

TOURIÑÁN, J. M. (2009): La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación* (218) 127-149.



LA ESCUELA ENTRE LA PERMANENCIA Y EL CAMBIO

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: La escuela es el agente institucional que de manera directa desarrolla la tarea educativa con responsabilidad profesional. En la escuela la tarea educativa es una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado y está reconocida social, técnica, política y moralmente para cubrir una necesidad social: la educación. Esta posición no ha sido siempre entendida del mismo modo e incluso ha sido cuestionada. En este artículo abordamos el problema del sentido de la escuela como agente necesario de la educación que se enfrenta a la crisis de la institución desde el marco actual de las necesidades estratégicas y de la oportunidad de dar respuestas distintas a preguntas permanentes en el sentido de la institución escolar.

PALABRAS CLAVE: Crisis de la escuela. Educación institucional. Autonomía escolar. Libertad de enseñanza. Responsabilidad de la educación. Sentido de la educación.

THE SCHOOL BETWEEN THE PERMANENCE AND THE CHANGING

SUMMARY: The school is an institutional agent that directly develops educational work with professional responsibility. At school, the educational task is a specific activity grounded on expertise knowledge and is recognized social, technical, political and morally to satisfy a social need: education. This proposal has not always been understood in the same way and has even been questioned. In this article we address the problem of the sense of the school as a necessary part of education that is facing the crisis of the institution from the current frame of its strategic needs and the opportunity to give different answers to permanent questions on the sense of school as educational institution.

KEY WORDS: The school crisis. Institutional education. School autonomy. Freedom of education. Responsibility on education. The sense of education.

INTRODUCCIÓN

La experiencia de las reformas en los últimos veinte años permite afirmar que la cultura de la autonomía se generalizó en el gobierno de las instituciones educativas bajo la idea genérica de conjunción entre libertad, calidad y equidad. Pero también permite afirmar que la idea en sí de sinergia no ha evitado que se puedan difuminar

hasta extremos irracionales en el anónimo colectivo de la comunidad educativa las responsabilidades de los implicados y no están garantizadas, ni la continuidad temporal de las metas planificadas, ni su consecución, a pesar de la incuestionable profesionalización de la actividad educativa escolar.

Es posible que en la vorágine de desarrollo, que nos obliga en el momento actual, tengamos que reconocer que, en lugar de "escuela", tendríamos que hablar de la "pluriescuela", no sólo por la variedad de las actividades académicas, o por la importancia cada vez mayor de las actividades paraescolares, sino también por su modo de integrarse en el entorno social circundante y por la heterogeneidad de su clientela a día de hoy.

El mismo concepto de espacio escolar y los recursos a su disposición, ahora, nos induce a hablar de escuelas orientadas a polos de excelencia que optimicen con gestión de calidad los recursos materiales y humanos en la zona donde la escuela está ubicada. Pero, en cualquier caso, parece obvio que la escuela tiene que plantearse su misión entre la permanencia y el cambio, porque, sin lugar a dudas, su función sigue siendo la de educar con sentido de corresponsabilidad y adaptada a la altura de los tiempos.

CRISIS DE LA INSTITUCIÓN Y NECESIDADES ESTRATÉGICAS

Hoy se habla, igual que hace 35 años, de crisis de la institución bajo las formas singulares de crisis de número de alumnos, crisis financiera, crisis de adecuación de planes de estudios, incluso de crisis de nuevas prioridades. Y se asume, además, en el fondo, que debajo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global: es la crisis de gestión en la que los responsables de la administración a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tienen que definir sus posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas.

En el año 1973 Spackman (1) se preguntaba en un artículo incisivo si eran necesarias las escuelas. Su contenido sigue siendo actual su argumento de fondo era que las escuelas no habían sido capaces de cumplir su cometido y cada vez era más evidente la duda acerca de la conveniencia de conservar la escuela tal y como era en aquel momento, porque desde una determinada óptica era posible enfrentar el aprendizaje real con la escuela (que era obligatoria, orientada a títulos, con planes de estudios poco flexibles, con agrupación de niños por edades, con organización jerárquica y con desprecio a las nuevas redes educativas).

Es oportuno hacer alusión a uno de los insignes maestros del pensamiento universitario, Ortega y Gasset (2), y destacar con él que la reforma en la educación no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consiste principalmente en eso; la reforma es siempre creación de nuevos usos. En este sentido se expresó el

(1) Spackman, P.: "¿Son necesarias las escuelas?", *Facetas*, 4 (1972) p.23.

(2) Ortega y Gasset, J.: *Misión de la Universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1968, p. 16.

profesor Faubell (3) en la década de los setenta, condensando el pensamiento de reforma de la escuela hacia su reevaluación frente a la desescolarización.

Volver a pensar en la misión y papel de la institución escolar dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, es una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la institución escolar no es una crisis de la escuela como institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer escuela. En el fondo, como antes apuntamos, es un problema de creación de nuevos usos.

Es seguro que, en los nuevos modelos escolares, las exigencias de espacio y de clima adecuado para la masa crítica de formación nos lleva a hablar de un modo particular de macrocentros integrados que cobijan muy diversas actividades agrupadas bajo los principios de responsabilidad compartida de los diversos agentes implicados, complementariedad de tareas, autonomía escolar y reconocimiento de la condición de experto para el profesional de la educación. Pero, en cualquier caso, no tenemos que olvidar que todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos de la institución escolar. Porque, el entorno de la escuela está cambiado:

- Nuestro público ya es muy diversificado
- Nuestra fortaleza ya no puede residir exclusivamente en el territorio preservado, hay competencias cada vez más descentralizadas y desconcentradas
- El tamaño de las escuelas está ajustado sólo en un determinado sentido a las posibilidades de desarrollo educativo
- La escuela no ostenta el monopolio de la educación, aunque siguen siendo las instituciones autorizadas para ofrecer la formación de manera formal
- La educación derivada de procesos no formales e informales de intervención pedagógica es inequívocamente competitiva

Debe entenderse que la mezcla de tradición y modernidad en las reformas de instituciones educativas obliga a pensar en la creación de cauces razonables para que los esfuerzos sinérgicos hagan compatibles la subsidiariedad, la responsabilidad compartida y el rendimiento social de la institución. En el fondo, esto quiere decir que no es bueno utilizar el marco legal para preservar el cuerpo de la institución escolar de modo tal que sea prácticamente imposible encontrar fórmulas para que la institución rinda cuentas a la sociedad de las funciones que tiene encomendadas y del modo de realizarlas (4).

(3) Faubell, V.: "La escuela contestada. ¿desescolarizar o reevaluar?", *Revista de Ciencias de la Educación*, 73 (1973) p. 40.

(4) Cfr., FESE: *Evaluación e innovación en el sistema educativo*, Madrid, Fundación europea sociedad y educación y Comunidad de Madrid, 2006.

Insistiendo en esta idea, es fácil recordar que una de las fórmulas apreciadas en el pensamiento de la reforma educativa era la firme convicción de que con la autonomía el sistema seleccionaría lo bueno de los centros, diferenciándose por su actividad de los malos. Es un principio que no ha funcionado ni en la economía y ha quedado probado y los hechos de la crisis financiera mundial actual manifiestan todazudamente que la autonomía liberalizada no conduce necesariamente a la calidad del sistema (5).

Pensar que la escuela es el único lugar donde se eligen valores es irreal e implica olvidar que desde muy diversos entornos se pueden promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos (6).

Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones son de corresponsabilidad familia-escuela-sociedad civil-estado y apuntan a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia propia, pero no invalidan el rigor lógico de la diversidad de competencias en el logro de la finalidad educativa de formar ciudadanos capaces de convivir pacíficamente. Se sigue, por tanto, que el carácter participativo de la toma de decisiones respecto de la finalidad, no debe anular en modo alguno el hecho de la responsabilidad singular de cada uno de los agentes que participan en la formación en la sociedad pluralista y abierta (7).

La Unión Europea ha reforzado esta preocupación compartida en la Educación, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (8).

Todos estos elementos entroncan de modo singular con la educación escolar como formación en valores, pues en el desarrollo de esta se asume, a modo de postulado, que la formación en el compromiso axiológico no es sólo una cuestión de derechos, sino también de voluntades, porque supone una comunidad de metas y la via-

(5) Cfr. FESE: *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*, Madrid, Fundación europea sociedad y educación y Comunidad de Madrid, 2007.

(6) Martínez, M.: *Construcción de valores y proceso educativo*, en: Santos, M. (ed.) *A Pedagogía dos valores en Galicia*, Santiago de Compostela, ICE de la USC, 2000, p. 39.

(7) Touriñán, J. M. (dir.): *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, A Coruña, Netbiblo, 2008, p. 214.

(8) *Constitución Europea*: Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2004. *Tratado constitutivo de la comunidad europea*: Comisión Europea. Programa PRINCE. Xunta de Galicia, Fundación Galicia-Europa, 1999.

bilidad armónica entre hombres y culturas (9). La encrucijada, en palabras de Gonzalo Vázquez, exige abrazar *tres niveles de referencia existencial* para el hombre –*su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia*–, y, así las cosas, cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que se puedan salvar en la educación los límites de lo universal, de lo próximo-ambiental y de lo singularmente personal (10).

En contraposición a este desarrollo orientado en un compromiso de voluntades, es un hecho que la evaluación de la preparación de los jóvenes realizada en el “Informe Pisa 2003” nos hace pensar que los jóvenes de hoy no comprenden el mundo mejor que los de hace una o dos décadas. La sensación de fracaso en nuestro Sistema Educativo (España), al estar situados por debajo de la media europea, parece indicar que la excelencia ya no es una virtud en las aulas, frente a la mediocridad, a pesar de que la actitud positiva y favorable de nuestros adolescentes hacia la escuela sea mejor que la manifestada en dos tercios de los 40 países encuestados (11).

Sin ulteriores análisis, tal parece que las infraestructuras deficientes en los centros, las leyes educativas que se han ido aplicando de manera experimental, el retraso histórico y la falta de objetivos compartidos profesional y familiarmente, la formación del profesorado, pendiente de actualización, la escasa dotación de recursos, la ausencia de adaptación entre horarios escolares y exigencias familiares y laborales, la no mejora de las condiciones del aula, junto con el reparto desequilibrado entre tareas y motivación estudiantil, han sido causas de esta situación y es evidente que ante ella el papel de los directivos es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones, tanto si se trata de promover innovación y calidad, como si se trata de favorecer su arraigo (12).

El reto fundamental, a pesar de la diversificación, es la innovación con objeto de atender a las demandas de la nueva sociedad tecnológica, haciendo hincapié en que la coordinación ni es una excusa para duplicar las funciones, ni un instrumento para la fiscalización del día a día escolar.

(9) Vid. Touriñán, J. M.: “Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación”, *Bordón*, 1 (2004) pp. 25-48 y Colóm, A. J.: *Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social*, en: SEP.: X Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. 1, 1992, pp. 67-85.

(10) Vázquez, G.: *¿Es posible una teoría de la educación intercultural?*, en: Santos, M. (ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Barcelona, PPU, 1994, p.39.

(11) Id., OCDE: *Informe Pisa 2003*, OCDE-UNESCO. División de Indicadores y Análisis Educativos. (Pueden verse los resultados de España comentados en MEC-INECSE (Instituto nacional de evaluación y calidad del sistema educativo), 2004.

(12) Cfr. FESE: *Políticas educativas para la cohesión social*, Madrid, Fundación europea sociedad y educación y Comunidad de Madrid, 2008.

Aumentar la calidad del servicio e incrementar la productividad exige una relación estable e integrada entre las diferentes etapas del proceso de innovación en educación, referidas como estructura, proceso y producto, junto con el nivel de conocimiento científico-tecnológico del proceso de intervención, la racionalización de la oferta y la garantía de oportunidades (13).

Esta situación de encuentro y renovación, se caracteriza, a diario, por la proliferación, en alguna medida incontrolada, de recursos, descoordinación, incompatibilidades físicas y lógicas, esfuerzos e iniciativas redundantes, duplicación de inversiones, costes elevados (muchos de ellos sin identificar), escasa rentabilidad, notables diferencias en la distribución de recursos y facilidades, interdependencias funcionales, tensiones entre grupos, etcétera (14).

Hoy tenemos que ser conscientes de que junto a los conceptos de calidad, racionalidad, competitividad, eficiencia, relevancia, cantidad, movilidad, equidad y grado de satisfacción, el campo semántico del debate español acerca de la educación escolar apunta también a conceptos como: inercia, burocracia orgánica, improvisación frente a los cambios, disfuncionalidad, desequilibrio, desgobierno e inseguridad jurídica.

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos de la institución escolar.

Entendemos que en esta propuesta temática la familia, la escuela, el Estado y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (15).

El sentido de la educación, fundado en su naturaleza axiológica, justifica esta propuesta y reclama la formación en la escuela como competencia de todos los profesores, en tanto que responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia, el Estado y la sociedad civil. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación desde el sistema educativo. Pero, al mismo tiempo, es obligado que

(13) Cfr. Coldstream, P. (dir.): *Towards a Partnership. Higher Education, government, Industry*, Londres, Council for Industry and higher education, 1988.

(14) Vid. Comisión de las comunidades europeas: *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*, Informe final. Com. (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo, 1993 y Comisión de las Comunidades Europeas: *Libro Blanco Enseñar y Aprender. Hacia una Sociedad Cognitiva*, Bruselas, CCE, 1995.

(15) Touriñán, J. M.: *Familia, educación y sociedad civil*, en: Touriñán, J. M. y Santos, M. A. (eds.): *Familia, educación y sociedad civil*, XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones, 2004, p. 8; Ortega, P. y Mínguez, R.: "Familia y transmisión de valores", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15 (2003) pp.33-56.

el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación (16).

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación legitimada y legalizada en la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación en la escuela ante *un nuevo reto de arquitectura curricular*, teniendo en cuenta la condición de experto en educación para el profesor, porque se trata de hacer posible para los alumnos la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados y el uso y disfrute de las posibilidades educativas escolares y extracurriculares sin competencia excluyente entre ellas.

Desde una perspectiva pedagógica es incuestionable que se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades (17).

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso desde la escuela. Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad y la formación en la sociedad digital y del conocimiento; compromiso, porque la convivencia tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir, como desarrollo, en el espacio convivencial propio de la escuela.

LA ESCUELA Y SU FUTURO

El informe Faure, "Aprender a ser", formulado a principios de los años setenta, que puede ser considerado como el estudio de las constantes, problemáticas y es-

(16) Cfr., FESE: *Principio de solidaridad y educación*, Madrid, Fundación europea sociedad y educación y Comunidad de Madrid, 2008.

(17) Touriñán, J. M. (dir.): *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, A Coruña, Netbiblo, 2008, p. 293.

trategias a seguir para la educación del futuro, mantiene dos hechos fundamentales. Por un lado, se mantiene que en la educación en ese momento existen tres fenómenos nuevos, históricamente hablando (18):

1. La extensión de la educación considerada a escala planetaria tiende a prece-der al nivel del desarrollo económico por primera vez en la historia de la humanidad.
2. La educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para ti-pos de sociedades que todavía no existen.
3. Aparecen contradicciones entre los productos de la educación y las necesida-des sociales de manera que diversas sociedades comienzan a rechazar un gran nú-mero de productos ofrecidos por la educación institucionalizada.

Y, por otro lado, ante estos fenómenos, se advierten tendencias comunes frente a las actuales estructuras educativas. Estas tendencias son de cuatro tipos (19):

A) Tendencias que pretenden reformar o arreglar las estructuras educativas exis-tentes y modernizar las prácticas pedagógicas, vayan o no paralelas a las transfor-maciones estructurales en el plano socioeconómico.

B) Tendencias que pretenden transformar las estructuras educativas en función de la estructura sociopolítica. Tal es la preocupación de aquellos que, desde una perspectiva sociologista, mantienen que la educación es una variable dependiente de los cambios sociopolíticos.

C) Tendencias que, bajo una perspectiva pedagoga, defienden que la educa-ción debe ser un elemento causal en cada sociedad; pero como, en la práctica, es un factor directo de las contradicciones sociales, propugnan una desinstitucionaliza-ción de la educación y una desescolarización de la sociedad.

D) Tendencias que reconocen que la relación escuela-sociedad no debe ser tran-sitiva, sino recíproca, es decir, de verdadera interacción.

Es un hecho innegable, ante esas posturas divergentes en torno a la posible re-forma de la escuela, que es muy improbable continuar el desarrollo de la educación por el campo trazado y al ritmo fijado en una época pasada. Empero, a pesar de esa evidencia, la escuela no ha encontrado en ese libro el nuevo camino y el ritmo con-veniente.

En 1976 se publica en España "La educación en marcha" (20). Esta obra es un trabajo de compilación que, nuevamente bajo el patrocinio de la UNESCO, ofrece la posibilidad de continuar los estudios emprendidos en el informe "Aprender a ser". Desde el punto de vista de nuestro objetivo, es suficiente decir ahora que en este nuevo trabajo se mantienen dos tesis fundamentales con res-pecto a la educación:

(18) Faure E. (coord.): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza/UNESCO, 1973, pp. 61-62.

(19) *Idem*, pp. 69-72.

(20) Cfr. UNESCO: *La educación en marcha*, Barcelona, Teide/UNESCO, 1976.

1. Por una parte, se afirma que el interés dedicado a la educación es mayor que nunca entre partidos, entre generaciones, entre grupos y es objeto de conflictos que han revestido muchas veces la dimensión de verdaderas tempestades políticas e ideológicas. Se ha convertido en uno de los temas preferidos de la crítica social, em-pírica y científica. En cualquier caso, se insiste en que todas estas formas de con-testación -tácitas o explícitas, pacíficas o violentas, reformadoras o radicales-, mere-cen en un concepto y otro ser tenidas en consideración al elaborar las políticas y las estrategias educacionales para los años y los decenios futuros (21).

2. Por otra parte, se insiste en que, si se trata de generar visiones prospectivas, ya no será posible abordar reformas educativas en forma fragmentaria, sin conside-rar el conjunto de los objetivos y modalidades de la acción educativa. Las reformas deben de ser holísticas y participativas. Esto es así, porque, para saber cómo modi-ficar los fragmentos, es preciso conocer el conjunto del campo. Y asimismo, todo sistema que insista en facilitar servicios educativos a una población pasiva y toda re-forma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proce-so endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales (22).

Sin embargo, a pesar de estos planteamientos, seguimos siendo testigos de re-formas sobre la escuela como institución que, o son construcciones fragmentarias, o son construcciones que pretenden realizar una política educativa concreta de mar-cado carácter propagandista, es decir, se trata de estudios que definen y defienden estrategias a seguir para que la escuela cambie de acuerdo con los principios ideo-lógicos de un determinado grupo.

Desde esta perspectiva, a finales de los setenta era obvio que cualquier reforma educativa orientada desde la investigación consolidada aconsejaba no apartarse de dos tesis fundamentales en palabras de Husén (23):

1. La educación no puede ser identificada sólo con la escolarización.
2. La educación no ocurre en un vacío socioeconómico.

La correcta comprensión de estas dos tesis es lo que permite afirmar a Husén que la mayor parte de los libros que hablan sobre las crisis de la escuela se centran en la relación escuela-sociedad, y se olvidan de los problemas internos de la escue-la (24). Incluso hoy podemos afirmar que la carencia más frecuente en los estudios acerca de la escuela es la reducción del problema a estudiar a la exclusiva conside-ración de una relación descriptiva. O sea, se considera la escuela como una institu-

(21) *Idem*, p. 83.

(22) *Idem*, p. 223 y Huberman, A. M.: *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribu-ción al estudio de la innovación*, París, UNESCO, 1973.

(23) Husén, T.: *The school in question. A comparative study of the schools and tis future in western societie*, Oxford University Press, 1979, p. 47.

(24) Husén, T.: *La sociedad educativa*, Madrid, Anaya, 1978, p.19 y Husén, T.: *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1988, p. 291.

ción que debe ser estudiada en función de los efectos que produce con independencia de nuestra decisión actual sobre ella, cuando la realidad es que la escuela produce unos efectos y no otros en función de las razones que el hombre y la investigación descubren para justificar en política educativa y en la intervención directa en el aula la conveniencia de ese efecto frente a otros. Y, por consiguiente, se hace imprescindible, además, un estudio crítico, normativo, de las razones que cada grupo da para defender su postura, buscado como exigencia empírica de verificación el grado de adecuación entre el efecto que queremos producir con la escuela defendida y el resultado pedagógico que se produce en el educando con esa forma de actuación escolar propuesta. Algo que la investigación actual reconoce como investigación del valor añadido de la escuela (25).

La cuestión fundamental no es primariamente si la sociedad produce estudiantes con una competencia formal justificativa del dinero gastado en las escuelas, sino si el dinero ha sido gastado de un modo tal que promueve el alcance de los objetivos educativos fundamentales. La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parado de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propias metas educativas. Y dicho esto, yo adelanto mi posición abierta en este discurso, que podría sintetizarse del siguiente modo:

“La escuela será pública y/o privada, según el caso, por principio de libertad de enseñanza, por derechos reconocidos en la legislación, y por libertad de trabajo; pero la enseñanza, como organización, tiene que ser necesariamente pública, porque la formación es una necesidad social, al lado de otras necesidades sociales fundamentales, y, siendo los recursos económicos limitados, el objetivo de la educación permanente y la garantía de igualdad de oportunidades, exigen un sutil juego de subsidiariedad, responsabilidad social compartida y rendimiento efectivo de cada institución escolar” (26).

Ni que decir tiene que todos estos cambios se plantean en el contexto de países desarrollados que han asumido el compromiso de respetar los derechos humanos y mantienen un marco general de tendencia acentuada hacia la descentralización administrativa, la desconcentración de funciones apoyada en el principio de participación y gestión democrática y una cierta apertura hacia la desinstitucionalización de la educación propiciada por el hecho de que la sociedad de la información interacciona a través de las redes en las escuelas y en los hogares.

(25) Varios: “El valor añadido en educación”, *Revista de Educación*, 348 (2009). Monográfico. Connor, C. y otros: “The ISI classroom observation System: Examining the literacy instruction Provided to individual Students”, *Educational Researcher*, 2 (2009) pp.85-99. Gadsden, V., Davis, J. E. y Artiles, A. (coords.): “Risk, Equity and schooling: transforming the discourse”, *Review of research in education*, 33 (2009). Monográfico.

(26) Touriñán, J. M.: “Enseñanza pública-enseñanza privada. Nuevas perspectivas del debate”, *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 3 (1999) p.15.

PREGUNTAS PERMANENTES Y RESPUESTAS CAMBIANTES

El significado del concepto de cambio parece indicar siempre que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí: acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque que la tarea fundamental de toda educación, *de la Educación sin adjetivos*, es la *formación integral* de la *persona* (27).

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum (28).

El profesor Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe el reconocimiento y la aceptación, mejor dicho, la *acogida* del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. Que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana. Pero que sí reclama la “otra parte” del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de “su” verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo (29).

Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las au-

(27) Pérez Juste, R.: “Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada”, *Revista Galega do Ensino*, 45 (2005) p. 391.

(28) Cfr. Touriñán, J. M.: *El sentido de la educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores*, en: Hirsch, A. (coord.): *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, Tomo II, México, Gernika, 2006, pp.183-222. Véase también Touriñán, J. M.: “Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada”, *Bordón*, 2-3 (2007) pp. 261-311.

(29) Ortega, P.: “La educación moral como Pedagogía de la alteridad”, *Revista Española de Pedagogía*, 227 (2004) pp. 5-30. Ortega, P.: *Cultura, Valores y educación: principios de integración*, en SEP.: *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia, Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, 2004, pp. 47-80.

las, porque, encasillar el discurso pedagógico en los moldes de las estrategias o procedimientos, significa mutilar y desnaturalizar la acción educativa en aquello que le es más esencial: qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora. Los procedimientos en la enseñanza pueden ser muy diversos, e incluso podemos cometer errores en aplicar las estrategias más adecuadas para los objetivos propuestos. Pero un error en los fines puede tener consecuencias graves, tanto para las personas, como para el conjunto de la sociedad (30).

Parece absolutamente necesario que el currículo escolar de la educación dé respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando soluciones de contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística, musical, audio-visual-virtual, mediática, compleja, etc.) y de las áreas de experiencia (histórico-social, natural, científico-tecnológica, filosófico-trascendental, geográfico-ambiental y artística), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación (31).

El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro en nuestra educación es acorde con la condición de agentes de nuestra propio desarrollo que nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial*. La *educación integral* quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. La *educación personal* quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos "originales-singulares" de realización de la existencia con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos. La *educación patrimonial* quiere decir que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso patrimonial de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su experiencia personal y construya con ella su proyecto de vida y su formación (32).

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico de la escuela que nos obliga a pensar en términos de estrategias de convergencia para la educación respecto del sentido y función de la escuela. Lo que permanece es la tarea de edu-

car. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo. Esto es así, porque la educación es proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con sentido integral, personal y patrimonial en un entorno social, cultural y personal diverso. Pero también es así, porque la educación es un elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en la tarea y en el resultado de la acción escolar. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del "otro" y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. Las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en un sentido definido (33):

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.

- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela, estado y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete.

- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad lo-

(33) Touriñán, J. M. (dir.): *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, A Coruña, Netbiblo, 2008, p. 9. Es muy aleccionador, en este sentido y desde el punto de vista de la evolución de la escuela, revisar el contenido de las obras dirigidas por A. Escolano: *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006 e *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

(30) Vid. Ortega, P.: "Educación y conflicto", *Revista Galega do Ensino*, 45 (2005) pp. 27-44.

(31) Cfr. Touriñán, J. M. y Alonso, M^a L.: "La generación de contenidos de instrucción. Propuestas que inciden en la selección y organización", *Revista de Educación*, 319 (1999) pp. 331-351. Touriñán, J. M.: "La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela", *Revista Española de Pedagogía*, 227 (2004) pp. 31-58. Ibáñez-Martín, J. A.: *Criterios para la acción en el ámbito de la educación moral*, en: Touriñán, J. M. (dir.): *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, Coruña, Netbiblo, 2008, pp. 187-196.

(32) Vid. Touriñán, J. M.: "La educación intercultural como ejercicio de educación en valores", *ESE. Estudios sobre educación*, 10 (2006) pp. 9-36. Touriñán, J. M.: "Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación", *Revista Española de Pedagogía*, 234 (2006) pp. 227-248.

calizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los procesos no formales e informales de intervención educativa, junto con los formales.

Las preguntas permanentes sobre el futuro de la escuela en relación con educación se encuadran en cuestiones relativas a (34):

- Cómo diferenciar los propósitos educativos de la escuela de los propios de la familia y otras organizaciones.
 - Cuál es la edad oportuna para una selección en los niveles escolares y qué papel juega el tiempo de permanencia y actividad en la escuela
 - Cómo repartir las fuentes de financiación entre los diversos niveles.
 - Cómo preparar el sistema educacional para una autoevaluación y autorrenovación.
 - Cómo reformar gobierno y administración del sistema educativo en orden a mejorar la adquisición de metas genuinamente educativas.
 - Cómo puede ser mantenido un pluralismo en educación que ofrezca reales opciones a los padres.
 - Hacia dónde orientamos preferentemente la investigación en educación en el ámbito de los valores.
 - Cuáles son las prioridades en la escuela desde el punto de vista del sentido axiológico.
 - Qué responsabilidad tienen los profesionales de la educación en el marco de una sociedad abierta, democrática y pluralista.
 - Cómo distinguir lo permanente y lo cambiante en la educación.
 - Qué valores pueden fundamentar la educación y la convivencia en la escuela en las sociedades occidentales abiertas, democráticas y pluralistas.
 - ¿Más educación para más personas quiere decir la misma para todos y al mismo nivel?
 - ¿Organizar democráticamente quiere decir que todos somos iguales y no hay líderes y todos tenemos la misma competencia?
 - ¿Transmitir ideales democráticos quiere decir que lo haremos a cualquier precio?
 - ¿Formar el sentido de lo social es compatible con el respeto a la diversidad?
- ¿Es problema de una asignatura, es una responsabilidad compartida, es una competencia general de la educación?

(34) Véanse los siete Foros realizados bajo mi dirección en el Proyecto Educación en valores de ATEI. <http://www.ateiamerica.com/pages/eduvalores.htm>. Fecha de consulta 26 febrero 2009.

- Qué valores deben fundamentar una educación para la diversidad y la identidad.
- Qué modelos de formación para la convivencia y el respeto al otro en la escuela.
- Qué sentido educativo y pedagógico tiene la experiencia virtual.
- Qué problemas nuevos implica la integración de la relación sociedad de la información-escuela-sociedad del conocimiento.
- Qué problemas son emergentes en la educación en relación con la escuela.
- Qué hace estar a la escuela a la altura de los tiempos.

Las respuestas cambiantes son susceptibles de ser agrupadas, sin caer en estereotipos, en posturas de tendencia:

1. Desde una postura más conservadora, las soluciones a estas cuestiones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la excelencia y el esfuerzo porque se advierte:

- Deterioro del trabajo intelectual, a causa de un excesivo énfasis en objetivos afectivos y en el desarrollo social.
- Falta de atención a los superdotados como consecuencia de la aceptación de un dogmático igualitarismo.

2. Desde una postura neorrousseauiana, proclive la desescolarización y en el mejor de los casos a la desinstitucionalización, las soluciones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la convicción de que la escuela es:

- Un instrumento opresivo y monopolístico tanto en los países capitalistas como socialistas.
- Un instrumento de manipulación movido por la oferta y la demanda.
- Un aparato de reproducción de la ideología dominante en la sociedad.
- Una manera poco flexible de arbitrar soluciones para la diversidad de posibilidades de aprendizaje de calidad.

3. Desde una postura humanista, para quien la escuela debe centrarse en la satisfacción de las necesidades inmediatas y, por consiguiente, ajustar al estudiante a un entorno físico, social, político, económico e intelectual con un mínimo de distorsiones de las expectativas sociales, la solución de tendencia en este caso, bajo la forma de movimiento de escuelas eficaces (procesos de calidad) o bien bajo la forma de movimiento de mejora de la escuela (círculos de calidad y capital humano), es criticar en la escuela:

- La adherencia formal a reglas que los elementos personales de la institución -estudiantes, profesores y administradores- no desean.
- El incremento de la distancia social entre los diversos estamentos del sistema y progresivo aumento de la falta de sentido de comunidad.
- La expresión de las relaciones entre estamentos en términos de autoridad (poder) más que en términos de adquisición de metas comunes.

- La motivaciones del sistema por recursos extrínsecos de logro y de evitación del fracaso, más que por el sentido del trabajo y por el aprecio a la formación.

Tengo para mí que una buena parte de este exceso de problematización se explica desde el desfase existente entre las metas del sistema escolar, estructuradas horizontalmente, y la regulación de dicho sistema, estructurado verticalmente (35).

La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo por medio de la educación y la escuela que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social. Y ese acceso plantea problemas específicos a la planificación, que no se derivan simplemente del concepto de finalidades y de su transversalidad en el sistema educativo, sino que proceden de la peculiar forma de interacción que corresponde al proceso de construcción compartida de la cultura por medio de la educación a través de las redes, que es un problema sin resolver.

La planificación educativa se ve afectada por estas líneas de tendencia que exigen, cada vez más, la gestión de calidad en los centros y el compromiso del profesional de la educación. En cualquier caso, parece obvio que, en nuestros días, la escuela tiene unas funciones específicas que la hacen merecedora del carácter institucional; ahora bien, el profesional de la educación ha de resolver de forma conveniente tres antinomias que la situación descrita plantea: burocratización y centralización versus descentralización de la educación; integración de la educación y la vida laboral en el trabajo; unidad versus diversidad en las expectativas educacionales (36).

(35) Vid. Touriñán, J. M.: "Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo", *Revista de Ciencias de la Educación*, 164 (1995) pp.411-437. Touriñán, J. M.: "Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia", *Revista de Ciencias de la Educación*, 180 (1999) pp. 431-453. Touriñán, J. M.: *Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa*, en: Evans, J. y Kristensen, E. (eds.): *Investigación, desenvolvimiento e innovación*, Universidad de Santiago de Compostela, 2008, pp. 11-50.

(36) Cfr. Sarramona, J.: *Desafíos a la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Octaedro, 2002.

Desde el punto de vista técnico, el debate sobre la organización de grupos escolares y la homogeneidad del agrupamiento de alumnos ha aportado otras perspectivas de rigor al debate de la diversidad, pues nos ha obligado a reparar en el hecho de que la variabilidad intra-grupo en clase es superior a la variabilidad inter-grupo, haciendo de las diferencias, no sólo un objeto de estudio, sino también una condición de la intervención pedagógica que permite apoyar la conveniencia y la oportunidad escuelas mixtas y escuelas diferenciadas.

En el ámbito de la educación, todos somos conscientes del debate que se ha planteado recientemente a nivel social. Junto con la polémica de las "humanidades" y la cuestión de "la escuela pública-escuela privada", asistimos hoy al debate de la escuela cívica y de la escuela comprensiva cuyo aspecto más significativo se corresponde con la cuestión de la formación para el desarrollo cívico y de la homogeneidad-diversidad curricular en la secundaria.

La descentralización educativa es un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. Puede existir desconcentración de funciones en una organización fuertemente centralizada. Precisamente por eso, la descentralización exige la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión.

Es preciso denunciar el error simplista de identificar descentralización con buena educación y centralización con mala educación. Puede haber educación de calidad en sistemas centralizados. La centralización y la descentralización educativas buscan la consecución de educación de calidad, pero hay una clara diversidad de criterios respecto del modo de organizarse para esa meta en cada tipo de sistemas.

La descentralización educativa establece su significación para la educación en relación con tres conceptos polisémicos y de raigambre: el concepto de libertad de enseñanza, el concepto de democratización y el concepto de autonomía escolar.

La *libertad de enseñanza* es uno de los conceptos que se presupone en la descentralización educativa. El problema primero de la descentralización es el reparto político de competencias; pero el objetivo fundamental del reparto es el mejor y más eficaz ejercicio del Derecho a la Educación, cuya expresión más genuina es la libertad de enseñanza en su triple acepción: libertad de elección, libertad de creación, libertad de cátedra.

No es este el lugar adecuado para repetir una doctrina pedagógica consolidada. Es suficiente para nosotros recordar que la plasmación de libertades concretas en torno al derecho a la educación ha establecido unos lugares comunes de discusión con respuestas diversas (37):

(37) Vid., Touriñán, J. M. (dir.): *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, A Coruña, Netbiblo, 2008, pp.29-55 y Touriñán, J. M.:3 (1996) pp. 273-298.

- La libertad de elección centra la polémica en torno a la gratuidad y la obligatoriedad de la educación. El debate pedagógico acentúa, no la financiación de la enseñanza, sino la fuerza moral de la segunda oportunidad de educación (ya sea esta la educación de adultos, para los que no pudieron asistir a la escuela, ya sea esta la continuidad y la promoción escolar por niveles).

- La libertad de creación establece un debate político del ejercicio del derecho a la educación bajo la polémica de escuela pública y escuela privada. El debate pedagógico ha enfatizado la necesidad de asistir a centros pedagógicamente programados como manifestación genuina del derecho a la educación por encima de la relación del centro con quien la financie.

- La libertad de cátedra establece un debate político del ejercicio del derecho a la educación bajo la polémica de pluralismo en el centro o pluralismo de centros. El debate pedagógico ha enfatizado en este caso la atención a la condición de experto en la tarea educativa

Libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra son presupuestos de la descentralización, porque son manifestaciones probadas del ejercicio del derecho a la educación que pretende ser mejor realizado en estas propuestas. La reflexión de conjunto sobre estas manifestaciones del derecho a la educación nos lleva a defender tres connotaciones particulares desde el punto de vista de la descentralización: la diferencia entre derechos y libertades; la condición de profesional experto en educación; el compromiso profesional del educador hacia la sociedad pluralista.

La *democratización* es otro presupuesto de la descentralización educativa. El problema al que aboca la descentralización, cuando se ejerce el derecho de la educación en democracia, es la extensión de la educación a todos los ciudadanos, la organización democrática de la educación y la transmisión de los ideales democráticos.

La *democratización* es un postulado básico de la descentralización, porque la educación descentralizada se organiza para desarrollar el derecho a la educación como un derecho de agentes personales que participan en su propio desarrollo y como derecho social. La reflexión de conjunto sobre las manifestaciones de la educación como derecho social nos lleva a defender dos condiciones particulares que, desde el punto de vista de la descentralización, constituyen una propuesta aceptada: la participación como instrumento de descentralización y la profesionalización en el sistema como garantía de continuidad.

Una consecuencia directa del significado de la democratización es la defensa de *la autonomía escolar* que, a su vez, da contenido al significado profundo de la descentralización. En el fondo, se trata de que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse participativamente, porque el límite entre la prestación del servicio público "educación" y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada escuela en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones.

Una consecuencia directa de la defensa de la autonomía escolar y de la democratización es la acentuación de la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo. Esta diferencia no tiene que entenderse como alejamiento u oposición entre ambas, sino como un modo de organización y de relacionarse que está determinado por las libertades reconocidas a cada sistema, siempre tendentes a buscar un equilibrio y compatibilidad entre calidad, libertad y equidad. La escuela no puede asegurar toda la formación necesaria para conseguir la cualificación en cada caso y hay que asumir que existen competencias específicas de formación en otros ámbitos.

Con este planteamiento, los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren un protagonismo en el entorno del sistema educativo y de la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización a nivel de Administración Local; sobre todo en temas tales como la educación de adultos, tercera edad, educación sanitaria y vial, la educación para la convivencia y la ciudadanía, etcétera.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en instrumento de innovación. Procesos y productos se fundamentan -más que nunca y de manera incontable en nuestra sociedad- en la información, en el conocimiento y en la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación. En este contexto la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las nuevas necesidades y condiciones pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, son nuevas. Estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos.

Los modelos de organización participativa suponen la existencia dicotómica de ámbitos de responsabilidad y órganos de participación, más o menos incardinados en la estructura y la realización de funciones. La ordenación de los niveles de decisión puede sistematizarse, pero, dicho sea de paso, en España no se contempla todavía como subsistema de descentralización a la Administración local, porque en la práctica, a pesar de lo que es razonable y aconsejable, no ha alcanzado una operativización que sea digna de mención.

A nivel legal no hay función suplantadora de nadie, tan solo se busca el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno de los implicados -padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad- en el proceso educativo, creando una organización democrática y por tanto participativa.

En mi opinión, sigue siendo vigente que el núcleo generador de la libertad no debe estar en la oposición política en la escuela, sino en la búsqueda lúcida y serena de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Y si es

to que yo he expuesto es correcto, me parece incuestionable que el avance en el reconocimiento de la descentralización reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, el principio de autonomía del centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en el centro debe decidir sin los demás, so pena de incurrir en función suplantadora.

Desde el clásico mito griego de Procustes, que resolvía la diversidad en una hipotética cama que permitía seccionar todo miembro del humano que sobrepasara las dimensiones determinadas por la misma, hasta las posiciones actuales, sólidamente construidas desde planteamientos rigurosos, hemos recorrido un camino que impide razonablemente defender posiciones puramente pasionales y subjetivas en torno a la diversidad. La individualización pedagógica y la personalización educativa, junto a la socialización condensan los diversos postulados que en círculos culturales de la educación han venido definiéndose como componentes fundamentales de la educación integral, personal y patrimonial frente al fundamentalismo ideológico y al neutralismo utópico que propician actitudes sectarias y excluyentes de la diferencia en los humanos.

Nuestro postulado final es que el sentido general de la formación permanece como un ejercicio de elección de valores y afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil. Este significado básico coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Esta propuesta, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso desde la educación. Libertad, porque hay que garantizar social y jurídicamente la condición de agentes libres con derechos y libertades. Innovación, porque hay que afrontar pedagógicamente con nuevas propuestas el reto intercultural. Compromiso, porque la convivencia es una cuestión, no sólo de derechos, sino también de voluntades, respecto de lo que estamos dispuestos a asumir en el espacio convivencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CNE: *Le Devenir des diplômés des universités*, París, Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, cultural et professionnel, 1995.
- Coldstream, P. (dir.): *Towards a Partnership. Higher Education, government, Industry*, Londres, Council for Industry and higher education, 1988.
- Colóm, A. J.: *Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social*, en: SEP.: X Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. 1, 1992, pp. 67-85.
- Comisión de las Comunidades Europeas: *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*, Informe final. Com. (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo, 1993.

- Comisión de las Comunidades Europeas: *Libro Blanco Enseñar y Aprender. Hacia una Sociedad Cognitiva*, Bruselas, CCE, 1995.
- Constitución Europea*: Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2004
- Connor, C. y otros: "The ISI classroom observation System: Examining the literacy instruction Provided to individual Students", *Educational Researcher*, 2 (2009) pp.85-99.
- Escolano, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Escolano, A. (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Faubell, V.: "La escuela contestada. ¿desescolarizar o reevaluar?", *Revista de Ciencias de la Educación*, 73 (1973) 9-40.
- Faure, E. (coord.): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza/UNESCO, 1973.
- FESE: *Evaluación e innovación en el sistema educativo*, Madrid, Fundación europea sociedad y educación y Comunidad de Madrid, 2006.
- FESE: *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*, Madrid, Fundación europea sociedad y educación y Comunidad de Madrid, 2007.
- FESE: *Políticas educativas para la cohesión social*, Madrid, Fundación europea sociedad y educación y Comunidad de Madrid, 2008.
- FESE: *Principio de solidaridad y educación*, Madrid, Fundación europea sociedad y educación y Comunidad de Madrid, 2008.
- Gadsden, V., Davis, J. E. y Artiles, A. (coords.): "Risk, Equity and schooling: transforming the discourse", *Review of research in education*, 33 (2009). Monográfico.
- Huberman, A. M.: *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*, París, UNESCO, 1973.
- Husén, T.: *La sociedad educativa*, Madrid, Anaya, 1978.
- Husén, T.: *The school in question. A comparative study of the schools and tis future in western societie*, Oxford University Press, 1979.
- Husén, T.: *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1988.
- Ibáñez-Martín, J. A.: *Criterios para la acción en el ámbito de la educación moral*, en: Touriñán, J. M (dir.): *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, Coruña, Netbiblo, 2008, pp. 187-196.

- Martínez, M.: *Construcción de valores y proceso educativo*, en: Santos, M. (ed.) *A Pedagogía dos valores en Galicia*, Santiago de Compostela, ICE de la USC, 2000, pp. 39-69.
- OCDE: *Informe Pisa 2003*, OCDE-UNESCO. División de Indicadores y Análisis Educativos. (Pueden verse los resultados de España comentados en MEC-IN-ECSE (Instituto nacional de evaluación y calidad del sistema educativo), 2004.
- Ortega y Gasset, J.: *Misión de la Universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1968.
- Ortega, P.: "La educación moral como Pedagogía de la alteridad", *Revista Española de Pedagogía*, 227 (2004) pp. 5-30.
- Ortega, P.: *Cultura, Valores y educación: principios de integración*, en SEP.: *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia, Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, 2004, pp. 47-80.
- Ortega, P.: "Educación y conflicto", *Revista Galega do Ensino*, 45 (2005) pp. 27-44.
- Ortega, P. y Mínguez, R.: "Familia y transmisión de valores", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15 (2003) pp.33-56.
- Pérez Juste, R.: "Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada", *Revista Galega do Ensino*, 45 (2005) pp. 387- 415.
- Sarramona, J.: *Desafíos a la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- Spackman, P.: "¿Son necesarias las escuelas?", *Facetas*, 4 (1972) pp.23-33.
- Touriñán, J. M.: "Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo", *Revista de Ciencias de la Educación*, 164 (1995) pp.411-437.
- Touriñán, J. M.: "La libertad de enseñanza, democratización y autonomía escolar. Nuevas propuestas en la encrucijada de las políticas educativas", *Bordón*, 3 (1996) pp. 273-298.
- Touriñán, J. M.: Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información", *Aula Abierta*, 72 (1998) pp. 97-132.
- Touriñán, J. M.: "Enseñanza pública-enseñanza privada. Nuevas perspectivas del debate", *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 3 (1999) pp. 7-36.
- Touriñán, J. M.: "Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia", *Revista de Ciencias de la educación*, 180 (1999) pp. 431-453.
- Touriñán, J. M.: "Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación", *Bordón*, 1 (2004) pp. 25-48.

- Touriñán, J. M.: *Familia, educación y sociedad civil*, en: Touriñán, J. M. y Santos, M. A. (eds.): *Familia, educación y sociedad civil*, XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones, 2004, pp. 7-14.
- Touriñán, J. M.: "La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela", *Revista Española de Pedagogía*, 227 (2004) pp. 31-58.
- Touriñán, J. M.: *El sentido de la educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores*, en: Hirsch, A. (coord.): *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, Tomo II, México, Gernika, 2006, pp.183-222.
- Touriñán, J. M.: "La educación intercultural como ejercicio de educación en valores", *ESE. Estudios sobre educación*, 10 (2006) pp. 9-36.
- Touriñán, J. M.: "Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación", *Revista Española de Pedagogía*, 234 (2006) pp. 227-248.
- Touriñán, J. M.: "Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada", *Bordón*, 2-3 (2007) pp. 261-311.
- Touriñán, J. M. (dir.): *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, A Coruña, Netbiblo, 2008.
- Touriñán, J. M. (dir.): *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, A Coruña, Netbiblo, 2008.
- Touriñán, J. M.: *Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa*, en: Evans, J. y Kristensen, E. (eds.): *Investigación, desenvolvemento e innovación*, Universidad de Santiago de Compostela, 2008, pp. 11-50.
- Touriñán, J. M. y Alonso, M^a L.: "La generación de contenidos de instrucción. Propuestas que inciden en la selección y organización", *Revista de Educación*, 319 (1999) pp. 331-351.
- Tratado constitutivo de la comunidad europea*: Comisión Europea, Xunta de Galicia, Fundación Galicia-Europa, 1999.
- UNESCO: *La educación en marcha*, Barcelona, Teide/UNESCO, 1976.
- Varios: "El valor añadido en educación", *Revista de Educación*, 348 (2009). Monográfico.
- Vázquez, G.: *¿Es posible una teoría de la educación intercultural?*, en: Santos, M. (ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Barcelona, PPU, 1994, pp. 25-42.