



# AS DEMANDAS SOCIAIS E A ESCOLA

XUNTA DE GALICIA

# **As demandas sociais e a escola**

Ángel González Fernández

José Alejo Losada Aldrey

Agustín Requejo Osorio

(Coordinadores)

EDITA:  
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Dep. Legal: PO/389/98

IMPRIME:  
Aroprint, s.l. - Vilagarcía de Arousa

## PRESENTACIÓN

Baixo o expresivo título de *As demandas sociais e a escola* presenta o Consello Escolar de Galicia as súas reflexións sobre un aspecto importante do complexo campo das relacións entre institución escolar e a sociedade.

É ben sabido que a escola demanda da sociedade estima, recoñecemento e, desde logo, unha adecuada subministración infraestructural e económica. Pero é que todo isto resulta imprescindible para que a institución escolar poida servir adecuadamente ós intereses da sociedade e responder con eficacia ó crecente nivel das súas demandas.

Nunha coxuntura como a que hoxe se vive, de graves dificultades no sector laboral e do emprego, a sociedade volve con renovada ansiedade a mirada cara a escola, en demanda dunha facilitación efectiva da inserción dos mozos e das mozas no mundo productivo. De feito tódolos programas de promoción do emprego reparan inescusablemente na necesidade de incrementa-lo labor formativo.

Pero tamén se está a da-lo caso de que unha grande proporción da mocidade, cualificada a través dunha longa permanencia no sistema escolar, non atopa acomodo satisfactorio no mundo do traballo.

A problemática situación que se presenta, tanto desde a necesidade de dar formación como desde a necesidade de dar emprego a unhas promocións de mozos nunca, por outra banda, tan ben preparadas, explica as preocupacións do Consello Escolar de Galicia polo tema. É unha das formas en que estas preocupacións se foron concretando son os debates organizados en torno a este importante problema, dos que xorde, precisamente, o libro que agora presentamos. Trátase con todo dunhas preocupacións e duns debates que, por forza, permanecen e han permanecer indefinidamente abertos.

*Celso Currás Fernández*  
*Presidente do Consello Escolar de Galicia*

# CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	2
I. SOCIEDADE E ESCOLA	
. Sociedade, emprego e escola. <i>D. Mariano Fernández Enguita</i> .....	8
. Coloquio.....	35
II. AS DEMANDAS DA SOCIEDADE E A ESCOLA.	
. A escola que queremos <i>D. Juan José Sánchez Arévalo (CONFAPA-GALICIA)</i> .....	60
. Atención á diversidade humana e cultural: un desafío á escola e a democracia. <i>D. Miguel Anxo Santos Rego</i> .....	65
. A facilitación da inserción socio laboral como demanda social á institución escolar. <i>D. Xosé Barral Sánchez (CC.OO.)</i> .....	68

. As demandas dos/das xoves estudantes cara ó sistema educativo. <i>Dna. Beatriz Sierra Santos (FAXEG)</i> .....	75
. A síndrome normopática na sociedade: a súa relación coa escola. <i>D. Juan José Rodríguez-Llauder Riesco</i> <i>Director do Centro Neupsicopedagógico "O Pelouro" .....</i>	78
. A educación nos valores a través dos temas transversais. <i>D. Carlos Castiñeiras Rois (Consello da Xuventude)</i> .....	98
. Coloquio .....	109

### III. EDUCACIÓN E REALIDADE SOCIAL

. Educación ambiental e desenvolvemento comunitario. <i>D. José Antonio Caride Gómez</i> <i>(Universidade de Santiago de Compostela)</i> .....	125
. Educación e xénero: Unha perspectiva sociolóxica referida a Galicia. <i>Dna. Rita María Rdal Phipp</i> <i>(Universidade de Santiago de Compostela)</i> .....	140
. Formación e inserción no traballo profesional. <i>D. Luis Sobrado Fernández (</i> <i>Universidade de Santiago de Compostela)</i> .....	153

## **INTRODUCCIÓN**





## **I. SOCIEDADE E ESCOLA**

# SOCIEDADE, EMPREGO E ESCOLA

Profesor Doutor D. Mariano Fernández Enguita  
Universidade de Salamanca

## I.- AS FUNCIÓNS SOCIAIS DA ESCOLA

A escola é unha institución multifuncional que desempeña distintas tarefas en relación ó sistema social global ou ós seus subsistemas máis relevantes. Carece de sentido explica-la súa existencia, as súas características ou os seus cambios en virtude da súa soa dinámica interna ou recorrendo a explicacións causais unilaterais. Aquí deterémonos nas que considerámo-las súas funcións máis importantes, que se desenvolven en relación coas esferas do Estado, a economía, o resto da sociedade civil e a formación de consenso social en torno á orde global.

Esta selección, que cremos xustificada, non debe agachar, non obstante, outras funcións menos rimbombantes pero non menos dignas de ser tidas en conta. Por exemplo, a función de custodia que, no contexto dunha sociedade urbanizada e unha familia nuclearizada serve para permitir ás nais saír dos fogares e para sacar ós rapaces das rúas. Ou a función, de nova planta, consistente en mitigar ou agachar o desemprego polo sinxelo procedemento de retrasa-la incorporación dos rapaces á vida activa --en realidade non é unha función tan nova, pois xa era ben coñecida polos gremios artesanais, que forzaban a unha longuísima aprendizaxe para manter controlado o número de oficiais e mestres--. Ou a de conformar unha conciencia nacional, tanto se pensamos nos Estados-nación coma se nos referimos ás nacionalidades que carecen dun Estado propio pero lograron recursos e influencia en materia de educación. Ou, en fin, para o adoutramento relixioso, pois é difícil saber que tería sido das distintas igrexas se non contaran con ese formidable recurso que é a escola.

Si se contrapón, en cambio, a ideas máis ou menos románticas, relativamente de moda nos nosos días, sobre a "educación para a sociedade do ocio", para o desenvolvemento persoal,

etc. Estas presentacións adoitan confundi-lo ser co deber ser e os bos propósitos coa realidade. O obxectivo deste capítulo non é explicar cales deberían se-las funcións da escola, senón cales son de feito, tanto se nos gustan como se non. O coñecemento axeitado do que a escola realmente é e fai é unha condición sine qua non para que calquera proposta de cambio poida pasar de ser un pío desexo a ser articulable en unha ou outra estratexia de transformación ou, simplemente, nun norte para a actividade individual.

#### A preparación para o traballo.

A formación dos mozos para a súa incorporación ó traballo é sen lugar a dúbidas, na práctica, a función máis importante da escola. Aínda que desde unha ou outra perspectiva poidan considerarse máis importantes outros cometidos da educación como a incorporación á vida política nunha sociedade democrática ou, simplemente, o desenvolvemento persoal, o feito é que a organización e o funcionamento da escola están basicamente determinados polas súas funcións de capacitación e socialización para o traballo e que os rapaces ou os seus pais, cando se ven levados a adoitar decisións sobre a escola, fano esencialmente pensando nas consecuencias de cada un de cara ó seu posterior tránsito á vida activa e ás súas oportunidades na mesma, especialmente no caso de mozos varóns pero tamén e de xeito crecente no das mulleres.

Hai unha conexión obvia, incluso demasiado obvia, entre a escola e o mundo do traballo. Supoñemos que tódolos postos de traballo requiren uns coñecementos e aptitudes mínimos e xerais e que cada un deles esixe, ademais, outra serie de saberes e capacidades específicos. En consecuencia, reclámase da escola que no seu tronco común ofrezca a todos ese mínimo denominador común xeral máis as bases necesarias para emprender aprendizaxes específicas, encarnadas xa nas ramas especializadas da ensinanza regrada e conducentes a tales ou cales postos de traballo. Por outra banda, se supón que a xente ocupa un lugar ou outro na estrutura ocupacional de acordo coas capacidades innatas, o seu esforzo persoal, as súas disposicións, etc. tal e como se mostran na escola.

---

<sup>1</sup> Este texto baséase en parte dun traballo anterior, A escola a exame, Madrid, Pirámide, 1995

Nunha xerxa máis sofisticada, isto é o que viñeron defendendo e defenden os enfoques en socioloxía e economía da educación coñecidos, respectivamente, coma funcionalista ou técnico-funcionalista e do capital humano. Para os primeiros, a innovación tecnolóxica fai que os postos de traballo sexan cada vez máis complexos, os traballadores necesitan por iso unha formación cada vez máis elevada e a escola subministra esa formación. Para os segundos, a educación é unha inversión que as persoas fan en si mesmas --capital humano--, e as oportunidades e os ingresos que cada quen alcanza son función da súa maior ou menor produtividade no traballo, que depende do fondo común que todos posúen --a capacidade de traballar-- máis a inversión específica e diferencial que realizaron en si mesmos. Ambas teorías susténtanse na evidencia do desenvolvemento tecnolóxico, o aumento en número de persoas e en tempo de escolarización e a asociación estatística relativamente estreita entre nivel de educación e ingresos. Ambas supoñen, ademais, que a escola é ou pode chegar a ser o mellor instrumento para garantir a todos unha igualdade de oportunidades de partida.

Aínda que estas interpretacións foron dominantes no campo da educación durante moito tempo, particularmente na etapa de crecemento económico que chega case ata mediados dos anos setenta, desde entóns ata hoxe foron postas recentemente en cuestión por motivos diversos. En primeiro lugar, porque o estudo das condicións e a cualificación do traballo mostrou que a innovación tecnolóxica non conduce necesariamente a que as tarefas desempeñadas polos traballadores sexan máis complexas. Dada a diversidade en calquera momento e a variabilidade no tempo dos postos de traballo, ningunha xeralización é aplicable a todos eles, pero se existe unha tendencia predominante no que levamos de século é precisamente a contraria. A maioría das innovacións buscan o efecto de simplificar os postos de traballo ou reducir a proporción dos mesmos que esixe realizar tarefas complexas --o que permite abaratar os custos da man de obra--, e xeralmente conségueno. En segundo lugar, a maior parte das persoas desempeñan postos de traballo que pouco ou nada teñen que ver coas capacidades e coñecementos específicos que adquiriron na escola, e algo máis pero non demasiado coa súa formación xeral, tendo que aprender a realizar as tarefas correspondentes mediante procesos de formación ad hoc ou sobre o terreo. En terceiro lugar, a escolarización é moi curta e a vida moi longa, a escola moi uniforme e o traballo moi diverso: o primeiro quere dicir que a escola non pode prever o que o traballo requirirá especificamente das persoas durante decenios de vida activa que aínda non chegaron; o segundo, que a escola non pode pensar en reproducir as condicións necesarias para ofrecer a amplísima

gama de aprendizaxes especializadas que require a gran diversidade dos traballos. En cuarto lugar, a asociación entre nivel de estudos e ingresos e oportunidades de vida tende a esvaecerse cando se controla a influencia doutras variables vencelladas á orixe social ou do azar.

Hoxe en día son xa escasos os analistas da educación que cren nesta interpretación, incluso en versións máis sofisticadas. A súa capacidade de manterse vixentes débese máis ó feito que exercen sobre os tecnócratas das administracións públicas ou os organismos internacionais, así coma sobre quen chegan á análise do campo da educación con moito aparato instrumental pero un nulo coñecemento deste (por exemplo, os economistas), que á súa aceptación polos especialistas na educación ou o sistema escolar. Causa e produto, á vez, diso foron o xurdimento e a difusión de dous enfoques alternativos. O primeiro é o que podemos denominar credencialista. Esencialmente vén dicir que o que conta na relación entre educación e emprego non son os coñecementos e capacidades, senón simplemente os diplomas. Na súa versión máis forte, o enfoque credencialista sostén que os títulos escolares son meramente instrumentos dos que grupos e individuos se valen para defender ou alcanzar vantaxes relativas fronte ós demais. Prefírense as credenciais educativas á nacencia ou a cor dos ollos sinxelamente porque gozan de maior lexitimidade e consenso sociais como xustificación da desigualdade. En versións máis moderadas, os títulos expresan algo, pero ese algo non son , como as súas faccións e disposicións persoais ou unha estimación indirecta do tempo que necesitará para aprender a desempeña-lo posto de traballo ó que aspiran. Este enfoque atopa apoio na importancia do nivel de educación --máis que do seu contido preciso-- no mercado de traballo e na non correspondencia entre as capacidades que os traballadores posúen e as que realmente teñen que exercer nos seus empregos.

Un segundo enfoque alternativo é o que se coñece coma teorías da correspondencia. A súa tese central é o que vincula a escola co mundo do traballo non é fundamentalmente a aprendizaxe cognitiva, senón o non cognitivo. Non son as capacidades, coñecementos, destrezas, etc. senón os signos caracteriais, as actitudes, as disposicións psíquicas e a capacidade de integrarse de xeito non conflictivo nun tipo ou outro de relacións laborais. Esta interpretación baséase no pronunciado isomorfismo das relacións de produción --é dicir, de autoridade e xerarquía, división de tarefas e patróns de comportamento no lugar e a actividade cotiá de traballo-- e as relacións sociais da educación --o seu correspondente na aula--, na asimilabilidade das diferencias en termos de relacións sociais que presentan os distintos niveis e sectores da estrutura ocupacional e as que

ofrecen os distintos niveis e ramas da escola que conducen respectivamente a eles e na enorme importancia demostrada dos signos non cognitivos na determinación do éxito ou o fracaso e a selección e a orientación escolares.

### A formación de cidadáns

O estado e as institucións políticas en xeral, das que nun senso amplo formamos todos parte sexa coma cidadáns, súbditos, votantes, contribuíntes, xusticiables, suxeitos de dereitos e obrigas, etc. constitúen unha parte preeminente da vida social. En realidade, pasamos moitísimo máis tempo desempeñando o papel de traballadores que o de cidadáns, pero o Estado responde da orde social e protexa en última instancia e, na súa forma democrática, é un dos principais pivotes do consenso colectivo que permite a unha sociedade asucada por antagonismos de todo tipo non ser un escenario permanente de conflitos e, ante todo, chegou a ser un mecanismo esencial de intermediación dos intereses sociais e un punto de referencia na formación e agregación destes.

A manifestación máis evidente da formación de suxeitos da esfera política é a inculcación directa de ideas respecto desta e do conxunto social. Cada réxime político, calquera que sexa a súa natureza, apresúrase a servirse da escola para lograr consenso arredor propio. As nacións tiveron nas aulas un instrumento privilexiado para crear ou reforza-la súa identidade como tales, e de aí que os novos estados aborden de inmediato reformas escolares e que nos estados plurinacionais a educación sexa obxecto dunha pugna sen fin entre as nacionalidades que os integran e o poder central, ou que en colonias ocorrera o mesmo con maior intensidade. Cando unha forma de Estado substitúe a outra non tardan en chega-los cambios nos programas escolares, tanto na parte dos mesmos dedicada explicitamente á formación política coma nas que o están implicitamente. Así, a transición da dictadura á democracia parlamentaria en España trouxo consigo a desaparición da vella "Formación do Espírito Nacional" e a súa substitución pola "Formación Cívica" primeiro e a "Educación para a Convivencia" despois, ó igual que os cambios correspondentes, aínda que menos perceptibles por ser máis paulatinos, en materias como a historia, a literatura, a relixión ou a ética, etc. Isto é algo que fai todo réxime político, aberta ou subrepticamente, e que carece de sentido criticar ou defender como tal, pois todo depende do xuízo que nos merezan tanto o réxime coma os seus valores e ideas. Polo demais, a través de tales cambios é moito máis o que permanece

que o que se transforma ou substitúe. En definitiva, a escola procede directamente á inculcación dos coñecementos, valores e actitudes que favorecen a perpetuación da estrutura política da sociedade da que forma parte.

A este respecto, o que distingue ou tende a distinguir a un réxime político democrático doutro non democrático é que, se ben os dous recorren a formas directas e indirectas de inculcación ideolóxica, o segundo non tolera máis que a inculcación dunha ideoloxía política e trata de lograla a través de tódolos medios, mentres que o primeiro, permite o pluralismo a través da liberdade de expresión dos ensinantes. Por iso os que non desexan tal pluralismo foxen das escolas públicas ás privadas confesionais e tratan de manter estas baixo un ríxido control ideolóxico, antepoñendo o dereito dos pais a elixi-lo tipo de ensinanza dos seus fillos ó dereito destes a unha ensinanza que non sexa puro adoutramento e ó dereito dos docentes á liberdade de cátedra.

Pero a formación do cidadán vai moito máis alá da transmisión de mensaxes portadoras de ideas ou valores. Paralelamente a esta ou á administración e avaliación de coñecementos, na institución escolar nenos e rapaces son manexados coma integrantes de agregados. Por primeira vez na súa vida non son tratados coma individualidades con só un nome propio, senón coma membros dun grupo de idade, estudantes de tal ou cal curso, alumnos matriculados neste ou aquel centro, compoñentes dun grupo ou outro, seguidores desta ou aquela especialidade, é dicir, coma integrantes de colectivos. Na terminoloxía sociolóxica isto se designa coma o paso de roles particularistas, que se identifican coa persoa que os ocupa --tal como para un neno pequeno, por exemplo, non hai máis nai cá súa e non existe figura de nai á marxe dela--, a roles universalistas que son comprendidos e asumidos ou afrontados como tales con independencia de quen os desempeñe. A escola é unha institución que xestiona colectivos máis que individuos, e os alumnos aprenden nela a comportarse coma membros de aqueles así é como a sociedade espera deles que se comporten o día de mañá. Isto non debe entenderse no senso de que a escola estimule a actividade colectiva espontánea ou autoorganizada, pois o que fai é xustamente o contrario. Aceptar ser tratado coma membro dun colectivo agregado, ou ser subsumidos dentro dunha categoría universalista, significa, por exemplo, asumir que se ten que pagar o mesmo diñeiro por viaxar en autobús se se é rico que si se é pobre, que roubar é rouba-lo mesmo se é por fame ou por ambición, etc.

A sociedade na que hoxe vivimos, ó igual que aquelas coas que mantemos relacións máis intensas, está organizada politicamente na forma dunha democracia parlamentaria. En consonancia con iso, as escolas son escenario de formas de participación que reproducen en miniatura aínda que con importantes modificacións, a estrutura xeral do Estado. Tampouco este isomorfismo é novo como tal, a-inda que si nas formas que reproduce: baixo a dictadura os centros escolares dependían dunha autoridade única, nomeada desde arriba pola administración ou polos seus propietarios, e estaban organizados de forma estrictamente xerárquica sen espacio para participación algunha por parte de estudantes ou profesores; baixo a democracia, os centros viron aparecer progresivamente distintos mecanismos de participación para profesores, estudantes e pais. Se nos ocupamos en exclusiva dos estudantes, que son quen se supón que están aprendendo, a posibilidade de elevar peticións e queixas, de expresarse libremente, de reunirse, de elixir delegados para distintos órganos de goberno, etc., convértese por si mesma nun mecanismo formativo que os prepara para incorporarse á vida nunha sociedade politicamente democrática. En realidade non só aprenden a participar senón tamén a delega-lo poder, o pouco poder que teñen, de maneira estable. Aprenden, por exemplo, a que outros os representen en lugar de actuar por si mesmos, a non poder revocar ós seus delegados senón ata a próxima convocatoria electoral, a que os seus conflitos sexan resoltos a través da mediación de órganos baseados na delegación e así sucesivamente.

En calquera caso, hai un aspecto que separa a participación escolar da participación política: mentres os cidadáns teñen un dereito formal igual ó voto ou á representación na esfera política xeral, os órganos da participación escolar discriminan ós alumnos ó garanti-la maioría absoluta ós profesores e ó outorga-la súa representación ós pais incluso para idades ás que noutras esferas da vida se lles recoñece xa como adultos. A maioría garantida ós profesores vai máis alá da paridade que correspondería á concepción da escola como asunto que atinxe a dúas partes, e a presenza dos pais é máis unha limitación á participación dos alumnos que á omnipotencia dos profesores.

Sen embargo non son estas as únicas nin as máis importantes limitacións. Cando dicimos que a nosa sociedade é unha sociedade democrática abusamos abertamente da gramática. Se a sociedade é algo máis amplo que o Estado, entón non basta con que este sexa democrático para que aquela tamén o sexa. Se queremos ser máis precisos, debemos dicir que a sociedade se compón



de varias de varias esferas organizadas de xeito diferente. Na esfera política, efectivamente, tódalas persoas teñen en principio, polo feito de selo, os mesmos dereitos; na esfera económica, sen embargo, o que priman non son os dereitos da persoa senón os dereitos da propiedade. Quen posúe propiedades suficientes para obter regularmente delas os seus medios de vida sen apropiarse dos recursos alleos ten tódolos motivos para considerar que a esfera económica tamén é democrática, pois cada un conta a feira segundo lle vai nela, pero non así quen non se beneficia de tal situación.

Entre dous tercios e catro quintos dos fogares de calquera país industrializado ou avanzado non viven da explotación das súas propiedades, senón da venda da súa forza de traballo, vale dicir do traballo asalariado. Isto significa que para a maioría da poboación a economía é unha esfera na que os dereitos están moi desigualmente repartidos, posto que uns poucos que as súas propiedades llo permiten viven apropiándose do traballo excedente doutros que a súa carencia de propiedades obrígaos a traballar para os primeiros. O tipo de propiedade que importa aquí é a dos medios de produción, os que se empregan para produci-los medios de vida das persoas, ou calquera outros bens en cantidade suficiente para ser convertibles en tales, non as pequenas propiedades persoais constituídas por bens de uso ou consumo, discretos aforros, etc.. Así para a maioría da xente o traballo é un espacio asimétrico no que o poder pertence ó propietario e non a eles: nesa esfera, as persoas non se relacionan como cidadáns iguais, senón coma empregadores e traballadores con dereitos e obrigas moi desiguais. Os empregadores son quen monopolizan a capacidade de decidir e organizar tódolos aspectos do proceso de traballo; os traballadores atópano xa organizado e decidido por outros.

A nosa sociedade é pois, cando menos, dual. Este dualismo maniféstase nas escolas. Aínda que existen estruturas que permiten a participación no seu goberno, esta non se estende a tódolos aspectos da vida escolar, nin tan sequera ós máis relevantes. Os alumnos e/ou os pais no seu nome participan en grandes decisións xerais nas que teñen medios de garantir a súa posta en práctica ou en decisións marxinais que non afectan de maneira esencial á actividade pedagóxica cotiá. Todo o que atinxe á determinación de que hai que aprender, como hai que aprendelo e como será avaliado, ou sexa ó obxecto, o proceso e o valor do traballo dos estudantes, que é tanto coma dici-lo fundamental da súa actividade e a súa vida na escola e o que obteñen dela, permanece en mans alleas desde o seu punto de vista, sexan estas as dos profesores individual ou colectivamente,

as das autoridades ou as dos fabricantes de materiais escolares. Os alumnos contan así con posibilidades de participar en cousas irrelevantes ou en grandes e abstractas decisións que comprometen pouco ás outras partes, pero seguen a ver como o que ocorre día a día depende do poder doutros. No actual ordenamento xurídico do sistema educativo español isto é algo que resulta patente na maioría que se garante ós profesores nos consellos escolares, o seu monopolio nos claustros --máis importantes e operativos que os consellos--, departamentos e seminarios, a súa omnipotencia dentro do recinto da aula á hora de decidir que ensinar, como ensinalo e como avalialo e, por riba dos profesores, as competencias que se reservan as autoridades ou a enorme influencia que exercen os editores dos libros de textos e os fabricantes doutras mercancías educativas.

Baste sinalar que a dualidade en que se ven situados na escola é similar á que lles rodeará mañá coma cidadáns dun Estado democrático e traballadores sometidos á férula do capital. A escola prepáraos para a esquizofrenia desta e doutras maneiras. Así, por exemplo, as escasas horas especificamente destinadas á súa formación política orgánzanse de xeito notablemente democrático, case asambleario, podendo os alumnos propoñer temas e problemas, formas de organiza-la clase, etc., mentres o resto das materias, "as de verdade", seguen centradas na autoridade do profesor. Incluso dentro das materias "de verdade", as que se dirixen aparentemente á vida social fóra do traballo --as humanidades-- orgánzanse de xeito máis participativo, e as enfocadas manifestamente ó traballo --as ciencias experimentais, as matemáticas, os obradoiros-- fano dun xeito máis autoritario. A mensaxe desta articulación de democracia e autoritarismo é ben simple: a política baséase na democracia, pero a organización do traballo ten o seu fundamento na autoridade.

#### A integración na sociedade civil

Ademais de como cidadáns e traballadores, os individuos intégranse na sociedade como parte doutras institucións que, en conxunto, denominaremos sociedade civil. Esta denominación non é moi correcta, pois a expresión "sociedade civil" designa todo o que non é o Estado, o que significa que inclúe tamén o mundo do traballo, pero este reviste tal importancia na nosa cultura e os seus problemas presentan tal especificidade que merecería ser tratado a parte. Quédanos pois,

todo o resto, pero deste resto abordaremos simplemente dous campos que revisten especial relevancia: o patriarcado e o consumo.

O termo "patriarcado" merece tamén algunhas aclaracións. Entendemos por tal, de maneira xenérica, unha relación entre os sexos e os grupos de idade organizada arredor da primacía dos varóns sobre as mulleres e a autoridade dos adultos sobre os non adultos que o seu centro é a estrutura familiar, pero que os seus valores e prácticas se estenden máis alá desta. A relación entre homes e mulleres variou moito ó longo da historia, e máis concretamente a historia da nosa cultura, pero de maneira tal que o dominio e o predominio estiveron sempre do lado do xénero masculino. Analogamente, as relacións entre pais e fillos ou, máis en xeral, entre adultos e non adultos, afloxáronse ou tensáronse, pero sempre manténdose a autoridade dos primeiros sobre os segundos. Por conseguinte, o termo patriarcado, así utilizado, engloba realidades moi distintas, pero que conservan en común o esencial; en todo caso, parécenos máis axeitado que outros coma "machismo", "sexismo", "familia autoritaria", "discriminación sexual", etc.

A escola basease en tres liñas distintas de autoridade: o profesor e o mestre representan á sociedade,, ó grupo adulto e ó saber, mentres que o alumno e o estudante ocupan o lugar do individuo, o non adulto e o que non sabe. Agora soamente interézanos a segunda. Si, como representante da sociedade, o profesor presenta unha serie de esixencias ó alumno e, como representante do saber, determina que merece ser aprendido e que non, como debe selo e como non, etc., en canto que o adulto se sente impelido e lexitimado para intentar un control máis amplo da conducta de nenos e mozos. Neste proceso, a escola reproduce a relación entre os grupos de idade propia do patriarcado non só no senso de que a reflicte e se alimenta dela, senón tamén no de que a reforza, ó remachar dentro da escola o que non deixa de estar en cuestión fóra dela. Ademais, as mensaxes explícitas e implícitas da escola sosteñen esa relación de poder, desde a vella máxima de "respectar ós maiores en idade, dignidade e goberno", na que a colocación dos tres factores non era casual --a democracia política debería situa-lo goberno por diante da dignidade, polo menos--, ata as máis sofisticadas apoloxías da familia patriarcal e nuclear como a forma natural das relacións de parentesco.

A escola, en cambio, non ten base algunha no predominio do home sobre a muller. Isto non quere dicir que sexa exquisitamente neutral, nin moito menos feminista. Quere dicir, tan só --o que non é pouco--, que non necesita desta distinción, nin dos constructos sociais que supoñen

os xéneros masculino e feminino arredor dos sexos varón e femia, nin das relacións de poder que entrañan, nin das formas de discriminación que encarnan. Iso non impide que a escola poida ser escenario e vehículo da discriminación e a dominación do xénero, incluso un factor importante na súa reprodución, pero implica que tal papel non deriva da súa lóxica interna nin é consustancial a súa existencia coma institución, senón que procede da súa inserción na sociedade global e a súa permeabilidade ás presións desta. De calquera xeito, o asunto reviste unha importancia tal que merece ser tratado de maneira específica e o será máis adiante.

No que se refire ó consumo, debemos empezar por sinalar algúns aspectos non sempre recoñecidos deste. En primeiro lugar, nunha sociedade na que o traballo resulta pouco ou nada gratificante para a maioría das persoas, a busca de satisfaccións trasládase ó campo do consumo ata o punto de acordar a este unha importancia que vai moito máis alá das súas funcións instrumentais, ou sexa da satisfacción de necesidades calesqueira que estas sexan. Ó igual que sucede coa familia e con toda unha serie de formas de asociación distintas das dictadas pola pertenza ó mundo do traballo ou da política, o consumo transcende as súas funcións primixenias para configurarse coma un campo de liberdade alternativo, coma unha fonte de identidade, coma un espacio de igualdade e coma un elemento de distinción. Como campo de liberdade porque a diferenza do traballo, donde a maioría da xente vese forzada a someterse a normas e rutinas, o consumo permite elixir e cambiar, aínda que sexa dentro dos límites marcados polos recursos dispoñibles. Como fonte de identidade persoal porque ofrece posibilidades moito máis gratificantes que calquera outra, pois permítenos mostrar á luz o que cremos que somos, aparentalo que sabemos que non somos e, se é necesario, agacha-lo que non somos. Como espacio de igualdade, e aínda que se trate dunha dimensión basicamente ilusoria, porque, a pesares de que é no consumo donde máis claramente se busca marca-las diferencias, tamén é nel donde, polo menos ocasionalmente podemos borrarlas: o empregado non poderá ocupa-lo sitio do seu empresario, pero si levar un traxe similar ó seu ou entrar ó mesmo teatro. Como elemento de distinción, en fin, porque non hai dificultade en deslizarse dos consumos comúns cando nos comparamos cos que están enriba de nós ós consumos diferenciais cando queremos facelo cos que están por debaixo ou ó mesmo nivel. Mecanismos, en suma, que substitúen a dimensión de ser pola de ter.

No proceso de distribución de oportunidades de estudio, cualificacións e títulos a escola favorece o mesmo tipo de dinámica e mentalidade adquisitivas e demostrativas. A instrumentalidade das credenciais educativas á hora de competir polos postos máis desexables no mercado de traballo e a súa aceptación como expresión da valía das persoas desencadean unha lóxica que, con independencia das necesidades reais de formación para a incorporación a papeis sociais adultos, conduce ós individuos a demandar máis e máis educación para non verse apeados do carro contra a súa vontade. A conciencia de que o que verdadeiramente conta non é o valor absoluto do aprendido, certificado ou non mediante títulos escolares, senón a vantaxe, a diferenza que eleva a este ou aquel sobre os demais, converte ó consumo da oferta educativa nunha carreira individualista na que o importante é acumular, e acumular máis ca outros. Pero a suma de racionalidades individuais ten coma resultado a irracionalidade colectiva, pois ó obterem todos ou moitos cada vez máis, o que era suficiente convértese en insuficiente porque xa non supón vantaxe algunha, de maneira que a necesidade de consumir educación é potencialmente ilimitada; así a escola alimenta e estimula a idea dun consumo sen fin (Illich), a mesma que tira da demanda nunha economía que deixa moitas necesidades sen cubrir mentres colma outras ata a saciedade e non cesa de inventar e crear moitas máis. Paralelamente, posto que, aínda que a educación é cada vez máis longa, a vida segue sendo curta, as limitacións á posibilidade prolongar indefinidamente a escolarización forzan a necesidade de conseguir a desexada vantaxe mediante a diferenciación cualitativa no seu consumo, o que quere dicir a diferenciación da demanda e, tras dela, da oferta nun senfín de formas de distinción que o son tamén de xerarquía: non só estudos distintos senón escolas públicas e privadas, centros real ou pretendidamente de élite, títulos nos que o que conta é onde foron obtidos, palmarés de universidades, etc. Os rudimentos do consumismo apréndense na escola.

#### Meritocracia escolar e consenso social

Cada orde social lexitímase a si mesma arredor de ideas-clave diferentes. As sociedades escravistas --e a escravitude colonial moderna-- autoxustificábanse pola idea da superioridade dunha raza sobre as demais, a sociedade de castas hindú pola crenza da reencarnación nunha ou outra casta segundo os méritos dunha vida anterior, a sociedade feudal pola convicción de que as persoas nacían diferentes e que a nacemento debía marca-la posición social dentro dunha orde de

orixe divina. A sociedade moderna non busca as causas máis alá da vida das persoas nin cre que as consecuencias desta deban esperar a unha vida posterior, senón que cada quen debe obter sobre a terra o que merece --sexa polos méritos adquiridos ou por unha predestinación que hai que descubrir--, idea que naceu do protestantismo pero estendeuse posteriormente ó conxunto da cultura occidental e incluso universal. Cando a sociedade moderna substituíu á vella orde estamental e teocrática, o mercado apareceu coma o mecanismo capaz de repartir a todos as recompensas correspondentes ós seus méritos. Suponse que a economía de mercado recompensa positivamente a quen producen o que outros necesitan e fano de xeito eficaz e negativamente a quen producen o que ninguén necesita e fano de xeito ineficaz, sen fixarse noutras sinais: como repiten aínda hoxe os neoliberais, cando mercamos pan o que queremos é que sexa bon, sen importarnos se o produciu un branco ou un negro, un católico ou un xudeo, un conservador ou un comunista.

Sen embargo, nun mundo dominado na meirande parte polos monopolios nacionais e transnacionais, hai pouca xente que crea xa que o mercado é un mecanismo tan xusto, pois a experiencia da maioría desmínteo. Pero, na mesma medida en que o mercado deixa de ocupar un lugar central na lexitimación meritocrática da nosa sociedade, pasa a ocupalo a escola. Pouca xente pensa que estea na súa man chegar a posuír grandes propiedades partindo de nada, ou viceversa, pero a maioría acepta que se pode escalar na xerarquía das organizacións burocráticas públicas e privadas --as empresas-- gracias á educación. esta idea, unida á da perda de importancia dos propietarios fronte ós xestores das empresas e ó crecemento do estado coma empregador, restitúe á sociedade o seu presunto carácter meritocrático a pesares das serias reservas sobre a xustiza da economía de mercado.

Posteriormente veremos en que medida a escola mesma é meritocrática, pois polo de agora chéganos con constatar que o parece. Efectivamente, a escola trata a todos, polo menos en principio, por igual. Recolle ós nenos a unha idade temperá e sométeos a procesos iguais ou similares de aprendizaxe, avaliando despois os seus resultados con instrumentos comúns e certificando os seus respectivos logros. Periodicamente chégase á conclusión de que a selección é demasiado temperá, os procedementos de avaliación non son dabondo xustos ou as diferencias de orixe non se tiveron en conta ou compensadas axeitadamente, pero tales problemas parecen poder resolverse con novas reformas que, por fin, converterán a escola no desexado mecanismo

meritocrático de distribución das oportunidades sociais que todos queremos que sexa. Todo isto exprésase sinteticamente na idea da igualdade de oportunidades, que chega a substituír á de igualdade de resultados ata o punto de levarnos a aceptar que as diferencias sociais son tolerables sempre e cando cada quen saia dun mesmo punto de partida na carreira polos empregos, os ingresos, o poder, o prestixio, etc.

Nos seus orixes, a escola foi meritocrática soamente para un sector reducido da poboación. A totalidade das nacións europeas fundaron sistemas escolares separados para os fillos das clases altas e medias, por unha banda, e os das clases baixas, por outra. Os primeiros acudían ós institutos, os liceos, os ximnasia, as public schools que conservaron os seus nomes para designar ó ensino secundario actual ou, polo menos, a súa rama xeral e máis selectiva; os segundos acudían ás escolas populares. As escolas secundarias formaban ós futuros funcionarios, oficiais militares e herdeiros de propiedades substanciais, mentres as populares limitábanse a dar uns rudimentos de instrucción e "moralizar" ós futuros traballadores manuais, a inmensa maioría. Por iso díxose que a escola era o mundo central da alianza entre a grande e a pequena burguesía ou, de xeito máis amplo, entre as clases dominantes e as capas medias.

Despois da segunda guerra mundial a escolarización universal estendeuse a toda a poboación, ampliouse o período obrigatorio e as oportunidades de seguir nas aulas ó seu remate e igualáronse as condicións de escolarización ou, polo menos, melloráronse notablemente as das clases populares. Con iso, a promesa de mobilidade social estendeuse á clase obreira e, en xeral, a tódolos sectores da poboación, constituíndose na base dun consenso social universal. Desde un punto de vista global, a promesa é falsa, posto que non todo o mundo pode acceder ás posicións sociais máis desexables: primeiro, porque estas son, por definición, escasas; e, segundo, porque a maioría xa están repartidas de antemán. Sen embargo, individualmente pode ser certa e é nun número de casos suficiente para, unha vez convenientemente aireados, mante-la súa credibilidade. A escola convértese así nunha válvula de escape que desactiva as contradicións sociais.

O paso pola escola fai que as persoas vexan as diferencias de riqueza, poder ou prestixio non xa coma o resultado da escisión da sociedade en clases sociais, xéneros ou grupos étnicos diferentes, senón coma o produto da simple competencia interindividual dentro dun xogo esencialmente neutral. A idea dunha sociedade dividida, escenario de conflitos sociais, é

substituída pola dun continuo harmónico no que as diferencias son simplemente de grao, non oposicións irreconciliables. A sociedade deixa de ser culpable porque cada quen é xa responsable da súa propia sorte. A imaxe da discriminación social deixa paso á do éxito ou o fracaso individual e, para máis sinais, escolar.

## **II.- EDUCACIÓN E EMPREGO EN ESPAÑA**

As problemáticas da marcha da economía e o emprego, por unha banda, e as políticas de educación e formación, pola outra, preséntanse en España e en todo o mundo coma cada vez máis imbricadas e inseparables. A incertidume sobre a evolución económica e a persistencia do paro masivo, xunto coa crise e o desprestixio da política económica de demanda asociada ó Estado de Benestar, desprazaron a atención e a vontade dos gobernos (tanto conservadores coma de esquerda tradicional, aínda que en distinta medida e con diversos acentos) cara a unha política económica de oferta e, en particular, cara ó que acostuma denominarse, sen demasiada exactitude, "política activa" de emprego. Unha das consecuencias disto foi unha nova énfase no papel da educación e a formación para facer fronte ó cambio económico e tecnolóxico tanto a longo como a medio e a curto prazo, é dicir, tanto ás variacións estruturais coma ás conxunturais.

Aínda que, desde todo punto de vista, é preciso evitar acudir á educación e a formación na busca de remedios que non poden aportar para problemas do mercado e a organización do traballo que deben ser directamente atacados, non cabe dúbida de que precisamos reexamina-la relación entre o noso sistema formativo e o noso sistema productivo. As páxinas que seguen tratan de dicir algo ó respecto.

A primeira sección ocúpase, en xera, dos efectos da evolución tecnolóxica, as transformacións na organización da produción e os cambios no mercado de traballo sobre as características dos empregos e, en particular, a súa sobre cualificación e as esixencias que presentan ós traballadores. A segunda refírese de xeito específico ó noso país, apoiándose nas estatísticas de emprego e nos resultados das escasas investigacións monográficas existentes. A terceira está dedicada ó sistema de educación regrada en si mesmo e á súa relación cuantitativa e cualitativa co mundo do emprego. A cuarta, en fin, aborda ese fenómeno relativamente recente pero de



desenvolvemento espectacular que constitúen a formación profesional e os contratos de fomento de emprego.

### Mercado, organización e cualificación

Dada a escaseza de investigacións sólidas sobre as relacións entre educación e emprego en España, e máis en concreto sobre as necesidades de cualificación presentadas pola situación e a evolución deste, todo tratamento do tema ten coma obrigado punto de partida a consideración da experiencia e a investigación internacionais.

Existen, como xa se apuntou indirectamente na sección II.1, dous enfoques opostos que marcan basicamente os temas do debate. O primeiro, ó que podemos denominar optimista, afirma que da complexidade crecente da tecnoloxía derivan unha complexidade tamén crecente das tarefas que constitúen os postos de traballo e, polo tanto, unhas necesidades de cualificación en aumento. O segundo, ó que podemos denominar pesimista, sostén, pola contra, que hai unha tendencia á descualificación do traballo porque esta abarata o custo da man de obra e serve mellor ó mantemento do control da dirección sobre a forza de traballo, e que esta política de descualificación vólvese precisamente da innovación tecnolóxica, ademais dos cambios na organización do traballo.

Aínda que hai unha tendencia a identificar estas proposicións coa socioloxía funcionalista ou a teoría do capital humano, no primeiro caso, e coa socioloxía marxista, no segundo, tal dicotomía non é nada exacta; baste pensar que os primeiros traballos sobre a descualificación viñeron do campo empresarial (Ure, Bright, etc.), e as primeiras formulacións sobre a "revolución científico-técnica", a "nova clase obreira", etc. fixérono predominantemente do marxismo (Richta, Mallet e outros).

A investigación empírica non resolveu o problema. Non importa cantos traballos de investigación revisemos, as conclusións seguen divididas, e esta ambigüidade ten moito que ver co uso de dúas metodoloxías alternativas e de resultados non contrastables mutuamente. Por una banda, están os estudios agregados. Estes baséanse, con maior ou menor sofisticación, en

información estatística sobre a evolución das ocupacións, aportando unha imaxe global dos cambios na composición da forza de traballo e, habitualmente, a conclusión de que hai unha tendencia á alza nas cualificacións, aínda que lixeira e lenta. A súa debilidade estriba en que non captan os cambios dentro de cada ocupación, supoñendo constantes no tempo as súas características. Por outra banda están os estudios de casos. Estes baséanse en análises máis ou menos pormenorizadas da evolución dunha ou varias ocupacións, aportando unha imaxe máis precisa do proxecto e chegando, polo común, a unha conclusión de que diminúe a cualificación dos postos de traballo. Os seus límites residen, en primeiro lugar, en que non son extrapolables, aínda que poida inferirse que, se os casos son típicos, non serán únicos; e en segundo lugar, en que non atenden ós cambios na composición da estrutura xeral da forza de traballo.

A expansión das novas tecnoloxías deu un novo pulo a este debate, pero segue sen estar resolto. Para uns, o maior peso da información no funcionamento destas favorece o aumento das cualificacións; para outros, precisamente a súa capacidade de manipular máis información e máis eficazmente aumenta o seu potencial descualificador. Os datos tampouco resolven claramente o problema, pois é posible aducir, por unha banda, o rápido crecemento das ocupacións vencelladas ás novas tecnoloxías ou, pola outra, o seu escaso peso absoluto nos empregos existentes ou previstos e estudos de caso sobre a descualificación nestas novas profesións. A conclusión maior aquí só pode ser unha: que non hai conclusións ou, mellor dito, que os instrumentos con que contamos para aborda-lo problema non son axeitados e, a información acumulada, aínda é insuficiente.

A cualificación dos postos de traballo e, por tanto, a cualificación necesaria nos traballadores, dependen tamén das formas de organización do proceso de traballo. Aínda que, na práctica, a innovación tecnolóxica e os cambios organizativos adoitan suceder ó mesmo tempo, podemos tratalos separadamente a efectos analíticos, pois toda a evidencia indica que unha mesma tecnoloxía pode ser empregada en contextos organizativos distintos e unha mesma organización darse con tecnoloxías diferentes (se ben non tódalas combinacións son posibles nin presentan o mesmo grao de viabilidade).

Simplificando, podemos dicir que a organización da produción débátese hoxe entre dous modelos: o de inspiración taylorista e o de produción (ou especialización) flexible (Piore e Sabel).

O taylorismo, simplificando de novo, baséase na produción de grandes series para mercados estables, con instrumental e maquinaria de tipo específico, man de obra pouco cualificada e un sistema de dirección vertical e univocamente descendente. A relación entre estes catro aspectos é ben coñecida e non precisa ser recordada. A producción flexible baséase na produción de unidades a pedido ou pequenas series para mercados cambiantes, instrumental e maquinaria de tipo universal, man de obra comparativamente de alta cualificación e un sistema de decisión descentralizado e participativo. O instrumental e a maquinaria serán universais porque van ser destinados a distintos usos sucesivos; a man de obra será cualificada porque producirá bens e servicios diferentes, rapidamente cambiantes, e empregando en procedementos diversos o mesmo instrumental e a mesma maquinaria; a toma de decisións será descentralizada e participativa porque a volubidade dos mercados e a competencia intensa non permiten os longos procesos previos á produción propios do taylorismo.

O taylorismo atopou os seus límites na inestabilidade dos seus mercados de entrada e saída (de factores e produtos), no elevado nivel de entropía característico das grandes organizacións xerárquicas e na desafección cara ó traballo e ós conflitos a redor da organización que xera. A produción flexible e as formas de organización máis participativas mostráronse máis eficaces, en termos de produtividade, practicamente por onde queira. Esta é a conclusión inevitable se comparamos entre sí o desempeño productivo e económico dos países máis prósperos cos que o son menos (Xapón fronte a Occidente ou a R.F.A. fronte ó resto deste), zonas ou rexións (Il Prato, Silicon Valley, Baden-Würtemberg, etc., fronte ó norte de Italia, o sur de Inglaterra, os Grandes Lagos, etc.), sectores (máquinas-ferramenta, químicas de especialidade, etc., fronte ás ramas tradicionais en crise), cooperativas ou outras empresas participativas (Mondragón, o case centenar estudado no informe Work in America, etc.) fronte ó resto; as empresas chamadas "Z", "excelente", "de tercer tipo", etc. fronte ás de tipo tradicional; ou distintas formas de organización dentro da mesma empresa, concretamente as denominadas xenericamente "novas formas de organización do traballo", fronte ás de índole taylorista (por exemplo, as experiencias ben coñecidas de Volvo, Saab, Olivetti, Renault, General Electric e outras moitas).

Para o que nos ocupa, as principais consecuencias disto son tres: a primeira, que a organización do traballo parece ter efectos máis consistentes sobre a cualificación dos postos de traballo que a innovación tecnolóxica; a segunda, que hoxe ábrese paso (aínda que non sabemos ata cando nin en que grao) un modelo organizativo que require unha man de obra máis cualificada; a terceira, que os proxectos educativos nin son autónomos nin poden ser simples respostas

adaptativas a un mundo do traballo que fixa as necesidades, senón que deben estar explicitamente asociados e adoitan estarlo, cando menos, implicitamente, a opcións sobre a organización do traballo.

Por outra banda, tamén a evolución propia do mercado de traballo, con independencia da organización deste e da innovación tecnolóxica, ten consecuencias sobre as cualificacións. En xeral, estamos asistindo a transformacións que soen resumirse en termos como "flexibilización" ou "precarización" do mercado, "descentralización", "desconcentración" ou "periferalización" da produción, etc.

As grandes empresas tenden a desprenderse das fases e os subprocesos non estratéxicos da produción, así coma dos servizos auxiliares, confiándoos a outras empresas, xeneralmente máis pequenas, e substituíndo así vínculos laborais que lles resulten demasiado ríxidos por vínculos mercantís que son máis dúctiles e flexibles e librándose de paso das cargas sociais. Como consecuencia, proliferan as pequenas empresas contratistas e certas formas de traballo por conta propia que, en realidade, non actúan tanto para o mercado en xeral coma para un ou uns poucos clientes. Outros factores favorecen tamén a proliferación da pequena empresa e o traballo independente: algunhas novas tecnoloxías permiten que certos procesos que antes requirían gran cantidade de traballo ou de capital podan realizarse por poucas persoas e con poucas inversións; ante a escasa creación de emprego polos grandes empregadores, os poderes públicos estimulan ás pequenas empresas, que crean postos de traballo a un custo moito máis baixo, e diversas formas de autoemprego, e individuos que se converterían en asalariados se tivesen a oportunidade vense empurrados ó traballo por conta propia; ademais, o carácter rutinario da maioría dos empregos asalariados e un certo pulo, aínda limitado, da cultura empresarial contribúen tamén a que moitas persoas prefiran tentar se-los seus propios patróns antes que (ou antes de ) someterse a outros.

Finalmente, o emprego asalariado tamén está coñecendo un proceso de precarización en si mesmo, aumentando as formas de traballo "irregular" ou "fóra da norma", entre elas os contratos temporais e eventuais, o traballo a tempo parcial (máis alá das preferencias dun sector da poboación traballadora), os postos de traballo compartidos, etc.

esta evolución fai que o mercado de traballo presente necesidades que non presentaba de por si a produción. As grandes empresas resérvanse os postos de traballo correspondentes ás

partes estratéxicas do proceso global, que adoitan ser tamén os máis cualificados. As pequenas empresas, que viven en gran parte das contratas, vense obrigadas a elixir entre unha organización flexible que lles permita facer fronte ás escasas e variadas oportunidades que lles ofrece o mercado de bens e servicios e a traslación da incertidume ós traballadores mediante a precarización da súa relación mutua. Os asalariados vense empurrados a cambiar de sector, de empresa, de emprego na mesma empresa, ou ven cambia-las características dun mesmo emprego, de xeito que, aínda que ningún destes empregos requira en si unha gran cualificación, a incertidume do mercado de traballo obrígalles tamén a procesos de adaptación, desde o punto de vista da cualificación, así como a certa polivalencia, para poder sacar partido de oportunidades diversas, e a miúdo, imprevisas. O traballo por conta propia ou asociado, en fin, require do traballador outras capacidades que o dominio dun oficio (capacidade de xestión, de trato co público, iniciativa persoal, etc.).

### As perspectivas de España

A economía española (o mesmo que a de calquera outro país) non vai seguir pura e simplemente a senda xa percorrida polos países máis avanzados. Por conseguinte, se a carencia de bases de datos e estudos propios axeitados empúrranos a utilizar fontes de fóra das nosas fronteiras e a buscar nelas anticipacións da nosa evolución próxima, debemos ter sempre presente, non obstante, que non ocupamos simplemente un posto nunha rengleira senón tamén e sobre todo un lugar nun entramado de relacións. Ter en conta, por exemplo, que non somos simplemente un país semi-avanzado ou semi-atrasado, senón ante todo semi-dependente no contexto da división internacional do traballo.

Algúns indicadores mostran, por exemplo, que o crecemento recente da industria española foi protagonizado por sectores de baixa complexidade tecnolóxica o que implica unha menor creación de postos de traballo de alta cualificación que se sucedera ó contrario. Tamén que o noso país nin ocupa un lugar destacado nos mercados internacionais nin foi capaz de rete-lo control sobre os mercados de bens correspondentes a industrias de alto nivel tecnolóxico, o que apunta no mesmo sentido. Ou ben, finalmente, que a especialización da industria española (é dicir, a súa composición por ramas de actividade) favorece, a diferenza de países como Alemaña Federal Xapón ou os Estados Unidos, ós sectores industriais de menor complexidade.

Se nos fixamos no conxunto da economía e non só na industria vemos tamén que as actividades de alto nivel tecnolóxico representan a penas unha sexta parte do emprego, as de nivel medio pouco máis dun quinto, as de nivel medio-baixo dous quintos e as de nivel baixo de novo algo máis dun quinto. Non hai razóns, pois, para esperar un boom na cualificación dos postos de traballo, salvo que iso formara parte dunha estratexia económica consciente.

Noutras palabras, a proxección cara ó futuro da evolución recente da economía española non permite imaxina-lo noso país coma un inmenso "parque tecnolóxico", cun permanente déficit de man de obra altamente cualificada. Cousa moi distinta é que, en lugar de esperar pasivamente a "evolución previsible", poidan formularse estratexias de crecemento e transformación económicos que pasen por un reforzamento da formación, entre, entre outros posibles instrumentos.

Se analizamos concretamente a evolución do emprego por ocupacións no período recente, atopámo-la mesma ambigüidade que fóra das nosas fronteiras. Os datos agregados mostran certo crecemento dos grupos de maior cualificación, pero esta afirmación necesita varias reservas. A primeira é que, coma noutros países, os grupos ocupacionais que máis rapidamente medran son os de maior cualificación, pero o seu peso segue sendo bastante reducido no conxunto da forza de traballo. A segunda, que, en conxunto, parece darse unha forte tendencia á polarización, e máis concretamente á polarización á baixa (crecemento máis forte das ocupacións de maior e de menor cualificación, sobre todo destas últimas, en detrimento das de nivel intermedio). A terceira, en fin, que os pouquísimos estudos cualitativos existentes non sustentan tal crecemento, senón simplemente procesos de cambio nas cualificacións, ou sexa de substitución dunhas por outras.

A precarización do mercado de traballo cobra unha especial importancia no caso español, se non porque a lexislación laboral sexa máis permisiva neste terreo ca doutros países, que non o é, si porque a gravidade da precariedade está en relación directa coas dimensións do desemprego. España combina a taxa de paro máis elevada da OCDE cunha das taxas de actividade máis baixas, debido fundamentalmente á todavía escasa incorporación da muller ó traballo remunerado. Sen embargo, todo fai pensar que a modernización cultural está indo e vai ir no noso país a un ritmo bastante máis rápido ca da nosa economía, de xeito que o aumento bruto do emprego vaise a

mostrar pouco capaz de absorber-lo aumento da actividade.

Neste contexto, é posible --pero moi dubidoso, ou moi dubidoso pero posible--que as actuais medidas de fomento do emprego --precario--estean aportando certo alento ás empresas, pero non cabe dúbida de que colocan nunha situación difícil a un sector importante dos traballadores. Máis da metade dos contratos que se firmaron en 1990 eran contratos de fomento do emprego, e esta distribución aínda deixa fóra a importancia considerable e crecente da economía irregular. O mesmo desemprego é un fenómeno máis amplo que o que reflicten as súas expresións porcentuais, pois, a parte dos "desanimados" calcula a OCDE que por cada parado nas medias anuais hai, en realidade, dúas ou dúas e media persoas que pasan por unha situación de paro (non sei en que grao é aplicable isto a España).

Todo isto, sen embargo, non ten por que traducirse nunha diminución, nin sequera nunha desaceleración do crecemento da demanda de educación. É un lugar común que o nivel (e o tipo) de estudos ten unha influencia determinante sobre as oportunidades de emprego, tanto á hora de acceder á condición de ocupado en xeral como de facelo a unha ocupación ou outra, e posteriormente sobre as oportunidades de promoción. Isto maniféstase a través de tódolos indicadores de desvantaxes no mercado laboral (traballo a tempo parcial, temporal, ocasional, "fóra da norma", sumerxido, etc.), e todo apunta a que os títulos escolares se tornan máis e máis discriminantes co simple paso do tempo e, en especial e aínda que resulte paradóxico --ou non--, coas reformas comprensivas e outras políticas educativas igualitarias.

A asociación entre os títulos escolares e as oportunidades económicas é especialmente alta entre as mulleres, o que, a parte de indicar unha maior diversidade nas situacións destas, sinala tamén a operatividade --e a posibilidade de asentarse niso estratexias persoais e institucionais-- duns factores de discriminación en senso contrario a outros (das desigualdades educativas en contra das desigualdades de xénero). No mesmo senso, pode converterse nunha vantaxe para os mozos fronte ós adultos, sempre que aqueles teñan a oportunidade de beneficiarse dela antes de verse acosados por outra xeración máis nova e con máis títulos.

### As ensinanzas regradas non universitarias

Para dous tercios da poboación xuvenil, o actual ensino secundario, culminado ou non, é o tramo terminal na escola e, por conseguinte, a súa derradeira preparación formal para, entre outras cousas, o emprego. Para unha parte menor pero importante, aproximadamente unha de cada dez persoas, xa o é a Educación Xeral Básica. A cuestión da adecuación específica ó emprego dos ensinamentos non universitarios só pode presentarse, en termos xerais, como o problema da relevancia xeral e laboral do ensino común ou xa, de xeito particular, cando os alumnos son derivados cara a sectores ou ramas especializados da escola, tales coma o bacharelato ou a formación profesional.

A Lei Xeral de Educación de 1990 propúxose rematar co academicismo, no peor dos sentidos, e co tradicionalismo do sistema educativo español, no plano dos obxectivos xerais, predicando a actualización dos programas, a adaptación ó cambio social, a relevancia das aprendizaxes, a polivalencia e a función de preparación para o emprego, pero non pasou de aí. O bacharelato, bautizado como "polivalente", quedouse en ambivalente, limitándose a combina-las escasas virtudes e os numerosos defectos dos antigos bacharelatos de "ciencias" e "letras". O modesto intento que supuxo a introducción das "Ensinanzas e Actividades Técnico-Profesionais" volveuse auga de castañas, converténdose en horas de reforzo aberto e solapado das materias tradicionais, cando non, para as mulleres, no substituto das extinguidas "Labores do Fogar". No primeiro dos casos, no oco providencial para que couberan nos centros programas ministeriais especiais sobre informática, audiovisuais, etc., sen dúbida xustificables en si mesmas pero alleas ó propósito inicial e inicuas para a súa consecución.

O caso máis grave, sen embargo, foi o da Formación Profesional, en particular a de Primeiro Grao. O que se presentara inicialmente coma un subsistema de formación estritamente técnico-profesional, áxil, e en permanente proceso de actualización, ou sexa, coma unha ponte entre a educación xeral e o traballo, converteuse desde un principio, por obra e gracia da dobre titulación ó final da EXB, da súa gratuidade fronte á non gratuidade do BUP e da avidez dos aspirantes a profesores nas materias tradicionais e os seus portavoces por non privar ós desafortunados alumnos dun pouco máis de formación académica (e non privarse a si mesmos dos empregos correspondentes), nunha rama de segunda categoría e nunha mestura confusa e



contradictoria do académico e o profesional, ambos mal entendidos: nin carne nin pescado. Os alumnos atopáronse así ante un prato combinado dificilmente dixerible: todo o academicismo tradicional, aínda que comprimido, máis unhas ensinanzas profesionais cun forte compoñente inercial.

O efecto desta dualización do sistema educativo foi, coma noutros países pero con maior intensidade, unha inflación da rama académica e, máis aínda, unha inversión das proporcións de matrícula que resultarían sensatas desde a perspectiva da estrutura do emprego. Dous tercios dos estudantes que accedían á secundaria ó comenzo da aplicación da LGE, tres quintos nos finais dos oitenta, facíano ó BUP, cando segundo utilizemos un criterio estricto ou xeneroso, este só sería necesario para un cuarto ou un tercio dos empregos. Este é un dos segredos da actual reforma do ensino e outros proxectos anteriores: alenta-la opción pola ensinanza técnica, aínda que sexa ó prezo da súa postergación no tempo, coa prolongación do tronco común.

Por outra banda, as especialidades da Formación Profesional viron medrar ou diminuír a súa matrícula ó albur das modas e os mitos sobre as posibilidades das profesións, sen a penas ningunha relación co peso das distintas ocupacións no mercado de traballo. En calquera caso, practicamente tódalas enquisas realizadas a mozos con emprego ou experiencia laboral indican unha forte falta de correspondencia entre o aprendido na escola e o efectivamente requirido polo emprego.

A reforma do ensino actualmente en proceso de implantación, puxo entre as súas prioridades a preparación para a transición á vida activa e a relación co mundo do traballo. Isto tradúcese en certa apertura cara á preparación para o traballo e cara á súa problemática nas materias tradicionais e en dúas medidas verdadeiramente notables: a introducción dunha área tecnolóxica, bastante ben proxectada, no tronco común e a creación dun sistema áxil e estrictamente técnico-profesional de saídas cara ó traballo desde a formación xeral, os chamados Módulos II e Módulos III, coas certas garantías de que non chegaran a converterse nunha rama de segundo orde como sucedeu coa FP I. Sen embargo preséntanse certamente escuros, polo menos polo de agora, os chamados Módulos I, que poderían converterse no vertedoiro do sistema. Pero isto é algo que só desvelará o transcorrer do tempo. Non hai que esperar, en cambio, para lamenta-la non reorganización da secundaria superior xeral, unha mera resurrección da vella opción

entre "letras" e "ciencias" á que se engade o ennobrecemento da parte máis distinguida da formación profesional e das ensinanzas artísticas.

### A formación profesional ocupacional

Na segunda metade dos oitenta, seguindo a liña doutros países europeos, xurdiu en España un subsistema da formación profesional ocupacional que o seu crecemento en alumnos, títulos e recursos foi moito máis rápido có do sistema regrado, acollendo xa en 1988 cerca de medio millón de persoas. Iso forma parte do desprazamento da énfase na política de emprego, en xeral, das que se agrupan baixo o epígrafe de "garantía de recursos" (fundamentalmente subsidios ó desemprego) ás que se consideran "medidas activas". Outra parte deste mesmo proceso foi a proliferación dos contratos acollidos ás chamadas "medidas de fomento do emprego" (contratos "fóra da norma" pero legais, subvencións, exencións, desgravacións, etc.), en particular os contratos "en prácticas" e "para a formación", que superan xa con creces o cuarto de millón anual.

Este novo subsistema xustifícase como un mecanismo de resposta ós rápidos cambios no mundo do traballo, pero, polo menos polo que atinxe ó noso país, é tamén e antes que nada o efecto de algo máis prosaico: que a Comunidade Europea financia practicamente a metade deste tipo de formación mentres non dá un só ecu para a regrada.

As oportunidades de acceder á formación ocupacional e ós contratos formativos vense afectadas por outras variables dadas dos individuos, pero de forma distinta que no caso da formación regrada. As porcentaxes de homes e mulleres na FPO, partindo dunha forte vantaxe inicial para os primeiros, chegaron a alcanzar unha igualdade exquisita, o que de feito representa un trato privilexiado para as segundas en relación á súa participación na poboación activa, ocupada ou parada. Non se pode dici-lo mesmo, sen embargo, dos contratos en prácticas e para a formación, que favorezan netamente ós homes. Polo demais, a distribución dos sexos entre as especialidades reproduce, e ás veces afonda, as pautas tradicionais do nesgo de xénero dos empregos, como xa o facía a FP regrada.

As diferencias por idades non podemos telas en conta, pois, se ben é certo que os mozos están sobrepresentados, tamén o é que están máis desempregados e que a FPO é para eles o substituto dunha experiencia que eles non posúen pero os adultos si.

O nivel de estudos tamén marca diferencias. En principio, tanto a Formación Profesional Ocupacional coma os contratos para a formación teñen como público prioritario ós sectores máis desfavorecidos, que son tamén os de menor nivel de educación, pero hai unha tendencia consistente cara á mellora de posicións por parte dos que posúen un nivel maior de educación regrada, en especial dos titulados universitarios.

Finalmente, non é posible atopar unha relación identificable entre o trato recibido polas distintas comunidades autónomas e algúns factores ós que se podería acordar importancia aprioristicamente, sexan as diversas macromagnitudes do emprego ou a cor do goberno local. Parece, por tanto, neste terreo, que quen mellor a segue é quen a consegue.

Se comparamo-la distribución da oferta de FPO co emprego total ou o de nova creación por sectores ou grandes ramas de actividade, o que representa un nivel de detalle moito menor, atopamos que se favorece á agricultura e á industria en detrimento da construción e os servizos. En canto ós contratos en prácticas e para a formación cotexados polo mesmo criterio, favorecen ás ramas industriais do metal e a maquinaria e ás finanzas e servizos ás empresas, escenarios típicos do que poderíamos chamar unha "precariedade moderada", penalizando especialmente ó sector primario.

Cabe entón preguntarse cales son as verdadeiras funcións da formación ocupacional. Sen dúbida unha é o seu cometido manifesto, o que se declara oficialmente: capacitar para o emprego, pero hai outras tamén bastante verosímiles. En primeiro lugar, nun momento no que os empregadores ven as escolas (e con razón desde o seu punto de vista, que é o de control da forza de traballo) como lugares donde non se adquiren os hábitos axeitados, a FPO, libre de ethos escolar, quizais demasiado liberal a estes efectos, podería ser un mecanismo máis eficaz.

En segundo lugar, cando o sistema educativo subministra unha man de obra potencial dividida só nuns poucos grandes agregados (bacharelatos, técnicos especialistas, fracasados e

desertores da escola, etc.), a FPO podería estar servindo para levar a cabo unha selección máis de detalle, pois xa a simple asistencia a ela pódese tomar coma un indicador da actitude oportuna cara ó traballo.

En terceiro lugar, nunha situación de desemprego xuvenil masivo e rexeito pronunciado da escola, a FPO é para os gobernos unha forma de rebaixar con pouco custo as cifras de paro e de manter certa capacidade de custodia sobre os mozos.

En cuarto lugar, a FPO é un mecanismo que se autoalimenta, pois, nun contexto de escaseza e aguda competencia polos postos de traballo, se uns acoden os outros teñen que facelo, aínda que non sirva de moito en termos de capacitación, para non quedar simplemente fóra de xogo. Ademais, se de paso se aproximan a un empregador (especialmente cos contratos), só con iso xa melloran as súas oportunidades de emprego; e se, de paso, cobran algo por iso, tanto mellor.

En quinto lugar, en contrapartida, convén ter en conta que a FPO xa existía, en forma de academias e outras figuras, para quen podían pagala; fronte isto, a oferta pública introduce un principio e unha certa práctica de igualdade de oportunidades e incluso compensatoria.

En sexto lugar, non cabe a menor dúbida de que os contratos en prácticas e para a formación son unha forma de abarata-la man de obra para os empresarios.

**COLOQUIO SOBRE SOCIEDADE, EMPREGO E ESCOLA.  
RELATORIO PRESENTADO POLO PROFESOR DOUTOR  
D .MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. UNIVERSIDADE  
DE SALAMANCA.**

**JUAN L. PINTOS DE CEA:** Agradezo moito a iniciativa do Consello Escolar por invitarme a colaborar no debate arredor destes temas e teño que manifesta-la miña ledicia pola conferencia escoitada. Fundamentalmente, porque foxe dos tópicos habituais nestes temas e foxe de pretender producir seguridade na análise a través de formulacións cuantitativas dos problemas.

Estamos habituados, sobre todo os sociólogos, a mentir socialmente con datos; é dicir, a aportar porcentaxes insignificantes ou pouco significativas e a darlles despois moita relevancia política, económica, etc.,etc.

Eu agradezo moito ó conferenciante que non nos dera nin unha soa cifra, porque cifras xa temos moitas, o problema é que non sabemo-lo que significan.

Logo desta precisión e loubanza, teño que facer fincapé nalgunhas cuestións, pois non quero estender moito a miña intervención, e quero entrar nalgunhas cuestións máis xerais do asunto; do problema da ponencia.

O primeiro é que esta situación que deseñou o profesor Enguita, non é que sexa unha crise; non é un momento, unha etapa, unha época de crise da que poidamos saír aplicando determinadas programacións que restablezan outra vez a situación ideal, que é a situación de estabilidade nas demandas sociais ou na función que ten a escola dentro das sociedades complexas.

É dicir, fronte a idea ilustrada de que tendo á educación como instrumento válido, se podería chegar a unha situación ideal, ben fose da razón, ben fose da utopía, da xustiza, ben da igualdade, fraternidade ou solidariedade. Un dos problemas que temos é, xustamente, renunciar a ese tipo de utopías, porque aprendimos que ese tipo de utopías non servían para cambia-la realidade presente, senón que moitas veces o que servían era para empeora-las condicións nas que xa se estaba; por suposto, con moi boa vontade, cuns dircusos fermosos, etc...- Este sería o primeiro punto básico. Esta situación de decaemento das estruturas ou das continuidades é unha situación que podemos calcular como bastante permanente, que non é un accidente desta situación na que estamos respecto das necesidades funcionais que presentan as sociedades, ás sociedades complexas me refiro, e que van durar o que vai durar este decaemento.

O mesmo que na metáfora do cambio, da metáfora real me refiro, da destipificación que leva á desaparición da forza de traballo, pois nunca chegará o ocaso de necesidades funcionais de determinadas aprendizaxes.

Pero, en realidade, non imos te-la solución. E isto vainos reduci-las nosas autoestimas, probablemente moi elevadas desde a Ilustración e nos vai poñer no noso sitio aos observadores, ós que estamos metidos neste mundo da educación e vainos poñer un pouco máis como observadores permanentes ó longo dunha ruta que como orientadores-iluminadores e posuidores da verdade que temos que transmitir a futuras xeracións.

Esto paréceme fundamental e básico no asunto do **NON HAI MODELO**. Non hai modelo na forza de traballo, non hai modelo de produción e, polo tanto, non pode haber modelo no sistema educativo. O sistema educativo ten que recuperar constantemente o pensamento de como realiza-la súa función vendo as necesidades que se van presentando; non as necesidades de hai vinte anos, e non soamente - como ben dicía o relator - as necesidades do sistema económico. Hai necesidades, dentro doutros sistema sociais, de lexitimación, por exemplo, necesidades de sentido na redución da complexidade, que está claro que hai que respostar a elas.

Logo desta cuestión máis xeral eu suxeriría unicamente dúas cuestións que non se abordaron; ben, si que se abordaron, pero que eu sinalaría con máis amplitude.

Refírome, por exemplo, ó tema da complexidade. Este é un tema, un pouco como o que eu veño de dicir, un tema de futuro. O problema que temos coa complexidade non é que a solución da complexidade sea rachar coa complexidade. Non se trata de facer o que se fixo co nó gordiano; ese método non dá resultados. A complexidade, o que temos que facer, é reducila, pero, ó mesmo tempo que reducimos, mantela. Non se poden simplifica-los problemas senón que ó que hai que poñerse é a entende-los problemas e, polo tanto, reducilos ó nivel de solucións parciais.

Para min, o problema está na aprendizaxe das formas. A complexidade non se resolve coa simplificación, senón pola asunción de métodos e técnicas de resolución de problemas. Un profesor non ten por que da-la solución dun exercicio matemático, senón que ten que ensinar como se presenta correctamente o problema, como se aplican determinadas fórmulas, etc., etc.- Pode que isto non sexa a solución. Te-la solución ben é cuestión de que o que estea ó noso lado e sexa máis listo e ademais saiba xa poida dicir ó compañeiro.

Este, que é un exemplo absolutamente cotián, témolo que aplicar a grandes niveis. O que temos que aprender, ou o que a sociedade demanda que temos que explicar, non son novos contidos, que están cambiando cada vez, senón novas formas de aborda-los problemas e, polo tanto, ten moito máis que ver na formación a formación do método que a formación en transmisión de coñecementos. Hoxe en día é moito máis importante que un rapaz ou unha rapaza aprendan a manexar un ordenador, que non que saiban como se chaman cada un dos programas dese ordenador e, ademais, que poidan diferenciar un programa de procesador de textos dun programa para gráficos. Esa é unha cuestión metodolóxica, simplemente metodolóxica, e é entón o método o que dá utilidade á nosa función de formar; á formación, a aprendizaxe de creación e destrución de formas. Non se trata de destruír obxectos ou de destruír comportamentos, senón de xerar formas que permitan ollar novos comportamentos ou acceder a novas informacións ou acceder a outros proxectos.

Xa por último, logo deste tema da complexidade, sinalar algo que saíu, pero de maneira moi marxinal; o tema da función selectiva ou selectora do sistema educativo.

Unha das principais cousas que nos encarga a sociedade, ós que estamos neste sistema é que o profesor seleccione. Noutros tempos, determinadas ideoloxías loitaban contra esta selección, dicían que unha presentación democrática é inimiga desta selección de suxeitos, que o

que hai que facer é que máis número de xente acceda a máis bens dentro da sociedade. Esta presentación ideolóxica que, no nivel ideolóxico pode ser absolutamente correcta, no nivel de cumprimento dunha función social xera unha forte insatisfacción nos encargados de facer esa selección. Podemos ollar a moitos profesores que non queren facer ningunha selección; eu mesmo son inimigo de poñer notas, por exemplo. Eu loitei privada - e non tan privadamente - contra isto, porque eu consideraba absurdo que nun curso de doutoramento na Universidade se poña alguén a outorgar Notables ou Sobresalientes, cando un cursiño de doutoramento só dura dez horas. Se en dez horas te dedicas a seleccionar ós estudantes, xa non fas outra cousa; entón eu optaba por poñer APTO.

Eu sei que esta historia é moi particular, ou non tan particular, porque sei que hai moitos profesores ós que lle molesta terriblemente aprobar ou suspender, pero este sistema, que é un sistema selectivo básico e que ademais é o único que temos que seguir para que non nos boten del, porque por outras cousas practicamente non te botan. Se poñemos notas podemos chegar a face-lo que fixo o señor Quintana ou o que fixeron algúns máis.

Hai que ir pola idea da selección como pola idea dos escollidos. No tema do elitismo, seleccionar ós escollidos para que exerzan unhas funcións que se lles quitan ós demais; a selección coma privilexio. Esta é a miña idea de selección. Hoxe en día, o problema que temos é que temos mozos que funcionan con esa idea de selección e, hoxe en día, a selección é outra cousa ben distinta. A selección é deixar de pensar que a solución dos problemas que se nos van presentar no futuro vai depender de causas que están no pasado: é o que dicía Enguita, que un vaia ter mellor ou peor posto de traballo, vai depender de que a que escola asista, que títulos teña...etc. Esa é unha vella idea que non vai a ningures. A selección non é volver ó pasado nin a certas causas da situación presente; a selección é selección de posibilidades, é dicir, o importante nesta etapa na que estamos é calcular, estudar, ter información de cales son as posibilidades que se abren diante nosa e non das que xa non son posibilidades, senón que posibilidades novas podemos xerar e, entón, coller unha desas posibilidades e deixa-las outras; é dicir, o proceso selectivo é un proceso de toma de decisións, que é o que estamos habituados, e despois nos queixamos de que os rapaces son irresponsables; ¿por qué?, porque na miña xeración se nos facía irresponsables ós sete anos; segundo a Igrexa Católica, ós sete anos se podía cometer pecado e ir ó inferno; ós sete anos, xa se consideraba a un responsable das súas accións.



Os ilustrados eran un pouco máis complacentes e, entón, subiron a maioría de idade ata os dezaioito anos; primeiro ata os vinteún, pero despois fixérona en dezaioito, nos que un xa é responsable de todo ou xa pode votar.

Pero non hai ningún sistema, dentro do sistema educativo, que faga esa aprendizaxe de toma de decisións; é dicir, nos lles ensinamos ós rapaces ou ás rapazas a que eles non son responsables do que non poden facer, senón do que poden facer ou do que eles elixen. Polo tanto, non ensinamos que a nosa sociedade é unha sociedade de risco. Un pode ser responsable de asumir un risco cando pode decidir sobre o risco que asume. Non hai risco de terremotos; iso é falso. Se a un lle pilla un terremoto non ten nada que facer, pero si que se lle pode imputar unha falla de selección de, por exemplo, os amigos; os amigos que un elixe van ser un dos elementos fundamentais do futuro dunha persoa e os ambientes nos que transcorre o tempo biolóxico van ser tamén determinantes.

Pero nós non lles ofertamos esas cousas. O que lles ofertamos é con castígalos se non fan o que outro decidiu e ó que realmente se lle cubre de privilexios. Nese sentido, eu coído que é fundamental a aprendizaxe de toma de decisións, porque despois, cando un toma unha decisión, se lle poderán imputar responsabilidades e, polo tanto, un é máis autónomo e pode decidir moito máis nunha sociedade no que o fundamental non van se-las vereas senón as encrucilladas. En Galicia, hai quince anos, non había letreiros ou estaban mal postos e agora, cada día máis, pois hai máis letreiros e máis encrucilladas; é dicir: podemos orientarnos. Esa é a imaxe do noso futuro.

Nada máis e moitas gracias.

**M. FERNÁNDEZ ENGUITA:** Eu subscribiría totalmente a idea de que entramos nun período de crise permanente, aínda que eu prefiro unha linguaxe menos fatalista. É dicir, entramos nun período de cambio intraxeracional ou permanente que é o dunha situación así: educar para o incertidume, educar para afrontar problemas, etc..-

Nese senso, eu matizaría dúas cousas; a primeira, o sistema educativo básico e universal non prepara para iso; prepara para todo o contrario. Nembargantes, hai unha parte do sistema

educativo que si prepara, alomenos parcialmente, para iso. Para sermos exactos, os alumnos entran normalmente nun sistema moi aberto, que é o preescolar, infantil..., que se vai pechando, que se vai facendo máis ríxido. A maioría deixao no momento máis ríxido. No que era o sistema máis vello deixábao en EXB, en FP I ou no Bacharelato que é, por dicilo dalgunha maneira, a escola pura e dura.

Os que sobrevivan a iso elixirán carreira; dentro desa carreira especialidade, terán materias optativas, ó mellor, poderán elixir profesor, se lles empurrará a que non fagan soamente exames, senón tamén traballos; é dicir, entrarán nunha nova aprendizaxe de elección. A escalas pequenas, insuficientes, o que se queira, pero o farán. ¿ Que é o que ocorre ?; que eses son os que van tomar decisións, os que temos previsto que tomen decisións. Nos outros, o que temos previsto é que obedezan e entón abandoan. Dalgunha maneira cada un vaise coa socialización oportuna, aínda que é ben certo que ó mesmo tempo, o masificarse un nivel de ensinanza tralo outro, os que estaban para a socialización de nivel I, chegan á socialización de nivel II e, entón, adquiren expectativas, pretensións, etc., que logo non lle gustan ós seus xefes, empregadores..., e por iso a Cámara de Comercio díciolle ó Director Xeral de Ensinanzas Medias o que antes xa expliquei que lle dixo: **"non demasiada educación ou que, se estiveran máis tempo, se lles mantivera o mesmo tipo de educación"**. É unha tarefa pendente, eu coído que un problema pendente, comprender que ese incerteza ímola ter que afrontar todos. Normalmente, ímola ter que afrontar sen unha capacitación suficiente, que imos ter que adquirir, e a divisoria, coído que cada vez máis en termos cognitivos e actudiniais, non está entre os que adquiriron os coñecementos oportunos ou adecuados e as aptitudes adecuadas para o que van ser, senón os que teñen os coñecementos e as aptitudes adecuadas para volver aprender, para volver aproveitarse das oportunidades difusas do contorno, das oportunidades da formación continua, do traballo individual, etc.-

Eu coído que eso o ve un cada día; o de como en situacións novas hai xente que se adapta rapidamente, xente que se adapta máis lentamente e xente que non se adapta de ningún xeito. Isto ás veces ten que ver coa idade, pero non soamente ten que ver con iso; cada vez ten menos que ver con iso.

A segunda cuestión que quero presentar, e que penso que é correcta, é a de **NON HAI MODELOS**, se por modelos un entende a orde social á que quere ir. Eu coído que é moi

importante, nesta fase pensamento grande, mínimo, fragmentario, todo vale, etc...., sinalar que si hai modelo de como se quere ir e de que en que condicións é posible ir a algures e en que condicións é posible acudir a ningures. Por exemplo, observo que esta tarde vai celebrarse unha táboa redonda que falará de valores, educación, e que afecta parcialmente ó que vimos falando hoxe.

Probablemente xa non é posible chegar a unha aula ou a unha escola e dicir que este é o mellor dos sistemas imaxinables, ou que este é horrible e tentaremos outro que será magnífico, pero si que coido que é posible dicir en que condicións é fiable a convivencia. Esa aprendizaxe e ese contexto, nunha sociedade coma a nosa, non está conseguido; nin moito menos conseguido. Hai certo nivel de consenso arredor de certas cousas, pero a min me parece que non é suficiente. Imos resumilo así:

Teriamos que estar de acordo en que temos obxectivos de tipo respecto á vida, respecto á liberdade e certo grao de igualdade. A partires de aí, é difícil poñerse de acordo, pero eu diría que a vida e a liberdade son estupendas, ¿ ou non ?, pero temos un par de problemas irresoltos.

O primeiro é unha prelación entre as tres cousas, que a min me parece o elemento esencial de calquera tipo de convivencia. Por exemplo, que un non pode atentar contra a vida no nome da liberdade, nin individual, nin colectiva, nin racional, nin de ningún outro tipo; ese é un problema absolutamente irresolto entre nós. Coido que comenza a estar resolto, logo dunha ampla evolución da esquerda, que un non debe atentar contra a liberdade no nome da igualdade; non só que un non debe, senón que non pode e que, a longo prazo, tampouco o consegue, porque atentando contra a vida no nome da liberdade se perde a vida e non se consegue a liberdade e que atentando contra a liberdade no nome da igualdade, se perde a liberdade pero, como ben sabemos, non se consegue a igualdade.

O terceiro problema irresolto é: ¿ que queremos dicir con igualdade ?. Ese problema volveríanos ó tema desta mañá, porque claro, unha cousa é saber que o mercado é eficaz, e outra cousa é saber ata onde aturamos e pagamos esa ditosa eficacia. Eu coido que non temos resoltos problemas, como por exemplo, que facer cos parados, cales son os dereitos de acceso ós recursos que se deben garantir a unha persoa polo só feito de existir, polo só feito de ser persoa; é dicir, que

consumos mínimos...- Teríamo-lo do subsidio de desemprego, o problema das discusións sobre unha renda anual garantida, ou os problemas sobre cales deben se-los diferenciais de riqueza, aínda que existen.

**J. GONZÁLEZ ORDÁS:** Eu, ó final do seu relatorio, quedeime coa imaxe dunha empanada con dúas capas; no sentido pexorativo da palabra empanada, naturalmente. A ver se me explico.

Nunha escola, nun centro educativo, nos atoparemos, primeiro, coa situación da familia na sociedade na que estamos a vivir. A familia confía á educación, centros e educadores que tenden fundamentalmente a agradar, ou achegarse o máis posible á idea que teñen os pais do que queren que sexan os seus fillos. A escola, a educación, entrega á sociedade un grupo de persoas que estiveron sometidas a unha serie de coñecementos que lle van levar, sobre todo pola perspectiva que teñen os seus pais, a conseguila súa eficacia na medida que poden entrar a participar nesa sociedade. A miña pregunta é, ¿ non será o núcleo principal da escola o asegurar que estas persoas, que saen da familia para iren en completa opción de liberdade á sociedade, cheguen a facelo sendo persoas o máis maduras posible ?.

Aí teríamos persoas que son capaces de face-las análises, as funcións, os riscos, a responsabilidade.. e aí comencan a saír palabras: o equilibrio, a solidariedade, a xustiza, a cooperación...; aí temo-los famosos valores transversais. O de menos son os nomes ou os contidos. Pero a min quedame outra interrogante máis que é (neste paso que hai da familia pola escola, á sociedade) ¿ quen ten pensado nos mecanismos motivadores desta etapa ?. Non só a familia.

Pero é que o esquema que vostede nos ten presentado, de sociedade que agarda a que chegue esa xeración, pensa que ten que ela mesma suscitar medios que motiven realmente ese tránsito. Pensemos na ESO cando vostede completa que teremos rapaces, de dezaioito ou dezanove anos, que están os educadores..., pero, ¿ como motivamos os educadores, nesa etapa, a eses rapaces que quedan nesa bolsa ? e a ese grupo, que mantén esa tensión pero se ambienta, ¿ como o motivamos como grupo ?.- Entón, eu me pregunto, ¿ que habilidades e destrezas temos

posibilidade de usar no período escolar para que esta motivación cambie de gasolina, cambie de motor ou cambie de aceleración, pero que, sobre todo, os faga madurar en responsabilidade ?.

Esto é moi difícil, porque os distintos cambios de educación que nos van facendo, lidos desde a nosa perspectiva, semella que significan alongar esta etapa, porque con iso se disimula o pacto; canto máis tempo estea a xente estudiando ou en aprendizaxes, chamémoslle como nos pete, hai unha posibilidade de dubidar que xente chegou á plenitude do exercicio dunha opción. Aquí teño outro grave interrogante, ¿ é que a sociedade, empresa ou traballo, goberno, poder executivo ou poder lexislativo, ou nós mesmos, chegamos a descubrir que o que nos interesa é levar persoas a ese momento de opción ?. Aí estaría o educar en valores.

Eu oín dicir que habería que facer necesario o cambio de actitudes a medida que se chega a cada unha desas etapas, pero non esquezamos que na Lei Xeral hai tres palabras que foron cambiando: **normas, actitudes e valores**. Desde neno se nos acostuma obedecer-las normas, hai que espertar comportamentos que aproben a norma. Se me dá eficacia e autoestima, aprecio a norma e a respecto. Se reitero o comportamento, sae unha actitude, un hábito, e ese hábito, cando o interiorizo e nace a autoestima, é cando o converto en valor, que será a nova dinámica que interiorizo. Se eu teño autoestima, se teño solidariedade; se a practico e me fai feliz, collo o hábito da verdade, o hábito do respecto.

Son estes comportamentos que soen ter normas, pero aí está tamén a diversidade de pareceres, a diversidade de criterios e, volvo repetir, a clave está en que os encargados da educación e os que están planificando a sociedade, pensen que elementos motivadores provocan eles porque do contrario o panorama en educación podería presentárenos moi difícil.

**M. FERNÁNDEZ ENGUITA:** Moitas gracias. Eu coido que nese nivel de xeneralidade ese obxectivo sería indiscutible. O obxectivo é que os alumnos que chegan como nenos saian como persoas maduras. A escola é, nese senso, unha mediación entre a infancia e a vida adulta; entre ser dependente da familia ou ser independente, entre o mundo do traballo, entre a pequena e particularista comunidade familiar e a grande e complexa comunidade social. Boa parte desto é o que se ven dicindo desde Kant e agora se repite desde a xerga constructivista, ¿non ?;

normas, actitudes e valores son a vella obediencia imposta, a obediencia querida e a autonomía que, xa o dicía Kant, eran as tres fases da educación.

Preferiría darlle a volta ó problema da motivación no sentido de que calquera que tratara con nenos, tivera nenos ou intervira con nenos nas primeiras etapas da educación, verá que os motivos dos nenos son infinitos e inagotables: Calquera que pense na sociedade, no complexa que é, o maciza que pode ser, o tremenda que pode ser, e a utilidade, maior ou menor, que pode ter nos distintos aspectos do período formativo da educación, para incorporarse a ela, o primeiro que ten que presentarse é que a motivación está aí.

A nosa pregunta eu coído que debería ser, ¿ como demos conseguimos desmotivar a grupos tan importantes de alumnos ?. A min me parece que esa desmotivación vén, precisamente, de nega-lo seu pasado e de ignora-lo seu futuro. Nega-lo seu pasado quere dicir, a miúdo, nega-la validez desas experiencias, dese tipo de coñecementos, desas inquietudes que eles teñen e rexeitar todas aquelas que non se adaptan ós programas escolares ou, aínda peor, a unha versión simplificada, que é o libriño do mestríño, (que non todo mestríño ten, pero que si moitos o teñen) e que consiste en que tipo de actividades, experiencias, preguntas, etc., son permisibles na aula e de todo o demais pois se di: " esto non está no temario, eso é para o ano que vén, eso faino na túa casa, deso ocúpate o domingo" ....., ou o que sexa.

Noutro apartado, a min paréceme que fai falla unha ensinanza máis aberta, máis receptiva ó contorno, pero á vez, máis formativa do contorno; formativa a nivel de tomar, elaborar, retomar, reelaborar esas experiencias e eses coñecementos que todo o mundo ten. O que ocorre, é que non todo o mundo os presenta no código da escola, que é o único que normalmente acepta isto.

No sentido contrario, a min dáme a impresión de que a escola non pode permanecer tan igual a si mesma a través dos séculos, cando non só pasa o tempo senón que tamén cambia de función. No fondo, a nosa escola aseméllase moito a aquela coa que se formaba monxes, monxes funcionarios ou monxes soldados segundo as distintas variantes. Pero claro, o mundo é moito máis diverso e entón, diso estamos a falar, cando dicimos " imos introduci-las famosas transversais ", o xénero, o consumo, a educación para a saúde; pero tamén a tecnoloxía, as experiencias de traballo, a "**semana branca**", o que viaxen a non sei donde....., pero a verdade, é que nunca o

conseguimos, aínda que diso falamos.

No fondo, ¿ que son as transversais ?. Se cadra deben ser transversais, ¿ non ?; pero son tamén a confesión dun fracaso; quero dicir, a vía para meter todo eso cando non se puido introducir cun status suficiente, non digo asignaturas, pero para nós é moi difícil abri-la escola. E claro, canto máis tempo permanece a xente na escola, máis patente se fai ese divorcio entre o que a escola dá, o tipo de coñecementos que dá, o tipo de experiencias que dá e o que o resto da sociedade dá.

Para algúns ese divorcio non é un problema. Se pode seguir aí infinitamente, interpretando o libro, porque esa é a función dun avogado. Pero se un quere ser outra cousa ou un non sabe o que quere ser, entón é cando se nos dá ese problema. Así que eu coído que aí deberíamos representarnos o problema ó revés; como conseguimos que se chegue a ter tan pouco interese na escola e a resposta ten que estar forzosamente, aínda que non saibamos como solucionalo, pero a resposta a ese tipo de pregunta ten que estar en como negamos todo aquilo do que podería vi-lo seu interese; é dicir, a súa orixe ou o seu destino. Non pode haber máis cousas, porque non hai máis e, por suposto, o que lles acompaña en todo o seu percorrido, que é o seu medio.

Posiblemente, esto teña que ver co que a min me parece que é un divorcio habitual na escola entre o discurso e a experiencia e isto nos leva tamén ó anterior, ós valores. O discurso da escola é unha cousa e a experiencia é outra. O discurso da escola acepta toda clase de valores, pero a experiencia, a organización que facemos da experiencia material dos alumnos, non; o discurso fala de tolerancia no sexismo....., de todo. Calquera valor minimamente aceptado ou por diante do que a sociedade xeralmente acepta, entra na escola sen demasiada dificultade. Pero a práctica e máis resistente, é moito máis correúda, é moito máis difícil de cambiar e, entón, ás veces dicimos unha cousa e facemo-la outra. Se o que dicimos é bo e o que facemos é malo, ben está facer algo distinto do que facemos; peor sería dici-lo mesmo que o que facemos, polo só feito de dicilo, xa que se o problematizamos, xa permitimos que pensen sobre iso, ou sexa, non dicirme que non debe facerse, debe facerse, por suposto, pero ó mellor non hai consonancia entre o moito que falamos de, poñamos por caso, solidariedade e o moito que nos baseamos na competencia entre os alumnos, no valor diferencial das notas e cousas polo estilo.

En xeral, a min paréceme que á escola élle moi doado modifica-lo seu discurso, pero resúltalle tremendamente difícil modifica-la súa práctica e isto, cando a práctica non era problemática para a reducida poboación escolarizada, non era un problema. Cando a práctica pasou a ser problemática é un problema. Agora, á ESO, non é que veña xente con menos nivel senón, simplemente, ven xente distinta, xente que xa non son incondicionais garantidos do sistema de ensinanza e que, por conseguinte, non vai sobrevivir necesariamente ou doadamente a todas esas deficiencias do ensino senón que estas deficiencias vanse facer moito máis visibles.

Finalmente, penso que si; penso que é obvio que calquera reforma que alongue o tronco común diminúa as cifras de paro, pero iso paréceme un aspecto marxinal: Eu non sei se o desexo segredo dalgúha autoridade pode ser nalgún intre aliviar desta maneira as cifras do paro ou se alguén desde unha subdirección de emprego pode aplaudir ese efecto secundario, pero, en todo caso, a reforma básica, a reforma comprensiva, consistiu en facer coincidir o tronco común co período obrigatorio que, a súa vez, é a lámina para traballar, de maneira que por aí, non diminúa o paro.

Eu penso que a reforma, nos seus grandes riscos estruturais, era necesaria; era case que inevitablemente necesaria. Logo, hai toda unha discusión sobre como facela, se se fai ben, se se fai mal, se debe ser máis común, menos común..., se máis tecnoloxía que humanidades.....- Quizais esta fora unha discusión máis interesante, pero eu coído que é a segunda parte do asunto; eu coído que na situación actual, pola importancia de todo o que dixemos con anterioridade, polo papel crecente da educación, ó mellor, non para abrir portas, polo menos para pechalas, penso que o que se nos aveciña é un concepto de masificación da educación, porque a educación é moi sensible ás demandas populares, á lóxica do sistema electoral, parlamentario, etc., e crece moi rapidamente e entón, iso fai que cada vez haxa menor garantía de que un título educativo que, por exemplo, permite exercer unha profesión, a pesares de que a educación é cada vez máis claro que as vai pechar. En termos nominais, polo credencialismo crecente na nosa sociedade, que esixe cada vez máis títulos e con menos motivo, pero tamén en termos cognitivos, pois é preciso posuír certo tipo de coñecementos para certo tipo de empregos e certo tipo de coñecementos para o que sexa; para todo, para empregarse, para non empregarse.....- Entón, eu coído que nese senso, ese tipo de reforma comprensiva era, en xeral, necesaria.



**A. REQUEJO OSORIO:** Eu o tema que quero presentar é un pouco sobre do que está ó final da conferencia: nova formación básica suficiente e, sobre todo, formación continua.

Co tema da reforma educativa hai unha cuestión que está clara: e é que temos máis escolarización. ¿ Que significa entón esa suficiente formación básica ?; ¿ máis escolarización ? . Coido que estamos de acordo en que non é iso; non é iso.

A nivel de curriculum si que temos de feito máis escolarización crendo, en principio, que iso se pode cumprir, diríamos, aumentando a formación básica. Pero iso ten dous problemas: a máis anos de formación, en principio, non se vai deducir unha formación básica de máis alta calidade, senón máis tempo de curriculum, etc, etc., e logo, hai un segundo problema, que é o problema que está relacionado co mercado de traballo; é dicir, o problema da desnivelización que produce máis poboación básica. Voume explicar cun exemplo.

A escola, na medida en que dá uns títulos e eses títulos teñen relación co mercado de traballo, cando un vai pedir un posto de traballo o primeiro que lle piden, a parte doutras cousas, é o título,¿ ou non ? . O título básico anterior era o graduado escolar. ¿ Que vai suceder coa nova reforma ?; pois que o título básico é o de educación secundaria. Isto en principio é positivo, pero as novas xeracións ou as xeracións adultas dentro duns anos vanse atopar con que xa non teñen o título básico que socialmente se demanda. ¿ A que vén todo isto ? . Ben, nós creamos formación de adultos para aqueles que non tiveron formación básica e, claro, creouse unha formación de adultos de carácter compensatorio e , de novo, escolarizante. Eso presenta dúas cuestións: primeiro, formación básica só é o valorado academicamente, de xeito pragmático, eso si, e, sen embargo, baixo ese termo de formación básica, con máis ou menos anos, hai un problema de habilidades.

É certo que as empresas non miran só estes elementos, senón que miran esas novas habilidades que son importantes para tomar decisións. Iso é o que, fundamentalmente, non se valora no sistema educativo e, de feito, verémolo no próximo informe sobre o rendemento no sistema escolar; veremos que non se pensa que o rendemento escolar sexan unicamente as notas pero, de feito, no sistema educativo regrado a educación se mide única e exclusivamente polas notas. Existe entón unha especie de contradicción, non só na propia extensión do sistema, que

pode desnivelar, senón na propia regulación de valoración do sistema que non inclúe outro tipo de valoración que serían importantes para o mercado de traballo. Entón, ¿ resolvemos esto con máis escola ou resolvémolo potenciando outra forma de educación básica que non sexa só e exclusivamente escolar ?.

Conste que con isto non estou a prol das famosas teses de desescolarización, do de ir á "mili" dos anos sesenta, etc., etc., senón, probablemente, de inserir na educación básica unha visión distinta da que hoxe existe, sexa máis ou menos grande; de feito, é máis grande o tempo de escolarización básica. Esta era a miña primeira cuestión, a miña primeira pregunta.

Segunda cuestión relacionada coa formación continua. Falouse dos cambios, dos cambios fundamentalmente intraxeracionais. Ben, ¿ que ocorre ? . Eu coído que unha das grandes críticas á proposta da LOXSE non é a LOXSE. Penso que a LOXSE está bastante ben deseñada no que é a súa estrutura. A mín paréceme entón que non é tanto a LOXSE senón o que hai despois da LOXSE, e despois diso que chamamos ensinanza obrigatoria e a non obrigatoria ou bacharelato. Eu non contemplo con seriedade un deseño de educación post-secundaria; os que van á Universidade, esos si seguen formándose, despois teñen un Máster, unha especialización..., pero ¿ e os que non se achegan a ese nivel?.

Precisamente, se estamos a falar de que a educación básica ten que ser mellor e de que sexa máis ampla, ¿ por que, desde o propio contexto non educativo, por que non se diseña unha educación pots-secundaria, que ó mellor non ten por que ser regrada, non ten por que dar títulos académicos, pero, dalgún xeito, se pode considerar como algo moi interesante dirixido a un mercado de traballo que está cambiando ?.- Entón, niso, como dunha parte da formación post-secundaria que esta aí, semi-oculta, si que está presente hoxe en día no mundo laboral, con moitos cartos, pero con escaso resultado para, diríamos, as persoas máis relacionadas co mundo laboral e tamén hai unha certa especialización continua de Másters, de cursos de especialización; pero só para unha minoría.

Pero a formación continua para as persoas que, ó mellor, non van estar no mercado de traballo, que ó mellor saíron do mercado de traballo e que resulta que non poden recalificarse, ben por que non poden ir á escola ben por outros motivos. Pois ben, a parte doutras cousas non

só formación continua para o mercado de traballo, tamén formación continua para entende-la realidade social. Porque non pensemos que a formación continua só debe existir pensando no mercado de traballo, como se dicía na conferencia, como se a escola só tivera que dar respostas diante do mundo económico, non; ten que dar outro tipo de respostas.

Eu entendo que, tanto na formación básica, como na formación continua, hai demandas que superan o escolar e que nestes intres, penso que desde a propia estruturación do sistema escolar, non teñen respostas suficientes. Probablemente, porque non se poden dar respostas suficientes a todo, pero, en concreto, penso que máis aló da formación básica hai que estruturar outros sistemas para que a xente poida seguir aprendendo, por iso a xente fala de educación permanente e, por outra banda, toda a formación continua non pode vir soamente desde o mundo laboral e senón é desde o mundo laboral non existe. Debería existir independentemente da relación que a persoa teña ou non teña nesas intres, porque non accede ó mercado de traballo.

**M. FERNÁNDEZ ENGUITA:** Si, eu podería asinar coas dúas mans o que dixeches, o que ocorre é que ese consello é parsimonioso e prudente, porque,¡claro!, somos o país que somos e este país non só non ten post-secundaria senón que, para sermos exactos, toda a que ten, foi absorbida pola Universidade.

Desde a Lei de 1970, todo no que en moitos países do mundo son sistemas de post-secundaria técnica ciclo curto, aquí converteuse, como por exemplo, cando as Escolas Normales se converteron nas Escolas Universitarias de Formación do Profesorado de Educación Xeral Básica, e iso é un problema específico noso e outro problema, é a idiosincrasia propia do estado de benestar e das profesións do estado de benestar, de que é mellor de todo ter máis; que nunha sanidade, é mellor ter máis camas por habitante, máis anos de escola, máis días de escola ó ano....etc.,etc.-

Entón, si que necesitamos un sistema de post-secundaria, pero eu son tremendamente escéptico respecto de que poida xurdir en España un sistema de post-secundaria que non sexa a Universidade, que non sexa, digamos, a xoia da coroa, que é o que sucedeu na LOXSE coa ensinanza técnica. é posible que se a ensinanza técnico-profesional ten medios e acumula medios se constitúa un sistema decente de formación profesional, pero tamén é posible que acabe

sucedendo o mesmo que sucedeu coa FP; iso depende, por suposto, dos lexisladores, das autoridades...etc., pero tamén dos corpos docentes, porque, quixera sinalar que temos unha inmensa capacidade de fagocitar o que nos boten: se fai falla máis formación profesional, pois máis formación profesional, que hai paro, pois formación para o tempo libre, que a sociedade envellece, aulas para a terceira idade...etc.- Entón é posible que, proposta a proposta, moitas desas propostas estean ben, pero eu, sendo do gremio, previría contra as adicións do gremio de educar a todo o mundo para o que sexa, porque ás veces, sería mellor que se educaran sós. Ás veces se aprende mellor a manexa-lo ordenador co programa autoinstructor que cun profesor e non digamos cun profesor do sistema educativo regrado.

Finalmente, é verdade que medra moito o sistema de formación profesional ocupacional, e aí coído que que habería que poñerse en garda contra unha falsa proba do nove coa cal este sistema se lexitima a se mesmo, que é que a xente atopara traballo, ¡faltaría que non atopara traballo !. Eso vén ser como cando ese sabio, sobre o que ironizaba André Gide, que dicía "un científico é un home que toma coñac con soda e se emborracha, toma vodka con soda e se emborracha, toma xenebra con soda e se emborracha. Conclusión: o que emborracha é o soda."

A xente que vai ó sistema de formación ocupacional atopa traballo, porque o sistema de formación ocupacional pivota arredor das empresas. Entón, aínda que fora absolutamente catastrófico, aínda que fora un absoluto desastre, permitiría que os empregadores viran ós seus potenciais empregados; é dicir, permitiría un sistema de selección mellor que facerlles un test por un Psicólogo ou poñelos a probar unha máquina que a propia empresa paga. Entón, esa proba do nove é falsa, o cal non quere dicir que sexa malo; coído que hai que velo por dentro e velo e controla-los resultados noutras condicións e ve-lo que pode ser bo ou pode ser malo.

Como conclusión, non é suficiente con amplia-lo sistema educativo regrado, hai que reformalo por dentro, asegurarse de que é mellor e , ademais, que se adapta, no sentido máis vago da palabra adaptarse, a ese público cambiante que ten.

Segundo, hai que estruturar unha oferta regrada non universitaria, pero con prevención respecto do insaciable desexo dos ensinantes de ensinaren máis, de teren máis asignaturas, máis cursos, máis niveis....,etc. e terceiro, hai que ter un sistema de formación ocupacional independente

da regradada, vinculado ou non a ela, vinculado máis ou menos ó mundo do traballo, ás administracións económicas..., pero, neste caso, coa precaución de non aplicar esa proba do nove que é falsa.

**J.L. PINTOS DE CEA:** Díxeches (refírese a A. Requejo ) que non existía formación continua, que eso era unha época de baleiro que non se cubrira. Eu discrepo diso; existe formación continua, pero existe formación continua a través doutro tipo de institucións que non son a escola.

Se analizámo-la vida cotiá dun neno, pasa na escola cinco horas diarias, máis ou menos. Pero cada día, sábados e domingos aínda máis, está diante do televisor entre dúas e tres horas e aí é onde se dá a formación continua, é a formación continua do mercado para o consumo. Os rapaces saben moito máis de diferentes marcas de prendas de vestir, non só pola publicidade, senón que, inclusive, polos concursos televisivos. Observando o contido destes concursos vemos que teñen unha grande capacidade de absorción. Hai programas feitos para maiores nos que o público maioritario son os cativos, ós maiores, sen embargo, estes programas poden chegar a aburriros. Esa é a competencia básica que temos no sistema escolar; a doutros sistemas, non especificamente concebidos para o sistema formativo, pero que están a introducir á maioría da poboación infantil a outro tipo de habilidades fundamentalmente orientadas ó consumo; evidentemente non de modo crítico, senón de modo acrítico e suscitando desexos e, moitas veces, baixas paixóns, e non precisamente as mellores.

Como aínda non se falou nada sobre estes temas dos medios de comunicación eu coido que hai un desprazamento de determinadas funcións (atribuídas ata o de agora á escola ou ó sistema educativo) contra eses medios e ese medios están producindo unha formación continua que, moitas veces, pode achegarse ata os trece ou catorce anos e, despois, se desenganchan os mozos, posto que non é unha droga permanente; a televisión é unha droga parcial entre os sete e os trece anos. Despois, xa se pasa a outro tipo de droga distinto.

**A. REQUEJO OSORIO:** Cando estou a falar de educación continuada non me estou referindo a esas actividades de formación informal. O que está claro é que hai formación continua porque vivimos. Eu me estou a referir a unha educación continuada que se fai desde os obxectivos e necesidades que ten a propia persoa e non ás que lle dá o mercado. Refírome a ese presuposto

de carácter non formal, a esa cuestión informal, que esa sempre existe, está claro, pero a cuestión é como conxugar esas realidades. Nada máis, grazias.

**J.M. MARTÍNEZ GARCÍA:** Moitas grazias, profesor Enguita polo seu relatorio. Quero felicitar tamén ó Vice-Presidente do Consello Escolar de Galicia e que, en todo caso, lle eleve esta felicitación á persoa ou persoas responsables de traer un relator é ter elixido un tema de relatorio tan interesante e gustárame facer unha breve reflexión sobre unha das cuestións que tratou o profesor Enguita no seu relatorio.

Efectivamente, son moitas as demandas que se lle fan á escola desde a sociedade e gustárame reflexionar e coñece-la súa opinión sobre unha cuestión.

Existiu e existe a idea de que a escola debe ser unha institución e, dalgunha maneira, debería asegurar un acceso doado das persoas que asisten a esa institución ó mercado laboral. Existía, en todo caso, a idea de que cunha boa formación escolar sería máis doado acceder ó mercado laboral. Todos sabemos que, nestes intres, esta é unha cuestión moi difícil e que, sobre todo, está afectando á poboación activa máis moza de maneira negativa. Ter unha boa formación escolar xa non é garantía absoluta de que se vai ter un posto de traballo. Polo tanto, eu coido que esta é unha idea que está, nestes intres e dadas as circunstancias económicas e sociais, dicía, que está devaluada e penso que está afectando negativamente ó traballo, á actividade que se está a desenvolver dentro da institución escolar, no senso de que existe unha falla de motivación importante dentro de comunidade escolar. E non é só unha falla de motivación dos alumnos, o cal é moi grave, senón dentro do contorno familiar que, como todos sabemos, debe axudar moito ó escolar nos seus estudos. Polo tanto, é grave que exista unha desconsideración social dirixida á institución escolar desde a familia, porque a familia debe ser un dos motores básicos á hora de motiva-los alumnos.

Entón, gustárame coñece-la súa opinión sobre este feito que, aínda que efectivamente a falla de motivación na escola non sucede só por esta cuestión, senón que existen outras cuestións que tamén desmotivan ós alumnos e poden crear desmoralización, é por iso, polo que quero saber se nestes intres, a idea de institución escolar e acceso ó mercado de traballo, é unha idea que, aínda que plenamente vixente, é unha idea que está a atopar dificultades. Grazias.

**A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ:** Antes de que responda o profesor Enguita, eu asumiría esta presentación e engadiría algunha precisión máis.

Hai pouco, doce ou catorce días, saían na prensa galega as táboas estatísticas que amosaban a presenza masiva da muller nas aulas universitarias. Había uns índices moi superiores ós dos varons. Establecía un xornal un coloquio e unha das mulleres que interviña nese coloquio dicía que habería que ter moito ollo con ese tema; que ata que punto cabería interpretar que xa está resolto o problema da comparecencia social da muller. Dicía esta persoa, que non é o mesmo igualdade de acceso ós centros universitarios ou a escola, que igualdade de acceso ó mundo do traballo. Pero tamén dicía que é sospeitoso que, xustamente no intre no que a escola ( nos altos niveis da institución ) perde estima e se produce unha estimación depreciativa dos títulos universitarios, sexa o momento no que se lle dá á muller pleno acceso para que compareza no ámbito universitario.

Ela avogaba para que esta estimación non quedase somentes nunha lectura positiva do tema, senón que habería que debater máis en profundidade, para ver que hai algo máis que non concorda con ese optimismo das apreciacións que se estaban a dar na prensa.

**M. FERNÁNDEZ ENGUITA:** Ben, comenzando polo principio, eu coido que existe esa impresión ou esa idea xeneralizada; non xeneralizada por igual ou quizais xeneralizada onde non debería xeneralizarse, que non resposta á realidade.

Eu coido que a realidade debería resumirse, hoxe en día, naquilo que lle dicía, coido que era Hunky, a Alicia no "País das marabillas", mentres corría arredor da mesa: " neste país, para manterte no mesmo sitio, tes que correr bastante e, para achegarte a outro sitio, tes que correr moito máis".

O que sucede, paréceme a min, é que a estrutura dos empregos, quero dicir con estrutura o seu carácter piramidal, cambiou pouco; os empregos de **abaixo** son en servicios tipo Mc Donalds, hai anos eran na construción e hai setenta eran nas grandes fincas e casais. Pero a estrutura, o feito de poucos empregos moi bos arriba, logo máis e, por último, moitos máis, que son os que ninguén quere pero que teñen que coller, pois, dicía, a estrutura mantense igual.

Sen embargo, o nivel de educación estoupou, expandíuse enormemente. Entón, o que racharon son as vellas correspondencias e os pais ven con estupor que se na súa época o bacharelato que eles non conseguiron era a chave da porta grande, polo menos para pertencer á clase media-alta, hoxe o bacharelato que, con moito esforzo, conseguiron dar ós seus fillos, xa non é nada; porque vale o mesmo que valía a primaria ou menos que a primaria de cando eles conseguiron iso.

Nese senso, hai unha devaluación relativa dos diplomas, todos individualmente considerados, o cal non quere dicir que non sirvan. E é aí donde me parece que se produce un espellismo social que beneficia ós mellores informados. Porque esa idea de que os títulos non valen nada funciona de xeito distinto entre os sectores privilexiados e os outros. Os sectores sociais privilexiados non pensan que os títulos non valen nada; pensan que vai de seu o teren que sacar eses títulos, pensan que non basta con eses títulos, pero a ninguén se lle ocorrería pensar, nun nivel de clase alta, profesional ou propietaria de certo nivel, que non hai que obter un título universitario.

Lamentablemente, son as persoas que o único que poderían era ter un título (as que non van herdar unha fábrica e que tampouco van herdar un caudal de relacións suficientes para garantirlles unha boa posición social), esas son as persoas que teñen como única esperanza a obtención dese título, porque o sistema educativo, en camparanza co sistema das relacións sociais, dos "enchufes", por dicilo dalgún xeito, ou coa propiedade, pois son, lamentablemente, as persoas que máis comparten esa idea. Isto é o que máis escoitamos entre os alumnos que, precisamente, necesitarían crer todo o contrario e é aí onde debería haber un importante labor de orientación profesional e académica, incluso antes ca orientación, a titoría, a capacidade do mestre ou do profesor de explicar ós seus alumnos o que..., ¡eu que sei....! como son as curvas, por donde van os ríos, pero tamén para que serven esas cousas.

Entón, a desvalorización da escola, en parte, pode preceder diso, dun escepticismo, ó meu xuízo mal entendido, eu diría que fomentado. Procede tamén doutras cousas. Desde logo, o cambio social sacrifica sempre ás xeracións maiores e, nese sentido, pois o que eu dicía con anterioridade, os títulos adquiridos polas xeracións anteriores se ven drasticamente desvalorizados cando xa non hai posibilidades de revalorizalos. Tamén procede da articulación, do que eu expoñía



da relación entre o mestre e o cambio intraxeracional.

O mestre de antes era das forzas vivas. O mestre, o boticario, o notario, etc., representaban a cultura e, agora, resulta que o mestre aínda ten cativos que "desasnar", por dicilo na mellor das tradicións, pero tamén ten nenos que saben moito máis de ordenadores ca el..., e de moitas outras cousas. Sobre todo, ten nenos cós pais que teñen moito máis nivel de cultura có propio mestre e que están máis metidos na voráxine do cambio cós propios mestres e entón, é difícil manter unha posición de preminencia, respecto, prestixio, etc., sobre a base dunha formación curta e adquirida moito tempo atrás; hai que loitar por mantela cada día, e iso é difícil pois crea unha situación de incomodidade, de incertidume e de anguria entre os docentes.

Existe tamén certa relativización, inevitable na maioría dos mestres, no senso de que, antes, o mundo de moita xente era un pequeno mundo e, o outro mundo, viña detrás do mestre. O mestre era a fiestra ó mundo, o que sacaba ós cativos da aldea, do barrio, do baixo contorno cultural familiar..., e hoxe en día non é así, pois as fiestras son moitas máis e teñen máis cores, coma no caso da televisión.

Respecto da outra cuestión, da das mulleres, coido que é certo, as mulleres obteñen mellores resultados na educación obrigatoria, mellores resultados nos niveis inmediatamente posteriores e xa asisten máis á Universidade, se ben é certo que aínda segue a haber bastións masculinos, por exemplo enxeñería, non é menos certo que outros bastións caeron, coma medicina, economía ou dereito, que eran profesións eminentemente masculinas; e a enxeñería ou o que faga falla, pois tamén caerán. ¿Por qué?. Non creo que sexa por unha desvalorización da ensinanza, penso que é por que o Estado é moito máis democrático cá economía; o Estado non proporciona dereitos negativos, xa que non ten o "**prohibido facer esto**" e o mercado, o que fai, é que permite a todo o mundo ir. Despois cada un poderá ir de acordo coas súas capacidades, coa herdanza recibida, coa sorte, coa disposición a utiliza-la "**mordida**" ou co que sexa; hai mil maneiras de entrar e non todas son boas. O Estado, non. O Estado tarda máis en recoñece-las cousas, ten custos, obriga a estudar uns libros horribles, abúrreste nas aulas..., pero cando dí: "todo o mundo ten dereito á educación", dálles oito anos de educación.

Iso é o que aconteceu coas mulleres. Quizais por inercia burocrática, igualitaria ou polo que sexa, o feito é que desde hai bastante tempo se escolariza en igualdade de condicións a homes e a mulleres; esa é a lóxica do discurso do Estado, entendendo ó Estado como organización política da sociedade, non como goberno ou réxime concreto.

Pero, en segundo lugar, esas mulleres teñen a súa cabeza e a súa intelixencia, pensan igual cós homes e, entón, teñen a súa estratexia. E, ¿ que pode facer unha muller con catorce, quince, dezaseis anos nesta sociedade, nestas idades que é cando se decide a traxectoria académica dunha persoa ?.- Tres cousas: unha, traballar fóra da casa, co cal non pode facelo ata certa idade e se o fai a unha idade tempraneira será para ir ós peores traballos, sen ningunha saída profesional, sen ningunha posibilidade de promoción, mal pagada, en preceriedade...etc.- Dous, ir ó seu fogar, casarse..., ¿ que significa isto ?, converterse sine die en ama de casa e, probablemente, casarse a esa idade ou formar parella, significa facelo mal. Terceira opción: a escola. ¿ Onde hai unha institución que nese intre trate dun xeito tan exquisitamente igualitario a homes e mulleres ?. ¿ Onde pode unha muller medirse cun home se non é na escola ?. Ser un bo pai ou boa nai non é a mesma cousa. Ser boa nai é ser paciente cos cativos, estar aí, aturalos.....- Ser bo pai, é levalos ó fútbol un domingo.....; en definitiva, son graos de carga e responsabilidade distintos.

Ser bo alumno ou boa alumna non quero dicir que sexa ó cento por cento o mesmo, per case é o mesmo. Por iso as mulleres teñen tódolos motivos para quedarse aí. Primeiro, por motivos expresivos; estase mellor aí ca fóra. Segundo, se queren saír fóra, é mellor facelo despois de ter pasado por aí, se queren ir ó mercado de traballo, saben que para o mesmo emprego necesitarán máis títulos có seu compañeiro, se non queren ir ó mercado de traballo e queren, na mellor ou peor das tradicións, acudir ó mercado matrimonial, tamén; porque é mellor buscar marido na facultade que atopalo na FP ou na rúa. É por iso polo que teñen máis motivos para permanecer na escola; non se trata simplemente dunha concesión da institución, nin moito menos, como ás veces se dí desde unha análise supostamente crítica á escola, porque a escola é unha institución disciplinaria e que elas, son tan dóciles e sumisas que os mestres as premian, mentres que os rapaces, independentes e fedellos, son castigados por esa institución.

Pois ben, non é así. Penso que hai unha institución formalmente igualitaria, formalmente formal,( igualdade formal non quere dicir igualdade real, quere dicir igualdade nas formas ), hai

unha institución formalmente igualitaria e hai un grupo social que fixo parte da súa estratexia con fins inmediatos; cun fin en si mesmo; estase mellor aí, e como un medio, achegarémonos mellor ó mercado de traballo, e os resultados desa estratexia é que hoxe alcanzan mellor ós homes da súa clase social, ós homes do seu grupo étnico, ós homes da súa relixión.....,etc.-

O corolario, no sentido contrario disto pero que non o compensa por completo, é que, na medida en que as oportunidades educativas se igualan, a orixe social, as redes de relación, o contacto, etc., cobran maior importancia e aí se atopan non só con que, en xeral, o título dun avogado vale menos, senón que, en particular, tamén vale menos, vale máis nas mans dun home cá nas dunha muller. Isto pasa tamén para as clases sociais e para a xente que vén do campo respecto do da cidade. Antes soamente se educaba á xente de "familia ben"; é dicir, ricos, poderosos, cultos ou as tres cousas á vez, que moi a miúdo eran os mesmos. Os poucos que conseguían "colarse", ben na Universidade, ben no bacharelato, estaban tan preseleccionados que aínda que viñeran da peor das orixes sociais, da máis humilde, con menos perspectivas, á vez se "colaba" aí e xa estaba, xa estaba situado.

Hoxe en día, cando se "colan" moitos, os ben situados acoden a buscar emprego, non só co título, senón coa axenda, co " eu son fillo de fulanito..", etc,. Aparece entón por aí a orixe social e é parte de relativización do valor dos títulos escolares. Pero isto é só unha parte, é dicir, unha pequena resaca non elimina o feito.

Eu coido, que a pesar dos pesares, con todo o que se poida dicir sobre que os títulos nos valen o mesmo para os homes que para as mulleres, que segue a haber discriminación, que hai bastións masculinos na escola, penso, dicía, que hai poucas cousas que teñan feito tanto pola aproximación das mulleres ós homes no mercado de traballo e pola relativa igualación, equiparación ou, polo menos, á aproximación de posicións na esfera doméstica, que é moi importante e nunca falamos dela por que a consideramos privada, pero que é tan social coma a outra; pois ben, hai poucas cousas que teñan feito tanto por iso como a escola, porque hai poucos sitios nos que con tanta lexitimidade se teña permitido dicir que as mulleres valen tanto coma os homes e non como di o Corán: que dúas mulleres valen o mesmo que un home.

**A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ:** Ben, se non hai ningunha intervención máis,

pechámola sesión desta mañá. Quero agradecer a intervención do profesor Fernández Enguita no nome de todos os membros deste Consello Escolar de Galicia aquí presentes. Esta é a primeira vez que nos visita, pero agardemos que non sexa a última, así pois outra vez, moitas grazas.

Remata a sesión.

## **II. AS DEMANDAS DA SOCIEDADE E A ESCOLA**

## **A ESCOLA QUE QUEREMOS**

D. Juan José Sánchez Arévalo  
Presidente de CONFAPA-GALICIA

A estrutura e función do sistema educativo está estreitamente relacionada coa estrutura social. Así como a aparición dos propios sistemas educativos, é consecuencia da hexemonía social e política da burguesía tras substituír á nobreza, dando lugar ós sistemas políticos democráticos, a profundización destes dará lugar ó paso do sistema de democracia formal a sistemas máis participativos. Nese mesmo proceso xeneralizarase o ensino obrigatorio para tódalas clases sociais e as funcións atribuídas á educación: selección social, lexitimación de valores, executaranse a través de mecanismos máis sutís: dobre rede educativa, devaluación dos títulos no mercado de traballo, etc.

O proceso de democratización da sociedade, desenvolvido a partires de comezos de século, ten o seu reflexo na educación, estendéndose a súa obrigatoriedade e gratuidade a partir da Segunda Guerra Mundial, desenvolvéndose nun problema social e político permanente. O secular atraso de España impide que as metas de extensión da educación e gratuidade se vexan cumpridas ata 1970, baste recordar que a gratuidade fora proclamada pola Lei Moyano de 1885 cando nin sequera había escolas e tardou 115 anos en ser realidade. O debate antes citado

instaurase no noso país de forma peculiar: ideloxización, burocratización, centralismo, coas notas dominantes do sistema educativo no momento da transición democrática.

De aí que no noso país coexistiran con respecto á participación dos pais, posturas abertamente encontradas.

Macías Picavea (contemporáneo de Moyano) en 1899 (en "Estudio de la Instrucción Pública en España y su Reforma") di: "...¡os famosos pais de familia! Último grao que lle faltaba ó tífus mortífero que a nosa educación padece. É creación de última hora, inventada polo réxime pandillesco e caciquista que explota e domina España, olocracia artificiosa, bestial, sen pudor, que asalta, coa ansia de apresura-la conquista do pan que se escapa, as últimas febles trincheiras da nosa semicivilización agonizante. ¿Que piden eses pais de familia? (...). Piden carreiras facilísimas, curtísimas, baratísimas (...), piden universidades que forxen por poucos cartos doutores de quince abrils; piden textos, textos si (enfedáanse se non se lles prevén), bos ou malos (...) piden matrículas libres e exames por xaneiro (...) piden profesores de manga ancha, estudos de manga máis ancha e exames de manga anchísima...". A cita, moi dura, forma parte dun extenso relatorio dos males que aqueixan á educación nacional, e non saen mellor librados, nin os profesores, nin os estudantes, os centros, textos, exames, etc.

Desgraciadamente aínda queda un longo treito por percorrer, transcorreron 100 anos e hai sectores do ensino que seguen pensando igual.

A Institución Libre de Enseñanza, punto de referencia progresista entre 1876 e a guerra civil, no seu programa "considera indispensable a eficacia da súa obra a activa cooperación das familias. Agás en casos anormais, no fogar debe vivir-lo neno e ó seu seno volver tódolos días ó remata-la escola (...) e pola familia recibe a escola a esixencia máis espontánea e concreta das novas aspiracións sociais, obrigándoa así a manter aberta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estreitas orientacións doutrinarias (...). Establecer esa íntima relación entre escola e familia, non só mediante o neno, senón directamente, é tal vez hoxe o problema pedagóxico-social de superior interese e novidade nos pobos máis cultos".

Naturalmente que non é alleo á nova presentación participativa o peso crecente da

sociedade civil na xestión do sistema educativo, ó asumien tódolos estados a educación como servizo público, superando polo tanto o carácter subsidiario da iniciativa privada, habitualmente relixiosa, e case sempre dedicada á educación dos sectores influentes da sociedade . este proceso foi moi forte, como por exemplo en Estados Unidos donde precursores coma John Dewey postulan que a ensinanza terá que estar organizada de xeito que transmita os ideais que se estiman necesarios na sociedade adulta de carácter democrático.

En Europa, dicía Durkheim "... a despeito de tódalas desinencias existe xa desde agora nos cimentos desta nosa civilización un certo número de principios que, implícita ou explicitamente, temos todos en común e que , en calquera caso, moi poucos se atreven a negar abertamente: respecto á razón, a ciencia, as ideas e os sentimentos que son firmes cimentos da moral democrática. O papel do Estado é o de evidenciar esos principios esenciais, o de facelos ensinar nas escolas, o de estar ó tanto de que en lugar algún os nenos ignoren, o de que en tódalas partes se fale deles co respecto que lles é debido".

As escolas existen en orde a asistir ós pais na educación dos seus fillos . Cando os pais envían ós seus fillos á escola, están confiando á escola unha parte do labor educativo. Facendo isto os pais non renuncian á súa responsabilidade na educación dos seus fillos, senón que piden que a responsabilidade sexa compartida pola escola.

A educación ten lugar na casa e na escola e debería ser unha empresa de cooperación entre pais e profesores. Incrementa-la colaboración entre pais e profesores debería se-la característica esencial da planificación educativa en beneficio dos nenos. Profesores e pais deberían tratarse uns ós outros coma iguais neste proceso, aínda que sexan diferentes as funcións.

A escola e a familia son ámbalas dúas, pois, responsables do proceso de socialización dos alumnos, pero ás veces varían as expectativas que sobre un determinado alumno ten a escola e a familia.

A postura dos centros escolares cando xorde dito conflito, consiste en ignoralo e pretender que os pais asuman actitudes de descoñecemento (OCDE).



Para superar eses conflitos parece necesaria a participación dos pais e que esta se desenvolva a varios niveis, e non só nos órganos colexiados. Como en tódalas organizacións participativas o fluxo de información é imprescindible. Os pais tendemos a xulga-los cambios nos planos de estudio e na organización dos centros a partires da nosa propia experiencia escolar. A información debe fluír tamén dos pais cara ós profesores.

A OCDE cita as formas seguintes de participación: visita ás clases e discusión do currículo cos profesores, sesións de información, seminarios cos pais sobre temas determinados, servizo de información conxunta, reunións periódicas dentro e fóra do centro, emprego dos pais nas tarefas para-profesorais (desde traballos auxiliares ata organización de medios audiovisuais, bibliotecas, etc.)

Convén insistir, pois, que a participación non debe limitarse ós Consellos Escolares. É necesario imbricarse coa escola para non actuar só cando cremos que existe conflito. As actuacións esporádicas deberan de cesar e no seu lugar a participación permanente debera se-lo fío conductor da nosa aportación como pais na consecución dun ensino de calidade, impregnada toda ela dos valores democráticos xa citados.

O establecemento dun marco de relacións cos profesores que asegure o desenvolvemento de valores coma os que se recollen na LODE, a apertura dos centros escolares á comunidade, ó mundo da cultura, ó ocio creativo, á participación, ó descubrimento de novos intereses que poidan motivar ós estudantes, son aspectos de ese traballo que non pode descuida-lo da formación dos propios pais neses mesmos valores.

Ese é o sentido actual da democracia escolar que non se esgota no acto da votación a Consellos Escolares, nin se limita a participar nos debates deses órganos, nin se reduce ás relacións APA-Centro escolar, verdadeiras relacións de poder. Existe outro campo como o que citamos, aberto a tódolos pais e nais interesados, creativo, estimulante que, se existe, dinamizará as relacións formais e o ámbito de traballo dos órganos participativos.

Non é necesario insistir na actitude que esixe actuar nesa dirección. O determinismo histórico, a previa ideoloxización dos conflitos, a incompreensión dos valores que hoxe asumen

os mozos, a consideración da frustración persoal ou xeneracional como "derrota da historia", son os peores aliados. O futuro da escola que queremos constituirase coa aportación de todos... os que queiran participar.

**ATENCIÓN Á DIVERSIDADE HUMANA E  
CULTURAL:  
UN DESAFÍO Á ESCOLA E A DEMOCRACIA**

Profesor D. Miguel Ángel Santos Rego  
Universidade de Santiago de Compostela

Eu voume permitir chama-la atención sobre dúas cousas que me preocupan e que desde a Universidade están a preocupar cada vez máis; sobre todo desde a análise pedagóxica e desde a análise educativa dos problemas que desde un punto de vista social están enriba da mesa.

O primeiro que eu me pregunto realmente é por que hoxe temos unha certa urxencia por trata-lo tema dos valores, cando este é un tema que estivo cáseque exclusivamente reducido a cenáculos académicos. Evidentemente, pode haber moitas razóns e por iso, coido que é chamativo que o Consello Escolar se preocupara deste tema como mostra de que efectivamente preocupa, que é unha cuestión que ten que ver co real memorial dunha sociedade á vista de determinados acontecementos e de determinados comportamentos que están levando á desconfianza dos cidadáns nas institucións públicas. Para min é moi importante dicir isto: o real memorial da sociedade na que vivimos ten esta cuestión latexando continuamente diante dos seus ollos e detrás das súas costas.

Os cidadáns estamos perdendo a confianza nas institucións públicas por mor de comportamentos que non son propios dos dirixentes públicos, e esta cuestión está na sociedade; e se está na sociedade, a escola ten que facerse eco desta cuestión, nunha sociedade que aspira á formación dos cidadáns e isto me parece que, durante os últimos anos, foi a consecuencia dunha presentación político-social neste país. Por fin moitos de nós chegamos á convicción de que o que se estaba a facer era tratar de formar cidadáns e, se se estaba tratando de formar cidadáns arredor dunha política, non só se trata de seguir con esa política, senón que se trata de representar outra vez un debate en profundidade sobre esta cuestión.

Na sesión da mañá, comprobei con moito agarimo que determinados aspectos que tiñan que ver coas coordenadas fundamentais dos valores, estiveron presentes á hora de falar das demandas sociais na escola, e había unha cuestión que eu non me atrevín a abordar pola mañá, porque xa ía te-lo privilexio de falar esta tarde.

As demandas sociais da escola, teñen que estar sometidas a un debate interno dentro da escola. É curioso ver como a penas se falou dos mestres, nin dos profesores; a penas se formulou a enorme importancia que ten hoxe o falar da formación do profesorado. Eiquí se falou de formación continua; pero máis desde un marco informal, que desde un marco formal.

Convén entón que nos preguntemos polo que pode se-lo profesor hoxe, ou polo que pode se-lo profesor mañá, ou polo que debe ser nesta sociedade tecnolóxica e que papel ten que cumpri-lo profesor na conformación ou na transmisión aberta ou oculta dos valores, neste rearme moral do que se estivo a falar, e que ten na escola o seu lugar máis privilexiado.

A min, falar de valores non me parece ningunha moda, nin é ningunha aquiescencia á simple actualidade dunha problemática, senón que, en definitiva, forma parte do que é a mesma esencia de educar. Por iso, cando se está a falar das demandas sociais, hai que ter moito coidado, por que baixo a miña humilde opinión, os mestres non están nas escolas para segui-los dictados dos que figuran como máximos responsables nun determinado momento. Desde o momento en que os mestres sigan calquera tipo de dictado ou se deixen influenciar enormemente por ese tipo de dictados, a concepción de profesionalidade ou de profesionalización, ou de claridade nos obxectivos ou da misión para a que están na escola, deixará de existir.

Como non teño moito tempo, simplemente referirme a algún dos retos que teñen que ver cos desafíos educativos que temos en Galicia desde esta perspectiva.

Galicia é unha Comunidade diferente dentro do Estado español; ten unha serie de rasgos que a fan diferente dentro de España. Como eses rasgos conectan en moitos sentidos co que é unha perspectiva de diferenciación, que non ten por que ser mistificada, pero que é unha realidade. Como os intereses en Galicia pasan por ese recoñecemento claro, que a partir de do que se constrúen proxectos educativos tamén diferenciados e, tendo en conta que Galicia ten como feito social contemporáneo máis relevante o da emigración, non o debemos esquecer aínda que agora non haxa saída de fluxos migratorios, é polo que, en función de distintos presupostos, a min me parece que desde a nosa perspectiva, ou doutra máis ampla, concebir unha educación en valores, con estratexias de intervención, que pase polo compromiso que se está a dar, no caso de moitos profesores, arredor da tolerancia, da cooperación; para facer da cooperación un extraordinario mecanismo de progreso, de mobilización de recursos cognitivos, actitudinais, dentro da aula, de maneira que esa socialización que se produce nas aulas estea ó servizo deses obxectivos que, desde un punto de vista socio-económico, tamén presentaba; o de aprender a resolver problemas, a resolver situacións, a confrontar posicións, aprender a respectar; aprender, en definitiva, a tomar decisións para converterse, antes ou despois, nun cidadán, que é, fundamentalmente, o que agarda a sociedade que se faga desde a escola.

Pero iso esixe un compromiso, non só desde as presentacións curriculares, senón un compromiso desde os propios profesores, que eu estou convencido que traballan nesa dirección, e que traballan en estratexias, que van máis aló dunha simple xustificación académica, para conseguí-los obxectivos que eles, na propia cotidianidade, comprobaban que dan resultado. Pero ese proceso, non debe limitarse a unha simple decisión individual, senón que ten que estar máis formalizado nos propios programas de formación, nos que os obxectivos que se propoñen a nivel de dimensión amplamente curricular, se vexan reflectidos nas propias políticas de formación do profesorado e na práctica.

# **A FACILITACIÓN DA INSERCIÓN SOCIOLABORAL COMO DEMANDA SOCIAL ; INSTITUCIÓN ESCOLAR.**

D. Xosé Barral Sánchez  
Federación de Ensino de CC.OO.

- 1.-Introducción xeral.
- 2.-A escola comprensiva como promotora da igualdade de oportunidades.
- 31.-A formación profesional regrada.
- 41.-A formación profesional ocupacional e a formación profesional continua.
- 51.-Aportacións finais.

## 1- Introducción.

O asunto que nos ocupa ó Consello Escolar de Galicia dentro do debate xeral sobre Sociedade, valores e escola dos Consellos Escolares Autonómicos e do Estado, é un tema de grande trascendencia social polo que comporta de compromiso da institución escolar na preparación, capacitación e cualificación dos seus cidadáns e cidadás na sociedade. A capacidade da escola para responder ás demandas de instrución e de formación do alumnado vai ser fundamental para a súa continuidade como servizo público esencial nunha sociedade democrática.

Para Comisións Obreiras a inserción sociolaboral é un elemento imprescindible no desenvolvemento das persoas, para a súa plenitude persoal e para a súa auténtica integración social. Tendo en conta que a sociedade galega actual está aqueixada polo grave azoute do desemprego, nunhas porcentaxes maiores que outras comunidades do Estado, esta preocupación por lograr unha maior e mellor inserción laboral supera o marco das organizacións de traballadores e está considerado hoxe en día, en función das enquisas que periodicamente se realizan e tamén das intencións de actuación dos partidos políticos, como o maior problema que temos nestes momentos na nosa sociedade.

Enmarcado entón como un problema dunha dimensión social de primeiro orde, haberá que convir que a inserción sociolaboral non será función exclusiva da institución escolar, senón que tamén estará exposta a outros factores tales como o crecemento das economías, o endebedamento público, a axilidade dos axentes económicos para adaptarse ás dinámicas cambiantes do mercado, e toda unha serie de variables macroeconómicas que escapan ás nosas pretensións de debate neste momento. Non obstante, en tódalas análises que se realizan para paliar o desemprego a escola aparece como un axente de primeiro orde para modificar a insatisfactoria situación actual.

No relatorio que estamos a desenvolver pretendemos abordar a implicación da escola tanto na capacitación xeral de calquera cidadán que posúe tras finalizar os seus estudos obrigatorios e post-obrigatorios -formación regrada-, o papel da escola na preparación de traballadores en situación de desemprego -formación ocupacional- e a aportación escolar no perfeccionamento dos traballadores en activo -formación continua-. Previamente a isto parécenos oportuno facer unha pequena indagación sobre a concepción da escola que subxace no actual ordenamento educativo e sobre a transición na que actualmente se encontra a escola en Galicia, elementos cremos que imprescindibles para unha comprensión axustada das aportacións que se poden facer desde o sistema educativo na perspectiva dunha maior e mellor inserción sociolaboral.

2.- A escola comprensiva como promotora da igualdade de oportunidades.

No curso académico presente acaba de implantarse, con carácter xeneralizado, o primeiro curso do Ensino Secundario Obrigatorio, etapa clave na conformación do novo sistema educativo contemplado na LOXSE. O calendario de implantación sufriu repetidos retrasos desde a aprobación da Lei no ano 90, polo que aínda non estamos en condicións de debater sobre os cambios que está a comportar o novo ordenamento respecto á inserción sociolaboral.

A intervención circunscribíremola nas potencialidades que a LOXSE lle habería de reportar ó sistema educativo na temática que estamos a abordar, baseándonos na concepción da escola que se propón na Lei e no pleno desenvolvemento das etapas educativas e nos medios de que se dotará a institución escolar, é dicir, faremos un discurso sobre os cambios que ha conlevar o novo ordenamento e non unha revisión crítica do proceso de implantación en Galicia, aspecto este máis que interesante pero que haberá que deixar para outra ocasión.

A formulación da formación profesional na LOXSE abrangue no artigo 30.1 "o conxunto de ensinanzas que, dentro do sistema educativo e reguladas nesta lei, capaciten para o desenvolvemento cualificado das distintas profesións. Incluirá tamén aquelas outras accións que, dirixidas á formación continua nas empresas e á inserción e reinsertión laboral dos traballadores, se desenvolvan na formación profesional ocupacional, que se regulará pola súa normativa específica". Non menos interesante é o estipulado no artigo 30.2, cando se afirma que "a formación profesional, no ámbito do sistema educativo, ten como finalidade a preparación dos alumnos para a actividade nun campo profesional, proporcionándolles unha formación polivalente que lles permita adaptarse ás modificacións laborais que poidan producirse ó longo da vida".

Nestes dous puntos contéñense os elementos fundamentais que queremos salientar. En primeiro lugar admítense dunha forma explícita as tres modalidades da formación profesional - regrada, ocupacional e continua- dirixidas ó desenvolvemento cualificado das profesións. Un segundo aspecto digno de resinar é o empeño que se fai de proporcionar unha formación polivalente ó alumnado, xa que os cambios que se producen no mercado laboral son de tal intensidade que a idea de preparar de forma especializada para unha soa tarefa profesional -como se facía antaño- queda descartada. Neste sentido haberá que insistir en que esa formación ha de ser o máis polivalente posible e chegar ó conxunto do alumnado, o que se traduce nun esforzo porque tódolos estudantes promocionen e finalicen a escolaridade obrigatoria para poder optar posteriormente polas vías que se lle abren no ensino post-obrigatorio. Esta formulación modifica o enfoque segregador da Lei de 1970, pospoñendo a opcionalidade por unha vía de bacharelato ou profesional ata o remate da secundaria obrigatoria e marcando un requisitos de acceso ós ciclos formativos semellantes ós do bacharelato ou a universidade.

Sen embargo non podemos esquecer que a promoción e o éxito do alumnado non son doados de alcanzar se non se dota á institución escolar dunha serie de elementos de intervención educativa inexistentes ou infravalorados ata o momento presente. A orientación educativa e profesional, o tratamento das diferencias



e das necesidades educativas especiais coas correspondentes adaptacións curriculares, a diversificación curricular na secundaria, a optatividade nos últimos cursos da secundaria son factores imprescindibles para poder calibrar as vantaxes do novo sistema educativo e da nova formación profesional. Quixéramos recalcar o carácter inexcusable destes elementos resinados, xa que se estes non se articulan os resultados académicos e profesionais poden ser substancialmente inferiores ós agardados. Sen estendernos en excesivo nesta cuestión -que podería ser obxecto de reflexión e dun interesante debate por parte do Consello Escolar de Galicia noutra ocasión- finalizaríamos este apartado afirmando que a formación polivalente e para todo o alumnado xorde necesariamente dun bo ensino secundario obrigatorio.

### 3º.- A formación profesional regrada.

Pola súa relevancia faremos un especial tratamento da formación regrada como elemento facilitador da integración sociolaboral. Unha primeira observación referímola á adecuación dos perfís profesionais á realidade laboral, moi diversa por certo, no conxunto do Estado. Baixo o noso punto de vista os títulos profesionais aparecen como unha resposta xeneralizada á gran empresa, esquecendo outro tipo de realidades productivas. Esta falta de axuste é debida á dificultade para a detección e transmisión das necesidades de formación do sistema productivo, feito este que non favorece a necesaria asociación entre a formación do alumnado co nivel, obxectivos e contidos do período formativo e a realidade da inserción laboral. Desde sempre gran parte do empresariado ten solicitado unha cualificación do alumnado de formación profesional por riba da que en realidade podía ofrecer o centro escolar e da que estaba disposto a pagar. Isto provocou unha situación de bloqueo que en nada favorecía ó desenvolvemento e perfeccionamento do sistema. Desde CC OO consideramos que se ha de tratar de axustar a formación ós niveis de cualificación e nunca de solicitar unha resposta superior ó alumnado de cada ciclo, baseándose nunha comunicación entre os institutos e as empresas e dando eficacia ó sistema a través dun fluxo de información constante e elevado. Entendemos, pois, que a teoría de que uns contidos desbordados dan calidade ó sistema é un gran erro que se segue a perpetuar no deseño dos ciclos formativos.

Algunhas das características do perfil do futuro profesional como son a creatividade, a iniciativa, a curiosidade, a polivalencia, o coñecemento sobre os procesos tecnolóxicos, o traballo en equipo, a capacidade para aprender por si mesmo, son cualidades que se deben desenvolver en todo o sistema educativo. Debido ós academicismos e á saturación dos contidos polos incesantes cambios nos modos de produción, estas

capacidades soen ficar esquecidas, polo que nos podemos encontrar cun modelo de formación profesional excesivamente conxuntural e sen continuidade no futuro.

Aínda que xa fixemos unha breve anotación sobre a orientación, cómpre volver sobre ela como elemento fundamental na secundaria obrigatoria, sobre todo a partir do segundo ciclo. Se o alumnado non recibe unha boa orientación difícilmente se poderán aproveitar os recursos formativos e as aptitudes detectadas. A orientación comezará mesmo pola facilitación da linguaxe dos ciclos formativos, excesivamente técnica e cuns matices que nin o alumnado nin os seus pais e nais chegan a entender sen axuda externa. Na mesma anotación incluimos o módulo de formación e orientación laboral, que nos parece imprescindible no curriculum da formación profesional pero cunha duración excesivamente curta para os contidos que se han de abordar -saúde laboral, lexislación e relacións laborais, orientación e inserción sociolaboral-.

En canto ás prácticas nas empresas situámolos nese marco de comunicación e información que ha de prevalecer entre os institutos e as empresas de cada zona e comarca. En todo momento a organización das prácticas e a tutela do alumnado estarán baixo a supervisión e o control do centro educativo, evitando que interfiran outros fins diferentes ó obxecto fundamental da formación no centro de traballo.

Tamén queremos facer unha referencia en canto á ubicación xeográfica das diversas familias profesionais. Cremos que haberá que actuar con flexibilidade cando se complete a oferta de estudos post-obrigatorios na rede de centros no sentido de que non se adxudiquen os ciclos formativos exclusivamente en función do presente. A rede de centros ha de velar por un desenvolvemento equilibrado, con criterios de desenvolvemento económico para o futuro e cunha participación estimable das comarcas, para que non sexan as grandes cidades as que absorban toda a oferta formativa.

4º.- A formación ocupacional e a formación continua.

Estas dúas modalidades abordarémolas desde a perspectiva do necesario nexos que han de gardar coa formación regrada. O *Programa Nacional de Formación Profesional* elaborado no ano 93 polo Consello xeral da formación profesional afirma que haberá que establecer un sistema de correspondencias e validacións entre as ensinanzas da formación profesional regrada e os coñecementos adquiridos na formación profesional ocupacional e na experiencia laboral. Este sistema de validacións non ten avanzado a penas nada, pero non por isto deixa de ter unha gran trascendencia. Así permitiría a posibilidade de obter certificacións polas

competencias profesionais aprendidas na práctica laboral, establecéndose unha correspondencia entre aquilo que se sabe facer e os módulos profesionais do sistema educativo. A través da formación continua os traballadores e traballadoras terían a oportunidade de ir logrando certificacións parciais das competencias que alcanzasen, así mesmo convalidables por módulos profesionais do sistema educativo.

Os desempregados tamén poderían, pola vía da formación ocupacional, capacitarse para un posto de traballo a través de cursos equivalentes, total ou parcialmente, a módulos profesionais.

Outro aspecto que podería considerar a formación continua e a ocupacional sería en relación a colectivos que xa posúen unha formación profesional específica, ofertando para estes unha formación permanente que permita ben a súa reciclaxe dentro da profesión no caso de traballadores en activo, ben a súa inserción laboral dentro da especialidade cursada no caso de desempregados.

Non habería que descartar unha oferta de formación profesional que incluíse cursos de preparación para o exame de acceso ós ciclos de grao medio e superior, para aqueles que proveñan do mundo do traballo e non posúan os requisitos académicos para incorporarse ó sistema da formación profesional regrada.

Estas propostas de interconexión entre as modalidades de formación profesional, mediante as validacións e o recoñecemento das competencias gardan unha estreita relación coas directrices do Libro Branco da Comisión Europea sobre educación e formación "Ensinar e aprender: cara á sociedade cognitiva". Este documento centra unha parte considerable dos seus contidos na necesidade de desenvolver unha aptitude para o emprego, a través das vías tradicionais das titulacións e tamén mediante o recoñecemento das competencias parciais adquiridas no mundo do traballo.

5º.- Aportacións finais.

A exposición realizada foi inexcusablemente sucinta e breve, deixando aspectos incompletos e sen profundar, deixando outros formulados practicamente nos seus enunciados. As limitacións de tempo e espacio que nos marca o guiión xeral que conxuntamente estamos a elaborar no Consello Escolar de Galicia non permiten maiores marxés. Non obstante podemos coincidir en que estas temáticas relacionadas coa formación profesional han de ser obxecto de posteriores reflexións colectivas neste Consello, tendo en conta que no

acontecer do noso sistema educativo haberá momentos e circunstancias no desenvolvemento da Lei de Reforma que indicarán un tratamento máis exhaustivo neste foro.

Para finalizar só nos resta facer unhas derradeiras aportacións que fixen de forma máis nidia todo o desenvolvemento que fixemos da facilitación da inserción sociolaboral.

6º.- Aportacións finais.

Unha planificación e unha ordenación da formación profesional haberá de contar cos elementos que a continuación referimos:

- Establecemento dunha planificación conxunta de todo o sistema de formación profesional, atendendo ó propio modelo que marca unha converxencia entre a inicial, a experiencia laboral e a ocupacional.
- Potenciamento do Consello Galego de Formación Profesional como un ámbito fundamental de participación e consulta de tódolos sectores.
- Creación de mecanismos de avaliación sobre a eficacia do sistema de formación profesional.
- Creación de estruturas nas comarcas para a planificación, a coordinación e a observación da formación profesional coa participación dos axentes sociais e económicos.
- Elaboración dun mapa escolar da formación profesional que responda ás necesidades reais de cada contorno económico, con referencias claras ó sistema productivo.
- Creación e xestión de tódolos datos para todo o que envolve á orientación profesional, identificando a oferta, os espazos formativos e o acceso ó traballo.

## **AS DEMANDAS DOS/DAS XOVES ESTUDIANTES CARA Ó SISTEMA EDUCATIVO**

Beatriz Sierra Santos

Federación de Asociacións de Xóvenes Estudiantes Galegos/as ( F.A.X.E.G. )

¿ Qué é o que queremos @s mozos estudantes da escola ?

Se intentamos dar resposta a esta pregunta decatáremonos de que non resulta tan sinxelo como semella a primeira vista . Así , facer unha exposición explícita de cales e cantas son as demandas que hoxe @s mozos mantemos perante o sistema social en xeral , e o sistema educativo en particular , sería un exercicio , cando menos , incompleto .

Cada un/unha de nós individualmente presenta unha serie de características persoais que implican unha demanda da satisfacción das súas propias necesidades , intereses , e expectativas .Do mesmo xeito , nun intento de simplificar a resposta a efectos explicativos ,pódense facer agrupacións formais dentro do conxunto da poboación xuvenil-estudiantil , en base aos diversos modelos de vida e sociedade que amosamos , posuíndo cada un deses grupos valores e pautas de conducta diferenciadas dos outros grupos existentes .

Xunto cos estudos sociolóxicos que serven de base para esta afirmación , a miña propia realidade como xove e estudante lévame a confirmar que , dentro dunha liña xeral do dereito á educación , a nota máis característica da demanda procedente do sector estudiantil é a súa diversificación . Así , hai que dar conta de colectivos diferenciados de estudantes , con preocupacións e obxectivos diversos , aínda que en moito caso sexan compartidos valores materiais (, como os referidos á seguridade e estabilidade laboral) , ou valores

posmateriais ( ecoloxía , garantía da igualdade de dereitos para todos os grupos sociais, cooperación , arte , deporte, etc. )

Dentro de toda esta xeneralidade , o sector de estudantes ao que a FAXEG. representa consideramos que neste marco de pluralidade de tendencias , o sistema educativo ten que xirar en torno a dous eixes básicos :

- o desenvolvemento e formación nos principios democráticos fundamentais que deben rexer na nosa sociedade

- a preparación e cualificación adecuada para a inserción positiva no mundo laboral

A este segundo punto hai que engadirlle necesariamente unha matización esencial : non queremos que a escola sexa un simple mecanismo de canalización no que se adapten as nosas demandas a esquemas preestablecidos polas necesidades do mercado .Non podemos subordinar as políticas educativas na súa totalidade á política laboral . A Educación é un dereito e un ben social , non unha mercancía , e a escola non pode ser tomada ,e dada , como unha mera academia de formación da potencial forza de traballo .

Falemos agora da idea recollida no primeiro apartado .A formación nos principios democráticos ten que ser unha dimensión prioritaria para a escola , en tanto que é un dos principais axentes de socialización.

Queremos e defendemos unha escola pública , solidaria , tolerante , integradora, laica , e non sexista , e creemos que esta comenza por garantir o principio constitucional de igualdade de oportunidades no acceso á educación. O lexítimo dereito democrático ás liberdades individuais , en moitas ocasións pode chegar a ser un engano se esquecemos a igualdade. Por eso consideramos que o sistema educativo debe procurar as condicións necesarias para que o dereito á liberdade sexa realmente un dereito de todos e todas. Para isto é necesaria a continuidade de políticas públicas de apoio incondicional ao desenvolvemento positivo da Educación pública ,centrándose en dúas cuestións centrais :

- manter e aumentar os orzamentos dese sector , así como ampliar e mellorar as axudas e prestacións , na proporción en que sexa individualmente requirido .

- acadar a realidade efectiva de unha escola democrática : non queremos un simple recoñecemento xurídico dos principios democráticos, senón un recoñecemento de feito , un traballo intensivo pola interiorización desos valores e principios . A escola debe educar no respecto mutuo interpersoal para corraxir materialmente as desigualdades. Nesta tarefa ten que poñer especial interese na coeducación ,que debe substituír á educación mixta que sigue a xeneralizar latentemente unha transmisión de estereotipos e reparto de roles sexista .

Para que estas liñas básicas se desenvolvan efectivamente a nivel colectivo , e ao mesmo tempo se axeiten ás diferentes realidades individuais , @s estudantes reivindicamos unha educación de calidade ,por unha banda en canto a métodos ,que deben ser participativos e abertos ; e por outro lado , e en canto a medios, que no interese obxectivo de mellorar os niveis formativos, terán que ser tecnicamente innovadores, capaces de asegurar unha educación que se anticipe e se axeite a potenciais cambios sociais.

Pero ,ante todo , a nosa reivindicación principal é que estas bases sexan satisfeitas na práctica escolar cotiá a través de unha educación participativa e interactiva .En contra da práctica xeneralizada que se nos fai asumir , non entendemos a participación como o mero feito de ser escoitad@s , senón que apostamos polo diálogo como un presuposto fundamental . Para que este poda ser tomado como un instrumento efectivo ten que tratarse de un diálogo de igual a igual entre tódolos actores da comunidade educativa , que garanta a participación equitativa de cada un dos sectores implicados na educación escolar . Con isto conseguiremos incrementar o grao de interacción e a mellora da comunicación entre tod@s @s que facemos a escola . Se queremos asegurar o desenvolvemento efectivo do noso sistema educativo temos que chegar a conclusións conxuntas que reflicten proporcionalmente as diferentes realidades que o constitúen .

En todo isto faise necesaria a adopción de mecanismos concretos para que o resto da comunidade educativa teña a posibilidade de coñecer qué é o que queremos @s mozos. Entre outros equiparables a este respecto, gustaríanos destacar os seguintes :

- equidade numérica e cualitativa na representación e toma de decisións dos Consellos Escolares de centro , Municipais , Autonómicos , así como no Consello Escolar del Estado
- participación directa nas diversas fases de elaboración das políticas educativas
- recoñecemento explícito e formal do dereito á folga d@s estudantes
- constitución e promoción de grupos de discusión estruturados en diferentes niveis e áreas ( nos centros , nas cidades ou pobos , na comunidade autónoma , a través dos medios de comunicación , ... )
- exercicios de autoobservación dirixidos á mellora cualitativa da participación individual ou por sectores
- etc.

Toda esta argumentación pode explicarse dun xeito máis sinxelo , recorrendo ao que moi tristemente ao meu entender , se ten convertido nun tópico , que tod@s oen , pero pouc@s son os que o escoitan e toman en consideración : os e as estudantes queremos deixar de ser o elemento pasivo do sistema educativo .

## A SÍNDROME "NORMOPÁTICA" NA SOCIEDADE E A SÚA RELACIÓN COA ESCOLA

D. Juan José Rodríguez-Llauder Riesco  
Director do Centro Neuropsicopedagógico "O Pelouro"

Dentro do campo da **Saúde Mental do Neno**, axiña se é consciente das corcunstancias desfavorables, que no ámbito social desta época, dificultan o seu desenvolvemento, cando non o impiden ou distorsionan gravemente. Calquera profesional sabe os impedimentos e obstáculos que xorden, cando se pretenden modificalas, en beneficio da infancia.

Un intento de lograr un "**Espacio**" no que **todo neno** poida **chegar a SER**, é o deste **Proxecto**, que dura xa 23 anos, de "**Espacio - Escola**", que a súa estrutura e procedementos, pon en evidencia a súa relación co desenvolvemento "**Normosaudable**" do neno e permite unha análise, sobre a práctica, reflexiva -causal entre el e o seu antagónico "**Normo-Frecuente**", ou "**NORMOPÁTICO**", que propicia, "fabrica" a acción do medio **patoloxizante**, (ambiental, urbano, familiar, cultural, informativo, educativo, etc.) a que o neno habitualmente é sometido. A experiencia mostra así, corroborado pola paráctica, como a modificación dalgún dos parámetros habituais, pode favorece-lo crecemento máis harmónico, favorable para si e para o outro, mediante un marco de referencia axeitado, un "**Contexto Situacional**" orientado desde os principios



que esta época esixe, xunto ós que acostumaron rexir-lo desenvolvemento psicoevolutivo do "cachorro-home", e que descansa na súa posibilidade, os mellores logros individuais, colectivos, sociais, e que, como especie inclúe, o da súa propia supervivencia.

Só se aporta aquí, en **Cadros sinópticos** dunha serie de **Signos, Síntomas** que definen manifestacións e comportamentos, expresión de aspectos perxudiciais para o desenvolvemento psicobiolóxico e social do Neno, que definimos como "**NORMOPÁTICO**", resultante da influencia dunha estrutura socioambiental indesexable e, antagonicamente, o neno "**NORMOSAUDABLE**", que propicia un sistema axeitado.

Agrupados ambos nos **Campos** relacionados con:

A/ AS COUSAS E O COÑECEMENTO

B/ DA ESTRUCTURA BÁSICA DE VALORES Á "YOIZACIÓN"

C/ DA PROPIA IDENTIDADE E RELACIÓN

D/ RESPONSTAS SENSO PERCEPTIVAS PSICOTÍMICAS E PSICOSOMÁTICAS

Así como algunha consideración causal sobre os procesos.

Tamén se inclúen algunhas **Notas** relativas ó Proxecto dun "**Escenario - Escola**", centrada no Neno, e que a modificación de moitos dos parámetros habituais, en Espacios, Tempos, Adultos, Dinámicas de Grupos Mentais heteroxéneos, Metodoloxía, Contexto Situacional-funcional, etc., permite que o Coñecemento xurda do **desexo de comprender -apreender** unha realidade **con sentido**.

Donde o indagar, descubrir e o **poder Facer** enmárcanse nunha **área de seguridade**, que permite o ensaio-erro dentro dunha **Actividade**, na que, ó producir, **produce e constrúe** ó propio **neno**. Donde a belixerante **competitividade** convértese en **competencia resolutiva** aberta á **Práctica de Función de Grupo**, que propicia o **compartir/vivir/cooperar** co **outro** nunha **diversificada heteroxeneidade**. **Unha Escola** donde o propio Proxecto Individuado permite, desde o coñecemento de si mesmo, atoparse en espacio e situación propicia co **outro**, neno e/ou adulto, en abertas Actividades de Intercambio, Interpsíquico, Inter emocional, Interresolutivo...

Anexo: **Gráfico "ESTRUCTURA CENTRO-ESCOLA INTERACTIVA/INTERSECTIVA"**  
(Ubeira/Llauder, 1984)

Unha escola donde o **Proceso Cognitivista** se estrutura e contén en:  
-**Actos de Significado**, ligados á vida e á resolución de problemas cun sentido de **construcción** global.  
Consideración: Ó encontro da **Resonancia Dialóxica** entre o neno e o adulto.  
Ó encontro do "pensamento pensado" e vencellante **Intergrupo**, que permite a aprendizaxe e estratexias, mediante os distintos significados das cousas a intercambiar consensuando no acordo ou desacordo.

Á resonancia e **Interacción Afectiva**.

Ó proceso "oización" nunha escola centrada no neno e non no mediador adulto.

Pensamento dunha **Práctica Reflexiva** donde os actos pensados nacen facéndose, e diversificados ensámblanse nunha construcción holística.

Un **proceso cognitivista** alonxado dunha intención "contenutista"- "conductual", con referentes, apropiacións e asimilacións.

Unha escola donde **as cousas** que existen en cantidade e variedade transformadora, procura o **Triángulo Interactivo** Neno - Mestre Mediador - Cousa, como lugar fecundo de encontro relacional educativo.

Unha escola consciente de que o pensamento non é nada sen algo que "force a pensar", sen alguén que o fomente. De maior relevo que o propio pensamento é "o que dá que pensar". Donde se procuran impresións que forzan a mirar, encontros a interpretar, expresións que forzan a pensar... a dificultade dun proceso determina o "darse conta del". "non hai comprensión coñecemento, entendemento, se primeiro non hai xeroglífico". Estrañeza, sorpresa,...

Unha escola que considera os espazos de relación e os de intimidade. As zonas sombreadas nas que se elaboran as forzas efectivas que actúan sobre o pensamento. O encamen, o "nicho ecolóxico do pensamento".

## ALGÚNS COMENTARIOS SEN CERTEZA ABERTOS Ó COLOQUIO

Se ata hai pouco o desexo de que a escola fora capaz de cumprir-la tarefa de educar ó home, en toda a súa plenitude e potencialidades, podíase circunscribir no campo dos desexos utópicos, ou das reivindicacións de dereitos do home, ou constitucionais, hoxe en día pasou de ser un desexo utópico a unha necesidade urxente. É imprescindible que ese espazo que ocupa e se centra na vida do home nas súas primeiras etapas, logre satisfacer as esixencias ata agora de educación consideradas utópicas. E é porque, así coma ata hai pouco, aínda que a nosa sociedade estivera incubando desde hai tempo un "virus" patolóxico, este aínda, non mostrara a súa virulencia e soamente polos máis alertados era considerado nos seus signos, imperceptibles para a maioría, e que a potencialidade aínda dunha sociedade ancorada en etapas de maior vigor podería ir neutralizando. Estes signos incipientes que impregnaban toda a estrutura social nos seus estamentos e nas súas distintas etapas cronolóxicas referidas ós individuos eran consideradas por algúns como "enfermidade social", "civilización enferma", por nós como "**Normopatía**" (como tal inconsciente), que ía socavando (e substituíndo, "Neoplastoestructurando") os cementos do tecido social, e de cada un dos individuos, nun profeso de alienación cada vez máis crecente. Esta **Normopatía**, compatible ata certo punto para un nivel de esixencia media e sobre todo porque o seu discurso incidía nunhas esferas da sociedade, nos seus estamentos máis marxinais. Ó mesmo tempo a súa manifestación era en forma de claudicación ou sufrimento dos individuos máis vulnerables, non entorpecían demasiado a dinámica social "non se notaban". Sen embargo, ultimamente os signos **normopáticos** foron evolucionando cara unha manifestación externa dentro da estrutura social, fixéronse claramente patolóxicos, incrementaron a súa presenza en intensidade e número e xunto a todo iso o individuo que sufría predominantemente a consecuencia desa patoloxía social, volveuse contra a sociedade en lugar de claudicar, enfermar, fuxir ou eliminarse. Unha "revolta" contra a sociedade en termos de violencia, agresividade, conductas vandálicas e outras formas menores de alteración da convivencia e que na infancia poden expresarse por fórmulas de hiperactividade, hipercinesia, tiranías ou imposicións domésticas, delincuencias de variado tipo, etc...

Todo iso supuxo ultimamente o incremento chamativo da conflictividade expresada na sociedade en xeral e especificamente en certas institucións ou estamentos nos que a problemática nestes termos era practicamente descoñecida. Así nas escolas a violencia, agresión, o matonismo, as violacións, as drogas, etc... fixéron e están cada vez máis facendo nota-la súa presenza. Nalgún caso as situacións materialízanse en crimes ou asasinatos ou lesións e rituais que alteran á sociedade. Cando existe un crime procúrase sinalando co dedo ó culpable. Houbo recentemente episodios significativos neste senso no que , nalgún xuízo sobre

crimes cometidos por algún mozo condenouse como culpables ós pais (xente a todas luces honorable) **por non educar ben o seu fillo**. Este episodio preconizaba o inicio dunha busca de responsabilidades e culpas sobre como se desenvolve o proceso da educación. Pais que manifestaron como protesta tímida que fixeran o que consideraban mellor para o fillo e **enviándoo os mellores colexios**.

Posteriormente, xove adulto houbo, que sendo maltratado polos compañeiros na escola, tras longo proceso de denuncia, culmina coa condena á escola e tamén ó profesorado e equipos profesionais, por non responder á necesidade de protexer ou solucionar os problemas dos que se derivaba unha agresión ou mortificación da presunta vítima. Responsables por deixación de funcións cando non "complicidade" implícita.

Non son os únicos episodios nos que o dedo acusador dunha sociedade, en gran parte causante desas patoloxías, vai buscando culpables, e a escola, lugar no que a sociedade deposita a confianza para educar convenientemente os seus cachorros, comenza a significarse como principal protagonista. Obviamente esa responsabilidade habería que dividila en multitude de estamentos sociais e desde logo ningún deles se consideraría por si só responsable nin ó mellor, primeiro axente na acción que o resto da sociedade lle atribúe. Dificilmente alguén pode considerar que toda a culpa da conducta, dun determinado individuo, depende dunha mala educación recibida na súa casa pola súa familia. Aínda que iso fora así, o peso que hoxe en día ten a familia, a vida familiar, o fogar, as figuras do pai e da nai vanse substituindo e absorbindo por outros estamentos, (entre eles a escola) e tamén toda unha serie de influencias sociais, medioambientais nas que ademais e sobre todo (aínda que pareza xa un *leitmotif* obvio) cabe destacar fundamentalmente, a incidencia da televisión que non se significa, precisamente como un medio afortunado á hora de educar nuns valores de relación social positivos. Tampouco parece que un profesor, un mestre, un responsable da escola poida hoxe facer demasiado para impedi-la influencia tan negativa de presións e forzas tan poderosas. Pero o certo é que a escola foi ocupando parcelas importantes de poder, e que en función deste dominio, acaso excesivo, en épocas de maior esplendor, agora a sociedade esíxelle a responsabilidade que tal presenza conleva.

Por unha razón ou por outra non cabe máis remedio que facer, e agora en termos de urxencia, o que, desde hai tempo, habería que ir facendo, producir unha modificación profunda da estrutura escolar desde outros imperativos distintos ós que ata agora foise debendo. Aínda que non toda a responsabilidade, non cabe a menor dúbida, que desde o punto de vista da infancia, gran parte dela corresponde á escola. Cada institución e cada estamento social, neste momento, debe de facer todo o posible para, nunha sincera autocrítica valora-

los imperativos a que se debe. Neste caso, os do desenvolvemento psicobiolóxico, harmónico e global do neno, e abandonar posicións xa periclitadas, donde ata hai moi pouco víñase encastelado, e que a súa máxima expresión podíamos significar como a da escola de "**só de con-tidos**".

Ben é certo que o imperativo de urxencia non é o máis recomendable para producir unha modificación axeitada de ningunha estrutura, menos da escola, e menos aínda tal e como foi medrando, cremos, a veces, por camiños incertos condicionada "polo posible" e que, na sociedade actual cada vez máis complexa, foi esixindo "o apoio" dun gran aparato, determinando unha estrutura bastante ríxida e anquilosada da que se serve e á vez, depende, o que dalgunha forma dificulta un crecemento, unha necesaria flexibilidade e una rapidez nos reflexos de modificación necesarios.

E non se trata tanto de segar drasticamente, os malos froitos e raíces dos que supostamente dependen, senón de crea-las condicións, alternativamente de terreos donde poida prende-la herba propicia ó medrar do neno, plantala nalgún caso, e sempre respectar e coidar aquilo que, por mínimo que sexa, mostre, desde a perspectiva dun Modelo de Escola axeitada á Infancia, a súa eficacia.

Tal vez a situación de urxencia non sexa a ideal para lograr unha transformación profunda e axeitada da estrutura escolar, de acordo cos tempos que corren. O que pode determinar medidas que queren ser "puntuais" e polo tanto de curto alcance, sintomáticas, que non analizan a fondo a xénese de acontecementos graves, que pretenden corrixi-los efectos sen erradica-las causas, moitas estruturais. Incluso é fácil, dada a gravidade dalgunhas situacións, que se endurezan as posicións e se inicien conductas represivas e/ou transferencias de responsabilidades: do pai (figura desvirtuada neste tempo, que a busca da identidade pode recorrer á súa inclusión na "pedagogización" corporativa intra/extraescolar), o mestre, do mestre ó pedagogo, deste ó equipo psicopedagóxico pertinente intra ou extra centro que a distancia (¡¡ ás veces por FAX!!) vese obrigado (?) a propor/dictar, fórmulas e receitas, non poucas veces académico/conductistas "que a súa axuda", non fai senón aumenta-la tensión/culpa nos receptores (mestre/pais), sen *immediated feed-back*, nunha burocrática cadea que trala "pedagogización" do "caso" pasa pola "psiquiatrización" a centros de Auxilio/Marxinación/Social, cara ó Reformatorio, e ó final, ... a policía.

Non obstante iso, non debe impedi-la análise ampla e profunda que require a necesidade dunha renovación importante da estrutura escolar e aproveitar tódalas experiencias que percorreren xa un camiño máis activo, máis sosegado, lento e profundo e que obtiveran resultados positivos no campo da educación

global ou integral como din outros, que parece esixir estes tempos. Nunha escola centrada no neno.

Nestas circunstancias ¿que pode face-la escola?. Pode haber un reflexo, iniciado xa por certo, mediante o que, os estamentos e axentes máis representativos, tenden a refuxiarse ou defenderse (tamén vítimas do sistema) en fórmulas corporativas, formal-reglamentarias, coma cumprimentos de horario, libros, actas, formularios de encasiñadoras casiñas. Ó circunscribirse exclusivamente á dimensión de "ensinante/instructor, renunciando explicitamente, por considerar non ser da súa competencia á de "educador", labor tan ardua nestes tempos, que fai bastante comprensible o feito da renuncia a asumir dito papel, nunha demanda social *in crescendo* que se fai a este de maiores funcións, non sempre acompañada de medios nin moito menos **doutro contexto escolar** que as possibiliten. Non se ten en conta, sen embargo, que hai funcións inseparables (ensinar/instruír/educar), esquecendo tamén que o adulto, o profesor sempre actúa, aínda que non actúe, coma un modelo para o neno, o alumno, e que por activa ou por pasiva está sempre educando.

Por outra parte, a institución escolar, inmersa dentro dunha sociedade e en certo modo determinada por ela, obedece ós imperativos de cada época, sufrindo ás veces o inxustificado peso de Ideoloxías político/partidistas e o máis xeral e obvio común e implícito que cada sociedade, e esta que na súa estrutura contén, e esixe tanta competitividade, productividade, rendemento, etc...e que xa conviñemos que gran parte dela, ten unha índole **normopática**. Polo tanto, a institución e os elementos que integran a escola tamén están dalgunha forma inoculados dun tipo de comportamento das mesmas características, polo que raramente poderase ser capaz de percibi-lo propio trastorno social, patolóxico, senón é desde unha dimensión externa a el. Moi dificilmente se tomará conciencia desde a propia estrutura da alteración que habería que corrixir non só no neno senón na estrutura xeral e na escola e fóra dela.

Aínda que, obviamente por moita transformación que se lograra na escola, iso, por si só, non vai supor unha modificación da estrutura social, sen embargo inscríbese no propósito da intención de cambiala, neste caso positivamente, de forma favorable ás finalidades da educación ou o desenvolvemento do home. Polo tanto máis que desistir dunha acción pola escasa rendabilidade que a acción produza, debe prima-la actitude consecuente co propósito que anima a unha profesión e a unha institución como a escola que é a de educar positivamente para o individuo e para a sociedade os nenos.

Por outra parte non tódalas referencias poden orienta-la dirección da escoa son tan desalentadoras,

pos xa a sociedade, coma se tocase teito nalgúns aspectos está reclamando proceder dunha forma que vaia máis de acordo coa estrutura do home, tanto do neno coma do adulto.

As recomendacións da UNESCO, por exemplo, sobre a educación do século XXI expresan a necesidade de que a escola se centre no neno en toda a súa complexidade en canto á dimensión do crecemento do ser, do coñecer, do desexo, da situación da diversidade, vivir con outros, do poder facer e non estar nunha situación de pasividade na que o coñecemento non sexa conter senón saír do paso do descubrir e do amor pola ciencia. Se isto é ou podería ser previsible nun organismo coma o da UNESCO do que cabe supor boas intencións, máis chamativo resulta que incluso no terreo da produtividade algúns comités de empresarios xa non solicitan tanto o individuo cuns coñecementos determinados, senón máis ben persoas con capacidade para manexa-lo instrumental que teña acceso a el.

E sobre todo aspectos relacionados coa personalidade, tales como capacidade de traballo, interese, flexibilidade, adaptabilidade positiva, imaxinación, creatividade, orixinalidade, persistencia, competencia (e non competitiva), así como unha serie de atributos que parecían dificilmente imaxinables por parte do empresariado, que agora inclúen no propio proceso productivo. E que atopa o seu correlato nunha Escola dotada de Actividade e Tarefas con **significado** donde se logra a identidade individuadora do neno, en interacción grupal no diverso.

Quere isto dicir que incluso a nova escola pode irse parecendo tanto á escola, que podíamos chamar esencial, instalada no desexo do home en canto ás posibilidades de educar positivamente e con toda a integridade que require, á persoa humana completa.

Unha serie de circunstancias parece poden influír nesta nova orientación, acaso unha principal sexa, a de chegar a un punto cero, un punto dramático no que as estancias sociais deciden poñer remedio drástico porque está en xogo a supervivencia humana ou polo menos un tipo determinado de sociedade en crise. Tamén sucede que por camiños diversos, distintos grupos sociais van renunciando a aqueles obxectivos que ata agora significaban a modernidade, como era o éxito, a ser posible fácil, a actitude hedonista a rapidez nas decisións, volvendo a expresar desexos dunha vida máis humana, menos competitiva e menos hedonista, etc.

É probable tamén, que na sociedade americana por exemplo, estes criterios poidan irse impoñendo, máis que por unha reflexión profunda sobre a natureza humana por unha evidencia de que o goce que podería

produci-los anteriores obxectivos defraudou as expectativas das persoas e orienta a súa conducta cara outros horizontes nos que se presupón pode existir menos frustración e unha situación máis favorable para a persoa. Máis que nunca, polo tanto, hai indicadores que inducen a pensar que a sociedade, ou o home como grupo social amplo está necesitando doutros camiños, da incorporación doutros nortes.

A pesar de todo iso algúns sectores da escola parecen aínda dedicados, acaso pola situación de ansiedade que determinan as circunstancias presentes, a refuxiarse nos cuarteis de inverno corporativos, ocultos baixo o burladeiro do "normativo", e a medir, con moita escurpulosidade os "vagóns do tren" sen percibir, analizar e cuestiona-la dirección da máquina. Tamén parece que algúns sectores van solapadamente metamorfoseándose, acaso por perdurar, utilizando fórmulas dunha neociencia máis ou menos complexa e ampulosa que lles permite ser considerados como evolucionados cando no fondo non abandonaron os seus obxectivos xa periclitados, só contenuistas / conductistas. Expedientando procesos en "**casos**" de "**datos obxectivos**" que vai aportando a inspección de cada signo ou síntoma, que sacrifica a complexa e ampla organización do medrar no desexo /coñecemento, ás reductoras leis da ordinaria estrutura, a carencia, a limitación, ou o déficit. Obstaculizando o medrar de herba de individualizados individuos ou daquelas institucións, que a súa finalidade acorde os propicia.

Como institución, a Escola, por outra parte foi cedendo, Tempos, Actividades e Espacios. Non se poden estes quedar baleiros. Parece ser que vai habendo uns movementos de ocupación deses espacios cunha metamorfose da acción educativa a través de novos axentes, como Educadores Sociais, Educadores de Ocio, etc. Decididamente debería darse unha orientación profunda á acción que esixen estes espacios ou estas situacións, xa que en moi curto período de tempo, eses espacios "liberados dos rutinario pedagóxico", vanse ir pedagoxizando de novo. Nin o neno nin o home adulto son capaces de permanecer no "ocio", distracción -xogo, senón que tenderán a enche-lo seu tempo/espacio de actividades e aspectos relacionados coa aprendizaxe ou o coñecemento e a creación. O que obriga a presentarse con profundidade , seriamente, tanto o desenvolvemento e características das actividades , extraescolares ou transversais (que pasan a ser realmente esenciais), como a formación dos seus axentes responsables, considerados desde esta perspectiva.

Desde o pinto de vista da patoloxía que protagoniza o neno na escola, habería que considerar que o neno inmerso na sociedade normopática, patolóxica, á escola leva, ás veces, esa patoloxía e a **expresa conflictivamente** no territorio da **escola**, outras veces, o neno, **exerce** a súa normopatía sintonicamente **sen enfrontamento**, inmerso como está nunha Institución estruturada normopaticamente, e en non poucas



ocasiões é a propia **escola** e/ou os seus compoñentes, a que **inducirá** a **normopatía** nun neno potencialmente normosaudable. De tal maneira que a **escola** en relación cos comportamentos patolóxicos, ás veces **os sofre**, ás veces **os conleva e comparte** e ás veces é **ela mesma, a que os produce**.

De primeiro rango é a consideración de que a Escola produce non só coñecementos ou outros produtos considerados habitualmente como escolares, senón o que realmente produce son homes, que deberían ser completos, seres humanos capaces de vivir e relacionarse positivamente nunha sociedade plural e diversa.

Aspectos de expresión patolóxica na escola tales como poden se-la violencia ou outros son só unha manifestación patolóxica dun iceberg que as súas raíces se afunden en toda unha sociedade contaminada por uns principios que obviamente non se cuestionan, tal como sucede coas "ideas e crenzas" de Ortega, ou os "supostos básicos", ou os prexuízos que determinan unha estrutura social cuns patróns de comportamento que por obvios non se cuestionan. Soamente, ben porque a súa expresión máxima conleva unha alteración grave, da estrutura capaz de poñer en evidencia a relación causa e efecto, ou porque, como sería desexable, alguén ou algo alleo, ós propios organismos estruturais viciados de orixe, teña a posibilidade de contemplala cun ollo polivalente, forza e empuxe moral para facelo.

Na infancia están implicados multitude de sectores, non é só a escola, a educación, senón sanidade, servicios sociais, no caso concreto de Galicia, familia, muller e xuventude, xustiza, leis e tribunais do menor, etc.

Soamente unha análise desde un Modelo de Escola centrada no neno, de toda esa estrutura comprometida nunha relación profunda e seria, podería levar a bo termo calquera iniciativa. Por outra parte debe primarse calquera tipo de experiencia que se puidera manter, todo este tempo, allea á normopatía social e que poida achegar coa súa experiencia, solucións que as estruturas máis instaladas institucionalmente non puideron resolver, ou nin sequera se presentou.

O Espacio Educativo está converténdose nun lugar insán, insalubre e perigoso. Algunha persoa de relevo no campo Académico da Creación e do Pensamento comentaba publicamente que se o "metesen nun instituto volveríase tolo", non se sabe se tanto ou máis como profesor, que como alumno. Sabida é a crecente patoloxía mental que nuns e noutros e *in crescendo* se produce no sector.

Alumnos, profesores, á vez vítimas/verdugos doutros poderes e deles mesmos reciprocamente. A escola pasa a ser así un lugar de confrontación no que converxen diversas tensións de variado tipo e procedencia. Un espacio realmente conflictual que padece tanto o neno coma o adulto que está desenvolvendo unha clara e abundante patoloxía que enmarca un sentimento de fracaso / frustración nun lugar / escenario que habería de se-lo de educación e crecemento potencial de todos.

O camiño non ha de se-lo de ir tanto á busca de culpables, alumnos, profesores, senón de procurar remedios para sanear un espacio que corresponde ó medrar do neno que require unha modificación tan profunda.

Un **Escenario** donde poder **Medrar-Ser, na Escola**, dentro dos seus **Espacios Tempo**, e **no amplo continente do Outro** (o Mestre).... como expresou o poeta.

Espacio que o neno habita  
o espacio donde, polo adulto, **é pensado**

Donde pode **sentirse SER/EXISTIR, no OUTRO**,  
no que cada día, enfa a súa **continuidade e permanencia**  
**e nárrese, lector de si**, que se escusa de volver á páxina primeira,  
e non require argumento **comprendivo algún**,  
ante aquel, aberto de dentro, todo o seu territorio,  
**propia patria** no universo do **outro, contida....**  
e vértese un na presenza **confiado....**  
coa fe que determina toda libre traxectoria....  
**...e é que desde o ocupado tempo do adulto,**  
**o neno, o fillo,**

.....**NON É PENSADO.....**

( orfo de si, estrañado, nin á porta, como o cabalo do "amo",  
amador amigo, espera)

## DA "NORMOPATÍA" OU "SÍNDROME NORMOPÁTICA"

Só se achega aquí, un Cadro Sinóptico dunha serie de Signos ou Síntomas, que definen manifestacións de aspectos e comportamentos, en xeral non desexados, perxudiciais para o desenvolvemento psicobiolóxico e social, en suma, "non saudable", do Neno "NORMO-FRECUENTE" ou (como aquí definimos e dicimos) "NORMOPÁTICO" que propicia, "fabrica" o medio "patoxizante" ó que o neno habitualmente, é sometido (ambiental, urbano, familiar, cultural, informativo, educativo, etc...), e como, desde a consideración só da estrutura socioeducativa máis inmediata, pode evitarse e favorece-lo crecemento máis harmónico, favorable para si e o outro, dun Neno "NORMOSAUDABLE", con outro marco de referencia e modificación do "Contexto Situacional", orientado desde os principios que adoitaron rexe-lo desenvolvemento psicoevolutivo do "cachorro-home", e que na súa positividade descansan os mellores logros individuais, colectivos, sociais e como especie, incluíndo o da súa propia supervivencia.

Pronto se puido ver en "O PELOURO", como unha modificación dos parámetros habituais da Escola "ordinaria", nos Espacios, Tempos, Adultos, Triángulo Interactivo na relación de Aprendizaxe, dinámicas de Grupos Mentais heteroxéneos, Metodoloxía, etc, como, nun intento de crear "outra Escola", que tivera en conta o desenvolvemento evolutivo do ser humano, e os principios que o determinan e rexe donde todo neno poida chegar a ser, emerxía un Neno "NORMOSAUDABLE", desde o que era factible realizar unha análise comparativa entre os antagónicos comportamentos e poñelos en relación, coas variables en que uns e outros se presentaban conxuntamente. Un lixeiro esbozo, sobre algúns Mecanismos Etiopatoxénicos e manifestacións, expresa o artigo da Revista "SIGLO CERO" (Nº 91, Xaneiro de 1984), que recolle parte da Comunicación realizada no relatorio de "O Pelouro", do Autor, no CONGRESO sobre MARXINACIÓN HUMANA da SOCIEDADE EUROPEA DE BIOSOCIOLOXÍA (Madrid, 1983). Tamén fai mención ó concepto da "Normopatía" a Revista de "PSICOLOXÍA E PSICOTERAPIA DE GRUPO" (Buenos Aires. Arxentina. Tomo X, Nº 2 e 3. Setembro de 1987). Tamén a publicación do Seminario que sobre a Experiencia de "O PELOURO" desde a Neuropsiquiatría, Educación, Socioantropoloxía e Ciencias do Home, provocou o CENTRO RICHERCHE DI GRUPPO "IL POLLAILOLO" (Roma, 1987), na Revista "GRUPPO E FUNZIONE ANALITICA" (Roma. Ano IX, Nº 2. Maio de 1988) en Número Monográfico...

A Síndrome "NORMOPÁTICA" foi presentado polo seu autore debatido en varios congresos e debatido en varios congresos e Seminarios Nacionais e Internacionais.

Da EDUCACIÓN HABITUAL, propiciadora dun MUNDO  
"NORMAL-NORMOPÁTICO"

## NORMOPATÍA

### A.- AS COUSAS E O

#### COÑECEMENTO

A.1.- CONTENEDOR DE COÑECEMENTOS. STOK UNIDIRECCIONAL

A.2.- REXEBITIZACIÓN TEMÁTICO-COSIFICADORA DA VIDA.

ETIOPATOXENIA: Os estímulos, accións e aprendizaxe inciden nel, parceladamente, desvinculados dunha referencia ó todo global, individualizada, que lle preste sentido, introxección e coherencia.

A.3.- PENSAMENTO ANALÓXICO -COMPARATIVO

ETIOPATOXENIA:O coñecemento do mundo e das cousas faise desde o parámetro comparativo perdéndose a intención de afondar na esencia da cousa.

A.4.- TECNOCRACIA APLICADA E POSUIDORA.

ETIOPATOXENIA:Preséntase un mundo, un medio, feito sen posibilidade/necesidade de incidir nel e transformalo, cunha aceptación pasiva e fatalista da cousa.

A.5.- FORMACIÓN UNILATERAL APARCELADA. O ESPECIALISTA

ETIOPATOXENIA: Tanto ó neno coma ó individuo se lle propoñen especializacións rixidas e temperás, sen que poida medra-la predisposición plural de tódalas súas posibilidades, mediatizando a súa posibilidade de adaptación futura.

A.6.- UTILITARISMO FUNCIONAL EN BASE A:

COMERCIO, "IDEAS", SEGURIDADE,

ALIENOESTÍMULOS, DEPENDENCIA, ETC.

ETIOPATOXENIA: Unha programación educativa inspirada ansiosamente pola expectativa do futuro, polo rendemento e utilitarismo ante ela, condiciona hipertrofiando e/ou castrando aspectos do individuo en si, en toda a súa potencialidade, o que, aparte de hipoteca-las súas posibilidades no caso de que os supostos fallen, distorsioan e quebra gravemente a un ser cos seus imperativos biolóxico madurativos.

A.7.- A COUSA POLA RENDABILIDADE. A CURTO PRAZO. SECTORIAL

A.8.- CONSUMISMO. DEPREDACIÓN

A.9.- INVERSIÓN DIOTRÓPICA DO PESO E SENTIDO DAS COUSAS:

MICROSCOPIO PARA VE-LA LUNA

PRISMÁTICOS PARA A PULGA

A EDUCACIÓN INTEGRAL, Xxeradora dun MUNDO  
"NORMAL-NORMOSAUDABLE"

## NORMOSAÚDE (propiciada en O PELOURO)

-FORMULADOR DE HIPÓTESES. O SABER COMPRESIÓN.  
MULTIRREFERENCIAL E APRENDIZAXE BIDIRECCIONAL

-CAPTO-COMPRESIÓN VIVENCIAL INTERRELACIONADA DA  
REALIDADE

-PENSAMENTO CARA Á ESENCIA DA COUSA EN SI. AS COUSAS,  
AFIAR, AFINA-LAS ANTENAS PPERCEPTIVAS.

-CURIOSIDADE. INVESTIGACIÓN. CIENCIA. O RELATIVO DO MEDIO.

-FORMACIÓN INTERRELACIONADA. o "RENACENTISTA DO SÉCULO  
XXI"

-O ÚTIL EN FUNCIÓN DO HOME. A ÉTICA DA ESTÉTICA. A ESTÉTICA  
DA ÉTICA. A HOMINIZACIÓN.

- "INTERESE POLA COUSA EN SI". CONSIDERACIÓN DO POSIBLE  
BENEFICIO, GLOBAL, INDEPENDIENTE, A PRAZO MEDIO OU LONGO.  
PROSPECCIÓN FUTURA. A OUTRA ANCHA RENDABILIDADE  
SOSTIDA.

-PRODUCCIÓN CREATIVA, YOIZANTE E A TERMO.

-AXEITADO ENFOQUE E ESTIMACIÓN PERCEPTIVA PONDERADA  
ESTIMACIÓN RELATIVA, PANORÁMICA PRIMEIRO E ACHEGAMENTO  
PROGRESIVO. RELACIÓNS INTERACTIVAS

## NORMOPATÍA

### B.- DA ESTRUCTURA BÁSICA DE VALORES Á VOIZACIÓN

#### B.1.-COMPETITIVIDADE COS OUTROS. INSOLIDARIEDADE

ETIOPATOXENIA: Os criterios de competitividade priman e confúndense sobre os da competencia, enmarcando de insolidariedade ó propio proxecto de realización vital xunto ós outros.

#### B.2.- UNIFORMIDADE. HOMOXENEIZACIÓN.

##### B.3.- "A SEGURIDADE". O ABASTECEMENTO INMEDIATO.

A PUSILAMINIDADE PREVISORA. ANSIEDADE ANTICIPATORIA. STRESS. A SEGURIDADE COMA OBXECTIVO DE INSTALACIÓN ESTABLE NON FUTURO. O ESTÁTICO ORDE DE EQUILIBRIO-ESTABLE, NON EVOLUTIVO, QUE MANTÉN UNHA ARTIFICIOSA "RALIDADE", EN ARAS A UNHA PREVISORA SEGURIDADE - FIXA, DE ADAPTACIÓN - PASIVA (ANSIEDADE -LATAENTE), É DSMORONADO.

ETIOPATOXENIA: Sobre o ensaio e a aventura, emerxe sancionadamente o erro posible e a temida transgresión da norma esclerotizante e niveladora.

Hai una proposta de inactividade, de estarse quieto, que olonxa as posibilidades evolutivas da acción-erro-acerto e experiencia, fonte previa e principal de todo desenvolvemento madurativo. Áreas de seguridade. O medo tende a satisfacer-la necesidade do neno, antes de que poida xurdi-lo saudable desexo, insaciable e sempre insatisfeito.

Atentos á eliminación do perigo e risco, impídeselle a facultade de coñecelo, defenderse e dominalo.

Logro dun "Equilibrio-Estable". Non evolutivo, que dificulta ou impide o acceso a unha etapa ou proceso de "nivel superior", de "equilibrada estabilidade evolutiva, co "aparato" de receptividade perceptiva, disposto a acepta-las mensaxes, previas á estrutura adaptativo-positiva que conleva o novo "Estabilizador Equilibrio ("a paz do cemiterio").

MANIFESTACIÓN: O que determina, que a inevitable angustia que provoca a confrontación entre o Nivel de Estabilidade no que se está instalado ("fíxo"), e as condicións necesariamente mutantes do "mundo externo", non serva, previo obrigado desequilibrio, para o "avance" que require a instalación nun NOVO EQUILIBRIO ESTABLE, senón, pola contra, para "retroceder" a antigas etapas de "refuxio", máis SEGURO, nun ESTADO CASE PERMANENTE DE ANGUSTIA/STRESS E DE TEMOR ANTE CALQUERA CAMBIO OU MODIFICACIÓN "DO MUNDO". Pertrechado, no precario fortín estable, resgardado tralas murallas de apilados bloques de perxuízos e supostos, a través dos que se recodifican, desvirtúan e asordinan as mensaxes que desde a imprevista realidade chegan, e que a súa percepción directa, pola súa evidencia, haberían de desmorona-la almenada torre, desde a que, seguro, se contemplaba o mundo, obrigando, tralo caos, a unha reconstrución, novo Equilibrio, capaces de soportar-los novos feitos.

#### B.4.- ACRITICISMO. NEGATIVISMO

##### B.5.- "ADAPTACIÓN PASIVA/NEGATIVA"

ENTREGUISMO. FATALISMO.

ETIOPATOXENIA: A dependencia e pasividade ante o medio elimina o factor medular do desenvolvemento evolutivo, tal como é a autosuficiencia, autoenerxía e creatividade. Ademais de ir condicionando unha actitude de demanda abusiva de esixencia ó medio, como se todo houbera de serlle dado.

##### B.6.- O "ATALLO HEDÓNICO". HEDOTROPISMO COMPULSIVO. EPIDÉRMICO.

ETIOPATOXENIA: Se fuxe e aforra toda a frustración posible, eliminando todo o motor evolutivo que supón a necesidade-fruatación e esforzo.

##### B.7.- PREVISIÓN ANSIÓXENA ANTICIPADORA TEMPORAL.

ETIOPATOXENIA: Inadecuación por anticipación.

Adecuación do tempo con toda a experiencia/vivencia. O "aquí e agora".

## NORMOSAÚDE

#### COMPETENCIA COAS COUSAS. SOLIDARIEDADE

#### DIVERSIDADE. HETEROXENEIDADE. VERSATILIDADE

ASUNCIÓN DO AZAR E O RISCO. POTENCIAL DE RESPONSA ANTE O IMPREVISTO. TEMPO DE ESPERA E BUSCA.

CONTEXTO PSICOEDUCATIVO: "Zonas TRANS" (reservadas á vida cotiá) de Transformación. En Turbulencia (Caos/Orde) (Bios/Logos) en Grupo de Complexidade, Diverso, mediante un "Cambio Catastrófico" (Bion), por Intervención Directa, ou polo azar de calquera acontecemento, ou polo desenvolvemento expresivo, "imprevisto", desordeado, caótico, dalgún dos Heteroxéneos membros constituintes do Grupo, Autismo, (que facilita e propicia a Estructura do Grupo Mental diverso) o que permite a NON Certeza, o descoñecemento, a Sorpresa necesaria para o "darse conta", fóra o refuxio instalado nos codificadores ("supostos básicos" Bion, "Crenzas e Ideas" Ortega e Gasset,...) desde donde a realidade é interpretada, prexulgada. E ter acceso así, á percepción directa, "primeira", descoñecida, desde outras "insospitas" perspectivas ("...no ángulo esquinado das cousas", LLauder, 1975) da "Nova-Outra Realidade". Realidade á que, tralo, Provocado e Asumido Caos, de Inseguridade Provisional, é posible acceder, mediante un proceso de Adaptación - Activa, Transformador, Creativo, e previas Dinámicas abertas, "estaladas", de "cambio catastrófico", "manexo da frustración", "ficción estratéxica",... alcanza-lo Grupo Mental, un Novo Equilibrio de estabilidade Potencial, de Seguridade - Dinámica, cunha Adaptación -Activa -Positiva, Estructura capaz de soportar - comprender - intervenir nos novos feitos, e necesaria para responder ós cambios que a evolución de todo proceso conleva.

#### XUÍZO CRÍTICO. VALORACIÓN PONDERADA.

ADAPTACIÓN DINÁMICA IMPLICADA.

ACCIÓN TRANSFORMADORA.

A FELICIDADE TRANSCENDENTE. O CÓDIGO DO REAL. O DA REALIZACIÓN E OS LOGROS.

BIONORMOFRECUENCIA TEMPORAL.

## NORMOPATÍA

### C.- DA PROPIA IDENTIDADE E RELACIÓN

#### C.1.- MASIFICACIÓN. DESIDESINTIFICACIÓN.

ETIOPATOXENIA: Intencionada/circunstancial e/ou acomodaticia consideración masificadora do individuo, quen, por outra banda, acomódase, camúflase nela, con sentimento de baleiro existencial paralelo.

#### C.2.- MIMETISMO/OPOSICIÓN.

ETIOPATOXENIA: A propia definición do individuo realízase reactivamente, afirmándose a través da comprensión mimética e incluso opositora do outro, definíndose ás veces, suficientemente polo que é ou non é capaz.

#### C.3.-AUTODEFINICIÓN REACTIVA, POR REXEITO, CARENCIA. FACER MÉRITO DO DESCOÑECEMENTO.

#### C.4.- SER POLOS ATRIBUTOS.

ETIOPATOXENIA: O proceso de identificación do individuo está máis atento ós atributos e ó ter que á propia conciencia do ser, cun eu nuclear maduro e forte, donde ir estruturándose toda unha realidade. O que implica unha adquisición automatizada de comportamentos e coñecementos, de atributos que agochan e adorman, a redor dun marco barroco e ás veces chamativo, o baleiro existencial do cuadro do propio eu.

#### C.5.- SER POR/PARA O OUTRO. O ACTO CON SENTIDO "MIRAMAMÁ". O OLLO DO OUTRO. O ESPELLO.

ETIOPATOXENIA: Relación Dual Binarcisista especular que non triangula pola Ventá do mundo, en co-vivo dito, xunto ó outro (nai/mestres, das cousas)

#### C.6.- INCAPACIDADE DE ESTAR SÓ. O "COMPA", "COLEGA", TÍO, O "ACOMPÑAME" EN RELACIÓN ESPECTRO DUAL.

ETIOPATOXENIA: Dependencia por invasión do propio espazo do outro, que non deixa medrar, espacialmente, auditivamente, etc.

#### C.7.- DA CONSTRICCIÓN DO TEMPO E DO SENTIMENTO EFÍMERO DA VIDA. DESMILO VITAL.

ETIOPATOXENIA: Referencia ó tempo crono externo, secuenciado de acontecementos heteroimpostos.

#### C.8.- ALIENACIÓN SEUDOQUIXÓTICA FORMAL NOS NOVIDOSOS NEOMITOS DE CABALERÍA.

#### C.9.- SÍNDROME COLMÉNICO DE DILUCIÓN COLECTIVA E IDENTIFICACIÓN CLÓNICO/FORMAL DE PERTENZA E ESTATUS GRUPAL.

#### C.10.- TELEIDEACIÓN APARENICIAL DA PROPIA MORTE/VIDA, ALTERACIÓN DA VIVENCIA. SICTOTIZACIÓN EXTRAÑADA VIVENCIAL.

#### C.11.- A SÍNDROME DA VIAXE COMPULSIVA. PROVISIONALIDADE DO SER. A ALIENOFASCINACIÓN DE PODER SENTIRSE SER ANTE O OUTRO E PODER SER/PARECER OUTRO. EN ESPACIO TEMPO. INSTALADO NO FUTURO.

#### C.12.- INCOMUNICACIÓN NUCLEAR. SEUDOCOMUNICACIÓN PERIFÉRICA

#### C.13.- AGRESIVIDADE EXCLUÍNTE

#### C.14.- SECTORIZACIÓN HORIZONTAL COMPARTIMENTADA DA RELACIÓN CONVENCIAL

## NORMOSAÚDE

#### -DISCRIMINACIÓN. IDENTIDADE RESPONSABLE

#### -ORIXINALIDADE. COLABORACIÓN

#### -POLO SER E O ESPECTRO AMPLO-HORIZONTAL DE COMPRENDER. CAPTAR APREHENDE-LA REALIDADE

#### -O SER EN SI

#### -O SER POR SER. O ACTO CON SENTIDO PROPIO. A VENTÁ.

CONTEXTO PSICOEDUCATIVO: Tralo Necesario DÚO do ESPELLO. OCOS DE EXISTENCIA nos que INSTALAR/CONSTRUÍ-LA CRIBA/EIXO VERTICAL DO EU ("IOIZANTE") (Cara a/desde donde Todo será referido CON\_SENTIDO) E ASENTADA UBICACIÓN ORIENTADA DO COMPORTAMENTO desde donde OLLANDO POLA VENTÁ CO-SINALAR con outro o poder "VIVO-DITO" das cousas e o mundo REFERIDO/APREHENDELO/APROPIALO CON SENTIDO ata o Fondo Manantial do SER-SI MESMO en, para, con EL/OS OUTROS.

#### -CAPACIDADE VIVENCIALDE CONTER E CONTER-SE RELACIONARSE INTERATIVAMENTE EN VENTÁ CON

#### -DO TEMPO VIVENCIAL. DO SENTIMENTO TRASCENDENTE DA VIDA.

#### -INTROXECCIÓN DE CRITERIOS E IDEAIS. AFÁN UTÓPICO.

#### -IOIZACIÓN IDENTIFICADORA CON REFERENCIA INTERACTIVA GRUPAL DE PERTENZA VIVENCIAL

#### -REFERENCIA IDENTIFICADORA DA PROPIA REALIDADE VIVENCIAL.IOIZACIÓN EXISTENCIA AUTOREFERIDA DA VIVENCIA.

#### -O SER Á UN MESMO. EQUILIBRADA ESTABILIDADE EVOLUTIVA QUE PERMITE A ORIENTADA RECEPTIVIDADE REFERENCIAL DO MEDIO E UNHA RESPOSTA AXEITADA POSITIVO/ACTIVA DE IDENTIFICACIÓN AFIRMADA.

#### -COMUNICACIÓN SIGNIFICATIVA.

#### -COMPREENSIÓN INCLUÍNTE.

#### -VERTICALIDADE DE RELACIÓN CRONOLÓXICA OSMÓTICA (NENO-ADOLESCENTE-ADULTO) E MULTIRAMIFICACIÓN HETEROXÉNEA DE DIVERSIDADE ARBÓREA

C.15.- AS MENSAXES AFECTIVAS NO PANTANO DA NON RESOANCIA E SILENCIO EMOCIONAL. NON IMPLICACIÓN. DESAFECTACIÓN.

-IMPLICACIÓN E RESONANCIA AFECTIVO-EMOCIONAL.

C.16.- INCAPACIDADE DE ESPERA E DE DAR OCASIÓN A QUE PRODUZA EL/O OUTRO. ANGUSTIA ANTICIPATORIA SEN/CON INTERVENCIÓN.

-OUTORGA MARXE PARA O DESENVOLVEMENTO POTENCIAL NON PREXULGADO, E MANIFESTACIÓN DE/DESDE, EL/O OUTRO.

C.17.- FIXACIÓN OBXECTAL. VICARIANTE/SUBSTITUTO/ CONSOLADOR DA PERDA DO HUMANO. "SEUDOTRANQUILIDADE", "SEUDOSOEGO", ENTRE O IMPREVISTO E VIVO (INCUBACIÓN LARVADA DA FUTURA HIPERQUINESIA -HIPERACTIVIDADE COMPENSATORIA). ANESTOBXECTO.

-RELACIÓN INTERHUMANA. "DIÁLOGO", DESDE DONDE, UBICADAMENTE, SE IRÁN REFERINDO, CARA Ó "PROTO-SI MESMO". AS TRIANGULARES EXPERIENCIAS COMPARTIDAS.

ETIOPATOXENIA: Temperá vinculación vicariante con obxecto inanimado, alienante de relación humana. O obxecto non deixa ve-la árbore da vida.

MANIFESTACIÓNS: Primaria dos Obxectos para o neno e polo Adulto. Mercado de obxectos substitutivos impregnación? de Coñecementos Psicoevolutivos. Adulto Libre. Neno Obxectado.

#### D.- RESPONSTAS SENSOPERCEPTIVAS PSICOTÍMICAS E PSICOSOMÁTICAS.

D.1.- FOBIAS BIOLÓXICAS. LIGAZÓN A OBXECTOS SUBSTITUTIVOS.

ETIOPATOXENIA: A fonte de estímulos vai sendo postergada e substituída, faltando o medio biolóxico natural, básico para o desenvolvemento do ser vivoe os seus procesos.

-RELACIÓN SINTÓNICA BIOPOSITIVA E INTERHUMANA.

d.2.- TRASTORNOS PSICOORGÁNICOS. "PEDIÁTRICOS". PEL, INTESTINO. PARAPLEXIAS. MUTISMO, ETC.

-RELACIÓN PSICOFÍSICA

D.3.- ROBOTIZACIÓN DISHARMÓNICA DISTÓNICA.

-BIOURRITMIA EUTONOLÓXICA.

D.4.- HIPOSTESIA QUERATINIZACIÓN E AUTOAMPUTACIÓN SENSOPERCEPTIVA

-ALERTA REFERENCIAL SENSOPERCEPTIVA.

D.5.- BAIXO DINTEL DO UMBRAL ÁLXICO. STRESS. A NALXESIA.

-NORMOESTESIA DE INTEGRACIÓN E DIÁLOGO ALXIOESTÉSICO E DE BIOMECANISMO AUTODEFENSIVO E ENDOMÓRFICOS.

D.6.- REXEITO/DESINTERESE DO REAL POR: PÁLIDO TÉCNICOA MEGAFÓN, ACELERACIÓN DISCRÓNICA. TRASLOCACIÓN TEMPORO-ESPACIAL, MATERIALIZACIONES ECTOPLASMÁTICAS, ETC.

-SENSIBILIDADE PERCEPTIVA DO REAL.

D.7.- DEPENDENCIA ALIENOESTIMULATIVA CENTRÍFUGA.

-ORTOBIOESTIMULACIÓN CENTRÍPETA.

D.8.- DISCRONÍA TEMPORAL XERALMENTE ANTICIPATORIA ANSIÓXENA IMPOSTA POO "OUTRO". "O VÉN QUE AGORA IMOS"

-O SER NO AQUÍ E NO AGORA  
O ESPACIO/TEMPO. A PEL DO NENO.

D.9.- CAPRICHOS COMPULSIVOS. INTOERANCIA Á FRUSTRACIÓN.

-DESEXOS FUNDADOS. MANEXO DA FRUSTRACIÓN. DIFICULTADE E RISCO

D.10.- DEPRESIÓN/EXCITACIÓN. HIPERACTIVIDADE.

-SERENIDADE/LEDICIA

D.11.- DESINTERESE. APATÍA. ABURRIMENTO. DESAFECTACIÓN.

-INTERESE. DINAMISMO. APAIXOAMENTO. EMOCIÓN.

D.12.- DISTORSIÓN/INVERSIÓN TANATÓNICA DO REFLEXO DE SUPERVIVENCIA.

-O SENTIRSE VIVO.

ETIOPATOXENIA: Fúxese e aforra toda a frustración posible, eliminando todo o motor evolutivo que supón a necesidade-frustración e esforzo. Non mobilización Psicofísica o Acusar, o Pinchocarneiro, a Pelexa Terapéutica.

MANIFESTACIÓNS: é común do "conductor suicida", "ruleta rusa", "suicidio bordeado vía do tren", "morte Súbita" como xogo de Infancia, en que a vítima experimenta, antes da perda de conciencia ás veces irreversible, sensacións "pramenteiras", cores, olfatos, etc. "Que o adictan"...

D.13.- DEPENDENCIA/INDEFENSIÓN (INMUNODEFICIENCIA?) "OUT"

-AUTONOMÍA/RESOLUCIÓN. (INMUNODEFENSIÓN?) "IN"

D.14.- ALTERACIÓNS MORFOFUNCIONAIS (PALATINOPARESIA, ETC.)

-NORMOFUNCIÓN.

D.15.- PSICORESPOSTA ANSIÓXENA Á PRIVACIÓN DE ALIENOESTÍMULOS, (visuais, auditivos). INCAPACIDADE DO SILENCIO. ("Sind. de Abstinencia". "Itroxección do TAM-TAM"...)

-PRESCINDE DOS ALIENOESTÍMULOS. PERCEPCIÓN MEDIOAMBIENTAL NATURAL SILENCIO SONS, A LUZ, OSCURIDADE.

D.16.- PRIVACIÓN POLISENSORIAL, ESTIMULACIÓN SELECTIVA TELEREOCEPTIVA (OÍDO/VISTA)

-INTEGRACIÓN DE ESTÍMULOS E RELACIÓN POLISENSORIAL.

ETIOPATOXENIA: *Imprighting* Telereceptivo (óculo-auditivo) e Shoch Unisensorial 6 meses (A Pelexa Terapéutica). Pseudoestimulación Chicco.

D.17.- O TROQUELADO EN ETAPAS EVOLUTIVAS CRÍTICAS DE UNISENSOPERCEPTIVAS MENSAXES, ALIENADAS DO CONTEXTO SIGNIFICATIVO E AUSENTES DE IMPREGNACIÓN E RECOÑECEMENTO PSICOAFFECTIVO RELACIONAL.

-PRESENCIA/IMPREGNACIÓN/RELACIÓN COMPLETA E INTEGRADA NOS MOMENTOS EVOLUTIVOS CRÍTICOS SIGNIFICATIVOS.

D.18.- AUSENCIA DE SITUACIÓNS PROPICIAS Á MOBILIZACIÓN RELACIÓN/DIÁLOGO, AUTO/HETEROCORPORAL, QUE IMPIDEN/BLOQUEAN: INFORMACIÓN LABERÍNTICA. NORMOFUNCIÓN HORMONAL, COÑECEMENTO VIVENCIAL DO PROPIO E OUTRO CORPO.

-SITUACIÓN DE DESENVOLVEMENTO COÑECEMENTO, CON ESTIMULACIÓNS E EXPERIENCIAS AXEITADAS ÁS ETAPAS EVOLUTIVAS CRONOLÓXICAS: "O COLO", "ARROLAR", ABALO, "REBOLOS",... MOBILIDADE XERAL DO CORPO PROPIO E DO OUTRO: COÑECEMENTO HETERO-PROPIOCEPTIVO....



## ENFOQUES

### DESCONTEXTUALIZADOS

PRIORIZACIÓN DA CANTIDADE DE PERXUÍZO DA CALIDADE

HOMOXENEIDADE RELACIONAL FROITO DA CRISE SOCIAL, DERIVADO DUN ESTADO DA FAME. CRISE SOCIAL DERIVADA DUN ESTADO DE "BENESTAR-MALSER", CONSUMISMO, PATOLOXÍA IMPERANTE.

DÉBIL ATENCIÓN Á PROGRESIÓN XEOMÉTRICA NA APARICIÓN DE PROBLEMÁTICAS CADA VEZ MÁIS DENSAS E MÁIS AMPLAS ENFERMIDADES SOCIAIS. OS GRANDES ÁMBITOS DEMOGRÁFICOS. OS GRAVES PROBLEMAS ECOAMBIENTAIS.

ANALFABETISMO FUNCIONAL - CULTURAIS COTIÁS, RUTINAS EMBALSAMADORAS PERDURABLES E QUE OBSTRÚEN OS FEITOS NOVOS.

NON DETECTACIÓN DAS NECESIDADES REAIS NIN OS LOGROS POTENCIAIS, NIN OS FRACASOS INVOLUTIVOS...

DESCONSIDERACIÓN DETECTORA DO REAL:

-NIN NA NECESIDADE AUTÉNTICA PARA OS INDIVIDUOS, SACRIFICANDO A LÓXICA DIVERSIDADE QUE A SATISFAGA.

-NIN AS ACCIÓNS E SERVICIOS QUE OS CONTEMPLAN, DECANTÁNDOSE CARA Á APLICACIÓN DOS ESTEREOTIPADOS "CLICHÉ".

-NIN Ó SEGUIMENTO NO DESENVOLVEMENTO E CONSECUCIÓNS DA ACCIÓN AUTOMODIFICANDO REFLEXIVAMENTE O POSIBLE FRACASO NON DESEXADO.

INTERVENCIÓN DESDE OS SUPOSTOS BÁSICOS. MECANISMOS DE OBSTRUCCIÓN ENFERMA.

ENCLAVES SITUADOS SÓ EN MECANISMOS E TÁCTICAS OBSTRUCTIVAS, SEN VERDADEIROS PROXECTOS DE APERTURA POTENCIADORA RELACIONAL INTEGRADORA SOCIAL INDIVIDUALMENTE.

NON CONTINENTES POTENCIADORES DA INFANCIA, DO XOVE, ADULTO, EN ESIXENCIA DO DEREITO A UN PROGRESO EDUCATIVO E DE CRECIMENTO MENTAL, UN "EU CONCIENCIADO SI-MESMO AXENTE ACTIVO, CONTINUO E PERMANENTE (DESDE O BERCE ATA A TUMBA)".

CONCEPCIÓN COMPENSATORIA DESDE O DÉFICIT E A CARENCIA.

SUBESPECIALIZACIÓNS DESINTEGRADORAS.

NON PROGRESIÓN DE INFRAESTRUCTURAS PARA A RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE SEGREGACIÓN. A NON INTEGRACIÓN.

BALEIRO ENTRE A IMPORTANCIA DAS TAREFAS DE INVESTIGACIÓN DAS NECESIDADES, RESOLUCIÓN DOS GRANDES PROBLEMAS E A SÚA REALIZACIÓN CONCRETA.

NIVEIS E SISTEMAS DESDE A CONCEPCIÓN DE "APÓSITO-TIRITA" ESCOLARES, TERAPÉUTICOS, SOCIOPOLÍTICOS, AMBIENTAIS, RELACIONAIS, PROGRESIÓN DE INFORMACIÓN CADA VEZ MÁIS DENSA, (A NOVA PASA E NON SE QUEDA) SEN RESOLVE-LOS PROBLEMAS, E ÁBRESE MÁIS A FENDECHA OCASIÓN ÁS PATOLOXÍAS SOCIAIS.

### CONTEXTO SITUACIONAL

A URXENCIA DO "SINGULAR PARA O MAÑÁN. AS NECESARIAS "CALAS DE RODAXE", CONDICIONADA A SATISFACCIÓN DA DEMANDA, POR UNHA IDEA DO AXEITADO PARA O HOME INDIVIDUO E O HOME ESPECIE.

...AFIAR, TEMPLA-LAS ANTEAS PERCEPTIVAS, INDAGAR COMPRENDE-LA REALIDADE ESTREADA CADA DÍA...EN VERTICAL, AVANTANDO O DEVIR DO TEMPO...E NO PLANO HORIZONTAL ALENTA, RECEPTIVO, A TODO O REAL QUE ESTÁ..."

FEITOS NOVOS QUE XEREN E MODELEN NOVAS-VELLAS IDEAS COÑECIDAS E IGNORADAS DESDE INCERTIDUMES POSITIVAS, NO ESTADO DE ESTAR ABERTO Ó DARSE CONTA.

OS ENCLAVES-CHAVEIROS- DA OBSTRUCCIÓN DOS TRASTORNOS DA GLOBALIDADE SOCIAL - ENCAIXAN A PATOLOXÍA ECONOMICOMENTAL POLÍTICO SOCIAL

DESDE AS CLAVES DA SAÚDE , UN DAR SENSO Á VIDA EN COMUNICACIÓN RELACIÓN, PROCESOS DE EVOLUCIÓN DESENVOLVEMENTO E APRENDIZAXE. ZONAS DE TRÁNSITO -TRANSFORMACIÓN E CONSTRUCCIÓN SOCIAL.

DESTROZADA A SIMBIOSE A DEPENDENCIA E O PARASITISMO E ATA O PROTAGONISMO PROFESIONAL MELLOR MEDIACIÓNS EN "RETIRADA CARA ATRÁS". ACTUACIÓNS CENTRADAS NO SUXEITO ACTIVO DE CRECIMENTO MENTAL E COGNITIVO DE RESOLUCIÓNS PRODUCTIVA IOIZANTES E A TERMO. UN DAR SENSO Á VIVENCIA VIVIDA.

SITIOS DE POÑE-LAS CHAVES. UN CHAVEIRO DE ABRI-LAS PECHADAS PORTAS DOS MECANISMOS E TÁCTICAS DE OBSTRUCCIÓN, DO CRECIMENTO RELACIONAL DE TODO (DIVERSIDADE SOCIAL) NENO OU XOVE OU ADULTO. SEN CONCEPCIÓNS COMPENSATORIAS - OU EXCLUSIVAMENTE DE ACALAMENTO-DO SÍNTOMA OU A PATOLOXÍA.

RESPECTO Á DIVERSIDADE EN CONCRETIZACIÓNS DE: OPTATIVIDADE - DIVERSIFICACIÓN - SIGNIFICACIÓN INDIVIDUAL METODOLOXÍA CONSTRUCTIVISTA HOLÍSTICA DE PROXECTOS RESOLUTORIOS EN:

MARCOS - ESPACIO TEMPO VIVENCIAIS CON CONTIDOS RECICLADOS A SER CONTINENTES DOUTROS CONTIDOS MÁIS ESTRUCTURADOS DO FIN EN SI (MADURAR DESENVOLVER "APRENDER APRENDENDO" PROPOÑER- INVESTIGAR REPRESENTAR) OBRADOIROS "DA COUSA EN SI" EN: LUGARES DE PERCORRER, CIRCUNNAVEGAR COA MATERIA QUE SE TRANSFORMA, -CONSENTIR-SE, RECICLA, RECREA, RESTAURA.

"O PELOURO" (TODO NENO), "O PELLOURO AXEITO" (TODO ADULTO). PRÁCTICA CONCRETA, UN LUGAR "TOPOS" DO SEER AÍ, UN ESPACIO CONTINUISTA NO TEMPO VIVENCIAL E CRONO, E DE CONSTRUCCIÓN COÑECIMENTO INTEGRADOR DE GRUPO DE CRECIMENTO MENTAL, DE "ACTOS DE SIGNIFICADO", RESOLUTIVO DE PROBLEMAS NEURO-ECOBIOPSICOPEDAGÓXICO, EN POTENCIAIS DE DESENVOLVEMENTO COGNICIÓN. RESPECTO Á DIFERENCIACIÓN DIVERSA POTENCIAL, VENCELLOS DE APEGO, LIBERADOR, EN LUGAR SAN, E EN GRUPO DE PROXECTO MARCO.

## DESCONTEXTUALIZADOS

TÁCTICAS DE SILENCIACIÓN, DE GHARAXE REPARADOR DE OCUPACIÓN, DE "QUE NON ESTOUPE O DRAMA", DE AGACHAMENTO. OBRADOIROS DE REPARACIÓNS.

SIMBIOSE PATOLÓXICA. PATERNALISMOS OSCURANTISTAS SEN COÑECEMENTO DAS TRAMAS INTERNAS, TECIDOS, FISURAS, DEREITAS, ENTORPECEDORAS DAS RELACIÓNS INTERPERSOAIS.

NON COÑECEMENTO DA ACTUACIÓN REAL E CONCRETA. INTERACTIVA E INTERPERSOAL, DA RESOLUCIÓN E POTENCIACIÓN DE EXPERIENCIAS TRÁNSITO TRANSFORMACIÓN, NOS ESTADIOS CLAVE DOS CAMBIOS EVOLUTIVOS E DE INTERACCIÓN.

PROCEDEMENTOS E INTERVENCIÓNS MONTADAS DESDE A ANGURIA ANTICIPATORIA DA NON RESOLUCIÓN POTENCIAL, ANTICIPACIÓNS ETIQUETADAS E A REBAIXA DO PROCESO EVOLUTIVO DE DESENVOLVEMENTO APRENDIZAXE DO PROCESO EVOLUTIVO.

FORTE CENTRALIZACIÓN, DÉBIL AUTONOMÍA DOS INDIVIDUOS E DAS COMUNICACIÓNS, INTERACCIÓNS E INTERRELACIÓNS GRUPAIS E INDIVIDUAIS.

PROGRESIÓNS DE SÓ DESENVOLVEMENTO INDIVIDUAL, DE IR TRATANDO, DO PROFESIONAL INSTALADO NUN "SÓ" PROGRAMAS, TÉCNICAS, METODOLOXÍAS, TÁCTICAS, ÁREAS, DEPARTAMENTOS, SECCIÓNS. TEORÍAS QUE FAVORECEN A ANGLAXE NA PATOLOXÍA, SÓ TRATADA DESDE A CONSIDERACIÓN DO SUXEITO COMA DOENTE DE TERAPIAS, SEGUNDO ETIOLO-SINTOMATOLOXÍA.

ESTABILIDADE CON DÉBILES POSIBILIDADES EVOLUTIVAS.

PROGRAMAS, TÉCNICAS, METODOLOXÍAS, TÁCTICAS, ITEMS MADURATIVOS, PASOS ENVASADOS EN ACTOS SEN SIGNIFICADO

SEGREGACIÓNS NON TAN NECESARIAS CONSECUENCIA DE TRATAMENTOS PECHADOS, SÓ INDIVIDUAIS E/OU GRUPOS HOMOXÉNEOS.

CONCEPCIÓN DO SUXEITO COMA DOENTE SÓ TERAPIAS, SÓ DESENVOLVEMENTOS INDIVIDUAIS DESDE CONCEPCIÓNS ACORADAS EN ETIQUETAS E ENTILOXÍAS "ANGURIAS ANTICIPATORIAS".

## CONTEXTO SITUACIONAL

"EQUILIBRIO" "ASIMILACIÓN" "APROPIACIÓN" EN DINÁMICAS DE DESENVOLVEMENTO PRÓXIMO -POTENCIAIS EVOLUTIVOS- ZONA DE GRUPO HETEROXÉNEO DE TRABALLO- "ACTIVIDADE (NON AXITADA, AXEITADA, NIN RUTINARIA) PRODUCTO IOIZANTE", (LLAUDER/UBEIRA, 1974) E A "TERMO". UN ESTADO DE CONCIENCIA ENERXÍA DO COÑECER. "...UN LUGAR DONDE OS SERES VIVOS ADOITAN PENSAR SOBRE A VIDA".

A AFECTIVIDADE LIBERADORA , FAVORECENDO A EXPERIENCIA GRUPAL DIVERSA DE CRECEMENTO MENTAL, UN DARSE CONTA DAS DIFICULTADES, MECANISMOS DE RESISTENCIA ÓS CAMBIOS-OBSTRUCCIÓNS, ESCONBROS SEN SIGNIFICADO, "REFUGALLOS EN DESCUBRIMENTOS, ESPECTATIVAS NOVAS, INVENTOS, CREACIÓNS" TOLERANCIAS Ó NON SABER, DECISIÓNS QUE INCLÚEN, O DERITO Á SOEDAD, INTROSPECCIÓN E Á DOR

GRUPO RELACIONADO PRODUCTIVO RESOLUTOR, ARTESÁS APRENDICES (SABIOS E NONTANTO) ATENTO, ABERTO A CONCLUÍR PRACTICAMENTE, A RESOLUCIÓN DA COUSA EN SI, SAUDABLE E COGNITIVA, SIGNIFICATIVA PARA TODOLOS ELEMENTOS DO CONXUNTO GRUPOCADA UN EN IDENTIDADE SIGNIFICATIVA CON TODO O GRUPO DE PERTENZA.

ANDAMIOS APOIOS FAVORECEDORES DAS RELACIÓNS INTERPERSOAIS E SOCIOCOGNITIVAS EMOCIONAIS. SOGNIFICADORES DO GRUPO DIVERSO.

TEORÍAS DE RESOLUCIÓNS.

"UN SI MESMO AXENTE" EN GRUPO, FORMAS DO SER EN DIVERSIDADE FORMAS DE RELACIONARSE COMUNICARSE (PROGRAMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

SITUARSE DETRÁS DE E EN ZONAS TRANS DE INCERTIDUME, BUSCA, RECOLLEITA, DESCUBRIMENTO, CONTINENTES DE CAMBIO EN LIBERDADE RESPONSABLE, EN TOLERANCIAÓ DIVERSO, DISTINTO, ÁS DÚBIDAS ÓS INTERROGANTES, Á INESTABILIDADE, ÁS POSIBILIDADES EVOLUTIVAS "FICCIONS ESTRATÉXICAS DE SAÚDE" (COMA SE FOSE SAN)  
"A FICCION ESTRATÉXICA", ANÁLISE DESDE AS "MENTIRAS PATOLÓXICAS" SEGUNDO CONTEXTOS NOVOS-VELLOS.

"CAMBIOS CATASTRÓFICOS" EN GRUPOS DE PERTENZA. RESOLUCIÓN

TEMPO NOVO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN- MEDIACIÓN , PONTE SOCIOCOGNITIVA, TRÁNSITO CAMBIO EN ZONAS DE EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN, CONTIDOS ESTALADOS, DESCENTRADOS DAS SÓ ÁREAS DE APRENDIZAXE, CON PROGRAMAS, TÉCNICAS METODOLOXÍAS E ITEMS EMBOTELLADOS EN ACTOS SEN SIGNIFICADO

GRUPO DE RESOLUCIÓN A PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN MENTAL GRUPAL, ACTIVA, RESOLUTIVA (COGNITIVA) EXPERTOS-NOVATOS GRUPO SUXEITO AXENTE DO SEU PROXECTO EDUCATIVO DESENVOLVEMENTO SOCIAL PERSOAL

PROGRAMAS E TÉCNICAS EN ZONA DE CONSTRUCCIÓN CRECEMENTO E A PERSONALIDADE (UN DAR SENTIDO Á VIDA E Á CIENCIA) ACTOS DE VERDADEIRO SIGNIFICADO, INTROXECTADO EN GRUPO SOCIAL, COGNICIÓN SIGNIFICANTE.

### DESCONTEXTUALIZADOS

A NON PRESENCIA NIN INTERACTUADA NIN INTROXECTADA, MARXINALIDADE DA AUTOSUFICIENCIA COTIÁ.

NON DESSENVOLVEMENTO NA FORMACIÓN APRENDIZAXE DA PERICIA DOS MEDIADORES

AULAS HOMOXÉNEAS ENFOCADAS Ó TRATAMENTO EDUCACIÓN APRENDIZAXE COMPENSATORIA

NON DIVERSIDADE NA DIFERENCIACIÓN SOCIAL, MENTAL E CRONOLÓXICA.

ESPACIOS NON HABITABLES "PATRÓNS ARQUITECTÓNICOS" EN CONTRA DAS DINÁMICAS INTERPERSOAIS. BLOQUEADORES DAS RELACIÓNS DE RESPECTO Á DIVERSIDADE DIFERENCIADA, SAN, INSÁN E "PATOLÓXICA" EMPAUADOS OS HÁBITOS DE CONVIVENCIA E O LOGRO DE MOTORES EVOLUTIVOS SIGNIFICADOS, AMPLIFICADOS A GRUPOS DE PERTENZA.

### CONTEXTO SITUACIONAL

O NENO-HOME, EIXO VERTEBRAL Ó QUE TODO CONTEXTO SITUACIONAL SE DEBE, E DESDE O QUE TODO É REFERIDO. SUXEITO AXENTE

FORMACIÓN/APRENDIZAXE PERMANENTE ,VIVENCIAL SIGNIFICADO, IN SITU. OCASIÓN, CAUSA E CONSECUCENCIA DE ALERTAE NA ACTIVIDADE PRODUCTIVA "IOIZANTE" E COMPROMETIDA, DARSE CONTA.

ESPACIOS-LUGARES SIGNIFICATIVOS, CON PATRÓNS ARQUITECTÓNICOS EN MALLA. ESPACIO VERSÁTIL, POLIVALENTE, APREHENSIBLE INTERRELACIONADOS, DE FLEXIBLE ADECUACIÓN ÓS DISTINTOS MOMENTOS EVOLUTIVOS, SITUACIÓNS DE APRENDIZAXE POTENCIAL PERCEPTIVAS E/OU VIVENCIAIS.

SISTEMA GRUPAL HETEROXÉNEO: MENTAL, SOCIAL, CRONOLÓXICO. DINÁMICAS DE TRABALLO GRUPAL, CON IMPLICACIÓN DA DIFERENCIA... GRUPO MENTAL - VITAL DE ACTIVIDADE PRODUCTIVA IOIZANTE A TREMO. TEMPOS MENTAL-GRUPAIS DE PRESENTE AMPLOS.

ENCÁMENES- VIVEIROS. LUGARES DO SER AÍ, "CONTENUTISTAS", DE VIVENCIA-LO PRESENTE AMPLO E O ESPACIO HOLÍSTICO E HODOLÓXICO. CONTINENTES E CONTIDOS. "FUNCIONAMENTOS" GRUPAIS, FUSIÓNS RELACIONAIS, MMEDIACIÓNS ESPACIOS TEMPOS. EMOCIÓNS, DESEXOS, ENERXÍAS, CONCIENCIACIÓNS, SOÑOS- REALIDADES-, PROCESOS QUE ATINXEN Ó COÑECER DESCUBRIR E INVESTIGAR CIENTÍFICO-CONSERVACIÓNS, REPRESENTACIÓNS, PROPOSICIÓNS, ESFERAS, ÁREAS, DOMINIOS DO COÑECER, ESPIRAIS ACTUALIZADAS- EN CIENCIA COMBINADA E ESPECÍFICA-, ESTÍMULOS INTERNOS E EXTERNOS Ó SERVICIO DO GRUPO DE INVESTIGACIÓN OU DE RESOLUCIÓN.

## A EDUCACIÓN NOS VALORES A TRAVÉS DOS TEMAS TRANSVERSAIS

D. Carlos Castiñeiras Rois  
Consello da Xuventude de Galicia

### ***INTRODUCCIÓN: Contexto e contribucións da LOXSE***

A LEI XERAL DE ORDENACIÓN DO SISTEMA EDUCATIVO (LOXSE) aprobada polo Parlamento español en 1990, xorde como resposta á nova situación social existente co obxectivo de adecua-la realidade educativa ós cambios acaecidos na década dos 80 tanto no noso país como no exterior; esta nova lei que tentou dar solución ós problemas educativos máis acuciantes e mellora-la calidade do ensino, abrangue desde as estruturas do sistema educativo, pasando polos contidos e a metodoloxía ata os supostos ideolóxicos.

Os contidos seleccionados na LOXSE aportan diversos aspectos novos, como a inclusión no *curriculum oficial* de novos ámbitos educativos ou a diferenciación de tres tipos de contidos: CONCEPTOS, PROCEDEMENTOS E ACTITUDES, todos eles de idéntica relevancia. Estas aportacións da LOXSE enfatizan unha ensinanza comprensiva e o desenvolvemento de habilidades e destrezas no individuo fronte ó modelo memorístico tradicional, é dicir, búscase ante todo a adquisición de aprendizaxes significativas por parte dos alumnos. O novo tipo de educación arranca dunha ensinanza-aprendizaxe baseada na relevancia das tarefas, o carácter constructivo do pensamento e a socialización.

A LOXSE trouxo tamén consigo importantes cambios metodolóxicos e modificou o tradicional ROL DO PROFESOR na educación ó asignar e recoñecer ós *docentes* e ós *centros* a

oportunidade de confeccionar e elaborar un PROXECTO EDUCATIVO CONTEXTUALIZADO, polo menos en parte. A función do profesorado orientouse así cara unha maior implicación na responsabilidade e control dos currícula.

En conxunto tódolos cambios que conleva a LOXSE e que propugna a REFORMA EDUCATIVA están xustificadas por razóns ideolóxicas, sociais, económicas, culturais e políticas e corresponden a plantexamentos lexítimos, relevantes e necesarios desde o punto de vista educativo. Entre as INNOVACIÓNS que aportou a reforma educativa figuran a relevancia e o tratamento que se lle asigna ós denominados TEMAS TRANSVERSAIS estes son:

a EDUCACIÓN AMBIENTAL, a EDUCACIÓN PARA O CONSUMO, a EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES, a EDUCACIÓN MORAL E CÍVICA, a EDUCACIÓN PARA A PAZ, a EDUCACIÓN VIAL e a EDUCACIÓN PARA A SAÚDE.

### 1. **IMPORTANCIA DOS TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCACIÓN.**

Trala aprobación da LOXSE o primeiro *documento oficial* que explicita e valora os TEMAS TRANSVERSAIS é o DESEÑO CURRICULAR BASE (DCB), con categoría de DECRETO. A **definición** que o DCB formula en torno ós TRANSVERSAIS é operativo e descriptiva mediante a aportación dunha lista de eixes.

Do establecido no DCB a este respecto despréndense tres compoñentes de identificación dos EIXES TRANSVERSAIS, que son:

1º.- Relevancia dos temas pola súa enorme incidencia tanto no individuo coma na sociedade en xeral.

2º.- Transcendencia dos temas porque inflúen necesaria e inevitablemente e forman parte da cultura actual.

3º.- Importancia dos temas polo implicación do individuo na súa totalidade ó afecta-lo mundo das actitudes, é dicir, ás áreas cognitiva, afectiva e social.

En consecuencia pode considerarse que a presenza dos TEMAS TRANSVERSAIS na EDUCACIÓN, actualmente vén determinada por unha serie de CRITERIOS DE

NECESIDADE SOCIAL que lexitimam estes eixes e rematan por definilos. Entre tales criterios figuran:

1º.A TRANSVERSALIDADE COMO ESIXENCIA SOCIAL. Actualmente cada vez que xorde algún problema, a sociedade recorre á educación coa esperanza de que o sistema educativo busque solucións e eleve os niveis de sensibilidade social e humana.

2º.A TRANSVERSALIDADE COMO NECESIDADE CULTURAL. Hoxe en día as prestacións en materia cultural distan bastante das expectativas xa que a demanda crece máis axiña que a cobertura, por iso precísase dunha formación máis completa e integral.

3º.A TRANSVERSALIDADE COMO NECESIDADE EDUCATIVA. Desde a óptica pedagóxica e da reforma educativa, é fundamental a implantación dos eixes transversais na medida en que estes canalizan a autonomía curricular e contextualizan o proceso educativo.

Como sinala o propio MEC nos "Materiais para a Reforma", os contidos curriculares dos TEMAS TRANSVERSAIS presentan na actualidade unha forte demanda social por ser contidos educativos valiosos tanto para a sociedade como para a educación, e evidentemente para o propio individuo a quen se destinan. Os Temas Transversais recollen aspectos que teñen acadado especial relevancia no desenvolvemento da sociedade durante os últimos anos en relación cos valores morais, a paz, a igualdade de oportunidades entre persoas de ambos sexos, a saúde e a prevención de accidentes, o medio ambiente e o consumo.

Entre as grandes **APORTACIÓNS DOS TEMAS TRANSVERSAIS A EDUCACIÓN** atópanse como máis relevantes:

#### **1ª DINAMIZACIÓN DO PROCESO EDUCATIVO:**

*Os Temas Transversais* constitúen espazos culturais con capacidade para aglutinar obxectivos e contidos e impulsa-la actividade da comunidade educativa; poden por tanto, converterse nun revulsivo dos plantexamentos procesuais.

## **2ª IMPREGNACIÓN DA ACTIVIDADE EDUCATIVA:**

*Os Temas Transversais* impregnan a educación no seu conxunto, xa que ó redor deles vertebrase a actividade educativa. A transversalidade empapa a vida cotiá do centro, do profesor e do alumno e está presente tanto dentro da escola coma fóra dela.

## **3ª PROMOCIÓN DO DESENVOLVEMENTO CURRICULAR E PERSOAL:**

A presenza dos *Temas Transversais* en tódalas áreas e materias xera unha dinámica de desenvolvemento curricular e persoal:

\* Desde a *perspectiva persoal*, a transversalidade integra as dimensións da personalidade do profesor e do alumno, tendo en conta os seus coñecementos, experiencias e conductas. Os contidos dos *Temas Transversais* abarcan conceptos e procedementos pero sobre de todo, actitudes, valores e normas de gran relevancia para a formación integral do individuo como persoa.

\* Desde a *perspectiva curricular*, que analizaremos máis adiante con maior detemento, a transversalidade aporta ó currículo un carácter aberto que o enmarca dentro dunha concepción constructivista. Esta apertura do currículo aporta ó docente unha maior liberdade profesional, ó permitirlle axustar e acomodar o currículo prescrito oficialmente ás características e peculiaridades do centro educativo no que se enmarca a súa actuación.

## **4ª GLOBALIZACIÓN DA ACTIVIDADE EDUCATIVA:**

*Os Temas Transversais* contribúen a conferir á educación un carácter globalizador, interdisciplinar e multidisciplinar; é preciso abordalos de xeito globalizado, en lugar de incluír estes contidos de xeito illado nun obxectivo, área ou bloque de contidos. Este enfoque globalizador permite organizar e articula-los contidos en secuencias de aprendizaxe contextualizados nas experiencias previas dos alumnos e establecer entre eles múltiples relacións significativas.

*O Globaliza-los EIXES TRANSVERSAIS* estase dando un senso de unidade e de relación ás áreas curriculares e ás etapas educativas, e estase propiciando ó mesmo tempo a orixinalidade e a creatividade, tanto por parte do profesorado coma dos alumnos en xeral. Esta globalización

lévanos a una *concepción holística da educación* e da persoa humana.

## 2. PRESENCIA DOS TEMAS TRANSVERSAIS NO CURRÍCULUM.

Coa LOXSE aparecen no CURRÍCULUM ESCOLAR os TEMAS TRANSVERSAIS que deben impregnar toda a práctica educativa e estar presentes nas diferentes ÁREAS CURRICULARES, estes TEMAS TRANSVERSAIS teñen unha entidade propia que os diferencia das disciplinas clásicas e dos restantes materiais curriculares aínda que ó entrelazarse con eles poden aparecer difuminados, por iso é preciso integrar ambos aspectos sen chegar a confundilos nesa integración.

A educación non só se limita a transmitir uns coñecementos e unha cultura senón que tamén transmite aspectos subxacentes e un xeito particular de pensar e de concebi-la realidade e a vida; a actividade educativa permite transmiti-la herdanza cultural dos pobos, e con ela as súas grandezas e miserias. O transmitir os coñecementos, razoamentos e inquiredanzas dunha xeración a outra transmitense tamén as actitudes e prexuízos que os acompañaban.

Os coñecementos e as valoracións, as formas de razoar e as actitudes, transmítense conxuntamente coa ciencia clásica a través da ensinanza actual; a ciencia perdura no tempo e con ela o espírito que a guía. Así a valoración da loita e a violencia característica do espírito clásico, aparece hoxe en día nalgúns contidos escolares de forma clara e explícita; do mesmo xeito, o noso idioma e o noso pensamento están impregnados da forma de falar e pensar de quen nos precederon, aínda que o fagamos de xeito diferente a eles. Todo isto da pé a unha serie de reminiscencias actitudinais inconscientes que inflúen no noso comportamento.

Os TEMAS TRANSVERSAIS están encamiñados a paliar algúns dos efectos perversos, que xunto con outros de gran validez, temos herdado da cultura tradicional. Introducir no ensino os TEMAS TRANSVERSAIS non supón nin significa despraza-las MATERIAS CURRICULARES; tampouco debe considerarse os Temas Transversais coma novos contidos a engadir ós xa existentes, pois deste xeito só sobrecargaríamos os programas sen reportarlle beneficio algún ó alumnado ó eliminar todo o valor innovador dos TEMAS TRANSVERSAIS sobre os MATERIAIS CURRICULARES. *Os Temas Transversais deben de empregarse para adecua-las*



*Materias Curriculares as necesidades e expectativas dos tempos presentes.*

Os TEMAS TRANSVERSAIS, que representan o centro das actuais preocupacións sociais, deben de se-lo EIXE arredor do cal se articule e xire a temática das ÁREAS CURRICULARES, que acadaran deste xeito o seu verdadeiro valor. Debe desbotarse unha concepción das materias curriculares como eixes lonxitudinais arredor dos cales xiran as aprendizaxes fundamentais, e dos Temas Transversais como un complemento secundario que se entrecruza esporadicamente con eles.

As MATERIAS CURRICULARES son instrumentos a través dos que se pretende desenvolver nos alumnos a capacidade de pensar, de comprender e de manexarse e desenvolverse axeitadamente no mundo que nos rodea. Cando esto se esquece, e se converten ditas materias en finalidades en si mesmas, estas descontextualízanse e perden o seu interese e utilidade para os alumnos. Se en cambio, estes contidos curriculares se vertebran arredor dos EIXES que expresan a problemática cotiá actual e que poden mesmo constituír finalidades en si mesmos, entón convértense en INSTRUMENTOS de gran valor e utilidade para os alumnos.

Ó considera-los CONTIDOS CURRICULARES desde o punto de vista que nos ofrecen os Temas Transversais, é dicir, como algo preciso para vivir en sociedade, o valor de cada unha das materias cambia ó contribuír a facilitar a nosa vida en sociedade. A vinculación entre MATERIAS TRANSVERSAIS e CONTIDOS CURRICULARES dota de maior sentido estes últimos que aparecen entón como *valiosos instrumentos para aproxima-lo científico ó cotián*. Os TEMAS TRANSVERSAIS permiten por tanto CONTEXTUALIZA-los contidos das materias curriculares e aproximalos ó mundo real.

Se se fixan os TEMAS CURRICULARES como eixes de traballo, ó redor dos cales xiran os materiais curriculares, estes convértense en valiosos instrumentos para desenvolver actividades, adquirir coñecementos e resolver problemas. Isto non supón, como xa indicamos, que se subordinen os contidos do curriculum ós TEMAS TRANSVERSAIS, senón que se toman os devanditos temas como punto de partida dos novas aprendizaxes, aportando deste xeito unha continuidade ó proceso educativo e vencellándoo coa realidade.

Finalmente debemos sinalar que dado que as materias tradicionais, que coinciden con algunhas das disciplinas actuais, non cobren tódolos campos do coñecemento existentes hoxe en

día necesarios para calquera persoa, faise preciso por tanto aglutinar estas disciplinas arredor de temas fundamentais que se correspondan cos intereses e necesidades do momento actual, estes temas son os que denominamos TRANSVERSAIS, claves para acadar-la FORMACIÓN INTEGRAL DOS ALUMNOS.

### **3. EDUCACIÓN EN VALORES E TRANSVERSALIDADE.**

Os TEMAS TRANSVERSAIS dentro do currículo escolar son unha concreción da Educación nos Valores e nas Actitudes, que hoxe é imprescindible plantexar e desenvolver nos centros educativos no contexto de tódalas áreas e, en xeral, na globalidade dos procesos de ensinanza-aprendizaxe. A ESCOLA debe perseguir non só a transmisión de coñecementos e destrezas, senón que os alumnos a partir do desenvolvemento integral da súa personalidade protagonicen e experimenten un proceso dinámico de socialización. Segundo o MEC a "EDUCACIÓN NOS VALORES" é un dos factores claves para a consecución dunha maior *calidade educativa nos próximos anos.*

O OBXECTIVO ESENCIAL DA ESCOLA debe se-la formación de persoas capaces de tomar e asumir individualmente e con responsabilidade as súas propias decisións. Para acadar este obxectivo, a ESCOLA necesita abrirse á vida e á realidade dos seus alumnos e asumir un compromiso ético na globalidade dos seus proxectos de formación; é precisa unha escola que eduque en valores para a vida e para a convivencia e que sexa capaz de traducir eses valores en propostas educativas desde tódalas áreas e en tódolos ámbitos da súa intervención.

A ESCOLA ACTUAL precisa a incorporación explícita nos seus PROXECTOS EDUCATIVOS E CURRICULARES duns "VALORES ÉTICOS" que favorezan e fagan posible unha vida máis humana en sociedade. Calquera intervención educativa debe partir duns "VALORES MÍNIMOS" necesarios para a convivencia e para a construción dun novo modelo de sociedade, duns valores básicos e irrenunciabes para o entendemento, nos que poidamos identificarnos e que constitúan a base e o fundamento da convivencia democrática en sociedade. Estes valores son os xa expresados no código ético universalmente adoptado da DECLARACIÓN DOS DEREITOS HUMANOS.

### 3.1. A EDUCACIÓN NOS VALORES NA SOCIEDADE ACTUAL

A EDUCACIÓN NOS VALORES dentro do mundo contemporáneo é unha tarefa complexa e difícil, sobre de todo porque se trata de educar nuns valores que con frecuencia non se REFLECTEN na realidade social na que vivimos e que se atopan mesmo ás veces en contradicción con ela.

Aínda que na nosa sociedade son frecuentes as actitudes comprometidas cos valores democráticos, ás veces eses xestos e actitudes positivas quedan ocultos ante a presión da realidade social, na que se producen situacións problemáticas de conflito que atentan contra eses valores mínimos necesarios para a convivencia en harmonía.

Entre as *situacións problemáticas que se producen no ámbito social* caben destaca-las seguintes:

#### 1. A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL:

Progresivo deterioro do medio ambiente como consecuencia do desequilibrio entre o desenvolvemento e o respecto á natureza e ó contorno.

#### 2. A PROBLEMÁTICA DA VIOLENCIA:

Guerras, terrorismo, agresións a distintos niveis, atentados contra os dereitos humanos e situacións de inxustiza.

#### 3. A PROBLEMÁTICA DO SUBDESENVOLVEMENTO:

Desigualdades cada vez maiores entre ricos e pobres dentro da sociedade, entre países desenvolvidos e os subdesenvolvidos.

#### 4. A PROBLEMÁTICA CONSUMISTA:

Progresiva despersonalización dos individuos por procesos de manipulación a través dos medios de comunicación por medio da publicidade.

#### 5. A PROBLEMÁTICA ARREDOR DA SAÚDE:

Drogo dependencias, sida, alcoholismo e tabaquismo; falta de alimentación sa e de hábitos de vida saudable ou carencia de hixiene; contaminación, estrés, inseguridade, incomunicación e illamento, sedentarismo...

#### 6. A PROBLEMÁTICA VIAL:

Riscos de accidentes, riscos para a seguridade humana, contaminación, estrés,

inseguridade, incomunicación, agresividade, intolerancia e falta de solidariedade.

#### **7.A PROBLEMÁTICA DAS DESIGUALDADES:**

Prexuízos e discriminacións por razón de raza, sexo, clase social ou outra característica individual ou social; conductas racistas e xenófobas; intolerancia...

Ante esta situación xorde a necesidade urxente dun CAMBIO PROFUNDO NAS ACTITUDES PERSOAIS para recupera-los principios morais na nosa sociedade, así como de POSICIONAMENTOS ÉTICOS alternativos baseados na educación e nos valores básicos para a vida en grupo e en sociedade.

#### **3.2. A EDUCACIÓN NOS VALORES NA ESCOLA:**

Coa REFORMA EDUCATIVA reconécese a ESCOLA como un ámbito fundamental no que deben de transmitirse ACTITUDES ÉTICAS e VALORES que contribúan a un desenvolvemento máis humano da personalidade dos alumnos. A EDUCACIÓN NOS VALORES debe contemplarse por tanto dentro dos obxectivos fixados polo PROXECTO EDUCATIVO DO CENTRO (PEC); estes valores ou actitudes deben ademais traballarse en tódalas Áreas do Currículo, do mesmo xeito que os procedementos e conceptos.

A ESCOLA precisa hoxe en día unha transformación dos seus PROXECTOS EDUCATIVOS E CURRICULARES en PROXECTOS DE HUMANIZACIÓN impregnados de VALORES E PRINCIPIOS MORAIS. Para iso a ESCOLA precisa ACTUALIZAR A SÚA TAREFA PEDAGÓXICA, o que supón:

**1º.** A escola debe abrirse totalmente á vida e fundamenta-la súa acción na realidade cotiá na que viven os alumnos e para a que deben de prepararse.

**2º.** A escola debe romper co distanciamento que frecuentemente existe entre os contidos teóricos e os que na práctica os alumnos perciben e adquiren coa súa experiencia; os contidos transmitidos deben contribuír á mellora-la comprensión, análise e transformación da realidade.

**3º.** A escola debe adoptar unha actitude crítica e constructiva en favor do desenvolvemento dos valores éticos fundamentais, debe ser capaz de educar para a solidariedade moral e intelectual, de deseñar e ofertar alternativas nas formas de vida.

4º. A escola debe permiti-lo desenvolvemento integral dos alumnos como persoas, é dicir, tanto das súas capacidades intelectuais ou cognitivas coma das súas capacidades afectivas, sociais, motrices e éticas.

Calquera *proceso ou actividade de ensinanza-aprendizaxe* debe de *contextualizarse na realidade do contorno* na que os alumnos se atopan inmersos, por iso a ESCOLA debe de ofertar un CLIMA MORAL no que os alumnos poidan atopar todo tipo de MODELOS relativos ós VALORES e ACTITUDES que se lles presentan na aula coma ideais.

Os TEMAS TRANSVERSAIS deben de asumirse de xeito primordial por parte do profesorado, os principios nos que se fundamentan deben inspirar toda a actuación docente; deben impregnar a actividade educativa no seu conxunto tanto dentro da escola coma fóra dela, neste senso debemos incidir na importancia de que os Temas Transversais sexan traballados conxuntamente coas familias, de xeito que os alumnos non vivan actuacións contradictorias entre a escola e a súa casa.

Dentro do PROCESO DE ENSINANZA-APRENDIZAXE é esencial traballar de forma coordinada e complementaria tanto as capacidades que teñen que ver cos coñecementos das diferentes disciplinas como as que se deriven do propio coñecemento, é dicir, traballa-las capacidades que aluden o desenvolvemento dos TEMAS TRANSVERSAIS. Isto supón un COMPROMISO DA ESCOLA COA VIDA REAL e conleva a adopción por parte do alumno de ACTITUDES E COMPORTAMENTOS baseados en VALORES libremente asumidos.

Pero para que este *compromiso ESCOLA-VIDA* se acade precisase:

1º. *Que a problemática e a realidade social plantexada polos Temas Transversais quede contextualizada dentro dos contidos programados en todas e cada unha das áreas.* Os obxectivos e contidos dos Temas Transversais deben impregna-lo currículo na súa totalidade e facerse presentes en tódalas programacións de área.

2º. *O acceso a un coñecemento crítico, reflexivo e activo da realidade, a partir do que os alumnos teñan aprendido nas áreas.* Empregando esas aprendizaxes básicas adquiridas nas áreas como instrumentos útiles para a análise e comprensión crítica da realidade e para a adopción de valores e actitudes, os

alumnos poderán abordar feitos ou problemas da súa vida ou da realidade social.

Os Temas Transversais son concrecións curriculares que xorden da realidade social e dos problemas reais e que conectando plenamente cos obxectivos xerais das etapas educativas os dotan de significado pleno.

Os TEMAS TRANSVERSAIS non poden considerarse como propostas illadas ou realidades educativas soltas e independentes ente si; os TEMAS TRANSVERSAIS constitúen un conxunto de cuestións interrelacionadas que se funden e entroncan nun proxecto global de humanización inspirado en valores e actitudes comúns e universais de carácter democrático.

A TRANSVERSALIDADE NA EDUCACIÓN non pode traducirse nunha serie de campañas institucionais illadas dirixidas á escola sobre diferentes Temas de interese social ou de actualidade. A TRANSVERSALIDADE debe englobar e impregnar toda a acción educativa no seu conxunto, por **iso é** preciso un esforzo de colaboración entre os profesionais da educación e as institucións educativas en aras de conquistar unha maior conexión da escola coa realidade e de fortalecer nos alumnos o humanismo, a solidariedade e o compromiso por unha vida mellor.

Sirva a miña intervención nesta xornada para deixar patente a importancia que para a xuventude galega ten que a escola prepare realmente para a vida en sociedade e para facer fronte as novas situacións que a realidade nos depare.

## COLOQUIO

**J. L. MÉNDEZ ROMEU:** O señor LLauder, no documento que nos entregou sobre a normopatía, dí algo moi interesante; di así: "o espacio educativo estase a converter nun espacio insán, insalubre e perigoso". Isto coincide no tempo con distintas aportacións. Por exemplo, nunha revista educativa recente, un coñecido ensaísta español, Félix de Azúa, practicamente ven de deci-lo mesmo, e ademais, precisamente, introduce ese concepto de teoría foebertiana do discurso pedagóxico.

Recentemente, publicáronse dous estudos sobre a situación da educación. Por unha banda, o INFORME DELORS, que fai unha referencia sesgada, pero sobre todo, o INFORME DA FUNDACIÓN NABISCO, que aínda que ven dunha cultura distinta, a dos Estados Unidos, prantexa esta mesma cuestión que o señor Rodríguez LLauder expuxo aquí, e que poderíamos definir como a da desestructuración dos centros de ensino. É dicir, o fuxir en certa medida, para recuperar unha nova actitude de aprendizaxe e, sobre todo, unha nova actitude de sufrimento mutuo, fuxir das grandes estruturas e, sobre todo, das grandes burocracias que supoñen os sistemas educativos, e propugna unha serie de medidas, que eles teñen experimentado, mediante un sistema de axudas individualizadas sobre proxectos.

Evidentemente, é moi difícil trasladar-la experiencia do sistema educativo americano ó sistema educativo de España ou de Galicia, que, como tódolos países do sur de Europa, están ferreamente estruturados e absolutamente regulamentados ata nos seus mínimos detalles.

Polo tanto, a cuestión a debate, que é precisamente a que formula vostede, sería, ¿é posible, no noso sistema, que o Pelouro deixe de ser unha experiencia singular, case que un algo de laboratorio, que se poida ensinar e reproducir, en condicións máis ou menos similares, noutros moitos Pelouros?.- ¿Que tipo de cambios se poden facer, dentro do noso sistema, para conseguir

que exista ese maior grao de autonomía dos centros de ensino (con tódalas consecuencias que implica a autonomía) e, polo tanto, unha certa derregulación dos sistemas, tal e como propugnan estes estudos americanos ?.-

Eu coido que ese é o debate que vostede está formulando, o da experiencia de O Pelouro, e que moito me temo que no momento actual deste país é verdadeiramente difícil levalo a cabo ata as súas últimas consecuencias.

**J.J. RODRÍGUEZ-LLAUDER:** Ben, agradecerlle ó señor Méndez Romeu a súa intervención, e pedirlle que me dea esta información do INFORME NABISCO. Certamente, tódalas experiencias que comezan sacándose do tarro para realizarse non poden ser á forza xeneralizables, nin participar daquelo que contestan; sería unha contradicción.

Respecto da consideración de "algo de laboratorio", habería moito que dicir, porque desde o punto de vista do pexorativo, a escola actual é un laboratorio, un algo incontrolado, medido máis ou menos nese sentido.

A outra situación é pequena e de iniciativa de poucos, e realizouse nun espacio que é galego e dentro dunha estrutura educativa que está aquí, con toda a loita que moitos dos aquí presentes poden coñecer.

¿Respecto a que poida ser extrapolable? Tampouco se pretende que poida ser extrapolable en si mesmo, en tódalas dimensións, nin ten por que selo. Pero si que tódalas dimensións que se dan alí, tódalas facetas, poden servir, en parte, para aplicar algunha delas a outras realidades, que non teñen que ser semellantes ás que nós temos alí. Neste senso, si que se foi avanzando. De Italia norte, un dos sitios onde máis xente veu, e onde máis aprendemos nós, non é que nós fosemos polo mundo, pero déronse circunstancias onde grupos como o da Universidade de Bolonia, nos pedían que fosemos, e fumos alí, e alí prendeu esa dimensión entre os grupos máis progresistas, que non quedaban contentos coas reformas italianas, que moitas son formais, e que consideraban que o neno aínda non tivera a resposta que podería ter.



Pois ben, moitos destes grupos crearon seminarios; en Ferrara, en Bolonia, ... ; viñeron tamén a O Pelouro, pediron excedencias dun ano.,etc, e están iniciando experiencias, non exactamente iguais, pero experiencias que nós imos inspeccionar ou supervisar, ou a participar delas en distintos foros. Hai incluso xente italiana que mercou casiñas cerca de O Pelouro para participar destas experiencias, para traballar connosco nesta dimensión. En Bos Aires, na Universidade, pedíronnos autorización para que a metodoloxía de O Pelouro se puidera expoñer nos cursos de post-grao, e eso pode servir para, polo menos, afirma-la fe que cada un podemos ter cando hai realidades que non son exactamente iguais, pero que lograron ser grandes, dentro do terreo da utopía ou da dificultada que puideran atopar, que non se nega.

Eu non sei se saír de valedor dunha situación que é impermeable a unha determinada dimensión, que outras estruturas lonxanas querían para si e que nos ofrecen extrapolar a outros sitios; esa é outra cuestión. Unha situación de diálogo coa sociedade e cunha estrutura certamente anquilosada, arcaica, burocrática, lenta..., e tal vez a nosa inhabilidade na presentación, esta máis ligada á aplicación práctica, que lío o da burocracia, pero, certamente, serven para que bastantes profesionais atoparan forzas para que, dentro da escola na que estean, vaian tentando modificar, en parte, unhas determinadas dimensións no xeito de solucionar-lo desenvolvemento do neno o mellor posible , con mellor ou peor sorte.

Pero eu coido, amigo Xosé Luís Méndez, que debes animarnos, e perdóame, cando despois dun sono proposto, cando se inicia, non se nos pode dicir:"non se pode, non se pode". O extrapolar depende dos demais, eu somentes digo que aquelas persoas que estean nesta liña, que están desexando propoñer unhas determinadas dimensións, coas que estou totalmente de acordo, non deben limitarse a estar "xunto con...", para que atopen a forza de poder realizalas, porque pode facerse. Eu non digo que do mesmo xeito, pero eso dá unha forza enorme; a realidade ten unha forza enorme na modificación das estruturas en cada sitio, e non ten por que ser igual.

**A.REQUEJO OSORIO:** A min paréceme que hai un problema evidente nesta situación. Eu coñezo O Pelouro, os alumnos de Pedagogía estiveron alí, coñecen a situación e eu diría que tódalas experiencias están nun contexto e, sobre todo, a parte dese contexto e desas situacións que o converten nunha realidade única, moi atractiva para as persoas de España e do estranxeiro que

é recoñecer que detrás de todo iso, hai unha vocación das persoas que o levan, hai un coñecemento da especialidade, hai unha empatía e, sobre todo, eu diría que hai unha dedicación total.

Agora, deixemos o Pelouro nunha banda, e evidentemente non podemos facer iso, porque as cousas non se poden copiar, hai que facelas orixinais nas situacións que temos. E, ¿que pasa nunha escola normal, coma a que temos na vida ordinaria, sexan centros de ámbito urbano ou rural?. É evidente que aquí se formula un problema entre autonomía e desestructuración, cousa que no Pelouro non pasa; os alumnos pasan dun sitio para outro, con toda normalidade, facendo elección, un día están aquí, outro están aló, estudian unha cousa, estudian outra..... - Pero claro, eso, nunha escola ordinaria, resulta difícil. Difícil, ¿por que?; pois porque hai unha serie de situacións que temos dificultades para salvalas. Non é que as cousas sexan peores, senón que hai unha serie de obstáculos que son importantes.

A escola se está a converter nun lugar case que exclusivo de aprendizaxe. De aprender cousas, currículo, de notas, de competitividade...- Xunto a ese peso, veuse esta tarde aquí, hai unha compensación de valores, é dicir, educar non é só transmitir coñecementos, senón que é tamén transmitir valores, e o tema dos valores estivo hoxe presente desde distintos puntos de vista. Pero, ás veces, nese equilibrio hai unha parte que pesa fundamentalmente máis, que é esta da aprendizaxe fronte á outra, que non digo que non sexa importante pero que ás veces nos atosiga demasiado.

O Pelouro, é unha dedicación total en equipo, e, moitas veces, a escola ordinaria é unha dedicación individual. Falla bastante ese traballo en equipo para integrar un proxecto de autonomía, da autonomía que poden te-los centros, o propio plan de centros que é posible realizar. Sen embargo, existen posibilidades, posibilidades previstas na Lei, como a tutoría. A tutoría é a grande realidade de achegarse de xeito distinto á atención das necesidades do neno. E, ¿que sucede coa tutoría?: En primeiro lugar, un problema de preparación para a tutoría. En segundo lugar, esa atención específica a esas persoa vese minorizada, porque temos experiencias de APAs, doutras situacións, onde as tutorías sí existen, están contempladas, pero non coa suficiente profundidade de atención.

Xunto coa titoría, están os servicios de orientación. Os membros deste Consello Escolar sabemos que había un proxecto, que agora desapareceu e non sabemos que pasa con el, supoño que chegará de novo, baixo algunha fórmula, baixo algunhas perspectivas, pero é evidente que isto é unha demanda profunda, que hai que integrar non só con servicio de integrar para a titoría, porque se non se integra a titoría na significación das persoas, as cousas serían un problema a parte.

Finalmente, esta autonomía, esta capacidade, non para se-lo Pelouro, pero si para retomar esa atención especial ás persoas, está no tema do espacio escolar. Hoxe o espacio escolar e iso; só espacio escolar, e non me meto coa cuestión da xornada única ou cousas polo estilo. En moitos sitios diríamos que na escola a aprendizaxe o limita todo, e, fóra diso, ¿ que é o que queda?. Por suposto, moito tempo libre, que logo, algunhas APAs, a familia, e entón, non nos estrañemos se nunha escola, centrar unicamente o problema na cuestión escolar produce eses efectos, ¿por que?, porque tódolos humanos temos unha capacidade de tensión, pero esa capacidade de tensión non se pode ter a tódalas horas do día, nin tódalas horas do curso, e coído que, incluso nos centros que están regulados, é posible ter unha certa autonomía para crear espacios que permitan non parecerse a 0 Pelouro; serían absolutamente inútiles, porque non se dan as condicións nin nos centros nin nas persoas.

Pero dentro desa regulación hai posibles espacios para abrirse a unha certa autonomía. Outra cousa é se as posibilidades de toda a comunidade educativa, e cando digo comunidade educativa non me refire só ós profesores; me refiro os pais, alumnos, a todos, porque a autonomía non ven dada só polos profesores, ven dada por toda a comunidade educativa. Entón si que seria posible retomar esa certa desestructuración, esa certa creatividade e, sobre todo, non esquecer unha cousa moi importante: que detrás das aprendizaxes non está só a escola; hai que ter uns valores, e diso xa se falou dabondo esta tarde.

Nada máis. Moitas gracias.

**A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ:** Moitas gracias a vostede. Se alguén máis da mesa quere intervir, pode facelo cando goste.

**J.J. RODRÍGUEZ LLAUDER:** Eu quería agradecerlle a Requejo a alusión a O Pelouro, pero nós, cando dicimos espacio escolar, o que reivindicamos e que o espacio escolar é o espacio onde todo isto hai que facelo. E un espacio de só contidos, con tódolos disfraces que poida haber, e eso non é a escola que está a necesita-lo século vinteún, e iso, están a pedilo os pais, están a pedilo os Consellos da Xuventude, o estás a pedir tí, o estamos a pedir nós. O que non se pode obviar, é que hai unha realidade determinada - que eu non digo que sexa unha panacea -, pero que a mínima realidade, por pequena que sexa, ten máis forza , e curiosamente neste mundo bibliográfico, ás veces ten máis forza un libro, cheo de intencións, extraordinario, que serve de exames, de cum laudes, e que non leva a nada, cando hai unha realidade, que é un libro escrito coa realidade, da que se pode escribir moitísimo; para face-lo mesmo ou para face-lo contrario, dá igual, pero é unha realidade que paga a pena, e que se vos ofrece con toda a cordialidade do mundo porque, sobre todo, está xa instalada.

Eu comentáballe a Angel González que no Consello Escolar non intervíñ case que nunca; ¿que fago eu?, votar, ás veces berrar, pero esta vez, din un paso adiante, ¿verdade?, porque dixer: chegou o momento no que o peso das necesidades escolares é tan forte, é tan forte a presión, é tan necesaria a educación integral do neno en tódalas súas facetas, que está a estoupar por tódolos lados. Agora nós podemos dialogar, podemos aportar e dende logo, nos ofrecemos incondicionalmente a profundar nos aspectos metodolóxicos, nos aspectos prácticos. Tampouco estamos na lúa ou en Marte; estamos con persoas habituais, persoas que ti formaches, persoas formadas nas aulas, e estes son profesionais que chegan alí e, naturalmente, teñen que vivir un revulsivo ou unha modificación da estrutura.

Entón, non é que O Pelouro sexa unha cousa excepcional, non. É unha cousa labrada nunha aldea, onde se creou unha escola de verdade, e unha escola que está máis de acordo con eso que está a necesita-lo neno que non a outra, que está facendo auga. Está facendo auga no neno e nos adultos.

**CARLOS CASTIÑEIRAS:** Con respecto ó que dicía o profesor Requejo, incidir en dous aspectos que el sinalaba. Por unha banda, a importancia do traballo coordinada por parte do profesorado, dentro dos centros, que moitas veces non se dá por crenzas de diverso tipo e o único que fan é incidir negativamente na vida interna do centro e na formación dos alumnos.

En segundo lugar, coincidir plenamente noutro aspecto que sinalou na súa intervención; o relativo á orientación educativa. Eu penso que a orientación educativa, nestes intres, é un aspecto fundamental e que nesta orientación, o primeiro nivel, que é a titoría, require unha formación pola parte dos profesionais da educación, que nestes intres, non se está a levar a cabo. E non se está a levar a cabo, precisamente, nos centros nos que se forman os futuros profesionais da docencia. Entón, esta reforma da escola, dende o meu punto de vista, debe conlevar unha reforma do modelo de formación dos docentes nese senso, aínda que estamos a aplicar, dende hai pouco tempo, uns novos planos de estudos no que son titulacións vencelladas ó ámbito educativo, pero estamos a ver que a realidade educativa non coincide coas necesidades e que non só erra o sistema, senón que tamén erra o profesional, o docente que ten que levar a cabo esa formación. En moitos casos esas fallas no docente veñen determinadas por carencias na súa formación e son carencias que non se deben ós formadores destes formadores; é dicir, non se deben a que os profesores da Universidade non estean preparados para formar a eses futuros docentes, senón que o sistema que se está a seguir nas universidades para a formación destes docentes, non é o axeitado.

Vou poñer un exemplo: nas Escolas de Maxisterio de Galicia as aulas non reúnen, na maioría dos casos, as características axeitadas para a formación deses profesionais, no senso de que reproducen a estrutura tradicional da aula e non favorecen a interacción entre os estudantes e o profesor, tendendo a que se reproduza a típica clase maxistral, aínda que nalgúns casos, o profesorado máis innovador, trata de rachar esa dinámica, pero as estruturas físicas condicionan en moitos casos o traballo que se vai desenrolar dentro da aula.

Eu son estudante de Psicopedagogía na facultade de Humanidades do Campus de Ourense, e atopámonos na nosa formación condicionados polo espacio físico onde se desenvolve a clase, a estrutura típica e, moitas veces, á hora de levar a cabo un traballo dentro da propia clase,

grupo, un debate, calquera tipo de dinámica interactiva entre alumnado e profesorado. Isto é practicamente imposible con este tipo de barreiras.

Eu só quería incidir nestas cuestións e subliña-la importancia de que os profesionais que levan a cabo a tarefa orientadora dentro dos centros estean suficientemente preparados para levar a bo porto esta labor.

**BEATRIZ SIERRA SANTOS:** Ben, eu quero recupera-la cuestión sobre a que falou Méndez Romeu, no senso de se sería posible extrapola-lo sistema educativo xeral a O Pelouro e eu coído que, se se sentan as bases adecuadas, sería posible. Eu pregúntome se os que defendemos os valores igualitarios, de tolerancia, como coído que somos a maioría dos que estamos aquí, consideramos que un minusválido físico ou psíquico, ou se cando ocorre o que apuntaba o compañeiro da mesa (refírese a Gonzalez Ordás), que ollamos a unha parella bicándose á entrada da aula, e que esa parella non sexa heterosexual, senón homosexual, ¿a resposta sería igual?. Probablemente, non, e, aínda que este é un caso persoal, que eu non coñezo, nin teño moito interese persoal en coñecelo, pero seguramente a reacción sería cando menos de sorpresa, de que non é normal que ocorra iso.

Esto, e máis exemplos que se poderían expoñer, son indicadores de que esta igualdade, esta solidariedade, non están realmente interiorizados en cada un de nós, e ata o momento no que realmente estean, non se vai poder conseguir o modelo que representa o proxecto de O Pelouro. Logo, gustárame tamén que me explicara, porque non o entendín moi ben, o de como se educa nos valores estéticos.

**ÁNGEL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ:** Aínda que está pedida a palabra, coído que por alusións, debe intervir o señor Gonzalez Ordás.

**JOSÉ GONZÁLEZ ORDÁS:** No exemplo do bico, para min sería moi doado. Primeiro, eu son un pouco descarado, ou un pouco ocorrente, e eu lle podería ter dito: " ¡ raios !, eso o facía eu co meu pai "; o meu pai estaba doente e eu biqueino. Agora, a pregunta que che fago a tí, é a

seguinte: ese rapaz ve que eu estou diante del e non lle digo nada, ¿ como interpreta el que eu non lle diga nada ?; ¿ poderíasme dar ti a resposta ?. E dicir, mañá, imos ó corredor e eu atópome dous rapaces que se están bicando antes de entrar para ir á clase e eles, ó mellor intencionalmente, din; imos ver como reacciona Ordás. E claro, eu nese momento non sei como reaccionaría; asustándome, non. Eu estiven no Ecuador, e alí aprendín moito da vida natural. Entón, a resposta está en como percibe o mozo que eu como educador non lle interpele sobre o tema nese intre, se eles teñen complexo de culpabilidade nese momento, complexo con minúsculas, eles danse conta de que están a facer unha cousa que choca, pero eu dou mostras de que a min non me choca, eles poden pensar: " Oe, este é da nosa corda " , e poden pensar eso e outras cousas. A ambivalencia, no intre no que se trocan os esquemas de valoración de actos puramente físicos, estannos a liberar dunha presión de que eso sempre se viu así, eu non podo educar como me educou o meu pai a mín, eso está claro. Pero cando eles interpretan que eu estou pensando eso, pode ser unha boa resposta, porque non nos engano. Eles pensarán: "Ordás ten que dicirnos algo", eu diríalles "Oide, estivestes bicándovos, ¿é que sodes irmáns, curmáns, fixestes as paces ?, non sei o que lles diría, pero eu coido que como relixioso que son, nun colexio dese índole, nun sitio público, no corredor como dis ti, unha parella de homoxesuais, (e fíxate o concepto que vertiches xa nunha serie de valores e comportamentos que chegan a unha situación de tendencia a normalidade ). E claro, esto a min mo fan como test, e a miña opción é contestar, replicar con naturalidade. Se a reacción é de estrañeza, replicar con naturalidade, dicíndolles: " pero vós, ¿ que agardábades ?, ¿ que vos felicitara, sen máis, sen saber por qué ?. O que non podo facer é condenalos, ¿ está claro ?. - Eu coido que hai determinados momentos, nos que a prudencia e un silencio respectuoso, din máis que unha ollada.

Respecto dos valores estéticos; mira: a un neno ó que se lle acostuma de pequeno a poñerse ben os calcetíns, ese é un valor estético. A unha rapaza que dende pequeniña se lle acostuma a peítear con gracia os seus cabelos; cando o neno ou a nena van coa súa nai e escollen a súa roupa; eses son valores estéticos. Segundo: como me presento eu cando ven de visita unha persoa, iso que fai tan especiais ós cativos "mira que vai vi-lo teu tío e tes que poñerte tal xersei"; " Ese xersei non me gusta "; "pero mira que tes que estar ben presentado diante do teu tío"; iso, pódesele dicir, pero non impoñerllo. Se chega o seu tío e lle di "que xersei máis feo levas" e a nai ou o pai resposta " ¿ves?, xa cho dicía eu ", iso é contraeducativo. Nese intre non lle hai que facer reproches ó cativo;

cando marche o parente llo dicimos e iso ten carácter positivo.

Hai cousas que adornan, que gaban, que suavizan todo o que é interno ou externo na persoa. Os modais, a maneira de ollar, o saúde, a limpeza. . . . , todo aquilo que se sinala como estético, e disto podemos pasar ós valores do arte: a música, a declamación; ¿por que se perderon nos colexios os concursos de declamación e oratoria?.- Estas son cousas normalísimas de relación que indican autoestima persoal e respecto ós demais. Todo o que chamamos normas conductuais entran de cheo no estético.

**J.J. RODRÍGUEZ-LLAUDER:** Quería intervir respecto da intervención de Beatriz Sierra sobre da experiencia do Pelouro; como de se non estivera na realidade, ¿non?, e eu coido que o que tí quixeches dicir é que a escola ordinaria non é a mesma; ¡claro que non é a mesma!. Porque a experiencia do Pelouro se en algo encaixa é no de estarmos na realidade constante. Estamos na vida real, cotiá, no traballo, no proceso da información; entón, a escola normal é a que non está na realidade, é outro territorio; a realidade queda alí e aquí comeza a escola, que non ten nada que ver coa realidade. É a realidade da escola, a clase, os contidos, etc, etc, pero non é a realidade da vida e dos procesos que a conforman.

**M.A. SANTOS REGO:** Dicur que a min me parece que a bondade desta sesión radica no repaso que se lle está a facer os grandes problemas en torno, por exemplo, ó concepto da diversidade. E poderíamos discutir moitas cousas e clarificar outras porque, evidentemente, a diversidade é boa, segundo en que sistema social se predique, e pode ser mala segundo en que sistema social. Isto realmente vai moito máis aló do que eu entendía que ía se-la sesión de hoxe, pero ó fin e ó cabo, estamos no Consello Escolar de Galicia, e teñen que saír os problemas do ensino en Galicia e coido que máis alá de Galicia. Se acaba de facer unha intervención onde se manifestaban as grandes contradicións e eu penso que non podemos racha-las vestimentas recoñecendo que a educación é unha actividade na que se manifestan contradicións. Eu non son partidario de afirma-lo proceso educativo como un proceso no "país das marabillas", que se move con tódalas contradicións e con tódolos conflitos que serven de motor.



A propia LOXSE reconece esta dimensión, que a min me parece que foi positiva para que se mobilicen todos aqueles recursos que forman parte da construción da persoa. E é aí onde estamos formulando valores que teñen que ver coa escola, pero dende puntos de vista diferentes. Por iso se formulaba o como poderíamos trasvasar, transplantar o que pasa aló e traelo aquí, sabendo que non é posible polas consistencias ou inconsistencias administrativas.

Aquí falábase de problemas nas institucións de formación do profesorado. Pois ben: hai que dicir que este país non ten modelo de formación do profesorado. Os profesores de secundaria, coa lei na man, non son educadores; son profesores con contidos explícitos marcados.

No referente ó profesorado universitario estase a experimentar un enorme revulsivo, gracias ó labor que están a desempeña-los estudantes, e aí teríamos que entrar no tema da participación (valor = participación), que tampouco se tocou. Porque, ¿con que nivel de participación estamos asentando valores democráticos?. ¿Como nos podemos sentir representantes de alguén cando, ás veces, a participación non acada o dez por cento?. Pero esa contradición consistente co que está formulado no modelo básico que tenta hoxe regula-lo discurso sobre a educación en España. Por iso a min me alegrou moito escoitar estas cuestións que se sacaban respecto do que significa a tolerancia. Tolerancia significa algo máis gordo do que normalmente formulamos. O tolerármonos aquí é realmente fantástico, pero traballar nunha escola do extrarradio de Vigo, ou nunha escola do Caurel, sobre todo se hai persoas de distinta orixe, de distinta procedencia, xa pode ser outra cousa. E aí, onde todo o proceso comprensivo ou reivindicativo sobre o que convén formular na escola de hoxe é necesario. Eu xa non teño que pensar que se é conveniente que se estamos nunha sociedade aberta, se estamos nunha economía aberta, se a xente non ten ningunha garantía de traballar na súa terra, porque o que ten que ter é unha garantía de gañarse a vida como sexa; pois por iso, precisamente por iso, é polo que hai que chama-la atención sobre a necesidade de apertura e, polo tanto, a necesidade de apertura ten que ir acompañada dunha formación para a apertura, para a iniciativa, para a comprensión, etc, etc.- E iso hai que practicalo na escola e é aí onde sacarei unha lanza a favor dos profesores, sobre todo, dos profesores de primaria.

Eu son fillo dun profesor de primaria e teño substituído ó meu pai na escola; nunha escola na que había setenta, oitenta ou noventa rapaces e onde sobre todo se sabía o que era a diversidade, vista

desde ese punto de vista académico, non desde o punto de vista cultural, étnico.... etc.- Nós nos esquecemos de que os compoñentes de diversidade cultural que hai que tratar na escola, non só teñen que ver coa dimensión étnica; teñen que ver coas dimensións lingüísticas, teñen que ver coas percepcións

socio-culturais distintas, porque un neno do rural non pensa igual que un neno do centro de Santiago. Entón, eu coído que os profesores están cada día máis implicados e cada día máis conscientes, pero atopámonos diante dunha escada, dunha auténtica escada, que é que os profesores reproducen os modelos nos que foron formados e é por iso polo que ás veces falta esa conciencia educativa, que non existe desde a primaria para arriba; polo menos conciencia de organización educativa, que se manifesta, tal e como dicía antes Carlos Castiñeiras, que cando se formulan centros escolares, resulta que ninguén pensa en certas dimensións que están acordadas coa lexislación vixente.

A min paréceme que o discurso social, o discurso sociolóxico e o discurso pedagóxico, deben poñerse de acordo, porque aínda que eu son o primeiro en defender que a escola ten que funcionar á marxe dos imperativos sociais; ben, non á marxe, pero si con autonomía dos imperativos sociais. Porque eu son dos convencidos de que mentres os profesores se modulen nos seus comportamentos, polo que son as presións externas, nunca serán recoñecidos na súa dimensión profesional e aquí atoparemos un feito que é incontestable: non hai carreira docente dos profesores deste país. Se non hai carreira docente, non hai recoñecemento. Un señor pode empezar de profesor de EXB e morrer de profesor de EXB; por moi bo profesor que sexa, porque non existe ese recoñecemento social.

Sen embargo, cooperación e competición non son incompatibles. Unha vez máis, os propios conceptos empresariais, en base a unha nova dimensión do que é a consecución de beneficios, impulsa mecanismos de colaboración e interacción que teñen moito que ver co que está presente na investigación psicopedagóxica, sobre menores niveis de satisfacción, menores expectativas e, polo tanto, mellor implicación, mellor cultura organizacional, que nas empresas significa beneficios a traveso das avaliacións; porque avalían moi finamente.

Todo isto, na escola, tamén dá resultados se se dosifican adecuadamente. A escola está para ofrecer resultados e os pais teñen todo o dereito do mundo a esixiren determinadas

responsabilidades, pero funcionando nese sentido de autonomía para facer compatibles cooperación con competición.

Se estamos a falar que temos que formar para que a xente busque nas mellores condicións un emprego, ¿como é posible que sigamos aferrándonos, na escola, ós valores tradicionais de competición, a través das notas, cando isto na empresa non serve para nada?. Porque iso no mercado non serve para nada, porque hai realidades que van moito máis alá diso que os nosos rapaces non as dominan . É dicir: hai rapaces que rematan o bacharelato e non saben facer unha instancia, ou que se podería falar respecto da orientación educativa, orientación que noutros países xurdiu para facer cualitativamente importantes estas dimensións que teñen que ver coa vida.

Os alumnos de bacharelato, ós alumnos españois me refiro, son uns alumnos brillantes en contidos; eu observeino nos Estados Unidos, onde no que aquí poderíamos chamar bacharelato, son uns alumnos que destacan. Outro tanto ocorre cos estudantes universitarios que , en xeral, e aí están os estudos internacionais para demostralo, non están por debaixo doutros estudantes en moitas materias, pero, ¿cal é o mercado para o que se forman de maneira tan ríxida, de maneira tan contundente, buscando unicamente a excelencia das nosas institucións?. ¿Cal é o mercado, por favor ?. Se esa pregunta é difícil de contestar cos datos temos que recuperar un sentido máis aberto da educación, resolvendo esas contradicións ou movéndonos dentro delas. Pero se non temos ese mercado e as habilidades que se necesitan para tentar medrar humano, social e economicamente, ese seguirá a se-lo grande reto, a incoherencia do que se estivo a falar, porque a min tamén me obsesiona, porque teño un fillo e eu vivo na Universidade auténticas angurias por unha nota que non sei con que mercado se relaciona.

**J.J. SÁNCHEZ ARÉVALO:** Eu estou un pouco asustado polas últimas intervencións, por canto se falaba, sen ánimo pexorativo, dun certo mundo idílico nunha organización escolar que é exportable, nalgunha das súas partes ou na súa totalidade, depende de quen fale dilo.

Fálase que o profesorado non ten carreira, ou se ven a expresar que non está preparado e, entón, dende o punto de vista social, dende o punto de vista da participación social, coido que nós, nos últimos anos, fomos bastante tímidos nas nosas reclamacións. Porque se nesta última intervención, e noutra que houbo, se segue dicindo con grande proxección, e dende a Universidade

se fale dilo, é hora de que a poboación coñeza o que está a pasar coa escola e co profesorado, que está desmotivado ou non ten a preparación axeitada, e saiba onde enviamos ós nosos fillos, a que clase de escola os estamos enviando.

A nós, gustaríanos envialos a unha escola, e vou cita-lo que dicía Durkheim que " a despecho de tódalas disidencias, existe, xa desde agora, nos cimentos desta nosa civilización, un certo número de principios que, implícita ou explícitamente, temos todos en común, e que, en calquera caso, moi poucos se atreven a negar abertamente; isto é: respecto á razón, á ciencia, ás ideas e ós sentimentos, que son firmes cimentos da moral democrática".

O papel do Estado é o de evidenciar eses principios esenciais; o de facernos ensinar nas escolas o de estar ó tanto para que os nenos non nos ignoren, o que de en tódalas partes se fale deles co respecto que lles é debido, e se os funcionarios do Estado ( e nós estamos de acordo coa cita de Durkheim ) non serven, que poñan outros, pero que o Estado o solucione.

Nós, dende o punto de vista dos pais, esiximos e pedimos unha educación nestes valores, que son de principio deste século e outros do século XIX.

O señor Santos Rego falou de participación, e é un tema moi recorrente á resposta do alumnado, pero non quero deixar pasa-la oportunidade de que cando se fala de participación deberíamos recordar entre todos, facer un exercicio de reflexión, de que o Estatuto de Autonomía de Galicia aprobouse polo 25% do electorado e o Consello Escolar de Galicia ten toda a lexitimidade, sen ningunha dúbida, pero recordemos dende donde ven a Autonomía e dende cando estamos nunha situación coma a actual.

Finalmente, dicir que estamos de acordo con este tipo de debates no Consello escolar de Galicia, porque, polo menos para min, algunha das aportacións foi novidosa; a do Pelouro por exemplo, que aínda que eu non coñezo persoalmente a situación, teño referencias por compañeiros de CONFAPA, pero sería interesante que cando se fala dilo, a propia Administración tivera o interese e a atención de entender o tipo de ensino que se está a levar a cabo no Pelouro e que, en

definitiva, se poda traducir en algo concreto. Porque cando se falaba de integración, co señor LLauder falaba de integración co señor Marchesi, e o señor Marchesi lle dicía " por algún sitio hai que empezar ", non é que se estea de acordo ou desacordo nin co señor Marchesi nin co señor LLauder, pero co que sí hai que estar de acordo é coa resolución dos problemas, que moitas veces son problemas individualizados, practicamente en exclusiva, e que, en definitiva, poden marca-la vida dunha persoa, con nome e apelidos, e entón, os grandes principios moitas veces deben baixar ó problema do concreto, e vostede o sabe tamén coma min, que unha nena ou un neno relacionándose con outros nenos a un nivel normal e, simplemente, se se consegue a felicidade, xa se fixo bastante por el, a pesares de que no aspecto académico o final non fora o que se tentaba acadar.

Nada máis e moitas gracias.

A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ: Rematámo-la sesión, non sen antes darlle-las gracias a tódolos participantes. Sobre os materiais de traballo empregados nesta sesión seguirase traballando no Consello Escolar de Galicia, a nivel de Comisión, preparando a nosa intervención nas Xornadas de Valencia. No seu momento, darase conta a este Consello Escolar das conclusións que se deriven, conclusións que nalgúns casos serán propostas de solución e noutros de delimitación da dimensión dun problema que está aí presente. Gracias outra vez a todos vostedes.

### **III. EDUCACIÓN E REALIDADE SOCIAL**

# **EDUCACIÓN AMBIENTAL E DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO**

Profesor D. José Antonio Caride Gómez  
Universidade de Santiago de Compostela

## *Introducción*

Na actualidade xa non é preciso insistir -alomenos como sucedía no pasado- en que calquera política de desenvolvemento minimamente atenta á satisfacción das necesidades humanas, entendidas con amplitude, trascende a racionalidade económica convencional (xeralmente preocupada polo comportamento dos indicadores da renda, do PIB ou do PNB) para comprometer ós seres humanos na súa totalidade, do mesmo modo que se mostra cada vez máis esixente coa preservación dos medios físico-naturais nos que acontece a vida.

Sucedede que boa parte da humanidade é consciente de que se atopa diante dunha encrucillada caracterizada pola existencia de distintos horizontes e futuros posibles, aínda cando moitos deles se remitan a situacións por discernir. Cabe sinalar, que no interior desta consciencia reside a convicción de que o proceso de "aceleración histórica" experimentado nas últimas décadas nos sitúa nun escenario internacional no que a complexidade e a globalización económica, a conformación de grandes áreas comerciais e xeopolíticas, a competencia entre mercados, as innovacións tecnolóxicas, o poder dos medios de comunicación ou a crise ambiental... son factores decisivos. De feito, sen a súa consideración non só é imposible interpreta-lo presente senón tamén

imaxina-lo porvir máis inmediato.

Neste marco, máis que nunca vislumbramos un século XXI para o que establecemos retos e desafíos dunha grande envergadura, obrigados pola urxencia de un profundo re-acomodo das percepcións e estratexias políticas, económicas e sociais, respecto das que tanto a educación como a cultura son presentadas como dúas dimensións fundamentais.

Incluso, a pesar de deostar (a través da constatación das súas reiteradas crises), contamos na educación e nas múltiples posibilidades que ofrece para alumear unha sociedade distinta ou, cando menos, con capacidade para resolver certas problemáticas dun mundo que sometido a unha dobre e paradoxal crise na configuración da súa personalidade moral:

- a) dunha banda, a que afecta á construción de sinais para unha identidade "común", planetario, propia dunha sociedade que se globaliza, mesmo ata a uniformidade, propiciada pola influencia mediática;
- b) doutra, a que se trduce nunha imprescindible, complexa e incerta defensa da diversidade: de paisaxes, de razas, de pobos, de culturas, de linguas...

Entre ambas posibilidades, a *Educación Ambiental* presentase nas últimas décadas como unha oportunidade, entre outras, para edificar unha sociedade sustentable e de responsabilidade compartida, en íntima conexión con outros saberes e prácticas sociais que reclaman un pensamento global e unha acción local: na política, na cultura, na socioloxía, na ecoloxía, na economía ou na mesma educación; neste caso, semellando procurar os menores logros posibles en relación coa saúde, a paz, a interculturalidade, os dereitos humanos, a cooperación...

A tal fin, a *Educación Ambiental* xorde avalada polo consenso internacional e os organismos que tentan representa-lo (Nacións Unidas, UNESCO, UE, etc.), recoñecendolle a capacidade para suscitar novos enfoques e estratexias no diálogo Educación-Ambiente: como creadora de novos espazos para a educación, dunha nova axioloxía, de novos contidos, de novas formas de pensamento, de novos métodos didácticos e, ata de novos estilos de vida. Do seu valor e da confianza depositada na mesma quedaba constancia na Axenda 21 (documento aprobado no



Cumio de Río'92) o proclamar no seu punto 36 que "*a educación -tanto a académica como a non académica- é de importancia crítica para promover o desenvolvemento sostible e aumenta-la capacidade das poboacións para abordar cuestións ambientais e de desenvolvemento... para adquirir conciencia, valores, actitudes, técnicas e comportamentos ecolóxicos e éticos en consonancia co desenvolvemento sustentable*".

Ben é certo que ó igual que sucede en "outras educacións para... na Educación Ambiental coexisten enfoques restrinxidos e enfoques máis amplos. Mentres que os primeiros insisten na conservación e no ecosistema local, os segundos destacan as interrelacións globais entre medio ambiente, desenvolvemento e sociedade, a partir das que se interpretan problemas como o impacto ambiental dos modelos económicos, a desertización, o deterioro da capa de ozono, o crecemento demográfico, a pobreza, etc-. Con todo, dá a impresión de que non discrepamos en que a *Educación Ambiental* constitúe unha alternativa necesaria para **educar**, ou tal vez con maior sentido **reeducar**, a poboación mundial para que perciba e interiorice a crise ambiental na súa verdadeira dimensión. Máis aínda, para que reflexione e tome conciencia de que está inmerso nunha crise provocada por el mesmo e que só el mesmo pode solucionar.

Por esta razón debemos rexeitar as argumentacións que reducen o actual interese pola *Educación Ambiental* a unha moda. Máis que iso, é unha necesidade e, asemade, un **modo de educar** acorde coas urxencias que se suscitan dende as novas problemáticas e realidades sociais.

Nas súas opcións pedagóxicas ou educativas, como calquera outra que enfatice a dimensión humana e as realidades ambientais, o *Desenvolvemento Comunitario* constitúe unha referencia clave para a consecución deste obxectivo: no mesmo, educación e ambiente deben interrelacionarse transferindo autoconfianza e protagonismo ás comunidades locais e ós diferentes grupos sociais que as constitúen (moi singularmente ós educadores e ás escolas), para convertelos en suxeitos do proceso de desenvolvemento e non en meros obxectos deste.

Neste sentido, trátase de afirmar ás persoas non so como individuos singularizados nunha biografía, senón tamén como membros activos de comunidades inscritas nun territorio,

con un pasado e cun futuro "común", desde a cotidianeidade ata a súa progresiva integración noutros mundos e realidades, sen renunciar ás menores e máis dignas condicións de vida que son esixibles para cada persoa e sociedade. Como expresaba Unamuno "o ser humano se volve planetario cando rescata o dominio de sí, o arraigo ó seu territorio inmediato, a identificación da súa nación e da súa cultura local e logo, finalmente, o seu papel no mundo. Este proceso de abaixo cara arriba lle da sentido á súa existencia e o fai partícipe de un mundo que debe ser diverso non só bioloxicamente senón culturalmente".

Convencidos de que isto é desexable e posible, anticipamos unha discreta confianza nas relacións que se poden establecer entre a Educación Ambiental e o Desenvolvemento Comunitario (*da comunidade e na comunidade*) para concretar en realidades tanxibles os obxectivos que seguen formulándose ou dirimíndose en termos de utopías, sexan educativas, ecolóxicas ou sociais.

#### *Cara un desenvolvemento máis integral das persoas e das comunidades*

Sen dúbida, moitos dos mundos ideados polo pensamento utópico reclamaron e reclaman un desenvolvemento máis integral das persoas e das comunidades. E, en calquera caso, antes e agora, confiando que a educación e a formación -nas escolas ou na mesma comunidade- fosen dimensións fundamentais na procura desa finalidade.

Por este motivo, e con perspectiva histórica -a que se engaden necesidades e problemáticas emerxentes na sociedade contemporánea- cabe significar a importancia concedida nas últimas décadas (incluso con anterioridade dende certas iniciativas vencelladas á renovación do pensamento pedagóxico) a desexable integración dos procesos educativos nas dinámicas propias de cada realidade social, en particular das que se constrúen *dende, con e para* as comunidades locais (pobos, barrios, cidades). En xeral, declarando e/ou tentando contribuír á crear condicións de cidadanía e de benestar social cada vez máis congruentes cos principios que inspiran o desenvolvemento harmónico e integral de cada suxeito e de cada colectividade.

Neste sentido, se constata como formulacións -ideolóxicas, sociopolíticas e metodolóxicas que insisten en reivindicar-lo desenvolvemento social a partir do que é "común"

ás persoas (considerando aspectos tan variados como a paisaxe, os modos de vida, a cultura, os sentimentos ou a vivencias que comparten nunha determinada xeografía), tratan de validar modelos e procesos de desenvolvemento comunitario nos que se subliñen as posibilidades da educación na procura de tres obxectivos principais:

- Avanzar nas posibilidades que ofrece promove-lo reencontro das comunidades locais consigo mesmas, garantindo a supervivencia do territorio e dos colectivos (dende a infancia ata os maiores) que o habitan, incluíndo unha adecuada dispoñibilidade e uso dos seus recursos naturais; así como o respecto ós valores que toman como referencia as diferentes manifestacións do patrimonio artístico-cultural legado polas xeracións precedentes. Isto require compatibiliza-las dimensións locais coas internacionais, a visión micro coa visión macro, a sociedade civil co Estado, a autoestima co aprecio polo alleo, a tradición coa modernidades...que comencan polo diálogo e unha necesaria visión ecosistémica.

- Responsabilizar e comprometer ás comunidades locais nos procesos de cambio e transformación social, confrontando as súas problemáticas, necesidades e demandas coas posibilidades e limitacións (xeográficas, demográficas, infraestructurais, económicas,, tecnolóxicas, etc.) da realidade da que forman parte, ampliando as súas capacidades de iniciativa e de crítica sen que, por principio, se renuncie ás posibilidades que ofrecen o coñecemento científico e a innovación tecnolóxica de cara á promoción dun desenvolvemento cada vez máis autónomo e sustentable.

Digamos que se trata de partir das necesidades concretas da poboación, do coñecemento e da análise das condicións nas que se enmarca a acción social, sen que as mesmas inhihan ou impidan os cambios que son precisos requirido nesa realidade. Porque, como ten indica Max-Neef (1996) "o que está culturalmente determinado non son as necesidades humanas fundamentais, senón os satisfactores desas necesidades".

- Na transición da reflexión á acción será imprescindible afirmar en cada persoa o seu protagonismo como axente, e non só como destinatario, nos procesos de cambio social, dende o seu contorno inmediato e coa perspectiva dunha sociedade cada vez máis interdependente e globalizada. Porque, obviamente, o desenvolvemento se refire ás persoas

e non ós obxectos, con tódalas consecuencias que iso comporta, sobre todo para a educación, á que se pide poida facer realidade a súa caracterización como un proceso que se estende ó longo de toda a vida.

En concreto, para o discurso pedagóxico, implica transferi-la posibilidade de educar e de educarse a cada individuo, grupo e comunidade, entendendo a educación como unha práctica social orientada á formación permanente, ó coñecemento significativo e á creación cultural. E dicir, unha posibilidade sempre aberta á comunicación e ó diálogo consigo mesmo e co mundo, unha vez asumido o propósito de xerar actitudes e valores que fagan fronte ás diversas crises (ou situacións críticas) que sacoden á Humanidade: en relación ós dereitos humanos, á participación e democratización política, á tolerancia e á convivencia social, á diversidade racial e cultural, ó medio ambiente, á desigualdade social, á distribución dos bens materiais e económicos, etc.

Como tivemos ocasión de expresar recentemente, aludindo ós novos rumbos da acción-intervención comunitarias "trátase de implicar a cada suxeito na defensa do seu contorno natural e cultural, contribuíndo tanto a promoción de identidades como á redefinición das autonomías locais. Unha misión que debe articularse a partir de biografía que aporta cada persoa á historia común, contextualizándoa nos espazos e tempos sociais que lle son propios, desde un estricto respecto ós dereitos humanos e á irrenunciable aspiración a que se mellore progresivamente a calidade de vida".<sup>1</sup>

### ***A Educación Ambiental como alternativa pedagóxica-social***

Sen que nos distanciemos desta formulación, e menos aínda sen que obviémo-la importancia desta singular apertura da educación ás comunidades locais, hoxendía somos conscientes de que as relacións establecidas entre a educación e o seu contorno teñen modificado substancialmente as súas perspectivas e significados, moito máis aló das tentativas pedagóxico reformistas que durante décadas -mesmo séculos- trataron de renova-la educación a partir dunha maior consideración do medio ambiente en tanto que contido, recurso didáctico e método formativo, desde o século XVI ata mediados do presente século.

Alomenos isto é o que se deduce das decisións e propostas que suscriben os Organismos Internacionais nos derradeiros anos, nas que se formula con relativa firmeza a necesidade de impulsar unha educación que sitúe ó medio ambiente entre as súas prioridades, non só como escenarios de aprendizaxes, como fonte de coñecemento ou de anotación curricular, senón tamén -e acaso principalmente- como posibilidade dun cambio nas relacións que se establecen entre os sistemas humanos e os sistemas da biosfera, e que no fundamental consistiría no desenvolvemento de aptitudes e actitudes moito máis congruentes co respecto ós dereitos ecolóxicos, formuladas e esixidas desde un deterioro medio-ambiental sen precedentes.

*A Educación Ambiental*, que sitúa a súa orixe "institucional" nos primeiros anos da década dos setenta aínda que o uso da expresión remítese ós anos corenta, tense configurado como a representación conceptual -teórica e práctica- máis consensuada e explícita desta vontade de transformación pedagóxica e social. Ata o punto de que, unha vez aceptado que o seu obxectivo consistirá en mellorar tódalas relacións ecolóxicas, incluíndo as do home coa natureza e as dos homes entre sí, con esta tarefa se comprometen Organizacións Internacionais (gubernamentais e non gubernamentais), Estados e Administracións Públicas, Asociacións, Fundacións, Movementos cidadáns, ecoloxistas, de renovación pedagóxica, etc., a través dunha crecente labor de protección social: edición de publicacións, preparación de recursos audiovisuais, celebración de Conferencias e reunións, dotación de infraestruturas e equipamentos, cualificación de especialistas, creación de redes institucionais, experimentación de novos métodos e materiais, incorporación transversal dos seus contidos ó sistema educativo formal, etc... Unha labor á que non son alleos os sucesivos posicionamentos da comunidade científica e dalgunhas tendencias políticas sobre a urxencia de sitúa-la educación nos fundamentos dun novo marco alternativo para o desenvolvemento económico e social, unha vez rebatida a crenza dun crecemento sen límites.

Como se sabe, no desenvolvemento da *Educación Ambiental* hai que concederlle un papel relevante á *Conferencia sobre Medio Ambiente Humano* (Estocolmo, 1972) como punto de partida na promoción dunha conciencia dende a que emprender un programa educativo interdisciplinar, dentro e fora das escolas: "que abarque tódolos graos do ensino e dirixido a todos, xoves e adultos, para que estes saiban que accións poden levar a cabo, na medida das súas posibilidades, para administrar en protexe-lo seu contorno".

---

CARIDE GÓMEZ, J.A. (1997): "Acción e intervención comunitarias". En PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía Social*. Ariel, Barcelona, p 225.

Nesta liña, e como Normalización posterior desta proposta, creárase -entre 1974 e 1975- o *Programa Internacional de Educación Ambiental*, por iniciativa da UNESCO e o PNUMA, acompañado de diferentes Conferencias e Seminarios Rexionais, entre os que destaca o de Belgrado (coa súa célebre Carta-declaración de obxectivos da *Educación Ambiental*) en 1974. O mesmo PNUMA (*Programa de Nacións Unidas para o Medio Ambiente*), creado en 1973, e moi directamente vencellado á execución dos principios e resolucións da Conferencia de Estocolmo, tamén representa unha das consecuencias máis productivas da actuación internacional en relación co medio ambiente, polo menos no que se refire ó impulso, apoio e coordinación das iniciativas que emprende a comunidade internacional neste campo.

Máis tarde, xa avanzada a década dos anos setenta, destaca a *Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental* (Tbilisi-Georgia, 1977); xa nos anos oitenta o *Congreso Internacional sobre Educación e Formación Ambientais de Moscova* (1987); e nos anos noventa, e nun marco máis amplo, a *Conferencia das Nacións Unidas sobre o Medio Ambiente e o Desenvolvemento* -tamén coñecida como *Cumio da Terra*- e o *Forum Internacional de Organizacións Non Gubernamentais* (dous acontecementos celebrados en Río en xuño de 1992), dos que interesa resalta-lo documento de estratexia global coñecido como *Axenda 21*, así como o *Tratado sobre a Educación Ambiental para unha sociedade sustentable e para a responsabilidade global*. No mesmo se afirma, no seu cuarto principio que "a *Educación Ambiental non é neutral, senón ideolóxica e baseada en valores. É unha acción política para a transformación social*". No continente europeo, a inicial indiferencia da Unión Europea trocárase nunha progresiva toma de postura ó respecto, sendo significativa a súa *Resolución* do Consello e os Ministros de Educación de 24 de maio de 1988 *sobre "a Educación en materia de medio ambiente"*, e que conforme ós *Programas de Acción* que se viñan promovendo dende 1973, declara a súa "vontade de intensifica-la sensibilización do público de cara ós problemas relativos á conservación e mellora do medio ambiente a través de medidas adecuadas no ámbito educativo".

Cabe sinalar que a traxectoria histórica da *Educación Ambiental*, aínda que breve e relativamente influenciada polas *Estratexias Mundiais para a Conservación da Natureza* que promove

a UICN (décadas dos oitenta e noventa), tense concretado en iniciativas e experiencias que dan idea de diversos enfoques e resultados, en xeral condicionados polas realidades nacionais, rexionais ou locais. Na maioría dos casos, desvelan actuacións que poñen de manifesto problemáticas e solucións educativo-ambientais estreitamente relacionadas cos procesos de reforma educativa (ou, con carácter xenérico, de política educativa) que se adoptan en cada Estado, país ou localidade, con frecuencia expresando unha lenta incorporación dos principios e prácticas da "Educación Ambiental" nos centros educativos (dende a Educación Infantil ata a Universidade), nos medios de comunicación social, nos proxectos de educación comunitaria, etc.

Neste percorrido, aínda que sexa dun modo ilustrativo, é salientable como a pesar de que se mantén case invariable o trasfondo co que se identifica á *Educación Ambiental*, vanse modificando progresivamente os seus puntos de referencia:

- Na década dos setenta: *educar para conserva-la natureza*, estendendo os principios conceptuais, pedagóxicos e metodolóxicos da *Educación Ambiental* a amplos sectores da poboación, tentando modifica-las súas percepcións e actitudes ante as crecentes complicacións ecolóxicas provocadas polo "desenvolvismo" tecnocrático que se encarna no capitalismo "avanzado".

- Na década dos oitenta: *educar para concienciar ás persoas*, procurando desenvolver valores e actitudes vertebrados por unha nova ética (biocéntrica versus antropocéntrica). Da mesma deberían deducirse conductas e comportamentos que implicaran á poboación na resolución dos problemas actuais e futuros do medio ambiente, mesmo anticipando ou evitando a súa existencia.

- Na década dos noventa: *educar para cambia-la sociedade*, procurando que a toma de conciencia se oriente cara un desenvolvemento humano asentado nos principios da sustentabilidade e da responsabilidade global. Neste sentido a *Educación Ambiental* se identifica cunha Educación Total para o melloramento da calidade da vida e dos seus contornos.

*Educar ambientalmente para un desenvolvemento sustentable*

Nestas secuencias quedan patentes -se ben non sempre explícitos- os cambios de perspectiva que afectan á teoría e prácticas do desenvolvemento humano e social, do que se reivindica o seu dereito e do que se denuncia a súa crise como mito<sup>2</sup> sen que se poida evitar a permanente alusión ó mesmo como un dos principais problemas socio-políticos da Humanidade, e máis particularmente da civilización moderna.

No seo deses cambios, debemos advertir que a mesma *Educación Ambiental* -e non só en relación ó desenvolvemento- terá que asumir-la súa caracterización como un **acto político**, baseado en valores nidiamente predispostos cara a transformación social, tendo como base o pensamento crítico e innovador. O que require responsabilidade individual e colectiva a nivel local, nacional e internacional.

*A Educación Ambiental*, por tanto, non será só unha educación para o medio ambiente ou para a defensa de realidades sociais e ambientais máis saudables, aínda que as supoña. Nin se limitará a un cambio de método ou un aumento de temas e argumentos suscitados co gallo dos dereitos ecolóxicos... senón un proceso no que se adquiren novas claves de lectura do mundo e se comprende e se vive o valor da interdependencia e da conciencia planetario, buscando un desenvolvemento integral que abrangan tódalas esferas da vida.

---

Véxase ATTALL, J.e Outros (1980): "El mito del desarrollo". Eds. Kairós, Barcelona.

Supón, en consecuencia, un proxecto global, político, económico, cultural, ecolóxico e educativo... de información e de formación para que cada suxeito (persoa ou comunidades constrúa a súa propia historia no mundo que habita: ó que interpreta e no que actúa. Ademais, e para situarnos adecuadamente, non convén esquecer que a solución dos problemas ambientais non vira tanto polo altruísmo dos países e grupos privilexiados (recente aínda o fracaso do Cumio da Terra celebrado en Nova York), canto pola conquista dos seus dereitos polos grupos desfavorecidos.

Retornando o discurso do "desenvolvemento" -no seu debate máis recente, e a partir do Informe da Comisión Brundtland<sup>3</sup>-, sabemos que os derradeiros intentos da súa



conceptualización insisten en que sexa inseparable do principio de "sustentabilidade", ata o extremo de ubicar esta cuestión nos primeiros lugares da orde de prioridades de Nacións Unidas e dos foros multilaterais de desenvolvemento.

Ben é certo que se trata de un "desenvolvemento sostible" significado por importantes disparidades de interpretación, propias de unha alternativa que non se reduce a un concepto teórico, senón **máis** ben ideolóxico e político, tal e como acontecera con anterioridade en relación a propostas que se acollían baixo denominacións como "novo desenvolvemento", "eco-desenvolvemento", "desenvolvemento integral", "desenvolvemento comunitario", "desenvolvemento a escala humana", etc., nas que se trataban de conxugar dimensións tan completas como a demografía, a tecnoloxía, os estilos de vida, os indicadores económicos, a situación cultural,, a dispoñibilidade de recursos, etc.

En todo caso, e formando parte dos supostos que se inclúen na Declaración Final da Cumbre Mundial sobre o Desenvolvemento Social reunida en Copenhague do 6 ó 12 de marzo de 1995, se admite que o desenvolvemento social é inseparable do contorno cultural, ecolóxico, económico, político e social no que ten lugar, en relación ó cal as comunidades

-----  
WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENTAL AND DEVELOPMENT (1987): Our Common Future. Oxford University Press, Oxford-New York (edición española en Alianza Editorial, Madrid, 1988)

loais constitúen unha das principais referencias da vida colectiva: un ámbito privilexiado para concreta-las opcións do desenvolvemento sostible, que se pretende compatible cunha vida sa e productiva, en harmonía coa Natureza.

Ademais se expresaba a convicción de que o desenvolvemento económico, ó igual que o desenvolvemento social e a protección do medio ambiente, son compoñentes fundamentais en calquera esforzo encamiñado a acadar unha mellor calidade da vida por tódalas persoas, á que non son alleas a paz ou a seguridade, nin o respecto a tódolos dereitos humanos, o exercicio das liberdades, a igualdade e a diversidade, a xustiza ou a democracia que deben estenderse dende as realidades locais ata a sociedade planetario, dándolle a máxima prioridade a estes obxectivos na hora actual e no século XXI.

Para este "novo" desenvolvemento, no que a Ecoloxía semella ocupar un lugar destacado, considerase que as tendencias imparables do consumo e a produción, especialmente nos países industrializados, se constitúen en causas principais do deterioro progresivo do medio natural e do que construímos con pobos e cidades, presionados polo crecemento continuo da poboación mundial, agravándose a indixencia e os desequilibrios sociais. Non é estraño que nesta textura, Jacques Cousteau declarara co gallo da súa presenza no Cumio de Río que o maior problema ecolóxico o que nos enfrontamos é a pobreza.

### ***As comunidades como suxeitos colectivos da Educación Ambiental***

A idea de un desenvolvemento sustentable (sostido ou sostible, segundo as referencias ó uso), ó que tamén a devandita Conferencia de Río ratifica como a alternativa **máis** coherente coa salvagarda dos dereitos ambientais, acabará constituíndose no principal punto de referencia para a Educación Ambiental da década dos noventa, atribuíndolle unha especial relevancia nos procesos de cambio persoal e social que deberán producirse en relación co medio ambiente.

Para iso, terá que ser unha educación coa que se posibilite que a humanidade poida dirixir cabalmente o seu propio desenvolvemento, permitindo que cada persoa se responsabilice do seu destino a fin de contribuír ó desenvolvemento da sociedade na que vive, fundamentando ese desenvolvemento na participación responsable das persoas e os colectivos sociais. Unha ferramenta para a construción de un poder (esencialmente ético, moral, pedagóxico e social) que debe ser redistribuído e exercido descentralizadamente por tódolos grupos e por tódalas persoas.

En suma, unha educación que suscriba con decisión os aspectos ligados ó desenvolvemento e a unha certa ética (biocéntrica versus antropocéntrica) en relación co medio, baseándose nos catro pilares que permiten caracteriza-los procesos educativos como experiencias globais e abertas ó mundo: aprender a coñecer, aprender a facer, aprender a convivir e aprender a ser.<sup>4</sup>

Estamos, pois, situándonos nas referencias propias dunha educación para o desenvolvemento humano e social, *dende a vida e para a vida*; e que, como *tal Educación Ambiental*, asume o desafío de facilitar á poboación -xoves e adultos- a comprensión dos conflitos

internacionais, nacionais e locais, de promover valores de tolerancia e solidariedade, de cooperación e integración social, de respecto á diversidade e os diferentes medios (rurais, urbanos, etc.) nos que esta se manifesta, ofrecendo para tal fin instrumentos conceptuais, metodolóxicos e técnicos que lles permitan se-los verdadeiros artífices das accións realizadas para cambiar e mellora-la realidade.

Necesariamente, as iniciativas educativo-ambientais deben partir das comunidades e resolverse en termos dun desenvolvemento comunitario, co que comparte as finalidades e principios básicos que o definen como estratexia para o fortalecemento da sociedade civil:

-----  
Referencias para unha educación prospectiva, na que baixoo a ilusoria mensaxe "A educación encerra un tesouro" se desenvolveron os traballos da Comisión Internacional sobre a educación para o século XXI, presidida por Jacques Delors e elevado como Informe UNESCO.

dar protagonismo real ós suxeitos e ós grupos, dotarse de estruturas participativas, concebi-la acción social e educativa como un proceso de democracia cultural, equilibra-las melloras cuantitativas e cualitativas, favorece-la autonomía e a xestión endóxena dos procesos, ... En síntese, como expresa Follari e colaboradores, trátase de "considerar á comunidade como un *suxeito de acción* e non como un *obxecto de atención*"<sup>5</sup>

Á marxe doutras consideracións, nas que se concretan diferentes procesos que toman á comunidade como ámbito de explicación e construción de realidades sociais completas (estratexias metodolóxicas orientadas o coñecemento e intervención social, modelos de acción, etc.) que se diversifican en denominacións que confiren substantividade ás comunidades (estudios comunitarios, organización da comunidade, desenvolvemento comunitario, promoción comunitaria, traballo social comunitario, etc.), en relación coa *Educación Ambiental* cabe destaca-los chamados *Programas de Educación Ambiental Comunitaria*, definidos como "aquelas actividades educativas desenvoltas no marco de unha comunidade pequena -barrio ou pobo- e orientadas á consecución de coñecementos e actividades en relación a algún problema ambiental da propia comunidade (incendios, contaminación, etc."<sup>6</sup> .

A maioría dos proxectos, a partir do combate ó analfabetismo funcional que existe en materia ambiental en numerosas comunidades, formulan entre outros os seguintes obxectivos:

- participación das comunidades na tarefa de reconstruír un medio ambiente sa e de conseguir unha mellor calidade de vida;

-a constitución de grupos comunitarios nos ámbitos do poder local, para defensa do medio ambiente;

---

5 FOLLARI, R.A. e Outros (1983): *Promoción socio-cultural*; Análisis y perspectivas. Oficina de Educación Iberoamericana. Madrid.

-o favorecemento da investigación das comunidades acerca da súa propia problemática ambiental, orientada cara a toma de conciencia e a autoxestión-

- o incremento do nivel de compromiso e o sentido da responsabilidade persoal e colectiva na toma de decisións e na aceptación das consecuencias;

- o fortalecemento da identidade dos grupos humanos que migran do campo á cidade;

- o establecemento, entre comunidades, de lazos culturais solidarios e efectivos orientados á cooperación.

Nesta liña son abundantes as experiencias que se poden relatar, en ocasións moi perto de iniciativas propias dunha educación rural ou urbana adecuadamente contextualizadas no seu medio físico, social e cultural e con finalidades e explícitas no tocante ó desenvolvemento social das persoas e dos grupos sociais.

Poden destacarse, como suñña Candedo<sup>7</sup>, entre outras: campañas de aforro de enerxía, información sobre incendios forestais e a súa implicación para a poboación, experiencias de reciclaxe do lixo, iniciativas relacionadas coa saúde pública... A elas consideramos de interés engadir outras -que presentaremos- nas que a iniciativa da Administración Local, Asociacións Veciñais, Colectivos Ecolóxicos, etc. mostran e demostran as grandes potencialidades que se poden derivar dunha efectiva interacción e presenza da *Educación Ambiental* nas comunidades e nos seus procesos de desenvolvemento comunitario, nas diferentes formas en que aquela pode darse,

non só en relación cos sistemas educativos senón tarnén co que denominamos como Educación Social,, en sentido amplo.

---

6 SUREDA, J. e COLOM, A.J. (1989): *Pedagogía Ambiental*. CEAC, Barcelona, p. 226

Entre os aspectos esenciais desta *Educación Ambiental* nos procesos de desenvolvemento comunitario, cabe sinala-lo fomento da participación e da organización comunitaria para a transfonnación das súas realidades e da calidade da vida. Como indica Meira<sup>8</sup>, deben plantearse, entre outros, obxetivos coma os seguintes: a redución da presión consumista e productivista sobre os recursos ambientais e o seu reparto **máis** xusto a nivel planetario; a mobilización política e a participación colectiva ante os problemas ambientais, tanto a nivel local como global; facilita-lo tránsito dunha "inquietude indefinida" ante a problemática ambiental, a unha conciencia real e á acción comprometida fronte á mesma...

Tal vez, expresado noutros termos, sexa simplemente cuestión de entusiasmar ás persoas polo lugar no que viven, recuperando a súa autoestima e a dos grupos sociais; de transcende-los proxectos de sensibilización para construír propostas que reivindiquen e amplíen o seu contorno como unha realidade viva, na que se mereza vivir e non só sobrevivir.

---

7 CANDEDO, M.D. (1991): "Educación de las personas adultas y Educación Ambiental". En CARIDE, J.A. (coord.): *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Tórculo Eds., Santiago de Compostela, ps 207-242.

8 MEIRA CARTEA, P. (1995): "¿Por qué es necesaria la educación de personas adultas para un desarrollo sostenible?. *Papers*, d 24, ps. 7-11.

# **EDUCACIÓN E XÉNERO: UNHA PERSPECTIVA SOCIOLÓXICA REFERIDA A GALICIA**

Profesora Dna. Rita M<sup>a</sup> Radl Phipp  
Universidade de Santiago de Compostela

## **INTRODUCCIÓN**

As condicións reais da socialización e educación humana vense sometidas sen dúbida algunha nas distintas sociedades a procesos constantes de modificacións. Estes proveñen de elementos estruturais por unha banda, e pola outra están ligados á dinámica inevitable das relacións interpersoais entre os suxeitos que se producen nas accións sociais nas cales os suxeitos participan de maneira ininterrompida.

O índice conciso das modificacións e cambios sociais que afectan ás condicións socializadoras emerxen da interrelación entre os aspectos estruturais e os intersubxectivos ou entre o nivel do "Lebenswelt", usando aquí a coñecida terminoloxía de Jürgen Habermas<sup>1</sup>. É este índice conciso das modificacións e cambios sociais que se presenta baixo a aparencia das demandas ou das novas demandas sociais dirixidas á escola, o que require consideración especial e obriga a reconceptualizacións e representacións no referente ós contidos educativos.

Un tema especialmente importante de condicións sociais e socializadoras cambiante, que suscita á vez que suscitou dun tempo a esta parte de xeito evidente novas demandas sociais dirixidas á escola, é o das condicións socializadoras en función do xénero. No limiar do século XXI, a situación educativa de mulleres e varóns ofrece un aspecto moi diversificado, ben diferente a épocas anteriores máis cercanas ou máis lonxanas e asemade probablemente distinto de épocas futuras. Hai quen consideran inclusive que a revolución máis grande deste século foi o cambio da función social das mulleres e o logro dun protagonismo nunca xamais vivido con anterioridade no quefacer das institucións dedicadas ó coñecemento e á vida pública. Abordaremos de seguido os aspectos máis destacados da situación actual das condicións socializadoras en función do xénero, presentando uns datos que atinxen ó contexto sociocultural galego, para efectuar unhas reflexións sobre o significado dos mesmos enfocados ó tema das novas demandas sociais dirixidas á educación, en xeral, ou á escola en particular.

## 1.- A EDUCACIÓN EN FUNCIÓN DO XÉNERO NA ACTUALIDADE

Partimos no presente contexto da idea de que o panorama actual da situación educativa de varóns e mulleres ofrece certamente unha constelación contradictoria. Por unha banda parece, tal e como o deixan deduci-los datos, imaxes, lexislación e contidos curriculares, que a educación mixta, "igual" para nenos e nenas, resolveu os problemas da discriminación educativa das mulleres que agora teñen tódalas portas abertas para a súa

---

1 Remitimos aquí sobre todo á obra principal deste autor *Theorie des Kommunikativen Handelns*, de 1982. Habermas, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid.

promoción e protagonismo social. Nembargantes, é un feito que os estudos confirman unha e outra vez a persistencia de actitudes, parámetros e modelos que exclúen sistematicamente a experiencia vital e colectiva das mulleres que inducen a unha identificación negativa das mulleres e unha identificación positiva dos varóns chegando á clasificación dunha "educación sexista" que segue a estar presente, segundo parece, no sistema educativo moderno.

Non trataremos de resolver esta polémica que foi suscitada fundamentalmente no seo da

discusión arredor da así chamada "coeducación", sobre todo porque non queremos ser redundantes, aínda que o propio concepto "coeducación" é a miúdo un concepto difuso e do cal o seu uso conta con connotacións moi particulares segundo as autoras e autores que o manexan e non é este o lugar de emprender unha aclaración terminolóxica exhaustiva.

Agora ben, se estimamos que a realidade nos aporta os datos que reforzan tanto un argumento como o outro, subliñando, en definitiva, a existencia dun alto grao de ambigüidade e de contradicción no que ó noso tema se refire.

O primeiro fenómeno sociolóxico que sobresa de maneira característica representando claros matices en función do xénero, é o do nivel de estudos de varóns e mulleres. Os nosos datos refírense aquí de xeito conciso ó contexto sociocultural galego, aínda cando podemos afirmar que as tendencias son válidas para o conxunto do Estado

-----  
 2 .Vid. por exemplo: Alberdi, I. (1987): "Coeducación y Sexismo en la Enseñanza Media", en : Ministerio de Cultura, instituto de la Mujer: Investigación en España sobre mujer y educación, Madrid; Belotti,E.G.(1978):A favor de las niñas. Monte ávila,Barcelona; y Subirast,M. y Brullet,C.(1982): Rosa y Azul. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer,Madrid, que aínda ofrecéndonos datos sobre o contexto cultural de Cataluña, ten validez xeral para o entorno español no seu conxunto, e incluso atrevémonos a afirmar de xeito global para o contexto europeo. Asemade o traballo interesante de Alberdi,I. (1986): La presencia del sexismo en la Enseñanza Media: actitudes de los profesores. Madrid; Riera, J.M. y Valenciano, E. (1991): Las mujeres de los 90. Morata, Madrid; Subirast, M. y Tomé, A. (1992): " Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo", en CUADERNOS PARA LA EDUCACIÓN,Nº 2, Institut de Ciencies de L'Educació, Barcelona; y VV.AA. (1988): Guía para una educación no sexista. MEC, Madrid.  
 español. As mulleres cursan en tódalas idades máis estudos que os varóns- para sermos exactos, a partir dos 14 anos , tal e como recolle a táboa 2- e presentan na actualidade, segundo estes datos que proveñen do último Censo de Poboación do INE de 1991, un nivel de preparación educativa e cultural semellante ou inclusive nalgúns niveis mellor que o dos seus compañeiros varóns.

**TÁBOA 1**  
**POBOACIÓN GALEGA DE MÁIS DE 4 ANOS CURSANDO ESTUDIOS**

	% TOTAL	% CURSANDO ESTUDIOS	% NON CURSANDO ESTUDIOS	% TOTAL
--	---------	---------------------	-------------------------	---------



<b>VARÓNS</b>	49	12	88	100
<b>MULLERES</b>	51	16	84	100
<b>AMBOS SEXOS</b>	100			

Fonte: Elaboración propia, Censo de Poboación de 1991

Os datos globais mencionados reflectidos na táboa 1, non deixan de sorprender, e posiblemente a súa configuración actual foi imaxinada por poucas mulleres e varóns, que en efecto, tiñan o desexo de que as condicións estruturais das relacións de xénero adquirisen canto antes unhas características distintas. Nembargantes, cabe preguntarse se a preparación educativa está en realidade interrelacionada de maneira condicionante co protagonismo social, exercicio do poder, ocupación de postos de responsabilidade, labor profesional cualificada e as funcións desempeñadas no ámbito público, ou se ben, se estes temas dependen ademáis doutros factores estruturais, "superestructurais" e "supraestructurais". Dito noutras verbas, e aplicando aquí o enfoque teórico ortodoxo do marxismo estrutural, é posible interrelacionar de maneira condicionante diversos elementos "superestructurais" entre si que se refiren ás institucións sociais e culturais, ideolóxicas e políticas das sociedades, ou pola contra, hai que considerar que o exercicio de funcións no ámbito público, profesional e en postos de responsabilidade político-públicos está vinculado de xeito determinante aos factores "supraestructurais" que constitúen, segundo é sabido, na liña teórica referida de maneira clásica, as relacións concisas de produción que rexen nunha sociedade en cada intre histórico. Segue tendo validez para as relacións de xénero no contexto educativo a dinámica explicativa "Überbau", ("Superestructura") e "Unterbau", ("Estructura Base ou "Supraestructura"), ou ben haberemos de cinguirnos a explicacións que conxugan elementos "superestructurais" e "supraestructurais", con elementos das relacións intersubxectivas para comprender e predecir-lo camiño que vai seguir-la organización e dinámica social na nosa sociedade no referente ao tema das relacións entre mulleres e varóns.

É obvio, que os procesos socializadores, de xeito global, e os educativos, de maneira especial, inciden na constitución das identidades de xénero. Estas se caracterizan na nosa sociedade pola existencia de diferencias que implican unha constelación vertical que asume para o xénero masculino tendencialmente unha conceptualización que o presente como protagonista, posuidor da "racionalidade" e modelo histórico-social, como "arquetipo viril"<sup>3</sup>, e para o xénero feminino a

prioridade dos valores do "coidado humano", sentimentos, etc. Mantemos, que se confirma empiricamente esta afirmación incluso recoñecendo a prevalencia dun "discurso igualitario" na actualidade. É máis, consideramos que a mencionada estrutura vertical case non se ve afectada polo desenvolvemento deste "discurso igualitario". Pero vexamos o que nos revelan os datos singulares sobre desta cuestión.

---

3 Moreno Sardá, A. (1986): El arquetipo viril, protagonista de la "historia". Ejercicios de lectura no-androcéntrica. LaSal, Edicións de les Dones, Barcelona. Cuadernos Inacabados, nº 6.

## 2.- A PRESENCIA DAS MULLERES NO SISTEMA EDUCATIVO GALEGO

É xustamente o feito dun dominio do " modelo masculino", como modelo de referencia en tódalas esferas do sistema educativo xa mencionado anteriormente, o que confirman os estudos cando constatan que no sistema educativo moderno se manteñen en realidade contidos e actitudes sexistas.

Nembargantes, os datos correspondentes á poboación galega que nos amosan a partir dos 4 anos, só na franxa de 4-14 anos, unha pequena maioría de varóns (49'5 %) cursando estudos en relación coas mulleres (47'7 %), parecen insinuar que as actitudes e contidos sexistas non se perciben con especial forza. Na franxa de idade de 15-24 anos as mulleres cursan nun 2,7 % máis estudos que os varóns, e un 4,3% máis de varóns que de mulleres **non cursan** estudos nestas idades

**TÁBOA 2**  
**POBOACIÓN GALEGA DE MÁIS DE 4 ANOS CURSANDO ESTUDIOS, POR IDADES**

GRUPOS DE IDADE	AMBOS SEXOS	VARÓNS		MULLERES	
	Nº TOTAL	% Cursando Estudos	% Non Cursando Estudos	% Cursando Estudos	% Non Cursando Estudos

De 4 a 14 anos	339.479	49,5	1,5	47,7	1,3
De 15 a 24 anos	426.494	24,4	26,4	27,1	22,1
De 25 a 34 anos	378.533	3,0	47,3	3,6	46,1
Máis de 35 anos	1.420.777	0,3	45,7	0,5	53,5

Fonte: Elaboración Propia. Datos INE, Censo de Poboación de 1991

Diferenciando segundo o nivel de estudos cursados, sobresaen, tal e como reproducimos na táboa 3, que os varóns sobrepasan ás mulleres en Preescolar, EXB e FP I e FP II, sendo clara maioría as mulleres en BUP e COU así como no ámbito universitario, onde se sitúa a súa vantaxe arredor do 9% (9,8% e 8,4% para mulleres e varóns respectivamente).

### TABOA 3

#### POBOACIÓN GALEGA DE 4 ANOS E MÁIS ANOS CURSANDO ESTUDIOS SEGUNDO NIVEL DOS MESMOS

NIVEIS	AMBOS SEXOS		VARÓNS		MULLERES	
	N	%	N	%	N	%
Preescolar	53326	100	27194	51,0	26132	49,0
EXB	843977	100	426744	50,6	417233	49,4
FP I E FP II	50625	100	27255	53,8	23370	46,2
BUP E COU	111904	100	50503	45,1	61401	54,9
Estudios Universitarios	70256	100	32172	45,8	38084	54,2

Fonte: Elaboración Propia. Datos INE, Censo de Poboación de 1991.

No ámbito do sector educativo superior a presenza das mulleres é superior á dos varóns incluso no campo dos estudos superespecializados e supercualificados como é o caso dos estudos de terceiro ciclo (Doctorado e Postgraduado).

Este feito está reflectido na táboa 4, que subliña esta interesante tendencia da presenza maioritaria das mulleres tamén no sector dos estudos de terceiro ciclo. Cómpre recordar que ata fai pouco a maioría do alumnado feminino que observamos desde o curso 1984/85 para o contexto español se dera só no primeiro e segundo ciclo dos estudos universitarios en España.

Agora tamén se constata, como xa dixemos, este dominio feminino no campo dos ciclos educativos universitarios superespecializados e de maior prestixio, co cal parece que se está a dar, en efecto, unha tendencia de cambio espectacular que tería que afectar no futuro de maneira condicionante ao panorama estrutural, organizativo e institucional da nosa sociedade en tódolos sentidos.

4 Vid. Ministerio de Cultura-Instituto da Muller (1978): Situación Social de la Mujer en España. Madrid. Páxs. 329 e ss.

Os datos europeos amosan aquí aínda unha situación diferente, xa que o couto do Terceiro Ciclo segue a estar dominado polos varóns e a presenza feminina no ámbito universitario está lonxe de ser tan positiva coma no Estado Español. É interesante facer referencia neste intre aos datos do Consello de Universidades sobre a porcentaxe de matriculadas no Doutoramento no territorio español para o curso 1993/94, que indican para as universidades públicas un 48,4% de mulleres fronte a un 51,6% de varóns e para as privadas un 49,2% fronte a un 50,8% respectivamente<sup>6</sup>, datos estes que indican a mesma tendencia que os nosos datos censais galegos.

5 Vid. ó respecto os datos para os países do Mercado Europeo: EUROSTAT (1996): Europa en Cifras. Bruselas.

6 Datos ofrecidos por: Almarcha Barbado, A. (1996): "Mujeres y Universidad: Un reto, en DOCUMENTACIÓN SOCIAL, N° 1, páx.166.

#### **TÁBOA 4 POBOACIÓN GALEGA CURSANDO ESTUDIOS UNIVERSITARIOS NOS DIFERENTES NIVEIS**

CLASE DE ENSINANZA	AMBOS SEXOS		VARÓNS		MULLERES	
	N	%	N	%	N	%
Esc. técnica Sup. (1º e 2º ciclo)	4443	100	3072	69,1	1371	30,9
Facultades (1º e 2º ciclo)	413220	100	17204	41,6	24116	58,4
Estudios de Arquitect. e enxeñ. Técnica	5492	100	4173	76,0	1319	24,0
Escola Univer. (1º ciclo)	13240	100	4925	37,2	8315	62,8

Dotuoramento e Postgraduado (3º Ciclo)	5761	100	2798	48,6	2963	51,4
--	------	-----	------	------	------	------

Fonte: Elaboración Propia. Datos INE, Censo de Poboación de 1991

### 3.- NIVEL DE INSTRUCCIÓN, EMPREGO E XÉNERO

Parece evidente que unha análise da situación actual das condicións socializadoras en función do xénero con proxeccións ás novas demandas sociais educativas non pode ter en conta de xeito aillado os datos concernentes aos distintos niveis educativos se non quere incorrer en conclusións erróneas. Sen ánimo de abordar de maneira exhaustiva tódolos aspectos e variables que interveñen no noso tema, conquistar isto é imposible no marco do presente traballo, sí estimamos imprescindible facer unha referencia á situación existente no campo laboral e de emprego e ós niveis globais de instrucción da poboación.

Comezando polo último, sobresaee como o sector máis amplo corresponde ó que carece de estudos e que só ten o primeiro grao ( ata 5º de EXB ), un total do 62,5% da poboación. Aquí as mulleres sobrepasan aos varóns na carencia de estudos; un 16,2% para as primeiras fronte a un 13% para os segundos. Apenas hai máis mulleres que varóns que dispoñan de estudos de primeiro grao; un 16,8% fronte a un 16,5%, pero a diferenza negativa para o xénero feminino no grupo dos analfabetos sí parece evidente; aquí temos un 2,4% de mulleres en relación cun 0,7% de varóns. Nembargantes observamos como xa podemos apreciar o actual aumento do nivel educativo feminino nos datos globais. As mulleres comezan a superar ós varóns no Bacharelato Superior e no Primeiro Ciclo Universitario- diferencias dun 0,1% e un 0,4% respectivamente- quedando moi pouco por detrás dos varóns no Segundo e Terceiro Ciclo Universitario cunhas diferencias dun 0,2% e dun 0,1%.

**TÁBOA 5**  
**POBOACIÓN DE 10 E MÁIS ANOS SEGUNDO O NIVEL DE ESTUDIOS**

	AMBOS SEXOS		VARÓNS		MULLERES	
	N	%	N	%	N	%
ANALFABETOS	74946	3,1	17304	0,7	57642	2,4
SEN ESTUDIOS	715595	29,2	319272	13,0	396323	16,2
PRIMEIRO GRAO (ATA 5º EXB)	816892	33,3	405632	16,5	411260	16,8
GRADUADO ESCOLAR	417574	17,0	213456	8,7	204118	8,3
FP I E FP II	96932	4,0	57458	2,4	39474	1,6
BACHARELATO SUPERIOR	179713	7,3	88101	3,5	91612	3,6
OUTRA TITULACIÓNS MEDIAS	22776	0,9	11176	0,5	11600	0,4
PRIMEIRO CICLO UNIVERSITARIO	62596	2,6	25389	1,1	37607	1,5
SEGUNDO CICLO UNIVERSITARIO	48654	2,0	26239	1,1	22415	0,9
TERCEIRO CICLO UNIVERSITARIO	6341	0,3	4377	0,2	1969	0,1
OUTRAS TITULACIÓNS	8362	0,3	6093	0,2	2269	0,1
<b>TOTAIS</b>	<b>2450781</b>	<b>100,0</b>	<b>1174492</b>	<b>100,0</b>	<b>1276289</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboración Propia. datos INE, Censo de Poboación de 1991.

Pasando agora á situación do emprego, observamos pola contra claras desvantaxes para o xénero feminino, sobre todo tendo en conta as cifras anteriores.

**TÁBOA 6**  
**POBOACIÓN DE 16 E MÁIS ANOS SEGUNDO A ACTIVIDADE ECONÓMICA**

		AMBOS SEXOS		VARÓNS		MULLERES	
		N	%	N	%	N	%
ECONOMICAMENTE ACTIVOS	OCUPADOS	901421	41,1	594011	56,9	307410	26,8
	PARADOS	175900	8,0	98918	9,5	76982	6,8
	TOTAL	1077321		692929		384392	
ECONOMICAMENTE INACTIVOS		1103099	50,3	338575	32,4	764524	66,5
OUTROS		12048	0,6	12048	1,2	----	0,0
TOTALES		<b>2192468</b>	<b>100</b>	<b>1043552</b>	<b>100</b>	<b>1148916</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboración Propia. Datos INE, Censo de Poboación de 1991.

Entre o grupo dos que se declaran economicamente inactivos, as mulleres representan máis do dobre; un 66,5% fronte a un 32,4%. Algo semellante ocorre correcionalmente no grupo dos que contan cun emprego. Aquí os varóns aparecen cun 56,9% fronte a un 26,8% de mulleres. Nembargantes, esta proporción non se mantén para os parados, que forman parte do grupo dos "economicamente activos". Neste grupo as mulleres representan o 6,7% e os varóns o 9,5%. Se se mantivese a correlación correspondente, o índice de varóns tería que situarse por riba do 13%. Nunha visión analítica conxunta estimamos que as cifras son elocuentes. As mulleres posúen o mesmo nivel de instrución educativa de modo xeral e, polo tanto, a mesma preparación que os varóns, constituindo o grupo máis forte entre os analfabetos e superando aos varóns no Bacharelato Superior e no Primeiro Ciclo Universitario; sempre referíndonos á poboación galega total de máis de 10 anos. Non obstante, constitúen aproximadamente a metade do grupo do economicamente activos e máis do dobre dos economicamente inactivos da poboación galega de máis de 16 anos, sobrepasando proporcionalmente o índice correspondente entre os parados. ¿ Que significan entón estas cifras ?; constatamos a non existencia de diferenzas en función do xénero no nivel educativo actual das mulleres, ou ben, a existencia de diferenzas que son positivas para o xénero feminino, pero sí vemos como se manteñen diferenzas negativas en función do xénero para as mulleres no ámbito do emprego. A qué se debe este feito e é posible que sexa corrixido, tal e como se afirma unha e outra vez polo propio sistema educativo, mediante demandas e requirimentos novos, ou pola contra, alude a súa solución a esferas estruturais que van máis aló do sistema educativo, dos elementos estruturais, como dicíamos con anterioridade.

**TÁBOA 7**  
**BUSCA DO PRIMEIRO EMPREGO GALEGA DE 16 E MÁIS ANOS**

	AMBOS SEXOS		VARÓNS		MULLERES	
	N	%	N	%	N	%
BUSCANDO O SEU PRIMEIRO EMPREGO	60432	34,4	26080	26,4	34352	44,6
TRABALLARON ANTES	115468	65,6	72838	73,6	42630	55,4
TOTAIS	175900	100,0	98918	100,0	76982	100,0

Fonte: Elaboración Propia. Datos INE, Censo de Poboación de 1991

Na última táboa (táboa 7) contemplamos do novo como a situación da busca do primeiro emprego entre os parados galegos e a situación dos que traballaron ofrecen características en función do xénero. Un 44,6% de mulleres buscan o seu primeiro emprego, mentres que o fan só un 26,4% dos varóns. Dentro do grupo dos parados, un 73,6% dos varóns de máis de 16 anos traballou antes, fronte a un 55,4% das mulleres.

Os datos dan fe dunha realidade na cal as mulleres atópanse de xeito evidente nunhas situacións de desvantaxe, desvantaxe que probablemente se reproduce máis tarde nas posibilidades de contratación e dun exercicio profesional efectivo para mulleres e varóns. Os varóns que traballaron antes contarán con máis facilidades para atopar xa non só un emprego, senón un emprego estable, co cal a situación de desvantaxe para as mulleres acentúaranse cada vez máis a non ser que a medio e longo prazo se impoña unha dinámica organizativa que obrigue a cambios de tipo sistémico.

## CONCLUSIÓNS

Semella que diante da situación descrita se impón a necesidade imperante de tratar de iniciar procesos de concienciación desde o sistema educativo, fundamentalmente sobre o poder da estrutura económica para o tema dunhas relacións de xénero nun plano de igualdade de



oportunidades. Aínda e cando desde o propio sistema educativo non é posible provocar e impoñer cambios básicos na estrutura social-global- se isto fose así teríamos que enfrontarnos a unha situación distinta no campo do emprego- os diversos elementos pertencentes á dinámica interactiva dos procesos educativos poden actuar de modo que a estrutura social incorpore definicións novas xustamente a traveso de intentos de concienciación que pretenden asemade a incorporación de criterios e elementos tradicionalmente propios da identidade feminina na valoración social. Este proceso pode conseguir finalmente unha identificación positiva tanto para o xénero feminino como masculino no sector educativo e no laboral-público. De maneira máis concisa, enlazando cos supostos teóricos habermasianos que coinciden en parte con algúns puntos fundamentais da proposta teórica de A. Giddens<sup>7</sup>, os elementos socioestruturais e intersubxectivos están entrelazados de tal modo que, o igual que os elementos estruturais determinan o comportamento e as accións dos suxeitos deixan pegadas no nivel estrutural, organizativo e institucional das sociedades.

Por este motivo unha das funcións máis relevantes da educación en xeral, e da escola en especial, será a da concienciación sobre as posibilidades e funcións reais do propio sistema educativo, das institucións políticas e culturais e da estrutura económica concreta de cara a unha modificación da constelación real das relacións de xénero na nosa sociedade. Nin o sistema educativo só, nin unhas políticas favorables poderán impoñerse a unha dinámica económica supraestructural determinante. Así mesmo non hai que deixarse enganar por un discurso igualitario que no fondo só aplica o modelo masculino ás mulleres pero que non aposta por unha revalorización de lóxicas, experiencias, etc., distintas. Unha dinámica económica que require o mantemento dunha relación de xéneros vertical só pode ser contrarrestada por unha toma de conciencia firme e un actuar consciente e constante dos suxeitos que rebrantexan a nivel práctico os roles de xénero outorgando unhas valoracións para as accións das mulleres e varóns que prevén unha identificación positiva tamén dos elementos, actitudes e comportamentos tradicionalmente femininos para varóns e mulleres.

-----  
<sup>7</sup> A proposta teórico-dual de A. Giddens segue unha liña de argumentación parecida á de J. Habermas, aínda que ó noso entender baixo unhas premisas distintas. Pensamos que Giddens manexa en realidade un concepto "alienatorio" do suxeito mediante a súa asunción totalmente ortodoxa do modelo freudiano para

a explicación da personalidade humana, polo que ese motivo non conquire en realidade explica-lo papel activo do suxeito na interrelación coa estrutura social. Remitimos para a explicación concisa da nosa postura a nosa argumentación en: Radl Philipp R.M<sup>a</sup>. (1996): Sociología crítica: Perspectivas actuais. Síntesis, Madrid, sobre todo paxs. 120 e ss; Vid. tamén Giddens, A. (1995): La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu. Bós Aires.

# FORMACIÓN E INSERCIÓN NO TRABALLO PROFESIONAL: ANÁLISE DA SITUACIÓN DOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS

*Profesor D. Luis Sobrado Fernández  
Universidade de Santiago de Compostela*

## Introducción

Na última década, dun xeito especial, presénciase unha reorganización das economías nacionais en base a unha tendencia progresiva de internacionalización dos mercados (O.I.T., 1997). Para moitos analistas a apertura destes, tanto en Europa co antigo Mercado Común e máis recentemente coa **Unión Europea**, como na América do Norte co **tratado de libre cambio** de Estados Unidos, Canadá e México, e na do cono sur, co **Mercosur**, integrado por Arxentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay e Uruguay, representa unha boa solución ós problemas económicos das sociedades postindustriais. Os intercambios entre os países son cada vez meirandes e as empresas se basean paulatinamente na investigación e na innovación tanto na organización da produción como nos propios produtos elaborados (Rifkin, 1996).

Dun xeito progresivo os procesos tecnolóxicos e a formación dos traballadores son os elementos principais nas sociedades desvoltas, xa que logo a tecnoloxía facilita, entre outros aspectos, o crecemento da produción e unha diminución dos custes da mesma e por outra banda a educación xera unha man de obra, onde a persoa é aberta á innovación e ó manexo de novos recursos e instrumentos técnicos (Rose, 1987).

Os coñecementos e os saberes xogan cada vez máis un rol decisivo na produción e no incrementos da riqueza económica (Carnoy, 1989).

Nembargantes a pesar que a formación é un elemento importante na elaboración de

productos, unha cantidade de persoas moi importante, especialmente de xoves, teñen serias dificultades de integrarse no eido laboral. As taxas de desemprego son un indicador relevante da situación do mercado de traballo, e moitos xoves e adultos tratan cotidianamente de buscar emprego (Lamonde e Bélanger, 1986).

A realidade presente amosa pois unha demanda crecente de preparación, unha tecnoloxización acelerada da produción e unha elevada taxa de desemprego, características hoxe predominantes nas sociedades postindustriais, xunto coa percura dunha inserción laboral, pola banda da xuventude sobre todo (Casal e outros, 1991).

Os investigadores se interesan cada vez máis polas conexións entre o sistema de ensino e o de produción, e na utilidade de diversas modalidades de formación (inicial, na empresa, continua, etc.), tanto na inserción profesional como no propio traballo (Riverin-Simard, 1993).

Os centros educativos deben proxectarse máis nas organizacións laborais, e as empresas deben preocuparse tamén pola formación tanto básica como profesional.

Esta perspectiva, as veces maniquea, esixe que se fagan reflexións analíticas e críticas pois con frecuencia se fundamenta en visións distintas do vencellamento educación-traballo, inscritas nun xeito determinado de percepción social da conexión da formación coa inserción laboral (Dubar 1991).

### **1. Formación universitaria e transición profesional**

Nos movementos actuais da educación para o desenvolvemento da carreira académica e profesional existe unha inqueda paulatina por vencella-la formación co ámbito laboral. Trátase de facilitar ás persoas que se están preparando dun coñecemento e competencia no eido ocupacional, sobre todo a través da aprendizaxe en situacións de experiencia real (Dupont, 1991).

Os Centros docentes en xeral e tamén os universitarios deben estar á busca dunha boa preparación de profesionais que se integren dun xeito efectivo no mundo laboral.

Segundo Boys e outros (1988) os elementos que configuran a cualificación formativa do universitario no desenvolvemento da súa inserción no traballo abranguen unha educación formal

e non formal, así como experiencias e prácticas profesionais feitas no seu contorno de especialización que favorecen a aprendizaxe de cualificacións requiridas polo sector ocupacional.

Para Álvarez (1995) a Universidade debe capacitar especialistas cunha boa preparación profesional no eido científico e tecnolóxico e establecer unha articulación axeitada entre os saberes teóricos e as destrezas prácticas coa finalidade de promover o desenvolvemento da preparación dos estudantes ante a súa estada nesta, a estimular as transicións ó eido ocupacional e a súa inserción no marco laboral (Bingham, 1987).

No ámbito social e tamén no profesional é case un tópico a crítica á Universidade pola insuficiente e inaxeitada capacitación para o traballo laboral que dá ós futuros profesionais.

Coidase con frecuencia que as nocións e coñecementos que se ensinan nela son moi abstractos, teóricos e afastados das aspiracións e demandas do desenvolvemento tecnolóxico das sociedades postindustriais, dos cambios e modificacións sociais e da mesma competitividade na produción. Soe pensarse que os Centros docentes atópanse moi distantes da realidade social e económica do seu contorno ( OCDE, 1992).

Existen tres **estadios** esenciais na formación da carácter profesional no eido universitario que son a:

**Preparación inicial** que abrangue os programas académicos anteriores á graduación (materias troncais, obrigatorias, optativas, etc.), e así mesmo a continuación da formación con outros estudos universitarios posteriores á obtención do título académico correspondente (cursos de doutoramento e de postgrao -especialización e mestrado- outra carreira, etc.). A análise dos aspectos formativos, desde a perspectiva da integración profesional, posibilita a valoración da incidencia do currículo académico no acceso ó traballo, ó permiti-lo diagnóstico dos elementos pedagóxicos que actúan na consecución dos estudos universitarios (sobre todo nos de postgrao) xa que logo poden ser unha continuidade que exprese unha actitude de madurez que afonde na capacitación formativa, ou tratarse dunha sinxela prolongación temporal en canto a situacións vitais de incerteza profesional ou de inseguridade persoal (Figuera, 1996).

A **capacitación non formal**, a través de tarefas de extensión universitaria (cursos breves de verán, seminarios cortos, etc.), e non universitarias (informática, idiomas, etc.), que complementan a carreira académica.

As **prácticas laborais** en empresas, centros educativos, hospitais, institucións sociais, etc., ante os estudos universitarios que soen ser unha contribución a unha preparación no ámbito das destrezas de traballo, habilidades sociais no contexto ocupacional, estratexias de busca de emprego, actitudes, etc.

Dun xeito especial os cursos de posgrao universitario, tanto na opción de **especialización**, con programas breves, como os de **mestrado**, de máis longa duración, representan un artellamento entre os estudos universitarios un conxunto de crenzas, actitudes, opinións, saberes, nocións, habilidades, destrezas, capacidades, etc., características do exercicio laboral e son implicados en tarefas profesionais en situacións reais para a consecución dunha maior capacitación no traballo profesional.

Para Raban (1988) a finalidade dos programas de postgrao universitario é introducir os estudantes en diferentes ámbitos e cometidos do eido laboral coa pretensión de completar a súa preparación, obtida nos programas e cursos anteriores e orientalos mellor en canto ó seu facer profesional.

A través dos programas de postgrao trátase de posibilitar unha cultura do desenvolvemento laboral no marco universitario e no dos centros socio-laborais que enfatice unha colaboración e interdisciplinabilidade das distintas organizacións interesadas na preparación profesional, coa finalidade de realizar programas académicos de calidade que sirvan para aumentar as capacidades dos titulados, orientar profesionalmente os seus proxectos, estimular uns valores laborais a través de transicións á vida de traballo activo, desenvolvemento da integración social e laboral no eido ocupacional, etc.

## **2. Rol das Prácticas profesionais/Practicum na formación do universitario**

Un dos fins básicos da Universidade é a preparación de profesionais capacitados científica

e tecnicamente e por iso é necesario articular axeitadamente a teoría e a práctica para conseguir un desenvolvemento formativo e profesional dos estudantes universitarios e preparalos para a súa transición ó eido laboral (Sobrado, 1996).

Desde a perspectiva histórica a Universidade no noso país non se preocupou polas prácticas profesionais agás nunhas poucas carreiras (Medicina, Enfermería, Maxisterio) nas que existían integradas en alternancia coas etapas teóricas nas aulas universitarias.

No resto dos estudos non había unha organización delas, e parecían suficientes as prácticas de laboratorio ou as dalgunhas materias, chamadas tamén “de pizarra”, impartidas nas mesmas aulas que as teóricas de disciplina/s en cuestión.

Na década dos oitenta e só para algunhas carreiras (Enxeñería, Empresarias, Económicas, etc.), xorden as chamadas prácticas en alternancia en organizacións laborais, cunha natureza voluntaria, minoritaria e complementaria para algúns alumnos (normalmente os de maior expediente académico).

Dun xeito simultáneo a sociedade critica á Universidade pola inaxeitada e insuficiente preparación dos graduados universitarios, salientando a súa teorización excesiva, o alonxamento das necesidades tecnolóxicas e da innovación que os cambios sociais e o progreso científico imponen no eido da produción. Sublíñase deste xeito o distanciamento entre os Centros universitarios e a situación social e económica (Lobato, 1996).

Nos novos plans de estudos das recentes titulacións universitarias xorde o Practicum como materia curricular e é definida como un conxunto integrado de prácticas feitas en Centros vencellados á Universidade por convenios ou concertos que sitúen os estudantes en relación cos problemas da práctica profesional (Miller e outros, 1991).

O Practicum é interpretado como unha converxencia entre os Centros universitarios e o mundo productivo, e mediante el trátase de estimular nos estudantes, como futuros profesionais, un conxunto de saberes, coñecementos, habilidades, actitudes e destrezas características do exercicio ocupacional. Os alumnos deben implicarse en tarefas laborais en marcos e situacións reais para conseguir unha maior profesionalidade.

A integración do Practicum no currículo académico representa potenciar, na preparación básica do estudante, os elementos teóricos propios do saber científico e técnico xunto coas tarefas e actividades da situación laboral. Trátase de que o alumnado aprenda realizando os saberes na práctica, coa orientación dun profesional con experiencia (Perrot, 1986).

A través das prácticas os estudantes contactan con diferentes aspectos do eido do traballo activo, complementando a preparación obtida na súa carreira académica e orientándose en canto ó seu futuro profesional a través da acción dun profesor titor especialista no ámbito laboral en cuestión.

As prácticas profesionais dos universitarios en centros “ad hoc” teñen os obxectivos seguintes:

- 1º Aprendizaxe de competencias profesionais.
- 2º Orientación para a elección dunha ocupación laboral e para a transición á vida activa.
- 3º Coñece-los valores do eido profesional.
- 4º Axuda-la inserción laboral.

En canto ós períodos de formación en que debe articularse o Practicum son tres esencialmente: tarefas previas, acción titorizada e intervención autónoma.

A fase previa ou pre-practicum integra a confección do proxecto de prácticas, o deseño do plan de acción e programación da actuación profesional.

As súas etapas seguintes son a da **actividade titorizada** e a **autónoma** e pódense facer dun xeito simultáneo no tempo, se ben cunha maior incidencia titorial no primeiro período da práctica.

A formación aplicada ten unha grande repercusión na preparación dos futuros profesionais, de tal xeito que as experiencias situacionais, supervisadas e titorizadas dunha maneira efectiva



posibilitan unha mellora na calidade das accións e intervencións profesionais (Trottier e outros, 1995).

O **Practicum** especialmente nos Cursos de **posgrao universitario** é unha aproximación global e interdisciplinaria á práctica laboral a través de actuacións de complexidade progresiva en situacións reais. Pódese considerar como un estadio intermedio entre o longo de saberes teóricos e o exercicio habitual da profesión.

Entre os diversos **modelos** para articular e desenvolve-las **prácticas profesionais** coidase máis axeitado a **reflexión** referente á acción ocupacional. Os aspectos máis salientables desta modalidade son a aprendizaxe da toma de decisións, a reflexión en canto á propia tarefa e o diálogo formativo (Schön, 1992).

O Practicum é pois un sistema flexible de capacitación na realidade práctica dunha profesión determinada.

### **3. Aprendizaxe de cualificacións profesionais.**

Os principios de inserción no mundo de traballo atópanse conformados polos procesos e estratexias formativas mediante as cales os estudantes aprenden unha serie de informacións, coñecementos, nocións, saberes, crenzas, valores, actitudes, operacións e destrezas, etc., imprescindibles para o ingreso e integración no eido ocupacional (AA.VV., 1988).

O logro pola persoa d e titulacións e diplomas que lexitiman estes procesos concédennle o dereito a exercer-las tarefas configuradas académica e socialmente como propias dun profesional determinado (Boys e outros, 1988).

Nembargantes a adquisición de titulacións académicas é un aspecto máis restrinxido que o logro da **cualificación profesional** que soe abrangue-la formación inicial, a complementaria e diferentes experiencias sociais e laborais feitas nos distintos períodos de formación: inicial e permanente, dun xeito fundamental (Echevarría, 1993).

A articulación da formación posibilita o conseguir un conxunto de competencias e capacidades que o suxeito precisa para efectuar as diferentes actividades profesionais (Martín, 1993).

A cualificación profesional é interpretada como un conxunto de informacións, saberes, actitudes e habilidades que se aprenden nos procesos formativos con vistas á preparación para o traballo profesional.

O desenvolvemento da cualificación vencellada co posto laboral considérase como a capacidade técnica e abrangue a aprendizaxe de saberes, estratexias, procedementos e técnicas que facilitan a resposta ós requisitos demandados por un sector laboral concreto e tamén o desenvolvemento de habilidades vencellados co emprego, como por exemplo a indagación, selección e comunicación de datos e información, a capacidade para resolver problemas profesionais, a toma de decisións no traballo, as habilidades cognitivas de análise, síntese, etc.

A cualificación técnica debe complementarse co desenvolvemento de aptitudes sociais como son a cooperación, solidariedade, actitude grupal, etc., (Vieites, 1995).

As titulacións académicas de ámbito universitario permiten competir nun mercado de traballo progresivamente máis aberto, e as cualificacións profesionais son requiridas pola sociedade ós graduados, e xorden no sector laboral que se move entre a demanda e a oferta de traballo, ademais das expectativas de comportamento profesional que a sociedade espera dun certo tipo de traballador e das contestacións que este dá ás demandas ocupacionais (Aznar, 1990).

A cualificación profesional é normalmente a ponte entre a preparación profesional e o emprego, interpretado como inserción profesional (Álvarez, 1995).

Na situación presente do marco laboral universitario, no noso contexto, existe un excedente de candidatos a postos profesionais, especialmente nalgúns sectores, e por iso a cantidade de cualificacións esixidas aumenta e requírense diferentes plusos formativos como son cursos de mestrado, de especialización de doutoramento, informática, idiomas, experiencia profesional, etc.

O grao de capacidades solicitadas deixará de valorarse cando se xeneralicen pola banda dun

grupo profesional concreto ou cando diminúa a oferta de profesionais.

Segundo Figuera (1996) a flexibilidade dos fluxos nas demandas do mercado laboral orientadas ós titulados universitarios explica o incremento de pluses de capacitación para responder ás aspiracións e competencias requiridas en situacións profesionais concretas.

O axeitamento destes pluses na formación respecto á demanda efectiva de traballo depende, ademais dos propios titulados universitarios, da oferta que faga a sociedade que a miúdo é contradictoria nas súas mensaxes transmitidas en canto ós perfís profesionais requiridos (idade, experiencia, diplomas, etc.) que distorsionan a planificación e articulación da inserción profesional (por exemplo se demandan persoas novas con moita experiencia profesional, etc.).

Así mesmo as modificacións constantes na oferta e demanda de traballo orixinan cambios continuos nos plans e programas de estudio (preparación inicial) que intenta adecuarse ós novos requirimentos e aspiracións sociais e do mercado laboral, de tal xeito que as transformacións nas demandas e no perfil profesional dos titulados xeran unha evolución da propia profesión a través dunha relación dialéctica (Isus, 1995).

Por outra banda é necesario salientar que os incrementos na formación polo medio de complementos e pluses devanditos están moi condicionados pola estrutura de oportunidades do contorno expresada pola oferta académica regrada e non regrada que sexa accesible ós titulados universitarios en cuestión. Esta situación vén a ser un elemento de diferenciación nos seus resultados ulteriores e traducirase no propio currículo profesional.

Nembargantes a relación de complementos e pluses formativos coa inserción laboral non é sempre directa, xa que logo hai un conxunto de variables como son a influencia familiar cunha serie de contextos e relacións sociais, así como a modalidade de estudos feitos, o Centros docente onde se realizaron, o sexo, e distintos factores cognitivos e actitudinais que inciden na realización dos itinerarios formativos, e de cómo se artella a transición ó eido profesional (Rodríguez Moreno, 1991).

## CONCLUSIÓNS

A inserción profesional é unha realidade que se enmarca nunha nova situación económica e social e que precisa da intervención do suxeito no marco de produción de bens e servizos.

A crise económica da década dos setenta e da recesión dos anos oitenta nos países industriais xerou, no traballo e máis especificamente no emprego, unha serie de transformacións na cantidade e no contido (Bell, 1976).

O traballo nas sociedades postindustriais ten máis protagonismo na produción de servizos que na de bens, e o emprego despois da crise dos últimos quince anos adquire formas diversas como son a contratación a tempo parcial, contrato definido ou indefinido, de prácticas en empresas, etc., e posúe cada vez máis un carácter de precarización.

A inserción profesional dos mozos en xeral e especialmente dos universitarios debe ter en conta a formación de natureza profesional, as transicións da educación formal ó ámbito laboral e a integración socio-profesional na organización socio-ocupacional en cuestión.

A crise económica dos últimos anos provocou unha reestructuración en todos estes aspectos e segundo Laflamme (1993) esta nova realidade impón unha perspectiva innovadora da propia inserción profesional.

Os **elementos** que conforman o eido da **formación** do graduado universitario, no seu proceso de inserción profesional abranguen ó ámbito regrado (preparación inicial) como o non regrado (capacitación permanente) e as prácticas e experiencias laborais que feitas non se contornan académico e socio-laboral facilitanlle a obtención de cualificacións profesionais requiridas polo mercado de traballo.

Na formación do titulado universitario posúe unha grande incidencia as prácticas profesionais o que supón integra-los saberes teóricos coa aplicación en situacións reais e vecella-los coñecementos científicos coa práctica laboral.

Mediante o **Practicum** en institucións “ad hoc” os estudantes universitarios aprenden experiencialmente unhas capacidades e habilidades profesionais en relación cuns contextos reais de intervención aplicada.

Dun xeito especial o Practicum nos cursos de posgraduados é unha bisagra esencial entre a aprendizaxe actualizada de coñecementos teóricos e a actuación habitual da profesión en cuestión.

O profesor tutor como profesional especialista realiza unha actividade central nas prácticas profesionais ó incentivar experiencias de aprendizaxe, ofrecer modelos de acción, avaliar dun xeito constante as conductas desenvoltas, etc.

A inserción do graduado universitario no sector do traballo cualificado esixe elaborar un proxecto que artelle as variables do macrocontexto onde actúan os factores socioeconómicos e se cren as oportunidades de inserción, e as do microcontexto onde interveñen os elementos psicolóxicos e os aspectos cognitivos e de conducta persoal.

Unha primeira finalidade da planificación socioeconómica e da formación universitara é o axeitamento da demanda e oferta de graduados universitarios que conforma o papel dos factores reais do sector do traballo profesional, e que representan así mesmo unha necesaria adaptación entre os Centros universitarios e o mundo ocupacional.

Ademais é imprescindible desenvolver **servicios e programas de Orientacións e Inserción Profesional** que axuden ós titulados universitarios a enfrontarse ás necesidades derivadas do período de transición é eido laboral.

A intervención orientadora debe vencellarse cunha planificación do emprego que actúe sobre os elementos socioeconómicos de carácter global, que facilite as accións no eido persoal do graduado e que estimula unha situación real de emprego e ocupación profesional.

### **Referencias Bibliográficas**

AA.VV. (1988). *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo*. Madrid: MEC/Fundación Universidad-Empresa.

- Academy for Educational Development (1994). *School-to-work*- Washington, D.C.: NIWL, AED.
- Adamski, W. e Grooting, P. (1989). *Youth, education and work in Europe*. Londres: Routledge.
- Alex. L. (1991). “Descripción y registro de la cualificación. El concepto de cualificación”. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Aznar, G. (1990). *Le travail, c'est fini et c'est une bonne chose*. París: Belfond.
- Baudelot, Ch. e otros (1987). *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid: Akal.
- Bell, D. (1976). *Vers la société postindustrielle*. París: Laffont.
- Bingham, W.C. (1987). *Suggestion for policy regarding the integration of young people into working life*. París: UNESCO, DEPP.
- Boys, C. J. e otros (1988). *Higher education and the preparation for work*. Londres: Policy Series.
- Carnoy, M. (1989). *Education, travail et emploi*. París: UNESCO, IPE.
- Casal, J. e otros (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. CIDE-MEC: Madrid.
- Coleman, J. S. e Hussen, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.
- Comunidades Europeas (1997). *Tableau de Bord 1996. Suivi des Recommandations du Conseil Européen d'Essen sur la politique de l'emploi*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Creamer, D. G. (1990). *Student development and higher education. Theory and assessment*. Alexandria, VA: A.C.D.A.
- D'Iribarne, A. (1989). “Del contenido del trabajo a la cognición”. *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, 6, 8-14.
- Desrosières, A. e Thévenot, L. (1988). *Les catégories socioprofessionnelles*. París: La Découverte.
- Dubar, C. (1990). *La formation professionnelle continue*. París: La Découverte.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París: A. Colin.

- Dupont, P. (1991). *Education et travail*. Sherbrooke: Centre de Recherche sur l'education au travail.
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: P.P.U.
- Enguita, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: M.E.C.
- Espinosa, J. (1988). "El valor de la formación universitaria". En Varios. *La formación de postgrado*. Madrid: M.E.C.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: P.P.U.
- Galaway, B. e Hudson, J. (1996). *Youth in transition: Perspectives on research and policy*. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Isus, S. (1995). *Orientación universitaria. De la enseñanza secundaria a la Universidad*. Lleida: Ediciones de la Universidad/P.P.U.
- Laflamme, C. (1993). *La formation et l'insertion professionnelle*. Sherbrooke: Ed. du CRP.
- Lamonde, O. e Bélanger, J. (1986). *L'utopie du plein-emploi*. Montreal: Boréal.
- Lobato, C. (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la Universidad*. Bilbao: Servicio Editorial da Universidade do País Vasco.
- Martín, B. (1993). *L'emploi para la formation*. Luon: Chronique Sociale.
- Miller, A. e outros (1991). *Rethinking work experience*. Londres: Falmer Press.
- Ministerio de Trabajo (1996). *Perspectivas del empleo 1996*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Seguridade Social.
- Nicole-Drancourt, C. e Roulleau-Berger, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. París: P.U.F.
- OCDE (1992). *L'enseignement supérieur et l'emploi*. París. Conférence du 15-17 juin.
- OIT (1997). *El empleo en el mundo. 1996-97*. Ginebra: Oficina Internacional do Trabajo.
- Pérez i Escoda, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: CEAC.
- Perrot, J. (1986). *Modes de vie, emplois du temps et réussite universitaires*. París: CNOUS.
- Raban, T. (1988). *Working in the Europe Communities: A guide for graduates recruiters and job-seekers*. Londres: Hobsons Publishing.

- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo*. Barcelona: Paidós.
- Riverin-Simard, D. (1993). *Transitions professionnelles: choix et stratégies*. Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Rodríguez Moreno, M<sup>a</sup> L. (1991). *El mundo del trabajo y las funciones del Orientador: Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.
- Rose, J. (1987). *En busca de empleo. Formación, paro, empleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Seguridad Social.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Sobrado, L. (1996). "Diseño y supervisión del practicum de los Orientadores en formación". *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. 12, 243-256.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. París: La Documentation Française.
- Torregrosa, J. R. y otros (1989). *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Seguridad Social.
- Trottier, C. e otros (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*. Sainte-Foy. Canadá: Les Presses de l'Université Laval.
- Varios (1996). *Les jeunes et l'emploi*. París: La documentation française (Cahier travail et emploi).
- Vieites, M. (1995). *Formación, transición e empleo*. Vigo: E. Xerais.