evidencia de los fallos existentes y la intuición, acompañada de algunas experiencias satisfactorias, de que se impone una educación personalizada está en la mente de políticos y educadores en la actualidad. El trabajo del profesor Vial constituye una importante aportación en orden a perfilar las líneas esenciales de una pedagogía de la persona, de «devolver el niño al alumno», así como un ramillete de posibilidades y orientaciones para actuar. La obra del profesor Vial consta de tres partes: Reforma de estructuras, Reforma de métodos y Reforma de mentalidades. Cada una de estas partes se estructura en tres capítulos, donde se destacan los problemas más importantes, así como las opiniones para intentar solucionarlos.

Se trata, en definitiva, de una obra escrita con seriedad, concisión y fundamentos. Quienes se hallan convencidos de que algo falla en la «educación masiva» y de que la pedagogía debe orientarse hacia otros rumbos que pongan el acento en la persona, con sus peculiaridades y circunstancias, encontrarán en este libro un trabajo de excepcional interés.

C. C.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

Administración educativa

RAYMOND F. LYONS: Quelques problèmes de l'administration de l'education. Revista «Perspectives», vol. VII, núm. 1, 1977.

Este artículo sobre la serie monográfica que, bajo el título *Aspects de l'administration de l'education*, contiene el núm. 1 de 1977 de la Revista de la Unesco «Perspectives».

Dado que el número está orientado sobre todo a la problemática de la administración educativa en los países en desarrollo, se abordan específicamente cuestiones relacionadas con las peculiaridades propias de este tipo de administraciones, así como las diversas soluciones que se consideran aplicables.

Los problemas considerados se agrupan en torno a los siguientes temas: el proceso de toma de decisiones, la aplicación de las decisiones, la información y la comunicación, la definición de tareas, el presupuesto y el control financiero.

En este número, además de algunos artículos que son objeto de reseña especial, se incluyen trabajos dedicados al estudio de algunos problemas específicos de áreas geográficas determinadas. Así, «La crisè de l'administration de l'education dans les pays arabes», de Mohammed A. El Ghannam, «Formation des administrateurs de l'education en Amérique centrale», de J. F. Bernede, y «L'administration de l'education en Asie», de Raja Roy Singh. En un plano más general, «informatique et gestion scolaire dans les pays en développement», de M. J. Wilson, y «L'administration de l'education: orientations por l'avenir», de E. Miklos.

G. RUIZ DURAN: Cadre conceptuel pour la réforme de l'administration de l'education. Revista «Perspectives», vol. VII, núm. 1, 1977.

Existe en los países en desarrollo una tendencia general a reformar la educación. En algunos casos, las reformas nacen de movimientos revolucionarios que buscan transformar en profundidad las estructuras sociales y económicas; en otros, se busca simplemente modernizar la enseñanza conforme a los progresos tecnológicos, a fin de responder más ampliamente a las demandas de la sociedad y mejorar la calidad de la educación.

Sin embargo, los proyectos de ejecución de estas reformas no suelen prestar demasiada atención a la reforma administrativa previa, en tanto que instrumento necesario para su puesta en marcha. En algunos de ellos se le dedican únicamente algunas líneas dentro de los grandes rasgos de ejecución; en otros, queda diluida en la formulación de disposiciones legales que instauran la reforma educativa o en ciertas medidas aisladas relativas a la formación y a la promoción del personal.

En este artículo se defiende la incuestionable necesidad de la reforma administrativa como premisa imprescindible de toda reforma educativa en profundidad.

ALBERTO GUTIERREZ REÑON: Problèmes de décentralisation de l'administration de l'education. Revista «Perspectives», vol. VII, núm. 1, 1977.

Existe un consensus general sobre la necesidad de descentralizar la administración de los sistemas educativos. La descentralización es considerada como una especie de panacea para resolver todos los problemas de la administración. Sin embargo, este acuerdo se manifiesta en forma de una aprobación «a priori» e indiscriminada, lo cual lleva a veces a resultados inesperados y no totalmente satisfactorios.

Efectivamente, en el contexto de la administración de la educación, el vocablo «descentralización» es un término muy ambiguo. Las palabras centralización y descentralización pueden utilizarse para indicar en qué medida el Estado toma a su cargo las funciones educativas con relación a los individuos, las familias u otros grupos sociales. Puede, también, reflejar la división de competencias entre el gobierno central y las otras organizaciones públicas o, en el marco ya del gobierno central, su concentración en un solo ministerio o su dispersión entre varios; o, aun todavía, reflejar el grado de concentración de las decisiones en el Ministerio

de Educación o cualquier otro organismo educativo.

Las medidas de descentralización no pueden considerarse siempre como una solución definitiva, independientemente del contexto en el que se toman y del sentido y alcance de la propia descentralización.

ALBERTO D. R. SALINAS: Teoria y realidad de las organizaciones. Revista Internacional de Ciencias Administrativas, núm. 2, 1977.

La variada problemática con que se enfrentan las organizaciones gira frecuentemente en torno a la incongruencia entre un diseño, inicialmente lógico, ideado para hacer frente a unas tareas determinadas y las nuevas tareas con que el devenir temporal enfrenta a la organización.

Las soluciones propuestas van desde la búsqueda de estructuras organizativas válidas para cualquier tipo de actividad que se desarrolle hasta la elaboración de modelos estructurales en continuo cambio. En el primer caso, las disfunciones tienden a acumularse, anulando la capacidad operativa de la organización. En el segundo, la inestabilidad puede tornarse en amenaza para la propia supervivencia de la organización. El autor propone una tercera vía relacionada con la teoría de los sistemas.

Crecimiento y educación

L. GILDA DE ROMERO BREST: Catastrophe ou société nouvelle: un défi pour l'education permanente. Revista «Perspestives», vol. VII, núm. 1, 1977.

Este artículo contiene algunas reflexiones suscitadas por la lectura del artículo de D. Meadows y L. Perelman Les limites de la croissance: un défi pour l'enseignement supérieur.

La diferente perspectiva con que se aborda el tema del fin del crecimiento se apoya en una distinta concepción en materia de educación, que, para L. Gilda, parte de los postulados del llamado «Modelo mundial latinoamericano». Este modelo, elaborado por la Función Bariloche, y divulgado en su versión no técnica, bajo el título *Catástrofe o*

sociedad nueva, sugiere la posibilidad de elaborar una sociedad nueva, en un período de tiempo razonable, que acabe con la situación en que se encuentran los 700 millones de personas que viven en la miseria y para los que los efectos del límite de crecimiento han llegado ya.

La educación permanente, que en este artículo recuerda en parte a la «educación liberadora» de P. Freire, aparece como una de las condiciones necesarias para la construcción de este nuevo tipo de sociedad.

D. MEADOWS y L. J. PARELMAN: Les limites de la croissance: un défi pour l'enseignement supérieur. Revista «Perspectives», vol. VII, núm. 1, 1977.

Hace varios años, un grupo de estudiantes y de científicos emprendieron un trabajo de investigación metódica sobre las causas y las consecuencias futuras de los fenómenos del crecimiento centrados, sobre todo, en el fenómeno de la evolución de la población mundial y en el crecimiento de la producción material. Estas cuestiones se suponía que habían de tener una influencia capital sobre la sociedad en la que los estudiantes actuales están llamados a vivir.

Las conclusiones de esta investigación, publicadas bajo el título *The limits to growth*, indicaban que si las tendencias actuales del crecimiento demográfico mundial de la industrialización, de la polución, de la producción alimenticia y del consumo progresivo de recursos se mantenían los límites del crecimiento se alcanzarían en nuestro planeta en menos de un siglo. El resultado probable sería un descenso brutal y anárquico de la población y de la actividad industrial.

Sólo una decidida toma de conciencia de esta sombría perspectiva y un cambio a nivel mundial de mentalidad, que permita adoptar medidas conjuntas para llegar a un nuevo equilibrio, podría evitar este final. Los autores exponen una serie de consideraciones sobre los cambios que, en el contenido de las enseñanzas y en la misma concepción de la educación, deberían introducirse para combatir esta amenaza.

Educación y agricultura

JEAN-FRANÇOIS CHOSSON Y DANIEL JACOBI: Politique agricole, stratégies des organisations et modèles de formation. Revista «Educación permanente», janvier-fevrier, 1977.

El ámbito de la formación profesional en la agricultura es un campo escasamente conocido y desarrollado, cuyas peculiaridades se han visto frecuentemente diluidas y oscurecidas por el desbordante avance de la formación profesional industrial y de los servicios después.

«Education permanente» dedica este número al tema de la formación en la agricultura con una perspectiva amplia, insertándola dentro del marco de la política agraria general francesa.

El artículo de J.F. Chosson y D. Jacobi constituye un intento divulgador y simplificador de los no demasiado fáciles mecanismos a través de los que se desarrolla este tipo de formación en Francia, especialmente en los aspectos que se relacionan con la formación profesional continua.

Educación comparada

MIKHAIL I. KONDAKOV: Perspectives du developpement de l'education en URSS. Revista «Perspectives», vol. VII, núm. 1, 1977.

Con ocasión del XXV Congreso del P.C.U.S. se establecieron las grandes líneas del desarrollo de la economía nacional soviética para los años 1976-1980 (X Plan) y, con ellas, las directrices básicas que deberán presidir la evolución de su sistema educativo.

Si durante el Plan anterior el objetivo central fue la generalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria, en este X Plan el acento se ha puesto en la universalización de la enseñanza secundaria completa. A este efecto, se esperan conseguir, en 1980, porcentajes de escolarización a este nivel del 95 al 97 por 100.

Los objetivos de desarrollo del sistema educativo soviético no se centran sólo en el desarrollo cuantitativo, sino que incluyen la revisión y reforma de los ciclos que se van generalizando. Así, la meta principal de la escuela soviética en la hora actual es evitar todo desfase entre el desarrollo de la personalidad, el progreso científico, técnico y social y los problemas suscitados por el crecimiento de la productividad.

Experimentación

NAT J. COLLETA: Participatory research or participation put-down? Refrections on the research phase of an Indonesian experiment in non-formal education. Revista «Convergence», vol. IX, núm. 3.

Al intentar desarrollar un sistema alternativo de educación no formal, el gobierno indonesio se enfrentó al doble desafío de identificar las necesidades de aprendizaje de los futuros estudiantes de este sistema y de movilizar los recursos no escolares de aprendizaje adecuados para satisfacer las necesidades de un modo eficiente desde el punto de vista del coste.

El autor del artículo fue invitado a desempeñar un activo papel en esta experiencia como consultor. Su función principal fue la investigación en la acción e integración de la experimentación y la evaluación. En el curso de esta actividad diseña un modelo experimental en el cual las necesidades articuladas comunitariamente se integran con los recursos de aprendizaje basados en la comunidad.

Formación de administradores

ALBERTO GUTIERREZ REÑON: La formation des administrateurs et las exigences de l'administration de l'education. Revista «Perspectives», vol. VII, núm. 1, 1977.

En la mayor parte de los países en desarrollo se aprecia un creciente interés por la formación de los administradores de la educación. Sin embargo, pese a su multiplicación, las actividades de formación no parecen haber conducido a resultados importantes en materia de mejoras apreciables de las administraciones.

Esto es debido probablemente a una falta de coherencia entre los objetivos

perseguidos y la perspectiva con que se aborda el tema de la formación. Dispensada casi exclusivamente por educadores y para educadores, la formación «administrativa» parte de una idea confusa del papel de los administradores y de sus funciones, y parece seguir reflejando la vieja idea de que las tareas administrativas no son más que una prolongación o un apéndice de la función de enseñar.

Tras esta caracterización de partida sobre la situación actual, este excelente artículo de Gutiérrez Reñón aborda el tema de la delimitación del papel real de la administración en la fase actual de desarrollo de los sistemas educativos, la naturaleza del «administrador» dentro de este nuevo contexto, los criterios que deben presidir su selección y formación y, por último, la trascendencia de la formación de administradores para alcanzar éxito en los intentos de mejorar y modernizar la administración educativa.

Pedagogía

Jean Piaget. Revista «Archivos brasileiros de psicología aplicada», vol. 29, núm. 2, abril-junio, 1977.

Número monográfico dedicado a Jean Piaget, que se une al homenaje mundial tributado a su persona y obra con motivo de sus ochenta años.

A epistemologia genética: renovaçao e sistese na psicologia e na filosofia contemporanea, de Franco Lo Presti Seminério; Alguns aspectos de teoria da percepçao de Jean Piaget, de Antonio Gómez Penna; Piaget e uma proposta metodologica en educaçao, de Circe Navarro Rivas; Una aplicaçao psicopedagógica da teoria de Jean Piaget, de Tanha Guelman, y Piaget a educaçao, de Ronald J. Raven.

Aide, accueil, éducation nouvelle. Revista «Education et développement», número 119, septiembre, 1977.

Los estudios que integran este número se deben en gran parte a la iniciativa tomada por André de Péretti y Jean Beaussier (del Departamento de Psicología del INRP) de celebrar, en la primavera de 1977, un coloquio sobre la «relación de ayuda en educación». Aunque el término «educación» se ha tomado en un sentido muy restringido —pese al deseo de los organizadores—, el coloquio ha puesto de manifiesto una apertura de espíritu y una voluntad de desvelar y resolver los problemas digno de todo encomio.

Los trabajos recopilados en el presente número son: Aide, accueil, education nouvelle, de L. Raillón; Le paradoxe d'Abraham ou l'accueil de la différence, de A. Peretti; Education centrée sur la personne: un faisceau de preves, de C. R. Rogers; Lá relation d'aide en éducation, de F. Lagarde; Aider l'etudiant à trouver sa méthode de travail, de G. Goldman, y una selecta bibliografía en francés de obras dedicadas a este tema.

Le cinéma. Revista «Cahiers pédagogiques», núm. 154, mayo, 1977.

Este número de la Revista «Cahiers pédagogiques» reúne una serie de trabajos monográficos cuyo objeto es analizar el lugar que ocupa actualmente la enseñanza del cine en los «lyccées» y los «collèges» franceses, los problemas que suscita, las funciones de los cine-clubs escolares en la realización de cortometrajes, las dificultades que pueden encontrar los profesores para la práctica de la docencia...

Con excepción de la utilización de los films como medio de entretenimiento, ilustración o documentación, la inserción del cine en las actividades escolares adolece de buen número de dificultades, que van acrecentándose conforme se avanza en las etapas siguientes:

- difusión de la cultura cinematográfica,
- iniciación a la lectura de la imagen,
- estudio de las obras cinematográficas,
- aprendizaje de la realización,
- realización de cortometrajes.

Planificación

CARLOS RUIZ MANZANO: El diagnóstico de la infraestructura fisica de una red escolar. Revista «Conescal», núm. 42. diciembre, 1976.

Es posible definir el planteamiento de la infraestructura física de una red escolar

como el conjunto de actividades que permiten conocer las características de la situación existente para, posteriormente, a través de la aplicación de mecanismos de control, lograr no sólo su adaptación a los requerimientos educativos, sino también que sus respuestas futuras sean acordes a dichos requerimientos.

En términos de objetivos específicos, el planeamiento podría expresarse como:

- Conocer las condiciones de los edificios escolares para prever las acciones que permitan adecuarlos a los requerimientos de los planes de estudio vigentes.
- Determinar la población escolar que existe en el contexto territorial considerado y aquella que puede atender la red, así como su ubicación en el territorio, para definir, con base en ellas, los sitios en que deberán ubicarse las nuevas construcciones.

Política de educación

Los partidos políticos y la enseñanza. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras del Distrito universitario de Madrid, junio, 1977.

Este número recoge las contestaciones de diversos partidos políticos españoles a un cuestionario preparado por la redacción del Boletín. Sus puntos centrales son: valoración de la política educativa franquista, naturaleza y razones del fracaso de la Ley General de Educación, juicio retrospectivo sobre el significado de la aportación de la enseñanza privada, problemas educativos actuales más urgentes, principales problemas del profesorado, opinión sobre el documento «Alternativa a la enseñanza», actitud ante la escuela pública, puntos básicos del programa político de cada partido referentes a la educación...

Contestan a la encuesta los siguientes partidos: Movimiento Comunista, Partido Socialista Popular. Partido del Trabajo de España, Federación Demócrata Cristiana, Equipo Democracia Cristiana, Partido Comunista de España, Partido Liberal, Partido Socialista Obrero Español y Partido Socialdemócrata. Se recoge igualmente una selección documental correspondiente

a los siguientes partidos: Alianza Popular, Liga Comunista Revolucionaria, Partido Popular y Organización Revolucionaria de Trabajadores.

Partidos politicos y educación. Revista de Ciencias de la Educación del Instituto Calasanz, núm. 91, julio-septiembre, 1977.

Número monográfico dedicado a la exposición de las posturas de distintos partidos políticos españoles sobre el tema de la educación.

El número se abre con un trabajo de V. Faubell, en el que se recoge una breve reseña sobre los principales documentos de los distintos partidos en los que se aborda la problemática educativa, y se realiza un estudio comparado de las posturas de algunos de ellos sobre puntos tales como: igualdad de oportunidades, escuela privada, autogestión, nueva ley de educación, derechos de los padres, carácter de los diversos niveles educativos, gratuidad, obligatoriedad y cuerpo docente.

Se incluyen también en este número una amplia selección documental correspondiente a los siguientes partidos: Alianza Popular, Equipo Demócrata Cristiano, F. E. de las JONS (A), Federación de la Democracia Cristiana, Federación de Partidos Demócratas y Liberales, LCR, Partido Carlista; PCE, PTE, Partido Popular, PSOE, PSP, Partidos Catalanes y Partido Nacionalista Vasco.

Política educativa

Réquiem por una ley. Revista «Cuadernos de Pedagogía», núm. 28, abril, 1977.

El suplemento número 5 de la Revista «Cuadernos de Pedagogías» está dedicado al análisis de la evolución educativa desde la promulgación de la Ley General de Educación a través de la selección y comentario de los apartados considerados como más significativos dentro del «Informe de Comisión evaluadora de la aplicación de la Ley General de Educación».

Los temas tratados son: Evolución de la escolarización: creencias y realidades, de Mercé Comas y Jordi Vives; ¿Financiar la

reforma o primar la desigualdad?, de Josep M.ª Bas; Profesorado: ¿el gran olvidado?, de Teresa Eulalia Calzada; Calidad de la enseñanza; administrar la miseria, de Marina Subirats y Carmen Sala; Construcciones escolares, ley del suelo y funcionalidad educativa, de Pere Pujol, y La inspección: del informe a la democratización, de Ciep.

Sociología de la educación

S. TANGUIANE: L'education et le probleme de sa démocratisation. Revista «Perspectives», vol. VII, núm. 1, 1977.

El derecho a la educación es universalmente reconocido como uno de los derechos fundamentales del hombre. La educación constituye a la vez un instrumento esencial para el desarrollo de la personalidad y una condición indispensable para el ejercicio de los restantes derechos del hombre.

Si bien la enseñanza y la instrucción han sido siempre considerados como un bien, el deseo del libre acceso de todos a ella —su democratización en suma, aunque este término encierra una realidad algo más compleja—, el derecho a la educación no adquiere toda su profundidad hasta que, en tiempos recientes, la educación llega a ser considerada condición indispensable del desarrollo económico.

El autor, educador ruso y subdirector general de la U.N.E.S.C.O. para la Educación desde 1975, pasa revista a algunas de las consideraciones teóricas y aspectos prácticos que se discuten actualmente en torno al tema central de la democratización. Educación formal y educación extraescolar, formación permanente, expansión de la enseñanza, libertad de acceso..., son algunas de las cuestiones que aborda.

Universidad

P. LATAPI: Universidad y sociedad, un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas. Revista «Universidades» de la Unión de Universidades de la América latina, núm. 76.

El objeto de este trabajo es presentar una línea de reforma de las universidades latinoamericanas orientada a reforzar sus funciones respecto del cambio social en los países que les sirven de sede. Se sostiene que los países hispanoamericanos experimentan en la hora actual fuertes tensiones sociales y políticas y que corresponde a las universidades una función específica para reforzar los procesos de cambio que tienden a configurar una sociedad estructuralmente más justa.

La exposición consta de cinco partes. La primera traza el esquema de un marco teórico para ubicar las relaciones entre la universidad y el cambio social. En la segunda se describen los rasgos más importantes de la línea de acción propuesta por el autor, «posición reconstruccionista». En la cuarta, se particulariza sobre el tipo de proyectos que, según la línea expuesta, son relevantes. En la quinta, finalmente, se señalan algunas condiciones necesarias para la viabilidad de un proyecto global de reforma universitaria.

Situation et tendances dans le domaine de la recherche universitaire. Revista «Informations universitaires et professionnelles internationales», julio-agosto, 1977.

El estado actual de la investigación en los centros de enseñanza superior de la República Federal Alemana y su desarrollo futuro han sido objeto de una serie de recomendaciones detalladas, elaboradas por el Consejo científico, Wissenschaftsrat, en 1975, en colaboración con los representantes del gobierno.

Este trabajo es un resumen de las principales recomendaciones que abordan tanto temas referentes a su naturaleza y carácter, como cuestiones relativas a su organización institucional, objetivos, relaciones con la enseñanza, planificación...

Para el deseoso de obtener una más amplia información, el trabajo hace referencias abundantes a los textos originales que facilitarán en gran medida este trabajo.

LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION

UNA VISION PLURIDISCIPLINAR DE LOS PROBLEMAS DE LA POLITICA EDUCATIVA

Libros publicados:

OCDE: Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un estudio del conjunto de instrumentos que permiten medir los resultados de los sistemas de enseñanza en relación con los objetivos propuestos.

COMISION CARNEGIE: Hacia una sociedad del saber. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un informe sobre la crisis del sistema educativo norteamericano y su necesaria adaptación a una sociedad avanzada.

J. SEAGE, G. JUNOY, M. CASES, A. GOMEZ y P. DE BLAS: La educación en Francia. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Una panorámica completa del sistema educativo francés, desde la educación preescolar hasta la Universidad.

OCDE: Programa de gestión de los centros de enseñanza superior. Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas.

OCDE: La Escuela de acciones múltiples: Sus incidencias sobre las construcciones escolares.

Libros de próxima aparición:

Consejo de Europa: La educación compensatoria.

OCDE: Gastos públicos de la enseñanza.

