

1970

Ley General de
Educación
(LGE)

1980

Ley Orgánica Reguladora
del Derecho a la Educación
(LODE) (1985)
Libro Blanco de la
Educación
de Adultos
en España
(1986)

1990

Ley Orgánica General del
Sistema Educativo (LOGSE)
Ley Orgánica de
Participación, Evaluación
y Gobierno de los
centros docentes
(LOPEG) (1995)

2000

Ley Orgánica de Calidad
de la Educación
(LOCE) (2002)
Ley Orgánica de Educación
(LOE) (2006)
Ley de Igualdad
(LOI) (2007)

2010

Ley Orgánica para
la Mejora de la
Calidad Educativa
(LOMCE) (2013)

2020

Proyecto de Ley
Orgánica de
Modificación
de la LOE
(LOMLOE)

CINCO DÉCADAS DE EDUCACIÓN DESPUÉS
DE LA LEY GENERAL DE 1970

FIVE DECADES AFTER THE 1970 GENERAL EDUCATION ACT

Miquel Martínez (Coord.)
Universitat de Barcelona (España)

La revista está suscrita a la Licencia Creative Commons (CC) Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como adaptar y construir a partir del material original.

Se podrá depositar la versión final del artículo (postprint/PDF del editor) en cualquier repositorio institucional o página web (site, blog) personal, inmediatamente después de la publicación del volumen de la revista. Para ello, deberá incluir la referencia completa del artículo en la revista Cuestiones Pedagógicas.



INDIZACIÓN Y CALIDAD

Bases de datos y directorios

BIBLIOTECA DE ANDALUCÍA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
CROSSREF	UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DIALNET	UNIVERSIDAD DE DEUSTO
ÍnDICES CSIC	UNIVERSIDAD DE GRANADA
ERIH PLUS	UNIVERSIDAD DE LLEIDA
IRESIE	UNIVERSIDAD DE NAVARRA
LIBRIS	UNIVERSIDAD DE SEVILLA
PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF St. GALLEN (SUIZA)	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
PKP INDEX	UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
ULRICH'S	UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
WorldCat	UNIVERSITY OF GRONINGEN (PAÍSES BAJOS)
	UNIVERSITY OF QUEENSLAND (AUSTRALIA)

PATROCINADORES

Patrocina

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
VI Plan Propio de Investigación y Transferencia

Colabora



© UNIVERSIDAD DE SEVILLA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
C/ PORVENIR, 27 – 41013 Sevilla (España)
Tlf (+34) 954 487 447
Correo electrónico: eus4@us.es
<https://editorial.us.es/es>

© CUESTIONES PEDAGÓGICAS
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL
C/ PIROTECNIA s/n – 41013-SEVILLA (España)
Tlf (+34) 955420587
Correo electrónico: cuestionesp@us.es
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas>

Edited in Spain - Editado en España
e-ISSN: 2253-8275
ISSN: 0213-1269
Depósito Legal: SE-163-1984
Maquetación y Diseño: Natalia Aroa Ortega Torno
natalia@hispalisdigital.com

CONSEJO EDITORIAL / Editorial Board

EDITOR JEFE/Editor in Chief.

- › Dr. Miguel Ángel Ballesteros Moscosio. Universidad de Sevilla (España)

EDITORES FUNDADORES/Founding Editors

- › Dra. M^a de las Nieves Gómez García
- › Dr. Pedro Antonio Luque Domínguez

EDITORAS ASOCIADAS/ Assistant Editors

- › Dra. Verónica Cobano Palma. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Patricia Delgado Granados. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Clara Romero Pérez. Universidad de Sevilla (España)

COMITÉ CIENTÍFICO / Advisory Board

- › Dr. José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Guido Benvenuto . Universidad La Sapienza (Italia)
- › Dr. Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dra. María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
- › Dra. Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dr. Abderrahman El Fathi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dra. Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dra. María Herrera. Universidad Liverpool-Hope (Reino Unido)
- › Dra. Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
- › Dr. Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dra. Zohra Lhioui. Universidad Moulay Ismail (Marruecos)
- › Dra. Amélia Lopes (Universidad de Porto, Portugal)
- › Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona (España)
- › Dr. José Manuel Mata Justo (Universidad Lusitana de Lisboa, Portugal)
- › Dr. Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia, España)
- › Dr. Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
- › Dr. Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
- › Dr. Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dra. Gabriela Ossenbach Sauter. UNED (España)
- › Dr. Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
- › Dra. Mónica Pereira dos Santos (Universidad Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
- › Dra. Fátima Pereira (Universidad de Porto, Portugal)
- › Dra. María del Carmen Pereira Domínguez. Universidad de Vigo (España)
- › Dr. Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dr. Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
- › Dra. Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
- › Dr. Carlos Alberto Torres. University of California-Los Angeles (UCLA)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.
C/ Pirotécnica, s/n. 41013. Sevilla (España).
Tlfo.: (+34) 95 5420587



REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CONSEJO DE REVISORES / Reviewers Board Vol. 2(29), 2020

- › Dra. Ana Ayuste González. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. Belén Ballesteros Velázquez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dra. María Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dr. Fernando Bordignon. Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- › Dra. Lourdes Belén Espejo Villar. Universidad de Salamanca (España)
- › Dr. Ángel De Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dr. Octavio Esqueda Vazquez. Biola University (USA)
- › Dr. Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca (España)
- › Dra. Elisa García Mingo. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Tatiana García Vélez. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dr. Francisco Javier Jiménez Ríos. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Silvana Longueira Matos. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. David Luque Menjibar. Universidad Rey Juan Carlos (España)
- › Dr. Víctor M. Martín Solbes. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro (México)
- › Dr. Joaquín A. Paredes Labra. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. María Victoria Pérez de Guzmán Puya. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dr. Josep M^a Puig Rovira. Universidad de Barcelona (España)
- › Dr. Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Encarnación Sánchez Lissen. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Marcos Santos Gómez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Jorge Ramos Tolosa. Universitat de València (España)
- › Dr. Xavier Torredadella i Flix. Universitat Autònoma de Barcelona (España)
- › Dr. Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dr. Eduardo Salvador Vila Merino. Universidad de Málaga (España)

CONSEJO TÉCNICO / Board of Management

ASESORAMIENTO EN INDEXACIÓN

- › D. Victor Manuel Moya Orozco. Universidad de Sevilla (España)

ASESORAMIENTO EN LA CORRECCIÓN DE TEXTOS (INGLÉS)

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)

REVISIÓN DE TEXTOS (NORMAS EDITORIALES)

- › D^a. Victoria Chacón Chamorro. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › D^a. Patricia Iglesias Díaz. Universidad de Sevilla (España)
- › D^a. Fabiola Ortega de Mora. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › D^a. Sandra Santiago Sillero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Alicia Sianes Bautista. Universidad Internacional de la Rioja/ Universidad de Extremadura (España)

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Editorial Universidad de Sevilla.
C/ Porvenir, nº. 27 (Edificio Corominas) 41013. Sevilla (España).
Tlfo.: (+34) 954487447 - e-mail: eus4@us.es

Índice

MONOGRÁFICO

Presentación.

Miquel Martínez. Universitat de Barcelona (España) y Clara Romero-Pérez. Universidad de Sevilla (España) **8-11**

La Educación de Personas Adultas a los Cincuenta Años de la Ley General de Educación. *Adult Education on the Fiftieth Anniversary of the General Education Law.*

Óscar Medina Fernández. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España) **12-25**

La Educación Moral y en Valores a Través de los Artículos Publicados Durante la Ley General de Educación (1970-1990).

Moral and Values Education Through the Papers Published During the Ley General de Educación (1970-1990).

Laura Fontán de Bedou y Eric Ortega González. Universitat de Barcelona (España) **26-40**

La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España. *The Adult Education in the Fifty Years of Democratic History in Spain.*

Begoña Rumbo Arcas. Universidad de A Coruña (España) **41-49**

Teatro y educación en la Ley General de 1970. Avances y retrocesos.

Theatre and education in the 1970 General Law. Advances and Setbacks.

Manuel F. Vieites. ESAD de Galicia / Universidad de Vigo (España) **50-63**

Cinco décadas no son suficientes. Carta de una abuela a su querida nieta.

Five decades are not enough. A grandmother's letter to her beloved granddaughter.

Sofía Valdivielso Gómez. Universidad Las Palmas de Gran Canaria (España) **64-75**

¡Cómo Hemos Cambiado! Medio Siglo de Escuela en España (1970-2020).

How We Have Changed! Half a century of school in Spain (1970-2020).

Ramón López Martín. Universitat de València (España) **76-91**

La Educación Cívica En España. Cinco Últimas Décadas De Vicisitudes Legislativas.

Civic Education In Spain. Legislative transformations in the last half-century.

Elena Arbués Radigales y Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra (España) **92-103**

Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance.

Student participation in Schools: Legislation, Voices and Keys to Progress.

Marta B. Esteban Tortajada y Ana María Novella Cámara. Universitat de Barcelona (España) **104-115**

MISCELÁNEAS

Educación Propia ¿Es posible una Episteme Raizal-Ancestral Indígena?

Own Education ¿Is an Indigenous Ancestral/Root Episteme Possible?

Hermes Sixtho Villarreal. Universidad Autónoma de Madrid (España) **117-129**

Pedagogía del Pensamiento Computacional desde la Psicología: un Pensamiento para Resolver Problemas.

Pedagogy of Computational Thinking from the Psychology: a Problem-Solving Thinking.

Beatriz Ortega-Ruipérez. Universidad Internacional de La Rioja (España)

130-144

La Alfabetización. Una competencia educativa para el mundo globalizado.

Literacy. An educational competence for the globalized world.

Joel Oswaldo Vielma Rondón. Universidad de Los Andes (Venezuela)

145-155

RESEÑAS

Motos, T. (2020). Teatro en la educación (España, 1970-2018).

Antoni Navarro Amorós. Centro de Formación, Innovación y Recursos educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIRE) (España)

157-158

Escolano Benito, A. (2017). La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología.

Clara Romero-Pérez. Universidad de Sevilla (España)

159-160

MONOGRÁFICO

Presentación

Miquel Martínez (Coord. Monogr.). Universitat de Barcelona (España) 

miquelmartinez@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-7052-203X>

Clara Romero-Pérez (Ed^a. Asoc^a). Universidad de Sevilla (España) 

clararomero@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-3159-2008>

La Ley General de Educación LGE del año 1970, cuya promulgación cumple cincuenta años, supuso un cambio de paradigma en el sistema educativo español.

Probablemente no fue la ley que querían muchos españoles y españolas en aquellos años, pero fue sin duda una fuente de aire más fresco que el que habitualmente respiráramos en la década de los sesenta.

Sabemos que las leyes no cambian la realidad y las educativas aún menos. Los cambios en educación son lentos. Como todo cambio cultural necesita de la conjunción de diversos factores para que las transformaciones se produzcan. Las transformaciones educativas necesitan obviamente un marco legal que formule la intención del legislador, fije objetivos, establezca cambios y regule los procedimientos y el conjunto de recursos que -aunque no siempre sucede- acompañe los cambios que propugna. Pero además debe contar con la voluntad y compromiso de los agentes que intervienen y, especialmente, con el profesorado para cambiar realmente sus prácticas, sus prioridades y su quehacer como docentes.

La Ley del setenta ilusionó a la sociedad que la valoró como un paso adelante en un momento en el que España era un país en desarrollo e iniciaba su crecimiento económico. La perspectiva tecnocrática que caracterizaba una buena parte de la política española quería una ley que capacitara adecuadamente para el trabajo- formación profesional- o para los estudios de bachillerato que condujeran a los estudios superiores y profesiones liberales. Bebió y se alimentó de informes internacionales aunque, a diferencia de otros países europeos, no se planteó en absoluto la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años que no fue una realidad hasta la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE de 1990.

La LGE estuvo plenamente vigente hasta 1980. Fue una ley que abrió un nuevo periodo en la historia de la educación de nuestro país y que, junto a los cambios políticos y sociales de los últimos años del franquismo y los propios de la transición democrática, fueron antecedentes de leyes como la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares LOECE de 1980, la primera en democracia que nunca llegó a estar vigente por decisión del Tribunal Constitucional y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación LODE de 1985. La LOGSE supone prácticamente el fin de la LGE y fue la ley que propició con mayor intensidad un cambio de mirada sobre la educación y sus finalidades en España.

En todo caso, las leyes no sólo regulan los aspectos más estructurales y curriculares del sistema educativo; también transmiten un mensaje y generan condiciones para determinados cambios o enfoques en el mundo de la educación, entendida esta en un sentido amplio: formal, no formal e informal. Educar, entre otras cosas, es una cuestión logística y la política educativa obviamente aún lo es más. A lo largo de estos cincuenta años, la educación y, sobre todo, el profesorado han generado escenarios y condiciones que han permitido cada vez más una educación en libertad, han aprovechado la situación para disfrutar de una relativa autonomía pedagógica y han podido contribuir en el diseño de situaciones de aprendizaje y convivencia en los centros educativos basados en valores democráticos.

La realidad educativa ha avanzado a pesar de las dificultades para lograr disponer de un marco legal con el suficiente consenso que regule la educación en nuestro país. Las leyes que sucedieron a la LOGSE: la LOPEC del PSOE de 1995, a la que se opuso el profesorado; la LOCE del PP de 2002 que tampoco llegó a aplicarse; la LOE de 2006 del PSOE que derogó los preceptos todavía vigentes de la LGE; la LOMCE del PP de 2013 con la mayor oposición habida nunca y ahora, la LOMLOE que está en trámite parlamentario y que deroga la LOMCE y modifica la LOE no han conseguido el consenso que las leyes en educación deberían reunir y nunca han conseguido. Una triste realidad.

Cuando desde la revista se convocó a los autores a participar en este monográfico se les pidió que lo hicieran sobre la educación en España desde la perspectiva de estas cinco décadas y no que se refirieran necesariamente a la LGE. Agradecemos a los autores y autoras sus colaboraciones. Precisamente, han tratado temas y cuestiones no tanto curriculares como de contextos de aprendizaje, expectativas y escenarios de educación. Nos hablan de educación de personas adultas, de la mujer y la no discriminación, de la participación, de educación moral, educación en valores y educación cívica, del teatro en la educación, y de la escuela en estos cincuenta años.

Sinceramente creemos que este monográfico es un lujo por sus autores y autoras y por lo que significa: cincuenta años de progreso para ver lo que nos falta para alcanzar la educación que queremos. Como nos dice una de las colaboradoras en este número: Cincuenta décadas no son suficientes, querida nieta.

A pesar de ello, no es menos cierto, que a lo largo de estas cinco décadas, la educación en España ha experimentado notables transformaciones, aun cuando con ritmos, velocidades y trayectorias temporales que oscilan entre la continuidad y la discontinuidad. El primer artículo, firmado por Óscar Medina Fernández, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, titulado *La educación de las personas adultas a los cincuenta años de la Ley General de Educación*, profundiza en la evolución que ha experimentado la educación de personas adultas desde el siglo XIX hasta hoy. En su enfoque, aborda los tres desafíos más notables para la puesta en práctica de políticas realistas y realizables en este ámbito y concluye que la educación de personas adultas, a pesar de contar con más de dos siglos de existencia es, desde el punto de vista de la política educativa en España, inexistente. Alerta que de los tres grandes desafíos que han condicionado la evolución de la educación de las personas adultas a lo largo de su historia, solo se ha conseguido, cinco décadas después, superar el primer desafío: la existencia de una oferta educativa específica y con valor en sí misma.

El segundo artículo, titulado *La educación moral y en valores publicados durante la Ley General de Educación (1970-1990)*, ha sido elaborado por los investigadores emergentes Laura Fontán de Bedout y Eric Ortega González, de la Universitat de Barcelona. En él se realiza una revisión transversal-retrospectiva de la producción científica española sobre educación moral y en valores durante la vigencia de la ley. Los autores realizan un pormenorizado análisis de la producción total y especializada por revistas, tipología de artículos publicados, origen disciplinar de las aportaciones y temáticas investigadas. Concluyen que la producción científica en este ámbito de la investigación pedagógica fue notable y creciente durante las dos décadas de vigencia de la ley, aunque con una temporalidad discontinua e irregular.

Retomando la temática abordada en el primer artículo, pero desde un enfoque diferente, toda vez que complementario, la profesora Begoña Rumbo Arcas, de la Universidad de A Coruña, analiza en el tercer artículo la evolución de las políticas que han regulado y regulan en la actualidad la educación de las personas adultas, enfatizando en dicho análisis las implicaciones conceptuales y prácticas de dichas políticas a lo largo de la historia democrática en España. Con el título, *La educación de las personas adultas en los cincuenta años de la historia democrática de España*, la autora analiza críticamente los hitos históricos que han jalonado la educación de las personas adultas en los últimos cincuenta años, comenzando por el período tecnocrático y culminando con la apertura europea y el nuevo giro tecnocrático de las políticas de educación de personas adultas. Giro que, de acuerdo con lo planteado por la autora, supone un retroceso desde el punto de vista educativo y sociopolítico al vincular la educación de

las personas adultas al crecimiento económico y relegar a un segundo plano la función social y transformadora de la educación que sitúa a las personas adultas en el centro del proceso educativo con el fin de promover su desarrollo y realización personal.

El cuarto artículo del monográfico, *Teatro y educación en la Ley General del 70. Avances y retrocesos*, presentado por Manuel F. Vieites, de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia y la Universidad de Vigo, presenta un pormenorizado y crítico análisis de la normativa derivada de la aplicación de la Ley General de Educación. Lo que comenzó siendo, a nivel legislativo, un avance para la educación teatral en España, se fue convirtiendo en retroceso con las legislaciones posteriores (LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE). Indica el autor, en las conclusiones finales, que “tras cincuenta años, y en educación teatral, sea general o especializada, hemos vuelto al punto de partida”. De ahí la necesidad de incorporar, de nuevo, el “giro expresivo”, en la educación general, y la incorporación a la Universidad en la educación especializada, léase profesionalizadora, para el desarrollo de la Pedagogía Teatral desde la que se brinde una formación consecuente de profesorado de teatro.

Bajo el sugerente título *Cinco décadas no son suficientes. Carta de una abuela a su querida nieta*, la profesora Sofía Valdivielso Gómez, de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, explica en este artículo del monográfico, cómo fue la educación recibida, como mujer, en los años setenta, así como los acontecimientos y contextos culturales que la caracterizaron. La autora sitúa en el primer plano a las mujeres y su educación en el sistema educativo y cómo el discurso de la igualdad de género, ha sido desplazado por el discurso de la identidad de género, con el consiguiente impacto a nivel normativo y cultural.

El sexto artículo que integra este monográfico lo escribe el profesor Ramón López Martín, de la Universitat de València. Con el título *¡Cómo hemos cambiado! Medio siglo de escuela en España (1970-2020)* se analizan los cambios más notables experimentados por la escuela en las últimas cinco décadas. Se toma como criterio de análisis la arquitectura conceptual que llevan implícitos todos los modelos de escuela y los estilos pedagógicos que les confieren su propia identidad pedagógica. El autor aborda críticamente los modelos escolares basados en la racionalidad crítica de los años 70 y 80, el modelo constructivista que caracterizó a la escuela de los años 90, hasta llegar al modelo pedagógico basado en las competencias que caracteriza a la escuela de la segunda mitad de la primera década de siglo y el emergente modelo de escuela digital, que cobra carta de naturaleza en el contexto histórico actual. Por último, en el artículo se ahonda en cuáles serían aquellos “aspectos ineludibles para afrontar con garantías el futuro de nuestras escuelas”.

El penúltimo artículo ha sido elaborado por las profesoras Elena Arbués Radigales y Concepción Naval Durán, de la Universidad de Navarra. Abordan *La educación cívica en España. Cinco últimas décadas de vicisitudes legislativas*. En él las autoras ofrecen un análisis del tratamiento que ha recibido la educación cívica en España a lo largo de las distintas normativas en los últimos cincuenta años. Se interrogan si las reformas curriculares acaecidas han logrado mejorar la competencia cívica de los escolares y apuestan por un discurso político y ético a favor de la democracia, la responsabilidad social y la interculturalidad en la que la educación cívica juega un papel protagonista en el escenario educativo y escolar.

El último artículo que integra este monográfico lo elaboran la investigadora novel Marta B. Esteban Tortajada y la profesora Ana María Novella Cámara, de la Universitat de Barcelona. Su aportación lleva por título *Participación del alumnado en los centros educativos: legislaciones, voces y claves para el avance*. Se trata de un estudio empírico que adopta una epistemología sociocrítica, cuyo objetivo es doble; de un lado, analizar críticamente los posibles cambios que se han producido en las diferentes legislaciones educativas en materia de participación de alumnos y alumnas en la escuela; de otro, indagar en la percepción que tienen los escolares adolescentes sobre sus experiencias participativas en el contexto escolar, contextualizando estas percepciones en la idiosincrasia y cultura institucional de cada centro.

Los ocho artículos que componen el monográfico pueden ser leídos desde la pluralidad de actitudes y sentimientos sobre el que se estructura la historicidad de cada uno de sus lectores y lectoras. *Cinco décadas después de la Ley General de Educación* invita a adentrarnos en una escenografía temporal con avances y retrocesos, giros y virajes, vicisitudes, sentimiento de insuficiencia o de cambio y como un hito histórico que, en su evolución, invitan al optimismo y a percibir que, en efecto, tomando prestadas las palabras del profesor Ramón López Martín, hemos cambiado ¡Y cuánto!. Corresponde a los lectores concretar, desde su conocimiento y experiencia, la direccionalidad y cualidad de dichos cambios.

No queremos finalizar esta presentación sin agradecer al Consejo Editorial de la revista la oportunidad de profundizar en la temática que se aborda en este monográfico y, muy especialmente, a la proponente de este número, la profesora Patricia Delgado Granados, Editora Asociada de Cuestiones Pedagógicas. Nuestros agradecimientos se hacen extensivos también a los investigadores que han participado como revisores de acuerdo con la política de evaluación de pares de la revista, así como a los miembros del Consejo Técnico por su trabajo de revisión lingüística y de corrección. A todos ellos, gracias.



La Educación de Personas Adultas a los Cincuenta Años de la Ley General de Educación

Adult Education on the Fiftieth Anniversary of the General Education Law

Recibido: 21/05/2020 | Revisado: 02/09/2020 | Aceptado: 28/09/2020 | Publicado: 22/12/2020



Óscar Medina Fernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

oscar.medina@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0003-3167-5038>

Resumen: Utilizando como referencia la Ley General de Educación de 1970, así como otras leyes educativas españolas anteriores y posteriores, se aborda la evolución que ha experimentado la educación de personas adultas desde el siglo XIX hasta la actualidad, analizando tres grandes desafíos que consideramos imprescindibles para la implantación de una política educativa creíble y viable en este campo: a) Oferta educativa específica *versus* carácter compensatorio y sustitutorio; b) Pedagogía diferenciada *versus* modelo escolar; y c) Legislación sobre el universo educativo *versus* sistema educativo formal y oficial. Dicho análisis, en el que se contrasta la legislación con las realizaciones educativas y con las teorizaciones de autores, nos lleva a concluir que, a lo largo ya de más de dos siglos de existencia, en España no ha habido política educativa alguna en materia de educación de las personas adultas. Y todo ello por varias razones: porque se desconoce el crecimiento que ha experimentado este sector educativo, ignorando asimismo los beneficios personales, culturales, económicos, sociales y políticos que tiene esta realidad; porque las leyes se han limitado a regular el sistema educativo formal y oficial, dejando fuera buena parte de la educación que tienen y realizan las personas adultas; y porque la concepción pedagógica que lo justifica no ha trascendido a la sociedad ni a las instituciones competentes en la materia.

Palabras clave: educación de adultos, nueva oportunidad educativa, formación continua, educación no-formal, educación informal.

Abstract: Using as a reference the 1970 General Education Act, as well as other earlier and later education laws, I address the evolution of adult education from the 19th century to the present day, exploring three great challenges essential for the implementation of a credible and viable educational policy: a) Specific educational offer versus compensatory and substitute character; b) Differentiated pedagogy versus school model; and c) Legislation on the educational universe versus formal and official educational system. This analysis, in which legislation is contrasted with educational achievements and with the theories of authors, leads us to conclude that, throughout more than two centuries of existence, in Spain there has been no educational policy whatsoever in the area of adult education. There are several reasons for this fact: because the growth that this educational sector has experienced is unknown, and the personal, cultural, economic, social, and political benefits of this reality are not known; because the laws have been limited to the regulation of the formal and official educational system, leaving out a good part of the education that adults have and carry out; and because the pedagogical concept that justifies it has not transcended society or the competent institutions in the field.

Keywords: adult education, continuation of education, further training, non-formal education, informal education.

Introducción

Han transcurrido cincuenta años desde la aprobación de la LGE (Ley General de Educación) en 1970. A lo largo de este medio siglo ¿qué ha sucedido con la educación de personas adultas en España? En este artículo se analizan algunos antecedentes y lo que significó la LGE, abordando también su evolución hasta nuestros días. Más concretamente, nos ceñimos a las dos preguntas siguientes que, entre otras, se formulan en la presentación del monográfico: ¿Cómo ha cambiado la educación de personas adultas en estos cincuenta años? ¿Qué cambios ha experimentado la educación no formal e informal en este período? Dos preguntas que, como veremos a lo largo de este trabajo, están estrechamente relacionadas entre sí.

Si contrastamos la legislación con las realizaciones educativas y con las teorizaciones de autores, la conclusión no puede ser otra que la siguiente: a lo largo ya de más de dos siglos de su existencia, la educación de las personas adultas no ha contado en España con una política educativa mínimamente creíble y viable. La razón tiene que ver con el modo en que se han abordado los siguientes tres grandes dilemas, que han condicionado su desarrollo en determinados momentos claves de su historia: a) ¿La oferta educativa es específica y tiene valor en sí misma o por el contrario se desliza por una concepción meramente compensatoria? b) ¿Las prácticas educativas se realizan de forma diferenciada con una Pedagogía específica o se mimetiza lo que se hace en las escuelas para los infantes? c) ¿Las leyes de educación se ocupan del universo educativo, es decir, de la educación de la sociedad, incluyendo la educación de las personas adultas, o solo se centran en las enseñanzas formales y oficiales del sistema educativo, dejando fuera otras formas de educación?

A continuación, teniendo como referencia la LGE, abordamos las tres preguntas anteriores, analizando la contribución de las principales leyes educativas españolas y con ello la evolución de la educación de personas adultas a lo largo de su historia.

Oferta educativa específica versus carácter compensatorio y sustitutorio

Tradicionalmente la educación de personas adultas no ha sido considerada por las leyes educativas como un tipo de educación necesaria y con valor propio; más bien lo que ha sucedido es que la legislación anterior a la LGE ha apostado por un perfil *compensatorio* que incluso se reforzaba con la consideración de *sustitutorio*. Nos referimos a que, lejos de concebirla como una oferta educativa que tiene valor en sí misma, como fenómeno optimizante en términos personales y sociales, independientemente de la evolución de otros sectores educativos y de la instrucción previa que posea la población adulta, lo que se busca es que las personas adultas tengan una segunda oportunidad y puedan poner remedio al hecho de no haber estudiado por razones de trabajo, ser analfabetos o haber olvidado lo aprendido. Este es el sentido remedial y paliativo que tiene la educación de la población adulta, a juzgar por lo establecido en las primeras leyes educativas. Las casi inexistentes referencias legales a esta educación en las leyes del siglo XIX y parte del siglo XX abundan en lo que decimos.

Durante el primer tercio del siglo XIX se publica la *Ley Provisional de Instrucción Primaria* de 1838 para llevar a la práctica el ideario liberal en materia de educación, estableciendo las primeras bases normativas de la enseñanza. Todo el texto se centra en la instrucción de los “niños”, a los que se les considera destinatarios de la ley, dedicando solo una línea a las “escuelas de adultos”: “Así mismo, procurará el gobierno la conservación y fomento de las escuelas de adultos” (art. 37). Décadas después se aprueba la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 para completar la organización de la enseñanza, ya con tres niveles, y para ordenar mejor el gobierno y la administración de la instrucción. También en este caso la ley se ocupa de la instrucción de los menores como únicos destinatarios, salvo un artículo para los “adultos”, donde queda más claro su carácter compensatorio: “Igualmente fomentará el establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada, o que quieran adelantar en conocimientos” (art. 106). Casi a mitad del siglo XX se aprueba la *Ley de Educación Primaria* de 1945, que establece lo que va a ser la educación durante el franquismo. Como en las leyes anteriores, también aquí el contenido se centra en la educación de los “niños”, dedicando a la “educación de adultos” solo dos artículos: sobre las “escuelas de adultos” y sobre las “misiones pedagógicas” (arts. 31 y 32).

Se trata de una época en la que, con relación a la educación de personas adultas, la preocupación principal de las políticas educativas se centraba en la alfabetización, debido a dos razones: la creciente industrialización unido al incremento de las grandes ciudades y las insuficiencias de la instrucción de la infancia. Tan estrecha era la relación entre alfabetización de adultos y déficit de formación en la infancia, que se pensaba que la realización efectiva de la escolaridad infantil acabaría haciendo innecesarias las “escuelas de adultos” que podrían desaparecer, acentuando así la concepción compensatoria con este carácter *sustitutorio* (Guereña, 1992; Gómez R. de Castro, 1995). Dicho de otra manera, se abren escuelas de adultos porque no funcionaban bien las escuelas de los niños y sucedía con mucha frecuencia que cuando estos ya eran adultos se comprobaba que o no habían ido a la escuela (porque no había o por razones de trabajo), o habían olvidado lo aprendido (por falta de práctica), o volvían a ser analfabetos (porque no cultivaban la lectoescritura). Esto es lo que significa compensatorio, dado que la función de las escuelas de adultos era compensar, remediar, dar una segunda oportunidad a los adultos, dado que perdieron la primera oportunidad cuando eran niños.

Así, para paliar las secuelas tan negativas de las políticas educativas para la infancia y para responder a las demandas de formación que exigía la Revolución Industrial y los nuevos valores asociados a la Revolución Francesa y la Ilustración, el proceso de alfabetización de la población adulta en este período se lleva a cabo a través de una doble vía: por un lado, en las “escuelas de adultos” promovidas por el Estado, con clases nocturnas y durante los domingos; y por otra parte, mediante la iniciativa social que desarrolla programas de educación popular, formación laboral y alfabetización a cargo de asociaciones, grupos políticos, universidades, la Iglesia, etc., (Tiana Ferrer, 1991; Moreno Martínez, 1992b; Delgado Granados, 2005).

Sin embargo, con la *Ley General de Educación* de 1970 se da un giro en esta dirección. Es una ley que nace con una vocación renovadora en un momento histórico en el que se suceden cambios educativos relevantes a nivel internacional, como el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, las primeras publicaciones sobre educación permanente, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, las experiencias de educación no directiva y la influencia de la UNESCO, ya con 25 años desde su creación en el seno de la ONU (Organización de las Naciones Unidas). Ello explica que con esta ley se aleje definitivamente a la educación de personas adultas del carácter compensatorio, superando también la consideración de oferta sustitutoria. Prueba de ello es el hecho de incluir el nivel de “Educación Permanente de Adultos” en la estructura del sistema educativo (una decisión controvertida, pero que en su momento tuvo ventajas en términos de reconocimiento de una oferta con valor propio), vinculando la educación al principio de educación permanente.

A partir de ahora vemos que la educación de personas adultas se normaliza institucionalmente y adquiere valor en sí misma como una oferta educativa que no se vincula a la formación previa que se posea, ni depende de la evolución efectiva de la escolaridad infantil. Algunos párrafos legales confirman esta posición: se busca “dar plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación”; “hacer partícipe de la educación a toda la población española”; “ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas”; construir “un sistema educativo permanente [...], capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”; asegurar “la unidad del proceso de la educación” en la idea de que “la educación es tarea de todo el país” (preámbulo y art. 9.1).

Durante 20 años está vigente la LGE hasta que, en 1990, se aprueba la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, la LOGSE, entre otras razones, para adaptar el sistema educativo a la Constitución de 1978 (que crea un orden social y político democrático, así como una organización territorial descentralizada) y para ajustar la realidad educativa española a la Unión Europea en la que España se había integrado desde 1986. Así se explica que con esta ley se produzcan cambios importantes a nivel general y también sobre la educación de personas adultas, cuyo tratamiento todavía se aparta más del tradicional enfoque compensatorio y sustitutorio. Dos son los argumentos principales que acreditan su carácter propio en esta ley frente a los planteamientos tradicionales: por una parte, la decisión de no incluir la educación de personas adultas en la estructura del sistema educativo (lo cual resulta

paradójico, comparado con lo establecido por la LGE), reconociendo así la existencia de todo un sector o ámbito de la educación ya con entidad propia, cuyos destinatarios son las personas adultas; y por otra parte, el refuerzo del principio de educación permanente (también establecido en la LGE) en el marco más general del derecho de todos a la educación y a la igualdad de oportunidades. No pocos textos de la ley lo demuestran: “la educación será permanente, y así lo proclama la ley al determinar que ese será el principio básico del sistema educativo” (preámbulo); “todos tienen derecho a la educación” (art. 27.1); “el derecho a la educación es un derecho de carácter social” (preámbulo); lo que se quiere hacer con la ley es “una reforma profunda del sistema educativo” (preámbulo); “el sistema educativo tiene que responder a las aspiraciones educativas de la sociedad” y contribuir “a la reducción de la injusta desigualdad social” (preámbulo), etc.

Por tanto, debemos felicitarnos del carácter propio que por fin acaba teniendo la educación de personas adultas a partir de la LGE y la LOGSE, como una oferta educativa específica y optimizante por sí misma, como otros campos de la educación, pero que sigue transitando por esa doble vía de la que hablábamos antes.

Una de esas vías, promovida por el Estado mediante leyes que regulan el sistema educativo, es la que se centra en la *formación básica* de la población adulta, que tiene lugar en las escuelas y/o centros de personas adultas; vía esta que inicia su camino desde un lugar aparte, la escuela, que, desvinculada de la comunidad y sin relación con los problemas cotidianos, laborales, culturales y sociales del alumnado, acaba configurándose como oferta oficial de carácter formal.

La segunda vía, mediante la iniciativa social y privada y al margen de la legislación y del sistema educativo, interviene con programas y experiencias de *educación popular* para personas adultas en centros cívicos, casas de la cultura, centros municipales, escuelas populares, programas de extensión universitaria, ateneos, gabinetes y universidades populares. Considerada esta vía como una oferta de carácter no formal e informal, su nacimiento obedece a varias razones que explican sus finalidades: para suplir las deficiencias de la vía formal que operaba de espaldas a la realidad, para reforzar el proceso de alfabetización y culturalización de la población con independencia de los requisitos formales y para ofertar la educación y la cultura a todos los ciudadanos y en los lugares más necesitados.

Doble vía, cuya relación entre sí ha sido diferente dependiendo de cada momento histórico y de las ofertas de algunos centros, pero que sigue enfrentándonos a dos problemas que están cortando las alas de este sector educativo, constriñéndolo así a un vuelo rasante: la necesidad de un tratamiento diferenciado y la falta de coordinación entre ofertas e instituciones.

Pedagogía diferenciada versus modelo escolar

Establecido el carácter propio de la educación de personas adultas, que establece la LGE y refuerza la LOGSE, lo lógico sería que tal sector contara con un tratamiento diferenciado en el sistema educativo, una Pedagogía propia, capaz de responder a las características psicológicas y sociales de los destinatarios, coordinando además las dos vías antes señaladas. Pero esto ha sido así solo en parte: a través de las leyes, algo se ha avanzado en el tratamiento diferenciado de la vía formal, pero nada respecto de su coordinación con la vía no formal e informal.

En realidad, lo que ha sucedido es que, antes de la LGE, la educación de personas adultas ya se caracterizaba por el *modelo escolar*, entendiéndose por ello la fuerte dependencia de la escuela que mantienen las actividades educativas dirigidas a la población adulta. No se educa a las personas adultas de forma diferente a la infancia, sino que se imparte un tipo de educación prácticamente igual a la de los menores en las escuelas, con las únicas diferencias sobre la edad y los horarios (Guereña, 1992; Medina Fernández, 1997; Viñao Frago y Moreno Martínez, 2003; Sáez Carreras, 2007).

Tal mimetismo de la escuela infantil, sutilmente esbozado durante el siglo XIX, se consolida durante casi todo el siglo XX, aplicando también a la educación de personas adultas la Pedagogía Escolar dominante de la época, centrada en la infancia y en la escuela. La norma fundamental de todo este período (base de posteriores órdenes y decretos), que fija el rumbo escolar para la población adulta,

es el *Real Decreto de 4 de octubre de 1906*, estableciendo que el objeto de las clases de “adultos” es “ampliar y perfeccionar la educación dada en las escuelas primarias diurnas” (art. 1), donde se impartirán las “enseñanzas de cultura general que forman parte del programa de las escuelas primarias” (art. 16). Incluso en la Ley del 45, se afirma el doble cometido de las “escuelas de adultos”: “iniciar o completar la enseñanza primaria y formar o perfeccionar en el orden profesional a aquellos alumnos que ya posean, aunque elementalmente, los conocimientos de la Escuela” (art. 31). Con todo, este mimetismo de la educación infantil y de la escuela solo tiene algunas excepciones en las normas señaladas: las referencias al calendario y los horarios y las pautas metodológicas, que, a todas luces, resultan muy débiles para hablar de una Pedagogía diferenciada.

A partir de la LGE se producen algunos avances para superar el modelo escolar, pero resultan tímidos y claramente exigüos si tenemos en cuenta las normas de aplicación y la práctica de los centros. Varios artículos de esta ley, que se apartan de la concepción tradicionalmente escolarizante, reparan en que las enseñanzas para personas adultas debían ser diferentes a las de la infancia. Se afirma que “el contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuará a la evolución psicobiológica de los alumnos” (art. 9.d), apoyando así una cierta Pedagogía diferenciada, con una organización propia, dotada de “centros específicos”, y también “centros ordinarios” (art. 44.1); planteamiento que se acentúa todavía más al afirmar que “la planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones” basadas, entre otras cuestiones, en la Psicología de los adultos y en la Sociología del momento (art. 45.1).

Sin embargo, nuevamente vemos que una cosa es la letra y otra la realidad, como se demuestra en las Orientaciones Pedagógicas del 74 para la EGB (Educación General Básica) de adultos, que traslucen el distanciamiento entre las declaraciones teóricas y las decisiones prácticas, la desconexión con los propios principios de la ley, la resistencia al tratamiento diferenciado de este campo de la educación, o, en suma, la pérdida de una oportunidad para adaptar esta formación a las características y complejidad de la población adulta (Moreno Martínez, 1992; Medina Fernández, 2000; Cabello Martínez, 2002).

Posteriormente, con ocasión de la aprobación de la LOGSE se avanza todavía más para superar el modelo escolar, inicialmente, porque, durante los debates previos a su aprobación, se conocen acuerdos importantes, que se reflejan en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989), donde se afirma que la “educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de Educación Permanente” (pp.191), razón por la cual “no parece, por lo tanto, adecuado dar a la educación de adultos el mismo tratamiento que al resto del sistema educativo” (pp. 189).

No obstante, la evolución de los acontecimientos y el texto que acaba aprobándose en el parlamento indican que los avances de la LOGSE para establecer una política diferencial en este campo de la educación resultan claramente insuficientes por varias razones. La primera, porque con la aprobación de la LOGSE se desvanecen las expectativas (de los profesionales y del propio Ministerio de Educación) puestas en la aprobación de una ley sobre educación de personas adultas, aprobada en el parlamento nacional para todo el Estado, que consagre su carácter propio y tratamiento diferencial, como se explicaba en el *Libro Blanco de la Educación de Adultos en España* (MEC, 1986). Y la segunda, porque la ley orgánica de 1990 no recoge toda la complejidad del tratamiento diferenciado y la necesaria coordinación que merecían las dos vías (formal y no formal e informal) de este sector educativo y que también se describía en la obra citada; no en vano son muchos los autores que reconocen la función y extraordinaria acogida del citado Libro Blanco entre los profesores, como una útil herramienta que por fin respondía a las experiencias innovadoras, de acuerdo con las directrices de los organismos internacionales que, apartándose de la concepción escolarizada, optan por un modelo social de educación de personas adultas de amplia base para el desarrollo personal y comunitario (Viladot y Romans, 1988; Jabonero Blanco *et al.*, 1997; Marzo y Figueras, 1990; Viñao Frago y Moreno Martínez, 2003; Sarrate Capdevila y Pérez Guzmán Puya, 2005).

No podemos pasar por alto que en este Libro Blanco sobre la educación de adultos en España se plantean dos cuestiones decisivas para el desarrollo de este campo de la educación que respondían a las preocupaciones de los profesionales del momento y tenían en cuenta no pocas experiencias innovadoras con un fuerte contenido local y emancipador: a) frente al tradicional modelo escolar, se plantea un nuevo modelo social de educación de personas adultas, como subconjunto de un proyecto global de educación permanente, para la totalidad de los procesos de educación (sean formales o no formales), con mecanismos de coordinación y acreditación entre ofertas y actores intervinientes; y b) frente a un tipo de actividad centrada exclusivamente en el aula, se establece el proyecto de base territorial como la unidad espacial de referencia, lo que nuevamente obliga a la coordinación y la colaboración interinstitucional (MEC, 1986).

Se trata de una doble perspectiva con la que se identifica un número importante de investigadores que optan por una educación de adultos integradora, crítica, social y emancipadora, sea formal, no formal o informal, se refiera a la formación básica o a la educación popular, se imparta en centros oficiales o en cualquier otra institución o contexto (Quintana Cabanas, 1986; Flecha, 1990; Lucio-Villegas Ramos, 1993; Guereña y Tiana Ferrer, 1994; Mezirow, 1994; Formariz Poza, 1995; García Carrasco, 1997; Sáez Carreras, 1998; Camacho Herrera, 1999; Sebastián Vicente, 2001; Trilla Bernet, 2002; Requejo Osorio, 2003; Tiana Ferrer y Sanz Fernández, 2003; Caride Gómez, 2009). Un enfoque socioeducativo que concibe la educación de personas adultas como un ámbito de la educación social, cuyo marco terminológico, teórico, histórico y prescriptivo es la Pedagogía Social.

En su lugar, lo que hace la LOGSE es limitarse al tratamiento diferenciado solo de la vía formal, es decir, de los currículos de las enseñanzas oficiales del sistema educativo (Educación Básica, Bachillerato y Formación Profesional), utilizando expresiones como las siguientes en caso de que los destinatarios sean personas adultas: “contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades” (art. 52.1), “oferta específica y una organización adecuada a sus características” (art. 53.2). Parecía estar claro, a partir de tales artículos y de otros que el currículo de las enseñanzas oficiales, sobre todo el de la educación básica, tenía que ser diferente al del régimen general para niños y adolescentes. Un asunto este que genera no pocas reflexiones y propuestas por parte de algunos autores (Requejo Osorio, 1992; Debón Hernández y Llop Chulvi, 1995), suscitando además un importante debate entre los profesores y la administración educativa (central y autonómica), que reflejaba dos concepciones sobre el currículo de Educación Básica de las personas adultas: por una parte, los defensores de una mera adaptación curricular, y por otra, quienes optaban por un currículo específico y diferente (MEC y CCAA, 1993 y 1995); dos concepciones que se resuelven de forma diferenciada a nivel territorial, como Canarias (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1992), que opta por una oferta curricular específica, y el Ministerio de Educación (para lo que todavía pertenecía al territorio MEC), que se limita a una adaptación curricular.

Finalmente, hemos de señalar otros cambios relevantes sobre la evolución de la educación de personas adultas en este período, que evidencian nuevos avances pedagógicos, una realidad educativa diferenciada a nivel territorial, así como el papel que han jugado las CCAA (Comunidades Autónomas) en su desarrollo. Cabe destacar en este sentido la evolución que, en términos de Pedagogía diferenciada para las personas adultas, han tenido los sistemas de reconocimiento y acreditación de la experiencia y de las enseñanzas no formales, que partiendo de dispositivos y experiencias realizadas en algunas CCAA (como Cataluña, País Vasco y Canarias), se consolidan legalmente a nivel de todo el Estado, mediante la *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* en el año 2002 y su correspondiente Real Decreto siete años después. Por otra parte, perdida la ocasión de aprobar una ley general sobre educación de adultos a nivel nacional, algunas CCAA, como Andalucía, Aragón, Cataluña, Galicia, Valencia, Castilla León, Castilla La Mancha, Navarra, Canarias, etc. han aprobado en sus propios parlamentos una ley de educación de personas adultas, cuya aproximación a los planteamientos sociales y comunitarios del Libro Blanco será diferente en cada territorio, y cuyo cumplimiento de lo establecido en las propias leyes también será diferente según las CCAA (Sanz Fernández, 2002; Lancho Prudenciano, 2005; Sarrate Capdevila y Pérez de Guzmán Puya, 2005).

En resumen, podemos concluir que, frente a los enfoques teóricos que nos remiten a un modelo social de educación de personas adultas, capaz de coordinar en cada territorio las dos vías (formación básica y educación popular), la práctica continúa regida por el modelo escolar, aunque más la primera vía que la segunda. Una carencia esta, nada desdeñable, que está cercenando el desarrollo de este campo, debido a la inercia de las autoridades educativas que tradicionalmente han regulado solo las enseñanzas formales y oficiales del sistema educativo.

Universo educativo versus enseñanzas formales y oficiales del sistema educativo

El tercer envite al que tradicionalmente se ha enfrentado la educación de las personas adultas a lo largo de la historia tiene que ver con la concepción de la educación que subyace a cada una de las leyes. ¿Tales leyes de educación se ocupan del universo educativo, es decir, de la educación de la sociedad, de las personas de todas las edades, o solo de las enseñanzas y de la educación que va dirigida a una parte de la sociedad?

Desde nuestro punto de vista, en general las leyes educativas se han centrado casi exclusivamente en la estructura y organización de las “enseñanzas formales”, que cuentan con la acreditación del Estado, destinadas a la infancia, a la juventud y también a algunas personas adultas (las que carecen de titulación oficial). Lo que regulan, pues, las leyes es la formación que se imparte en los diferentes niveles del “sistema educativo” (la primera vía, comentada anteriormente) y que conduce a las titulaciones oficiales en cada momento.

Nada, pues, sobre coordinación, fomento, apoyo, seguimiento y financiación de esa otra vía u oferta de educación popular, destinada también a la población adulta, catalogada como “educación no formal e informal”, que imparten otros ministerios del Estado, las fuerzas armadas, los ayuntamientos a nivel municipal, los sindicatos, las universidades, las asociaciones, las universidades populares, etc.; ofertas sociales y privadas de las que hablan no pocos autores (Flecha *et al.*, 1988; Gómez R. de Castro, 1995; Moreno Martínez y Viñao Frago, 1997; Sanz Fernández, 2006), destacando la función que tienen en la extensión de la cultura, la formación laboral, la educación ciudadana y la participación social de las personas adultas.

Esta concepción restringida de la educación es la que ha prevalecido en las primeras leyes educativas españolas. Se regula la instrucción (que más adelante coincidiría con la enseñanza formal y oficial) que han de recibir las jóvenes generaciones y algunos adultos que sean analfabetos o hayan olvidado lo aprendido, dejando fuera las experiencias de educación popular, que llegaron a tener tanto arraigo y repercusión social en esta misma época. No obstante, hemos de señalar una salvedad, a saber, el papel también del Estado para otras actividades educativas de carácter no formal e informal, como las misiones pedagógicas, que cumplían una función importante en las campañas de alfabetización y en el apoyo de la educación popular y cultural que se desarrollaba en las “escuelas de adultos” y en otros centros no oficiales. Creadas en el año 1922, las misiones pedagógicas, que se utilizaron durante la Segunda República, se restablecen durante la dictadura a través de la Ley de 1945, donde queda claro su carácter no formal e informal: “Desarrollarán su actividad mediante bibliotecas circulantes, conferencias, discotecas, exhibiciones teatrales, exposición de reproducciones artísticas, cine educativo, emisiones de radio y otros medios análogos, con preferencia los que contribuyan a mejorar la vida rural” (art. 32).

Más adelante, con la publicación de la LGE no parece que esta situación cambie. Aunque en la ley se hable de educación permanente como un derecho de todos, la identificación entre educación y sistema educativo conduce a que se regule prácticamente lo mismo: el sistema educativo formal y oficial, dejando fuera buena parte de las oportunidades educativas de carácter no formal o informal que realizan sobre todo las personas adultas. De hecho, en la ley se habla de una doble oferta educativa: por un lado, “Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional”, y por otro, “actividades de perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como promoción y extensión cultural” (art. 44.1); pero, en la práctica, lo que se regula y a lo que se destinan medios económicos, recursos y

profesorado es la Educación General Básica. Lo mismo cabe decir de las Orientaciones Pedagógicas del 74, centradas, sobre todo, en asegurar que las personas adultas reciban las mismas enseñanzas que la infancia para poder acceder al mismo título. Pruebas evidentes de que la ley se tornó incapaz de salvar buena parte de las inercias del pasado, que ponían de manifiesto el vagón de cola que representaba la educación de personas adultas en el sistema educativo: falta de interés y de orientación de la política educativa, insuficiente preparación específica del profesorado, escasez de recursos, inexistencia de mecanismos de coordinación con otras ofertas educativas (de otros ministerios y organismos públicos, de los ayuntamientos y de la sociedad civil), pero lo más destacable, ausencia también de una cultura pedagógica más acorde con los tiempos (Moreno Martínez, 1992a).

Pasados veinte años, con la aprobación de la LOGSE pasa algo semejante. Pese a que en esta ley se consagra el principio de educación permanente y el derecho de todos a la educación, tratando de reducir las desigualdades, nuevamente la pretensión de regular el sistema educativo revela implícitamente una concepción restringida de la educación y de las personas destinatarias. Esto queda claro cuando la LOGSE define la estructura, componentes y niveles del sistema educativo, limitándose a regular lo que siempre hemos entendido por *educación sistemática, oficial o formal*, que es la que se regula por parte de las autoridades educativas de un país, y cuyo público objetivo son, precisamente en función de tales niveles, los infantoadolescentes y los jóvenes universitarios.

El resultado es que con la LOGSE se superan algunas limitaciones que tradicionalmente padecía este sector de la educación, pero se deja fuera del sistema educativo buena parte de la educación que realizan las personas adultas: la educación no oficial (no formal), la formación que ofertan las universidades populares, la educación de los trabajadores en las empresas, las actividades educativas que se imparten dependiendo de los ayuntamientos, los programas de animación sociocultural, los proyectos de desarrollo local y comunitario, los procesos de autoformación, las ofertas para mayores de las propias universidades, los centros cívicos, las casas del pueblo, los gabinetes literarios, las tertulias literarias, las comunidades de aprendizaje, etc.; en suma, las diferentes oportunidades de educación no formal e informal.

Todo parece indicar, pues, que la LGE y la LOGSE en determinados textos (como los que se refieren al derecho de todos a la educación, a la regulación del sistema educativo de acuerdo con la educación permanente, a los fines del sistema educativo en términos de educación global e integral de todas las facultades del ser humano, a la reducción de las desigualdades, etc.) acaban dando la espalda a la realidad al no contemplar la educación en su conjunto y diversidad y solo referirse a una parte de la educación del país. La conclusión, por tanto, es que tales textos y artículos de la ley más bien han servido para las declaraciones y las justificaciones, y se han quedado así en la mera retórica.

Conclusiones y propuestas para el debate

Presentamos para terminar algunas conclusiones y propuestas que sometemos al debate a través de esta revista, considerando dos posibles lecturas del mismo fenómeno: una se refiere al contenido de las leyes, las declaraciones, los artículos, lo que se dice, la literalidad, que puede coincidir o no con las normas y órdenes que a la postre tratan de regular la práctica educativa en los centros; la otra alude a la reflexión, los análisis y la investigación de diferentes autores que, a la luz de experiencias relevantes y prácticas innovadoras, aportan propuestas pedagógicas en el seno de la propia comunidad científica.

En el primer caso, si analizamos las principales leyes y normas educativas españolas, vemos que desde el principio han caracterizado la educación de personas adultas con tres rasgos principales: a) Era un tipo de educación eminentemente compensatoria hasta el extremo de ser considerada sustitutoria; realidad que a partir de la LGE cambia y comienza a tener valor en sí misma. b) La acción educativa desde el principio se ha venido rigiendo por el denominado modelo escolar o Pedagogía Escolar dominante, lo que significaba que la escuela y la educación infantil constituían la principal referencia pedagógica para las enseñanzas de las personas adultas; una situación que en parte se modifica con

la LOGSE con cambios en esta dirección, pero insuficientes y poco ambiciosos. c) En la medida en que las leyes se han centrado casi exclusivamente en regular las enseñanzas del sistema educativo formal y oficial, han dejado fuera buena parte de la educación no formal e informal que realizan las personas adultas, impidiendo el desarrollo socioeducativo de este campo de la educación, con consecuencias sociales negativas para el desarrollo y el bienestar ciudadano.

No obstante, si tenemos en cuenta las aportaciones de diferentes autores e investigadores, basadas en no pocas realizaciones educativas, lo que vemos es todo un sector educativo, la educación de personas adultas, que aspira y avanza afirmando su identidad en una triple dirección: a) Constituye una oferta educativa propia y específica, con valor en sí misma, basada en el principio de educación permanente; b) Se trata de un tipo de educación social en la que el desarrollo personal es inseparable de la mejora del tejido social, razón por la cual precisa un tratamiento específico y diferenciado, cuyo marco teórico y metodológico de referencia es la Pedagogía Social; c) Como tal oferta de educación social, debe ser contemplada en el contexto de la educación universal de un país, lo que significa que las leyes educativas deben concebir la educación en términos más amplios, incluyendo todas las oportunidades de educación formal, no formal e informal.

La pregunta, por tanto, es ¿por qué esta disonancia? ¿Por qué esta diferencia entre lo que dicen las leyes y normas y las aportaciones teóricas que, además, se basan en determinadas prácticas?

Desde nuestro punto de vista, la razón es que no ha habido política educativa alguna en materia de educación de adultos. Si entendemos por política educativa las decisiones y acciones de los poderes públicos que, basadas en valores y metas compartidas, orientan, a través de leyes y directrices, la acción educativa de una sociedad, esto no se ha aplicado al sector de la educación de adultos. En las leyes estudiadas no hemos visto diseño alguno, cierta lógica educativa o una planificación estratégica, sino más bien desconocimiento, abandono, falta de interés, cierto caos, o no saber qué hacer, porque en todo momento las prioridades han sido otras. Y todo ello porque, simplemente, la concepción pedagógica que lo justifica no ha trascendido a la sociedad, ni se ha desplegado por las mesas de los legisladores, o, dicho de otra manera, no ha conseguido traspasar los muros de la Academia.

En el pasado esto podría explicarse teniendo en cuenta el escaso desarrollo práctico y la debilidad teórica de este sector de la educación. Pero actualmente las cosas han cambiado: por un lado, la educación de personas adultas ha experimentado en las últimas décadas un incuestionable crecimiento y desarrollo, con efectos personales y comunitarios que no acaban de ser identificados y reconocidos por la sociedad en la que vivimos; y, por otra parte, en el seno de las universidades se han creado grupos de investigación y de estudio que han conseguido identificar unas señas de identidad para este campo de la educación en términos de educación social y en el marco de la Pedagogía Social, cuyo caudal pedagógico tampoco ha conseguido ser identificado y reconocido por el resto de la comunidad académica.

Que la educación de personas adultas ha crecido no hay duda, y menos aún, sobre la función social que cumple. Actualmente ya tenemos estadísticas con cifras de participación que van desde el 30% hasta el 50% según los países; un hecho inédito que comienza a conocerse desde mitad del siglo XX, consistente en que cada vez es mayor el número de personas adultas que se forma. De tal manera, que se ha invertido la tendencia tradicional, pues el volumen de población adulta que participa en procesos de educación hoy es mayor que la totalidad de la población infantil y adolescente escolarizada (Bélanger, 1999). En España, según la encuesta sobre Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA, 2016), vemos que la población, entre 18 y 64 años, que ha realizado actividades de *educación formal* alcanza los 4.715.973, siendo más de un millón trescientos mil los que tienen entre 35 y 64 años; también se aportan datos de las personas entre 18 y 64 años que han realizado actividades de educación no formal en el mismo año 2016: en total son 11.822.954, en cuyo caso los que tienen entre 35 y 64 años superan la cifra de siete millones y medio.

El problema es que no se conoce la dimensión y el alcance de estos datos y mucho menos los efectos personales, culturales, económicos, sociales y políticos que tiene esta realidad. Cuestiones como la salud, el bienestar, el empleo, el mercado de trabajo, la vida social, la equidad, la participación

comunitaria, etc. mejoran a través de la educación de adultos, como se reconoce en este informe de la UNESCO (2010): “El aprendizaje empodera a los adultos al darles los conocimientos y las competencias para mejorar sus vidas. Pero también beneficia a sus familias, comunidades y sociedades. La educación de adultos desempeña un papel importante en la lucha contra la pobreza, la mejora de la salud y la nutrición, así como en la promoción de prácticas sostenibles del medio ambiente” (pp. 8). Un mensaje este que se quiere hacer llegar a los responsables políticos: “los actores sociales encontrarán pruebas y argumentos convincentes para sostener cómo el aprendizaje y la educación de adultos promueven el desarrollo sostenible, sociedades más saludables, mejores trabajos y una ciudadanía más activa” (UNESCO, 2017, pp. 9). Por todo ello, las políticas, estrategias y presupuestos, basadas en el aprendizaje permanente, constan como uno de los objetivos clave de *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (ONU, 2015, pp.16).

Por otra parte, podemos afirmar que, a diferencia también del pasado, las universidades, cumpliendo con su función investigadora y docente, han conseguido superar buena parte del escaso desarrollo y debilidad teórica que tradicionalmente ha padecido este campo de la educación. Sobre todo, a partir de 1991, cuando se aprueba el título universitario de Educación Social, en el que se define la “educación de adultos” como uno de sus ámbitos de intervención, consolidando así la Pedagogía Social en más de 22 universidades españolas (Caride Gómez, 2009). Pero nuevamente sorprende que la comunidad académica de los pedagogos, los historiadores de la educación, los didactas y otros expertos en la materia no hayan percibido la riqueza educativa, social y política que ha ido ganando la educación de las personas adultas con el paso del tiempo. Desde nuestro punto de vista, ello es debido a lo que ya hemos comentado anteriormente: que la Pedagogía se ha tornado “Pedagogía Escolar”, articulada en base a dos variables clave: los *niños*, como destinatarios principales de la educación, y la *escuela*, como espacio privilegiado de la acción docente; dos variables que, además, han terminado fortaleciendo la identificación entre educación y sistema educativo formal y oficial, en el que los infantoadolescentes representan casi exclusivamente todo el alumnado.

Tal miopía ha conducido a que cuando se habla de educación en la familia, en la calle, en los medios de comunicación, en el parlamento y en otros foros de debate, en realidad no estemos hablando de la educación de toda la sociedad, del universo educativo, toda vez que se deja fuera buena parte de la educación que tienen y realizan las personas adultas. Una posición que no contempla la totalidad de la educación sino parte de ella, como si determinados problemas educativos (como la intolerancia, la ignorancia, la manipulación, las desigualdades, la violencia de género, el calentamiento global, las derivas políticas autoritarias, las *fake news*, etc.) no afectarían también a las personas adultas.

Como ya se ha dicho anteriormente, de este modo se da la espalda (o peor, se ignora o desprecia) a los efectos educativos y culturales, económicos y sociales, políticos y comunitarios que se generan en una sociedad cuyas personas adultas han optado por aprender a lo largo de su vida, mejorando al mismo tiempo sus relaciones sociales, y todo ello, además, sin que necesariamente tenga que ver con la perspectiva de un título oficial o de mejorar en el trabajo. En el fondo, lo que les mueve es el convencimiento de que el aprendizaje no tiene edad y la posibilidad de compartir la curiosidad y el interés por el conocimiento, debido, entre otras razones, a determinados cambios personales y sociales que afectan sobre todo a las personas adultas: el incremento de la esperanza de vida, el hecho de que las personas mayores viven muchos años y lo hacen saludablemente, y que se trata de un colectivo cada vez más numeroso.

Por ende, teniendo en cuenta que, de los tres grandes desafíos que han condicionado la evolución de la educación de las personas adultas a lo largo de su historia, se ha conseguido superar el primero (oferta educativa específica y con valor en sí misma), planteamos para el debate dos propuestas para discutir su viabilidad, si hablamos de una política educativa en el campo de la educación de adultos: que las leyes de educación aborden el universo educativo y que la educación de adultos cuente con un tratamiento diferenciado en dicho universo.

Por un lado, se plantea que las leyes educativas, partiendo de una concepción amplia de la educación, aborden el universo educativo, concebido como la totalidad de los procesos de educación que tienen lugar en una sociedad, sea cual sea el tipo de educación (formal, no formal e informal) y cualquiera que sea la edad de los participantes; hablamos por tanto de un amplio escenario de la educación (Delors *et al.*, 1996; Comisión Europea, 2000; Vázquez Gómez, 2002; Colom Cañellas, 2005) que, basado en el principio de educación permanente, contemple la realidad de la educación en la doble dirección temporal (a lo largo de la vida) y espacial (a lo ancho de la vida); universo educativo, en fin, que debe ser promovido y financiado por todas las autoridades e instituciones del país. Lo cual no impide, por supuesto, que las autoridades educativas, de acuerdo con la Constitución española, cumplan con su obligación de regular lo relacionado con las enseñanzas formales, que conducen a las titulaciones oficiales del sistema educativo, reconocidas y acreditadas por el Estado.

Por otra parte, se propone que en dicho universo educativo coexistan varios subsistemas con tratamientos pedagógicos, organizativos y administrativos diferentes. Uno de tales subsistemas podría ser el de la educación de personas adultas con dos grandes áreas: por un lado, la educación formal que conduce a las titulaciones oficiales, que debe ser regulada legalmente, pero con un tratamiento diferente al resto de las enseñanzas (currículo y organización propia), de acuerdo con pautas teóricas y metodológicas propias de la Pedagogía Social, y teniendo en cuenta, además, las características psicológicas, culturales y sociales de la población adulta y sus comunidades; y, en segundo lugar, la educación no formal e informal, que, dadas sus características, no requieren regulación legal alguna (en los mismos términos que las enseñanzas formales), pero sí promoción, financiación, seguimiento científico, formación de los profesionales, apoyo de experiencias y proyectos, sistemas de calidad, gestión de centros, etc. Al mismo tiempo, no podemos hablar del subsistema de educación de adultos con las dos áreas citadas, sin regular legalmente las necesarias pasarelas entre educación formal y educación no formal e informal, mediante sistemas de acreditación; solo de este modo las personas adultas podrán ejercer su derecho a que las competencias y aprendizajes que han adquirido a través de la experiencia y/o por medio de las enseñanzas no formales puedan ser reconocidas y acreditadas en términos de enseñanza formal.

Referencias

- Bélanger, P. (1999). La amenaza y la promesa de una sociedad que reflexiona. Nuevo entorno político de la educación de adultos. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 52, 193-211.
- Cabello Martínez, M. J. (2002). *Educación Permanente y Educación Social: controversias y compromisos*. Aljibe.
- Camacho Herrera, A. (1999). La Educación de Adultos y el Desarrollo Comunitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 14, 197-215. <https://bit.ly/2CbrzTV>
- Caride Gómez, J. A. (2009). Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los viejos y nuevos desafíos de la educación social. *Revista de Educação Pública*, 18(38), 449-468. <https://bit.ly/2N2ANee>
- Colom Cañellas, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22. <https://bit.ly/30LSzmX>
- Comisión Europea (2000, 30 de Octubre). *Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. <https://bit.ly/30Oh1nR>
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes (1992). *Diseño curricular base para la Educación de Adultos de Canarias. Estructura y elementos del diseño* (Primer borrador). Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Promoción Educativa, Gobierno de Canarias.

- Hernández, N. y Llop Chulvi, M. (1995). *La formación básica de personas adultas. ¿Retórica o dialéctica?* Nau Llibres.
- Delgado Granados, P. (2005). Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes. *XXI. Revista de Educación*, 7, 73-79. <https://bit.ly/3fsyaaG>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO.
- EADA (2016). Encuesta sobre Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/30LRv2C>
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas*. Propuesta para los años noventa. El Roure.
- Flecha, R. López Palma, F y Saco Coya, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos*. El Roure.
- Formariz Poza, A. (1995). Educación social y educación de personas adultas. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 1, 51-61.
- García Carrasco, J. (Coord.) (1997). *Educación de adultos*. Ariel.
- Gobierno de España (1857, 10 de septiembre). *Ley de Instrucción Pública*. Boletín Oficial del Estado 1710. <https://bit.ly/3kDhsrO>
- Gobierno de España (1945, 17 de julio). *Ley de Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado 199. <https://bit.ly/3kKQQ8t>
- Gobierno de España (1970, 6 de agosto). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado 187. <https://bit.ly/2FTw5bF>
- Gobierno de España (1974, 14 de febrero). *Orden de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado 55. <https://bit.ly/2RSWGZ4>
- Gobierno de España (1990, 3 de octubre). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado 238. <https://bit.ly/35Zpasd>
- Gobierno de España (2002, 19 de junio). *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado 147. <https://bit.ly/3cqDQSc>
- Gómez R. de Castro, F. (1995). La educación de las Personas Adultas a lo largo de la historia. Perspectiva nacional e internacional. En F. Sanz Fernández (Coord.), *La formación en Educación de Personas Adultas* (pp.157-200). Tomo I. UNED.
- Guereña, J. L. (1992). Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea. En A. Escolano (Dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (pp.281-307). Pirámide.
- Guereña, J. L. y Tiana Ferrer, A. (1994). La educación popular. En J.L. Guereña, J. Ruiz Berrido. y A. Tiana Ferrer (Eds.), *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación* (pp. 141-171). CIDE/Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jabonero Blanco, M., Nieves Cazorla, M. R. y Ruano Morcuende, M.I. (1997). *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. La Muralla.
- Lancho Prudenciano, J. (2005). *La Educación de Adultos en la España autonómica*. UNED. <https://bit.ly/3mIkw7T>

- Lucio-Villegas Ramos, E. (1993). *La investigación participativa en educación de personas adultas. La construcción de un saber colectivo*. CAPP-Kronos.
- Marzo, A. y Figueras, J. M. (1990). *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. Horsori.
- MEC (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC y CCAA (1993). Conclusiones de los grupos de trabajo de las Jornadas Técnicas para el Desarrollo de la LOGSE en materia de Educación de Personas Adultas. *Materiales para la Educación de Adultos*, 5, 16-19.
- MEC y CCAA (1995). Acuerdos sobre los elementos comunes a todo el Estado para la elaboración de un diseño curricular específico de la Formación Básica de las personas adultas. *Materiales para la Educación de Adultos*, 6-7, 8-18.
- Medina Fernández, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. El Roure.
- Medina Fernández, O. (2000). Especificidad de la Educación de Adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XX1*, 3, 91-140. <https://doi.org/10.5944/educxx1.3.1.406>
- Mezirow, J. (1994). Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos. En J. Sáez Carreras y F. Palazón Romero (Coords.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* (pp. 181-187). Nau Llibres.
- Moreno Martínez, P. L. (1992a). La Ley General de Educación y la educación de adultos. *Revista de Educación* (núm. extr.), 109-130. <https://bit.ly/37z1PMY>
- Moreno Martínez, P. L. (1992b). De la alfabetización a la educación de adultos. En A. Escolano (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (pp. 111-140). Pirámide.
- Moreno Martínez, P. L. y Viñao Frago, A. (1997). La Educación de Adultos en España (siglos XIX y XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. En J. García Carrasco (Coord.), *Educación de adultos* (pp. 23-46). Ariel.
- ONU (2015, 21 de octubre). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada para la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. <https://bit.ly/3e620Se>
- Quintana Cabanas, J. M. (Coord.) (1986). *Investigación Participativa Educación de Adultos*. Narcea.
- Requejo Osorio, A. (1992). La Educación de Adultos y la reforma del sistema educativo. *Materiales para la Educación de Adultos*, 3-4, 10-20.
- Requejo Osorio, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta*. Ariel.
- Sáez Carreras, J. (1998). La formación de personas adultas: ¿para una sociedad pasiva o la consecución de personas críticas? En J. Sáez Carreras y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *La Educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica* (pp. 79-114). Amarú.
- Sáez Carreras, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social*. Pearson Prentice Hall.
- Sanz Fernández, F. (Coord.) (2002). *La educación de las personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y UNED.

- Sanz Fernández, F. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Ediciones Académicas.
- Sarrate Capdevila, M. L. y Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2005). Educación de Personas Adultas: situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57. <https://bit.ly/2UNcQ86>
- Sebastián Vicente, A. (2001). Educación de adultos, democracia y participación ciudadana. En F. López-Noguero, R. Cruz-Díaz y R. Beltrán Ruiz (Coords.), *Formación permanente: tendencias actuales*. Asociación Educa-Acción.
- Tiana Ferrer, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, 294, 7-26. <https://bit.ly/37yaM9h>
- Tiana Ferrer, A, y Sanz Fernández, F. (Coords.) (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED. <https://bit.ly/2Hmsyx>
- Trilla Bernet, J. (2002). El universo de la Educación Social. En M. Romans, A. Petrus, A. y J. Trilla. *De profesión: educador(a) social* (pp. 13-59). Paidós.
- UNESCO. (2010). *Global Report on Adult Learning and Education*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. <https://bit.ly/30JlvvX>
- UNESCO (2017). *Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. <https://bit.ly/2MXsaL7>
- Vázquez Gómez, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación* (núm. extr.), 39-57. <https://bit.ly/2AGdL3b>
- Viladot, G. y Romans, M. (1988). *La Educación de Adultos*. Laia.
- Viñao Frago, A. y Moreno Martínez, P. L. (2003). La periferia del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 76-80.



La Educación Moral y en Valores a Través de los Artículos Publicados Durante la Ley General de Educación (1970-1990)

Moral and Values Education Through the Papers Published During the Ley General de Educación (1970-1990)

Recibido: 23/09/2020 | Revisado: 02/11/2020 | Aceptado: 11/11/2020 | Publicado: 22/12/2020

 **Laura Fontán de Bedout**
Universitat de Barcelona (España)
laurafontan@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-5727-3902>

 **Eric Ortega González**
Universitat de Barcelona (España)
ericortega@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-6747-0336>

Resumen: Cuando se cumplen cincuenta años de la entrada en vigor de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970-1990), este artículo se propone identificar y analizar, a través de una revisión de carácter transversal-retrospectiva, la producción científica sobre educación moral y en valores publicada en algunas revistas científicas durante la vigencia de la mencionada ley. Para tal fin se identificaron 2684 documentos correspondientes a los años 1970-1990 de los cuales se seleccionaron un total de 187 documentos (el 6.97% de los artículos publicados en esos años), cuyo análisis permitió reconocer el peso específico, la distribución temporal, las tipologías documentales, las disciplinas pedagógicas asociadas y las materias o temáticas de los mismos. Se observó un predominio de los documentos de tipo teórico (73.80%) y de la disciplina de Teoría y Filosofía de la educación (44.92%), siendo los tópicos o materias de los mismos altamente variables. Además, se identificaron dos momentos en los que hubo un aumento considerable en el número de publicaciones, debido posiblemente a la publicación de algunos monográficos específicos sobre educación moral y en valores, y a un interés especial en la preparación de la reforma educativa de 1990. En definitiva, la preocupación por la educación moral y en valores durante este tiempo fue notable y creciente, aunque localizada e irregular.

Abstract: Fifty years after the approval of the Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970-1990), this article aims to identify and analyze, through a cross-retrospective review, the scientific production on moral education and values published in some scientific journals during the term of the aforementioned law. For this purpose, 2,684 documents corresponding to the years 1970-1990 were identified, of which a total of 187 documents were selected (6.97% of the articles published in those years). The analysis of the selected documents allowed to recognize the specific weight, the temporal distribution, the documentary typologies, the associated pedagogical disciplines and their subjects or themes. Predominance of theoretical documents (73.80%) and of the discipline of Theory and Philosophy of Education (44.92%) was observed, with highly variable topics or subjects. Furthermore, two periods of time were identified in which there was a considerable increase in the number of publications, possibly due to the issue of some specific monographs on moral education and values, together with a special interest in the preparation of the 1990 educational reform. In short, the concern moral education and values during the analyzed period of time was notable and growing, although limited to some places and irregular.

Palabras clave: educación moral, educación en valores, investigación educativa, legislación educativa, valores.

Keywords: moral education, values education, educational research, educational policy trends, values.

Introducción

Las cuestiones relacionadas con la educación moral y en valores representan hoy unos de los campos más fértiles en cuanto a investigación pedagógica se refiere, como demuestra la gran cantidad de trabajos que sobre estas temáticas se publican cada año. Sin embargo, y aunque mucho se ha hecho para avanzar en España con investigaciones de corte empírico o reflexivo en este terreno, poco se ha ahondado en revisiones documentales que den cuenta de la evolución de estas investigaciones durante un período determinado de tiempo. La historia de las investigaciones sobre educación moral y en valores, dicho brevemente, no ha parecido captar el suficiente interés por parte de los investigadores de nuestro país, al contrario de lo que ha ocurrido en otras disciplinas educativas más o menos afines (Rodríguez y Gallego, 2019).

Tratando de cubrir ese agujero de investigación, y dado que se cumplen cincuenta años de Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, hecha efectiva el 4 de agosto de 1970, nos parece que es un buen momento para preguntarse qué sucedió con la investigación sobre educación moral y en valores en España durante el tiempo en que esa ley estuvo vigente, es decir, hasta la entrada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo el 3 de octubre de 1990. Lo que con ello nos interesa conocer es cuál ha sido el desarrollo de la investigación en educación moral y en valores durante ese período, anterior, incluso, a su afianzamiento definitivo como disciplina pedagógica (Quintana, 1998). Así pues, el objetivo de este trabajo es conocer en qué medida, bajo qué perspectivas y a través de qué tipos de estudio se escribió en distintas revistas científicas sobre educación moral y en valores entre los años 1970 y 1990 en nuestro país. Y hacerlo a través de un enfoque desacralizado, es decir, obviando aquellos trabajos que tuviesen que ver únicamente con la formación o la educación religioso-espiritual.

Conviene, antes de pasar a hacer algunas consideraciones sobre la ley que nos ocupa, acotar el objeto de nuestra investigación —la educación moral y en valores—, habida cuenta que el período comprendido, el de la vigencia de la Ley General de Educación, no es otra cosa que el marco temporal elegido para estudiar su desarrollo a través de determinadas publicaciones periódicas. Así pues, entenderemos por educación moral y en valores, en un sentido amplio, todo lo relacionado, ya sea desde un tratamiento teórico como práctico, con la transmisión socialmente consensuada de conocimientos, informaciones, normas o valores que plantean tanto en su transmisión como en su planteamiento temas vitalmente importantes y que afectan a las posibilidades de vivir una vida digna y plenamente humana (Berkowitz y Oser, 1895; Althof y Berkowitz, 2006).

Tales temas implican conflictos entre opciones, tendencias, intereses y valores distintos por lo que supone una nota esencial de los mismos la conflictividad y el enfrentamiento entre alternativas igualmente deseables. Y requieren siempre, como condición esencial, la autonomía y libertad del sujeto implicado en su juicio y acción (Puig y Martínez, 1989). Desde esta perspectiva, amplia como decíamos, caben, por poner sólo unos pocos ejemplos, tanto las consideraciones teóricas sobre la multiculturalidad, como las reflexiones acerca de cómo debería ser la escuela en una sociedad democrática, la medición de actitudes o las observaciones sobre el lugar de la deontología en educación. Siendo, por tanto, dominio de la educación moral y en valores así considerada todo lo relacionado con el desarrollo de las disposiciones o capacidades morales del educando, las actitudes del educador, las finalidades de la educación moral y en valores, el contexto educativo y sociocultural donde éstas se llevan a cabo, sus horizontes normativos, los contenidos educativos implicados, las actividades y recursos metodológicos empleados y los tipos de evaluación y de materiales curriculares comprometidos (Puig Rovira, 2002).

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (a partir de ahora, Ley General de Educación), fue elaborada e impulsada por José Luis Villar Palasí (1922-2012), quien fuera en aquel momento Ministro de Educación y Ciencia (1968-1973) en las postrimerías del régimen dictatorial franquista (1939-1975). Hito de la legislación educativa en España —desde la ley Moyano de 1857 ninguna de las leyes promovidas en materia educativa había pretendido tanto alcance—, tenía por objeto la regulación de todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la universitaria, si bien durante su vigencia también se aprobaron, con la intención de ampliarla, matizarla o direccionarla en

algún sentido, la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE), que nunca llegó a entrar en vigor, y la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

Aunque fueron muchas las innovaciones introducidas con esa ley —desde una nueva estructura del sistema educativo, con educación obligatoria desde los 6 a los 14 años de edad, hasta la introducción de la formación profesional en el sistema educativo ordinario, pasando por la introducción del concepto de evaluación continuada, por decir sólo algunas— lo que nos interesa destacar someramente son los artículos en las que las menciones a la educación moral y en valores fueron introducidos.

Si bien supuso un enorme cambio respecto de sus antecesoras en materia de educación moral y en valores, al contrario que sus sucesoras, en las que las cuestiones relacionadas con la formación moral y en valores de los jóvenes formaban parte de uno de los núcleos más o menos esenciales del cuerpo de dichas legislaciones (Buxarras y Ortega, 2019), la Ley General de Educación no llegó a destacar la distinción entre educación religiosa y moral (García López, 1989), dejando de proporcionar, por consiguiente, una educación moral alternativa a la religiosa.

Buena prueba de lo que decimos lo tenemos en el mismo texto legal, donde podemos leer en el artículo 1.1, que refiere a los fines de la educación en todos los niveles y modalidades, lo siguiente:

La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia, todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino (Ley General de Educación, 1970).

También en el artículo 14.1, referido a los objetivos y contenidos de la educación preescolar nos encontramos con la siguiente afirmación: “La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales” (Ley General de Educación, 1970).

O en el artículo 16:

En la E.G.B., la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de las aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva (Ley General de Educación, 1970).

Y, por último, en el artículo 22.1:

En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de autodominio y a la educación física y deportiva. Todo ello en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales (Ley General de Educación, 1970).

Mención aparte merece la cuestión de la introducción del tutor y del sistema tutorial, una de las grandes innovaciones de ley que nos ocupa (Del Moral, 1971). En efecto, la Ley General de Educación introdujo por primera vez en el vocabulario pedagógico español, los términos “tutor” y “tutoría”, referidos tanto al Bachillerato como a la Universidad y, de una forma un tanto subsidiaria, a la segunda etapa de la Educación General Básica (E.G.B) (Asensi, 2002). Así, en el artículo 37.3, que trata sobre la educación universitaria, leemos lo siguiente:

Se establecerá el régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las difi-

cultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencia y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares (Ley General de Educación, 1970).

Y del mismo modo, en el artículo 111.1, sobre las tareas de los Catedráticos Numerarios de Bachillerato, el texto dice: "A los Catedráticos numerarios de Bachillerato les compete, además de la enseñanza de las disciplinas a su cargo: Primero. La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren" (Ley General de Educación, 1970).

La inclusión de la tutoría en la segunda etapa de E.G.B. la encontraremos en el artículo 127.2 (Ley General de Educación, 1970), que refiere al derecho a la orientación educativa y profesional, y donde podemos leer lo siguiente: "La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo".

En definitiva, y tras este somero repaso de la legislación que justifica el presente trabajo, puede decirse que su originalidad consiste en comprobar, con un estudio documental diacrónico-retrospectivo, si la relativa importancia que la Ley General de Educación otorgó a la educación moral y en valores se vio reflejada, posteriormente, en los trabajos de investigación que sobre dichas temáticas se publicaron durante los veinte años en los que la citada ley estuvo vigente.

Metodología

Lo dicho anteriormente nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas de investigación: ¿En qué medida algunas revistas educativas españolas tratan la educación moral y en valores en el periodo 1970-1990? ¿De qué tipo son los artículos científicos que tratan sobre ella? ¿Desde qué disciplinas se estudia la educación moral y en valores? El objetivo que se deriva de estas preguntas es el de conocer el lugar que ocupa la educación moral y en valores en las revistas científicas sobre educación más relevantes que estuvieron activas durante el periodo de vigencia de la Ley General de Educación.

Dada la finalidad descriptiva del objetivo que se plantea, así como la voluntad de conocer algunas características particulares de los trabajos sobre educación moral y en valores publicados (1970-1990), se considera que la revisión documental es la metodología más pertinente para abordar este trabajo. Por lo tanto, se lleva a cabo una revisión de carácter transversal-retrospectiva (Alvira, 1983) de los documentos sobre educación moral y en valores que se publicaron en algunas revistas científicas educativas durante la vigencia de la Ley General de Educación (1970-1990). Presentándose, por ello, a continuación, los criterios de elección de los trabajos revisados, las fuentes de información, las estrategias de búsqueda y el análisis de los datos que concuerdan con un análisis documental de tipo descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Criterios de Elección

Los criterios de elección de los documentos fueron los detallados a continuación:

1) Para determinar cuáles de todos los trabajos publicados se incluirían en la revisión sistemática, se estableció el siguiente criterio con el fin de seleccionar aquellos que como tema central tuviesen la educación moral y en valores en un sentido amplio. Dado que por fecha de publicación los trabajos revisados no disponían de palabras clave, utilizamos el criterio de seleccionar sólo aquellos cuyo título o subtítulo cumpliera con alguno de los dos criterios siguientes:

a. Títulos que tuviesen alguna de las siguientes palabras: : "actitud/es", "carácter", "cívico", "cívico-social", "convivencia", "cooperación", "deontología", "ética", "hábito/s", "moral", "participación", "socialización", "tutor", "tutoría", "valores", "virtud/es". Se eligen estas palabras y conceptos pues son las que se utilizan en el texto de la Ley General de Educación. Tomamos, pues, las mismas palabras que la ley utiliza para referirse a la formación en valores y no otras.

b. También incluimos aquellos trabajos en cuyo título apareciese algún valor o virtud moral particular (Isaacs, 1981) (por ejemplo: libertad, paz, solidaridad, etc.) aunque no apareciese ninguna palabra de las anteriores. Pues éstos reflejan la concreción de aquello que se considera valioso (Quintana, 1998) y a cuyo universo conceptual nos dirigimos con esta investigación.

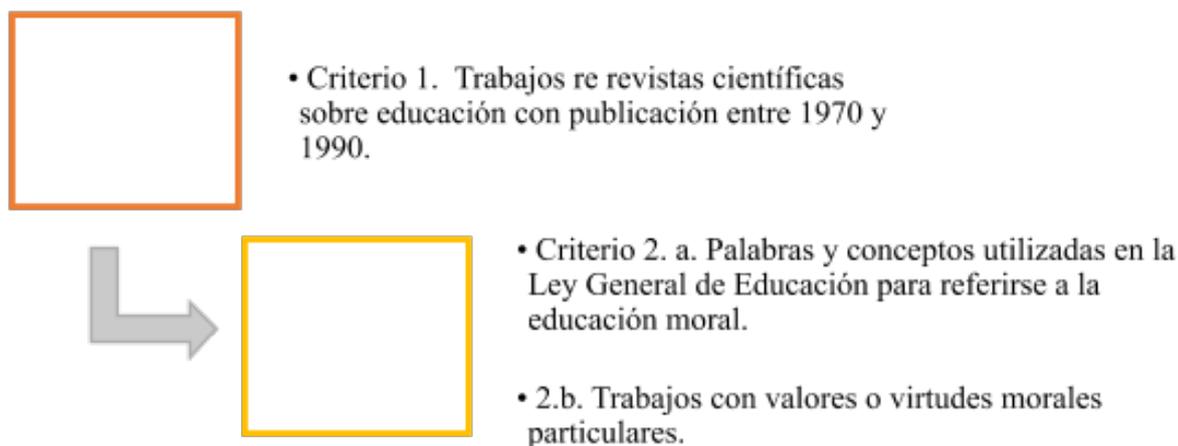
Fuentes de Información

Las revistas que satisfacían los criterios detallados anteriormente son: *Revista Española de Pedagogía* (1943-actualidad), *Bordón. Revista de Pedagogía* (1949-actualidad), *Revista de Educación* (1952-actualidad), *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-2014) y, excepcionalmente, por ser la revista donde se publica el presente artículo, y pese a no satisfacer el criterio establecido, *Cuestiones Pedagógicas* (1984-actualidad).

De entre todos los trabajos publicados por estas revistas durante el período de tiempo comprendido entre 1970 y 1990 (un total de 2684), los que cumplían los criterios antes explicados fueron 187, siendo estos los que se tuvieron en cuenta para la realización del estudio tal y como se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Fases del proceso de selección de trabajos y criterios



Fuente. Elaboración propia.

Estrategia de Búsqueda

Trabajos que procediesen de revistas científicas sobre educación que publicasen entre los años 1970 y 1990, coincidiendo con la vigencia de la Ley General de Educación.

El total de población se estableció llevando a cabo un conteo de todos los artículos, ensayos y revisiones publicados en las cinco revistas seleccionadas en el tiempo establecido. Ese conteo se realizó a partir de los trabajos recogidos en las páginas de Dialnet de cada una de las cinco revistas, a excepción de los números comprendidos entre los años 1970 y 1980 de la Revista de Ciencias de la Educación, cuyo conteo se llevó a cabo directamente de la fuente física, por no haber registros en Dialnet.

Posteriormente se accedió a las revistas mediante visita a la hemeroteca del CRAI Biblioteca del Campus Mundet de la Universitat de Barcelona. Todos los artículos fueron seleccionados y analizados in situ.

El proceso de selección de los artículos fue realizado al 50% por los dos investigadores, intercambiando más tarde la información con el fin de verificar los artículos seleccionados.

Registro de Estudios

Toda la información se recopiló en hojas de registro y se almacenó en una base de datos generada a través del programa Excel, en la que se registró toda la información que una vez organizada facilitó el examen de cada uno de los indicadores investigados.

Estos indicadores fueron:

1) Peso específico de la educación moral y en valores en las revistas seleccionadas. Este se calcula a partir del número de entradas o documentos publicados en cada revista y el número de entradas o documentos publicados que contengan las palabras clave o valores específicos antes descritos en su título.

- › Número de documentos en las revistas seleccionadas por año.
- › Número de documentos sobre educación moral y en valores por revista y año.
- › Porcentaje de documentos sobre educación moral y en valores en las revistas seleccionadas, en los años de vigencia de la ley.

2) Tipo de documento/artículo. Realizamos la categorización siguiendo la clasificación de APA (7ª Edición). Dado que esta clasificación no deja lugar a dudas sólo fue recogida por uno de los investigadores, mientras el otro recogía los mismos indicadores de otra revista. Las categorías contempladas por APA (2020) son:

- › Estudios empíricos: estos incluyen tanto los cualitativos, como los cuantitativos y los mixtos. En esta clasificación se decidió especificar el tipo de artículo en aras de una información más detallada.
- › Reseñas literarias: incluyen trabajos dedicados a realizar evaluaciones críticas de otras obras.
- › Artículos teóricos: aquellos basados en literatura investigativa y cuya finalidad es la de presentar avances en una teoría.
- › Artículos metodológicos: aquellos que presentan diversas modificaciones de métodos presentados con anterioridad.
- › Estudios de caso: informes sobre la investigación realizada sobre un sujeto, grupo de individuos, poblaciones, comunidades o problemas específicos.

3) Disciplinas. Estas categorías fueron extraídas de algunos trabajos sobre el carácter disciplinar de la pedagogía y sobre la investigación educativa universitaria (Colom y Rodríguez, 1996; Bartolomé y Sancho, 1997) y agrupadas según grado de familiaridad. Hacen referencia al lugar disciplinar desde el que escribe. Al contrario que la anterior, esta categoría requirió la interpretación subjetiva de los investigadores sobre la ubicación de la temática del documento en alguna disciplina predeterminada. La clasificación es la siguiente:

- › Teoría y Filosofía de la educación: trabajos de corte ideológico y conceptual. También aquellos que articulan las dimensiones prácticas y teóricas de la educación desde un punto de vista reflexivo.
- › Psicología y Sociología de la educación: agrupa investigaciones de corte psicológico y sociológico sobre educandos, educadores o su medio, así como descripciones del desarrollo y adquisición de actitudes y valores. También de aplicación de test que buscarse medir diferencias individuales.

- › Didáctica, currículum y formación del profesorado: acoge aquellos trabajos vinculados directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diferentes niveles, con propuestas de modificación curricular y con la descripción de programas o experiencias de formación de educadores.
- › Historia de la educación y Educación Comparada: refiere a trabajos cuyo tratamiento fuese eminentemente histórico (recuperación de figuras o prácticas históricas) o de perspectiva comparada (entre países, regiones, sistemas, etc.).
- › Orientación: trabajos relacionados con el tutor o la acción tutorial. También con la orientación en un sentido amplio: educativa, vocacional y profesional.
- › Organización y participación escolar: agrupa investigaciones relacionadas con la participación de los padres, los alumnos y los profesores en la organización escolar.
- › Pedagogía Diferencial: investigaciones que reflexionan sobre el hecho de la diversidad, en particular sobre las diferencias individuales y de grupo que tienen significación para la educación y sobre la adecuación de la enseñanza a las necesidades individuales o grupales de los educandos.

4) Materias o tópicos: se obtuvo esta clasificación a partir de las divisiones contenidas en algunos manuales de teoría de la educación y educación moral (Puig Rovira, 2002; Martínez, Esteban, Jover y Payà, 2016). Hacen referencia a las temáticas sobre las que puede versar el trabajo. Esta categoría también requirió, como la anterior, la interpretación subjetiva de los investigadores sobre la ubicación de la temática del documento en alguna materia o tópico predeterminado. Los criterios de categorización son los siguientes:

- › Finalidades: referidas tanto al contexto educativo y sociocultural de la educación moral y en valores como a su horizonte normativo.
- › Profesorado: entendido en sentido amplio desde el punto de vista de sus influencias, la relación autoridad-liderazgo, sus tareas, funciones, actitudes, valores y cualidades personales.
- › Alumnado: entendido también en sentido amplio desde el punto de vista de sus características, actitudes, resultados de aprendizaje y valores.
- › Prácticas y contenidos: consideraciones acerca del currículum, de las actividades, de las distintas formas de evaluación y de las diferentes maneras de concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para otorgar una mayor consistencia al resultado, las clasificaciones de los trabajos en disciplinas y tópicos fueron realizadas por los dos investigadores de forma individual. Para la clasificación de los artículos, se llevó a cabo una lectura exhaustiva de los mismos cuando existían dudas razonables sobre su ubicación, habida cuenta que, en ocasiones, un mismo artículo podría ser clasificado en más de una de las categorías establecidas. No obstante, el grado de acuerdo entre los investigadores fue del 100%.

De igual manera que en las estrategias de búsqueda, en esta etapa del proceso de investigación también se realizó una triangulación de la información entre los dos investigadores con el fin de garantizar una mayor neutralidad y objetividad en los registros.

Resultados

Siguiendo el orden anterior se presentan, a continuación, los resultados obtenidos tras haber realizado el proceso de selección, recopilación y clasificación de los documentos seleccionados.

Producción Total y Especializada por Revista

El número de documentos publicados en las cinco revistas seleccionadas entre los años 1970 y 1990 asciende a 2684. De todos ellos, en torno al 7% (6.9%), es decir, 187 documentos, versan sobre educación moral y en valores.

La media total de publicaciones de los años vigentes de las revistas —para el cálculo de esta media se tuvo en cuenta *Cuestiones Pedagógicas* únicamente a partir de 1984— es de 28,12 (SD 9.1). Si se considera cada una de las revistas por separado, la *Revista de Educación* fue, de lejos, la que tuvo mayor número de publicaciones entre 1970 y 1990 (M 41.57, SD 18.74), seguida de la *Revista de Ciencias de la Educación* (M 29.95; SD 8.49), *Bordón. Revista de Pedagogía* (M 28.52; SD 9.90) y la *Revista Española de Pedagogía* (23.76; SD 7.25). La que menos publicaciones tuvo fue *Cuestiones Pedagógicas* con una media de 1,8 publicaciones por año vigente (SD 3,96) (para este cálculo se toman los años 1987-1988 y 1989-1990 en conjunto, dada la publicación de número correspondiente a dos años). Las especificidades en cuanto al número de artículos por año y totales, se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Total de artículos consultados por revista y año

Año de publicación	Revista de Educación	Cuestiones pedagógicas	Revista Española de Pedagogía	Bordón. Revista de Pedagogía	Revista de Ciencias de la Educación	Total
1970	37	0	16	20	16	89
1971	34	0	16	23	30	103
1972	22	0	17	33	32	104
1973	14	0	23	28	36	101
1974	56	0	12	27	35	130
1975	57	0	10	19	26	112
1976	51	0	19	18	57	145
1977	43	0	18	18	44	123
1978	26	0	33	15	30	104
1979	23	0	27	20	21	91
1980	24	0	30	23	21	98
1981	35	0	37	25	28	125
1982	37	0	34	27	32	130
1983	15	0	27	24	25	91
1984	37	10	22	37	28	134
1985	31	18	30	28	30	137
1986	49	17	26	39	28	159
1987	69	19	24	52	29	174
1988	70	0	29	41	25	165
1989	77	20	24	41	27	169
1990	66	0	25	41	29	161
Total	873	84	499	599	629	2684

Nota. En la revista *Cuestiones Pedagógicas*, se comparte número el año 1987-1988 y 1989-1990. Los resultados se muestran en el primero de los años (1987 y 1989, respectivamente).

La media total de publicaciones sobre educación moral y en valores por año (nuevamente contabilizando los años vigentes de las revistas) es de 2.21 (SD 0.52). Resumiendo la información detallada que se presenta a continuación en la Tabla 2, la revista con más publicaciones sobre educación moral y en valores por año fue *Cuestiones Pedagógicas* (M 2.80; SD 3,49). A ella le siguen la *Revista de Ciencias de la Educación* (M 2.48; SD 2.16), la *Revista Española de Pedagogía* (M 2.33; SD 2.11) y *Bordón. Revista de Pedagogía* (M 2.00; SD 1.58). En esta ocasión y aunque *Revista de Educación* fue la que más publicaciones totales presentó, tuvo, sin embargo, el menor número de publicaciones sobre educación moral y en valores (M 1.43; SD 2.44).

Tabla 2*Total de artículos sobre educación moral y en valores por revista y año*

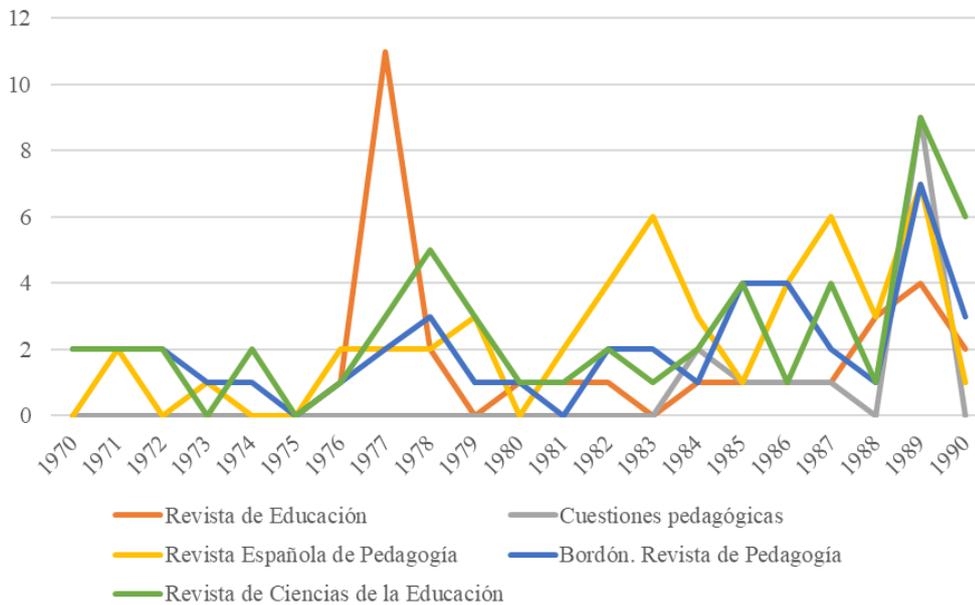
Año de publicación	Revista de Educacion	Cuestiones pegagógicas	Revista Española de Pedagogía	Bordón. Revista de Pedagogía	Revista de Ciencias de la Educación	Total
1970	0	0	0	2	2	4
1971	0	0	2	2	2	6
1972	0	0	0	2	2	4
1973	0	0	1	1	0	2
1974	0	0	0	1	2	3
1975	0	0	0	0	0	0
1976	1	0	2	1	1	5
1977	11	0	2	2	3	18
1978	2	0	2	3	5	12
1979	0	0	3	1	3	7
1980	1	0	0	1	1	3
1981	1	0	2	0	1	4
1982	1	0	4	2	2	9
1983	0	0	6	2	1	9
1984	1	2	3	1	2	9
1985	1	1	1	4	4	11
1986	1	1	4	4	1	11
1987	1	1	6	2	4	14
1988	3	0	3	1	1	8
1989	4	9	7	7	9	36
1990	2	0	1	3	6	12
Total	30	14	49	42	52	187

Nota. En la revista Cuestiones Pedagógicas, se comparte número el año 1987-1988 y 1989-1990. Los resultados se muestran en el primero de los años (1987 y 1989, respectivamente).

En la tabla anterior (Tabla 2) destaca el número de publicaciones de *Revista de Educación* en el año 1977, así como también la gran cantidad de publicaciones sobre educación moral y en valores realizadas entre los años 1985 y 1988 y 1989 y 1990. Estos dos picos en cantidad de artículos, en comparación con la media histórica trazada, pueden observarse claramente en la Figura 2, en la que también puede advertirse el número de publicaciones sobre educación moral y en valores discriminadas por revistas en las que fueron publicadas.

Figura 2

Número de publicaciones sobre educación moral y en valores por revista y año

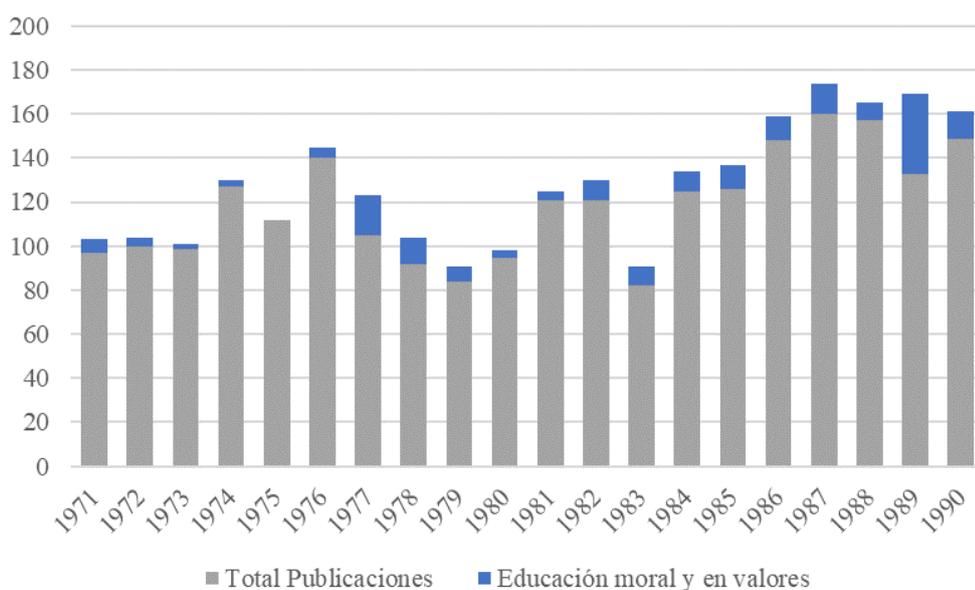


Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, se presenta la cantidad total de artículos de las revistas a largo de los años, así como la proporción de ellos que tratan sobre educación moral y en valores, tal y como puede observarse en la Figura 3. Se destacan los años, 1977, 1978 y 1989 en los que se detecta un mayor porcentaje de documentos sobre educación moral y en valores, los cuales corresponden al 19.05% del total de las publicaciones, al 14.63% y al 11.54%, respectivamente. También es interesante notar que en 1975 no hubo ninguna publicación en torno a la educación moral y en valores en las revistas analizadas.

Figura 3

Cantidad de publicaciones totales y sobre educación moral y en valores por año



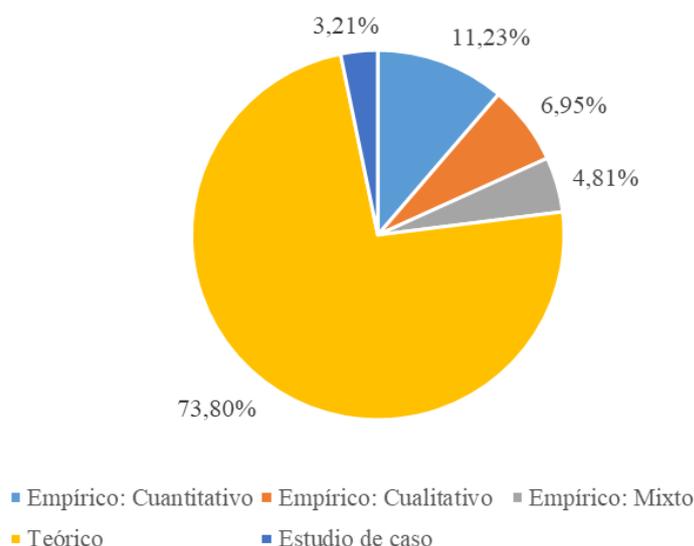
Fuente. Elaboración propia.

Tipos de Documentos/Artículos

A tenor de los datos obtenidos, y teniendo en cuenta las tipologías documentales señaladas, se puede tener una idea del enfoque de investigación mantenido en los trabajos sobre educación moral y en valores analizados. En la Figura 4 se puede observar que la mayor parte de contribuciones son teóricas (138) y, en un menor porcentaje, empíricas o de casos particulares.

Figura 4

Proporción de tipos de publicaciones sobre educación moral y en valores



Fuente. Elaboración propia.

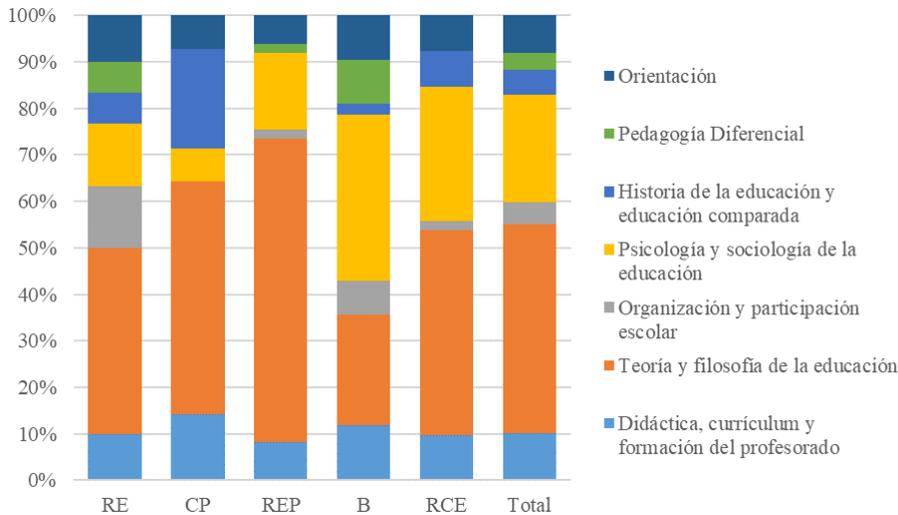
Las publicaciones teóricas comprenden el 79.59% de la *Revista Española de Pedagogía*, el 78.57% de las de *Cuestiones Pedagógicas*, el 76.92% de la *Revista de Ciencias de la Educación*, el 73.33% de la *Revista de Educación* y el 61.90% de *Bordón. Revista de Pedagogía*. En toda la serie histórica analizada no se encontró ninguna reseña literaria ni artículo metodológico en relación a la educación moral y en valores.

Origen Disciplinar de las Aportaciones

Las diferentes materias o tópicos de estudio, así como los distintos enfoques de investigación, aportan una visión disciplinar a la consideración sobre los documentos de educación moral y en valores publicados durante la vigencia de la Ley General de Educación. La Figura 5 presenta la distribución de los trabajos de educación moral y en valores según las disciplinas a las que hacen referencia, así como una pormenorización de dicha distribución en cada una de las revistas.

Figura 5

Proporción de tipos de publicaciones sobre educación moral y en valores



Nota. Se utilizan los siguientes acrónimos Revista de Educación (RE), Cuestiones Pedagógicas (CP), Revista Española de Pedagogía (REP), Bordón. Revista de Pedagogía (B), Revista de Ciencias de la Educación (RCE).

Considerando la totalidad de las revistas, la disciplina con más artículos publicados es Teoría y filosofía de la educación (44.92% de las publicaciones), seguida de Psicología y sociología de la educación (22.99%), Didáctica, currículum y formación del profesorado (10.16%), Orientación (8.02%), Historia de la educación y educación comparada (5.35%), Organización y participación escolar (4.81%) y finalmente, la disciplina con menos incidencia fue Pedagogía diferencial, constituyendo el menor porcentaje de artículos sobre educación moral y en valores (3.74%).

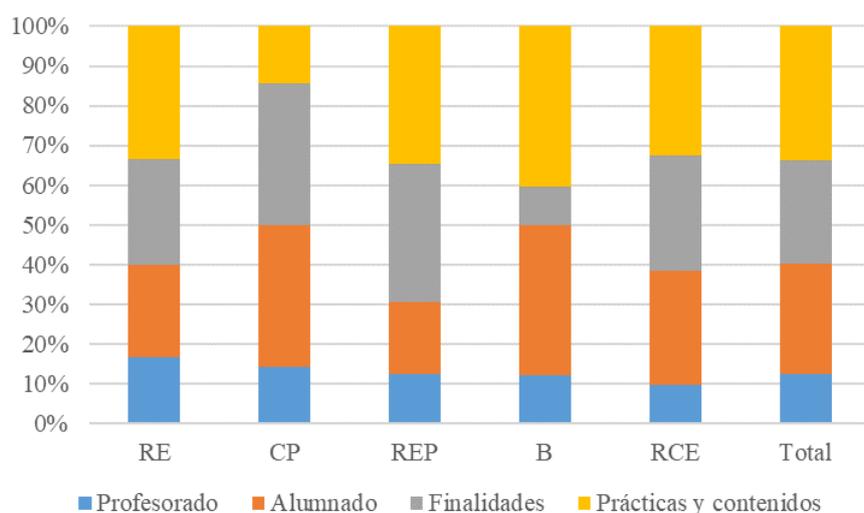
El tratamiento de los trabajos sobre educación moral y en valores se lleva a cabo, en la mayoría de las revistas consultadas, principalmente desde el ámbito de la Teoría y filosofía de la educación. Representando, en términos porcentuales, el 65.31% de las publicaciones de la *Revista Española de Pedagogía*, el 44.23% de las publicaciones de la *Revista de Ciencias de la Educación*, el 50% de las de *Cuestiones Pedagógicas* y el 40% de las de *Revista de Educación*. En *Bordón. Revista de Educación*, sin embargo, la mayor cantidad de publicaciones se realiza desde el ámbito de la Psicología y sociología de la educación, representando un 35.71% de las publicaciones realizadas en dicha revista.

Materias o Tópicos de las Aportaciones

Tal y como se expuso anteriormente, el tópico o materia del trabajo hace referencia al tema al que éste va dirigido. La Figura 6 presenta la distribución de tópicos en las diferentes revistas. En *Revista de Educación* el tópico más tratado fue profesorado (33.33%). En *Cuestiones Pedagógicas* lo fueron los tópicos de finalidades y alumnado (cada uno con una incidencia del 35.71%). En *Revista Española de Pedagogía* lo fueron a su vez las finalidades y las prácticas y contenidos, cada uno de ellos con el 34.69%. En *Bordón. Revista de Pedagogía* las prácticas y contenidos destacaron con un 40% de las publicaciones. Y en la *Revista de Ciencias de la Educación* el tópico más tratado también fue, como en el anterior, el de prácticas y contenidos (32.69%).

Figura 6

Proporción de los tópicos de los documentos/artículos por revista y total



Nota. Se utilizan los siguientes acrónimos Revista de Educación (RE), Cuestiones Pedagógicas (CP), Revista Española de Pedagogía (REP), Bordón. Revista de Pedagogía (B), Revista de Ciencias de la Educación (RCE).

Considerando la totalidad de las revistas, puede afirmarse que la distribución de los tópicos no es excesivamente dispar. El tópico con más publicaciones es el de prácticas y contenidos (33.69%), seguido por alumnado (27.81%) y finalidades (26.20%), siendo el tópico con menor cantidad de publicaciones el referido al profesorado (12.30%).

Discusión y Conclusiones

No cabe duda que la educación moral y en valores gozó de cierto peso específico en las revistas consideradas durante el tiempo en que la Ley General de Educación estuvo vigente. Sin embargo, con sólo un 6,79% de publicaciones que versaran sobre ella, puede ponerse en cuestión que la relativa importancia que la Ley General de Educación le concedía, pese a su indistinción con respecto de la educación religiosa, acabase por verse reflejada en las investigaciones publicadas en torno a estas temáticas (García López, 1989).

Con todo, se observan tres momentos en los que el número de publicaciones sobre educación moral y en valores sufre un incremento considerable frente al resto de años analizados.

El primero de ellos es el correspondiente al intervalo 1977-1978. La causa del elevado número de publicaciones observado en este intervalo de tiempo tiene que ver con que en 1977 se publicó un número monográfico (el 252) en la *Revista de Educación* que tuvo como tema central la democracia en vísperas de la ratificación en referéndum y posterior publicación en el Boletín Oficial del Estado de la Constitución Española de 1978. Este número, titulado "Participación y democracia en la enseñanza" recogía diversas reflexiones sobre los valores democráticos en la escuela, presentando algunos casos extranjeros como ejemplo y tratando de dar respuesta al problema de la democratización de la enseñanza del que adolecía la Ley (Vega Gil, 1997). Esta es la razón por la que el número de publicaciones del año 1977 asciende de una forma tan notable, pues únicamente este número de la *Revista de Educación* aporta 11 trabajos al total. Del mismo modo se puede ver un leve incremento de la cantidad de publicaciones sobre educación moral y en valores en el año 1978 en todas las revistas consideradas, explicado por la proliferación de artículos sobre democracia y educación de muy diversa índole.

El segundo de ellos corresponde a los años 1985-1987. A lo largo de estos tres años se observa un alto número de publicaciones sobre educación moral y en valores, quizás coincidente con algunas revisiones de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) aprobada en 1985. Aunque

dicho incremento no repercute en el porcentaje de artículos de esta temática, dado el alto número de trabajos que sobre otras temáticas fueron publicados esos años.

El tercer momento concierne al bienio 1989-1990. En 1989 se publica el mayor número de trabajos sobre educación moral y en valores de nuestra serie, el doble que en 1977. En 1990 disminuye, pero sigue siendo uno de los años de la serie con mayor número de publicaciones sobre la temática considerada. Una posible causa de esto puede estar relacionada con la aparición de algunos artículos que valoraban la Ley General de Educación a través de algunos de esos elementos distintivos que promovía: tutoría, educación moral, hábitos, etc. Otra posible explicación reside en la proliferación de trabajos cuyo cometido era considerar, desde distintos ámbitos y perspectivas, la reforma educativa que por aquel entonces se estaba preparando y cuya aprobación, en forma de la llamada Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España supuso la derogación de la Ley General de Educación en 1990.

En cuanto a los tipos de estudio, quizá lo más relevante sea que tres cuartas partes de los artículos revisados sobre educación moral y en valores tienen una aproximación teórica, siendo los enfoques empíricos o de casos muy minoritarios. Este tipo de enfoque puede tener relación con el carácter teórico de la temática, más dada a trabajos de corte reflexivo que a la medición y constatación de hechos empíricos. Sin embargo, si se consideran todos los estudios empíricos, también puede comprobarse una creciente necesidad de cuantificar, cualificar y describir con una mayor objetividad y veracidad aquellos aspectos relacionados con la educación moral, la educación en valores u otras áreas afines.

En relación con las disciplinas, aproximadamente el 45% de las publicaciones analizadas pertenecen a la disciplina de Teoría y filosofía de la educación, muchas de las cuales tienen por objeto la clasificación y clarificación de conceptos, tareas, como se sabe, fundamentales de la disciplina considerada (Moore, 1988). Una posible explicación a este fenómeno se encuentre en la gran falta de consenso sobre lo que se entendía por educación moral y en valores en aquel momento (Esteve Zarazaga, 1979) y que obligó a muchos investigadores a verter ríos de tinta con la esperanza de trazar nuevas perspectivas y mostrar nuevas relaciones tanto conceptuales como prácticas vinculadas con la educación moral y en valores.

Mención también merece el alto número de publicaciones sobre Psicología y sociología de la educación, especialmente relacionadas con la introducción de Kohlberg y de sus teorías del desarrollo del juicio moral en nuestro país y con el estudio psicotécnico sobre valores morales, sociales y profesionales a distintos agentes educativos (López, 1978).

Por último, es obligado mentar la alta variedad de tópicos observados en los trabajos analizados, no destacando ninguno por encima de los demás como, por otro lado, algunos autores de nuestro país no han dejado de señalar en sus trabajos (Escámez Sánchez, 2003). Lo que sólo puede llevarnos a afirmar que la investigación en un campo tan difuso, prolijo y disperso como es el de las publicaciones sobre educación moral y en valores no sólo está mayoritariamente por explorar, sino que también constituye, para cualquier investigador que lo considere, un apasionante y digno campo de estudio y atención.

Referencias

- Althof, W. y Berkowitz, M. W (2006) Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518. <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>
- Alvira, F. (1983). Perspectiva Cualitativa-Perspectiva Cuantitativa en la Metodología Sociológica. *Reiss*, 22, 53-75.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7ma ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

- Asensi, J. (2002) El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970 - 2002). *Tendencias Pedagógicas*, 7, 117-135.
- Bartolomé, M y Sancho, J.M. (1997). La investigación educativa en la división de ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona. *Revista de Educación*, 314, 269-283.
- Berkowitz, M. W. y Oser, F. (ed.) (1985). *Moral education: theory and application*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Buxarrais, M. R., y Ortega, E. (2019). Controversies are no excuse: Citizenship education in Spain. *Citizenship Teaching & Learning*, 14(3), 331-346. https://doi.org/10.1386/ctl_00013_1
- Colom, A.J. y Rodríguez, M. P. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: carácter y ubicación. *Teoría de la Educación*, 8, 43-54. <https://doi.org/10.14201/3087>
- Del Moral, B. (1971). El sistema tutorial en el contexto de la nueva ley de educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 17(68), 607-621.
- Escámez Sánchez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación*, 15, 21-31. <https://doi.org/10.14201/3019>
- Esteve Zarazaga, J.M. (1979). Los problemas de la educación moral en nuestra sociedad contemporánea. *Revista Española de Pedagogía*, 37(145), 113-121.
- García López, R. (1989). La educación moral en el actual sistema educativo español. *Revista Española de Pedagogía*, 47(184), 487-505.
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª ed. McGraw-Hill.
- Isaacs, D. (1981). *La educación de las virtudes humanas*. Eunsa.
- Ley 14/1970 (1970, 6 de agosto). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del estado, 187, 12525-12546. <https://bit.ly/2JdBXyf>
- López, E. (1978). Valores y educación: una aproximación empírica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 24(95), 451-466.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Editorial Síntesis.
- Moore, T.W. (1988). *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Editorial.
- Puig, J.Mª., Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Laertes.
- Puig Rovira, J.Mª. (2002). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. ICE-Horsori.
- Quintana, J.M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Dykinson.
- Rodríguez, A. y Gallego, J.L. (2019). Análisis bibliométrico sobre educación especial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 307-327.
- Vega Gil, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educación en Revista*, 13, 101-132. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.175>



La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España

*The Adult Education in the Fifty Years
of Democratic History in Spain*

Recibido: 07/07/2020 | Revisado: 10/09/2020 | Aceptado: 10/09/2020 | Publicado: 22/12/2020

 **Begoña Rumbo Arcas**
Universidad de A Coruña (España)
begona.rumbo@udc.es
<https://orcid.org/0000-0002-4748-8969>

Resumen: El período histórico que nos ocupa es clave para la vida política española y, consecuentemente, para la política educativa de la educación de las personas adultas. Amparándose en su función alfabetizadora, la educación de las personas adultas deja de estar al servicio de los intereses adocrinadores del régimen franquista para ser considerada una educación compensatoria de las desigualdades educativas. El sueño de la libertad, que trae los primeros años de la democracia, se deja sentir en la educación, reconociendo el derecho que también tienen las personas adultas a ser educadas.

La alternancia en el poder entre el PSOE y el PP en nuestra historia democrática se ha dejado sentir en un marco normativo nacional prolífero y no exento de debate político e ideológico. Por otra parte, la entrada de España en la Unión Europea canaliza las políticas educativas que gobiernan nuestro actual sistema educativo, teniendo repercusión en la forma de abordar la educación de las personas adultas desde parámetros transnacionales y transectoriales que buscan la eficacia y la calidad para ser competitivos internacionalmente.

El propósito de este artículo es analizar la evolución de las políticas que regulan la educación de las personas adultas en España y sus consecuencias conceptuales e implicaciones prácticas en estos cincuenta años de democracia.

Abstract: The historical period in question is key for the Spanish political life and, consequently, for the educational policy of adult education. Thanks to its purpose of making the person literate, adult education is no longer at the service of any interest of the Franco regime and it is considered an education to compensate educational inequalities. The dream of freedom, which come with the first years of democracy, had its influence on education, recognizing the right that adults also must be educated.

In almost 50 years of democracy, the alternation in power of the PSOE and the PP parties has produced a prolific national regulatory framework that is not without political and ideological disagreements. Also, Spain's entry into the European Union directs the educational policies of our current educational system, influencing the way to address adult education affecting from transnational and cross-sector parameters, that seek efficiency and quality to be internationally competitive.

The purpose of this article is to analyze the changes in the policies that govern the adult education in Spain and the conceptual consequences and practical implications derived in these fifty years of democracy.

Palabras clave: política de la educación, historia de la educación, educación continua, educación de personas adultas, neoliberalismo.

Keywords: educational policy, history of education, lifelong learning, adult education, neoliberalism.

La educación de las personas adultas en el período tecnocrático: La Ley General de Educación

Desde mediados de la década de los 60, el principal objetivo político en nuestro país era tener una población mínimamente formada para adaptarse al proceso de modernización que estaba empezando a transformar la vida española. “El problema de la alfabetización va a ser sustituido por el de la modernidad” (Beltrán y Beltrán, 1996, p. 144).

La tímida apertura del régimen franquista y la presencia de un grupo de tecnócratas en la vida política, junto a un incipiente desarrollo económico, van a transformar la escena social española de finales de la década de los 60 y principios de los 70, teniendo importantes repercusiones en la educación de la población y, particularmente, en la educación de las personas adultas.

La mejora en el nivel de vida de la población española se hace sentir en un crecimiento demográfico conocido como el fenómeno *baby-boom*, que hará que las instituciones escolares se masifiquen. A ello debemos añadir la necesidad urgente de formar a los trabajadores, procedentes mayoritariamente del sector agrícola, a través de cursos de formación profesional acelerada y así capacitarlos para impulsar el desarrollo del sector industrial (Bunes, 2000).

En este contexto, la Ley General de Educación (Ley 14 de 1970) va a reflejar el espíritu dominante de los técnicos en el poder, ocupados en el despegue económico del país. Desde el punto de vista de la educación de las personas adultas, esta ley es el primer marco legal que considera su especificidad, concediéndole un capítulo propio con dos objetivos principales: formar a las personas que no pudieron recibir enseñanzas básicas, bachillerato y de formación profesional y posibilitar el perfeccionamiento, actualización, promoción o readaptación profesional. Para ello, se promulgan las correspondientes normativas como la Orden del 11 de septiembre de 1972 que regula las enseñanzas de adultos equivalentes a la Educación General Básica para quienes tengan cumplidos catorce o más años y el Decreto 707 de 1976 del 5 de marzo para la enseñanza permanente de adultos equivalente al Primer Grado de Formación Profesional para las personas que tengan cumplido como mínimo los dieciséis años.

Por primera vez, importado de las propuestas realizadas en las diferentes Conferencias Internacionales de la UNESCO, aparece el nuevo concepto de *Educación Permanente* en el que se integra la educación de las personas adultas, asignándole las mismas finalidades que figuraban en las propuestas de los organismos internacionales.

Desde el punto de vista legislativo, bajo el término de Educación Permanente de Adultos, la educación de personas adultas no se detiene sólo en las carencias de formación básica que tenía la población española al llegar a esta etapa del desarrollismo franquista. El *milagro económico español* necesita de una educación de personas adultas posibilitadora de nuevos aprendizajes que conduzcan al perfeccionamiento y reciclaje profesional de los trabajadores.

Sin embargo, en relación con su aplicación práctica, esta ley no fue acompañada de las medidas necesarias para su implementación en el ámbito educativo que nos ocupa, manteniéndose el modelo compensatorio como el modelo de educación de personas adultas dominante, con un marcado carácter escolarizante. El objetivo alfabetizador sigue centrando las actuaciones docentes en los mismos métodos didácticos, materiales escolares y profesorado, que el que se emplea en la Enseñanza General Básica (E.G.B) para los niños y preadolescentes.

La transición democrática (1976-1982)

La nueva situación política española exige una formación para la ciudadanía en los valores democráticos propios del actual modelo social. La Constitución de 1978 se convierte en el marco jurídico y democrático por el que todos los españoles debemos regirnos. En este período se empieza a apuntalar lo que serán durante mucho tiempo los tres grandes ámbitos de la educación de las personas adultas en nuestro país: la formación básica, la formación ocupacional y la formación cívico-social.

Aún así, este nuevo escenario sociopolítico no ha sido muy intenso en cuanto a posibles innovaciones en materia educativa de personas adultas. Lejos queda la aplicación del modelo andragógico del

americano Knowles (1970), en su búsqueda por la diferenciación de este ámbito educativo; o, las teorías del aprendizaje autodirigido de Tough (1979), que posicionaban a la persona adulta ante la diagnosis de sus propias necesidades formativas.

Desde el aspecto exclusivamente administrativo, la Orden de 23 de noviembre de 1981 regula las modalidades y funcionamiento de los Centros públicos de Educación Permanente de Adultos para el nivel de Educación General Básica. A partir de ese momento podrán coexistir centros de adultos instalados en edificios de titularidad pública y centros instalados en edificios de titularidad privada, en régimen de cesión.

Con relación al profesorado encargado de estas enseñanzas, no existen cambios significativos en relación a la etapa anterior. De esta forma, el art.7 nos explica que el profesorado de los centros públicos de Educación Permanente de Adultos seguirá siendo funcionariado perteneciente al Cuerpo de Profesorado de E.G.B que “adquieran la capacitación adecuada para impartir esta modalidad de enseñanza” (BOE-S-1981-288, p.28200).

No obstante, los últimos años de este período parecen vislumbrar una mayor apertura organizativa y una mayor flexibilidad curricular en la educación de las personas adultas. Lentamente, asistimos a una transformación en los centros de educación permanente de adultos que dejan de limitarse a impartir educación básica y se transforman en centros dinamizadores e impulsores de una oferta educativa más amplia, satisfaciendo así las necesidades ocupacionales y las inquietudes culturales de la población adulta..

La política socialista (1983-1996)

Las principales preocupaciones en materia educativa del gobierno socialista van a centrarse en evitar las desigualdades educativas, garantizando el derecho de todas las personas a recibir educación y en mejorar la calidad de la misma. Para cumplir con el primero de los objetivos se adoptan tres medidas: la aprobación de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (Ley 8 de 1985), los programas de Garantía Social y, en tercer lugar, se crea la Subdirección General de Educación Compensatoria, entre cuyas funciones está el establecimiento de cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados a fin de proporcionarles formación ocupacional y completar la formación general recibida en la E.G.B, y desarrollar campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente (R.D 1174 de 1983, p. 13110).

El interés de modernización y apertura de nuestro país al mundo conlleva un sistema educativo capaz de poder satisfacer las demandas sociales y contribuir a la mejora de la calidad de vida de su ciudadanía. El nuevo escenario político, social y económico, será el marco que exige la necesidad de diseñar nuevas disposiciones legales que regulen un sistema educativo moderno y de calidad. De esta manera, en 1983 se aprueba la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y, siete años más tarde, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley 1 de 1990), más conocida como la LOGSE.

Esta nueva ley va a reestructurar el sistema educativo no universitario heredado de la Ley 14 del 70. Por un lado, la escolaridad obligatoria se amplía hasta los 16 años, lo que supone llenar el vacío laboral entre los 14 y los 16 años. Por otro lado, esta nueva configuración estructural del sistema educativo va a traer consigo un aumento del número de personas adultas con unos estudios obsoletos en relación al nuevo nivel de enseñanza obligatoria, la educación secundaria obligatoria, más conocida como la E.S.O. Desde ese momento, en su art. 51 se considera obligatorio por parte del sistema educativo, “garantizar que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional” (Ley 1 de 1990, p.28935).

La educación de las personas adultas en la LOGSE se contempla como un instrumento que permite adquirir y actualizar la formación básica, además de ofrecer la posibilidad de movilidad entre los distintos niveles del sistema educativo. Además, facilita mejorar la cualificación profesional o adquirir una preparación para el desempeño de nuevas ocupaciones laborales y contribuye al mantenimiento de nuestro sistema democrático invitando a la participación en la vida social, cultural, política y económica.

La organización y la metodología contemplada en esta ley para las personas adultas se fundamenta en las teorías humanistas progresistas que en esos momentos dominan la construcción del campo en el escenario internacional, reconociendo el autoaprendizaje y el valor de la experiencia como fuentes de aprendizaje idóneos para trabajar en el contexto educativo adulto.

Así mismo, la LOGSE regula los programas de Garantía Social para personas de edades comprendidas entre los 16 y 21 años que no han podido cumplir con los objetivos propios del Segundo Ciclo de Educación Secundaria, así como para jóvenes desescolarizados que se encuentran en situación de desempleo o con problemas de inserción laboral.

En el ámbito de la formación ocupacional se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP), a raíz del acuerdo alcanzado entre gobierno, sindicatos y empresarios y se organizan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir en los centros colaboradores del Instituto Nacional de Empleo (INEM) y las diferentes empresas. De esta manera, se diseñan programas de formación para personas desempleadas de larga duración y programas de inserción laboral para jóvenes demandantes de empleo. Además, la reconversión industrial que lleva a cabo el gobierno socialista necesita ir acompañado de un plan de formación ocupacional que favorezca el reciclaje de los trabajadores de los sectores que están sufriendo más el proceso de modernización industrial. Poco a poco estos programas van ampliando su oferta a otros colectivos como personas con discapacidad, migrantes, socios de cooperativas y sociedades anónimas.

No obstante, sin duda, uno de los acontecimientos más destacables para la educación de las personas adultas en este período es la publicación del Libro Blanco de la Educación de las Personas Adultas en 1986. Intentando romper con el carácter compensador y escolarizante que había venido marcando la política y la práctica educativa con las personas adultas, la “nueva educación de las personas adultas”, como así se le denomina en el propio documento, contempla la adultez desde parámetros socioculturales y considera su función no sólo compensatoria, sino de continuidad formativa, al otorgarle una doble finalidad de desarrollo integral individual y de participación en el desarrollo socioeconómico y cultural.

Sin embargo, paradójica y contrariamente a otros Libros Blancos, el que nos ocupa no ha tenido la trascendencia para convertirse en una ley general que regulase esta educación a nivel nacional, si bien ha servido como principio inspirador en la elaboración de algunas leyes de educación de personas adultas que tienen las comunidades autónomas con competencia en materia educativa (Ley 3 de 1990 para la educación de adultos en la Comunidad Autónoma de Andalucía; Ley 3 de 1991 de Formación de Adultos de la Comunidad Autónoma de Cataluña; Ley 9 de 1992 de Educación y Promoción de Adultos del Parlamento de Galicia).

La entrada en Europa y la vuelta a la tecnocracia

A diferencia de España, más rezagada en materia de política educativa de personas adultas, en el resto de Europa las agendas políticas de principios de los años 70 consideraban la educación básica de las personas adultas un derecho inspirado en los principios democráticos de acceso, equidad y compromiso con los grupos sociales más desfavorecidos. El objetivo que esas políticas buscaban no sólo enseñar conocimientos básicos a las personas adultas para poder desenvolverse en su vida diaria, sino que inspiradas en una filosofía pedagógica freiriana, la educación de personas adultas era considerada un instrumento al servicio de la libertad y la emancipación social (Black, 2018).

Desde que en 1986 España se integra en la Unión Europea, la calidad de la enseñanza se convierte en una preocupación incesante en la legislación educativa preocupada por recuperar el “tiempo perdido” de la época franquista y acotar las distancias que nos separaban en materia educativa de “los países más avanzados”. De esta manera, los ideales sociales de los gobiernos progresistas se van diluyendo en una ideología más preocupada por el individualismo y la competitividad económica.

El Plan europeo de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos, *Siempre es buen momento para aprender*, nos informa de la determinación que los Jefes de Estado y de Gobierno toman en 1997,

quedando escrito en el Preámbulo del Tratado de Ámsterdam del siguiente modo, “promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado posible para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, p.2). En este Plan de Acción se reconoce el carácter transectorial del aprendizaje de las personas adultas y se define la buena gobernanza en los *prestadores de servicios* de este aprendizaje que debe centrarse en el alumnado adulto, así como contar con un personal profesional y mecanismos que aseguren la calidad de la *prestación* mediante sistemas de evaluación basados en pruebas dentro de los marcos nacionales.

En el 2000, el Consejo Europeo de Lisboa se fijó el objetivo estratégico de convertir Europa en la sociedad basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, mediante estrategias que promoviesen la empleabilidad y la inclusión social de la ciudadanía en todas las etapas de sus vidas. La Comunicación de la Comisión de 2001, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, insiste en la importancia del aprendizaje permanente para toda la ciudadanía europea. Uno de los principales mensajes fue el siguiente: “El aprendizaje permanente abarca globalmente la oferta y la demanda de oportunidades de aprendizaje, y valora los conocimientos y las aptitudes adquiridos en todas las esferas de la vida moderna, y que son relevantes para moverse en la sociedad de hoy” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, p.8). El informe intermedio conjunto de 2006 sobre los avances en el marco del programa de trabajo *Educación y Formación 2010* destaca que todos los ciudadanos y ciudadanas deben adquirir y actualizar sus capacidades durante toda la vida. El desarrollo de las competencias de las personas con cualificaciones medias y elevadas será uno de los objetivos a alcanzar con el aprendizaje de las personas adultas, así como el reconocimiento y la validación del aprendizaje no formal e informal mediante un sistema de acreditaciones profesionales.

Siguiendo las directrices europeas, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida adquiere una importancia central en las políticas educativas europeas y, consecuentemente, en nuestras siguientes leyes educativas. De esta manera, en su art.5, la Ley Orgánica 2 de 2006 (LOE), establece que

Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional (Ley 2 de 2006, p.17166).

Al mismo tiempo se nos informa que el sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente, preparando a los alumnos para aprender por sí mismos, facilitando a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, y favorecer la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.

Especial atención merece el Capítulo IX que esta ley educativa dedica a la educación de las personas adultas, incorporando en sus objetivos la atención y respuesta educativa al desafío demográfico que supone el envejecimiento progresivo de la población española; la resolución de conflictos personales, sociales y familiares; el fomento de una mayor igualdad de derechos entre hombres y mujeres y “adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales” (Ley 2 del 2006, p.17178). Además, las personas adultas pueden formarse en diferentes modalidades educativas, manteniéndose el autoaprendizaje y el valor de la experiencia como la metodología más idónea para su formación.

Por su parte, la Comunicación de la Comisión Europea de 2006 sobre el aprendizaje permanente, *Nunca es demasiado tarde para aprender*, pone el foco de atención en la educación de las personas adultas para poder cumplir con los retos a los que Europa debe enfrentarse en los próximos años. Especialmente, destaca su necesidad para mejorar la competitividad laboral de las personas trabajadoras, reducir el riesgo de exclusión y pobreza y dar respuesta al persistente problema del abandono escolar, ofreciendo una segunda oportunidad a los que llegan a la edad adulta sin tener una cualificación.

Inmersos en la globalización, la preocupación de las políticas educativas y europeas se centra en satisfacer las demandas del mercado global. El término de educación de personas adultas se diluye políticamente en el término de aprendizaje a lo largo de la vida y la formación básica se sustituye por

competencias básicas para la empleabilidad. Estamos ante un nuevo escenario en el que la educación de las personas adultas deja de ser un derecho para convertirse en un recurso al servicio del mercado. Se busca ser más productivos económicamente, eficientes y competentes internacionalmente para lo cual se promueve el desarrollo de la formación en competencias.

Estas ideas entran en las agendas políticas y se plasman en reformas para dar respuesta a las necesidades de la economía global que buscan resultados a corto plazo mediante la acreditación de competencias y estándares de rendimiento. En esta dirección, la Ley 8 de 2013 (LOMCE), expresa en su preámbulo que

El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor (Ley 8 del 2013, p.3).

Para hacer la diagnosis de nuestro sistema educativo, la presente ley se centra en los resultados obtenidos en las evaluaciones periódicas de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Precisamente, el Programa de la OCDE de Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC) nace para servir de apoyo a la hora de mejorar las políticas educativas. Su objetivo es evaluar las competencias que se consideran básicas en las sociedades actuales para la integración y plena participación de las personas adultas en la sociedad de la información, midiendo las competencias de las personas adultas relacionadas con el procesamiento de la información en comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos informatizados y el uso que hacen de esas competencias en su vida diaria y en el trabajo.

Lejos de acercarnos al planteamiento de los inicios años 90 en el que la UNESCO (1996) ve en los cuatro pilares de la educación permanente (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), la esperanza para reconstruir las aspiraciones democráticas de igualdad, equidad y justicia social, el escenario político europeísta supranacional prioriza un concepto de aprendizaje a lo largo de la vida muy alejado de los pilares recogidos en el Informe Delors.

Es cierto que, de ser una realidad marginal del sistema educativo, la educación de las personas adultas bajo el manto de la expresión del aprendizaje a lo largo de la vida, pasa a ser una necesidad central, pero adoptando las estrategias marcadas en la agenda de las nuevas competencias de formación dirigidas por la OCDE, convirtiéndose este organismo internacional en la comunidad epistemológica del consenso respecto a lo que se considera una población alfabetizada y preparada para competir en la economía del mercado global (Black, 2018).

De esta manera, se hace una instrumentalización económica de la educación de las personas adultas centrada fundamentalmente en mejorar las competencias personales y profesionales de las personas para que puedan competir y permanecer dentro del modelo económico vigente, percibiéndose en sí misma como un artículo de consumo con diferentes significados y diferentes posibilidades y estando a su vez condicionada por el inevitable avance tecnológico y la exigencia de una continua adaptación al cambio social.

Pero la educación de las personas adultas no sólo debería ser importante políticamente por su potencial para estimular la competitividad económica, sino también por su capacidad para construir una ética pública que implique un reconocimiento del valor de vivir en comunidad, reestableciendo unos ideales comunes que orienten las relaciones sociales e impliquen el reconocimiento y compromiso con el reto de cumplir con los cuatro pilares de la educación, al tiempo que contribuye a que la sociedad del conocimiento sea utilizada en beneficio de toda la ciudadanía y no sólo de unos pocos. Nos estamos refiriendo a la función social de la educación de las personas adultas.

En este sentido, Williams (1993) apuntaba que se puede interpretar la relación de la educación de las personas adultas con el cambio social desde dos perspectivas diferentes. La educación de

personas adultas como *rendición* a los condicionantes sociales; o la educación de las personas adultas como *resistencia*, contribuyendo a construir una *ciudadanía global* regida por unos principios éticos que respeten la diversidad y luchen por construir una sociedad más justa. En este último caso, se trata de interpretar y practicar la educación de personas adultas como un proceso que ofrezca la posibilidad, no solo de conocer la realidad actual para poder comprenderla, sino también de reconstruir el carácter moral en las nuevas relaciones sociales que surgen con la globalización y la sociedad de la información y que sirva de impulso en el empoderamiento democrático hacia una sociedad más necesitada de igualdad, justicia y paz social

Parafraseando a Loza (1997), la educación de las personas adultas entendida como acción política y desde las diferentes agencias y agentes formativos (...) puede optar con considerarse como sujeto y ver a sus destinatarios como objetos a los que formar y transformar; o, por otra, puede considerarse como un encuentro de personas y colectivos que buscan ser sujetos de su historia construyéndola solidariamente (Loza Aguirre, 1997, p.83).

Conclusiones y prospectiva

El estudio sobre la evolución de la educación de las personas adultas en estos 50 años pone en evidencia su progresivo protagonismo en las políticas educativas de nuestro país. De ser un ámbito políticamente marginal vinculado a la alfabetización y capacitación profesional, se ha convertido en una educación primordial para hacer frente a los retos económicos de la sociedad global, ocupando preámbulos y apartados específicos en la legislación educativa española y europea.

El modelo de la educación de las personas adultas de finales de los 60, inspirado en los derechos universales de libertad, fraternidad y justicia social, es sustituido por un modelo de educación de personas adultas de competencias individuales que contribuye al crecimiento económico del país. La educación de las personas adultas rompe con las ataduras del modelo escolar tradicional para ser dependiente del sistema productivo global.

Como decía Gelpi (1990) en relación con la educación permanente, lo novedoso no es que no existiera la educación de las personas adultas, lo que ocurre en la actualidad es que, al demandarse más educación a las personas adultas, se le otorga una importancia hasta el momento desconocida.

Ser foco de atención de las políticas internacionales debería despertar gran entusiasmo entre los investigadores, profesionales, voluntarios, etc., que llevamos años trabajando en este ámbito educativo, reivindicando el lugar que le corresponde en el sistema socio-educativo y en la agenda política nacional e internacional. Sin embargo, paradójicamente, el modelo que está detrás de la inesperada ruptura con su marginalidad histórica nos impide poder disfrutar de su potencial esperanzador en la construcción de un mundo más humanizado porque la educación de las personas adultas deja de estar al servicio de los principios democráticos, que implican la construcción de una ciudadanía respetuosa con las diferencias e intolerante con las injusticias y las desigualdades sociales, para convertirse en un hipermercado de cursos formativos a consumir en función de lo que el mercado necesita para mantener el pulso de la competitividad global.

El modelo inspirador de las actuales políticas educativas supranacionales es un modelo vinculado al crecimiento económico de los países desarrollados, dejando al margen del propio concepto de aprendizaje a lo largo de la vida otras realidades sociales y culturales y, por ende, la función social de la educación de las personas adultas. En este contexto, se sigue legitimando el mito de la participación, excluyendo de la educación a las personas adultas que más la necesitan, reforzando un modelo intervencionista y jerárquico en el que las personas son objetos de instrucción y no sujetos de su proceso formativo y desarrollo integral.

En este sentido, la investigación y la práctica educativa con las personas adultas tiene que seguir trabajando por su visibilización social y política, entendiendo la educación de las personas adultas como un fin en sí misma, impulsadora de un modelo educativo cooperativo que permita a los ciudadanos y ciudadanas participar activamente a nivel local, nacional y global, a favor de una sociedad más demo-

crática. Lejos quedan las recomendaciones de la Conferencia Internacional de la Unesco celebrada en 1997 en Hamburgo, entre cuyas recomendaciones estaba formar a los sectores de la población que tenían más riesgos de exclusión social, orientar a las personas para su desarrollo y realización personal y hacer una política educativa comprometida en ofrecer educación permanente para toda la población.

El escenario social actual nos retrotrae a aquellos primeros años de la década de los 70 en que la educación de las personas adultas era un instrumento esperanzador para limar las desigualdades sociales. En estas dos últimas décadas nos hemos centrado tanto en darle el reconocimiento socio-político del que hasta entonces carecía, que se nos olvidó su poder para transformar el mundo.

Referencias

- Beltrán Llavador, F.y Beltrán Llavador, J (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Universitat de València.
- Black, S (2018). From “empowerment” to “compliance”: Neoliberalism and adult literacy provision in Australia. *Journal of critical education policy studies*, 16 (1), 104-144. <https://bit.ly/2JepQkn>
- Bunes Portillo, M (2000). Instituciones y Programas de Formación Profesional de adultos en el desarrollo español: La formación profesional acelerada de la organización sindical (1957-1972). *Revista de Educación (número extraordinario 2000)*, 359-374. <https://bit.ly/3ldXCmK>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/35zqcen>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos Siempre es buen momento para aprender*. <https://bit.ly/3ixjhFZ>
- Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía (1990, 27 marzo). *Ley 3. Ley para la Educación de Adultos*. BOJA 29. <https://bit.ly/2ZNhi9f>
- Consejería de Educación Generalitat de Catalunya (1991, 18 de marzo). *Ley 3. Ley de Formación de Adultos*. DOGC 1424. <https://bit.ly/3hFbtRt>
- Consellería de Educación Xunta de Galicia (1992, 24 de Julio). *Ley 9. Ley de Educación y Promoción de adultos*. DOG 152. <https://bit.ly/2RBgtfu>
- Fernández Fernández, J. A. (coord.).(1986). *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gelpi, E (1990). *Educación Permanente*. Popular.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy*. Association Press.
- Loza Aguirre, M (1997). De la política educativa a las políticas en educación de adultos. En M. J. Cabello (Coord.), *Didáctica y educación de personas adultas* (pp.53-84). Aljibe.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970, 6 de agosto). *Ley 14. Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*. BOE 187. <https://bit.ly/32s8jMo>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1972, 9 de octubre). *Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se desarrolla la Orden de 11 de septiembre en lo que afecta a graduados*. BOE-A-1972-1423 <https://bit.ly/3ksd3YM>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1976, 5 de marzo). *Decreto 707 sobre Ordenación de la Formación Profesional*. BOE-A-1976-7763. <https://bit.ly/2Fu6Ahb>

- Ministerio de Educación y Ciencia (1981, 2 de diciembre). *Orden del 23 de noviembre sobre el establecimiento de un régimen de administración especial para los Centros de Educación Permanente de Adultos en el nivel de Educación General Básica*. BOE-S-1981-288. <https://bit.ly/3c8OMUL>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1983, 27 de abril). *Real Decreto 1174 sobre educación compensatoria*. BOE-A-1983-13484. <https://bit.ly/3ku56lA>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985, 4 de julio). *Ley 8. Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación*. BOE-A-1985-12978. <https://bit.ly/3iu1xve>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990, 4 de octubre). *Ley 1. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE-A-1990-24172. <https://bit.ly/33rdM5E>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006, 3 de mayo). *Ley 2. Ley Orgánica de Educación*. BOE -A-2006-7899. <https://bit.ly/32zrALS>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2013, 10 de diciembre). *Ley 8. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. BOE-A-2013-12886. <https://bit.ly/3iBwCxm>
- Medina Santana, J. (2014/15). Educación democrática y política educativa: el sistema educativo a debate. *Cuestiones pedagógicas*, 24, 103-124. <https://bit.ly/33MIBE2>
- Moreno Martínez, L. y Viñao Frago, A. (1997). La educación de adultos en España (siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. En J. García Carrasco (Coord.), *Educación de Adultos* (pp. 23-46). Ariel.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019, 15 de noviembre). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- Puelles Benítez, M. de (1991). *Educación e Ideología en la España Contemporánea*. Labor.
- Requejo, A (Coord.) (1994). *Política de Educación de Adultos*. Tórculo.
- Tough, A (1979). *The adult's learnign projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Learning Concepts.
- Williams, R (1993). Adult Education and Social Change. En J. McIlroy & S. Westwood (Eds.), *Border Country* (pp. 255-264). Niace.



Teatro y educación en la Ley General de 1970. Avances y retrocesos

*Theatre and education in the 1970 General Law.
Advances and Setbacks*

Recibido: 20/09/2020 | Revisado: 21/10/2020 | Aceptado: 05/11/2020 | Publicado: 22/12/2020

 **Manuel F. Vieites**
ESAD de Galicia / Universidad de Vigo (España)
mvieites@uvigo.es
<https://orcid.org/0000-0003-4372-6234>

Resumen: Ley General de Educación, promulgada en 1970, supone la primera tentativa de normalización y regulación de la educación teatral en España, en toda su diversidad. Por un lado, la Ley sitúa la educación artística, y con una orientación expresiva, en la agenda curricular de la educación general, lo que permitirá mostrar el potencial pedagógico de un conjunto de procedimientos de carácter dramático y teatral, confirmar su legitimidad educativa, y generar desarrollos importantes en las culturas empírica y científica. Por otro, la norma mantiene y defiende el carácter superior de los estudios de Arte Dramático, y su incorporación a la Universidad, en sintonía con lo que había sido su estatuto académico desde la Ley Moyano de 1857 y con transiciones similares que se estaban produciendo en toda Europa en la misma dirección. Con este trabajo, escrito desde un análisis de la normativa derivada de la aplicación de la LGE y de una revisión de literatura generada, mostramos los avances que fomentó, y que otras normas posteriores no siempre consolidaron, lo que supuso retrocesos importantes que nos trasladan problemáticas que cincuenta años después aún esperan ser resueltas. Al mismo tiempo mostramos algunas líneas de trabajo especialmente relevantes en la construcción de la Historia de la Educación teatral y de la Historia de la Pedagogía Teatral en España.

Abstract: The General Education Act, enacted in 1970, appears as the first attempt to regulate Theatre Education in Spain, considering all its diversity. On the one hand, this new law places Art Education in the General Education curriculum and provides it an expressive approach. This showed the pedagogical potential of different procedures of dramatic and theatrical nature, confirmed its educational legitimacy, and produced developments in both their empirical and scientific cultures. On the other hand, the Act stated and promoted the integration of Schools of Dramatic Art and its courses in the university, in tune with what had been its status since 1857 with the Moyano Education Act, and with similar transitions taking place in Europe in the same direction. This paper, which has been written after an analysis of the educational norms derived from the application of the Act, combined with a review of the literature generated at that period, shows the advances the change enhanced. Also, reveals that later Educational Acts were not always confirmed or consolidated, and that provoked important setbacks causing persistent of problems. Also, further research lines particularly relevant in the development of the further research lines particularly relevant in the development of the History of Theatre Education and also of the History of Theatre Pedagogy in Spain have been provided.

Palabras clave: educación artística, currículo, expresión, teatro, universidad.

Keywords: art education, curriculum, expression, theatre, university.

Introducción

En el proceso de regularización de la educación teatral, la Ley General de Educación (LGE) abre caminos que desarrolla posteriormente la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aunque algunos estén aún por recorrer. Así, de Preescolar al Bachillerato, la LGE, introduce, por tímida que fuese la propuesta, áreas de actividad (pantomimas, dramatización, teatro guiñol, lecturas dramatizadas), que resultan novedosas, y se dirá que en la escuela de finales de los sesenta muy poco se hacía en ese campo, y que “el Ministerio de Educación consagra en el papelín oficial lo que a nivel de calle es inexistente, cuando suele ocurrir lo contrario” (Amich *et al.*, 1983, p.46).

La LGE (MEC, 1970a) introduce matices modernizadores, como el concepto de “expresión”, y los “principios generales” de la Reforma, contenidos en su *Libro Blanco (Bases para una política educativa)*, señalan que la enseñanza “partirá de experiencias significativas, subrayando la actividad práctica, la creación y la espontaneidad innovadora” (MEC, 1969, p.207). La propuesta, sobre el papel, suponía un cambio de rumbo, siendo España un país especialmente refractario a determinadas innovaciones curriculares, y no hablamos del teatro escolar, presente en numerosos centros educativos (Cervera y Guirau, 1972), sino de la educación teatral general. Como escribía Tejerina, “la relación entre teatro y la escuela es bastante más deficitaria que la de los países de nuestro entorno” (1994, p.267), y más entre teatro y aula. Las culturas científica, empírica y normativa propias a la educación teatral, tenían, hasta ese momento en España, relevancia escasa, salvo excepciones, como los tratados de declamación publicados desde finales del XVIII a principios del XX (Rubio Jiménez, 2002), la persistencia del teatro escolar (Cervera, 1982), o el desarrollo de la educación teatral superior (Granda, 1994; Graells, 1999; Soria Tomás, 2010). Por ello, será la LGE la que venga a paliar el déficit señalado, con dos grandes novedades.

En primer lugar, en la educación general, se promueven “áreas de aprendizaje, evitando la fragmentación en asignaturas de difícil armonización” (MEC, 1970b, p.2), como las denominadas “áreas de expresión” y “áreas de experiencia”. En las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General* y en relación al educando se afirma que “lo fundamental en su formación será el desenvolvimiento de su capacidad de comunicación, es decir, la capacidad de expresión y comprensión, y entonces la actividad educativa fundamental debe apoyarse en la actividad expresiva” (MEC, 1970b, p.6). Por ahí asoma una tímida incorporación de la educación teatral al currículo de la educación general, a través de la dramatización, un procedimiento que tendrá trascendencia creciente. En segundo lugar, el carácter “global” de la Reforma busca soluciones plausibles a cuestiones de ordenación educativa en las enseñanzas de Arte Dramático, que todavía hoy, cincuenta años después, siguen sin resolver, pues la LOGSE las situará fuera del territorio de la tercera enseñanza en el que las situara la Ley Moyano, para pasar al de la segunda enseñanza, aunque el título que otorguen fuese equivalente a una licenciatura universitaria y ahora a un grado.

En esa dirección, los efectos de la LGE han sido más beneficiosos de lo que cabría esperar, y de lo que normalmente se reconoce, pues de una forma un tanto involuntaria, también traslada debates especialmente substantivos, como se dirá. A documentar y probar tales asertos dedicamos el presente trabajo.

Del “giro expresivo” a la “expresión dinámica”

Para Puelles Benítez el proyecto de Reforma que desemboca en la LGE, aúna la voluntad de “facilitar la adaptación, la consolidación y la continuidad del franquismo como régimen político” (2009, p.340), con la necesidad de “hacer frente a los problemas y exigencias de una sociedad inmersa en un proceso de profundo cambio económico, social y cultural, aunque no político” (p.343). Como señala Escolano, también se busca armonizar presupuestos humanistas y “personalistas con los requerimientos técnicos de una sociedad avanzada” (2002, p.174), y considera la LGE como “un aceptable intento de modernización de la estructura educativa” (p.174), o, mejor aún, un intento “relevante” (p.175). Valorando el tipo de Reforma posible en España, Ortega señala:

En primer lugar, la que no pusiera en cuestión el régimen político en su conjunto. En segundo lugar, aquella que se mostrara bajo el signo de la modernidad y del progreso. En tercer lugar, la que contase con los adecuados respaldos de organismos internacionales competentes en educación (1992, p.37).

En la ideación técnica y pedagógica colaboran dos figuras prominentes. De un lado Díez Hochleitner, que en 1968 participa en la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación, celebrada en París entre el 6 y el 14 de agosto. El documento con las Recomendaciones de tal Conferencia recoge palabras clave que definen el espíritu de la Reforma: formación integral, capital humano, igualdad de oportunidades, diagnóstico, renovación, innovación, experimentación o evaluación. En la apertura del IV Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado entre el 30 de octubre y el 3 de noviembre de 1968, Díez Hochleitner proponía esas mismas ideas para abordar “los problemas educativos de suma importancia y urgencia que tiene planteados hoy nuestro país” (1969, p.67), derivados de lo que se definían como “exigencias que la previsible sociedad del futuro presentará a la educación” (Villar Palasí, 1969, p.10), lo que demandaba apertura a nuevas ideas.

Del otro, García Hoz, quien, como ocurrirá años después con el constructivismo y la LOGSE (Coll *et al.*, 1993), será uno de sus “ideólogos” (Pozo Andrés, 2009), aportando una filosofía de la educación que informa cuantos documentos se generan, desde las *Bases para un política educativa* (1968) hasta las *Orientaciones para la Educación General Básica*, que destacan como la primera de sus innovaciones “una individualización del tratamiento educativo” (MEC, 1970b, p.4). Por ahí aparece la “educación personalizada”, emparentada con el personalismo que promueven Maritain o Mounier, y que en España, de la mano de García Hoz, tendrá un sello particular. El personalismo tiene también entre sus primeros promotores a Ebner, quien en su programa “dialógico” formula la importancia del “tú” en la construcción del “yo”, lo que pone en valor palabra y expresión (Caltagirone, 2017). Y asoma también la idea de creatividad y de persona creadora, dominante en los primeros capítulos de *Educación Personalizada* (1970), donde García Hoz formula ese “giro expresivo”:

(...) toda relación humana es comunicación, toda comunicación requiere capacidad expresiva y comprensiva por parte del comunicante, de donde claramente se infiere que la educación personalizada, en la medida que responde a la apertura de la persona, desemboca en el desenvolvimiento de la capacidad comunicativa (1970, p.30).

Afirmará que la “educación deberá desarrollar en el hombre primordialmente su capacidad de comunicación, es decir, su capacidad expresiva y comprensiva” (1970, p.50)¹.

No pretendemos abordar la genealogía del “giro”, difícil de reconstruir, pero podemos señalar claves, si bien no siempre podamos discernir fuentes o influencias exactas que lo inspiran. En primer lugar, es relevante lo que se define como “filosofía de la persona” (Tusquets, 1960), corriente en la que situamos a Prohaska, que en 1961 publica su *Pedagogía del encuentro*, asentada en principios como “el medio entre el yo y el tú es la *palabra*” (1981, p.22)², invocando diálogo y comunicación en el desarrollo de una persona que siente amenazada, pues: “lo personal se resiente de la presión de lo colectivo; el individuo ve frustrada la plena realización de sus características de unicidad e irrepetibilidad” (1981, p.7).

Una declaración que desgrana a continuación en ideas como libertad, apertura o alegría, tan relevantes al discurso de García Hoz (1970), cuando propone dídadas fundamentales: singularidad/creatividad, autonomía/libertad, apertura/comunicación. En la construcción de la persona cobran centralidad palabra y expresión, la “dialogicidad” de Ebner o Freire, si bien el discurso de Paulo esté en las antípodas del personalismo de García Hoz, quien igualmente mantiene una prudente distancia con Mounier, más próximo a un activismo social y a una “transitividad crítica” que en España practican personas como José María de Llanos Pastor.

1 Cursiva en el original.

2 Cursiva en el original.

La segunda línea a considerar en la apropiación del “giro expresivo”, la tenemos en el desarrollo de una nueva forma de entender la educación artística, más atenta a los procesos, y que se manifiesta en toda Europa y América, con antecedentes en *Creative Dramatics* (1930) de Ward, *Jeux Dramatiques dans l'Éducation* (1936), de Chancelerel, o *Child Drama* (1954) de Slade. En los primeros sesenta, emergen experiencias notables en Italia (Scabia y Casini-Ropa, 1978), Inglaterra (Bolton, 1984), Estados Unidos (Rosenberg, 1987) o Francia (Small, 1958; Dasté, Jenger y Voluzan, 1975), pero también en Argentina, con *La expresión corporal y el niño* (Stokoe, 1967), o en España, con Carmen y María Aymerich o Ana Pelegrín, primeras voces en señalar la importancia de la expresión en el desarrollo armónico de la persona. En la referencia a la “expression libre” contenida en el título de la obra de Small, encontramos una invocación de la “no directividad” que persigue la liberación y el desarrollo de la espontaneidad y la originalidad.

En esa irrupción de la “expresión” en el currículo o en la animación sociocultural, influyen volúmenes como *Techniques de l'expression* (1964) de Dobbelaere y Saragoussi, o *Pedagogía de la Expresión* (1965), de Dobbelaere. El primero, publicado en castellano en 1974, incluye un prólogo de Carmen Aymerich, y esta escribe:

Ya sabemos la importancia que tiene hoy en día el hecho de poder crecer y proyectarse en una forma y estilo personales, como factor liberalizante del uniformismo y masificación que dominan en una gran mayoría de ámbitos sociales. Cada técnica de expresión... es un paso más hacia el dominio de sí mismo, hacia el conocimiento de los demás y hacia la comprensión y asimilación del mundo circundante (1974, p.7).

Reflexiones similares informan trabajos anteriores de Carmen y María Aymerich (1970), o de Baixas (1966), y en España cobra presencia el “paradigma” de la expresión, que supone una forma nueva de entender la presencia del arte en el currículo. Al mismo tiempo, se defiende un tratamiento unificado para las diferentes áreas de expresión:

(...) lo que hasta ahora se había conducido bajo la forma de ejercicios independientes entre sí -recitación, elocución, dibujo, pintura, danza, música, dramatización, etc.-, dirigidos a lograr unos resultados determinados al final de la ejecución, ahora se ha sistematizado, ordenado y globalizado. Y, sobre todo, se ha enfocado con una valoración totalmente distinta: no la del resultado final sino la del camino a seguir. Es precisamente en la trayectoria y no en el término..., donde radica el valor pedagógico de la expresión (Aymerich, 1974, p.8)

Para las hermanas Aymerich, tal expresión será “corporal, oral, plástica y musical” (1970, p.20), y formulan una “ley de concordancia”, para “dar un sentido de unidad, de globalidad a las distintas actividades que forman la expresión artística y hacerlas confluir en unos mismos objetivos” (p.26), y se promueve la globalización defendida por García Hoz (1970, p.47). Baixas, por su parte, no orienta la expresión hacia la formación de artistas, sino como “forma de abrirse, de conocer su interior y de manifestarlo a los demás” (1967, p.14), de “descubrir a sus semejantes y de vivir en comunión con ellos” (p.14).

Todo ello está en plena sintonía con lo que Marinis definió como “el sesenta y ocho teatral”, que propone un uso del teatro como “instrumento... de intercomunicación y conocimiento mutuo..., para lograr la autosatisfacción de necesidades sociales y existenciales” (1988, p.279). En la misma dirección, interesan las aportaciones del movimiento del *happening* o la *performance* (Goldberg, 1988), con su énfasis en la superación de los roles de creador y receptor, o la emergencia del paradigma de la “democracia cultural” que defiende un nuevo sujeto en la acción cultural (MC, 1979). Y no cabe olvidar, en ningún caso, el soporte teórico de la Internacional Situacionista, en su crítica al espectáculo y en su defensa de la situación y del proceso (Puchner, 2004). En estas líneas de trabajo cobra importancia creciente un nuevo sujeto creador ajeno al estatus del artista y más próximo a la posición del activista, y que se define en la famosa frase de Boal “todo mundo pode fazer teatro – até mesmo os actores!” (1978, p.18)³, que ya formulara Moreno en su teatro de la espontaneidad (1947).

3 En castellano: “todo el mundo puede hacer teatro, ¡incluso los actores!” (traducción propia).

En la LGE el “giro” se plasma en la “expresión dinámica”, área curricular nueva, que García Hoz crea *ex nihilo* y ad hoc, y que justifica en función del “dinamismo de la educación personalizada”, en tanto la persona es una “realización imperfecta proyectada hacia la perfección pura” (1970, p.22). Frente al mecanicismo y al materialismo, y frente a las “adquisiciones estáticas” (1970, p.47), el término “dinámica”, quiere vincularse al “dinamismo” que emerge de la obra de Bergson o Whithead, que tanto insisten en imprimir tal carácter en la educación, como esfuerzo creador (Abbagnano y Visalberghi, 1988) y con carácter procesual. García Hoz considera cuatro áreas en el contenido cultural de la educación, que define como expresión verbal, numérica, plástica y dinámica, y propone un lenguaje dinámico, que incluiría gesto, movimiento y danza, y en el que “el sistema de signos utilizado está constituido en gran parte por el propio organismo del sujeto que expresa” (1970, p.53), pues la educación debe activar y movilizar la fuerza expresiva de la persona. De la dimensión del área darán cuenta las *Orientaciones pedagógicas*, que señalan que sus objetivos “se confunden con los objetivos mismos de la educación” en el desarrollo de “percepción, atención, curiosidad, sensibilidad”, pero también “espontaneidad, expresividad, naturalidad y creatividad” (MEC, 1970b, p.22). Póveda la definirá como un “lenguaje total”, en el que considera los aspectos psicofísicos y dramáticos, en una interesante lectura desde la ribera dramática (1977, p.7).

La apuesta de García Hoz por un giro expresivo en la cultura científica, se traslada a la cultura normativa en las *Orientaciones*, que definen con mayor precisión el concepto y alcance de Expresión Dinámica (ED), y se dirá que “puede englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.” (MEC, 1970b, p.22), aunque finalmente se consideren la “formación musical” y la “educación física y deportiva” (MEC, 1970b, p.47), que por su carácter instrumental harán uso de actividades como:

- › Interpretaciones libres de ejercicios de expresión del gesto.
- › Mimos y pantomimas.
- › Dramatización de cuentos, leyendas.
- › Teatro guiñol.
- › Teatro infantil, representación en grupo.
- › Lecturas dramatizadas con fondo musical (MEC, 1970b, p.24).

La enumeración, leída con los ojos de hoy, presenta un galimatías conceptual, en tanto se trata, en la perspectiva de la educación teatral, de diferentes disciplinas, lo cual denota uno de los problemas centrales del momento: la ausencia de una cultura científica propia en educación teatral. Pese a todo, supondrá un avance, considerando el currículo entonces vigente, en el que la dimensión expresiva en la educación estaba ausente. En disciplinas como Educación Física, la propuesta facilita que esta incorpore, al menos sobre el papel, ámbitos como expresión corporal, ritmo, danza, o movimiento expresivo, que dan sentido al giro. La educación teatral asoma tímidamente en uno de sus procedimientos, la dramatización, que se convierte en herramienta para la didáctica de otras áreas de expresión como la de Lenguaje, al proponer actividades como “dramatizaciones”, “adaptaciones teatrales” o escribir “escenas teatrales” (MEC, 1970b, p.11). No estamos ante una incorporación de la educación teatral, como tal, al currículo, pero sí ante una propuesta de educar por el teatro.

Se abre un sendero que se amplía, al amparo de la LGE, en los primeros ochenta, cuando el Ministerio promueva una actualización curricular con los Programas Renovados, y asoma, como área ya diferenciada, la “dramatización”, aunque también se utilice el término “juego dramático”. Si bien no llegarían a implementarse plenamente (Tejerina, 1994), supusieron una oportunidad para ahondar en el desarrollo curricular en educación teatral, determinando finalidad, objetivos, contenidos, evaluación o metodologías, y esa cultura se consolidará y ampliará con la LOGSE. Del mismo modo, los Programas Renovados, como ya ocurría con las *Orientaciones* de 1970, potencian el carácter instrumental, metodológico, de los recursos dramáticos en la didáctica de diferentes áreas, con lo que cobra fuerza la idea antedicha de educar por el teatro (Vieites, 2014).

Así, entre la LGE y la LOGSE se establecen continuidades en educación teatral, y los primeros ochenta y noventa suponen una puesta en valor de la misma, aunque en su dimensión aplicada la propuesta pierda peso. En efecto, la realidad empírica demostrará que al hablar de educación artística en EGB (LGE), o en Primaria (LOGSE), se está hablando en realidad de Expresión Plástica y Expresión Musical, quedando la dramatización o el juego dramático en muy segundo plano, porque ni el profesorado de EGB ni el profesorado de Primaria había recibido, salvo alguna excepción, una formación específica y pertinente, inicial o permanente, por parte de la administración educativa (Tejerina, 1994; Motos, 2020), lo que sigue siendo una de las muchas asignaturas pendientes en nuestro sistema educativo.

En el BUP, la LGE incluirá las denominadas Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (EATP), a partir de la Orden del 22 de marzo de 1975 (BOE del 18 de abril). La denominada "Teatro y expresión corporal", que suponía dos horas de clase a la semana durante un curso escolar, se establece en la Orden del 18 de abril de 1985 (BOE del 27 de abril), debiendo ser autorizada por la Dirección General correspondiente (Lamapereira y Riobó, 1997). Con ello, la educación teatral general y aquella con una dimensión más propedéutica, emergían por primera vez en la historia del sistema educativo español (Buezo, 1994).

No obstante, esta tímida incorporación de la educación teatral al currículo no fue acompañada, como se dijo, de medidas orientadas a la formación permanente del profesorado ni a su cualificación inicial, ni tampoco a facilitar la formación de expertos en cada centro, al menos en los años de implantación de Preescolar, EGB o BUP. Será en los Movimientos de Renovación Pedagógica (Mata, 1984), como Escuela de Mestres Rosa Sensat o Acción Educativa, o en la Escola d'Expressió i Psicomotricitat de Barcelona, y en Escuelas de Verano, seminarios y grupos de trabajo, donde se lleven a cabo importantes iniciativas de formación y actualización docente (Motos, 2020).

La educación teatral superior

La LGE se proponía paliar los "defectos estructurales" del sistema educativo (Villar Palasí, 1969, p.9), dando a la Reforma "un sentido integral que abarque todos los grados y modalidades de la educación" (Hochleitner, 1969, p.69), pues desde la Ley Moyano de 1857 había transcurrido más de un siglo, por mucho que se hubiese actualizado con modificaciones y ajustes (MEC, 1969). Y un capítulo importante lo constituían un conjunto diverso de enseñanzas, entre las que se encuentran las artísticas (y en ellas las superiores, como artes plásticas, arte escénico, música o danza), a las que el *Libro Blanco* dedica el capítulo 6, justo después del bloque de la Enseñanza Superior, en ningún caso en el de la Enseñanza Media.

Si bien presentaban una cierta heterogeneidad, algunas estaban situadas, en su ordenación académica y desde su implantación, en el ámbito de la "tercera enseñanza", y se impartían en escuelas especiales. Por tanto, el *Libro Blanco* no deja de considerar "superiores" a los centros que las imparten, como las "Escuelas Superiores de Arte Dramático", o señalar deficiencias diversas en la organización de los estudios "por falta de dotaciones presupuestarias" (MEC, 1969, p.108), y en consecuencia apuntar que los estudios de Arte Dramático y Danza "necesitan urgentemente el establecimiento de un sistema docente suficientemente diversificado" (MEC, 1969, p.110). También es relevante la consideración de la relación alumnado-profesorado en las enseñanzas artísticas, que se entiende ha de ser acorde con su naturaleza, "por su carácter eminentemente práctico y por el respeto debido a la personal libertad creadora", pues "cada alumno necesita una orientación y una corrección personales", con lo que "si se quiere que la enseñanza sea eficaz, el incremento del alumnado debe ir necesariamente acompañado de un paralelo y proporcional aumento de profesores" (MEC, 1969, p.111).

Tras el diagnóstico, la LGE, en consonancia con el carácter superior de estas y otras especialidades de estudios y escuelas, y con algún trabajo publicado entonces (Castro, 1969), establece en la disposición transitoria segunda su incorporación a la Universidad. Entre ellas, las Escuelas Normales y las Escuelas de Arquitectura Técnica e Ingeniería Técnica, el Instituto Nacional de Educación Física, los estudios de Periodismo, o las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música

y las Escuelas de Arte Dramático (MEC, 1970a). Conviene resaltar la importancia de esta disposición, pues con la misma tónica, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, en su disposición adicional 5, mantenía abierta tal posibilidad para los centros en que fuese pertinente su integración en una universidad en razón de las titulaciones ofertadas (MEC, 1983). Todo ello ha permitido que más recientemente se incorporen a la Universidad estudios de Comercio, Marina Civil, Enfermería o Relaciones Laborales. A día de hoy quedan fuera de la ordenación universitaria, los estudios superiores de Arte Dramático, Danza, Diseño, Conservación y Restauración de Bienes Culturales o Música, que imparten centros superiores de enseñanzas artísticas, con todas las problemáticas que ello genera, a las que se suma el que en los últimos años numerosas universidades, públicas y privadas, hayan comenzado a ofrecer estudios de grado y postgrado en tales especialidades, con la desigual competencia que ello genera.

La incorporación de las enseñanzas superiores de Arte Dramático a la Universidad, junto a otras titulaciones superiores, suponía la ordenación, plena y definitiva, del campo de la tercera enseñanza, en sintonía con lo que ocurría en Europa (Embid, 1997; Marzal, 2010; Vieites, 2015a), y abría perspectivas de nuevos desarrollos para tales enseñanzas, en su regularización académica y en el campo de la investigación, una posibilidad ni calibrada suficientemente (Turina, 1994) ni objeto de debate o consideración crítica en revistas especializadas, en aquel momento. Habrá que esperar a finales de los ochenta para que se genere un movimiento importante a favor de la integración de las enseñanzas artísticas superiores en la Universidad, especialmente desde los Conservatorios Superiores de Música (Vieites, 2020a), que será especialmente relevante en los inicios del siglo XXI (Hervás, 2010). Las consecuencias del incumplimiento de la norma, han sido analizadas en trabajos diversos (Marzal, 2012; Pastor, 2012; Carrera Ramírez, 2014; González Martínez, 2015), en los que se valoran las dificultades de adecuación efectiva al Espacio Europeo de Educación Superior (Vieites, 2016), o en el desarrollo de la investigación (Vieites, 2015b). A día de hoy, cincuenta años después, sigue siendo un problema de ordenación educativa por resolver.

Educación teatral y cultura científica

La cultura normativa emanada de la LGE tendrá repercusión en la cultura normativa generada en otras instancias, vinculadas o dependientes del Ministerio, fundamentalmente en las Escuelas Normales y en los Institutos Nacionales de Educación Física, donde se inicia la incorporación a su currículo de contenidos, o disciplinas, vinculados con la expresión corporal, la danza, o el movimiento expresivo. El constructo “expresión dinámica” suponía una invitación a una ampliación de dominios, y así, en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en la hora de crear departamentos de didácticas específicas, el sintagma “expresión corporal” prevalecerá frente al de “educación física, en denominaciones como “Departamento de Didáctica de expresión musical, plástica y corporal”. Se configuran entonces dos tradiciones docentes e investigadoras vinculadas con la Expresión Corporal que se han venido desarrollando en las actuales Facultades de Educación (Mula Franco, 1984) y en las Facultades de Ciencias del Deporte y de la Educación Física (Coterón López y Gil Ares, 2012). Pero del mismo modo, y desde las actuales Facultades de Educación, considerando la polisemia del término teatro, se pone en marcha un importante trabajo docente e investigador vinculado con la dramatización, con profesorado de departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, como Isabel Tejerina.

En todo ese proceso han quedado un tanto al margen las Escuelas Superiores de Arte Dramático, porque al no integrarse en la Universidad su cultura investigadora no será una prioridad y su foco de atención se dirige a la formación de artistas y no de educadores teatrales. Con todo, Motos recuerda que tanto en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (curso 70-71), como en el Instituto del Teatro de Barcelona (curso 72-73), se realizan cursos para profesorado de Preescolar y EGB, en ocasiones en colaboración con Institutos de Ciencias de la Educación (2020, pp.124-125). Estamos ante un escenario que se formula y no se explora, pues aún en las conclusiones de las

“Primeras Jornadas de Estudio sobre Teatro Escolar, Teatro para Niños y Teatro de Títeres”, celebradas en Madrid del 30 de mayo al 4 de junio de 1977, organizadas por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, se señalaba, en la propuesta número 4, que la “formación de profesionales capacitados para desarrollar en condiciones óptimas la práctica teatral en el medio escolar, debe contemplar aspectos psicopedagógicos y teatrales”, y que esa formación debería constituir “el plan de estudios de una futura especialidad en «Pedagogía teatral» a impartir en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, en los solicitados «Centros Dramáticos» y en los Institutos del Teatro” (Arroyo, 1978, p.34). La puesta en marcha de esa especialidad de estudios, que existe países como Argentina, Brasil o Colombia, exigiría que los llamados “Institutos del Teatro”, es decir, Escuelas Superiores de Arte Dramático, se hubiesen integrado en la Universidad, como las Escuelas Normales, lo que sin duda permitiría construir un marco de desarrollo a medio camino entre las “ciencias” del teatro y las ciencias de la educación, sumamente beneficioso en direcciones diferentes.

En el campo de la cultura empírica, se desarrollan muchas iniciativas que solo ocasionalmente se dan a conocer en revistas educativas o en publicaciones científicas. Como apoyo fundamental destaca la labor de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que promueven la publicación de materiales, como puede ser el caso del volumen *Encuentro Teatro y Educación* (1984), patrocinado por el MEC, o *Teatro aula. Aula teatro*, que edita Acción Educativa (1988), que ofrecen un magnífico muestrario del quehacer empírico y de la reflexión teórica y metodológica que le acompaña. De igual modo, revistas como *Cuadernos de Pedagogía* prestarán atención creciente al campo del teatro escolar.

En el ámbito de la cultura científica emergen tres grandes ámbitos. En primer lugar, trabajos con una orientación histórica que señalan la genealogía y desarrollo de una determinada tradición, como la del teatro escolar (Cervera, 1982); en segundo lugar trabajos con una orientación metodológica, centrados en explicar el hacer (Fernández y Malonda, 1978), y finalmente los que poseen una orientación más teórica (Póveda, 1973; Eines y Mantovani, 1980; Mantovani, 1980; Santiago, 1985). En España fue particularmente notable el segundo de los ámbitos, tanto en producción propia como en obra traducida. Se editan títulos que, acompañados de reflexiones teóricas, ofrecen un número importante de actividades para el quehacer diario, y así podemos destacar *El mim* (1974), de Antón Font; *Expresión corporal* (1976), de Ángeles Alonso; *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal* (1980), de Marta Schinca; *Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años* (1981), de Juan Cervera, o *Actuar para ser* (1984), de José Cañas. En cuanto a textos traducidos, se publican títulos como *Yo soy el árbol (tú el caballo)* (1976), de Passatore, Destefanis, Fontana y De Lucis; *Expresión dramática infantil* ([1954] 1978), de Slade; *Juegos de actuación dramática* (1979), de Freudenreich, Grässer y Köberling; *Juego y aprendizaje* (1980), de Coburn-Staege, o *Improvisación* ([1974] 1982), de Hodgson y Richards. Junto a estos trabajos, y a medio camino entre la cultura empírica y la científica, cabría situar numerosos manuales escolares de Expresión Dinámica, muchos de ellos centrados en la música y la educación física.

Estamos ante uno de los mayores logros de aquella tímida apuesta de la LGE o de las expectativas que generan los Programas Renovados, dado que la producción editorial vinculada a la educación teatral aumenta de forma sostenida (Romera, 1994), y comienzan a formularse debates interesantes, con lo que el campo cobra profundidad y amplitud muy especialmente en la eclosión de los noventa (Motos y Tejedro, 1987; Cañas, 1992; Póveda, 1995; Bercebal, 1995). En muchos trabajos se deja sentir un progresivo abandono de la casa común de la “expresión dinámica”, y una apuesta por explorar las especificidades de cada ámbito de expresión; cobran fuerza conceptos como “dramatización”, “juego dramático” o “dramática creativa”, aunque ya desde 1966 con Joan Baixas asoma el de “expresión dramática”, tan querido a Barret (1979), y se articula un debate conceptual que llega a nuestros días sin estar resuelto, pues como señala Motos, estamos todavía ante “un conjunto de prácticas cuya delimitación no está bien establecida” (2020, p.19).

Conclusiones y propuestas

En la generación de cultura científica propia del campo del teatro en educación, destaca el papel de las Facultades de Educación, donde se han defendido memorias de licenciatura o de doctorado (Póveda, 1974; Motos, 1992; Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007). El desarrollo de la investigación en especialidades de estudio que incorporan materias como “expresión corporal” o “dramatización” al currículo, como las titulaciones en Magisterio o Educación Física, es un síntoma de lo que supuso para escuelas y titulaciones su incorporación a la Universidad. Sin embargo, el aporte realizado desde las ESAD ha sido inferior, pese a que buena parte de su alumnado inicie su actividad profesional en el campo de la educación teatral no formal. Actualmente el número de revistas científicas propias del campo del Arte Dramático en España es reducido, y en el portal DICE no cuenta siquiera con apartado propio, como sí ocurre en Didáctica de la Expresión Corporal o en Educación Física y Deportiva.

Las razones por las que tales especialidades y los centros que las imparten (también música, danza o diseño), no se incorporan a la Universidad a partir de 1970, son diversas, aunque los efectos son devastadores, porque la LOGSE las situará en el territorio de la Enseñanza Media, quedando los centros y su profesorado anclados en la educación secundaria, con la imposibilidad de dar sentido a disposiciones contenidas en la propia LOGSE como el desarrollo de estudios propios de doctorado en colaboración con las universidades y el impulso a una investigación propia y específica (Vieites, 2020b). En efecto, uno de los ámbitos que presenta un mayor déficit es el campo de la investigación, prioridad del *Libro Blanco*. Todavía hoy la norma que regula a nivel estatal los estudios superiores de Arte Dramático establece que:

Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Arte dramático fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología (MEC, 2010, p.48468).

Resulta difícil dar sentido a tal mandato cuando ni las escuelas ni los conservatorios están reconocidos como centros de investigación y cuando el perfil de su profesorado tan solo contempla carrera docente, no investigadora. En esa dirección la LGE promueve una medida que podría haber supuesto la plena convergencia con Europa en la ordenación de las EEAASS, dado que en ese espacio geográfico, como también en el resto del planeta, o son universitarias o están adscritas a una universidad (Marzal, 2008). Y por eso mismo toda la legislación posterior (LOGCE, LOCE, LOE, LOMCE) implica un retroceso.

Además del giro expresivo, la LGE también formula un “giro pedagógico”, y se defiende la formación pedagógica del profesorado, al señalar como necesario “el perfeccionamiento constante..., de tal modo que se halle siempre al día de las corrientes artísticas y de las nuevas técnicas didácticas”, y que “los cursos de perfeccionamiento..., siempre útiles, resultan aquí indispensables” (MEC, 1969, p.111). Curiosamente esa apuesta por el perfil bifronte del profesorado (formación cultural y artística más formación pedagógica) desaparece tras la Ley Orgánica de Educación (LOE). El Real Decreto 276/2007, que aprueba el Reglamento de acceso a los cuerpos docentes referidos en la LOE, establece que para acceder a las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores o Catedráticos de Música y Artes Escénicas:

Con la excepción de quienes ingresen en el cuerpo en especialidades propias de Arte Dramático, estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2007, pp.8919-8920).

Lo cual viene a decir que para impartir docencia en una Escuela Superior de Arte Dramático, no será necesaria formación pedagógica alguna. De nuevo asoman los retrocesos. Pero estos

también se dejan sentir en el campo de la educación teatral general. La tímida apuesta de la LGE, que adquiere entidad con los Programas Renovados de 1981 y 1982, y sigue desarrollando la LOGSE (Tejerina, 1994; Motos, 2020), desaparece con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), pero también con la LOE.

Tras cincuenta años, y en educación teatral, sea general o especializada, hemos vuelto al punto de partida. De nuevo necesitamos un “giro expresivo”, en la educación general, y la incorporación a la Universidad en la especializada, también para el pleno desarrollo de la Pedagogía Teatral y una formación consecuente de profesorado de teatro.

Quedan cuestiones por abordar para calibrar el alcance real de la LGE en el fomento de la educación teatral en España, todas con incidencia en el momento actual; entre ellas señalamos:

- › La genealogía, desarrollo y orientaciones del “giro expresivo”, y su incidencia en las prácticas educativas vinculadas con la expresión y la educación artísticas (Trombetta, 1977).
- › La construcción del área denominada “expresión dinámica” (Póveda, 1977), y el estudio de sus manifestaciones científicas y empíricas, prestando atención a la producción editorial.
- › El estudio de lo que ha sido el desarrollo curricular de la educación teatral general en los Programas Renovados de los ochenta y en la EATP de Teatro, y las culturas científica y empírica que generan.
- › La progresiva exploración y desarrollo de la dimensión más educativa del teatro de escolares, como práctica no formal (Heráns y Patiño, 1983).
- › Los proyectos, procesos, tiempos y espacios para la formación del profesorado en una perspectiva formal y no formal.
- › La emergencia de los diferentes ámbitos de la educación teatral como prácticas educativas, sea dramatización, juego dramático, expresión corporal, mimo, teatro de objetos, o el propio teatro escolar como teatro de escolares. Y en cada caso las culturas científica, empírica (y metodológica), que presentan una notable producción editorial, también en obra traducida. Aquí cobra relevancia la cuestión terminológica, planteada por Barret (1977) o Courtney (1987).
- › El desarrollo de la educación teatral superior, y de la normativa para la ordenación de los estudios superiores de Arte Dramático, en una perspectiva comparada con otros países.
- › La producción científica de las Escuelas Superiores de Arte Dramático, Escuelas de Magisterio, Institutos Nacionales de Educación Física u otros centros superiores.
- › La bibliografía manejada en la producción científica propia, o como base y fundamento de la cultura empírica.
- › El análisis del rol que se le asigna a la educación teatral en Preescolar, EGB y BUP, vinculada con la educación integral o la profesional.
- › El estudio comparado entre lo que propone la LGE, la LOGSE y otras leyes de educación como la LOCE o la LOE en relación a la educación teatral, para considerar avances y retrocesos.
- › La emergencia de la Pedagogía teatral entendida como ciencia de la Educación teatral.

Estamos ante una línea de investigación centrada en la educación teatral en toda la diversidad del sintagma, considerando sus culturas, en su desarrollo histórico y en una perspectiva comparada, y que abarca un período fundamental en nuestra historia educativa reciente, que va de finales de los sesenta a los primeros noventa, cuando la educación teatral en España, en su conjunto, vive

un desarrollo notable. Una línea que en su continuidad hasta el momento actual seguramente indicará caminos por hacer para lograr que la educación teatral desarrolle todo su potencial, porque, como dijera Cañas (1984), aprendiendo a actuar, aprendemos a ser, y nada puede ser más importante, como recuerda Morin (2016).

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1988). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Amich, M., Heráns, C., Lara, J. y Tejerina, L. (1983). *Teatro, imagen, animación*. Laia.
- Arroyo, J. (1978). Teatro escolar/Teatro para niños. Noticia de unas jornadas. *Pipirijaina*, 6, 33-36.
- Aymerich, C. (1974). Prólogo a la edición española. En G. Dobbelaere y P. Saragoussi, *Técnicas de expresión* (pp. 7-8). Oidá.
- Aymerich, C. y Aymerich, M. (1970). *Expresión y arte en la escuela 1*. Teide.
- Baixas, J. (1967). *Juegos de expresión*. Hogar del libro.
- Barret, G. (1979). Expression dramatique. Plaidoyer por une terminologie ouverte. *Jeu, Revue de théâtre*, 12, 254-260.
- Bercebal, F. (1995). *Drama*. Ñaque.
- Boal, A. (1978). *Duzentos e tal exercícos e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo a través do teatro*. SCARL.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. Longman.
- Buezo, C. (1994). La enseñanza del teatro en los centros de secundaria. De la dramatización a la E.A.T.P. de teatro. *Teatro, Revista de Estudios Teatrales*, 5, 241-252.
- Caltagirone, C. (2017). A relação Eu-Tu em Ferdinand Ebner. *Conjectura*, 22(3), 409-419.
- Cañas, J. (1984). *Actuar para Ser*. Fundación Paco Natera.
- Cañas, J. (1992) *Didáctica de la expresión dramática*. Octaedro.
- Carrera Ramírez, F. (2014). Una plataforma muy estable. *Danzaratte*, 8, 77-93.
- Castro, R. (1969). Incorporación de los conservatorios o escuelas superiores de música a la universidad. *Cuadernos de actualidad artística*, 6, 42-52.
- Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Editora Nacional.
- Cervera, J. y Guirau, A. (1972). *Teatro y educación*. PPC.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Coterón López, J. y Gil Ares, J. (2012). La Expresión Corporal en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En G. Sánchez y J. Coterón (Eds.), *La expresión corporal en la enseñanza universitaria* (pp. 43-57). Universidad de Salamanca.
- Courtney, R. (1987). *Dictionary of Developmental Drama*. Charles C. Thomas.
- Dasté, C., Jenger I, y Voluzan, J. (1975). *L'enfant, le théâtre, l'école*. Delachaux et Niestlé.

- Díez Hochleitner, R. (1969). Conferencia. *Revista de Educación*, 201, 66-69.
- Eines J. y Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*. MEC.
- Embid, A. (1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España*. ACESEA. <https://bit.ly/2Gt62IJ>
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea*. Biblioteca Nueva.
- Fernández, R. y Malonda, A. (1978). *Juegos de dramatización*. Santillana.
- García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. CSIC.
- Goldberg, R. (1988). *Performance Art: From Futurism to the Present*. Thames & Hudson.
- González Martínez, F. (2015). Conservatorios superiores de música: el drama de la memoria en un escenario de crisis globalizada. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 51-58.
- Graells, G.-J. (1990). *L'Institut del Teatre. 1913-1988. Historia gràfica*. Diputació de Barcelona.
- Granda, J. (1994): *Historia de una escuela centenaria*. RESAD.
- Heráns, C. y Patiño, E. (1984). *Teatro y escuela*. Laia.
- Hervás, V. (2010). Un Manifiesto que avanza decididamente hacia el futuro. <https://bit.ly/32cVlfv>
- Lamapereira, A. y Riobó, P. P. (1997). Contextos e particularidades da EATP de Teatro. *Revista Galega de Educación*, 28, 22-24.
- Mantovani, A. (1980). *El teatro, un juego más*. Nuestra Cultura.
- Marinis, M. (1988). *El nuevo teatro, 1947-1970*. Paidós.
- Marzal, C. R. (2008). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales en España* [tesis doctoral, no publicada].
- Marzal, C. R. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. Diputación de Valencia.
- Marzal, C. R. (2012). Las enseñanzas artísticas superiores en el sistema educativo general. *Justicia administrativa*, 57, 43-74.
- Mata, M. (1984). Renovación pedagógica. *Aldaba*, 2, 45-60.
- Ministerio de Cultura (1979). *Hacia una democracia cultural*. Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970a, 6 de agosto). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187, 12525-12546. <https://bit.ly/2HYj6pN>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970b). Orientaciones pedagógicas para la educación general básica. <https://bit.ly/3kNzO9X>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1983, 25 de agosto). *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*. Boletín Oficial del Estado, 209, 24034-24042. <https://bit.ly/32dF0N6>

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007, 23 de febrero). *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*. Boletín Oficial del Estado, 53, 6-43. <https://bit.ly/36aJfdM>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010, 14 de mayo). *Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 137, 48467-48479. <https://bit.ly/3mYzOVz>
- Moreno, J. L. (1947). *The theatre of spontaneity*. Beacon House.
- Morin, E. (2016). *Aprender a ser*. Paidós.
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas. Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria* [tesis doctoral, no publicada].
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Humanitas.
- Mula Franco, A. (1984). Educación del cuerpo en la EGB. *Anales de la Universidad de Alicante. Escuela de Magisterio*, 2, 91-103.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M^a. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252. <https://doi.org/10.14201/3262>
- Ortega, F. (1992). Las ideologías de la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, N^o Extra, 31-46.
- Pastor, P. (2012). La música a la universidad: por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores. *Eufonía. Didáctica de la música*, 56, 52-70.
- Póveda, D. (1973). *Creatividad y teatro*. Narcea.
- Póveda, D. (1974). *La expresión dramática en el contexto de una programación educativa*. [tesis doctoral, no publicada].
- Póveda, D. (1977). *Expresión dinámica. Un lenguaje total*. Narcea.
- Póveda, D. (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Narcea.
- Pozo Andrés, M. M. (2009). Teorías educativas personalistas. En M. M. del Pozo Andrés (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 267-289). Biblioteca Nueva.
- Prohaska, L. (1981). *Pedagogía del encuentro*. Herder.
- Puchner, M. (2004). Society of the Counter-Spectacle: Debord and the Theatre of the Situationists. *Theatre Research International*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.1017/S0307883303001214>
- Puelles Benítez, M. (2009). Evolución de la educación en España durante el franquismo. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Coords.), *Historia de la educación [Edad Contemporánea]* (pp. 329-349). UNED.
- Romera Castillo, J. (1995) Un repertorio bibliográfico sobre la enseñanza del teatro. *Teatro, Revista de Estudios Teatrales*, 5, 253-264.

- Rosenberg, H. S. (1987). *Creative Drama and Imagination*. CBS College Publishing.
- Rubio Jiménez, J. (2002). Los tratados de declamación y las enseñanzas teatrales en los siglos XVIII y XIX. *ADE/Teatro*, 92, 120-129.
- Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Narcea.
- Scabia G. y Casini-Ropa, E. (1978). *L'animazione teatrale*. Guaraldi.
- Small, M. (1958). *L'enfant et le jeu d'expression libre*. Delachaux & Niestlé.
- Soria Tomás, G. (2010). *La formación teatral en España. La Real Escuela Superior de Arte Dramático (1831-1857)*. Fundamentos.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización infantil*. Siglo XXI.
- Trombetta, C. (1977). *Le attività espressive*. Le Monnier.
- Turina, J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-104.
- Tusquets, J. (1960). Exposición y crítica de la nueva catequética. *Revista de Educación*, 120, 473-477.
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la educación*, 33, 77-101. <https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101>
- Vieites, M. F. (2015a). Arte dramático y universidad pública: hacia una integración necesaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 555-573. <https://bit.ly/3fDqJPt>
- Vieites, M. F. (2015b). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio siglo XXI*, 33(2), 11-30. <http://dx.doi.org/10.6018/j/232671>
- Vieites, M.F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 499-516. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46540
- Vieites, M. F. (2020a). Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica. *Foro de Educación*, 18(1), 209-23. <https://doi.org/10.14516/fde.676>
- Vieites, M. F. (2020b, 14 de octubre). Enseñanzas Artísticas Superiores: Volver a la LOE, volver a casa [ponencia]. Conservatorio Superior de Danza de Málaga. *Danzaratte*, 13, 68-84.
- Villar Palasí, J. L. (1969). Introducción. *Revista de Educación*, 201, 7-10.



CINCO DÉCADAS NO SON SUFICIENTES

Carta de una abuela a su querida nieta

FIVE DECADES ARE NOT ENOUGH

A grandmother's letter to her beloved granddaughter

Recibido: 30/09/2020 | Revisado: 29/10/2020 | Aceptado: 11/11/2020 | Publicado: 22/12/2020



Sofía Valdivielso Gómez

Universidad Las Palmas de Gran Canaria (España)

sofia.valdivielso@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0003-3826-5867>

Resumen: Este texto es una carta. La carta de una abuela nacida en 1964 a su nieta nacida en agosto de 2020. A través de esta carta, se explica cómo fue la educación que ella recibió en los años 70 y qué acontecimientos fueron importantes en la transición de una España aislada y dictatorial a una abierta y democrática. Se hace con una doble mirada: por un lado, centrado en las mujeres y, por el otro, en las leyes que han solicitado al sistema educativo que introduzca en el currículo asignaturas que den a conocer el significado de la igualdad de mujeres y hombres. El texto se ha organizado por décadas para seguir una línea temporal que permita describir y analizar algunos hechos que explican la realidad compleja de este país. Entre esos hechos se analiza el impacto que los nuevos discursos sobre la identidad sexual y de género están teniendo en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular. Estos nuevos discursos recogidos en nuevas leyes están desplazando el discurso de la igualdad de género al de la identidad de género. Todo ello en el contexto de una posmodernidad capitalista y narcisista que ha sustituido el plural por el singular, lo colectivo por lo individual o el derecho por el deseo.

Palabras clave: historia de la educación, cambio educativo, política de la educación, identidad sexual, identidad de género, feminismo.

Abstract: The text is a letter from a grandmother born in 1964 to her granddaughter born in August 2020. Through this letter, the grandmother tries to explain what the education she received in the seventies was like, as well as the events that took place during the transition from an isolated and dictatorial Spain to a democratic and open country. She does so from a double perspective. On the one hand, by focusing on women and, on the other, on the laws that have requested the educational system to introduce subjects into the curriculum that would highlight equality between men and women. The text has been structured over the decades to follow the lifeline that would allow the grandmother to describe and analyze some facts about the complex reality of the country. Among these facts, it examines the impact of the new discourses on gender identity in the education system. The new discourses reflected in the new laws move the gender discourse towards gender identity discourse. All of this takes place within the context of a capitalist and narcissistic post-modernity that has displaced the plural towards the singular, the collective towards the individual, and the right to desire.

Keywords: history of education, educational change, educational politics, sexual identity, gender identity, feminism.

Mi Querida Nieta, hoy te he visto por primera vez y las emociones que sentí al cogerte en mis brazos no las voy a olvidar nunca. Aurora, la que anuncia la llegada de la luz, hoy comienzas tu vida y todo comienzo merece ser celebrado. Quiero aprovechar tu llegada para dejarte un testimonio de cómo era este país en tiempos de tu bisabuela, en el mío y en el de tu madre. Quiero hacer memoria porque celebramos el 50 aniversario de la ley con la que crecí y pasé toda mi escolaridad, la Ley General de Educación (LGE, 1970), que sentó las bases de un progresivo cambio cultural que nos llevó desde una realidad aislada y fuertemente autoritaria y jerárquica, a otra, abierta al mundo, plural y democrática. Es cierto que el país al que llegas es mucho mejor que al que llegó tu bisabuela, incluso yo, tu abuela. Es más democrático, más diverso, más plural, con algunos derechos fundamentales asegurados y otros no tanto. También es un país más educado y más complejo y difícil. Quiero, a través de esta carta, explicarte qué ha pasado con la educación en este último medio siglo. Lo haré con una doble mirada: por un lado, centrándome en las mujeres y, por el otro, en las leyes que han trasladado al sistema educativo la necesidad de educar en valores de igualdad a niños y niñas. Para poder contarte esta historia, necesariamente tengo que dejar fuera de foco otras partes de la realidad que también son importantes. El cuadro tendrás que completarlo tú cuando te llegue el momento. En estas páginas que siguen te ofrezco una pequeña aproximación a esta realidad compleja, que he organizado por décadas para seguir una línea temporal que me permita describir y analizar algunos hechos que nos explican.

Década del 70: De cuando nos sacudimos el polvo de la Dictadura y nos convertimos en un País Democrático

Hace 50 años, España era un país retrasado y aislado en relación a Europa, con una población adulta con muy bajos niveles de escolaridad. Un país en blanco y negro en el que si formabas parte de las clases pudientes tenías acceso a una buena educación pero si tenías la mala suerte de nacer en una familia pobre, los obstáculos que tenías que superar para llegar a la universidad, por ejemplo, eran titánicos. Quienes llegaban eran la excepción. La Ley General de Educación de 1970 sentó las bases de un cambio cultural que en pocas décadas cambió el perfil educativo del país y, a pesar de las dificultades y errores cometidos, nadie puede negar que contribuyó a la democratización de la educación, garantizando la igualdad de oportunidades. Yo nací en 1964 y tu madre en 1989. Fui a la escuela bajo la ley de 1970 y ella con la de 1990. Tú serás educada seguramente en una que aún no ha sido aprobada.

En la década en la que yo abrí los ojos por primera vez, este país comenzaba a abrirse tímidamente al mundo, y a través de esas rendijas el mundo entró en España. La televisión de aquellos años, aunque fuertemente dirigida por el régimen hasta la muerte del dictador, jugó un papel muy importante en esa apertura. Son los años de fuertes migraciones del campo a las ciudades y de España a Europa. Este flujo de personas de un lado a otro de las fronteras, el consumo de imágenes que nos llegaban a través de la televisión y lo que nos contaban quienes estaban fuera, nos enseñó que más allá de los Pirineos no reinaba el mal, como nos quisieron hacer creer, sino la democracia y la libertad.

Los años 50, sobre todo hasta la primera mitad, fueron los años de reconstrucción de una Europa devastada por la guerra y su crecimiento y modernización pasaban por tener una población formada y educada. En este sentido, la población europea iba, al menos, una generación por delante de España que seguía anclada en una visión de la realidad más acorde al siglo XIX que al XX. Según datos oficiales de la época que hoy sabemos estaban maquillados, de cada 100 personas que comenzaron su escolaridad en España, en 1951 “solo 3 llegaron a concluir sus estudios universitarios en 1969 y el 80% de la población estaba en el nivel de educación primaria o menos.” (Ministerio Educación y Ciencia. 1969, p.47). Con estas cifras era imposible modernizar un país.

Detrás de esta foto había mucho más. Había una España que respiraba a golpe de ordeno y mando, mayoritariamente con un pensamiento más basado en la religión que en la ciencia, más en la

obediencia que en la libertad. Una España pobre, oscura y triste que no se atrevía a levantar la voz por miedo. En esa España nació mi madre, tu bisabuela (1930) y ella es representante de una generación que trabajó duro para mejorar sus vidas y las de sus hijos e hijas. Ella formó parte de la España de quienes perdieron la guerra, la nuestra, a quienes el régimen no perdonó el hecho de que sus padres y abuelos y sus madres y abuelas defendieran el orden constitucional de la República de 1931. Sus familiares se cuentan entre las personas desaparecidas que siguen perdidas en alguna cuneta y para quienes no se ha hecho justicia. Parece mentira, querida Aurora, pero aún hoy no hemos enterrado a nuestros muertos y cada vez que lo hemos intentado aparece la reacción conservadora, heredera de aquella España y de aquellos gobernantes, que se echa manos a la cabeza porque, según ellos, abrir las cunetas es tener ánimo de revancha, es echar sal a viejas heridas que es mejor no tocar. No entienden que es de justicia, que debemos hacerlo para que nuestras heridas dejen de supurar, para que tú, Aurora, cuando seas mayor comprendas qué pasó en tu país a principios del siglo XX, qué pasó a tus ancestros, a los hombres y las mujeres que te hicieron posible y sentirte orgullosa de tus raíces, porque saber quiénes somos es inseparable de saber dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos. Sin ellos y ellas, nosotras no seríamos.

La educación de las niñas antes de la ley del 70 estuvo en manos de la Iglesia Católica y de la Sección Femenina. Ambas velaron para que las niñas españolas crecieran abrazando los valores de la perfecta mujer burguesa: sumisa, abnegada, entregada, obediente e incapaz de pensar por sí misma. El régimen quiso que las mujeres españolas se convirtieran en el ideal del Ángel del Hogar: recatadas y virtuosas, y a ello dedicó mucho empeño. La iglesia se encargaba de modelar sus espíritus a través de su red de colegios religiosos y la Sección Femenina, por su parte, se encargaba de desarrollar sus capacidades de cocinar, lavar, cuidar o entregarse sin rechistar a los requerimientos del marido, fueran estos los que fueran. La desobediencia y el desacato podían ser castigados. La doble moral estaba instalada en todos los espacios sociales, también en los dormitorios donde muchas mujeres fueron asesinadas y sus muertes registradas como accidente. La mujer le debía obediencia al marido y los golpes estaban legitimados como una herramienta de aprendizaje de la docilidad en todos los contextos y en todos los espacios, desde la familia hasta la escuela. El más fuerte pegaba siempre al más débil. Los hombres pegaban a las mujeres, las madres a sus hijos e hijas, el profesorado al alumnado, los niños grandes a los pequeños, etc.

Si no te ajustabas a la norma, eras sancionada. Así, por ejemplo, a las mujeres y hombres homosexuales se les consideraba pervertidos y se les aplicaba la ley de vagos y maleantes. La cárcel era un destino seguro si se sospechaba que no te ajustabas a la norma hegemónica de la heterosexualidad. Así de injusto era este país en esas décadas de oscuridad en la que imperaba un código de comunicación basado en las miradas, los gestos, los comentarios en voz baja y los silencios: pesados, profundos, oscuros y cargados de significado.

Muchas de las hijas de las élites, nacidas en la década de los 50, fueron a la universidad franquista y muchas participaron de las luchas por la libertad y la democracia en aquella España de finales de los 60 y principio de los 70 en la que los valores contestatarios, pacifistas, antibelicistas, igualitaristas e individualistas, entre otros, comenzaban a abrirse paso. En este contexto emergen los primeros grupos de reflexión sobre la discriminación de la mujer y de ellos salen algunas de las líderes del movimiento feminista que en aquellos años tomaba las calles reivindicando, sobre todo, igualdad, libertad y trabajo para las mujeres.

Pero volvamos a las ideas que posibilitaron el cambio en los setenta. Entre ellas estaba la representación de la sociedad como una máquina bien engrasada que para que funcionara a la perfección necesitaba mano de obra bien cualificada. Era imposible hacerla funcionar con el 80% de la población en el nivel de estudios primarios o menos y, por tanto, era necesario aprobar una nueva ley que lo hiciera posible. Esta Ley se aprobó en agosto de 1970 y sancionó la educación obligatoria y gratuita hasta los 14 años sin distinción de clase o de sexo, lo que facilitó la movilidad social, por un lado, y mejoró la autonomía de las mujeres, por el otro.

La igualdad de oportunidades se convirtió en el mantra de esos años. Tal y como se expresa en la ley, se perseguía “ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio” (LGE,1970). Fue una idea romántica que aunque permitió una cierta movilidad social y una cierta autonomía a las mujeres, en realidad lo que produjo fue la reproducción del orden de clase y de género pero haciéndolo a través de lo que no se dice, pero se hace y se aprende, y además trasladando la responsabilidad de su éxito o fracaso a la persona individual, aislada del contexto.

Debes tener presente, querida Aurora, que hasta la muerte del dictador en 1975, las mujeres españolas, entre ellas mi madre y mis hermanas mayores, no podían sacar el pasaporte o comprarse un coche o abrir una cuenta corriente en un banco o viajar solas, sin el permiso de sus padres o maridos. El franquismo las convirtió en menores de edad permanentes con los argumentos de la misoginia romántica, considerándolas incapaces para cualquier labor que se alejara de las típicamente femeninas. La muerte de Franco abrió las puertas a la modernidad y, en menos de un lustro, pasamos de un régimen autoritario y dictatorial a uno democrático y parlamentario que, por supuesto, siguió colocando en primer lugar a los hombres. Las mujeres tardamos años en entrar al Parlamento. Fue necesario legislar al respecto (2007) y hoy en torno al 40% somos diputadas.

El movimiento feminista, que estaba bien organizado y bien engrasado, discutió mucho en esos años sobre si era posible o no la doble militancia: participar en estructuras patriarcales como los partidos políticos al mismo tiempo que en el movimiento feminista que quería eliminar al patriarcado. Ese fue uno de los temas que solo unas semanas después de la muerte de Franco se discutió en las I Jornadas Estatales de Liberación de la Mujer celebradas en Madrid los días 6-8 de diciembre de 1975. También se puso sobre la mesa la doble opresión de las mujeres: la del capitalismo y la del patriarcado. Respecto a la educación, se propuso la creación de equipamientos sociales para las madres trabajadoras, la coeducación y la información sexual en los planes de estudio, la democratización de las estructuras de las escuelas y el transporte gratuito a estos centros. Las ideas fuerza de la siguiente década, las mujeres las tenían ya muy claras.

La década de los 80. De cuando pasarlo bien se convirtió en una obsesión y decidimos vivir a tope: A vivir que son dos días

Sólo cuatro años después de la aprobación de la Constitución, el 28 de Octubre de 1982, el PSOE gana las elecciones y permanece en el poder los siguientes 12 años. Esto consolida la entrada de España en la modernidad. Desarrollo y modernización se convirtieron en palabras clave. España desplegó sus alas: entró como miembro de pleno derecho en la Unión Europea en 1986 y a partir de aquí todo fue una fiesta que duró casi dos décadas, aunque con subidas y bajadas.

A lo largo de toda esta década, la educación sigue bajo la Ley del 70, que ya mostraba signos de agotamiento. En 1985 se aprobó la LODE (LO 8/1985), que ratificó el derecho a la educación y el derecho de los padres y madres a participar en la organización democrática de los centros. La ley que cambiaría profundamente el sistema tardaría un lustro más y abriría la siguiente década.

Otras leyes influyeron en el sistema educativo de manera indirecta. Una de ellas, fue la creación, por medio de la ley 16/1983, de 24 de octubre, del Instituto de la Mujer, con “la finalidad principal de promover y fomentar las condiciones que posibiliten la igualdad social de ambos sexos y la participación de las mujeres en la vida política, cultural, económica y social.” (Ley 16/1983). Esta ley, marca el comienzo de una política institucional que se fue concretando en sucesivos Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (PIOM), encaminados a eliminar las desigualdades y las discriminaciones por razones de sexo. Para ello, se establece un marco referencial que señala objetivos a cumplir por parte de todos los agentes implicados. El sistema educativo fue uno de esos agentes implicados y, poco a poco, se fue consolidando el discurso de la igualdad entre los sexos. Se ponen en marcha programas de educación afectivo sexual y de igualdad entre mujeres y hombres y los principios de coeducación se van incorporando (Subirats y Brullet, 1988). Desgraciadamente, la idea de igualdad entre niños y niñas se tradujo como mismidad y eso significaba que hacíamos lo mismo, estudiábamos lo mismo, pensába-

mos lo mismo. Las aulas estaban llenas de niñas pero no se nos veía, no se nos escuchaba y no se nos nombraba. Crecimos sin referentes a las que querer parecemos.

El Instituto de la Mujer también contribuyó con sus propios fondos a que despegaran los grupos de investigación liderados por mujeres. Quería contribuir a hacerlas visibles y en muchos aspectos lo consiguieron. Las investigaciones sacaron a la luz el problema de los malos tratos con unos datos inaceptables para una sociedad que se definía a sí misma como democrática, pero para quien la violencia contra las mujeres no era un problema de primer orden. Tuvimos que esperar hasta finales de los 90, cuando Ana Orantes salió en televisión anunciando su propia muerte, para que tomáramos conciencia de la gravedad del problema. Así y todo, hasta comienzos del nuevo milenio (2004) no se consideró que la violencia contra las mujeres fuera un problema de primer orden que tenía que ser legislado. Pero no voy a adelantarme, sigamos en esta década, los 80.

Hubo otras dos leyes muy importantes para la autonomía de las mujeres en esta década: La ley del Divorcio (L 30/1981) y la del Aborto (LO 9/1985) basado en tres supuestos: violación, salud del feto y riesgo para la salud física o psíquica de la madre. A partir de 1985, las mujeres españolas podíamos abortar en España, aunque para ello tuviéramos que firmar una declaración jurada en la que nos declaráramos incapaces de asumir la maternidad y que llevar el embarazo a término suponía un grave riesgo para nuestra salud mental. Así fue, aunque hoy esto te suene a chiste, teníamos que declararnos enfermas mentales para que nos practicaran un aborto. Tuvimos que esperar hasta el 2010 en que se aprobó una ley de plazos que nos equiparó en derechos a las mujeres europeas (LO 2/2010). Lo mismo sucedió en relación al divorcio. Con la ley del 81, además de un proceso largo, había que tener una razón para divorciarse y esa razón tenía que ser aceptada por un juez. La Ley 15/2005, de 8 de julio, modifica el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio. A partir de ella ya no era necesario que existiera un culpable para poder divorciarse. Las mujeres recuperamos nuestra dignidad y nuestra capacidad de tomar decisiones desde la libertad.

En los 80 llegamos a pensar que todo era posible. Nos guiaba la fuerza de experimentar lo nuevo: nuevas casas, nuevos coches, nuevas expresiones de la identidad, etc. Son los años de “la movida”, de la creatividad en todas las artes, de las múltiples cadenas de televisión, de la libertad, de probarlo todo, de la liberación sexual, del espectáculo, del destape, de transgredir todos los límites... Parecía que nuestros sueños se cumplían y no nos dimos cuenta de que vivíamos un sueño ajeno al nuestro. El sueño del nuevo capitalismo que apelaba a la satisfacción inmediata del deseo y el sueño de muchos de nuestros hombres para quienes la “liberación sexual” los eximió de cualquier responsabilidad. La televisión se convirtió en la aliada de estos sueños, transmitiendo un modelo de mujer muy sexualizada, estereotipada y muy preocupada por su imagen. Estos cambios en los valores del buen vivir abren las puertas a enfermedades nuevas como los trastornos alimenticios relacionados con la distorsión en la percepción de nuestros cuerpos o nuevas enfermedades de transmisión sexual. La anorexia, la bulimia, las drogas, el SIDA, son algunos de los problemas con los que concluimos esta década que exprimió al máximo la vida como si no hubiera futuro. Profecía que se cumplió para una parte importante de aquella generación que bailó, cantó, viajó, probó nuevas experiencias y nuevas drogas pensando que la vida duraba dos días. A algunos de estos problemas trata de responder la LOGSE (1990) incorporando contenidos nuevos: la educación en valores, las actitudes... (Coll, Martín, Mauri *et al.*, 1993).

Década de los 90. De cuando España se pone de moda

Comenzamos esta década con las Olimpiadas de Barcelona y la Exposición Universal de Sevilla. Definitivamente España se había puesto de moda. Nuestra incorporación en la Unión Europea nos obligó a reformar nuestro sistema educativo y ajustarlo al europeo. Para ello se aumentó hasta los 16 años la escolaridad obligatoria (LOGSE, 1990). La Ley del 70 contribuyó a democratizar la educación pero lo hizo solo desde el punto de vista del acceso de todos y todas al sistema que seguía siendo fuertemente jerárquico y autoritario. El profesorado se limitaba a transmitir lo que las autoridades educativas consideraban

como básico para la sociedad de la época y que mostraba su desajuste frente a los cambios que estaba viviendo el país. Aquella educación ya no era capaz de resolver nuevos retos y problemas.

Una nueva mentalidad, fuertemente igualitaria, antijerárquica, centrada en valores plurales, en la construcción social de la realidad, en la ecología, etc, comienza a abrirse paso y a plasmarse en distintas leyes sociales, también en la educativa, y esto nos gustaba. La LOGSE entendió la educación más como un proceso que como un fin, con más énfasis en la producción cultural que en el consumo pasivo de la cultura definida por las élites, un proceso que asume que la realidad no viene dada y por tanto puede ser construida y transformada.

Todavía a principios de esta década se hablaba de sexo, no de género. Esta ley formula explícitamente, que la actividad educativa se desarrollará atendiendo al principio de la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, al rechazo a todo tipo de discriminación y al respeto a todas las culturas. Además se determina que la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos estará presente a través de todas las áreas a lo largo de las dos etapas. Todo esto eran buenas noticias.

El Instituto de la Mujer seguía financiando investigaciones lideradas por mujeres que se dedicaron a estudiar lo que realmente pasaba con las niñas y las mujeres en nuestra sociedad. Algunas investigaciones entraron en el sistema educativo y demostraron que, lejos del mérito y la capacidad, la clase social y el sexo seguían siendo variables que explicaban de manera abrumadora el éxito social. También aparecen nuevos conceptos como currículum oculto (lo que no se enseña pero se aprende) y currículum omitido (lo que no se enseña y no se aprende) (Simón, 2010).

A través del currículum oculto las niñas seguían aprendiendo lo mismo que sus madres y abuelas: que su lugar en el mundo era siempre detrás del varón y que el objetivo principal de su vida seguía siendo “hacerles la vida agradable”, parir y cuidar de sus hijos. Por su parte, el omitido, transmitía que las mujeres nunca hicieron nada provechoso para la humanidad y por eso no estaban en los libros de texto. Los seres humanos notables, inteligentes y creativos eran todos hombres. La escolarización de las niñas no ayudó a feminizar la sociedad, sino que contribuyó a masculinizar a las niñas. La escuela y el conjunto de la sociedad a través de todos los medios a su alcance, entre ellos, la televisión al comienzo de la década e internet y las redes sociales al final de la misma, seguían transmitiendo los valores de la masculinidad hegemónica basados en el logro, la competitividad, el poder y la fuerza pero ahora lo hacían de manera sutil y encubierta, parecía nueva pero era la de siempre (Lorente, 2009). Todos aquellos valores relacionados con la sostenibilidad de la vida, que se entendían como típicamente femeninos, quedaron fuera de la escuela y fuera de nuestras vidas cotidianas. Seguíamos comprando y consumiendo de manera desafortunada.

En 1995 se celebró en Beijing la V Conferencia Internacional sobre la Mujer, organizada por las Naciones Unidas (1996). Este encuentro marcó un antes y un después en relación a la lucha por la igualdad y en la consolidación de algunos conceptos que llevaban ya unas décadas de uso pero que no habían salido de la academia. Entre ellos: género, perspectiva de género, transversalidad de género, identidad de género, impacto de género, etc.

El concepto de género tal y como se sostuvo en esta conferencia, se refería al conjunto de estereotipos, normas, ideas, actitudes, sentimientos, que hacen que la mujer llegue a ser mujer y el hombre se convierta en hombre. El conjunto de estas normas viene determinada por la cultura. Se construye este concepto para diferenciarlo del sexo que venía dado y se sustentaba en la biología. En un principio, se usó como una categoría analítica para hacer visible cómo se distribuía el poder en la sociedad, dónde se localizaban los varones y dónde las mujeres. Sirvió para visibilizar las grandes brechas que aún existían entre los hombres y las mujeres en nuestra sociedad y en el mundo y para denunciar las leyes de socialización que nos convertían en mujeres y en hombres (Rodríguez, 2019).

El feminismo, heredero de la ilustración y fuertemente universalista, querida Aurora, defiende desde sus inicios, la construcción de una sociedad en la que lo femenino y lo masculino valgan lo mismo, en la que cada quien pueda ser educado y crecer en una realidad en la que los géneros no importen. Desgraciadamente lo que ha sucedido es que el género ha tomado la escena y se ha radicalizado, se ha convertido en omnipresente, ya todo es género y si todo es género, ya nada es sexo. En otras palabras, si

todo es construido ya nada es real (Braunstein, 2019). El lado oscuro de la posmodernidad con la exaltación de un yo sensible y narcisista comienza a hacerse socialmente visible.

Los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI (1996-2004), nos gobiernan los conservadores que ahora ya no son tan conservadores sino que se han convertido en los representantes del neoliberalismo global, que aparece tímidamente a finales de los 80, sobre todo a partir de la caída del muro de Berlín y que hoy ya es hegemónico. Este capitalismo nos metió en un tiempo acelerado y nos hizo creer que ya no había nada más que inventar, que el único modelo económico que nos garantizaría la felicidad era él. Este nuevo capitalismo global dirigido por la corporaciones convirtió todo en mercancía e instaló en las mentes de la ciudadanía la idea de que la sociedad no existía, que solo existían los individuos y que el dinero todo lo podía. Entramos en el mercado en cuerpo y alma y, al igual que Kronos devoró a sus propios hijos, el neoliberalismo capitalista nos devoró, prometiéndonos la llegada de un mundo feliz en el que tendríamos acceso a satisfacer cualquier deseo porque todos ellos estaban al alcance de nuestra mano. Solo había que alargarla y coger aquello que deseáramos. Una falacia, por supuesto, pero en esos años casi todo el mundo la creyó, hasta que la crisis del 2008 nos estalló en la cara y nos colocó frente al espejo y la imagen que el espejo nos devolvió no nos gustó. Diría que incluso nos asustó porque el habernos atrevido a cruzar todas las fronteras hizo que perdiéramos la genealogía que nos había hecho posibles y eso estaba dejando a la sociedad huérfana de certezas (De Sousa, 2005).

La realidad tiene muchas caras y, al mismo tiempo que sucedía lo que te estoy contando, sucedían otras cosas que mostraban el lado solidario y amoroso de parte de la población que también había crecido con esta ley. Un porcentaje importante de este grupo participa en organizaciones de la sociedad civil, llevan iniciativas sociales, presentan proyectos, cambian modos de vida, procuran consumir menos y cuidar más el medio ambiente, practican la cooperación y defienden el ecologismo, el feminismo y el anticapitalismo. Una parte de esta generación lideró el movimiento 15M que tantos cambios ha traído a nuestras vidas. Ellos y ellas también fueron educados bajo las mismas leyes.

El nuevo Milenio: espejito, espejito

Los desajustes entre las expectativas de la LOGSE y la realidad ya eran evidentes. Las evaluaciones externas al sistema educativo seguían colocando a España en lugares de cola. Estos malos resultados abrieron el debate del fracaso de la ley anterior sin contextualizarlo en el cambio que aceleradamente el neoliberalismo venía imponiendo. Los populares insistían en que la LOGSE no fomentaba la formación en los valores de la disciplina, el orden y el esfuerzo. En 2002 se aprueba la LOCE que no llegó a implantarse por la torpeza del gobierno en la gestión de un ataque terrorista unos días antes de las elecciones generales de 2004. Un ataque terrorista que dejó 191 muertos y más de 2000 heridos, el peor que habíamos sufrido en nuestra historia reciente y que fue perpetuado por una organización islamista. El gobierno miente sobre lo sucedido y esa mentira le cuesta el poder. El PSOE vuelve al gobierno y presenta una nueva Ley Educativa en el 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) que en el 2013 los conservadores reforman a partir de un artículo único (LOMCE, 2013).

La violencia contra las mujeres iba en aumento. En el 2004, la primera ley que aprueba el nuevo gobierno presidido por Zapatero es la mal llamada Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género (LO 1/2004) cuando en realidad el objeto de la ley no era proteger al género, sino a las mujeres asesinadas solo por ser mujeres. Pero, ya te comenté, Aurora, que en estos años comenzó a ampliarse el campo semántico de género y su significado se multiplicó tanto que hoy se hace difícil entender qué significa. Primero desplazó al concepto mujer por el de género y, por último, también ha desplazado al sexo. Ahora todo es género y esto contribuye a la confusión terminológica en la que nos movemos.

Esta nueva ley produjo una reacción visceral del machismo más rancio y vuelven a aparecer los viejos argumentos heredados de Aristóteles y replicados una y otra vez: las mujeres son malas por naturaleza y hay que cuidarse de ellas. Pero lo cierto es que desde el 2003, fecha en que se abrió un registro,

a día de hoy, hay más de 1052 mujeres asesinadas y la misma cantidad de nuevos asesinos. (Ministerio de Igualdad, 2020). ¿Te imaginas, qué habría pasado si en vez de mujeres hubieran sido futbolistas?

Pienso, querida Aurora, que esto evidencia que las leyes no cambian la realidad, ayudan, sin duda, pero por sí solas no consiguen transformarla porque se sigue alimentando de los viejos patrones de comportamiento para justificar la violencia. España cambiaba en la superficie pero las corrientes profundas seguían intactas para una parte nada desdeñable de la sociedad. Cambiar estos prejuicios es uno de los objetivos de la ley de violencia que reconoce que sin una buena educación en igualdad y en valores de reconocimiento y respeto, seguiremos con estas cifras inaceptables de violencia contra las mujeres en las que el asesinato es la expresión máxima de un proceso que comienza con violencias sutiles y de baja intensidad.

Esta ley dedica todo un capítulo a establecer el papel que debe jugar la educación, en todos sus niveles, para acabar con esta violencia alimentada por la desigualdad. Pero el sistema educativo no puede porque toda su energía la dedica a seguir las orientaciones del Ministerio de Educación que prioriza tiempos y contenidos entre los cuales la igualdad entre los sexos no figura en primer lugar. Todo se ha reducido a organizar alguna actividad en torno al 25 de Noviembre para conmemorar el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres o al 8 de Marzo para celebrar el Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras y poco más.

La ley es muy clara en sus directrices. Entonces ¿por qué seguimos con estas cifras? La trampa está, Aurora querida, en los verbos que utiliza: recomendar, promover, etc. Recomienda pero no obliga y esta es una de las razones por las que 16 años después de aprobada esta ley nuestro sistema educativo siga sin incorporar esas recomendaciones, delegando en la voluntariedad de quienes imparten determinadas asignaturas la incorporación de este tema en su programación. Las universidades perdieron la oportunidad de incorporar asignaturas en los grados, tal y como se explicita en la ley. En el Grado de Magisterio solo se ha podido incorporar como asignatura optativa porque los créditos propios del grado ya venían prescritos desde el ministerio, sin obligación para las universidades de incorporar la igualdad entre los sexos como asignatura básica y obligatoria.

Estas recomendaciones vuelven a ser muy claras en la Ley sobre la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres (LO 3/2007) que reconoce que a pesar del avance legislativo en materia de igualdad, las desigualdades siguen siendo inaceptables. Las mujeres seguíamos sufriendo múltiples discriminaciones, algunas directas y otras indirectas, solo por ser mujeres. Toda la ley se impregna del discurso de esos años en relación a la igualdad y reconoce que sin incorporar el principio de transversalidad será muy difícil eliminar los obstáculos en el avance de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Insiste esta ley en que todas las administraciones y todas las instituciones privadas o públicas deben remar en la misma dirección. Y aparecen verbos como “el sistema educativo incluirá...” (art.23), “las administraciones educativas garantizarán...” (art.24), “las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, desarrollarán...”(art.24). Se cambiaron los verbos, pero...

Ya te he comentado, mi niña querida, que a pesar de la aprobación de estas leyes orgánicas pensadas para eliminar los obstáculos al cambio, no lo hemos conseguido aún porque la igualdad requiere de varias generaciones ayudadas por marcos jurídicos claros para calar en la cultura y, sobre todo, en la mentalidad de la ciudadanía. Estos marcos jurídicos deben establecer cuáles serían las consecuencias en el caso de no cumplirlos. Esto no se ha hecho en relación a estas leyes relacionadas directamente con las mujeres. Son leyes prescriptivas, no punitivas, y si no hay sanciones siempre hay algo más urgente que hacer, la igualdad entre mujeres y hombres puede esperar.

Y mientras esperábamos, un caballo de Troya (Valcárcel, 2019) se metió en el discurso de la igualdad desplazándolo hacia la identidad y hacia el deseo y el sentimiento. Este discurso, está liderado por representantes del pensamiento posmoderno más radical, entre quienes nos encontramos a quienes han teorizado que el sexo es una construcción cultural y que en realidad los cuerpos no existen (Butler,

2006). Estas ideas fueron colándose por la vetas del sistema y sin prisa pero sin pausa y con mucho dinero para sus campañas, consiguieron entrar en los gobiernos autonómicos y, posteriormente, al Congreso. De esto te hablaré más adelante.

El día en que se aprobó la modificación en el código civil del derecho a contraer matrimonio entre personas del mismo sexo en igualdad de condiciones que las parejas heterosexuales (1 de Julio de 2005), lo celebramos todas, todas saltamos de alegría, pues supuso un avance considerable en materia de derechos civiles y normalizó la existencia de otras orientaciones sexuales no hegemónicas. Ya no tenían que esconderse, ya no se les aplicaban leyes discriminatorias, ni se les metía en las cárceles, ni se les trataba como enfermos mentales como ocurría en los años de la dictadura. La sociedad aceptó y comprendió que el amor no entiende de sexos. Este reconocimiento nos convirtió en una sociedad más civilizada, mejor: más pluralista y diversa. En esos años el movimiento feminista y el LGTB (Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales) trabajaron codo con codo en la defensa de los derechos de este colectivo. Pero esta alegría duró poco. Pronto empezaron a formularse demandas que claramente iban en contra de las mujeres, como la legalización de la prostitución, la maternidad subrogada conocida también como vientre de alquiler o la identidad de las mujeres transexuales y transgénero. Todas ellas envueltas en el precioso paquete de la libertad de elección y el libre consentimiento (De Miguel, 2015).

Una vez conseguido el matrimonio igualitario y con la cada vez más evidente ruptura entre ambos movimientos, la lucha se bifurca. Por un lado, y liderado por personas del colectivo LGTB (en este momento no estaban las siglas IQ+), se centra en el reconocimiento de la identidad y los derechos de las personas de las minorías sexuales; por el otro, en seguir trabajando en reducir las múltiples desigualdades entre mujeres y hombres que aún no han sido resueltas. El colectivo LGTB consiguió que se aprobaran algunas normas muy concretas en la legislación penal, civil, sanitaria y laboral. La Ley 3/2007, de 15 marzo, regula la rectificación en el registro civil de la mención relativa al sexo de las personas y especifica el procedimiento a seguir que impone algunas condiciones previas. Con el tiempo el movimiento fue incorporando nuevas identidades como las intersexuales y las queer y ahora las siglas son: LGTBIQ+. Ahora se presiona para cambiar esa ley de registro y se solicita que ese cambio en el registro no se base en el cumplimiento de unos requisitos previos sino en la autodeterminación de la identidad, sin tener en cuenta las consecuencias sociales de tal decisión.

Esta nueva forma de entender la realidad está adquiriendo tanto poder que ha conseguido que las CCAA comiencen a legislar en esta dirección introduciendo en el sistema educativo el tema de las identidades trans y la aprobación de protocolos para poner en marcha el proceso de cambio de sexo en menores escolarizados. La entrada de este discurso en la política encendió todas las alarmas y nos metió, y aun nos tiene metidas, en un debate difícil de resolver. De una parte, el discurso que afirma que el sexo es biológico, de otro el que afirma que es cultural y que ser mujer tiene que ver más con el sentimiento que con la biología.

Mientras estábamos ocupadas con este debate nos pilló la crisis del 2008 que expulsó a millones de seres humanos fuera del bienestar y privatizó todo lo que pudo. Del caballo de Troya, que esperaba su momento, salieron las identidades LGTBIQ+ que exigían reconocimiento y derechos aunque fuera a costa de las mujeres nacidas mujeres. Ya han conseguido que se apruebe a trámite parlamentario una nueva ley que defiende el sexo sentido y la autodeterminación de género.

Década de 2010: de cuando la verdad dejó paso a la posverdad

Entramos en esta década con un profundo sentimiento de derrota. Las múltiples crisis estaban arrasando con todas nuestras certezas y nos refugiamos en el entretenimiento que nos ofrecían las redes. Pasamos cada vez más tiempo en la realidad virtual y menos tiempo en la realidad material. Esta se ha convertido en una ventana más de las múltiples posibles. Las redes nos dan la oportunidad de inventarnos un personaje, de vivir otras vidas en mundos virtuales. Lo privado y lo íntimo se fue haciendo público y lo público, sin que fuéramos conscientes, se fue privatizando. La verdad ha dado paso a la posverdad, sustentada en popularidad y no en evidencias. Lo importante es ser popular, acumular

millones de seguidores que te conviertan en una persona influyente. Vivimos en un tiempo en el que lo importante no son los hechos sino aquello en lo que creemos, hasta tal punto que lo que yo quiero que sea verdad acaba convirtiéndose en verdad. Lo importante es quién controla el relato, no si el relato es cierto o no (Wilber, 2018).

En esta década, se ha logrado que las CCAA legislen en relación a las identidades y a día de hoy casi todas lo han hecho. Estas leyes están en vigor en sus respectivos territorios y cuentan con protocolos de actuación en los centros educativos que piden al profesorado que cuando “observe que un alumno o una alumna menor de edad manifieste, de manera reiterada, actitudes de una identidad de género no coincidente con el sexo asignado al nacer...,”(Orden, 28 de abril 2015). Nunca pensé que leería esto en una ley supuestamente progresista. El feminismo lleva más de tres siglos intentando construir una sociedad de iguales diversos en la que ninguna variable sea motivo de discriminación. Hemos trabajado para acabar con el binarismo de género y ahora nos encontramos con que ese binarismo sigue decidiendo el futuro de quienes no se ajustan a él, convenciéndoles de que en realidad son otra cosa y que no hay problema porque se puede arreglar, primero con hormonación y más tarde con cirugía. La mayoría de las mujeres de mi generación rompimos con los mandatos de género y eso nos convirtió en mujeres rebeldes, luchadoras, seguras de sí y transgresoras, pero no dejamos de ser mujeres.

Los cuerpos eran la última frontera del capitalismo y ya la ha traspasado. No te gusta tu cuerpo, ¡pues cómprate uno nuevo! Compra, compra, no importa que sean nuestros cuerpos las mercancías que están en venta. Quienes han caído en las garras de este monstruo que solo quiere alimentar el consumo, pasarán su vida en manos de las corporaciones farmacéuticas que les venden el espejismo de una arcadía feliz a gusto de la clientela, mostrando solo la cara amable y ocultando el sufrimiento y la dependencia que conlleva.

Es mi deseo, Aurora, que tú, que acabas de llegar a este mundo siendo niña puedas llegar a ser la niña que quieras ser, hacer todo lo que quieras hacer, enamorarte de quien quieras y vivir tu sexualidad como quieras. Deseo que aprendas a amar este cuerpo que tienes y lo cuides, porque, entre otras cosas, tú eres ese cuerpo, no lo olvides. Sin él, tú no serías. Espero que tu luz ilumine nuevos caminos que permitan a tu generación reconocer los buenos y malos aportes de la modernidad y de la posmodernidad y sean capaces de incluirlos en visiones más amplias y más complejas y trascenderlos para que alumbren una realidad más justa, más respetuosa, más amorosa, más inclusiva y más profunda. Seguiremos trabajando en esta dirección, entrelazadas en esta gran cadena que es la vida y empujadas siempre por quienes nos precedieron. Y aquí me despido con la ilusión de que cuando seas mayor también tu te sientas orgullosa de quien eres: Una mujer del siglo XXI. Con todo mi amor, tu Abuela siempre.

Referencias

- Braunstein, J. (2019). *La filosofía se ha vuelto loca. Un ensayo políticamente incorrecto*. Ariel.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El Constructivismo en el aula*. Graó.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- De Sousa, B. (2005). *El Milenio Huérfano. Ensayos para una nueva cultura Política*. Trotta
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos*. Ediciones Destino.
- Ley 14/1970 (1970, 6 de agosto). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187, 12525 - 12546. <https://bit.ly/2GTR1Qy>

- Ley 30/1981 (1981, 20 de julio). *Ley por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio*. Boletín Oficial del Estado, 172, 16457-16462. <https://bit.ly/3lm8z6S>
- Ley 16/1983 (1983, 26 de octubre). *Ley de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer*. Boletín Oficial del Estado, 256, 28936-28937. <https://bit.ly/36n5KvW>
- Ley Orgánica 8/1985 (1985, 4 de julio). *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Boletín Oficial del Estado, 159, 21015-21022. <https://bit.ly/3km8rCQ>
- Ley Orgánica 9/1985 (1985, 12 de julio). *Ley Orgánica de reforma del artículo 417 bis del Código Penal*. Boletín Oficial del Estado, 166, 22041-22041. <https://bit.ly/3km8TB2>
- Ley Orgánica 1/1990 (1990, 4 de octubre). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Boletín Oficial del Estado, 238, 28927-28942. <https://bit.ly/35kAUFa>
- Ley Orgánica 1/2004 (2004, 29 de diciembre). *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Boletín Oficial del Estado, 313. <https://bit.ly/36u1F9e>
- Ley 13/2005 (2005, 2 de julio). *Ley por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio*. Boletín Oficial del Estado, 157, 23632 - 23634. <https://bit.ly/2UfceaL>
- Ley 15/2005 (2005, 9 de julio). *Ley por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio*. Boletín Oficial del Estado, 163. <https://bit.ly/3nf8bYo>
- Ley Orgánica 2/2006 (2006, 4 de mayo). *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158 -17207. <https://bit.ly/3Imp7M3>
- Ley Orgánica 3/2007 (2007, 23 de marzo). *Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Boletín Oficial del Estado, 71. <https://bit.ly/3lkeadX>
- Ley Orgánica 2/2010 (2010, 4 de marzo). *Ley Orgánica de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*. Boletín Oficial del Estado, 55, <https://bit.ly/2UeAWrs>
- Ley Orgánica 8/2013 (2013, 10 de diciembre). *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, 97858-97921. <https://bit.ly/32AXPu1>
- Ministerio Educación y Ciencia (1969). *La Educación en España: Bases para una política educativa*. MEC.
- Ministerio de Igualdad (2020). *Las mujeres en cifras*. Instituto de Igualdad. <https://bit.ly/3njXBPX>
- Naciones Unidas (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing del 4 al 15 de septiembre. <https://bit.ly/2lggVPd>
- Orden de 28 de abril de 2015 (2015, 21 de mayo). *Orden por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 96, 10- 14. <https://bit.ly/3lyDrkN>
- Rodríguez, R. (2019). *La mujer molesta. Feminismos postgéneros y transidentidad sexual*. Ménades Editorial.
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer

Valcárcel, A. (2019). *Ahora, Feminismo. Cuestiones candentes y frentes abiertos*. Cátedra.

Wilber, K. (2018). *Trump y la Posverdad*. Kairós.



¡Cómo Hemos Cambiado! Medio Siglo de Escuela en España (1970-2020)

*How We Have Changed!
Half a century of school in Spain (1970-2020)*

Recibido: 07/10/2020 | Revisado: 04/11/2020 | Aceptado: 08/11/2020 | Publicado: 22/12/2020

 **Ramón López Martín**
Universitat de València (España)
ramon.lopez@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-9450-8910>

Resumen: A las puertas de una nueva reforma educativa, conmemoramos la efeméride de la Ley General de Educación, un momento histórico que supuso una ruptura con la tradición escolar anterior. El objetivo de este trabajo es repasar alguno de los aspectos más notables de los cambios experimentados por la escuela en estos últimos cincuenta años. Conscientes de la imposibilidad de agotar la temática, nos centramos en los fundamentos de cada uno de los cambios que llevan consigo los modelos de escuela y los diversos estilos pedagógicos que los sustentan.

Abordamos la “escuela de la racionalidad crítica” de los años 70 y 80, propiciada por la Ley General de Educación (LGE), cimentada en los principios de la “pedagogía comprensiva” y la búsqueda del rendimiento educativo; la “escuela de la transversalidad” de los 90, bajo el enfoque de los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante y la “pedagogía cognitiva del constructivismo” de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); la “escuela de las competencias”, a partir de la segunda mitad de la primera década de siglo, vinculada a teorías pedagógicas más alternativas y los enfoque de la Ley Orgánica de Educación (LOE); y, en un análisis orientado al futuro, la “escuela digital”, que emerge por el horizonte con la inexcusable preeminencia de la virtualidad como medio pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: escuela, enseñanza primaria, educación, aprendizaje, formación de docentes, profesorado.

Abstract: On the eve of a new educational reform, we are commemorating the anniversary of the General Law of Education, a historic moment that marked a break with the previous scholar tradition. The objective of this work is to review the changes that the school has experienced in the last fifty years. Being aware of the impossibility of draining the subject, we focus on the fundamental aspects of each change that school models bring about and the various teaching styles that support them.

We address the “school of critical rationality” of the 70s and 80s, based on the principles of “comprehensive pedagogy” and the search for educational performance, provided by the General Law of Education (LGE); the “school of transversality” of the 90s, under the approach of teaching models focused on student learning and the “cognitive pedagogy of constructivism” of the Law of General Organization of the Educational System (LOGSE); the “school of competences”, from the second half of the first decade of the century, linked to more alternative pedagogical theories and the approaches of the Organic Law of Education (LOE); and, in a prospective analysis of the future, the “digital school” that emerges over the horizon, with the inexcusable preeminence of virtuality as a pedagogical resource in the teaching-learning processes.

Keywords: school, primary education, education, learning, teacher training, teachers.

“Discúlpeme, no le había reconocido:
he cambiado mucho”
(O. Wilde)

Introducción

No resulta muy habitual, para algunos un tanto atrevido, iniciar un artículo con visos académicos evocando una canción de un grupo de música pop como “Presuntos Implicados”; la decisión se convierte en osadía, incluso, al destacarlo como parte integrante del título. No es una cuestión “friki” o de vano oportunismo, pese a lo que pueda parecer, sino de criterio didáctico en la concreción expositiva de la temática que se va a tratar, toda vez que refleja de manera precisa lo experimentado en esta diacronía histórica objeto de nuestro estudio: “Cómo hemos cambiado, qué lejos ha quedado”. Y así es: no solo queda lejos, muy lejos, la Ley General de Educación (LGE), con medio siglo a sus espaldas, efeméride conmemorativa de este monográfico, sino que la institución escolar ha sufrido tantos cambios, que desde la mirada del presente nos sorprendemos al realizar este análisis retrospectivo.

Este, y no otro, es el objetivo que perseguimos a lo largo de estas páginas: resaltar alguno, y solo alguno, de los aspectos más notables de los cambios experimentados por los distintos modelos escolares en esta larga evolución histórica de la escuela española. Somos conscientes de la extensión de la temática y de las limitaciones espaciales y de contenido de un artículo de estas características, por lo que no espere el lector un análisis sesudo de investigación rigurosa sobre el amplio enfoque de dimensiones de la institución escolar en este medio siglo, ni un análisis pormenorizado de toda la legislación escolar. Centraremos nuestra atención en señalar los elementos del cambio más notables en tres momentos concretos: la drástica ruptura con el modelo de escuela anterior de la propia Ley General de Educación de 1970, su posterior reforma integral por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 y la llegada de las competencias al mundo escolar por la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE); no nos sustraemos, además, dada la situación especial en la que nos encontramos, a dedicar un último apartado, a modo de reflexión conclusiva, a la prospección del futuro, tan inmediato como incierto, y a las orientaciones que van a marcar el porvenir de la escuela. Para simplificar la búsqueda y perfilar la temática, utilizaremos tres parámetros descriptores que nos servirán de guía expositiva del contenido del trabajo y la significación de los cambios en cada momento histórico: “qué” se enseña, “cómo” se enseña y, lo que es más importante, el “para qué” de la enseñanza.

Hablamos, por tanto, de modelos de escuela (Gómez García, 2006) en sintonía directa con los enfoques pedagógicos que llevan implícitos (López Martín, 2005, 2019a) y que van jalonando el devenir histórico. La *escuela ideológica* de la posguerra vinculada a la “pedagogía suplantada” del primer franquismo, donde los valores de militancia patriótica y religión católica constituyen la única directriz orientadora, en una escuela de pobreza material y abundancia espiritual, representará un primer antecedente del que no vamos a ocuparnos en esta ocasión (López Martín, 2017); los inicios de la apertura socioeconómica de mitad de los años 50 propiciarán la *escuela tecnocrática*, donde la “pedagogía oficializada” buscará el refugio de lo ideológico en la eficacia y el rendimiento escolar, constituye la referencia inmediata de nuestro tema de análisis.

A partir de aquí, objetivos, enseñanzas mínimas, niveles de referencia, competencias, resultados de aprendizaje, áreas globales de contenido, unidades didácticas, fichas de individualización, medios audiovisuales, materiales didácticos, nuevas tecnologías... son conceptos que irán desfilando por el imaginario de la historia de la escuela en España durante estas últimas décadas y que suponen los ingredientes fundamentales de los modelos escolares a tratar en la época de estudio elegida: la *escuela de la racionalidad crítica* de los años 70 y 80, sustentada en los principios de la “pedagogía comprensiva” y la búsqueda del rendimiento educativo; la *escuela de la transversalidad* de los 90, bajo el enfoque de los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante y la “pedagogía cognitiva del constructivismo”; la “escuela de las competencias”, a partir de la segunda mitad de la primera década de siglo, vinculada a teorías pedagógicas más alternativas; y, finalmente, la *escuela digital* que emerge por

el horizonte, con la inexcusable preeminencia de la virtualidad como recurso pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una revolución silente y pacífica. La escuela de la racionalidad crítica

Durante el régimen franquista, como decimos en la introducción, se había constatado el tránsito de una orientación pedagógica basada en la militancia patriótica y católica al reclamo de eficacia didáctica, de unas apologéticas llamadas a la “renacionalización” de la sociedad española hacia una labor escolar centrada en la “racionalización” de sus tareas, de una concepción de los maestros como “generales de la paz” a otra que los consideraba como cooperadores de una revolución silenciosa (López Martín, 2001, p. 150). Y eso era, entre otros aspectos, la nueva Ley General de Educación en los albores de la década de los años setenta del siglo pasado: una revolución pacífica y silenciosa, como la calificó su progenitor, que plantea la reforma del sistema educativo y su adaptación a las nuevas exigencias de racionalidad de la sociedad del tardofranquismo, con el anuncio, no sin cierto espíritu crítico, de un futuro de cambio que ya se percibía como algo ineludible.

Una de las primeras medidas de Villar Palasí como ministro de Educación y Ciencia fue encargar la redacción de un *Libro Blanco*, orientado a impulsar la reforma del sistema educativo (MEC, 1969). Las dos partes que conforman su redacción son fruto de los objetivos encomendados: de un lado, la más extensa, realizar un diagnóstico crítico -en muchas ocasiones duro con ciertos aspectos de la política educativa del pasado-; de otro, ofrecer unas propuestas de cambio, a modo de solución de la problemática descrita, agrupadas -según su elaboración final- en 22 bloques que van desde la propuesta de una nueva estructura general, pasando por la aplicación de los principios de educación permanente y de igualdad de oportunidades, una necesaria “evaluación del rendimiento educativo” o el estudio de las directrices a seguir en el “proceso de adaptación al nuevo marco político-educativo”.

Bajo estas directrices, el 4 de agosto de 1970 (BOE, 6-VIII) se promulga la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* como punto de partida “para una renovación profunda del Sistema Educativo Nacional”, cuyo objetivo fundamental, tal como se lee en las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas*¹, publicadas con posterioridad para el desarrollo de la Ley, será “proporcionar más y mejor educación a todos los españoles a través de la expansión y democratización de la enseñanza, por un lado, y de la elevación y mejoramiento de su calidad y rendimiento educativo, por otro”. Significar el carácter de servicio público de la educación, la obligatoriedad del Estado por hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, la apuesta por una adecuación de contenidos y métodos, la educación personalizada, el esfuerzo constante en la experimentación e innovación, la construcción de un servicio continuado de orientación educativa, la reforma de la formación inicial del profesorado y su perfeccionamiento docente, o establecer unos métodos didácticos que sirvan para fomentar la actividad, originalidad y creatividad de los escolares, entre otros (Mayordomo, 1998), serán los ejes nucleares de la reforma.

La hasta entonces enseñanza primaria y parte del bachillerato elemental, queda configurada en el tramo de Educación General Básica (E.G.B.), nivel de ocho cursos de estudio -entre 6 y 13 años-, dividida en dos etapas -de 6 a 10 y de 11 a 13-, de carácter globalizador y formativo, la primera, y moderada diversificación de enseñanzas, la segunda. El art. 16º de la Ley nos ofrece un primer referente del “para qué” del diseño curricular de la escuela:

En la E.G.B., la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, el desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad

1 OM 2-XII-1970, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B. (Cfr. *Educación General Básica. Nueva Orientación Pedagógica. Vida Escolar*, 124-125, 1970-1971, 11). El carácter transitorio de la norma, queda zanjado por la OM. 6-VIII-1971, que prorroga y completa las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B. (*Vida Escolar*, 128-130, 1971) y la OM 27-VII-1973, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar. El entramado legislativo se cierra con la Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 21-X-1977, sobre Instrucciones de coordinación entre los primeros cursos de E.G.B. con el nivel de Educación Preescolar.

local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva (LGE, 1970, art. 16º).

La revolución no era solo la declaración de ciertos fines de la educación, impensables años atrás y de dudoso encaje en el modelo político del régimen, sino la democratización de la enseñanza y la ruptura con una estructura llena de reválidas y pruebas de nivel, que condenaba a las clases sociales más desfavorecidas al abandono del sistema educativo apenas cumplidos los 10 años de edad². Se postula, por el contrario, la implementación de un currículum común, obligatorio y gratuito para todos los españoles de 6 a 14 años, en una clara defensa de la igualdad de oportunidades y una apuesta decidida por el principio de comprensividad de la escuela europea de la época (De Puelles, 1992; Sevilla Merino, 1999).

Los contenidos se estructuran a través de grandes áreas de aprendizaje, evitando la fragmentación en asignaturas: “áreas de expresión” (lenguaje, matemáticas, plástica y dinámica) y “áreas de experiencia” (social y cultural, ciencias de la naturaleza y formación religiosa); sin duda, la tendencia a la concentración de contenidos de las “unidades didácticas”, sigue presente en esta reforma (Rodríguez Diéguez, 1990). El “qué” se debe enseñar viene marcado a modo de objetivos operacionales de progresión creciente, facilitando así al profesor su evaluación, control y revisión de las distintas unidades; si en la primera etapa de la E.G.B. se subordina la información a la formación, globalizando las unidades en torno a “centros de interés”, en la segunda, va alcanzando una mayor importancia la adquisición y sistematización de contenidos, alrededor de asignaturas propiamente dichas.

La opción curricular elegida por la Ley se caracteriza por la “eficacia, revisión de los contenidos, introducción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, evaluación del rendimiento, racionalización y técnica pedagógica” (Beltrán, 1992, p. 202). Su implementación escolar resulta tremendamente sencilla: formular unos objetivos (metas científicamente comprobables), instrumentalizar unos medios (dinámicos y modernos), desarrollar unas actividades coherentes con los fines propuestos, evaluar los resultados obtenidos y modificar el proceso en función de las desviaciones detectadas (De la Orden, 1968). Esta programación por objetivos, instaurada como nuevo modelo didáctico³, significa el punto de llegada de todo un planteamiento curricular iniciado en la década anterior, claramente orientado a la instrumentalización del currículum; el proceso de enseñanza-aprendizaje queda reducido así a la concreción de los *Cuestionarios* en metas científicamente comprobables, diseñadas para cubrir unos objetivos (niveles de promoción) propuestos por una serie de “especialistas” nombrados por la administración educativa, por lo que al maestro se “le desposeía de su legitimidad tradicional para determinar el qué y el para qué, limitándose al cómo y, aun eso, en escasa medida” (Beltrán, 1991 p. 201). Sin duda, el hecho provocará la falta de complicidad de un profesorado que se siente suplantado en la gestión de una nueva escuela para la que no había sido formado, ni escuchado (Navarro Sandalinas, 1992). Esta desafección, sin duda, explica una buena parte del fracaso de la Reforma.

El trabajo práctico de la escuela (López Martín, 2002), atendiendo a la perspectiva metodológica del “cómo enseñar”, se configura a través de las *fichas de individualización de la enseñanza*, cuya finalidad es “la realización de actividades, sugerencias y ejercicios a través de los cuales el alumno llega a adquirir determinados conocimientos y hábitos programados como objetivos”⁴. Sus funciones caminan por la fijación de conocimientos, proporcionando la práctica necesaria para reforzar el aprendizaje, la aplicación de éstos a experiencias relacionadas con las unidades programadas, y aun la posibilidad de ayudar a superar dificultades de aprendizaje. Además de estas “fichas de trabajo”, nos encontramos con

2 Blat Gimeno (1992, p. 294), uno de los colaboradores más cercanos en la elaboración de la Reforma, años después, señalará como uno de los mayores logros de la Ley el conseguir romper la estructura tradicional de elitismo en los estudios posprimarios, al conseguir “la generalización del derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades educativas”.

3 Una breve y clarificadora exposición de esta formulación de la programación, en Medina Rubio (1970), director del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza primaria (CEDODEP), organismo encargado de traducir los saberes expertos de la ciencia pedagógica a la realidad curricular de las escuelas españolas. Asimismo, M^a. A. Galino (1970), para entonces Directora General de Enseñanza Media y Profesional, ofrecerá una clara argumentación del sentido del concepto de programación escolar.

4 “Las fichas de trabajo”, *Vida Escolar*, 145-46 (1973) 4-5. Un análisis didáctico más profundo de este recurso, puede consultarse en Martínez Sánchez (1998).

“fichas-guía” que orientan al alumno en el proceso de trabajo o lo remite al manual de consulta, “fichas de información” que añaden contenido necesario para su trabajo, o “fichas de control” destinadas a facilitar la evaluación.

Este proceso de individualización de la enseñanza vendrá apoyado, entre otros factores, por la primera ola de modernización del utillaje escolar de la segunda mitad del siglo XX (López Martín, 2006). Junto a la persistencia de los objetos escolares tradicionales, asistimos en los años setenta al inicio de la generalización escolar de los medios audiovisuales como recurso educativo del trabajo de aula; retroproyectors, laboratorios de idiomas, programas de radiotelevisión educativa y otras tecnologías, pasarán a formar parte de la vida cotidiana de nuestros centros docentes, no solo como herramientas capaces de transformar la práctica, sino como recursos para fomentar en el profesorado la investigación y la participación en experiencias de innovación curricular⁵. El art. 18º de la Ley, dedicado a los métodos, precisa con claridad su objetivo: “habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos”.

No obstante, el nuevo marco político de la Transición Democrática exigirá una nueva reconfiguración del trabajo escolar: los fines de la educación (“para qué” se enseña), la validez de los saberes (el “qué”) y la crítica de los métodos (el “cómo”), deberán ser repensados y adaptados. La Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1976 (BOE, 3-XII) establece nuevos contenidos de “formación cívico-social” en las orientaciones pedagógicas del área de social en la segunda etapa de EGB, bajo la denominación de “Educación para la convivencia”. “El sistema educativo -se lee en la introducción- constituye una base imprescindible para el logro de una sociedad democrática”; valores como convivencia, tolerancia, solidaridad, participación, se presentan como líneas formativas básicas para el nuevo objetivo escolar de formación de la ciudadanía que, poco después, tomará carta de naturaleza en la Constitución de 1978.

Pero serán los contenidos, el “qué” enseñar, los que sufrirán una reforma global, a través de los *Programas Renovados de la EGB*⁶. Dos líneas argumentales razonan la pertinencia de la renovación curricular: los cambios sociopolíticos acaecidos y el requerimiento de nuevas demandas sociales, junto al nuevo marco jurídico producto de la primera ley educativa de la Transición, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de 1980, conforman la primera; el envejecimiento de los contenidos y los índices elevados de fracaso escolar, se agrupan en la segunda, ésta de carácter eminentemente técnico⁷. Considerada como “una transición curricular en el seno de la transición política” (Beltrán, 1991 p. 215), nuestro análisis selectivo nos lleva a destacar tres aspectos centrales en la reforma programada: la nueva configuración de la EGB en tres ciclos, la jerarquización del diseño curricular con la presentación de unos “niveles básicos de referencia” más estructurados y programados y, finalmente, la incorporación de contenidos inexcusables para la formación del nuevo ciudadano. De opiniones pedagógicas encontradas, en el primer caso, e inexcusable implementación, en el tercero, será el desarrollo curricular el aspecto más determinante en la corta vigencia de la reforma.

5 A este respecto, cabe señalar el Programa EDINTE (Programa para el Ensayo y Difusión de Nuevas Técnicas Educativas), creado en 1977 por la Dirección General de Educación Básica. A partir de 1979 será transformado en los llamados Planes de Desarrollo de la Innovación Educativa. A título de ejemplo, puede verse La innovación educativa en la EGB. Técnicas para el aprendizaje autónomo de los alumnos (1982), *Vida Escolar*, 215, n.º monográfico dedicado a las experiencias llevadas a cabo en el marco del II Plan de Desarrollo de la Innovación en Educación Básica.

6 Documento Base de Introducción a los Programas Renovados de la EGB (1980), *Vida Escolar*, 206, separata 15 pp. Las Enseñanzas Mínimas y los Niveles Básicos de Referencia, en RD 69/1981 de 9 de enero (BOE, 17-1) y OM de 17-I-1981 (BOE, 21-1), para el ciclo inicial de la EGB; RD 710/1982 de 12 de febrero (BOE, 15-IV) y OM 6 de mayo del mismo año (BOE, 14-V), para el ciclo medio; RD 3087/1982 de 12 de noviembre (BOE, 22-XI) y OM del 25 del mismo mes (BOE, 4-XII), por su parte, completarán la renovación de los programas para el ciclo superior. Entre la abundante documentación de la época dirigida a los maestros para su interpretación en el ciclo inicial, cabe citar *Programas Renovados para Preescolar y Ciclo Inicial* (1981), Escuela Española y *Los Programas Renovados de la EGB. Análisis, críticas y alternativas* (1981) ICE, Universidad Autónoma de Madrid. Asimismo, el número monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, 76 (1981) abordará la temática. Para el ciclo medio, los monográficos de *Vida Escolar*, 216-17 (1982), *Cuadernos de Pedagogía*, 93 (1982) y el suelto *Programas Renovados para el Ciclo Medio* (1982), Escuela Española.

7 Según datos oficiales el 30% de los escolares no termina con éxito la Primaria y no alcanza el título de Graduado Escolar al final de la EGB (“La Educación General Básica a examen. Resultados y rendimiento del sistema educativo”, *Boletín de la Inspección de Educación Básica del Estado*, 4, 1981, 7-104).

Concebida como un juego de “muñecas rusas” (Salinas, 1994), donde la de mayor tamaño -el currículum oficial y prescriptivo- alberga al resto, hasta llegar al nivel mínimo de la planificación de aula, esta estructura curricular parte de los *ciclos*, respetando el concepto de *áreas*, con las diversas *materias* de cada una de ellas, que quedan divididas en *bloques temáticos* o agrupaciones de contenidos; éstos, a su vez, presentan varios *temas de trabajo* con especificación de *objetivos* que el alumno deberá conseguir al final de cada curso o ciclo, además de una serie de *actividades* orientadas a su consecución. Con ello, el docente tiene “programado” todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde lo importante no era la reflexión sobre qué contenidos deben enseñarse, sino la formulación correcta de los objetivos operativos y su grado de coherencia con las actividades a desarrollar y los mecanismos propuestos para la evaluación. El maestro, ahora todavía más, queda de tal forma instrumentalizado que su principal función consiste, simplemente, en reflejar en la “programación en doble folio cuadrículado” el grado de adquisición de objetivos realizado por cada uno de sus estudiantes. Plantear una “nueva escuela” era algo más que este simple trabajo de remozamiento del currículum de la década anterior.

Así pues, el imaginario escolar de finales de esos años 80, con una escuela que había abandonado definitivamente las enciclopedias para abrazar renovados materiales didácticos, que veía incrementar los alumnos en las aulas y la diversidad de éstos, donde ya se habla de participación, de democracia, de colaboración profesores y alumnos, con la presencia de Asociaciones de Padres y Madres formando parte de la comunidad educativa, que asiste a la primera floración de elementos tecnológicos en las aulas que hacían obsoletos los medios audiovisuales del pasado, con maestros escasos de innovación metodológica, faltos de formación, sin apenas reconocimiento social y, sobre todo, olvidados por las instancias de determinación curricular... converge en una radiografía escolar que daba por finalizada la década, con el convencimiento de que la reforma profunda de la escuela resultaba imprescindible y, quizás también, la puesta en marcha de un nuevo contexto legal para la totalidad del sistema educativo.

La escuela de la transversalidad en los años 90

La Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, traerá consigo el modelo escolar que hemos denominado “escuela de la transversalidad”, bajo los parámetros constructivistas de los principios de la pedagogía cognitiva (Coll, 1989, 1991). La comprensividad, la atención a la diversidad, los enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante, las teorías del alineamiento constructivista, el aprendizaje significativo, el desarrollo de capacidades y no de objetivos como medida de logro escolar y los temas transversales serán, ahora, el ropaje pedagógico de la nueva escuela (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002).

Calificada como una ley ambiciosa, reconfigura de manera notable la estructura del sistema educativo, al extender la enseñanza obligatoria de 6 a 16 años, como un periodo formativo común, organizado de forma comprensiva e integradora⁸, que abarca tanto la educación primaria (6-12 años)⁹, como la educación secundaria obligatoria (ESO), en un nuevo nivel educativo (12-16 años), que viene a poner fin a la segregadora doble titulación del final de la EGB. Esta nueva etapa, la ESO, constituye el reto más importante de la reforma, no solo por la reestructuración de los centros docentes y la diferente adscripción

8 Así lo define el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (M.E.C., 1987): “Por escuela comprensiva se entiende una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos en vías de formación diferente que puedan ser irreversibles. En ella se condensan las aspiraciones de la igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos y apertura a la diversidad dentro de una misma escuela”.

9 El art. 12º establece: “La educación primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio”.

ción del profesorado, que debería adaptarse a la nueva coyuntura¹⁰, sino por las funciones a cumplir: preparar para estudios superiores (bien FP, bien Bachillerato) y culminar la formación de aquellos que no continúan en el sistema educativo, lo que exige una flexibilidad de tiempos, ritmos y metodologías.

La propuesta curricular, “abierta y flexible”, supone una importante revolución, tal como expresa Marchesi (2001), uno de sus ideólogos:

“Se establecieron distintos niveles de decisión en el diseño del currículo: nacional, autonómico y específico de cada escuela; se apoyaron los proyectos curriculares de escuela; se definieron los objetivos educativos en términos de la capacidad de los alumnos; se modificará el sistema de evaluación; se dará una especial importancia al aprendizaje de procedimientos y actitudes; se incluirán contenidos transversales vinculados a la educación en valores de los alumnos en todas las áreas curriculares. Junto con estas propuestas que configuran el diseño del currículo, se impulsarán iniciativas relacionadas con la formación de los profesores y la elaboración de materiales para facilitar el desarrollo del currículo (p. 60)”.

Toda una batería de cambios para una renovada lógica escolar.

La defensa de la igualdad -a la que la Ley dedica todo un Título-, como una concreción de la comprensividad democrática en consonancia con la diversidad, constituye otra de sus señas de identidad y del “para qué” de una escolarización inclusiva (Marchesi, 1992, 2020). Con el objetivo de hacer efectivo el derecho de todos a la educación se emprenden toda una serie de acciones de carácter compensatorio, como la ampliación de la oferta de educación infantil, la adopción de programas de adaptación de las enseñanzas a las necesidades de los alumnos con dificultades, la integración en los centros públicos de los alumnos con necesidades educativas especiales (art. 36.3), todo ello aderezado de una potente política de becas y ayudas al estudio.

Respecto a la metodología, el “cómo” enseñar, cabe anotar la novedad de que todos los recursos didácticos deben estar en consonancia con las teorías del aprendizaje significativo centrado en la actividad y participación del estudiante. Actividades individuales, de pequeño grupo, con agrupamientos flexibles, planificados con reflexión por parte del profesorado, dirigidos a motivar y facilitar la experimentación del alumno, fomentando el aprendizaje autónomo y la estructuración de conocimientos de los estudiantes, sin renunciar al uso de modernas tecnologías audiovisuales, incluso con la incipiente emergencia de las digitales, vendrán a cambiar la fisonomía de nuestras escuelas.

Además de las áreas de aprendizaje, por otra parte muy similares a las de la LGE, más allá de la aportación de las Administraciones Autonómicas y de los propios centros, en virtud de la descentralización curricular la nueva reforma, se señalan una serie de “temas transversales”, planteados como un conjunto de elementos culturales, de sensibilización de actitudes, que impregnan todos los contenidos y objetivos de las áreas o disciplinas del currículum, a modo de ejes aglutinadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje (González Lucini, 1994). La educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial, son los campos señalados por el diseño curricular, que deberán corresponder a la tarea de todo el profesorado y, por extensión, a la totalidad de la comunidad educativa.

La cuestión de la transversalidad (Bolívar, 1996; Yus, 1998) apunta hacia cuál debe ser la cultura relevante que merezca ser enseñada, lo que entronca directamente con el “qué” y, sobre todo, el “para qué” de la educación. ¿Es conveniente un currículum de contenidos instrumentales orientado a la futura profesionalización o debemos hacer hincapié en los aspectos de formación de la personalidad y de la

¹⁰ Hay que recordar la necesaria readaptación del rol del docente y sus dificultades: de un profesor tradicional de Bachillerato, de cierto resabio elitista, acostumbrado a la función de transmitir contenidos vinculados a su materia (saber profesional), a un grupo escaso de estudiantes interesados en promocionar a las universidades, se pasaba a las exigencias del modelo de la comprensividad, con alumnos adolescentes muy diversos en el aula, tanto de nivel como de intereses, con la responsabilidad de añadir a los contenidos actitudes y valores en la más pura esencia del maestro-educador (Bolívar, 1996); por otra parte, la convivencia en un mismo centro de maestros con profesorado de secundaria no resultó nada sencilla, al menos, en principio. Y todo ello, sin apenas formación y huérfanos de incentivos. Resulta muy ilustrativo el breve, pero intenso, artículo de J. M^a. Esteve (1991).

socialización cívica y moral del futuro ciudadano? La LOGSE apuesta por lo segundo, toda vez que en su desarrollo¹¹, los temas transversales llegaron a identificarse con la educación en valores, en la medida que integra conceptos y contenidos actitudinales. Los materiales para la reforma editados por el Ministerio (MEC, 1992a, 1992b, 1993), enviados gratuitamente a los centros, conocidos por el profesorado como “cajas rojas”, dedican un cuaderno a la explicación de cada uno de los temas transversales y su implementación práctica en el curriculum escolar: no se trata, por poner un ejemplo, de saber de salud, cuanto de aprender y practicar conductas saludables (Gavidia-Catalán, Aguilar y Carratalá, 2011). Este despliegue curricular dará paso a la introducción de nuevos documentos de gestión pedagógica y organizativa que, si bien supondrán una nueva exigencia para el profesorado, con el tiempo lograrán convertirse en hojas de ruta para el funcionamiento de los centros; la falta de información y de formación al profesorado en este momento, no obstante, centrará su aplicación en su vertiente más burocrática y administrativa.

Así pues, como se ha dicho, la inserción curricular de los temas transversales en los Proyectos Educativos de Centro y en la realidad práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje no resultó nada fácil (Palos, 2000). Además de las limitaciones señaladas, abordar los temas transversales exigía la conformación de equipos docentes cohesionados, lo que supone desterrar la cultura de la individualidad muy arraigada en el profesorado de la época: tradicionalmente, como hemos escrito no hace mucho (López Martín, 2019b, p. 88), “la escuela había dado respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes; ahora, por el contrario, debería hacerse justo al revés: ofrecer respuestas individualizadas desde el trabajo colectivo de equipos docentes”. Qué lejos quedaba -vuelvo a la letra de la canción citada- la escuela de apenas dos décadas atrás.

Bien es verdad, que las críticas posteriores al cambio escolar han sido lacerantes, no solo por la ausencia de rigor en su implementación, en algunos casos por falta de recursos y circunstancias ajenas a la propia reforma (Díaz Alcaraz, 2000), sino por la creencia de que estos valores actitudinales defendidos por la Ley suponían un abandono de los contenidos tradicionales y una merma en el nivel de adquisición de conocimientos, lo que explica -según los críticos- los males de la educación y, especialmente, los elevados índices de fracaso escolar. Autores como Moreno Castillo (2016), Sánchez Tortosa (2018) o Luri (2020), por citar solo algunos, claman en contra de esa “nueva pedagogía”, consolidada por la LOGSE¹², cargada de valores y actitudes en favor de metodologías centradas en el estudiante, en aspectos lúdicos, en la actividad de los alumnos producto exclusivo de la motivación de sus profesores, alejada de la cultura del esfuerzo, de la disciplina, con merma de la autoridad del profesorado y con un vaciamiento de la instrucción, como función prioritaria de la escuela, que nos ha llevado a unos niveles de contenidos ínfimos en nuestros escolares. No faltarán propuestas similares en otros países europeos, caso de Francia y la “obstinada bancarrota de la escuela francesa” (Lurçat, 2004), o en el ámbito anglosajón (Christodoulou, 2014), por citar solo algunos.

Con independencia de las críticas y las limitaciones señaladas -algunas contrarrestadas, con posterioridad, por las directrices marcadas por la propia OCDE-, se puso de manifiesto que la escuela no puede desentenderse de la formación axiológica de una serie de valores y contenidos actitudinales propios y necesarios para el desempeño de la vida personal y social del ciudadano de las democracias del siglo XXI, llámense como se quiera, y se mantenga o no el término de transversalidad. Así, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y su desarrollo legislativo, pese a no recoger el concepto de forma explícita, apunta en su art. 121º:

11 RRDD 1006 y 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a Educación Primaria y a Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 26-VI) y RRDD 1334-35/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 13-IX).

12 El proceso había comenzado con la “egeberización del Bachillerato elemental” que, para algunos, suponía una merma notable de contenidos y de nivel de conocimientos con respecto a los planes de estudio anteriores (Viñao, 1992, p. 50). En el próximo número de la Revista del Colegio de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana, *Crónica*, 6 (2021) hemos comprometido un trabajo (“Me confieso pedagogo. Alegato en favor de la Nueva Pedagogía”) en el que, huyendo de una defensa numantina, propia de gremialismos exacerbados en favor del colectivo al que uno pertenece, trataremos de poner en valor las fortalezas del discurso pedagógico en su reflexión y vinculación a la escuela, sin esconder las debilidades de ese relato durante los últimos años.

El Proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

Asimismo, conviene recordar la creación de una asignatura específica como la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que venía a aglutinar los aprendizajes de carácter cívico y social en una materia curricular. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013, por su parte, años después, hará referencia a “elementos transversales” en el art. 10º del nuevo *Decreto de Currículo Básico para Educación Primaria* 126/2014, mencionando los lenguajes verbal, audiovisual e informático, la educación cívica y constitucional, el emprendimiento, la educación de personas discapacitadas, la igualdad efectiva hombre-mujer, la prevención y solución de conflictos, los valores de libertad, igualdad, pluralismo, paz, democracia, respeto a derechos humanos, rechazo a la violencia, desarrollo sostenible, actividad física y dieta equilibrada y la seguridad vial, como parámetros aglutinadores del currículum (Rosales, 2015).

La escuela de las competencias

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, introduce, como novedad, el término de “competencias básicas” dentro de la definición del currículum español¹³. “Especial interés -se lee en la Exposición de Motivos- reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículum, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”. Con ello, el sistema educativo español se alinea con el resto de países europeos que, atendiendo a las demandas de los cambios socio-económicos y del mercado laboral, así como al objetivo de consolidar la construcción de una ciudadanía europea, exigen de la educación un cambio hacia el modelo de competencias (Tiana, 2009). La OCDE, a finales de la centuria pasada, puso en marcha el “Proyecto DeSeCo (*Design and Selection of Competencies*)”, identificando un conjunto de competencias básicas como objetivo central de la educación, en torno al cual debería organizarse todo el diseño curricular de los aprendizajes de la enseñanza obligatoria (Rychen y Salganik, 2003). Este enfoque, definitivamente ratificado por la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*¹⁴, tiene como objetivos básicos seleccionar y organizar los aprendizajes escolares considerados como imprescindibles, es decir, lo que el docente debe enseñar y el alumno aprender para ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida laboral y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida, en el transcurso de su educación obligatoria.

“La educación -se lee en el preámbulo de la Ley- es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de las sociedades avanzadas, dinámicas y justas”, por lo que los años de escolarización obligatoria deberán proporcionar a la juventud una educación completa, tanto en conocimientos como en “las competencias básicas que resulten necesarias en la sociedad actual, que les permitan desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos”. Un renovado “para qué” de la educación nos anuncia una remozada escuela.

13 Bien es cierto que, en el ámbito de la formación profesional, ya había una tendencia a diseñar el currículum en términos de comportamientos observables relacionados con el buen desempeño profesional. La Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (2002), otorga a las competencias un papel central en la configuración de las diferentes titulaciones profesionales, así como en los diseños curriculares correspondientes. Entiende las competencias como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (art. 7.3).

14 Puede consultarse el texto completo de la disposición normativa en <https://bit.ly/3nGyPKT>

Recientemente, por *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa de 18 de diciembre de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* ha quedado actualizada. <https://bit.ly/3jFNG5H>. Un análisis de esta última en Valle (2019).

Por otro lado, el marco general del Programa “Education & Training 2010”, puede consultarse en <https://bit.ly/36RYUQX>

En el desarrollo normativo de la LOE, producto del debate llevado a cabo años atrás (MEC, 2004), es donde se aborda explícitamente el tema de las competencias, tanto en cuanto a su identificación como a su plasmación curricular. Las normas que regulan las enseñanzas mínimas¹⁵ definen las competencias básicas como el verdadero epicentro del currículum de la educación básica, “salario mínimo cultural”, en el decir de Bolívar (2008, p. 17). Las ocho competencias clave señaladas son: competencia en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía personal. El ministerio y las administraciones públicas autonómicas deberán compartir el desarrollo de este marco normativo y posibilitar que los centros y profesores elaboren los Proyectos Educativos de Centro y los programas de cada área o materia con autonomía pedagógica (Sarramona, 2004). Ese, al menos, era el principio teórico.

Este nuevo planteamiento supone una novedad en nuestra tradición curricular:

Hasta ahora -escribe Tiana (2011, p. 69)- los currículos establecían los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación para cada área y materia, pero a partir de la LOE incluyen también unas orientaciones acerca del modo en que cada una de éstas contribuye al logro de aquellas competencias básicas.

Bajo esta directriz, aunque algunas competencias tuvieran una relación directa con una determinada materia, todo el trabajo curricular de áreas y materias, incluso de otras actividades extracurriculares, deberán estar al servicio de la consecución de la totalidad de las competencias. Una vez más, la apuesta orientada a la formación de equipos docentes y al trabajo cooperativo de los profesores, como recurso metodológico idóneo, con independencia de los nuevos materiales y tecnologías utilizadas, supone el sustrato básico del “cómo enseñar”.

Quizás por ello, no faltan autores que han mostrado sus reticencias a la hora de evaluar las posibilidades de éxito de esta reforma curricular. “¿Están los sistemas educativos preparados para aceptar el declive del dominio de las disciplinas? -se pregunta Perrenoud (2009, p. 62)-; ¿están dispuestos a invertir masivamente en otra práctica de enseñanza-aprendizaje?” En realidad, como acertadamente escribe Rué (2008, p. 5), la cuestión no era otra que “la ingenuidad de suponer que se trata de un concepto unívoco (el ideario de la reforma) y que basta con enunciarlo para que se aplique y se obtengan los resultados deseados”. Incluso, desde una perspectiva sustancialmente crítica, se ha llegado a plantear si este modelo de enseñanza escolar por competencias no era otra cosa que resucitar el viejo paradigma de la pedagogía por objetivos, de la segunda mitad del siglo XX, solo que con un lenguaje tecnocrático que los camufla (Escudero, 2008); por otro lado, en esta misma dirección, el título del libro coordinado por Gimeno Sacristán (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, resulta algo más que sintomático.

Y es que no podemos olvidar que este modelo integra un triple discurso sobre el concepto mismo de competencia (Zabalza, 2012): conceptual, técnico y cultural. El primero, el conceptual, elemento polémico y que ha suscitado numerosas críticas, se estructura en torno a su legitimidad: si las competencias responden a una determinada ideología política, si constituyen una pérdida de contenidos y/o conocimientos, si es una simple estrategia para situar la educación al servicio del poder de ciertos grupos socioeconómicos, o más aún, si responde simplemente a una jerga vacía y, en cualquier caso, pasajera; otro discurso bien diferente es el técnico que, con independencia de la toma de postura sobre el primero, busca los argumentos pedagógicos necesarios para el cumplimiento de los principios de la reforma: hablamos de cómo incorporar las competencias al currículum, cómo establecer las relaciones oportunas con el resto de elementos, cómo conseguir que los procesos de evaluación ayuden a su desarrollo, en definitiva, cómo situar la ciencia pedagógica al servicio de una mejora del aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, con un carácter más difuso y mucho menos visible, encontramos un tercer discurso cultural

15 RD 1513/2006, 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y RD 1631/2006, 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Consultar el anexo I de cada uno de estas disposiciones legislativas.

que hace referencia a las actitudes de compromiso de los miembros de la comunidad educativa para trabajar por el cambio¹⁶. “Y si esos son los debates en los que nos hemos estado moviendo durante todos estos años -escribe Zabalza (2012, p. 12)-, no hemos hecho sino reproducir la propia estructura interna de las competencias: conocimientos (discusión sobre el concepto y su legitimidad), prácticas (discusión de cómo ponerlas en práctica y cómo evaluarlas) y actitudes (mayor o menor disposición a vincularse a los cambios)”.

Como siempre, una vez más, sin tiempo para desarrollar los principios de la reforma y evaluar de manera completa sus fortalezas y debilidades, asistimos a un nuevo giro de discurso con la aprobación de la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y su nueva estructura curricular para la educación primaria por RD 126/2014, de 28 de febrero. Pese a mantener el modelo por competencias (ahora solo siete), la clara diferencia de enfoque ideológico nos llevará al predominio de los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación, junto a las pruebas finales de etapa (3º y 6º de Primaria), a modo de reválidas, con una estructuración curricular claramente diferente, en la que no vamos a entrar aquí.

La preeminencia de lo *digital*. La escuela del futuro

Si la preeminencia de lo digital sobre lo analógico, entre otras realidades emergentes, era ya una tendencia acusada en el ámbito educativo de estos últimos años, las consecuencias del cambio de paradigma provocado por la irrupción de la pandemia y la crisis sanitaria que estamos padeciendo fruto del Covid-19, con el obligado e inesperado cierre de las instituciones docentes, ha venido a acelerar la velocidad de ese cambio y a poner en valor la necesidad de volver a repensar los pilares de los procesos de aprendizaje: el qué, el cómo y el para qué en la educación escolar cobran una nueva dimensión (López Martín, 2020). Aprovechar la necesidad del cambio como oportunidad de mejora, hacer de la necesidad virtud, como suele decirse, deberá ser el relato pedagógico del futuro escolar de los próximos años.

Por ello, nos ha parecido oportuno cerrar este análisis evolutivo de algunos de los aspectos nucleares de los cambios experimentados por cada modelo escolar en este último medio siglo, más que con un apartado de conclusiones “al uso”, con un apunte sobre las tendencias escolares actuales que, con mayor certeza constituirán las directrices del cambio del inmediato futuro. De otro lado, conscientes de que el futuro no surge de la nada, en el vacío, sino que se construye desde el presente, de tal forma que en el momento de imaginar los escenarios venideros contamos con una serie de indicios, de huellas, que nos permiten aventurar los parámetros argumentales del porvenir, utilizaremos estos comentarios finales como reflexión conclusiva de lo expuesto a lo largo de nuestro trabajo.

Si hace algunos años, con el cambio de rumbo introducido por la LOE de 2006, habíamos apostado por el modelo de enseñar por competencias, entendiendo que los conocimientos tenían un carácter necesariamente perecedero y no podíamos aspirar a ofrecer a nuestros estudiantes todos los contenidos necesarios para abordar cualquier contingencia, por lo que era preciso dotarles de habilidades y actitudes que facilitaran el aprendizaje a lo largo de la vida, la actualidad nos ha confirmado las fortalezas de dicho modelo, no exento de debilidades a mejorar. Consolidar competencias de liderazgo, de aprender a aprender y a desaprender, de innovación, creatividad, implicación en el trabajo colaborativo, de fomento del aprendizaje autónomo, de compromiso con la transformación social y apuesta por la equidad, de actualización del componente cívico de los valores transversales de la LOGSE, entre otras realidades, son habilidades y actitudes con las que deberemos equipar a los estudiantes. La escuela, nuestros centros docentes, con los equipos directivos a la vanguardia, en el marco de una reclamada autonomía pedagógica, deberán convertirse en talleres experienciales para el aprendizaje de estos valores y facilitar la capacidad de convertir las amenazas en oportunidades de mejora.

¹⁶ Parte de este compromiso está recogido en la política territorial que establece la LOE y que supone una financiación compartida entre la Administración Central y las Administraciones Regionales en materia educativa. Esta convergencia se refleja en el trabajo realizado por muchos docentes en el desarrollo de Programas de refuerzo, acompañamiento, orientación escolar (PROAs) que han puesto de manifiesto algunas de las claves del éxito educativo.

Y en este reimaginar la vuelta a la ansiada normalidad una vez superada la emergencia sanitaria, hay otro aprendizaje que debe asumirse de manera definitiva, vinculado -en este caso- al cómo aprendemos: lo analógico y lo digital han quedado fusionados, cuando menos, en un solo mundo; no podemos renunciar al potencial de la virtualidad en el ámbito educativo y su integración ha dejado de ser una mera opción para convertirse en una realidad inexcusable. Si cambiamos la forma en que trabajamos, en que sentimos, en que vivimos, deberemos cambiar la manera en que aprendemos. No se trata de renunciar al contacto de aula, ni trasladar lo presencial al escenario on.line, escondiendo nuestras inercias docentes bajo la pátina de la modernidad tecnológica (Díez y Gajardo, 2020). Debemos repensar la totalidad de los diseños curriculares con códigos digitales: no basta, simplemente, con incorporar las herramientas tecnológicas a la docencia para consumir conocimiento, es necesario rediseñar la docencia con el auxilio del mundo virtual, de enriquecer el conocimiento y reconstruir las experiencias de aprendizaje: wikis, blogs, redes sociales, videos de los edutubers... van a formar parte de la escuela de mañana. Las competencias digitales, aun en una situación de normalidad presencial, van a consolidarse -sino lo habían hecho ya- como elementos básicos del escenario educativo (Trujillo, 2020). Y esto no significa una rendición a la máquina, sino apostar por hacer más tecnológico al humano (profesorado y estudiantes) y más humana la tecnología (metodologías innovadoras que acompañen a las plataformas virtuales).

Finalmente, aunque quizás debiera ser lo primero, habrá que repensar el “para qué” enseñamos, el propósito nuclear de la educación. Reforzar la idea de que la educación debe ser un instrumento al servicio de la convivencia democrática y la construcción de una ciudadanía provista de valores cívicos y de la capacitación necesaria para su libre ejercicio, debe constituirse en el eje axial de la tarea educativa, tal como se ha venido pergeñando en la realidad escolar de este medio siglo desde la propia LGE de 1970. No significa, para nada, la renuncia a la transmisión del saber o al esfuerzo del estudiante para asentar un sólido nivel de conocimientos, como han intentado hacer ver algunas teorías antipedagógicas, pero resulta una evidencia que deberemos concebir “la escuela que llega” (Pallarés, Chiva, López Martín y Cabero, 2018) como un recurso para la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la resiliencia, la capacidad de empatía, la gestión emocional...en definitiva, de descubrir la necesidad del otro, de cultivar una nueva humanidad en un mundo incierto. Transmitir el saber y enseñar a nuestros escolares a pergeñar una futura profesión que les permita “ganarse la vida”, seguirá siendo una función imprescindible en el porvenir inmediato de la escuela, pero educar para “entender la vida” en un mundo en permanente cambio, algo inexcusable.

Por ello, a las puertas de una nueva reforma educativa anunciada, con la perspectiva de que la confrontación política va a impedir -una vez más- el necesario Pacto de Estado por la Educación, es responsabilidad de la comunidad educativa, en general, y de los profesionales de la educación, en particular, poner en valor aquellos aspectos que nos parecen ineludibles para afrontar con garantías el futuro de nuestras escuelas (Feito, 2020, Fundación Santillana, 2020). Además de las ideas esbozadas en este último epígrafe, sea cual sea el devenir político y parlamentario de la nueva reforma, el flexibilizar el currículum, realizar una selección más adecuada de los contenidos, huir de la fragmentación disciplinar hacia una acusada puesta en valor de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, reforzar la presencia de los valores cívicos como centro de una sociedad democrática, respetar la autonomía de los centros y fomentar la participación efectiva de los docentes, incorporar metodologías participativas que superen el individualismo docente y facilite la cooperación en los procesos de aprendizaje, repensar la formación inicial y permanente del profesorado, evitar la desprofesionalización con la rígida fijación de estándares, en ocasiones descontextualizados, impulsar la puesta en valor de los docentes y la tarea educativa como un reto de primer orden para la sociedad en general, en definitiva, apostar por una escuela que afiance las bases del aprendizaje a lo largo de la vida ofreciendo competencias a los estudiantes para aprender a aprender, a desaprender y a reemprender.

¿Cómo hemos cambiado, qué lejos ha quedado!

Referencias

- Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y Reformas Curriculares*. Universitat de València.
- Beltrán Llavador, F. (1992). La reforma del currículo. *Revista de Educación*, nº extraordinario sobre la Ley General de Educación, pp. 193-209. <https://bit.ly/2SI8rBM>
- Blat Gimeno, J. (1992). Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970, *Revista de Educación*, nº extraordinario sobre la Ley General de Educación, 289-296. <https://bit.ly/34TbqNI>
- Bolívar, A. (1996). Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de Educación*, 309, 23-65. <https://bit.ly/34KEzu9>
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio* 1, 4-32. <https://bit.ly/39gU0hH>
- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J. L. (2002). *Reformas y retóricas: la reforma educativa de la LOGSE*, Ediciones Aljibe.
- Coll Salvador, C. (1989). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- Coll Salvador, C. (1991). Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-14.
- Christodoulou, D. (2014). *Seven myths about education*. Routledge.
- De la Orden, A. (1968). Programas, niveles y trabajo escolar, en CEDODEP. *Niveles, Cuestionarios y Programas escolares* (pp. 123-127). MEC.
- De Puelles Benítez, M. (1992). Tecnocracia y política en la Reforma Educativa de 1970. *Revista de Educación*, nº extraordinario sobre la Ley General de Educación, 13-29. <https://bit.ly/3luxHrA>
- Díaz Alcaraz, F. (2000). Evaluación del grado de aplicación de la LOGSE. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 143-162. <https://bit.ly/33Oke7U>
- Diez-Gutiérrez, E. y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://bit.ly/3iRA5H4>
- Escudero Muñoz, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos, *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 1-20. <https://bit.ly/3iWH2He>
- Esteve, J. M. (1991). Los profesores ante la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 54-58.
- Feito Alonso, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tu en un sitio como este?* Catarata.
- Fundación Santillana (2020). *La escuela que viene. Reflexión para la acción*. Fundación Santillana. <https://bit.ly/3nzfOd0>
- Galino, M^a. A. (1970). Concepto actual de programación. *Revista de Educación*, 207-208, 7-13. <https://bit.ly/3719SE1>
- Gavidia-Catalán, V.; Aguilar Moya, R. y Carratalá Beguer, A. (2011). ¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias?. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 131-148. <https://bit.ly/2GZWONS>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). Introducción, en *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 9-14). Morata.
- Gómez García, M^a. N. (2006). La infancia escolarizada: un proceso contradictorio en A. Escolano Benito (Dir.), *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 331-50), Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Anaya.
- López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Servicio de Publicaciones Universitat de València.

- López Martín, R. (2002). Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la Transición Democrática. *Historia de la Educación*, 21, 67-80. <https://bit.ly/3jTEdrl>
- López Martín, R. (2005). Práctica escolar y Renovación pedagógica. Cambios y resistencias en la cultura escolar de la España franquista. En E. Candeias Martín (Coord.). *V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica* (pp. 221-266), Alma Azul,. <https://bit.ly/36WVIUq>
- López Martín, R. (2006). El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX". En A Escolano Benito (Dir.), *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 425-448), Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- López Martín, R. (2017). El maestro y la pedagogía suplantada del franquismo de la posguerra. Apuntes desde la literatura. e-CO, *Revista digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14,1-21. <https://bit.ly/3IB30kv>
- López Martín, R. (2019a). La figura del maestro y la cultura pedagógica en la España franquista. Reflejos desde la literatura. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 87 (24), 97-112. <https://bit.ly/2SNHBlI>
- López Martín, R. (2019b). La innovación docente en la formación del profesorado. Principios y directrices de futuro. *Crónica, Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 4, 83-94. <https://bit.ly/3iPsgSt>
- López Martín, R. (2020). Reflexiones educativas pos-Covid19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación y Justicia Social (RIEJS)*, 9 (3) 127-140. <https://bit.ly/3IB3EhV>
- Lurçat, L. (2004). *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*. François Xavier de Guibert.
- Luri Medrano, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Marchesi, A. (1992). Educational Reform in Spain. *International Review of Education*, 38 (6), 591-607. <https://bit.ly/30ZgZce>
- Marchesi, A. (2001). Presente y futuro de la Reforma Educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 57-76. <https://bit.ly/2GXmroy>
- Marchesi, A. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 33, 1-34. <https://bit.ly/3iJKWmA>
- Martínez Sánchez, A. (2006). Materiales autoinstructivos. Fichas de enseñanza y libros programados en A. Escolano Benito, A. (Dir.). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* pp. 327-350, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Mayordomo, A. (1998). Société et politique éducative dans l'Espagne franquiste. *Histoire de l'Éducation*, 78, 199-227. <https://bit.ly/2Im2okz>
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/30X6C8z>
- MEC (1992a). *Materiales Curriculares Transversales de Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/36Tf3Wf>
- MEC (1992b). *Materiales Curriculares Transversales de Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3dh0sFe>
- MEC (1993). *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/2GFXb6R>

- Medina Rubio, R. (1970). Aspectos fundamentales de los planes y programas de estudio en la Educación General Básica. *Revista de Educación*, 207-208, 28-33. <https://bit.ly/32JCBu7>
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Editorial Pasos Perdidos SL.
- Navarro Sandalinas, R. (1992). La Ley Villar y la Reforma del Profesorado. *Revista de Educación*, nº extraordinario sobre la Ley General de Educación, 209-236. <https://bit.ly/3jV896E>
- Palos, J. (2000). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículo*. ICE-Horsori.
- Pallarés, M.; Chiva, O.; López Martín, R. y Cabero, I. (2018) *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Octaedro.
- Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias. ¿Una respuesta al fracaso escolar?". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16,45-64. <https://bit.ly/2ldErf6>
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1990). Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares. *Bordón*, 42 (3), 257-66.
- Rosales López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13 (18), 143-160. <https://bit.ly/2GTBPm0>
- Rubio Medina, R. (1970). La programación de estudios en el nivel de Educación General Básica. *Vida Escolar*, 124-125, 2-8.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1) 1-19. <https://bit.ly/372vCiu>
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2003). *Key competences for successful and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers. (Trad. cast.: Las competencias claves para el bienestar personal, económico y social. Málaga. Ediciones Aljibe, 2006).
- Salinas Fernández, B. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 135-160), Ediciones Aljibe.
- Sánchez Tortosa, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica al populismo educativo*. Akal Ediciones.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria*. CEAC.
- Sevilla Merino, D. (1999). La escuela comprensiva en España (1970-1990), en J. Ruiz., A. Bernat, M. R. Domínguez, y V.M. Juan Borroy. (Eds.). *La Educación en España a examen (1898-1998)* (pp. 265-277). MEC, Instituto «Fernando El Católico», vol. I. (CSIC).
- Tiana Ferrer, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Wolters Kluwer.
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75. <https://bit.ly/3iUBmgx>
- Trujillo, F. (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Catarata.
- Valle, J.M. (2019). Algunas luces y muchas sombras en la implantación de las políticas educativas supranacionales: el caso de las competencias clave en España. En A. De la Herrán Gascón, J.M. Valle López y J.L. Villena Higuera (Coords.). *¿Qué estamos haciendo mal en educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 13-38). Octaedro.
- Viñao Frago, A. (1992). La Educación General Básica entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, nº extraordinario sobre la Ley General de Educación, 47-71. <https://bit.ly/33Pwh59>
- Viñao Frago, A. (2020). La Ley General de Educación de 1970: ¿final de una etapa? ¿comienzo de otra? En M. Ferraz Lorenzo (Ed.). *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática* (pp. 125-150). Universidad de La Laguna, Editorial Morata. <https://bit.ly/36UYIWD>

Yus, R (1998). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Graó.

Zabalza, M, A. (2012). La universidad de las competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2) 11-14. <https://bit.ly/2JNDCuh>



La Educación Cívica En España. Cinco Últimas Décadas De Vicisitudes Legislativas

*Civic Education In Spain.
Legislative transformations in the last half-century*

Recibido: 30/09/2020 | Revisado: 13/11/2020 | Aceptado: 16/11/2020 | Publicado: 22/12/2020

 **Elena Arbués Radigales**
Universidad de Navarra (España)
earbues@unav.es
<https://orcid.org/0000-0001-5872-830X>

 **Concepción Naval Durán**
Universidad de Navarra (España)
cnaval@unav.es
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Resumen: Es clara la gran influencia que las escuelas pueden tener como espacios aptos para la promoción de una sociedad más justa, de un mayor compromiso moral, cívico y político por parte de los ciudadanos. A ello contribuye la educación cívica, la cual lleva años implantada en los currículos de la mayoría de los países occidentales –con diversas denominaciones– con el objetivo de contribuir a que los ciudadanos asuman sus derechos y responsabilidades. Es considerada como una de las vías para transmitir los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los jóvenes llegar a ser ciudadanos activos, con capacidad de diseñar el futuro de nuestras sociedades democráticas.

Las reformas educativas impulsadas en diferentes países insisten en la necesidad de la educación para la ciudadanía, tratando de arbitrar su incorporación en el currículum. El propósito de este artículo es mostrar la atención que, desde la Ley General de Educación de 1970, ha recibido en España la educación cívica. Para ello analizaremos las sucesivas reformas educativas implementadas desde entonces.

Nos preguntamos si estas reformas curriculares logran contribuir a mejorar la competencia cívica de nuestros escolares. Convenimos en que el discurso a favor de la democracia, la responsabilidad social, el interculturalismo y la participación cívica solo será eficaz con la implicación del profesorado, de las familias y de la sociedad en su conjunto.

Abstract: It is obvious that schools can exert a great influence as appropriate areas to foster a fairer and more equitable society, with greater moral, civic and political commitment among citizens. Civic education contributes to this end and, therefore, it has been introduced -with different appellations- in the curriculums of most Western countries to facilitate citizens the assumption of their rights and responsibilities. This is considered as one way of transmitting the necessary knowledge, skills and attitudes for young people to become active citizens with the capacity to build the future for our democratic societies.

The education reforms performed in different countries highlight the need for citizenship education by advocating for their incorporation in the syllabus. The objective of this article is to point out the attention that civic education has received in Spain, specially from the implementation of the 1970 General Education Act. To do so, the successive reforms that have been introduced until today are analyzed.

We ask ourselves whether these curricular reforms succeed in improving the civic competence of our students. As a main conclusion it has been established that a discourse supporting democracy, social responsibility, interculturalism and civic participation can only be effective with the commitment of the teaching staff, family and society as a whole.

Palabras clave: política educativa, reforma de la educación, legislación educativa, currículum; educación cívica, educación moral.

Keywords: educational policy, education reform, educational legislation, curriculum, civic education, moral education.

Introducción

Durante el siglo XIX los Estados liberales entendieron el desarrollo educativo y la escolarización obligatoria como uno de los instrumentos básicos para conseguir que sus habitantes alcanzasen la condición de auténticos ciudadanos. Este objetivo, formar a los ciudadanos que el nuevo Estado precisaba así como crear en ellos un fuerte sentimiento de identificación con la nación era uno de los fines que se asignaba a los modernos sistemas educativos (Puelles, 2004). Analizando nuestro pasado educativo vemos que su aplicación ha atravesado múltiples avatares históricos, presididos por un fuerte debate ideológico.

Fue en la segunda mitad del siglo XX, tras la Segunda Guerra Mundial, cuando los sistemas educativos crecieron en todo el mundo de una manera espectacular. En España se produjeron importantes transformaciones en todos los ámbitos, tanto en el económico y social como en el político. En lo que se refiere al desarrollo de la política educativa, podemos señalar los siguientes hitos históricos: la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, vigente aproximadamente durante veinte años; el llamado periodo tecnocrático, a partir de la década de los sesenta, que trajo consigo la universalización del acceso a la enseñanza; la Ley General de Educación de 1970, con la que el Estado asume definitivamente su responsabilidad en materia de educación; la promulgación de la Constitución de 1978, que atribuye a todos los españoles el derecho a la educación en condiciones de igualdad y libertad; la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, que desarrolla los principios educativos contenidos en la Constitución; la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, que da forma jurídica a la profunda reforma educativa planteada en ese momento; la Ley Orgánica de Educación de 2006, momento en el que el Estado sitúa la educación cívica dentro de las materias curriculares; por último la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza de 2013, cuyo objetivo es progresar hacia una mejora de la calidad educativa.

La consideración de la educación cívica se inscribe dentro de una corriente europea de educación para la ciudadanía democrática (Bell, 1995; Ibáñez Martín, 2006; Kerr, 1999; Naval, Print y Veldhuis, 2002; Rodríguez y Sabariego, 2003; Ruiz, 2001). Algunos ejemplos de esta tendencia internacional son la introducción de la educación cívica, legal y social en Francia en 1999 (Tournier, 2006); la introducción de las clases de educación para la ciudadanía en las escuelas inglesas en 2002 (DfEE/QCA, 1998) y el programa aprender y vivir la democracia llevado a cabo en Alemania (Edelstein, 2004).

A pesar de que la Unión Europea no tiene competencias en sentido estricto en materia de educación, a partir de la firma del *Tratado de Roma* en 1957 ha existido una política educativa desde las instituciones comunitarias. En el *Tratado de Maastricht* de 1993 se definió la ciudadanía europea y se concretaron los derechos obtenidos y las responsabilidades asumidas por los ciudadanos de los Estados miembros (artículo 8). Fue en el *Tratado de Ámsterdam* de 1997 (artículo A) donde se desarrolló una visión más amplia de la ciudadanía europea, señalando el protagonismo activo de los ciudadanos (Naval, Print y Veldhuis, 2002). Para reforzar esta visión la Unión Europea publicó, entre otros, el documento *Education for Active Citizenship in the European Union* en el que se definen los valores sobre los que se basan los principios de la ciudadanía europea: interdependencia, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo (Comisión Europea, 1998).

Es en este ámbito de la política comunitaria donde debemos considerar la educación para la ciudadanía democrática, ya que la educación de las jóvenes generaciones es considerada como un desafío esencial para la Unión Europea (Pausch, 2016). Las reformas educativas impulsadas en diferentes países insisten en la necesidad de la educación para la ciudadanía en estrecha relación con una educación en valores y tratan de arbitrar su incorporación formal dentro del currículo. "Buscando con ello una mayor explicitación de unos contenidos que siempre han formado parte, en mayor o menor medida, del llamado currículo oculto" (González Torres y Naval, 2000, p.221). Pasamos a abordar el caso concreto español con más detalle.

Vicisitudes de la educación cívica en España: de la LGE (1970) a la LOMCE (2013)

Comenzaremos nuestro análisis refiriéndonos a la Ley General de Educación de 1970. A continuación realizaremos una revisión de lo que en materia educativa se dice en el texto constitucional, principalmente por dos motivos: en primer lugar, porque con el pacto social y político sellado con su elaboración y promulgación se intentó, entre otras cosas, zanjar el largo debate histórico sobre la educación en nuestro país; y, en segundo lugar, porque es la norma fundamental que rige nuestra convivencia democrática. Por tanto, parece razonable que sea la base sobre la que se establezcan los contenidos de la educación para la ciudadanía. Tras la Constitución analizaremos la legislación subsiguiente, emanada en la democracia.

Ley General de Educación (1970)¹

En lo que respecta a la educación cívica, bajo el régimen franquista se elaboraron manuales escolares para proyectar la educación ciudadana en los contenidos. Algunas de las enciclopedias escolares más representativas del momento incluyen lecciones diferenciadas de educación cívica, como *Formación Político-Social* para niños y *Formación Política, Familiar y Social* para niñas. En el bachillerato se impartía la asignatura de *Formación del Espíritu Nacional y Formación Política* para que el alumnado de ambos sexos aprendiera los valores que identificaban al régimen (González Pérez, 2014). En la década de los 60 se comenzaron a experimentar transformaciones, producto de la apertura del régimen y la necesidad de extender la escolaridad obligatoria. En 1965 se aprobaron los nuevos *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* que, en cierta medida, intentan actualizar la educación. Resultado de sus innovaciones fue la fusión de las dos materias en una única denominada *Educación Cívico-Social* (Mayordomo, 1998). Sin obviar estos antecedentes educativos en nuestro país, cabría cuestionar la autenticidad y viabilidad de la educación cívica al margen de un Estado de derecho.

Para lograr que el sistema educativo se ajustara a las necesidades de la sociedad española Villar Palasí, ministro de educación de 1968 a 1973, impulsó la reforma recogida en la Ley General de Educación de 1970. Los contenidos de educación cívica se incluyeron en el área de ciencias sociales y se impartía en los tres últimos cursos de la EGB: en 6º abarcaba la sociedad y los grupos sociales; en 7º comprendía el Estado; y en 8º incluía España y el mundo internacional (Mayordomo, 1998). Durante el periodo de transición se impartió una asignatura denominada *Convivencia en Democracia*. Se cursaba en la segunda etapa de EGB y desarrollaba contenidos de ciencia política. Una Orden Ministerial del 29 de noviembre de 1976 introdujo nuevos contenidos en el área social para el curso 1976-77. Así se informaba de ello el 3 de diciembre de 1976 en la edición impresa del diario *El País*:

Hoy es quizá el día más importante para el futuro de España. Hoy las escuelas estrenan programa, podríamos decir, porque a partir de hoy, en las escuelas españolas no se va a enseñar ya la idea de Patria como unidad de destino, ni lo que son la «familia, el sindicato y el municipio». A partir de hoy, en las escuelas españolas, se enseñará lo que es la convivencia y el respeto de unos a otros, se enseñará cuáles son los obstáculos para la convivencia y sus fundamentos, se enseñará la Declaración de los Derechos Humanos, se enseñará, en una palabra, a ser persona dentro de una comunidad².

Constitución Española (1978)

En 1979 se añadió a la asignatura *Historia de España* de 3º de BUP contenidos sobre la Constitución Española de 1978 (González Pérez, 2014). Parece lógico, considerando que constituye el marco jurídico de nuestra vida en sociedad.

1 Cfr. <https://bit.ly/3l1EdG5> En adelante, para referirnos a esta ley educativa, utilizaremos las siglas LGE.

2 Cfr. La convivencia, nueva asignatura para las escuelas españolas <https://bit.ly/33gltNd>

La Constitución se elaboró en un momento histórico peculiar, buscando el consenso y con el objetivo de establecer una convivencia pacífica y en libertad. Con su promulgación se pretendía consolidar un estado de derecho que garantizase tanto la convivencia democrática en nuestro país como el establecimiento de relaciones de cooperación entre los pueblos.

En cuanto a la educación, cuatro de sus artículos son la base de nuestro actual ordenamiento escolar. El artículo 27, que regula los derechos y libertades en materia de educación; el artículo 16, que garantiza el derecho a la libertad ideológica y religiosa; el artículo 20, que reconoce la libertad de expresión y la libertad de cátedra; y el artículo 44, que trata de la promoción de la cultura, la ciencia y la investigación.

Con la introducción de la educación cívica en nuestro sistema educativo se busca contribuir a una educación para la ciudadanía democrática. Por tanto, parece no sólo lógico sino necesario incluir el estudio de la Constitución, o de parte de su articulado, en el currículum. Revisando el articulado podríamos perfilar algunos de esos contenidos: los valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo que sustentan la convivencia; la forma política del Estado; la composición del Gobierno y sus funciones; el Estado de las Autonomías y la unidad de la Nación; la actividad de los partidos políticos; la participación en la vida social, cultural, económica y política; la Declaración Universal de los Derechos Humanos; los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución; la lucha contra la discriminación; la protección y conservación del medio ambiente, entre otros.

Tal como se señala en el artículo 81, son Leyes Orgánicas las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas. Siete se han promulgado desde entonces relativas a la educación. Los derechos y libertades educativas están regulados por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 que a continuación pasamos a analizar.

Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985)³

Esta ley reconoce el derecho a una educación básica y gratuita, y establece los grandes fines de la educación y los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa. Desarrolla los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución: el derecho a la educación básica y gratuita, el derecho de los padres a elegir tanto el centro docente como la formación religiosa y moral que estimen más adecuada para sus hijos, la libertad de asociación de padres y alumnos, la libertad de cátedra, la libertad de creación de centros docentes, la participación de los poderes públicos en la programación general de la enseñanza y la intervención de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

Aparentemente poco encontramos relativo a la educación para la ciudadanía. No es extraño teniendo en cuenta que el origen del interés por educar para el ejercicio de la ciudadanía democrática arranca en Europa posteriormente, a finales de la década de los ochenta. Podemos reconocer su aportación al fomento de la participación de los miembros de la comunidad escolar. Esta es una cuestión nada desdeñable si consideramos al centro educativo en su función socializadora y como un ámbito privilegiado de integración social. La escuela es, después de la familia, un eje central en el proceso de socialización (Rodríguez, Bernal y Urpí, 2005). Convenimos en que toda intervención educativa en la escuela en favor del fomento de la convivencia y la participación repercutirá en beneficio de la sociedad. A partir de esta ley se inicia la progresiva introducción de la educación cívica en las posteriores reformas legislativas.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)⁴

La LOGSE, reguladora del sistema educativo español durante doce años, pretendió la reforma global del sistema para adaptarlo en su estructura y en su funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en los últimos veinte años, desde la LGE de 1970 (preámbulo, párrafo 11).

3 Cfr. <https://bit.ly/2Sf8ftH> En adelante, para referirnos a esta ley educativa, utilizaremos las siglas LOE.

4 Cfr. <https://bit.ly/3lOp87B> En adelante, para referirnos a esta ley educativa, utilizaremos las siglas LOGSE.

El preámbulo de la ley recoge los criterios que justifican la oportunidad y el sentido de las disposiciones legales que contiene el articulado. Se apuesta por un objetivo fundamental: proporcionar a los niños y jóvenes una formación plena que ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (preámbulo, párrafo 2).

En la ley se da un papel destacado a la educación de la sociabilidad, hasta el punto de convertirla en un objetivo prioritario.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria (preámbulo, párrafo 3).

En el título preliminar se señalan los fines a los que se orienta la ley. Entre esos fines, relacionados con la educación social, figuran los siguientes: el pleno desarrollo de la personalidad del alumno; la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la preparación para participar activamente en la vida social y cultural; y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad (artículo 1). Y entre los principios destacan: la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales; la igualdad de derechos entre sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación; el desarrollo del espíritu crítico; el fomento de hábitos de comportamiento democrático; y el respeto del medio ambiente (artículo 2).

Es significativo también que el primero de los principios rectores de la actividad educativa sea la educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales (Jiménez Abad, 2000). En el Real Decreto 1344/1991, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, se señala que la educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que han de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual. Este tema, junto a otros considerados de gran trascendencia por responder a determinados problemas sociales, fueron introducidos en el currículo como temas transversales.

Es en el prólogo común de los Diseños Curriculares Base (DCB) donde se formula la primera conceptualización de lo que iban a ser los temas transversales: un conjunto de aspectos, de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad, que no parecía apropiado incluir como áreas aisladas ni como bloques de contenidos dentro de un área. "Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos" (MEC, 1989, p.85).

Como apunta González Lucini, los temas transversales entran de lleno en el campo de la educación en valores (1994). La realidad fue que se incluyeron en el currículum escolar como una concreción de la educación en valores y actitudes planteada en la ley. Explica González Lucini que son contenidos educativos definidos por tres características: hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales; son relativos a valores y actitudes; y han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares como parte de ellas (1999).

En el currículum, tanto en primaria como en secundaria, se concretaron en las siguientes dimensiones: educación moral y cívica, educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial⁵. En una segunda etapa, a partir de la publicación de las cajas rojas de 1992, la educación moral y cívica comenzó a adquirir relevancia, constituyéndose en el eje y paradigma referencial en torno al cual se articulan el resto de los temas transversales (MEC, 1993).

La propuesta de educación moral y cívica de la LOGSE buscaba "la formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social

⁵ Cfr. Reales Decretos 1344-45/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (BOE núm. 220, viernes 13 de septiembre de 1991).

basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto por los Derechos Humanos” (MEC, 1992, p.15). Creemos conveniente aclarar, tal y como consta en dicho documento, que dicha propuesta de educación moral se caracteriza por mantener la desaparición de valores absolutos, propia de formas educativas tradicionales, como una condición de las sociedades modernas, abiertas y plurales. Desde esta perspectiva, cada sujeto ha de esforzarse por construir sus propios criterios morales, que den sentido y orienten su propia existencia. “La mejor manera de vivir parece ser aquella en la que el sujeto decide voluntaria y racionalmente cómo vivir” (10). En este sentido Jiménez Abad llega a una doble conclusión: el relativismo moral que se percibe dificulta la realización del principio de una formación integral; y que los temas transversales, tal y como se presentan, no pueden suplir una formación moral sistemática (2000).

Para evitar caer en el subjetivismo, por encima de la pluralidad de opciones y, sin retornar al modelo de valores absolutos, se considera que pueden reconocerse como deseables los valores que encarna la Constitución y las formulaciones de los Derechos Humanos (MEC, 1992). Parece adecuada esta opción, no tanto por la razón apuntada, sino porque, efectivamente, son los valores constitucionales y los Derechos Humanos la base sobre la que, consideramos, deberían formularse los contenidos de la educación para la ciudadanía en nuestro país. En cuanto a los Derechos Humanos, consideramos que “la educación del civismo pasa, en primera instancia, por la educación sobre, para y en los Derechos Humanos” (Naval, 2000, 49). Elósegui apunta la conveniencia y necesidad de una enseñanza de los Derechos Humanos, aunque la clave está en la perspectiva que se adopte para enseñarlos. Pueden mostrarse desde una posición objetivista o desde una posición relativista (2008). Bárcena, Gil y Jover consideran que la enseñanza de los Derechos Humanos puede suscitar dos efectos en los alumnos: que aprendan a percibir el valor del ser humano; y promover que adopten un compromiso humanizador a través de sus actos (1999). También parece válida la consideración de la educación moral como ayuda para hacer posible una convivencia justa y adecuada; para inculcar en los educandos conductas y hábitos coherentes. “La educación moral quiere formar hábitos de convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación o el respeto por la naturaleza” (MEC, 1992, pp.9-10).

Sin duda, los legisladores optaron por incluir dichas temáticas transversalmente por su contenido altamente educativo. La dificultad de su puesta en práctica es clara; no deja de ser un desafío, pues exige ir más allá de la organización por áreas y bloques de los contenidos que establece el currículo (Vázquez, R. y Porto, A. S., 2020). Las opiniones sobre su eficacia educativa son dispares. Según Celorio (1996) posibilitan promover visiones interdisciplinares, facilitando la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la óptica parcial de una disciplina. Sin embargo para Yus no ofrecen un marco conceptual adecuado que haga posible su estudio y aplicación pedagógica (1996). Naval, Iriarte y Laspalas señalan la indeterminación curricular, el estatus institucional débil y el que recaiga sobre el profesorado toda la tarea de su puesta en práctica como causas de su posible ineficacia (2001).

***Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)*⁶**

Esta ley, promulgada doce años después de la ley anterior, pretende ajustar la política educativa al nuevo contexto social y tecnológico; y con ello, responder a las expectativas de los ciudadanos respecto al papel de los sistemas de educación. El objetivo esencial de la ley es el logro de una educación de calidad para todos. Los cambios que introduce afectan, sobre todo, a la Educación Secundaria Obligatoria, al Bachillerato, a la organización y gestión de los centros educativos, y a cuestiones relativas a la evaluación y la inspección del sistema.

6 Cfr. <https://bit.ly/2GkUQxp> En adelante, para referirnos a esta ley educativa, utilizaremos las siglas LOCE.

Al comienzo del texto no nos encontramos con un preámbulo de la ley, sino con una “exposición de motivos”. Y es que sin dejar de reconocer las aportaciones valiosas de las reformas educativas previas, se admiten una serie de deficiencias importantes en el sistema educativo: la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la ESO; de mejorar el nivel medio de conocimiento de los alumnos; de universalizar la educación de la primera infancia y de ampliar la atención educativa a la población adulta.

Las medidas promovidas por la ley se organizan en torno a cinco ejes. El primer eje son los valores del esfuerzo y de la exigencia personal. El segundo eje consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto. El tercero consiste en reforzar un sistema de oportunidades de calidad para todos. El cuarto eje se refiere al profesorado. La ley se propone elevar su consideración social, reforzar el sistema de formación inicial y orientar mejor la formación continua. El quinto eje está relacionado con el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados por sus alumnos.

Entre los valores a transmitir figura “la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación activa de los alumnos en actividades de voluntariado” (artículo 1b). La LOCE, además de referirse a la participación de los alumnos en el centro educativo, propone la participación activa en la sociedad, y lo concreta en el ejercicio de la solidaridad en acciones de voluntariado.

La solidaridad es un valor que en sí mismo entraña una participación activa, adherirse a las causas de los demás, establece vínculos especiales entre los seres humanos, el punto de referencia es el necesitado; esto es mucho más que respetarlos (Naval, 2009). En este sentido apunta Henriques: “El servicio voluntario es un poderoso medio de educación y una oportunidad para participar activamente en la sociedad. Es una ocasión para que la gente joven ejercite su ciudadanía trabajando juntos y con otras personas para contribuir al desarrollo humano en el nivel local, nacional o internacional” (2002, p.298).

La participación en la democracia es importante porque genera cohesión social e implica que los ciudadanos se interesan por el bien común. Cualquier ciudadano puede y debe participar, de diversas formas, básicamente dos: participación política y participación social (Bernal, 2002). Cuando se habla de participación en la escuela, se habla más bien de la participación política, como uno de los cauces para aprender a participar en la sociedad. Pero entendemos que el núcleo de la participación social desborda el marco de la escuela (Naval, 2003) y que la práctica del voluntariado, entre otras, puede ser un medio eficaz de ejercitarla. La educación se entiende en la ley como un elemento de convergencia entre el progreso individual y la cohesión social; considerando a ambos objetivos ineludibles para el avance de nuestra sociedad.

Esta ley no llegó a implementarse por razones de cambio de signo político en el gobierno. En España, en estas cinco décadas, ha sido un problema recurrente el que cada nuevo gobierno promueva una nueva ley educativa.

Ley Orgánica de Educación (2006)⁷

En lo referente al currículo, una de las apuestas de la LOE es la educación para la ciudadanía. Se trata de un nuevo ámbito del currículum escolar que se presenta con distintas denominaciones según la etapa educativa. Se impartirá en algunos cursos de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global” (preámbulo, párrafo 48).

⁷ Cfr. <https://bit.ly/3n6xa0v> En adelante, para referirnos a esta ley educativa, utilizaremos las siglas LOE.

La ley dispone que se impartirá la asignatura de educación para la ciudadanía en Educación Primaria, en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. En la Educación Secundaria Obligatoria será cursada por todos los alumnos en dos momentos: el primero en uno de los tres primeros cursos, se denominará *educación para la ciudadanía y los derechos humanos*; y el segundo en cuarto curso, se denominará *educación ético-cívica*. Al igual que en primaria, se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. En Bachillerato será una materia común y se denominará *filosofía y ciudadanía* (artículos 18.3, 24.3, 25.4 y 34.6).

Tanto los objetivos como los contenidos de la educación para la ciudadanía y del resto de las asignaturas se especifican en los correspondientes Reales Decretos de enseñanzas mínimas. En ellos se señalan los bloques de contenidos para cada una de las etapas educativas⁸. En Educación Primaria: individuos y relaciones interpersonales y sociales, la vida en comunidad y vivir en sociedad. En Educación Secundaria Obligatoria: contenidos comunes, relaciones interpersonales y participación, deberes y derechos ciudadanos, las sociedades democráticas del siglo XXI y ciudadanía en un mundo global. En Bachillerato: contenidos comunes, el saber filosófico, el ser humano: persona y sociedad, filosofía moral y política, y democracia y ciudadanía.

En España asistimos a un caliente debate en torno a esta propuesta; parte de la polémica sobre la asignatura saltó por los contenidos incluidos en algunos de los manuales. Cabe decir que allí donde no llegó el gobierno estableciendo un currículum mínimo, llegaron las líneas editoriales con los contenidos de sus publicaciones. Esto evidencia que la orientación ideológica no sólo llega a través de la legislación de un determinado gobierno, sino también a través de los contenidos de los libros de texto y, en último término, está en función de la orientación que el profesor de a los alumnos al impartir la asignatura (Jover y Naval, 2007; Naval y Arbués, 2008).

Es de experiencia internacional que una de las cuestiones clave, quizá la más importante, a la hora de diseñar un programa de educación para la ciudadanía es alcanzar un consenso amplio que permita delimitar los principios y objetivos educativos que lo sustentan. Parece razonable desear y lograr un consenso social en torno a esta materia, como condición necesaria, si se pretende que cumpla la misión educativa que se propone cubrir. Lamentablemente no se logró.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)⁹

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son: el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias (preámbulo, capítulo VI). Hay tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional (preámbulo, capítulo XI).

En relación con el tratamiento educativo de la educación cívica, la llegada de la LOMCE supone un declarado cambio respecto de la LOE. En la Educación Secundaria Obligatoria se introduce únicamente, como optativa, la asignatura *Valores éticos*. Exactamente ocurre lo mismo en la Educación Primaria, en donde a lo largo de los seis cursos que la componen el alumnado ha de ir decantándose entre educación religiosa y educación ética. La optatividad de los valores éticos significa que tal materia

8 Cfr. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE núm. 5, viernes 5 de enero de 2007). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 266, martes 6 de noviembre de 2007).

9 Cfr. <https://bit.ly/30kh89L> En adelante, para referirnos a esta ley educativa, utilizaremos las siglas LOMCE.

no ha de ser cursada por todos los alumnos, como si el alumnado que opta por la educación religiosa no estuviera llamado a una formación ético-cívica democrática común (Gracia y González, 2016).

Podemos decir que en cuanto a la educación cívica esta ley replica la propuesta de la LOGSE. En el capítulo XIII del preámbulo se considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Esta necesidad se aborda de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reflexión final

Tras el análisis legislativo realizado podemos decir que la educación cívica realmente es considerada entre los fines de la educación en nuestro país. Podemos verificar el papel destacado que, en general, se concede en la legislación española a la dimensión social de la educación. Se prevé una formación en valores, tanto personales como sociales, que capacite para la convivencia democrática y fomente el respeto a los Derechos Humanos. Pero lo realmente importante es que la aplicación de esas reformas repercuta positivamente en la mejora de la competencia cívica de los escolares.

Las dos propuestas curriculares que, en la enseñanza obligatoria, se han implementado en España en los últimos años en lo que respecta a la educación cívica son:

1. Impartirla en el espacio de una asignatura, por lo que podríamos temer que los aprendizajes sean principalmente conceptuales y no permitan transferencias significativas en términos de actitudes y de acciones (Oraison, 2008). Esta fue la propuesta de la LOE en 2006. El curso académico 2008-2009 realizamos un estudio con una muestra representativa de alumnos de tercero de secundaria (N=1557) de la provincia de Zaragoza. Ese curso académico fue el primero en el que los alumnos de secundaria españoles cursaron la asignatura de *educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. El objetivo del estudio era analizar la eficacia de la asignatura. Para ello se pasó a los alumnos un cuestionario antes y después de cursarla, referido a los siguientes factores: conocimientos teóricos, valores personales, valores sociales, actitudes democráticas y de participación, y actitudes de compromiso social. Los resultados del estudio muestran que, tras cursar la asignatura, los aprendizajes solo mejoran significativamente en conocimientos teóricos. En el resto de los factores, aunque los resultados mejoran ligeramente, las diferencias no son significativas. Atendiendo a lo que los alumnos manifestaron tras cursar la asignatura podríamos decir que, tal y como se planteó, no lograba alcanzar todos los objetivos esperados (Arbués, Reparaz y Naval, 2012).
2. Anteriormente la LOGSE introdujo la transversalidad como una importante innovación. En la actualidad la LOMCE adopta la misma modalidad. Se confió en la transversalidad como en el espacio adecuado para trabajar los valores y para integrar las propuestas de educación moral y cívica; pero la realidad fue una cierta indeterminación curricular. Consideramos que con la implicación del profesorado es posible llevarlo a cabo (Rosales, 2019); pero no se hará con eficacia si no se evalúan los resultados de aprendizaje. Para fomentar en los alumnos valores y actitudes es preciso contar con profesores implicados, que esos valores impregnen el proyecto educativo de centro, y que se evalúen tanto los logros como el proceso. Por eso nuestra propuesta es que la competencia social y cívica se afronte con cierta transversalidad, desde tres o cuatro asignaturas, y que sea evaluable¹⁰. Además la experiencia demuestra que, desde un punto de vista metodológico, conviene plantear propuestas y proyectos significativos, en los que se desarrollen hábitos sociales, con planteamientos participativos y atractivos que inviten al compromiso y promuevan el pensamiento crítico (Arroyo *et al.* 2020).

¹⁰ La propuesta detallada de transversalidad evaluable para trabajar la competencia social y cívica puede encontrarse en Arbués *et al.* (2012). Disponible en <https://bit.ly/3n1nOmS>

En nuestro país la implantación de la asignatura por la LOE en 2006 supuso una fuerte confrontación dialéctica e ideológica entre partidarios y detractores. Lo que se cuestionaba no era tanto la necesidad de educar el civismo como la forma de llevarlo a cabo. Quizá lo más destacable sean las objeciones de conciencia planteadas por los padres que se oponían a que el Estado se inmiscuyera en la educación moral de sus hijos. Navarro-Valls y Martínez Torrón explican cómo el Estado, cuando se hace intervencionista, legisla sobre cuestiones de fuerte contenido ético, imponiendo a los ciudadanos una importante carga moral con la consecuente incidencia en las convicciones personales. Es entonces cuando las conciencias individuales se ven amenazadas por las leyes que desafían la conciencia personal, amparándose en una conciencia común de la sociedad (2011).

La redacción del artículo 27, con sus diez apartados, supuso un importante esfuerzo de conciliación y fue necesario que las dos formaciones políticas mayoritarias en ese momento realizaran cesiones. Una posición se situaba en torno al principio de libertad, y sus cesiones se centraron sobre todo en reconocer el papel activo del Estado y que la comunidad escolar interviniera en el control y gestión de los centros. Por otro lado estaban quienes se situaban en torno al principio de igualdad. Sus cesiones implicaron aceptar la libertad de creación de centros; que los poderes públicos subvencionaran a los centros privados; y aceptaron el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral de acuerdo con sus convicciones (Puelles, 2004).

Pese al consenso, la realidad es que los gobiernos de una u otra orientación, cuando ostentan el poder, ponen en marcha políticas de educación diferentes. Podemos pensar que el pacto escolar sellado en torno al artículo 27 de la Constitución es lo suficientemente amplio, general o ambiguo, para que cada partido pueda incidir en unos aspectos más que en otros, siempre que se respete lo esencial del pacto constitucional. Esto también pone en evidencia que, en materia educativa, se consiguió un consenso básico y de procedimientos.

Consideramos que la elaboración del discurso pedagógico debería regirse por la consideración de la educación como un bien fundamental para el desarrollo personal y social. Para lo cual conviene evitar el uso político de la educación y plantear la necesidad de huir del peligro de convertir a la escuela y a la educación en un ámbito de lucha ideológica o en una vía de transmisión de la ideología del grupo político dominante (Ibáñez-Martín, 2006; López, 2019). El problema es que en nuestra historia reciente ocurre con frecuencia, al igual que en otros lugares, que la educación está condicionada a discursos políticos diversos y alternativos.

Se propone aquí una pedagogía que haga de los centros educativos espacios generadores de civismo, una metodología donde se incluyan las imágenes y actitudes que permitan al alumnado dar sentido a la participación. El conocimiento y comprensión de la realidad social posibilitará a los educadores reflexionar sobre su actuación docente y los escenarios de intervención social, así como posibilitar a los estudiantes tener una visión global del mundo que, sin duda, implica desarrollar determinados conocimientos y habilidades (Arévalo y García, 2017).

Conviene señalar que los esfuerzos realizados en los centros escolares resultarán en buena parte infructuosos si no cuentan con la colaboración de la familia y de la sociedad en su conjunto (Rosales, 2015). Conviene atender especialmente a la influencia que ejercen en los jóvenes los medios de comunicación y las tecnologías de la información, muy concretamente las redes sociales. La virtualidad educativa de los medios de comunicación, de las tecnologías de la información, de internet y de las pantallas, así como las posibilidades que ofrecen de participación, son incuestionables, pero sus promotores deben ser conscientes y asumir la responsabilidad que desempeñan en la educación de los futuros ciudadanos. Es el dilema y el reto que las redes sociales nos plantean hoy. Apuntamos, pues, al paradigma de la sociedad educadora, en el que la responsabilidad de educar en valores pertenece a todas las instituciones y agentes sociales, en definitiva, a toda la sociedad.

Referencias

- Arbués, E., Reparaz, C. y Naval, C. (2012). Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados. *Revista Española de Pedagogía*, año LXX, 253, 417-439. <https://bit.ly/3ppc7rj>
- Arbués E., Naval, C., Reparaz, C., Sádaba, C. y Ugarte, C. (2012). *La competencia social y cívica*. Parlamento de Navarra. <https://bit.ly/2lptJTt>
- Arévalo, D. y García, S. (2017). Comprender y ejercer la ciudadanía como educadores. *RES, Revista de Educación Social*, 24, 1211-1220. <https://bit.ly/36yur8H>
- Arroyo, E., Crespo, B., Mancha, J. C. y Schugurensky, D. (2020). Prácticas innovadoras en educación ciudadana. ¿Qué dicen las revistas académicas españolas? *Revista Fuentes*, 22(2), 212-223. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.09>
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée de Brouwer.
- Bell, G. H. (1995). *Educating European Citizens*. David Fulton Publishers.
- Bernal, A. (2002). Voluntariado: participación social educadora. En C. Naval, *Participar en la sociedad civil* (pp. 81-109). Eunsa.
- Celorio, J. J. (1996). Transversalizar los contenidos. ¿Misión imposible? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, 61-82. <https://bit.ly/36yvmGb>
- Comisión Europea (1998). *Education and active Citizenship in the European Union*. Office for Official Publications of the European Communities. <https://bit.ly/32KfuQ1>
- DfEE/QCA (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. DfEE/QCA.
- Edelstein, W. (2004). The Struggle for Citizenship Education in German Schools. Paper Presented at the UK-German Education Policy Seminar on Cultural Diversity in School Education, Berlin, 29-30 November 2004.
- Elósegui, M. (2008). La educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Persona y Derecho*, 58, 417-453. <https://bit.ly/3eXtM4t>
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Anaya.
- González Lucini, f. (1999). *Temas transversales y áreas curriculares*. Anaya.
- González Pérez, T. (2014). La educación cívica en España: retrospectiva y perspectiva. *Revista História da Educação*, 18 (42), 115-130. <https://bit.ly/3kvHqgz>
- González Torres, M. C. y Naval, C. (2000). Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar* (pp. 221-248). Eunsa.
- Gracia, J. y González, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la Educación*, 28 (1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Henriques, M. H. (2002). El voluntariado de los jóvenes: una experiencia para aprender y vivir. Una perspectiva de la UNESCO. En A. Bernal Martínez de Soria (Coord.), *El voluntariado. Educación para la participación social* (pp. 297-310). Ariel.
- Ibáñez Martín, J. A. (2006). La educación para la ciudadanía y el bálsamo de fierabrás. En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 154-180). Encuentro.
- Jiménez Abad, A. (2000). La educación en valores en el marco de la LOGSE. En C. Naval y J. Laspalas, *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar* (pp. 273-286). Eunsa.
- Jover, G. y Naval, C. (2007). Transformed institutions-transformed citizenship education? Remarks on the current situation in Spain. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 29-39. <https://bit.ly/2UpPLYp>
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: The Advisory Group on Education for Citizenship and the

- Teaching of Democracy in Schools. *Oxford Review of Education*, 25 (1 y 2), 275-284. <https://doi.org/10.1080/030549899104251>
- López, M. J. (2019). 40 años de leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, LII, 559-572. <https://bit.ly/38CHqch>
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Ariel.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992). *Educación moral y cívica. Transversales*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Naval, C. (2000). Educación y Derechos Humanos. *Humana iura: suplemento de derechos humanos*, 10, 43-59. <https://bit.ly/2UpQmt7>
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, XXXVI/1, 183-204. <https://bit.ly/3pzH5NJ>
- Naval, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Eunsa.
- Naval, C. y Arbués, E. (2008). ¿Ciudadanos de manual? *Nuestro tiempo*, 645, 25-35.
- Naval, C., Iriarte, C. y Laspalas, J. (2001). *En torno a la educación moral y cívica*. Promesa.
- Naval, C. Print, M. y Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37 (2), 107-128. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00097>
- Navarro-Valls, R. y Martínez-Torrón, J. (2011). *Conflictos entre conciencia y ley. Las objeciones de conciencia*. Iustel.
- Oraison, M. (2008). Sentido y experiencia de ciudadanía: un desafío para el currículo. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación* (pp. 85-99). Universidad de Zaragoza.
- Pausch, M. (2016). Citizenship Education in Times of Crisis. *Foro de Educación*, 14(20), 3-9. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.001>
- Puelles, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Rodríguez, A. Bernal A. y Urpí, C. (2005). *Retos de la Educación Social*. Eunate.
- Rodríguez, M. y Sabariego, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de educación*, núm. Extraordinario, 295-320. <https://bit.ly/2lw77QK>
- Rosales, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los temas transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>
- Rosales, C. (2019). ¿Cuáles son los ámbitos de transversalidad educativa? *Innovación Educativa*, 29, 109-123. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6023>
- Ruiz, M. (2001). Claves para una dimensión europea de la educación. En C. Naval y C. Urpí (Eds.), *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 267-288). Eunsa.
- Tournier, V. (2006). *Response: France 1, IDEA A Questionnaire on Civic Education*. International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Vázquez, R. y Porto, A. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Graó.



Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance

*Student participation in Schools:
Legislation, Voices and Keys to Progress*

Recibido: 07/10/2020 | Revisado: 13/11/2020 | Aceptado: 03/12/2020 | Publicado: 22/12/2020

 **Marta B. Esteban Tortajada**
Universitat de Barcelona (España)
m.esteban@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1072-5406>

 **Ana María Novella Cámara**
Universitat de Barcelona (España)
anovella@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0001-5965-8809>

Resumen: En los últimos 50 años las diferentes leyes educativas han hecho avances y virajes en cuanto a la participación del alumnado en los centros educativos. El objetivo del artículo es revisar los cambios que se han producido en materia de participación del alumnado en la articulación de las leyes, así como aproximarnos a la percepción que tienen las y los adolescentes de sus experiencias participativas en el ámbito escolar, relacionándola a su vez con la idiosincrasia y cultura institucional de los centros educativos.

El método es de carácter sociocrítico mediante seis grupos de discusión con alumnado de Educación Secundaria y de Bachillerato. La muestra la configuran 55 jóvenes de entre 15 y 17 años. De sus voces y narrativas se desprende que la cuestión de la participación adquiere carices diferenciales que pueden ser asociados o bien a lo recogido por las leyes educativas o bien a la cultura institucional de cada centro escolar. En tal sentido, la participación puede ser incorporada como metodología de enseñanza y aprendizaje, como contenido curricular para la formación en valores democráticos, como órgano representativo o, en menor medida, como ejercicio de ciudadanía sustantiva. El artículo se cierra aportando algunas claves que podrían coadyuvar a hacer avances para que la participación del alumnado sea un componente institucional que contribuya a la construcción ciudadana del alumnado.

Abstract: Spanish legislation in the field of education over the last fifty years has been characterised by its volatile nature, not having achieved a National Agreement for Education ensuring stability and solidity. Despite this, significant progress has been made in terms of student participation. The representative dimension of democracy has been incorporated by setting up participation bodies in schools; the implementation of active and participative methodologies in the teaching-learning processes has been promoted; efforts have been made to introduce education for citizenship and democratic values in a cross-curricular manner or as an independent subject; and some schools have been developing a participative ethos acknowledging the voice and authority of the students. In this article we review the changes that have taken place in terms of student participation in educational legislation over the last fifty years. Also, what the students of Secondary Education and High School perceive about the participation in their schools through their voices and experiences is researched. Finally, some keys for the advance in transforming student participation in schools into an institutional component that contributes to the construction of student citizenship are provided.

Palabras clave: ciudadanía, educación, democracia, legislación educativa, participación de los estudiantes.

Keywords: citizenship, education, democracy, educational legislation, student participation.

Introducción

En los últimos cincuenta años la legislación educativa española ha experimentado notables cambios, dándose una sucesión de derogaciones y modificaciones en las normativas y regulaciones que impiden la estabilidad y solidez que todo sistema educativo requiere. No obstante, la progresiva democratización de la cultura escolar ha ido dando sus frutos a pesar de algunas desviaciones que hasta el momento no han tenido largo recorrido ni alcance. El asunto de la participación de la comunidad educativa en los centros escolares, y en particular del alumnado, ha ido perfeccionándose, aunque aún queda camino por recorrer. La constitución de los Consejos Escolares y las Juntas de Delegados como mecanismos institucionales para la participación efectiva de la comunidad educativa en el funcionamiento de escuelas e institutos encarna el modelo de las democracias representativas en la vida escolar, lo cual supone un aprendizaje especialmente significativo para el alumnado. La inclusión de materias ya sea con carácter transversal o independiente en torno a la ciudadanía y los valores democráticos incorpora la participación democrática como contenido curricular. La puesta en práctica de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje hace del aula un espacio propicio para la participación. Y, más recientemente, la colaboración de los centros educativos con el entorno mediante proyectos de servicio comunitario ofrece al alumnado la posibilidad de ejercer una ciudadanía responsable, solidaria y consciente.

A pesar de lo dicho, los espacios para una participación democrática y ciudadana de presente en los centros educativos continúa dependiendo, en gran parte, de la cultura institucional de escuelas e institutos (Naval y Ugarte, 2007). La concepción de la infancia como sujetos a la espera de devenir ciudadanas y ciudadanos impregna todas y cada una de las leyes educativas que se han ido aprobando desde la instauración de la democracia en España, sobre todo en lo que se refiere a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, siendo la idea de “preparación para” la que aparece con más frecuencia, un obstáculo para el reconocimiento de la ciudadanía de la infancia y la adolescencia que aún no ha sido superado. Sin obviar la evidencia de que la ciudadanía es un constructo social que requiere “de un cierto dominio de un sistema simbólico que se interpone entre los agentes sociales y la realidad” (Thezá, 2011, p. 102), consideramos a su vez que el desarrollo de una personalidad democrática, esto es, el desarrollo de una ciudadanía subjetiva y comunitaria, se vincula a la pertenencia a “una comunidad democrática en la cual se resuelven los problemas de la vida social a través de deliberaciones colectivas y de un compartido interés por el bien común” (Escámez, 2003, p. 206).

El artículo que se presenta consta, en primer lugar, de un breve recorrido a través de algunas de las leyes educativas más relevantes aprobadas en los últimos cincuenta años, analizando el elemento de la participación del alumnado en los centros educativos. En segundo lugar, se vinculan los efectos de la concepción de la participación que emerge de las leyes en estudiantes de Educación Secundaria, relacionándola a su vez con la idiosincrasia y cultura institucional que caracteriza a los centros educativos. Ello parte de los resultados obtenidos en una investigación que tuvo lugar en la ciudad de Barcelona y en la que participaron 55 chicas y chicos de entre 15 y 17 años. Finalmente, se ofrecen algunas claves para el avance en la participación ciudadana del alumnado en escuelas e institutos, una materia que, a pesar de haber dado saltos cualitativos, aún presenta ciertos matices que limitan el reconocimiento de la ciudadanía del presente de la infancia y la adolescencia.

La participación del alumnado en la legislación educativa española: giros y virajes

Es bien sabido que la legislación educativa española se distingue por su carácter volátil. A pesar del pacto escolar del artículo 27 de la Constitución Española, hasta la fecha no se ha llegado a consensuar un Pacto de Estado por la Educación que conlleve a la aprobación de una ley general educativa desde el consenso, “lo más alejada posible de partidismos ideológicos” (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018, p. 16). Como consecuencia, desde la instauración de la democracia se han arrojado siete leyes orgánicas, estando actualmente en proceso de ratificación por el Senado la octava. A lo que hay que añadir los correspondientes Reales Decretos, normativas y regulaciones. Todo ello confirmando una

percepción, tanto en la comunidad educativa en particular como en la sociedad en general, de inestabilidad y escepticismo (Puelles, 2016).

El asunto de la participación de la comunidad educativa en lo referente a lo escolar, y concretamente del alumnado, ha sido recogido en las distintas leyes desde 1970, aunque con matices diferenciales los cuales nos disponemos a analizar, sucintamente, en los acápites subsiguientes. Anotar que consideramos la participación como el eje que vertebra la relación entre democracia y educación. Tal como pone de manifiesto Gómez (2008), “entre democracia y educación hay una relación recíproca, ya que la educación significa la liberación del individuo y la eliminación de los factores externos que impiden su auténtico desarrollo personal” (p. 135). A esto añadimos que para que tal liberación y desarrollo personal puedan darse de manera efectiva, las voces y percepciones del estudiantado deben ser escuchadas, reconocidas y atendidas. En palabras de Susinos (2009), debe reconocerse la autoridad del alumnado partiendo y valorando tanto su experiencia como su conocimiento.

La primera ley que se ha revisado es la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la cual representó un avance importante en tanto en cuanto reconoció el derecho a la educación de todas las personas, estableciendo la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica. El concepto de ciudadanía, como es evidente en tiempos de dictadura, no se contempló, y la posibilidad de participar del alumnado se limitó a la creación de círculos culturales y deportivos en Bachillerato y Formación Profesional, así como a la configuración de asociaciones de estudiantes universitarios cuyo marco de actuación debía inscribirse a lo que se vino a llamar como “misión estudiantil” (Ley Orgánica, 14, 1970, Título Cuarto, art. 7).

En 1985 se aprueba la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), ya en democracia y con el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en el poder, ley que se dirigía a la ciudadanía, y no al “pueblo español” como era el caso de la LGE. Se introducen, por primera vez en la legislación educativa española, los Consejos Escolares, que vehicularían la participación de la comunidad escolar erigiéndose como órganos de deliberación y toma de decisiones y que estarían compuestos por representantes del profesorado, familias, personal de administración, representantes de la Administración y alumnado. La dimensión representativa de la democracia hizo su incursión en el escenario escolar dando respuesta al principio de participación establecido en el artículo 27.7 de la Constitución española, que estipula que profesores, padres y alumnos tienen derecho a participar en el control y la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. A este respecto, en el preámbulo de la ley se lee: “la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa” (Ley Orgánica 8, 1985, Preámbulo).

Otros aspectos que destacan en la LODE se encuentran, por un lado, en la descripción de los fines de la educación, siendo uno de ellos el de la “preparación para participar activamente en la vida social y cultural” (Ley Orgánica 8, 1985, Título Preliminar, Artículo Segundo), y, por otro, en la enumeración de los derechos del alumnado, a quienes se les reconocía el derecho “a participar en el funcionamiento y en la vida del centro” (Ley Orgánica 8, 1985, Título Preliminar, Artículo Sexto). Asimismo, se abrió la posibilidad de que las y los estudiantes pudieran asociarse con finalidades ya no solo vinculadas a la “misión estudiantil” a la que se refería la LGE, sino de carácter plenamente democrático como expresar la opinión, colaborar en la labor educativa y promover la participación del alumnado de entre otras (Ley Orgánica 8, 1985, Título Preliminar, Artículo Sexto).

Para el desarrollo de aspectos vinculados con la participación del alumnado en los centros educativos expuestos en la LODE, en 1986 se aprueba el Real Decreto por el que se regulan las asociaciones de alumnos aludiendo a los “principios de participación y representación democráticas” (Real Decreto, 1986, artículo 1). Este derecho de asociación no se contemplaba en alumnado de Educación Preescolar ni en alumnado de los ciclos inicial y medio de Educación General Básica (EGB), siendo la edad un motivo de exclusión. En esta línea, en 1988 se aprueba el Real Decreto sobre derechos y deberes de los alumnos, desarrollando la participación del alumnado en los Consejos Escolares y regulando las

funciones de las Juntas de Delegados, organismos que se establecían a partir de ciclo superior de EGB. También se desarrollaba el derecho de asociación del alumnado, así como se instaba a los/as directores/as de los centros educativos a garantizar su derecho de reunión facilitando el uso de las instalaciones educativas.

En 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), todavía con el PSOE en el poder. En relación con el objeto de análisis de este artículo es importante anotar que un año antes se había aprobado la Convención de los Derechos del Niño (CDN) por las Naciones Unidas, ratificada por España en fecha 26 de enero de 1990. Este apunte interesa puesto que la CDN reconoce el derecho a la participación de las personas que no han alcanzado los 18 años, lo cual se traduce en el reconocimiento de su estatus de ciudadanas y ciudadanos. Sin embargo, dicha convención no se menciona en la LOGSE, y como avance anunciamos que no aparecerá hasta la última ley educativa aprobada hasta el momento.

Pese a lo anteriormente descrito, la LOGSE supuso un giro significativo pasando de un enfoque de la participación como representación hacia un enfoque democrático que apostase por “la promoción de una conciencia ciudadana y participativa” (Gracia y Gozávez, 2016, p. 86). Mientras las leyes precedentes reconocían el derecho del alumnado a participar en los centros mediante mecanismos más propios de una democracia representativa, la LOGSE resultó en un impulso en cuanto a la consideración de los centros educativos como espacios para el ejercicio de una democracia participativa y el aprendizaje de la ciudadanía, haciendo una apuesta clara por una educación en valores éticos y cívicos con carácter transversal. A este respecto, en el preámbulo de la ley se lee:

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales (Ley Orgánica 1, 1990, Preámbulo).

La ley supuso, asimismo, un cambio de paradigma en cuanto a la concepción de la educación, incorporando aportes teóricos de la perspectiva socio-constructivista que integra, de entre otros, los principios de la pedagogía activa (Gimeno, 1995), por lo que la participación emerge como metodología para el aprendizaje.

En 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), con el PSOE en el poder, quedando derogada la LOGSE. El Partido Popular (PP), en el poder entre 1996 y 2004, había elaborado a su vez una ley educativa, la Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2002, pero esta no llegó a ser implementada. En vista de las dificultades de abordar una educación en valores cívicos y ciudadanos de manera transversal (Naval y Ugarte, 2007), se creó la materia “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” la cual era obligatoria en un curso de Educación Primaria, dos en Educación Secundaria Obligatoria y uno en Bachillerato. Este elemento del ejercicio de la ciudadanía mediante la participación se presentó como altamente significativo y ya en el preámbulo “se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable” (Ley Orgánica 2, 2006, Preámbulo). Otra de las novedades de la ley era su carácter competencial, desterrando el antiguo modelo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la LOGSE. De entre las competencias que debía desarrollar el alumnado a lo largo de su escolaridad se hallaban las competencias sociales y cívicas.

El impulso de la Educación para la Ciudadanía (EpC) ha sido uno de los puntos calientes de la agenda europea en materia de educación. En 1997, desde el Consejo de Europa se lanzó el proyecto *Educación para la Ciudadanía Democrática*, cuya implementación había de darse en cuatro fases (Puig et al., 2010). Aspectos que cabe destacar son la proclamación de la *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizen* de 1999, la publicación del documento *The All-European Study on Pupil's Participation in School* en 2005 y la celebración del *Año Europeo de la Ciudadanía a Través de la Educación* en 2005. La LOE abordó estas iniciativas estableciendo como uno de los fines de la educación: “La preparación para el ejercicio de

la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (Ley Orgánica 2, 2006, Título Preliminar, Capítulo I, Artículo 2) . La participación del alumnado en esta ley podía significarse de formas muy diversas: como contenido curricular en la asignatura de EpC; como metodología de proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva socio-constructivista; como ejercicio de la democracia representativa a través de mecanismos institucionales como el Consejo Escolar y la Junta de Delegados; y como preparación para el ejercicio de la ciudadanía en todas sus etapas.

La llegada al poder del PP en 2014 trajo consigo una nueva ley, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Dicha ley no derogó las anteriores, sino que las modificó, suponiendo cambios notables que afectaban “no solo a la estructura institucional del sistema educativo, sino también a la organización, gestión y administración del mismo” (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018, p. 11). En relación con los cambios que se produjeron en la organización, gestión y administración de los centros escolares, se limitó la participación de los Consejos Escolares, tal como se recoge en el artículo 127 de la ley, enfocando sus funciones a informar o valorar y no tanto a decidir o aprobar, atribuyendo, además, mayores competencias a la dirección escolar, selección de la cual recaía sobre la Administración educativa (Subirats, 2014).

De este modo quedaba, en gran parte, desmantelada la participación democrática de carácter representativo de la comunidad educativa en los centros escolares.

En cuanto a la EpC, desapareció del currículum y se introdujo la asignatura de Valores Sociales y Cívicos en Educación Primaria y Valores Éticos en Educación Secundaria como alternativas a la materia de Religión, que pasó a tener “plena validez académica, constando en el expediente académico del alumno” (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018, p. 14). Esto significó que la participación como contenido curricular se impartiera de manera desigual dependiendo de la elección de las familias. Además, en el preámbulo de la ley se explicitaba el retorno a la transversalidad de lo que se denominaba educación cívica y constitucional, “de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Ley Orgánica 8, 2013, Preámbulo).

Mientras la LOE se fundamentaba en el constructivismo y en las iniciativas europeas en relación con la introducción de la Educación para la Ciudadanía Democrática en los centros escolares, la LOMCE bebía de lo que desvelaban organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, los informes de resultados de las pruebas PISA¹, y la Estrategia Europea para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Asimismo, en el preámbulo de la ley se lee:

La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias (Ley Orgánica 8, 2013, Preámbulo).

Las consecuencias de una ley como la LOMCE en la participación –democrática– del alumnado en las escuelas resulta evidente. En palabras de Subirats (2014), se trataba de una ley que sustituía el concepto de “ciudadano por el de «homo economicus», el hombre como productor para un mercado competitivo, la adaptación del individuo a las necesidades productivas del capital” (p. 56).

Actualmente, con la coalición del PSOE y Unidas Podemos (UP) en el poder desde 2019, se ha aprobado en el Congreso la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOMLOE). Esto es, se modifica la LOE por segunda vez, puesto que ya se hizo anteriormente con la aprobación de la LOMCE. La LOMLOE recupera el texto original de la LOE y lo armoniza a los tiempos

1 Programme for International Student Assessment.

actuales, así como a “los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030” (Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, 2020, Exposición de Motivos). Uno de los hitos a destacar de este proyecto de ley es la inclusión, por primera vez, del enfoque de derechos de la infancia de acuerdo con lo establecido por la CDN de 1989 cuyo cumplimiento, así como el de sus Protocolos facultativos, pasa a formar parte de los principios y fines de la educación.

La ley recupera la materia de EpC tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria, bajo el nombre de Valores Cívicos y Éticos, prestando especial atención, de entre otros aspectos, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia y a la educación para la ciudadanía mundial. La participación democrática se integra, nuevamente, como contenido curricular. Asimismo, los mecanismos de democracia representativa en los centros educativos se recomponen, reforzando las competencias del consejo escolar que la LOMCE había mermado. Por otro lado, la participación como metodología de enseñanza-aprendizaje se mantiene, puesto que la ley estipula el uso de métodos activos en el aula. Finalmente, un aspecto a destacar es la mirada del ecosistema educativo, esto es, el reconocimiento del entorno comunitario como espacio educativo, mediante la integración de una materia optativa de servicios a la comunidad en Educación Secundaria y conviniendo que los proyectos educativos deben explicitar la vinculación del centro escolar con la comunidad.

Como se ha podido comprobar, la legislación educativa ha ido evolucionando en lo que se refiere a la participación del alumnado en los centros educativos, salvo algunas excepciones que, como ha sido expresado anteriormente en el artículo, han tenido poco alcance y recorrido. No obstante, se debe mencionar que tal participación no depende únicamente de las leyes estatales, ya que las Administraciones autonómicas y los centros educativos también tienen su incidencia. En este sentido, la cultura institucional de los centros docentes ha sido y continúa siendo un elemento imprescindible para la promoción de la participación del alumnado.

En las líneas que siguen, expondremos lo que estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato relatan en cuanto a la percepción que tienen de su participación en sus centros educativos. Nadie mejor que ellas y ellos para conocer, de primera mano, cómo se ponen en práctica, o no, culturas y mecanismos para la participación del alumnado.

Método

Las percepciones de las y los jóvenes en torno a su participación en los centros educativos que se presentan en este artículo emanan del proyecto “Ciudadanos Inteligentes para Ciudades Participativas”². El objetivo fue el de estudiar la brecha existente entre la experiencia cívica de los jóvenes en los espacios de educación formal y su vida en el entorno ciudadano.

El planteamiento metodológico del estudio es cualitativo sociocrítico. La aproximación al objeto de estudio se desarrolló desde una perspectiva participativa. La apuesta del equipo de investigación era profundizar en las percepciones que el alumnado de Educación Secundaria tenía de su participación en aquellos contextos socioeducativos en los que transcurre su cotidianidad, así como los significados que atribuían a esta experiencia. En esta investigación las y los jóvenes son reconocidos y escuchados como actores sociales competentes (O’Kane, 2000), a la vez que se les implica en el proceso investigador en la validación de los aportes para comprender y mejorar su entorno.

El estudio se llevó a cabo en Madrid, Barcelona, Buenos Aires, Ciudad de México y Sao Paulo (Igelmo y González, 2020)³. En el caso que nos ocupa vamos a centrarnos en los aportes de 55 jóvenes de entre 15 y 17 años de la ciudad de Barcelona estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y de 1º y 2º de Bachillerato. El muestreo tuvo un carácter deliberado e intencional (Rodríguez *et al.*,

2 *Smart Citizens for Participatory Cities* (SMART01/2017) (IP: Gonzalo Jover); *Participatory Citizens in a Digital World*. (UCM-22-2019) (IP: María R. Belando) financiados por la *Ibero-American Union of Universities Research Collaboration Fund*. Se ha contado con la participación institucional de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Sao Paulo y la Universidad Nacional Autónoma de México.

3 Los resultados obtenidos pueden ser consultados en <https://bit.ly/3oxkShR>

1999). Estos informantes procedían de seis centros de educación secundaria de titularidad tanto pública como privada-concertada, ubicados en distritos con idiosincrasias diversas de la ciudad.

La participación de las y los jóvenes no pudo garantizarse desde el diseño de la investigación, puesto que vino predeterminado por los equipos universitarios; no obstante, se procuró que dicha participación se sostuviera a partir de las fases posteriores. Con este fin, se acudió a cada centro educativo a informar sobre los particulares de la investigación y la colaboración propuesta, así como los respectivos aspectos éticos, atendiendo y dando respuesta a dudas y cuestiones. Las y los jóvenes que se postularon a colaborar firmaron un consentimiento informado, que también debió ser firmado por sus tutoras/es legales.

Para la recogida de información se optó por la técnica del grupo de discusión (Boddy, 2005; Onwuegbuzie *et al.*, 2011) para acercarnos a las percepciones y significados que las y los jóvenes tenían sobre su experiencia participativa tanto en las instituciones de educación formal, a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo, como en los espacios y territorios de socialización como la ciudad. Los grupos de discusión contaron con entre 8 y 13 participantes cada uno y tuvieron una duración de entre 60 y 90 minutos⁴. Se registró la información en audio y video, transcribiendo las voces de manera literal. En este trabajo nos centramos en los significados que emergieron alrededor de su participación en los centros educativos. Se llevó a cabo un análisis de contenido haciendo uso del programa Atlas.ti, para la categorización y codificación de la información.

En el marco del proceso de la investigación y con el compromiso de favorecer la transformación de la realidad analizada por las y los jóvenes “desde una dinámica liberadora y emancipadora” (Melero, 2012, p. 344) y desde la escucha y el trabajo en colaboración “para que puedan forjar el significado de sus propias experiencias y conocimientos” (Esteban *et al.*, en prensa) se convocó un encuentro de retorno y validación de los aportes de la investigación donde participaron los agentes implicados (jóvenes, centros educativos, familias y administración). En una sesión deliberativa de 90 minutos se debatió sobre los resultados y la interpretación que se había hecho de estos, así como se profundizó en las posibles acciones transformadoras. De esta manera se pusieron en común los resultados obtenidos para matizarlos e inferir conclusiones de manera conjunta.

Voces del alumnado sobre su experiencia participativa en los centros educativos

Las reflexiones de las y los jóvenes alrededor de la cuestión de la participación en los centros educativos y su posterior validación posibilitan aportar elementos que nos ayudan a conocer de qué modo se da la participación en las escuelas. A continuación, compartimos las dimensiones que emergieron de sus narrativas:

La participación como democracia representativa

Las formas de participación institucionales que tienen en los centros educativos son los delegados, la reunión de delegados, algunas comisiones, el Consejo Escolar y/o la junta de evaluación. En todos los grupos de discusión se hizo referencia a este mecanismo participativo. Alrededor de este se establece un procedimiento de elección normalmente por candidaturas o bien por decisión del tutor. Las y los delegados representan al grupo clase en otras instancias y velan por defender sus intereses, a este respecto las y los jóvenes expresaron las siguientes ideas: «transportar la información de la[s] reunión[es] a la clase» (chica, 15 años), hacer «los cambios se sitio [del alumnado en el aula]» (chico, 16 años) y «coger las quejas de la clase y presentarlas a los profesores» (chico, 16 años). En uno de los centros se refirieron a ellos como “la voz del pueblo” Las y los estudiantes en algún caso manifestaron cierto escepticismo en relación con si este mecanismo participativo es realmente útil, si se les hace caso.

Vinculado al Consejo Escolar, informaron de que se trata de un órgano de participación «más serio» (chica, 15 años) que el sistema de delegados. En este sentido, lamentaban que en Educación Primaria no existieran este tipo de mecanismos de participación: «Pues aquí en el instituto hay el Consejo

4 Las autoras quieren agradecer a las chicas y los chicos su participación en este proyecto de investigación.

Escolar (...) tienes más responsabilidad. Piden la opinión en clase y todo eso, antes no lo hacían, cuando eras pequeño no te preguntaban nada» (chico, 15 años). Sobre las funciones del Consejo Escolar no se hicieron comentarios en ninguno de los grupos de discusión.

La participación como contenido curricular

En solo uno de los grupos de discusión se abordó el asunto de materias curriculares que integran los contenidos de la extinta EpC, siendo el caso de la asignatura *Cultura y Valores Éticos* en un único centro educativo. No obstante, no se especificaron los contenidos específicos. Lo que sí relataron fue que «(...) esta asignatura la deberíamos tener desde pequeños porque nos enseña muchas cosas y nos abre los ojos» (chica, 15 años).

La participación como metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje

El alumnado consultado reconoce que la participación como metodología depende, en gran parte, de la naturaleza de las asignaturas. Algunas de las materias que destacan por sus metodologías participativas son filosofía y educación física: «Filosofía por ejemplo es muy de debate» (chico, 16 años); «[en educación física] a veces se nos pide el juego que queremos hacer» (chica, 15 años). En cambio, admiten que en materias como matemáticas la participación es más complicada: «(...) le puedes preguntar al profe pero siempre será lo mismo» (chico, 15 años).

Por otro lado, valoraron positivamente las salidas escolares y la participación en proyectos que les permitían conectar con la comunidad, como por ejemplo la *Audiencia Pública*⁵, que vinculaban a los valores que se transmiten en los centros educativos: «(...) hacer tantas actividades también va relacionado con los valores que tiene esta escuela porque siempre hemos estado trabajando los valores de la empatía, la amistad...» (chico, 15 años).

Algunos centros educativos hacen una apuesta clara por las metodologías participativas, o bien ofreciendo talleres educativos en horario lectivo que pueden ser elegidos por el alumnado de acuerdo con sus preferencias, o bien proporcionando la oportunidad de crear proyectos con carácter interdisciplinar: «hacemos talleres y cosas, gimnasia, actuación, guitarra, hacemos pulseras...» (chico, 15 años); «[en Bloque de Investigación y Creación] te dan diferentes opciones a elegir de diferentes ámbitos académicos (...) supongo que al ser una cosa que te gusta más eres más participativo, tienes más ganas de hablar, de aportar nuevas ideas» (chico, 16 años): «Son como proyectos, entonces es todo más práctico. Es más sencillo participar, supongo» (chica, 16 años).

La participación como cultura del centro educativo

La cultura institucional de los centros educativos determina el grado en que el alumnado participa en estos. En este sentido, la transmisión de valores y el hecho de poner en práctica metodologías activas y participativas emerge como activador de la predisposición a participar del alumnado: «Yo creo que somos muy activos en hacer actividades en la escuela (...) y como la escuela nos ha transmitido estos valores pues estamos muy participativos y esto nos ayuda a crecer y a tener una conciencia» (chica, 16 años). La colaboración con entidades y organizaciones ajenas a las escuelas e institutos también fomenta el ejercicio de la participación ciudadana. Para ilustrar este particular, en uno de los centros educativos se promueve la participación a través de la puesta en marcha del Grupo UNESCO⁶, compuesto por alumnado y profesorado, a través del cual se organizan actividades de carácter solidario: «(...) el alumnado conoce más bien nuestra opinión, entonces damos nuestra opinión y cambiamos más o menos las cosas porque los profes tienen una idea, pero nosotros tenemos otra y entonces las ponemos en conjunto y entonces salen cosas que le gustan a todo el mundo» (chica, 16 años).

5 A partir del curso 2020-21 "Proceso Participativo de la Ciudadanía Adolescente". Iniciativa creada en el curso 1994-95 que promueve un proceso participativo en el que alumnado de entre 11 y 17 años hacen propuestas al Ayuntamiento de la ciudad de Barcelona alrededor de una temática propuesta por la alcaldía. <https://bit.ly/33Z7SK6>

6 El centro educativo pertenece a la red de escuelas UNESCO desde 1992 y profesorado, alumnado y familias participan en campañas de cooperación y llevan a cabo actividades de carácter solidario.

Otros espacios y prácticas a los que hicieron referencia fueron las sesiones de tutoría, que dependiendo del centro educativo se identificaba como un espacio para el debate sobre temas actuales o como un espacio desaprovechado por la falta de interés ya fuera del alumnado o del tutor o tutora; la figura del mediador escolar para la resolución pacífica de conflictos, de carácter voluntario y con un taller formativo; y el ambiente escolar, cuya influencia puede o bien ofrecer un espacio seguro para la participación ya sea en el aula, en actividades o proyectos, o bien hacer del centro escolar un espacio hostil en el que es mejor pasar desapercibido: «Por ejemplo, si tú en el cole no lo pasabas bien y estabas un poco apartado de todo el mundo, te costaba más participar, entonces si llegas a otro cole, haces amigos y te aceptan como a uno más, como a un compañero y como a un amigo, entonces participar para ti es mucho más fácil» (chico, 16 años).

En los grupos de discusión llevados a cabo se comprobó, por otro lado, la influencia, tanto como posibilitadores como limitadores de la participación, del equipo directivo y el profesorado. A este respecto, en uno de los grupos de discusión el equipo directivo y la figura del tutor emergieron como ostensible limitador de la participación, impidiendo la convocatoria de huelgas o desautorizando la voz del alumnado: «(...) aquí en Bachillerato [el tutor] sí que te hace caso, se preocupa y te dice “yo tomo nota” (...) ¿pero que se encuentra? Con el equipo directivo. Y allí hemos topado con los jefes, entonces ahí se queda, no pasa» (chico, 17 años); «Si nosotros hacemos eso [manifestarnos], se nos expulsa» (chico, 17 años). En cambio, en otro de los centros de secundaria, las convocatorias de huelga eran bien acogidas: «Claro, nosotros tenemos derecho a participar en la huelga, entonces cuando se convoca una huelga nosotros, la clase, decidimos si vamos a la huelga o no» (chica, 15 años); «(...) es a nivel individual, o sea, si la clase no va, pero sí quiero ir, voy» (chica, 15 años).

Finalmente, en algunos centros educativos se abría la posibilidad al alumnado de proyectar iniciativas participativas de forma autónoma y autoorganizada. Desde uno de los centros de secundaria se promovió la creación de una asamblea de estudiantes de distrito: «(...) a nivel de distrito se quería crear la asamblea de estudiantes (...) llevé yo la iniciativa, me siguieron también unas amigas y convocamos la primera asamblea (...) creo que sería una buena manera para evitar esta poca participación que observamos en el día a día» (chica, 17 años). En otro instituto, un grupo de alumnas y alumnos decidió presentarse a un concurso y contaron con el apoyo del profesorado: «Nosotros propusimos eso, esta propuesta de hacer el concurso para ir [a Port Aventura] y la profe nos dijo “adelante”» (chica, 16 años).

Conclusiones y algunas claves para el avance

Abrimos estas conclusiones sumándonos a la necesidad sentida y compartida por muchas y muchos de la exigencia de alcanzar una Ley de Educación estable y sólida sin derogaciones y modificaciones en normativas y regulaciones. Superar el carácter volátil de la Ley está en manos de las figuras políticas, que deberían consensuar un Pacto de Estado por la Educación. La escuela necesita de un marco de referencia para desarrollar, interiorizar, experimentar, evaluar e innovar sus prácticas educativas de carácter participativo y para avanzar desde la experiencia y reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos avances requieren de participación implicativa y colaborativa de equipos directivos, profesorado y alumnado, así se fortalecerá la cultura participativa, la ciudadanía y la democracia en la escuela, así como en la sociedad.

No obstante, en los últimos cincuenta años se han hecho avances en cuanto a la participación del alumnado en los centros educativos que deben ser reconocidos y puestos en valor, a pesar de algunos intentos de regresión. Es necesario reforzar el modelo de democracia representativa mediante mecanismos de participación institucional y es imperativo que no pueda ser malogrado y reemplazado por mecanismos de gestión gerencial en escuelas e institutos. La participación como contenido curricular ha de convivir con la dimensión activa y activista de esta, puesto que participar tiene un sentido de ejercicio de ciudadanía democrática que el alumnado debe ser capaz de reconocer para reconocerse como ciudadanas y ciudadanos. Es importante que la legislación educativa recoja las distintas perspectivas de

la participación del alumnado en los centros educativos para que no quede únicamente en manos de la cultura institucional de estos, en aras del principio básico de igualdad de oportunidades.

A la luz de las voces de las y los estudiantes, así como de los cambios y avances identificados en la legislación educativa desde la aprobación de la Ley General de Educación (1970), se apuntan algunas claves para fortalecer la participación del alumnado en las escuelas.

La participación del alumnado es un componente institucional que configura la cultura del centro y que ha de ser definida como propuesta educativa en lugar de estar supeditada únicamente al estilo docente. La participación es un componente competencial y, por ello, transversal, que no puede ser dejado a la improvisación ni al liderazgo unilateral de docentes y/o equipos directivos. Es necesaria la inclusión de las niñas, los niños y adolescentes como comunidad educativa desde los espacios de microgobernanza del aula (asamblea) hasta los espacios de macrogobernanza del centro (Consejo Escolar), así como en los espacios de definición de las estrategias educativas municipales y de la legislación educativa de país.

La participación del alumnado necesita de espacios reconocidos en la cultura del centro como la tutoría, la figura de los delegados, las asambleas de clase, el trabajo por proyectos y la colaboración con el entorno. Los centros educativos han de proporcionar al alumnado oportunidades para sumergirse en un sistema de prácticas que inviten a vivir y reflexionar sobre experiencias variadas de diálogo combinadas con acciones implicativas de carácter transformador dentro y fuera de la escuela. Algunas de estas formas de participación institucionales fundamentadas en el diálogo son: las asambleas, la reunión de delegados, algunas comisiones, el consejo escolar y/o la junta de evaluación. Además, la participación en la escuela no habría de ser únicamente orgánica, sino que debería combinarse con metodologías y prácticas de participación proyectiva, las cuales contribuyen en la configuración de la inteligencia participativa del alumnado.

El alumnado ha de tomar parte de aquello que se quiere hacer mediante el co-diseño y la autonomía en el hacer participativo desde el encuentro con el otro, la deliberación y la convivencia. La participación se puede planificar de forma conjunta e inclusiva alrededor de temas y motivaciones del grupo de alumnas y alumnos. En este sentido, las y los adolescentes, en los grupos de discusión que se llevaron a cabo, consideraban que tendrían más posibilidades de incidir en la organización y funcionamiento de los centros educativos si fuesen consultados e incluidos en la toma de decisiones. Las prácticas de participación en escuelas e institutos han de fomentar el liderazgo participativo, convivencial y transformacional, incorporando espacios de planificación para definir y significar el contenido mismo de la participación, su abordaje y organización. También son necesarios espacios de evaluación participativa que permitan idear, pensar la participación mejorándola y sistematizándola; comprender y construir conocimiento compartido; usar competencias y procedimientos democráticos; actuar impulsando microtransformaciones; repensar y repensarse. La participación en los centros educativos ha de incluir al alumnado para su innovación y mejora. La participación en los centros educativos ha de ser pensada con y por el colectivo de alumnas y alumnos.

La escuela ha de favorecer la construcción de la identidad de sujeto protagónico y ciudadano activo. Para ello es imprescindible que el alumnado sea consciente de los valores democráticos que se respiran en la escuela, así como que se reconozca como agentes de las transformaciones que se dan en esta. Los centros educativos deberían ser espacios de metacognición en los que poder visibilizar las transformaciones personales y sociales, el camino recorrido y lo aprendido a lo largo de este. En este proceso de toma de conciencia, la autoestima y el reconocimiento, colectivo e individual, son elementos claves para la construcción de un yo-nosotros comprometido. La escuela tiene el potencial de favorecer y potenciar la relación entre la formación (el saber), la cultura democrática (el hacer) y el estar en comunidad (yo-nosotros), usando y significando la participación como contenido, procedimiento y valor. De esta forma cumple con su cometido social de acompañar la construcción de la identidad ciudadana de la infancia. Los avances de la participación en la escuela están supeditados a las oportunidades de protagonismo, reconocimiento y activismo del alumnado, así como de la conciencia de su rol de ciudadano.

No queremos finalizar este artículo sin poner en valor el buen hacer de muchos centros educativos en cuanto al impulso de la participación del alumnado, aun bajo condiciones poco propicias. Hemos de reconocer la valentía de aquellos claustros, equipos directivos y alumnas y alumnos que han desarrollado verdaderas culturas democráticas en el marco de unas leyes más o menos acertadas, por lo que es evidente que hay lugar al optimismo a pesar de la falta de consenso y volatilidad de la legislación educativa española.

Referencias

- Boddy, C. (2005). A rose by any other name may smell as sweet but “group discussion” is not another name for a “focus group” nor should it be. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(3), 248-255. <https://doi.org/10.1108/13522750510603325>
- Consejo de Europa (1999, 7 de mayo). *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizen*. Council of Europe. <https://bit.ly/2luUg1v>
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado* n.º 311. <https://bit.ly/30Ak02n>
- Dürr, K. (2004). *The All-European Study on Pupils Participation School*. Council of Europe.
- Escámez Sánchez, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de educación*, núm. extraordinario, 191-212. <https://bit.ly/3cHOHt7>
- Esteban, M., Crespo, F., Novella, A., y Sabariego, M. (en prensa). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). The process of pedagogic reform en O. Boyd-Barrett y P. O'Malley (Eds.), *Education Reform in Contemporary Spain* (pp. 113-125). Routledge.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 131-140.
- Gracia, J., y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la Educación*, 28(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201628183103>.
- Igelmo Zaldívar, J., González, M.ª R. (Eds.). (2020). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*. FahrenHouse.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. <https://bit.ly/3lc2rxF>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora de Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 3 de julio de 1985. <https://bit.ly/3jfpiml>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre, 28927-28942. <https://bit.ly/3clsg54>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre, 45188-45220. <https://bit.ly/2G2Wzb6>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo, 17158-17207. <https://bit.ly/3n2ijV5>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 95, 97858-97921. <https://bit.ly/34dmV1N>
- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado Palma, V. (2018). Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático: Una perspectiva crítica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(125), 1-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2855>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355. <https://bit.ly/3cKErhZ>

- Naciones Unidas (20 de noviembre de 1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations Human Rights. Recuperado el 20 de septiembre de 2020. <https://bit.ly/3nr1mE7>
- Naval Duarte, C., y Ugarte Artal, C. (2007). La educación para la ciudadanía y los derechos humanos, concepto clave en la nueva ley de educación española. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 79-91. <https://bit.ly/33ePRaA>
- O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques. Facilitating children's views about decisions that affect them en P. Christensen and A. James (Eds.), *Research with Children* (pp. 125-155). Falmer Press
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., Dickinson, W. B., y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas: Una revista Disciplinar de Investigación*, 3(2) 127-157. <https://bit.ly/3kZQlrb>
- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 49-1 de 22 de febrero de 2019. <https://bit.ly/3jzPIEI>
- Puelles Benítez, M. de (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44. <https://bit.ly/2SahpaX>
- Puig Gutiérrez, M., Domene Martos, S., y Morales-Lozano, J. A. (2010). Democratic Citizenship: European referents. *Teoría de la educación*, 22(2), 85-110. <https://bit.ly/2SdGC4g>
- Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos. *Boletín Oficial del Estado*, 180, de 29 julio de 1986, 26858-26859. <https://bit.ly/3cQlrPe>
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995, 16185-16192. <https://bit.ly/36mn71w>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 45-57. <https://bit.ly/36iEjox>
- Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. <https://bit.ly/3kZg2rJ>
- Thezá Manríquez, M. A. (2011). Los claro-oscuros de la ciudadanía en los estudios sobre participación: algunas aproximaciones teóricas. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 51, 83-106. <https://bit.ly/3l0tJ9X>

MISCELÁNEAS



Educación Propia ¿Es posible una Episteme Raizal-Ancestral Indígena?

Own Education ¿Is an Indigenous Ancestral/Root Episteme Possible?

Recibido: 30/06/2020 | Revisado: 21/09/2020 | Aceptado: 24/09/2020 | Publicado: 22/12/2020

 **Hermes Sixtho Villarreal**
Universidad Autónoma de Madrid (España)
hermesvillarreal@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5380-0138>

Resumen: El artículo presenta una reflexión epistémica sobre la educación propia del pueblo indígena nasa, al norte del Cauca (Colombia). Evidencia de alguna manera que desde las cosmovisiones indígenas también es posible construir conocimiento a partir de los saberes propios y vivencias en los territorios, válidos y legítimos, semejante, al conocimiento occidental moderno y, como apuesta emancipadora de los pueblos indígenas. Se analizaron algunos pilares de la educación propia, destacando su función en procesos de educación autónomos en los territorios, que se consolidaron desde la fundación del Consejo Regional Indígena del Cauca, orientados al fortalecimiento de la identidad cultural, los saberes ancestrales, el idioma propio, la Ley de Origen, la espiritualidad, la autonomía y la resistencia milenaria. De esta manera, la educación propia se constituye más que un proceso para formar estudiantes, en un proyecto político de resistencia, pervivencia física y cultural. Una de las principales características de la educación propia la constituye el posicionamiento de la escuela *en, con y para* las comunidades mediante los proyectos educativos comunitarios; es decir, hace una educación de la defensa, antisistémica y contextualizada en las condiciones geográficas, ambientales, sociales y económicas de los territorios. De otra parte, se elabora un esbozo de la noción de episteme *raizal-ancestral indígena* que permite comprender los procesos de construcción de conocimiento desde la misma cosmovisión que la produce.

Palabras clave: autonomía educativa, identidad cultural, descolonización, conocimientos tradicionales.

Abstract: The article presents an epistemic reflection on the proper education of the Nasa indigenous people, north of Cauca (Colombia). It shows that, in some way, from the indigenous worldviews it is also possible to build knowledge from *know-how* and experiences in the territories, which is valid and legitimate. In the same way as modern Western knowledge does and, as an emancipating process for indigenous peoples. Some pillars of self-education were analyzed, highlighting its role in autonomous education processes in the territories, which were consolidated at the founding of the Regional Indigenous Council of Cauca, aiming for the strengthening of cultural identity, ancestral knowledge, own language, the Law of Origin, spirituality, autonomy, and millennial resistance. In this way, more than a process to train students, self-education is a political project of resistance, physical and cultural pervivence. One of the main characteristics of self-education is the positioning of the school *in, with and for* the communities through community-oriented educational projects. That is, an education of defense, anti-establishment and contextualized according to the geographical, environmental, social and economic conditions of the territories. Also, a first approximation to the notion of indigenous root-ancestral episteme is developed allowing us to understand the processes of knowledge building from the same worldview that produces it.

Keywords: educational autonomy, cultural identity, decolonization, traditional knowledge.

Introducción

Desde 1994 el proceso de escuelas comunitarias indígenas se retomó y extendió a los resguardos de la Zona Norte de Cauca (Colombia), con las estrategias de Proyectos Educativos Comunitarios (en adelante PEC) y el Sistema de Educación Propio Indígena (en adelante SEIP), permitiendo avanzar en la autonomía educativa para implementar los conocimientos tradicionales (ancestrales), a través de propuestas de formación autónoma con metodologías y pedagogías indígenas para manejar los problemas sociales, culturales, económicos y políticos que presentaban los territorios y fortalecer la educación propia, la cual, según el SEIP:

[...] La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general (SEIP, 2013, p. 23).

Como podemos apreciar, hablamos de una propuesta educativa autónoma, liberadora e instituyente; asimismo, la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (2005), que tiene como premisa “la colectividad es fuente de la autoridad, la responsabilidad y de la identidad de la cultura” (p. 33). En ese sentido, la educación propia se configura *en, con y para* la comunidad, como alternativa étnica, diferencial y territorial con temas y prácticas sociales integrados en la cosmovisión ancestral. Sin embargo, el resurgimiento de los PEC, se deben, por una parte, a la necesidad de emanciparse de la educación oficial que, además de imponer la ideología occidental y el cristianismo, desacreditaba los saberes ancestrales. Por otra, más que un proyecto educativo, se configura como proyecto político de resistencia y autonomía epistémica.

Con lo anterior, realizamos una reflexión epistémica sobre la educación propia en relación con la propuesta de Boaventura De Sousa Santos “Una epistemología del sur” (De Sousa, 2009) en el marco de los procesos de educación autónomos que se llevan a cabo en los territorios del pueblo Nasa¹, destacando los aportes del indígena Manuel Quintín Lame Chantre con la fundación de las primeras escuelas indígenas y los PEC del Consejo Regional Indígena del Cauca (en adelante CRIC), basados en cuatro pilares socioculturales: *Ley de Origen, conocimientos ancestrales, idioma propio y espiritualidad*, que reivindican la identidad cultural y la autonomía epistémica, que llamo episteme raizal-indígena ancestral en un “ejercicio permanente de análisis sobre los saberes y conocimientos que circulan y que deberían estar presentes en las escuelas” (CRIC, 2004, p. 158).

El artículo² consta de tres partes. La primera, presenta una breve reseña histórica sobre los antecedentes de la educación propia destacando los aportes de Manuel Quintín Lame. La segunda, presentamos los proyectos educativos autónomos, como expresión del potencial epistémico, la resistencia milenaria indígena y la emancipación de la opresión del sistema educativo oficial. Finalmente, presento, uno de los hallazgos de la investigación que denomino episteme raizal-ancestral indígena como el enfoque de la educación propia; seguido, las conclusiones.

Metodología

El abordaje se inscribe en el paradigma interpretativo comprensivo de las prácticas sociales de los sujetos, colectivos y comunidades en diferentes contextos sociohistóricos y culturales, con el propósito de ubicar, las condiciones y factores sociales que inciden en las relaciones intra e intersubjetivas y dialécticas con estructuras dinámicas.

1 La mayor parte de su población se encuentra ubicado en el Departamento del Cauca, Colombia.

2 Este artículo es parte de los resultados de la contribución: *Historia de la Educación en el movimiento indígena*. Programa de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

El trabajo combinó la revisión documental y la interpretación de entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales realizados en el cabildo indígena nasa de Bogotá; y, en las experiencias de procesos de educación autónomos en los municipios de Silvia y Toribio, Cauca, en actividades pedagógicas, asambleas educativas y círculos de palabra. El trabajo de campo se realizó entre los años 2017 (febrero a mayo) y 2018 (agosto a octubre). Se trabajó con sabedores/as³, consejeros y autoridades indígenas de los procesos educativos autónomos, a fin de conocer los procesos de construcción de los PEC autónomos que fortalecen la identidad cultural.

Breve reseña de la educación propia

Las primeras escuelas indígenas en Colombia las fundó Manuel Quintín Lame⁴, líder indígena, autodidacta, estrategia militar y defensor de los indígenas. A los 18 años prestó servicio militar, tiempo que duró la Guerra de los Mil Días (1901-1903), en el ejército aprendió a leer, escribir y recibió nociones de historia. Después, regresó al Norte del Cauca a trabajar como terrazguero y comprar tierras, pero fracasó en ese intento, época en la cual transitaba el proceso para la disolución del Gran Cauca.

En el norte del Cauca reinaba la opresión contra los indígenas, les quitaban tierras, estafaban, golpeaban y asesinaban; los que trabajan, estaban sometidos al pago de terraje, por parte de la burguesía y los terratenientes del Cauca, situación que incitó a la lucha para defenderse y empezar la recuperación de tierras, pero nuevamente empezaron a ser “víctimas de una campaña de exterminio físico y cultural por parte de la sociedad «blanca», como lo hicieron en su momento la invasión española del siglo XVI, hasta hoy” (Castillo, Presentación libro: *las luchas del indio que bajo de la montaña al valle de la civilización*, 1976). Es así como la discriminación y el desprecio constituyeron la ideología a superar; la realidad se presentaba de tal manera que, emprende una larga lucha a partir de 1911.

La difusión de sus ideas lo haría con la familia, amigos y terrazgueros que vivían en haciendas circunvecinas, al principio lo escucharon con recelo, cuando vieron que asumía directamente la defensa, presentando demandas ante alcaldes e inspectores de policía cobró credibilidad y fue respaldado por su gente, las parcialidades y luego nombrado representante y defensor general e incito a negarse al pago de terraje. En 1914 viajó a Bogotá y expuso la situación de los indios.

(...) Se entrevistó con Marco Fidel Suárez, en ese momento ministro de Relaciones Exteriores, y con el ministro de Guerra. Por iniciativa del primero de ellos se le facilitó el acceso al Archivo Nacional; allí estudió las cédulas reales de los resguardos, a las cuales se remitiría en futuros escritos. También presentó ante el Congreso las denuncias formuladas por las comunidades paeces de Tierradentro⁵.

Regresó a finales del mismo año, se reunió con los cabildos de Tierradentro, Huila, Tolima, Cauca y Valle para iniciar un levantamiento y conformó el movimiento que se conocería como la quintiniada para recuperar tierras, a quienes les explicó la plataforma de lucha:

- › No volver a pagar terrajes.
- › Recuperar las tierras perdidas y lograr que los resguardos sean respetados.
- › Fortalecer los cabildos.
- › Afianzar la cultura indígena.
- › Luchar para llegar a formar un “gobierno chiquito” entre los indígenas, que fue su forma de explicar a las comunidades el derecho a la autonomía, a lograr un gobierno propio de las comunidades (CRIC, 2013, p. 110).

3 Equivalente a docente en el sistema oficial.

4 Indígena nasa (San Isidro, Cauca, 1880 – Ortega, Tolima, 1967)

5 Recuperado el 17 de marzo de 2018 de <https://bit.ly/3dHDu8Yquintin>

Con el movimiento se logró reconocer y legalizar algunos resguardos gracias a que encontró la Ley 89 de 1890⁶ en los archivos de Bogotá. Luchó alrededor de 18 años en la recuperación de tierras, formuló sus ideas en el texto “los pensamientos del indio de que se educó en las selvas colombianas” (1973); de manera rudimentaria expuso su pensamiento político, la memoria y visión de su lucha, los procesos históricos de los indígenas y temas de educación, inspirado en la naturaleza que llamó fuente *de sabiduría*. En 1916, crea el programa *Luz indígena de Colombia* y funda tres escuelas en Ortega, Tolima: “Al principio se abrieron por mí escuelas indígenas en las veredas de Ortega, pero luego estas fueron incendiadas por los blancos” (Quintín Lame, 1973, p. 44). En el programa educativo se destacaban “el libro de la naturaleza, el saber escolar, la agricultura, la ganadería montes, la Higiene, la Metafísica, la Ontología y la Lógica” (Romero, 2006, p. 71), todos basados en su experiencia.

(...) Soy el indio que se educó en la montaña y aprendió a pensar, para pensar en la montaña; (...) pero llegarán a sorprender la historia universal, porque ningún ignorante de que han hablado los hombres que se educaron en la antigüedad, en la edad media y en la contemporánea, todos hablan de sus claustros de educación; por esta razón, yo también debo hablar como lo hago de los claustros donde me educó la Naturaleza; ese Colegio de mi educación (Quintín Lame, 1971, p. 53).

El legado de Quintín Lame, será retomado por el CRIC, su pensamiento político será la base para la nueva plataforma de lucha a la que sumaran otros 7 puntos. La educación indígena será la herramienta política para la concienciación de los pueblos del Cauca, que luego se extenderá a todos los pueblos indígenas de Colombia.

Educación propia: paradigma de resistencia milenaria y lucha de la cultura indígena

En el Pueblo Nasa la Cosmovisión indígena funge como enfoque filosófico y metodología de auto-indagación y análisis; como filosofía sirvió para re-politizar las ideas y las relaciones políticas con el Estado, frente al derecho a una *educación propia* oponiéndose al modelo oficial que estaba “divorciada entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias” (CRIC, 2004, p. 37). Se rechazó porque vieron subordinada y excluida su cosmovisión por conocimientos occidentales, se evidenciaba en explicaciones sobre los seres vivos, el origen de la vida y la espiritualidad, se les prohibía hablar en lengua nativa, si lo hacían eran severamente castigados, como “forma de dominación colonial⁷ (Maldonado, 2010).

La cosmovisión se entiende como fuente de la educación, “generación de filosofías y epistemologías propias que nutren a nuestro proceso, tanto político como pedagógico” (CRIC, 2004, p. 25). Como metodología de auto-indagación permitió el acercamiento a la historia profunda, revitalizaron la Ley de Origen, la lengua ancestral, los saberes, usos y costumbres y la educación indígena, como inicialmente llamaban; en 1978, el CRIC propone el Proyecto de Educación Bilingüe e Intercultural para empezar un proceso de descolonización interna:

(...) Corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad, campo, clases sociales), es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no sólo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales), sino de diferencias de civilización (González Casanova, 2009, p. 146).

Los pueblos indígenas para ejercer su legítimo derecho a salvaguardar la identidad cultural y mantener la unidad en los territorios, crean el CRIC como estrategia política y social para administrar su patrimonio cultural y como dispositivo para restablecer la educación propia como principal eje político de

6 La columna vertebral de la legislación indigenista colombiana en materia de Resguardos sigue siendo la Ley 89 de 1890, que asegura la estabilidad jurídica de los Resguardos, y reglamenta su organización interna.

7 Benjamín Maldonado propone tres tipos de dominación: colonialismo interno, totalitarismo, etnocidio y manipulación de lo imaginario.

concienciación cultural y transformar las relaciones con el estado, fue así como, en el 5º Congreso del CRIC, en 1978, diseñan nuevos objetivos (señalo los de educación):

- › Fortalecer la lucha por la cultura y por los cabildos para crear poder para construir y controlar nuestra propia autonomía.
- › Crear el programa de educación bilingüe para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía.
- › Los maestros deben ser bilingües, se debe investigar en las comunidades sobre su historia, cultura; se requiere analizar la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos.

La educación propia como proyecto político se reafirma introduciendo la autonomía en los PEC, es decir, liberándola de la institucionalidad y posicionándola *en, con y para* los resguardos y las comunidades, constituyéndola en defensa, resistencia y antisistémica, con metodologías comunitarias para abordar las condiciones contextuales en los territorios; evaluar los impactos nefastos del capitalismo; pues, en la memoria colectiva de los nasa están presente los desastres ecológicos, humanos y económicos desde el año 1845, cuando entraron al territorio los proyectos de desarrollo y por la fiebre de la quina, que llegó con grupos armados, minería, narcotráfico, desplazamiento, etc. En ese sentido, vieron necesario afianzar la conciencia histórica a partir de la cosmovisión que plantea “tres pilares fundamentales: el sueño de formar una comunidad nueva que sepa recoger la tradición propia y al mismo tiempo conjugarla con el futuro, el diálogo con otras culturas y, también, con otras tradiciones” (CRIC, 2004, p. 35). La concienciación histórica parte del presente sin olvidar el pasado para crear futuros a partir de las necesidades del presente como potencialidad; es decir; rompe con “determinaciones para recuperar posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo” (Zemelman, 1998, p. 124).

Expectativas de futuro en la educación propia. Como proyecto político está comprometida a fortalecer los procesos colectivos en la construcción del “Plan de Vida de los pueblos indígenas del Cauca, en tres aspectos fundamentales: los principios filosóficos y políticos, los mandatos de los Congresos y el marco normativo nacional e internacional” (2007, p. 27), orientados a la unidad del pueblo Nasa, restablecer el gobierno propio, las prácticas rituales, la espiritualidad, la familia, la salud, salvaguardar los territorios y mediante la organización colectiva generar estrategias de cambio social positivo para subvertir las relaciones con el estado:

Surge del proceso de la vida colectiva como un hecho que no puede negarse y al que es mucho mejor mirar de frente para entenderlo en lo que realmente es. No es moral ni inmoral, porque su naturaleza no proviene sólo de la dinámica histórica del pasado, sino de la proyección utópica que tiene la acción subversiva hacia el futuro (Fals Borda, 2015, p. 143).

A través de los Planes de Vida trazan horizontes a mediano y largo plazo, han sido ejemplares en su política, con los cuales han ganado dos veces el Premio Nacional de Paz; “el PNUD entregó la máxima distinción del premio Iniciativa Ecuatorial a la comunidad indígena nasa del norte del Cauca, en el marco de la Convención Mundial de Biodiversidad de las Naciones Unidas, celebrada en Kuala Lumpur en 2004” (Wilches-Chaux, 2005, p. 26). No obstante, implementar la educación propia no ha sido fácil; por un lado, se interpone el modelo oficial con leyes y decretos, obstaculizando el desarrollo de la cosmovisión:

Si manejáramos nuestra educación propia nosotros tendríamos que hacerla con un calendario propio que le llamamos *El Andar del Tiempo*⁸, que está basado en la luna, en el recorrido del año tenemos 21 lunas, y no tenemos doce meses, esa ya es una dificultad, porque nosotros en la normatividad trabajamos diez meses de clase, tenemos distribuidos los tiempos de descanso, vacaciones de los niños en el largo del año, pero esa distribución se hace más en un sentido comercial, de cómo se aporta al comercio dándoles ese tiempo de vacaciones a los estudiantes y a los docentes (entrevista pedagoga nasa, realizada, 2018).

8 También se le llama calendario propio o ecológico.

El calendario *andar del tiempo*, descoloniza la educación propia del calendario gregoriano, las actividades se sincronizan con los ciclos lunares, influyendo en aspectos psicobiológicos y culturales en el comportamiento de las comunidades y las relaciones con los territorios y el universo; por ejemplo, la mujer armoniza el ciclo menstrual con actividades de autocuidado y no a otra cosa; los tiempos para cultivo, siembra, cosecha, rituales y mingas se armonizan con las actividades académicas de tal manera que los estudiantes puedan participar.

El PEC armoniza *el andar del tiempo* con el cronograma académico: las asignaturas, proyectos comunitarios, metodologías y escenarios. Esto representa una de las tensiones con la educación oficial, la normatividad es rígida con los horarios y tiempos dedicados a las asignaturas. En la educación propia se dispone de lugares significativos: como la huerta, sitios sagrados, la tulpa, la minga y rituales. En estos espacios enseñan geografía, historia, matemáticas, entre otras. Aun con las restricciones del Estado, algunos territorios ancestrales trabajan con *el calendario propio*, haciendo uso al derecho de la autonomía en los PEC, y cumpliendo con las asignaturas oficiales y contenidos de la cosmovisión ancestral:

(...) Nuestro proyecto responde a las necesidades del contexto comunitario, en términos de fortalecimiento de valores como el respeto a madre tierra, el buen uso de los recursos naturales, que los jóvenes entiendan el valor de la madre tierra y debe respetar, cultivarla, aprovecharla, hacer uso de ella de la manera más respetuosa, (...) porque depende de eso el bienestar colectivo, estos resultados, sabemos que son a mediano y largo plazo en este proceso educativo (entrevista pedagogo nasa, 2018).

La cosmovisión une el PEC con el Plan de Vida, y se proyecta un futuro deseado con la madre tierra, entenderse *en* ella; la concepción Madre Tierra fue elaborada en miles años, creando *la conciencia tierra* para posibles futuros, diferentes a las expectativas de futuro occidental; el primero tiene arraigo ancestral y naturocentrista; el segundo, se mueve hacia mundos imaginados sin control. Ese es el pensamiento indígena, entendido como el conjunto de saberes propios, prácticos y situados en la concepción cultural de cada pueblo milenario, han logrado construir futuros impulsando transformaciones sociales positivas, demostrando capacidad de agenciamiento colectivo y su contribución para preservar el medio ambiente, construir autonomías y resistencia cultural.

En este contexto, traer de vuelta la educación propia fue un triunfo del CRIC, que le permitió fijar derroteros para las futuras generaciones, partir de los principios: *unidad, territorio, cultura y autonomía*; los PEC en sí mismos reivindican los valores culturales, que se expresan en la plataforma política del CRIC, indispensables en la lucha por la autonomía territorial, epistémica y cultural, escenario de resistencia para restablecer códigos de la cosmovisión como la Ley de Origen, el idioma propio, el gobierno propio, la justicia propia y el buen vivir comunitario como cultura autónoma:

No ha sido posible destruir completamente la vida social autónoma de los grupos subordinados, que es fundamental para la producción de un discurso oculto. Las grandes formas históricas de dominación no sólo generan resentimientos, despojos y humillaciones que les dan a los subordinados, por decirlo así, algo de qué hablar; también son incapaces de impedir la creación de un espacio social independiente en el cual los subordinados pueden hablar con relativa seguridad (Scott, 2000, pp. 111-112).

La autonomía cultural indígena permite crear estrategias de resistencia a la cooptación ideológica subvirtiendo el dominio por el control social del territorio, protegiendo lugares sagrados de colonos, grupos armados, cultivos ilícitos y; pasando de la resistencia a la autodeterminación territorial, superando parte de los conflictos en los territorios ancestrales. La educación propia es la base de la resistencia indígena y los valores culturales.

Procesos de educación autónomos en los territorios ancestrales

Los resguardos y comunidades presentan condiciones climáticas, geográficas, ambientales, sociales y económicas diferentes. En ese sentido, los contenidos del PEC, pueden diferir de un resguardo

a otro; esto es, democratización de la educación propia sin cambiar la filosofía en sus pilares de conocimiento en la educación propia, como vemos en el figura 1.

Figura 1

Campos de conocimiento



Nota. Estos campos constituyen ejes de la educación en el pueblo nasa.

Fuente. Elaboración propia, basado en entrevistas.

Los pilares se integran a las asignaturas oficiales o currículos académicos de manera transversal, especialmente en la primaria. Ahora veremos de manera sucinta lo que dice cada pilar para hacernos una idea. Pero, antes socializamos los escenarios donde se llevan a cabo los proyectos de educación autónomos, que difieren de los oficiales.

Wasak Kwewesx⁹- Semillas de Vida-, es el espacio donde se habla de educación propia, se puede traducir como *casa de pensamiento indígena*, es un proceso autónomo y diferenciado al escolarizado. La intencionalidad política del Wasak Kwewesx es la enseñanza del idioma propia, la cultura y la espiritualidad nasa. La familia lleva los niños convencida de que, la educación propia es la que le conviene a sus hijos, el proceso formativo dura entre 20 a 23 años; allí conocen a fondo lo que es: cosmovisión, Ley de Origen, espiritualidad, cultura, política comunitaria, liderazgo, economía alternativa, gobierno propio; y, la cultura política occidental y formas de gobierno, como sostiene la sabedora Nasa:

(...) Ellos van a conocer, a aprender, a vivir desde la cosmovisión, serán las personas que a futuro van a estar al frente de toda la organización en los diferentes espacios, que sean nuestros tuthenas (consejeros), en las gobernaciones, alcaldías, los consejos municipales, el hecho de que vayan a una educación propia no quiere decir que no vayan a aprender las letras, los números, solo que primero van enraizar todo la cultura propia, luego podrán asumir lo de afuera, porque el reto es que puedan ejercer en ambos espacios, estar en una alcaldía, una gobernación, un consejo municipal sin perder la autonomía indígena, su conocimiento y su arraigo (entrevista, realizada en 2018).

La cosmovisión indígena establece una visión de la vida más próxima con la realidad que viven los pueblos de origen en los territorios ancestrales, no solo en la forma de percibir el origen de la vida; espacio, tiempo, territorio, sentido y las relaciones con la naturaleza, sino para transformar las relaciones con el entorno sociocultural; buscar nuevas formas de existencia para garantizar pervivir física y culturalmente; ejercer el derecho en la educación define la relación entre grupos étnicos con la cultura occidental, sobre las decisiones de asumir el control de la cultura propia, emanciparse, aunque han apropiado conceptos occidentales, logran adaptarlos a la cosmovisión. En este sentido, la educación propia enriquece los contenidos y procesos comunitarios.

Veamos ahora los pilares de la educación propia desde la perspectiva episteme raizal-ancestral indígena, para contrastarla con la occidental, no con la intención de validar la cosmovisión ancestral desde el pensamiento occidental, sino desde la cosmovisión que la produce. No es ético seguir

9 El indígena Marco Yule y su compañera, Carmen Vitonas, retoman el escenario Wasak Kwewesx preocupados porque la educación institucional no fortalece los principios del Nasa, se pierden las prácticas culturales, la lengua propia y la espiritualidad; surge la necesidad de rescatar los valores culturales en un espacio más tradicional enfocado en los valores, la identidad y la lengua propia.

subalternizando e invalidando saberes diferentes al occidental. Estoy convencido que el conocimiento ancestral es tan válido como el europeo, el africano, asiático o cualquier otro, no se pueden ignorar, simplemente son diferentes; Igualmente, tenemos que reconocer desde América Latina lo que producen no solo “nuestros” intelectuales académicos, sino nuestros originarios. Las investigaciones deben ser sensibles y respetuosas con otras formas de producir conocimiento que no sabemos, ni conocemos y mucho menos entendemos.

Con lo anterior, planteamos el pensamiento indígenas Nasa del Cauca, que también se encuentran en varias regiones del país, miraremos cada pilar sociocultural de la educación propia en clave *episteme rizal-ancestral* con la pregunta: ¿Es posible una episteme raizal ancestral indígena, que sustente la educación propia?

Pilar: conocimiento ancestral -cosmovisión indígena

La forma de ver el mundo y viene de la ley de Origen, es la narración de la historia que cuenta lo que sucedió cuando surgió el universo. Cada cultura tiene su narración a nivel político, cultural y religioso. Al originarse el mundo y al moldear la vida de los seres para una mejor relación y convivencia, surgen los mandatos los cuales constituyen -en nuestro caso- la Ley de Origen. La cosmovisión se halla pues, en estrecha con la apropiación simbólica del territorio y las lecturas culturales de los fenómenos y procesos en los que está inmerso determinado grupo social¹⁰ (Cisco, 2014).

El conocimiento ancestral ha perdurado más de 500 años, los españoles llegaron con un supuesto proyecto civilatorio que suprimió parte del conocimiento ancestral, los indígenas vieron amenazado su legado y lo ocultaron, mucho después, el CRIC, utilizando la cosmovisión como método de indagación lo recupera y revitaliza. El conocimiento ancestral expresa la resistencia milenaria en el pensamiento de la estirpe indígena posicionándolo en los PEC para ser compartido entre los pueblos.

(...) Las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad o correspondencia; también en el fortalecimiento y construcción de autonomía, así como la capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos (SEIP, 2013, p. 20).

La cosmovisión como metodología de auto-indagación recupera los saberes de la medicina nativa, la espiritualidad y las prácticas rituales, entre otros; asimismo, hace referencia a la cosmización de la existencia, en donde cosmos, vida y espacio físico son uno solo, “llenos de acontecimientos ritualizados con sentido vital permanente para conservar la armonía y el equilibrio” (SEIP, 2013, p. 28), a través de la *cosmovivencia* y la *cosmoacción* (acuñadas por los nasa), formas de coexistencia, vincularidad y armonía con la naturaleza, y las acciones son orientadas por la Ley de Origen.

Pilar: idioma propio, nasa yuwe¹¹

El nasayuwe es la lengua madre del pueblo nasa, determina la relación con los espacios sagrados y espirituales en el territorio, facilita la comunicación en mingas donde practican la ritualidad, es la representación de la historia, está escrito en la mente y el corazón, los tejidos trenzados por las mujeres dejan inscritos el alfabeto y los símbolos de la escritura nasa (entrevista consejero nasa, 2018).

Tejer significa estar en contacto con los espíritus de la naturaleza y construir conocimientos, la mejor forma es el idioma nasayuwe para enseñar el significado de las palabras en coherencia con la cosmovisión, es bastón de la resistencia y la afirmación de la identidad cultural, a través del cual fluye el espíritu y el conocimiento para construir los PEC.

¹⁰ Recuperado el 27 de marzo de 2018 de <https://bit.ly/2ZpQHOI>

¹¹ La ONIC establece que existen 102 pueblos indígenas, y solo 65 lo hablan la lengua materna; algunos lo hablan, escriben y entienden; otros solo lo hablan, pero no lo escriben; y, otros lo entienden, pero no lo hablan.

Pilar: ley de origen¹²

La Ley de Origen, es legado de nuestros antepasados, significa: pensar, sentir, vivir con el corazón, desde nuestros valores espirituales. (...) El pensar indígena debe ser un pensar del sentimiento, desde la espiritualidad, las prácticas, y usos de su cultura y estructurado en la lógica de la paridad (...).

La Ley de Origen es la fuente de los saberes que dan forma a la cultura (historia, política, autoridad, espiritualidad, organización social, salud, valores), que estructuran los PEC en los territorios y las comunidades.

Pilar: espiritualidad ancestral

La espiritualidad fortalece interna, física y culturalmente, siempre se realizan armonizaciones con plantas sagradas antes de reuniones, mingas, círculos de palabra, mambeo, actividades escolares, para que fluya el pensamiento, la creatividad, las relaciones armónicas, y sincronizarnos con los espíritus de la naturaleza y el cosmos, las ceremonias espirituales las dirige el *the wala* (entrevista, consejero nasa, 2018).

La espiritualidad está en sentir, pensar, actuar y relacionarse con el conjunto de seres y elementos de la naturaleza y el cosmos, a través de las prácticas rituales culturales interactúan y armonizan las relaciones el territorio augurando el bienestar comunitario.

El PEC moviliza la episteme y las pedagogías que son la base para construir el conocimiento indígena, las metodologías y los pilares, un sistema alternativo, que el modelo occidental desacredita, no reconoce y advierte incompleto y exige validar con el modelo oficial considerado único, universal y válido, desconociendo otras formas de producir conocimiento, en palabras de Boaventura De Sousa (2009):

[...] El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de este lado de la línea y el universo del otro lado de la línea (p. 160).

Asimismo, la academia junto al estado colombiano excluye el conocimiento ancestral, desconoce su legitimidad en la educación propia cuando le exige cumplir con estándares de calidad; es decir, cooptarla con el modelo oficial, sin tener en cuenta las necesidades específicas de comunidades concretas e históricas en los territorios de origen que luchan por liberarse de epistemologías opresoras que:

[...] Al no reconocer como válidos otros tipos de conocimiento que no sean los producidos por la ciencia moderna, provocaron un epistemicidio masivo, es decir, la destrucción de una variedad inmensa de saberes que prevalecían principalmente del otro lado de la línea abisal, en las sociedades y sociabilidades coloniales (De Sousa, 2018, p. 36).

Los PEC colocan en escena conocimientos del mundo indígena, demostrando la validez y legitimidad frente al conocimiento oficial; en sentido práctico, resuelve problemas de salud curando enfermedades en las comunidades con la medicina ancestral, superan el analfabetismo en lugares donde no llega la educación oficial, por mencionar algunos ejemplos. De esta manera, la autonomía epistémica se legitima a la par de la occidental. A partir de estos presupuestos, la educación indígena no solo está atravesada por la cosmovisión, sino que, constituye un principio de autonomía cultural en la enseñanza-aprendizaje, mediada por diálogos de saberes, concepción epistemológica, alineada con la propuesta de las *epistemologías del sur* de Boaventura De Sousa Santos (2011):

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes

12 Recuperado el 27 de marzo de 2018: <https://bit.ly/2ZpQH0lley>

tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (p. 25).

La episteme raizal-ancestral indígena subvierte desde dentro, como señala De Sousa, no se trata de desconocer el conocimiento científico, es cambiar la relación de dominio, para decidir qué tomo de afuera; por otra, visibilizar y/o rescatar aquellos saberes que se habían producido en “ausencias” por el pensamiento occidental moderno. Igualmente, desde la perspectiva de las epistemologías del sur, se visibiliza la diversidad de conocimientos de la Ley de Origen, la importancia de la memoria histórica en la conciencia y la construcción de futuros posibles, de acuerdo con Josep Fontana:

[...] Usar su capacidad para construir a partir de la diversidad de elementos del pasado a su alcance, presente recordados, que pueden contribuir a que la conciencia colectiva responda a los nuevos problemas que se le plantean [...] creando escenarios contrafactuales en que se puedan encajar e interpretar los hechos nuevos que se nos presentan (2006, p. 117).

Crear conciencia histórica es un trabajo pedagógico reflexivo del devenir histórico, los retos y exigencias colectivas para transformar las ideologías de la escuela y las condiciones opresoras, se necesita un pensamiento distinto como diría Freire, pensar auténticamente, pensar la realidad no estática, ni determinada, sino en un continuo dándose, exigiendo cada vez, implica descolocarse y recolocarse de manera diferente frente a la realidad para poder entender la historia. La historia como marco interpretativo y análisis contextual:

La historia es poder interpretar, construir la explicación y la comprensión que los fenómenos enfrentan en un momento dado, que puede ser un presente, con todo el peso que tiene la memoria histórica, la cual debe ser reconstruida; pero debe ser reconstruida no para llorar sobre la leche derramada, y construir un discurso de la nostalgia, sino simplemente para entender el presente (Zemelman, 2006, p. 29).

La historia tiene un papel fundamental en la educación propia que se consagra en liberar la psiquis del pensamiento colonizado, es educación desde y para los oprimidos; dice Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido* «La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres» (1980, p. 88). La reflexión pedagógica sobre una cultura y mundo concretos, mediado por las relaciones sociales, culturales, lenguajes y con la naturaleza; conciencia histórica del mundo al que hace parte.

Episteme Raizal-Ancestral Indígena

Con lo anterior, se abordaron aspectos, instituyentes del pensamiento indígena que se recogen en lo que llamo *episteme raizal-ancestral indígena*; la cosmovisión como espacio de contenidos y sentidos sobre los que recae, en gran medida, el peso del conocimiento ancestral, en relación al presente sociohistórico, la información que se interpreta estableciendo espacios de relaciones que generen nuevas alternativas de acción que potencialmente pueden conducir a la construcción de su propia realidad, reivindicando la historia y cultura, antes negadas y silenciadas.

Figura 2*Campos de la Episteme Raizal-Ancestral*

Fuente. Elaboración propia, basado en entrevistas, 2018.

Desde la perspectiva de los campos de la episteme raizal-ancestral indígena, se configura un sistema de pensamiento histórico, social y cultural que guía la pervivencia de los pueblos. A partir de estos presupuestos, la educación propia no solo está atravesada por campos, sino que, constituye un principio de *conciencia autonómica* en la enseñanza-aprendizaje, mediada por el diálogo de saberes, al respecto Boaventura De Sousa Santos, dice:

(...) Nuevas identidades regionales, nacionales y locales están emergiendo, construidas en torno a una nueva preeminencia de los *derechos a las raíces*. Tales localismos se refieren por igual a territorios reales o imaginados y a formas de vida y de sociabilidad fundadas en las relaciones frente a frente, en la proximidad y la interactividad (2003, p. 198).

Localismos que ubicamos en sectores indígenas que se renuevan a través de la re-territorialización simbólica, cultural y con lenguajes, que emergen del ocultamiento a que fueron sometidas con el propósito de silenciar la memoria colectiva, es la emergencia de las subjetividades indígenas y otras culturas [negros, campesinos y rom] también doblegadas por prácticas de dominación/exclusión y apropiación/violencia. Subjetividades que se rebelan a las imposiciones ideológicas occidentales, para auto-nombrarse e instituirse a partir de la autonomía epistémica, veamos las diferencias.

Tabla 1*Diferencias epistémicas entre las cosmovisiones*

Episteme occidental	Episteme raizal-ancestral indígena
Parte del mundo externo	Parte de la Ley de Origen
Dominio cognitiva	Sentipensante (Cognitiva y emocional)
Realidad objetiva – neutral	Realidad subjetivada/vivencial/explora
No-sentimiento/neutral	Afectiva-sensitiva /amorosa/implicativa
Mide-controla-pronóstica	Inconmensurable/ armonizar
Historia lineal o segmentada	Memoria ancestral (presente pasado-presente futuro)
a-espiritual	Espiritual
Tiempo lineal	Tiempo en espiral
La tierra le pertenece al hombre Antropocentrismo	La humanidad le pertenece a la tierra (Pachamama-pachacentrismo)
Promueve una cultura universalizante	Establece la interculturalidad étnicas locales, diversas y planetarias

Fuente. Elaboración propia basado en entrevistas, 2018.

Desde esta perspectiva epistémica, el quehacer de la educación propia se orienta hacia la cosmovivencia y la cosmoacción para el Buen Vivir Comunitario, es una episteme que tiene definido los conocimientos en los pilares. Asimismo, podemos observar en la tabla 1, la importancia de los sentimientos, las sensaciones y las emociones; es una episteme del emocionar-racional – sentipensar-, a través de la cual, se coordinan acciones y relaciones; es otra forma de conocer, hacer, observarse en la experiencia compartida, mediatizada por relaciones generativas. Igualmente, representa un desafío para recuperar o despertar el conocimiento profundo de la naturaleza; crear conciencia de la necesidad de visibilizar el sujeto autónomo, crítico y colectivo que produce pensamiento para construir futuros desde una perspectiva diferente al capitalismo, un mundo condicionado por relaciones sociales basadas en transacciones del poder despótico.

Conclusiones

En este artículo quedan expuestas, apartes de la *episteme raizal-ancestral indígena* sobre la que se fundamenta la educación propia, sus contenidos, campos de conocimiento y pedagogías para la construcción de conocimiento, conciencia histórica e intencionalidades de las prácticas descolonizantes. Las pedagogías indígenas no remiten únicamente al currículo sino a la construcción de sujetos comunitarios para la *cosmovivencia* y la *cosmoacción*, que vivencian la educación en el Wasak Kwewesx con prácticas en huertas, mingas, asambleas, entre otras; espacios naturales e interactivos que inciden espiritual y psicoemocional en las y los niños. El aprendizaje no tiene límites y los entornos naturales ofrecen interiorizar la subjetividad comunitaria a través de pedagogías atractivas, creativas y lúdicas, permitiendo explorar a plenitud los sentidos al entrar en contacto con la naturaleza, Rousseau (citado por Carbonell, 2015), plantea que:

La naturaleza es el entorno y la esencia del niño, el mejor educador que garantiza su crecimiento; en consecuencia, hay que permitir que se deje influenciar por los beneficios de su hábitat natural, sin intervención ni interferencias de las personas adultas y de las instituciones que le imponen modelos artificiales que le alteran su orden natural (pp. 22-23).

Las características de los entornos naturales de aprendizaje promueven acercamientos para experimentar la parte sensomotriz y emocional; apropiar desde los sentimientos y conocimientos, emotivo a lo cognitivo, diferente al modelo tradicional, mostrando que, en este tipo de aprendizaje, se apropian más cualidades sobre los objetos de conocimiento, potenciando la curiosidad, la imaginación, los sentimientos y despertar facultades creativas observando los atributos de objetos en movimiento y tonalidades. En el aprendizaje mediado por entornos naturales se despierta el interés por el conocimiento, esto se puede constatar en la vida cotidiana de cualquier niño cuando la curiosidad le lleva a interesarse por un objeto que reclama su atención para percibirlo a plenitud.

Finalmente, la reflexión permite considerar aportes de los PEC a la formación oficial, en cuanto a la humanización de la educación, no pensarse desde lo monocerebral, sino desde un cerebro social, un sujeto que experimenta más allá de los sentidos, y que, se deben duplicar las facultades de percepción porque están adormecidas.

Referencias

- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca. (2018). *La historia y lucha de los Nasa. Serie de cartillas y mapas parlantes*. ACIN.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Fuego Azul.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2007). *Plan de vida regional de los pueblos Indígenas del cauca*. CRIC.

- De Sousa, B. (2003). *La caída del Ángelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA) y Universidad Nacional de Colombia (UNAL).
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI. CLACSO.
- De Sousa, B. (2011, Julio-septiembre). Epistemologías del sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16, 17-39. <https://bit.ly/33XlvZ8>
- De Sousa, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En P. Meneses y K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del sur* (pp.25-62). CLACSO.
- Fals Borda, O (2015). *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*. CLACSO.
- Fontana, J. (2006). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo en crisis?* Ediciones Pensamiento Crítico.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González Casanova, P. (2009). De la sociología del poder a la sociología de la explotación. *Pensar América Latina en el Siglo XXI*. Siglo del Hombre Editores.
- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: dinámicas de resistencia en Oaxaca*. Centro INAH Oaxaca.
- Quintín Lame, M. (1971). *En defensa de mi raza*. Rosca de investigación y acción social.
- Quintín Lame, M. (1973). *Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la civilización*. Editextos. LTDA.
- Romero, F. (200, primer semestre). Manuel Quintín Lame: Sabiduría y saber escolar. *Revista del Centro Cultural Universitario Aquelarre*, 9, 59-82. <https://bit.ly/365KjB0>
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. ERA.
- Sistema de Educación Indígena Propio. (2013). *Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas*. CRIC.
- Wilches-Chaux, G. (2005). *Proyecto nasa: la construcción del plan de vida de un pueblo que sueña*. ARFO Editores.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. IPECAL.



Pedagogía del Pensamiento Computacional desde la Psicología: un Pensamiento para Resolver Problemas

Pedagogy of Computational Thinking from the Psychology: a Problem-Solving Thinking

Recibido: 28/07/2020 | Revisado: 28/09/2020 | Aceptado: 30/09/2020 | Publicado: 22/12/2020

 **Beatriz Ortega-Ruipérez**

Universidad Internacional de La Rioja (España)

beatriz.ortega.ruiperez@unir.net

<http://orcid.org/0000-0002-3822-5745>

Resumen: El pensamiento computacional debe entenderse como un pensamiento estratégico para resolver problemas, más allá de su vinculación con la programación. Por ello, es necesario abordar la estructura de este pensamiento, a través de sus procesos cognitivos, para obtener una definición operativa que permita a la pedagogía de este pensamiento abordarlo adecuadamente en las aulas, independiente del recurso que se utilice para su desarrollo. En este artículo se determinan cinco procesos inherentes a este pensamiento, identificando únicamente los que siempre se ven empleados, y se definen de forma operativa desde una perspectiva psicológica y también pedagógica. Estos procesos son abstracción, generalización, evaluación, creación de algoritmos y descomposición del problema. De estos procesos se puede comprobar una relación inherente de los cuatro primeros a la resolución de problemas, mientras que la descomposición se puede considerar no fundamental en la resolución de problemas y, por tanto, propia del pensamiento computacional. Gracias a este análisis y categorización, se comprueba que la descomposición es el proceso clave y central de este pensamiento, con lo que la didáctica del pensamiento computacional debe abordarse siempre desde la descomposición de problemas o tareas que permitan la simplificación del resto de procesos implicados, con diferentes recursos como la programación, el juego, la resolución de problemas, o la creación de proyectos.

Abstract: Computational thinking should be understood as problem-solving thinking, beyond its link to programming. Therefore, it is necessary to address this thought's structure through its cognitive processes to obtain an operational definition that allows this thought's pedagogy to be adequately addressed in the classroom, regardless its development source. In this article, five processes inherent to this thought are determined, identifying only those that are always used. These processes are operatively defined from a psychological and a pedagogical perspective. The processes are abstraction, generalization, evaluation, creation of algorithms and decomposition of the problem. The first four processes present an inherent relation to problem-solving that can be verified, while, the last one, decomposition, can be considered not fundamental in problem solving and, therefore, linked to computational thinking. The performed analysis and categorization prove that decomposition is the key and central process of computational thinking. Therefore, computational thinking teaching must always be approached from the decomposition of problems or tasks that allow the simplification of the rest of the processes involved. This should involve different resources such as programming, playing games, problem-solving, or the creation of projects.

Palabras clave: Pensamiento, resolución de problemas, cognición, pensamiento computacional, lenguaje de programación, estrategias educativas.

Keywords: Thinking, problem solving, cognition, computational thinking, programming languages, educational strategies.

Introducción

En los últimos años se ha visto la introducción de la programación como materia en la enseñanza obligatoria, o su reclamo como algo necesario, como son los casos en Europa de Reino Unido (Csizmadia *et al.*, 2015), Alemania (Delcker y Ifenthaler, 2017), Francia (Académie des Sciences, 2013), Noruega (Bocconi, Chiocciariello y Earp, 2018), o en España, incluida de forma obligatoria en la Comunidad de Madrid (Valverde-Berrocoso, Fernández-Sánchez y Garrido-Arroyo, 2015) como proyecto piloto, entre otros.

Este planteamiento de considerar la programación como algo necesario para los alumnos en el siglo XXI, ha acelerado la aceptación del pensamiento computacional (PC) como un concepto imprescindible en la enseñanza, sin dar tiempo suficiente a su investigación: qué procesos implica este pensamiento, para qué puede ser realmente útil y cómo debemos abordarlo en educación, más allá de enseñar a programar.

Además, como se lleva instando estos últimos años, enseñar a programar no implica desarrollar el PC, ya que, de acuerdo con Zapata-Ros (2015), se debe tener en cuenta el enfoque que se adopta: si se trata de un enfoque reproductivo o un enfoque productivo.

Por otra parte, no se debe olvidar que este pensamiento se considera como un conjunto de procesos útiles en la resolución de problemas complejos (Barr y Stephenson, 2011; Grover y Pea, 2013; Voogt, Fisser, Good, Mishra y Yadav, 2015), y que por tanto se debe ver como una estrategia o heurístico que se puede aplicar en el proceso de resolución de problemas (Angeli *et al.*, 2016), pero que además se podría utilizar para simplificar la forma que abordamos la representación de este (Kwisthout, 2012; Wing, 2014).

Por ello, como pensamiento útil para la resolución de problemas, más allá del contexto informático, se debe tener en cuenta la posibilidad de desarrollar este pensamiento con otros medios, como es el enfoque *unplugged*, o por medio de proyectos de edición de vídeo, creación de artefactos digitales, etc. (Kong y Abelson, 2019).

El objetivo de este artículo es proporcionar un modelo sobre el pensamiento computacional y unas directrices pedagógicas para asegurar el desarrollo del PC a través de actividades de diversa índole que trabajen los procesos implicados.

Para ello, en primer lugar, se realiza un análisis desde la psicología diferenciando entre procesos de pensamiento para emplear este pensamiento, y habilidades o competencias. Y así proponer un modelo teórico del pensamiento computacional comprendido desde su relación con la resolución de problemas, pudiendo crear además una definición operativa, algo que todavía no se ha consensuado en torno a este concepto (Bocconi *et al.*, 2016).

Por último, se proponen unas directrices pedagógicas para asegurar el trabajo de todos los procesos operativizados en el pensamiento computacional, tanto desde la perspectiva del aprendizaje de la programación, como desde su trabajo desde otras técnicas educativas como la resolución de problemas o la creación de proyectos.

Descomponiendo el pensamiento computacional

Para delimitar este pensamiento, se han seleccionado los cinco marcos más actuales y relevantes (Tabla 1), marcos que se basan en la revisión de marcos anteriores. Se considera que al seleccionar estos marcos actuales, basados en la revisión de otras propuestas previas, no es necesario analizar más allá de estas cinco, ya que el resto se basan en la revisión de los mismos autores, como la propuesta original y ampliada de Wing (2006, 2014, 2008, 2011), la de Barr y Stephenson (2011), o la de Brennan y Resnick (2012), por citar algunas.

El marco conceptual de Selby y Woollard (2013) es la primera propuesta que intenta operativizar los procesos cognitivos incluidos en la definición del PC para conseguir unificar el término, de forma que resulte más fácil abordarlo en la enseñanza. Para ello, recogen algunas propuestas relevantes de años

anteriores a su publicación, y analizan los términos más frecuentes en las descripciones. En el caso del marco conceptual de Csizmadia *et al.* (2015), se basan en las definiciones propuestas por Wing (2011), la autora que acuñó el concepto.

Por otra parte, la propia autora realiza una actualización reciente (Wing, 2017). Se comprueba que en esta actualización no se ha incluido ningún proceso posterior. Aunque destaca la abstracción como clave del PC.

La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE) por su parte, propuso junto a la Asociación de Maestros de Ciencias de la Computacional de Estados Unidos (CSTA) una definición operativa para conocer los procesos implicados en el pensamiento computacional (ISTE y CSTA, 2011), que ha sido trabajado desde entonces, con lo que se ha logrado una definición posterior (ISTE, 2016), definición que incluye todos los procesos que dicen estar implicados en 2011, a excepción de la simulación y el paralelismo.

Bocconi *et al.* (2016) revisan varias de las propuestas previas más relevantes, como las Barr y Stephenson (2011), Grover y Pea (2013) y Selby y Woollard (2013), entre otras. Estas propuestas han sido utilizadas en muchos de los estudios y experiencias que se han realizado sobre el pensamiento computacional, y que gracias a Bocconi *et al.* (2016) han sido integradas.

Por su parte, Shute, Sun, y Asbell-Clarke (2017) crean su propia definición partiendo de dos propuestas muy relevantes, como son la propuesta de Brennan y Resnick (2012), quienes diferenciaban entre conceptos, prácticas y perspectivas del pensamiento computacional, y la propuesta de Weintrop *et al.* (2016).

Desde 2013 se ha intentado consensuar los procesos de este pensamiento a través de revisiones de la literatura. Sin embargo, en la actualidad cada autor que investiga sobre pensamiento computacional elige la propuesta que más le encaja, asumiendo que existe un vacío entorno a la definición operativa de este pensamiento.

Tabla 1

Procesos del pensamiento computacional según las revisiones teóricas más relevantes sobre el concepto

Autoría	Habilidades del pensamiento computacional
Selby y Woollard (2013)	Abstracción, descomposición, algoritmización, evaluación, generalización.
Csizmadia <i>et al.</i> (2015)	Algoritmización, descomposición, generalización (patrones), abstracción (representaciones), evaluación.
ISTE (2016)	Abstracción, algoritmización, recogida de datos, análisis de datos, representación de datos, descomposición de problemas, automatización.
Bocconi <i>et al.</i> (2016)	Abstracción, algoritmización, automatización, descomposición, depuración, generalización.
Shute, Sun y Asbell-Clarke (2017)	Descomposición, abstracción, diseño de algoritmos, depurar, iteración, generalización.

Fuente. Elaboración propia.

Procesos inherentes al pensamiento computacional

El pensamiento, según Carretero y Asensio (2004), es aquello que contiene un conjunto de operaciones intelectuales como el razonamiento, abstraer, hacer generalizaciones, con el objetivo de la representación de la realidad, toma de decisiones o resolución de problemas. Siguiendo esta definición, y teniendo en cuenta los procesos superiores de pensamiento (Smith y Kosslyn, 2008), se deben diferenciar de forma clara los procesos de pensamiento incluidos en las propuestas sobre el pensamiento computacional y otros procesos y habilidades los cuales, aunque pueden formar parte de este pensa-

miento y se pueden trabajar de forma simultánea, no podrían ser considerados componentes básicos del PC. Por ello, se deben descartar los componentes que no puedan ser catalogados como procesos de pensamiento (Tabla 2).

Tabla 2

Análisis de procesos para seleccionar procesos de pensamiento y evaluar su solapamiento

Procesos	Aparición	Proceso superior	Solapamiento con otros procesos superiores
Abstracción	100% (5/5)	SÍ	Recogida y análisis datos
Algoritmización	100% (5/5)	SÍ	
Descomposición	100% (5/5)	NO	
Generalización	80% (4/5)	SÍ	Representación datos
Evaluación	40% (2/5)	SÍ	Recogida, análisis, representación datos
Automatización	40% (2/5)	NO	
Depurar	40% (2/5)	NO	
Iteración	20% (1/5)	NO	
Recogida de datos	20% (1/5)	SÍ	Abstracción y evaluación
Análisis de datos	20% (1/5)	SÍ	Abstracción y evaluación
Representación de datos	20% (1/5)	SÍ	Evaluación y Generalización

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede apreciar, se encuentran cuatro de los procesos que no se pueden considerar procesos superiores de pensamiento: descomposición, automatización, depurar e iteración. En cuanto a la descomposición, aparece en todas las propuestas analizadas, mostrando su importancia como estrategia dentro del pensamiento computacional.

Según Ortega-Ruipérez (2018), la descomposición resulta ser un proceso fundamental del pensamiento computacional, ya que la clave de este pensamiento reside en descomponer un gran problema en pequeñas partes computacionalmente abordables, incluyendo cómo se aborda y representa el problema. Por tanto, la descomposición es una estrategia para facilitar los procesos superiores de pensamiento empleados en la resolución de problemas.

Respecto a la automatización, parece una destreza que se puede incluir al emplear este pensamiento, al estar además relacionado con las Ciencias de la Computación, pero no se puede concluir que sea algo necesario e inherente al pensamiento computacional, ya que no aparece de forma general en las propuestas, sino que más bien se trataría de una forma opcional de facilitar la resolución de problemas con este pensamiento.

Por su parte, la depuración y la iteración serían más bien prácticas muy relacionadas con la programación informática, prácticas que requieren de los procesos de pensamiento ya incluidos, ya sea la abstracción, evaluación y generalización; o los procesos relativos al tratamiento de datos.

Con este análisis, se puede comprobar que de los cuatro procesos excluidos, sólo uno de ellos se puede considerar fundamental en el pensamiento computacional: la descomposición.

Por la otra parte, sólo se consideran los procesos superiores de pensamiento, es decir, abstracción, evaluación, generalización, recopilación de datos, análisis de datos, representación de datos y creación de algoritmos.

Sin embargo, se ve cómo existe un solapamiento entre los procesos superiores de pensamiento propuestos, ya que por una parte tenemos abstracción, generalización y evaluación; y por otra recogida, análisis y representación de datos. Los primeros procesos aparecerían de forma combinada en los procesos relativos al tratamiento de datos (recogida, análisis y representación).

Adicionalmente, existen otros intentos de definir el pensamiento computacional desde las habilidades cognitivas que incluye, como la que proponen Román-González, Pérez-González y Jiménez-Fernández (2017). Sin embargo, en esta propuesta se mezclan procesos superiores (razonamiento) con procesos básicos (procesamiento visual y memoria a corto plazo). En este caso, se entiende que se refiere al razonamiento lógico, pues existen muchos tipos como el informal, analógico, proposicional, etc. (Carretero y Asensio, 2008).

El pensamiento computacional en la resolución de problemas

Bassok y Novick (2012) definen la representación de un problema como el modelo construido con los componentes del problema que la persona ha captado o entendido. Incluyen el estado inicial del problema y el estado objetivo. Esto permite elaborar el proceso para la resolución, lo que implica la creación de un algoritmo que avance por los estados del problema hasta su estado objetivo o solución.

El pensamiento computacional facilita estos procesos al descomponer ese gran problema en problemas sencillos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que resolver varios problemas simples no equivalen a la resolución de problemas complejos, tal y como sostienen Funke, Fischer y Holt (2017), y que el PC pretende descomponer un problema complejo, pero siempre con una interrelación significativa entre todos los pequeños problemas.

Como recogen Dörner y Funke (2017), la resolución de problemas complejos es un proceso dinámico con diferentes fases dentro de la adquisición del conocimiento y la aplicación de éste, ya que requiere una colección de procesos psicológicos superiores y autorregulados, que se emplean de forma recursiva entre la adquisición del conocimiento, que corresponde a la representación del problema, y la aplicación del conocimiento, correspondiente al proceso de resolución del problema (Herde, Wüstenberg y Greiff, 2016).

Esta interacción entre la adquisición y la aplicación del conocimiento sobre el problema, se puede considerar, según Fischer, Greiff y Funke (2017) similar a la idea de tratamiento de información, concretamente a la generación de información y la reducción de información, ya que una aplicación efectiva del conocimiento requiere una adquisición adecuada, es decir, una reducción y generación de información eficaz.

Se opta por los procesos de abstracción, evaluación y generalización, al haber conocido su relación con el tratamiento de datos, confirmando que el pensamiento computacional está compuesto de los procesos superiores de pensamiento: abstracción, evaluación, generalización y algoritmización, que se emplean en la solución de problemas independientemente de utilizar una estrategia computacional, y la descomposición, que resulta una estrategia clave para facilitar cómo se aborda un problema complejo, coincidiendo con lo que proponen otros autores como Looi, How, Longkai, Seow y Liu (2018).

Modelo teórico del pensamiento computacional

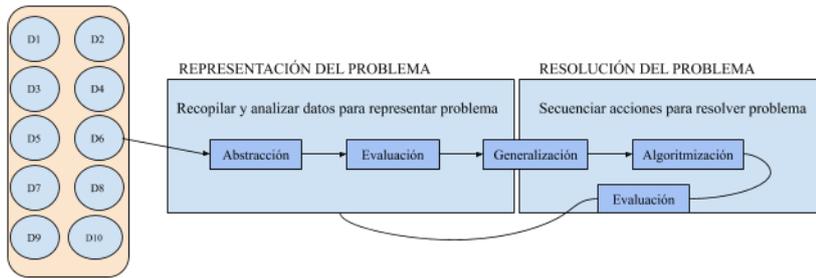
Se parte de la consideración de que la descomposición del problema es el aspecto clave que proporciona emplear este pensamiento, lo que conlleva que se aborde el problema de forma más sencilla, y por lo que tanto, se simplifique el esfuerzo cognitivo que supone trabajar con los datos de forma simultánea. Se entiende por tanto, que al tratar los datos de forma computacional, divididos en cómputos con significado independiente, se simplifica el esfuerzo cognitivo asociado a cada uno de estos procesos.

Por tanto, en la Figura 1 se han representado los procesos siempre presentes el proceso de resolución de problemas, aunque no se aplique el PC, suponiendo para la ejemplificación de la representación, un problema con 10 datos (D1-D10).

En la Figura 2 se ve cómo sería este proceso incluyendo la pieza clave: la descomposición, observando así la diferencia entre resolver el problema sin aplicar o aplicando el PC.

Figura 1

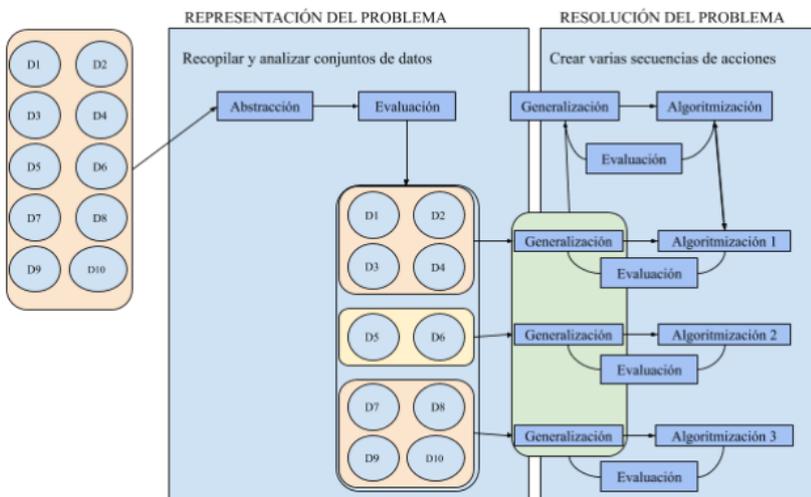
Representación simplificada de los procesos superiores de pensamiento en la resolución de problemas sin aplicar el pensamiento computacional (descomposición)



Fuente. Elaboración propia.

Figura 2

Representación simplificada de los procesos superiores de pensamiento en la resolución de problemas aplicando el pensamiento computacional



Fuente. Elaboración propia.

En el caso en el que se emplea la descomposición, la abstracción permite abordar diferentes conjuntos de datos con un significado conjunto. Esto además facilita la evaluación de los conjuntos de datos, frente a la evaluación de todos los datos como un gran conjunto.

Al evaluar cada conjunto, se generalizan pequeñas representaciones, a la vez de crear una representación conjunta para asegurar que el objetivo se mantiene, como se aprecia en la flecha que asciende del recuadro verde.

Con la representación del problema se puede generar un algoritmo general de resolución, pero lo verdaderamente útil de crear estas representaciones, es que se pueden crear varios algoritmos, y cada algoritmo centrarse en resolver cada parte.

La puesta en práctica de cada uno de los algoritmos puede evaluarse de forma computacional para, en el caso de que falle uno de los algoritmos, sólo se revisa esa parte del problema, sin afectar al resto. Además debe darse una evaluación general de cómo está avanzando el problema por los diferentes estados, por si hiciese falta una revisión general.

Definición operativa del pensamiento computacional

Como definición operativa del pensamiento computacional se obtiene que es una estrategia basada en la descomposición, que facilita la resolución de problemas complejos, y en particular los

procesos de abstracción, evaluación, generalización y pensamiento algorítmico. En la Tabla 3 están las definiciones de cada proceso para su aplicación en este pensamiento.

Tabla 3

Definición de los procesos definidos operativamente en el pensamiento computacional

Habilidad	Definición
Descomposición	Permite dividir un gran problema o tarea en partes más simples e independientes que se pueden abordar individualmente.
Abstracción	Permite simplificar un concepto, identificando una idea a través del análisis de datos para desprender la idea general de los detalles.
Generalización	Permite la representación de un concepto o problema al establecer conexiones entre datos e identificar patrones comunes.
Evaluación	Permite analizar datos e ideas, a través de comparaciones lógicas que ayudan a verificar las ideas y acciones elaboradas.
Pensamiento Algorítmico	Permite la planificación de una secuencia lógica y limitada de acciones que conducen al logro de una tarea determinada.

Fuente. Elaboración propia.

Por otra parte, en la Tabla 4 se proponen cinco niveles de adquisición para cada uno de estos procesos. Con la creación de esta rúbrica se pretende facilitar la forma de abordar el pensamiento computacional en el aula, al permitir diseñar actividades que incluyan acciones para trabajar cada uno de los procesos implicados en el nivel que se quiera trabajar.

Tabla 4

Niveles de adquisición de los procesos del pensamiento computacional

Habilidad	1	2	3	4
Descomposición	Detecta dos grandes ideas en un mismo problema o tarea	Detecta las distintas partes e identifica un dato de cada idea	Detecta las distintas partes e identifica casi todos los datos	Detecta las partes de una tarea y los datos relativos a cada una
Abstracción	Extrae las ideas a través de un proceso guiado que ayuda a desechar detalles	Es capaz de extraer varias ideas por sí mismo, desechando datos superficiales	Extrae casi todas las ideas, eliminando los detalles menos importantes	Extrae todas las ideas esenciales desprendiendo todos los detalles
Generalización	Representa ideas si ve claramente las conexiones entre los datos de cada una	Representa la idea general de la tarea o problema con fallos no determinantes	Crea representación del problema o tarea conectando la mayoría de ideas	La representación creada conecta de forma óptima todas las ideas extraídas
Evaluación	Es capaz de analizar datos sin relacionar unos con otros	El análisis de datos permite relacionar unos con otros	Analiza la mayoría de relaciones entre los datos relevantes	Analiza todas las relaciones entre los datos más relevantes
Pensamiento Algorítmico	Crea un algoritmo general e identifica cada subalgoritmo al alcanzar esa fase	Crea un algoritmo general y divide el trabajo en varias fases u objetivos	Puede crear los subalgoritmos de cada parte y evaluar si encajan entre sí	Crea un algoritmo general que guía los subalgoritmos de cada parte/subtarea

Fuente. Elaboración propia.

Directrices pedagógicas para desarrollar el PC

Relación entre el pensamiento computacional y la programación

Programar implica muchos de los procesos superiores que componen el pensamiento computacional, por lo que programación resulta un recurso ideal para desarrollarlo, si se trabaja de una manera productiva y no reproductiva (Zapata-Ros, 2015). Como afirma Bers (2017), la programación no es lo mismo que el pensamiento computacional, pero la programación recoge los objetivos y etapas que se emplean en el PC.

Para empezar, la programación debe abordarse desde una necesidad a resolver, desde la necesidad de que un programa automatizado nos facilite la realización de una tarea. Duncan, Magnuson y Votruba-Drzal (2014) denominan este tipo de programación como codificación, y proponen que debe basarse en plantear soluciones mediante un lenguaje de programación. Por tanto, la relación se da entre la codificación y el pensamiento computacional; y no con programación (González-González, 2018).

Así, el primer paso para la codificación es el diseño de un programa informático, el cual requiere un estudio de las diferentes funcionalidades que debe cumplir, y este aspecto es clave para asegurar que se trabaja desde una perspectiva computacional, ya que el diseño requiere una descomposición del gran programa en todas estas funcionalidades fundamentales para que funcione.

La programación consiste en la creación de un algoritmo, estableciendo todos los pasos necesarios para que el programa cumpla con sus objetivos, y que se puede representar a través de un diagrama de flujo que indique la relación y secuencia de las instrucciones incluidas.

Por otra parte, el programa diseñado ha de contar con elementos básicos que se permiten automatizar las instrucciones, como el uso de variables para guardar datos, el uso de funciones para guardar pequeños algoritmos recurrentes, o el uso de instrucciones de control, tanto condicionales como bucles.

Además, el desarrollo de un programa requiere de una constante monitorización que permite detectar errores y solventarlos, práctica conocida como depuración.

En la Tabla 5 se propone la relación en los procedimientos habituales en programación y los procesos del pensamiento computacional con mayor implicación en estos procedimientos.

Esto no quiere decir que los procesos del pensamiento computacional que se relacionan con cada procedimiento o práctica de programación se empleen únicamente en dicha práctica, sino que en esa práctica lo primordial es emplear el proceso superior de pensamiento relacionado.

Tabla 5

Procedimientos habituales en programación y su relación con el pensamiento computacional

Programación	Pensamiento computacional
Estudio de funcionalidades	Descomposición
Creación de un algoritmo	Pensamiento algorítmico
Diagrama de flujo	Abstracción, generalización
Variables	Abstracción
Funciones	Generalización
Condicionales	Evaluación
Bucles	Evaluación
Depuración	Evaluación, abstracción, generalización

Fuente. Elaboración propia.

Más allá de la programación, el pensamiento computacional se relaciona habitualmente con habilidades digitales, ya que se ha considerado un pensamiento fundamental para abordar cuestiones complejas relacionadas con la digitalización. Diversas organizaciones lo incluyen en la revisión de habilidades que proponen como necesarias en el siglo XXI, especialmente en el contexto digital.

La Unión Europea propone la Competencia Digital, una competencia básica en la que se incluye el aprendizaje de la programación, relacionándolo con el pensamiento computacional como una habilidad para la expresión digital (Vuorikari, Punie, Carretero y Van Den Brande, 2016).

Por otra parte, la UNESCO incluyó el pensamiento computacional como parte de la Alfabetización Informacional y Mediática, de forma que las personas participen de forma activa y reflexiva de la cultura y la información digital (Gretter y Yadav, 2016).

En este sentido, autores como Adell, Llopis, Esteve y Valdeolivas (2019) muestran cómo la competencia digital puede desarrollarse al trabajar el pensamiento computacional a través de la tecnología.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que trabajar programación, simplemente con tecnología, no garantiza su desarrollo. Para ello, se deben identificar qué procesos requieren las actividades, fundamentalmente la descomposición.

Desarrollo del PC a través de la codificación

La programación puede abordarse desde dos aproximaciones didácticas, de acuerdo con Moreno-Léon, Román-González y Robles (2017). Por una parte, se puede trabajar el refuerzo de conceptos teóricos más concretos. En este caso, las actividades son tipo puzzles o retos guiados, en las que se trabaja de forma independiente cada concepto del pensamiento computacional, pero no de forma relacionada entre conceptos.

Por otra parte, en un segundo nivel, los alumnos proponen soluciones a retos más generales para la construcción de programas. Estas soluciones tienen que establecerse a partir del empleo de los procesos superiores del pensamiento computacional. En este caso, las actividades deben ser creativas y con un enfoque global, como la creación de prototipos.

Aprender a codificar resulta más sencillo en los últimos años gracias a los entornos de programación por bloques. Estos entornos de pseudocódigo facilitan la creación de programas al centrarse en la lógica de programación y no en las características de un lenguaje. Además de que puede utilizarse con múltiples fines.

En cuanto a las técnicas de instrucción, se encuentra el uso de proyectos o la resolución de problemas. La creación de un proyecto de código debe abarcar diferentes fases que implican desde el diseño inicial hasta las pruebas finales, fases que se ven facilitadas si se aplica un pensamiento computacional.

Yang, Swanson, Chittoori y Baek (2018) proponen cómo trabajar los elementos básicos que componen un proyecto STEM de forma que se adopte una perspectiva computacional. En primer lugar, se debe elaborar una descripción del proyecto. En segundo lugar, hay que establecer una pregunta guía para la investigación, y dividir esta pregunta en preguntas más simples; las cuales corresponden al objetivo del problema y a su descomposición en subproblemas. Esta manera permite abordar un proyecto STEM con un enfoque de resolución de problemas.

Entre las temáticas más habituales para realizar proyectos de programación, un proyecto puede tener como objetivo crear un cuento animado, o Storytelling. Algunos entornos de programación por bloques están orientados a ello, como Alice (Werner, Denner, Bliesner y Rex, 2009) o Scratch (Burke y Kafai, 2012).

Otra temática atractiva es el diseño y desarrollo de videojuegos (Repenning, Webb y Ioannidou, 2010; Lee *et al.*, 2011), ya que se trata de proyectos complejos en los que debe aplicarse una estrategia computacional para abordar todas las mecánicas y dinámicas para que funcione.

La robótica es otra opción para la creación de proyectos, ya que además de codificar sus funcionalidades, deben tener en cuenta la parte física del proyecto, es decir, deben conocer todos los componentes electrónicos para determinar qué componentes necesitan y cómo se van a relacionar unos con otros. Este ámbito puede resultar más complejo de aplicar por la necesidad de adquirir más recursos,

pero existen bastantes propuestas para trabajar el pensamiento computacional a través de la construcción y programación de robots (Roscoe, Fearn, y Posey, 2014; Atmatzidou y Demetriadis, 2016; Ortega-Ruipérez y Asensio, 2018; Bers, González-González, y Armas-Torres, 2019).

Por otra parte, el pensamiento computacional se puede trabajar a través de la resolución de problemas de programación, de forma que se empleen estrategias que permitan el desarrollo de competencias digitales (Basogain-Olabé, Olabe-Basogain y Olabe-Basogain, 2015).

En este sentido, Ortega-Ruipérez y Asensio (2018) detallan una estrategia para asegurar que se emplea el PC al abordar la resolución de problema de programación. Para ello, se basan en la diferenciación de procesos implicados en la resolución de cualquier problemas y procesos exclusivos de lo que denominan la estrategia computacional.

En primer lugar se debe insistir en identificar las diferentes partes que pueden extraer, de forma que se aborden independientemente (descomposición). Además, deben aprovechar los elementos de programación que conocen para elaborar código de forma óptima, como instrucciones de control, o funciones (automatización). También deben intentar que las acciones que no dependan de otras puedan ejecutarse paralelamente (paralelismo). Por último, deben imaginarse la ejecución de cada paso para intentar comprobar si funcionarán y si encajan los resultados (simulación).

Para finalizar la didáctica del PC a través de la codificación, es importante tener en cuenta que se deben combinar las actividades propuestas en la medida de lo posible, y en función del nivel madurativo y desarrollo cognitivo de los aprendices. Por este motivo, tal y como proponían Moreno-Léon *et al.* (2017), se recomienda iniciarse con actividades guiadas que permitan reforzar los conceptos por separado; para, consecutivamente, empezar con la codificación, la creación de programas a través de la resolución de problemas, o la creación de proyectos de cualquier tipo, como proyectos STEM, historias animadas, videojuegos o robótica.

Desarrollo del PC de forma “desenchufada” o “desconectada”

Desarrollo del PC con juegos y actividades lúdicas

Por una parte, existen experiencias en las que se emplean juegos de mesa (Apostolellis *et al.*, 2014; Bayeck, 2018), ya que muchos juegos se deben abordar desde una perspectiva computacional para tener en cuenta todas las variables para progresar. Por ejemplo, Tsarava *et al.* (2017) describen cómo hacerlo con una búsqueda del tesoro.

También se ha visto el uso de juguetes Montessori como una introducción a este pensamiento en niños de infantil (Zapata-Ros, 2019). Aunque no se trabaje desde la descomposición de los juegos, se pueden abordar los procesos de forma independiente.

Otra opción para trabajar los procesos del pensamiento computacional por separado, a modo de introducción, sería con actividades lúdicas tipo retos, como puede ser el dibujar piezas de Tetris siguiendo unas instrucciones limitadas (Brackmann *et al.*, 2017), o de forma más dinámica a través de construir puzzles, seguir pistas,...en una gymkana (Jagušt, Krzic, Gledec y Grgi, 2018).

Desarrollo del PC con resolución de problemas

La resolución de cualquier problema, descomponiendo el problema en otros más sencillos de abordar, también facilita el PC aunque no sea programando. Los procesos más fáciles de desarrollar en la resolución de problemas, estudiada desde una perspectiva computacional, son los relacionados con la creación de algoritmos, mientras que los procesos más complejos o difíciles de desarrollar son los que se relacionan con la representación del problema (Ortega-Ruipérez, 2018).

En este sentido, Ortega-Ruipérez y Asensio (2018), proponen el planteamiento de diferentes fases o niveles en cuanto al andamiaje necesario para afrontar retos o problemas desde una perspectiva computacional.

En un primer nivel o fase, se debe acompañar a los alumnos durante todo el ejercicio de resolución, tanto en la representación del problema como en la creación de algoritmos que permitan resolverlo. Se recomienda que la representación del problema se realice a través de mapas conceptuales, diagramas de flujo o cualquier otro recurso que facilite la organización de la información. Debe abordarse de forma conjunta en el aula, explicando la representación del problema para observar los elementos que se pueden descomponer en problemas diferentes. Igualmente, las propuestas sobre los algoritmos se realizarían de forma conjunta, guiada por el profesor, asegurando que la representación es adecuada.

En un segundo nivel, dominarán cómo crear los algoritmos, por lo que el proceso guiado debe limitarse a la representación del problema, seguida por la creación de algoritmos de forma autónoma por el alumnado, aunque con la supervisión del profesor, atendiendo a los enfoques más óptimos para comentarlos con el grupo.

En la tercera fase, serán capaces de crear la representación y los algoritmos, aunque se recomienda que, antes de comenzar la algoritmización, se haga una puesta en común de la representación, y que tras esto el profesor concluya con la representación completa.

Desarrollo del PC mediante proyectos

Algunos de los proyectos que se plantean a través de programación, se pueden aplicar sin utilizar programación.

Por ejemplo, la creación de historias o Storytelling, ya que se aborda normalmente desde la descomposición de la historia en capítulos, viñetas,...o lo que requiera el formato utilizado, ya que puede trabajarse con varios formatos que no implican tecnología. Curzon, Mcowan, Plant y Meagher (2014) la utilizan en la formación de profesores.

Kordaki y Kakavas (2017) estudian los procesos del pensamiento computacional que se utilizan, y concluyen que sólo con la creación del storyboard, que corresponde a una representación gráfica del conjunto de pasos en los que se descompone la historia, se trabajan varios pensamientos (lógico, crítico, algorítmico,..) además de la descomposición y la representación de datos, por mencionar los más relevantes.

Otro ejemplo de proyectos de programación que pueden trabajarse de manera similar como un proyecto con otro formato no digital y que igualmente desarrollen el pensamiento computacional es el diseño de juegos, como los juegos de mesa. Igualmente deben descomponer el juego de forma general en las reglas, dinámicas, progreso, etc. que requiere para que sea jugable.

Conclusiones

En estas páginas se incluye un modelo teórico del pensamiento computacional que pretende servir para la comprensión de este pensamiento, a través de la creación de una definición operativa con un análisis desde la psicología de lo que se considera un pensamiento (Carretero y Asensio, 2004).

Se han obtenido cinco procesos que siempre están presentes cuando se emplea el pensamiento computacional: abstracción, evaluación, generalización, creación de algoritmos y descomposición, coincidiendo con la propuesta de otros autores (Looi *et al.*, 2018). Entre estos, la descomposición es la clave de este pensamiento (Ortega-Ruipérez, 2018) que posibilita que el resto de procesos se trabajen de forma simplificada, facilitando por tanto la abstracción, evaluación, generalización y creación de algoritmos de las diferentes partes descompuestas.

A partir de aquí se han propuesto directrices pedagógicas para abordar el PC, a través de programación, de juegos desconectados, de resolución de problemas y creación de proyectos, en base a la literatura y siguiendo el modelo creado, que pretende servir de guía para el diseño de actividades didácticas que persigan el desarrollo de este pensamiento.

Como limitación se puede destacar la poca literatura que trabaja el pensamiento computacional ajeno a la programación o codificación. Como prospectiva, se propone profundizar en cómo se puede trabajar el PC a través de actividades desconectadas, ya sean juegos, problemas o proyectos.

Referencias

- Académie des Sciences. (2013, mayo). *Teaching computer science in France: Tomorrow can't wait*. <https://bit.ly/3f9d54F>
- Adell, J., Llopis, M. A., Esteve, F. y Valdeolivas, M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. *RIED*, 1(22), 171–186. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22303>
- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J. y Zagami, J. (2016). A K-6 Computational Thinking Curriculum Framework : Implications for Teacher Knowledge. *Educational Technology & Society*, 19 (3), 47–57. <https://bit.ly/3381zUZ>
- Apostolellis, P., Tech, V., Stewart, M., Tech, V., Frisina, C., Tech, V., ... Tech, V. (2014). *RaBit EscApe : A Board Game for Computational Thinking* [ponencia]. Proceedings of the 2014 Conference on Interaction Design and Children. <https://bit.ly/3fbakzD>
- Atmatzidou, S. y Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661–670. <https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.10.008>
- Barr, V. y Stephenson, C. (2011). Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? *Acm Inroads*, 2(1), 48–54. <https://doi.org/10.1145/1929887.1929905>
- Basogain-Olabe, X., Olabe-Basogain, M. Á. y Olabe-Basogain, J. C. (2015). Pensamiento Computacional a través de la Programación: Paradigma de Aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 46, 1–33. <https://doi.org/10.6018/red/46/6>
- Bassok, M. y Novick, L. R. (2012). Problem solving. In K. J. Holyoak y R. G. Morrison (Eds.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 413–432). Oxford University Press.
- Bayeck, R. Y. (2018). A review of five African board games: is there any educational potential? *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 533–552. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1371671>
- Bers, M. U., González-González, C. y Armas-Torres, M. B. (2019). Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms. *Computers and Education*, 138, 130–145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.013>
- Bers, M. U. (2017). *Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315398945>
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A. y Engelhardt, K. (2016). *Developing Computational Thinking in Compulsory Education - Implications for policy and practice*. Joint Research Centre (JRC). <https://doi.org/10.2791/792158>
- Bocconi, S., Chiocciariello, A. y Earp, J. (2018). *The Nordic Approach To Introducing Computational Thinking And Programming In Compulsary Education*. Report prepared for the Nordic@BETT2018 Steering Group. <https://doi.org/10.17471/54007>

- Brackmann, C. P., Román-gonzález, M., Robles, G., Moreno-león, J., Casali, A. y Barone, D. (2017). *Development of Computational Thinking Skills through Unplugged Activities in Primary School* [ponencia]. Proceedings of the 12th Workshop on Primary and Secondary Computing Education. <https://doi.org/10.1145/3137065.3137069>
- Brennan, K. y Resnick, M. (2012). *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking* [ponencia]. Annual American Educational Research Association meeting AERA, Canadá. <https://bit.ly/39BynXj>
- Burke, Q. y Kafai, Y. B. (2012). *The Writers' Workshop for Youth Programmers. Digital Storytelling with Scratch in Middle School Classrooms* [ponencia]. SIGCSe: Proceedings of the 43rd ACM technical symposium on Computer Science. <https://doi.org/10.1145/2157136.2157264>
- Carretero, M. y Asensio, M. (2004). Introducción. *Psicología del pensamiento*. Alianza.
- Carretero, M. y Asensio, M. (2008). *Psicología del pensamiento* (2a ed.). Alianza.
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C. y Woollard, J. (2015). *Computational thinking A guide for teachers*. CAS: Computer At School. <https://bit.ly/2X0YzWA>
- Curzon, P., Mcowan, P. W., Plant, N. y Meagher, L. R. (2014). *Introducing Teachers to Computational Thinking Using Unplugged Storytelling* [ponencia]. WiPSCE '14: Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing <https://doi.org/10.1145/2670757.2670767>
- Delcker, J. y Ifenthaler, D. (2017). Computational Thinking as an Interdisciplinary Approach to Computer Science School Curricula: A German Perspective. En Rich, P. y Hodges, C. (eds.) *Emerging Research, Practice, and Policy on Computational Thinking. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52691-1>
- Dörner, D. y Funke, J. (2017). Complex problem solving: What it is and what it is not. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01153>
- Duncan, G. J., Magnuson, K. y Votruba-Drzal, E. (2014). Boosting family income to promote child development. *Future of Children*, 24(1), 99–120. <https://doi.org/10.1353/foc.2014.0008>
- Fischer, A., Greiff, S. y Funke, J. (2017). The history of complex problem solving. En Csapó, B. y Fune, J. (Eds) *The nature of problem solving*. Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264273955-9-en>
- Funke, J., Fischer, A. y Holt, D. (2017). When Less Is Less: Solving Multiple Simple Problems Is Not Complex Problem Solving—A comment on Greiff *et al.* (2015). *Journal of Intelligence*, 5(1), 5. <https://doi.org/10.3390/jintelligence5010005>
- González-González, C. S. (2018). La enseñanza-aprendizaje del Pensamiento Computacional en edades tempranas: una revisión del estado del arte. En Zapata-Ros, M. y Villalba-Condor, K.O. (eds.), *Pensamiento Computacional*. <https://bit.ly/3f8mDwC>
- Gretter, S. y Yadav, A. (2016). Computational Thinking and Media & Information Literacy: An Integrated Approach to Teaching Twenty-First Century Skills. *TechTrends*, 60, 510-516. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0098-4>
- Grover, S. y Pea, R. (2013). Computational Thinking in K-12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, 42(1), 38–43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>

- Herde, C. N., Wüstenberg, S. y Greiff, S. (2016). Assessment of Complex Problem Solving: What We Know and What We Don't Know. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 265–277. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209208>
- ISTE (2016). *ISTE standards for students*. <https://bit.ly/3gamV7y>
- ISTE y CSTA (2011). *Computational Thinking Leadership Toolkit*. <https://bit.ly/39B7HX2>
- Jagušt, T., Krzic, A. S., Gledec, G. y Grgi, M. (2018). *Exploring Different Unplugged Game-like Activities for Teaching Computational Thinking* [ponencia]. IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8659077>
- Kong, S.-C. y Abelson, H. (2019). Computacional Thinking Education. En Kong, SC y Abelson, H. (eds) *Computational Thinking Education*. Springer Link. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7>
- Kordaki, M. y Kakavas, P. (2017). *Digital Storytelling As an Effective Framework for the Development of Computational Thinking Skills* [ponencia]. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2435>
- Kwisthout, J. (2012). Relevancy in Problem Solving: A Computational Framework. *The Journal of Problem Solving*, 5(1), 18–33. <https://doi.org/10.7771/1932-6246.1141>
- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Walter, I., Erickson, A. J., ... Werner, L. (2011). Computational Thinking for Youth in Practice. *ACM Inroads*, 2(1). <https://doi.org/10.1145/1929887.1929902>
- Looi, C.-K., How, M.-L., Longkai, W., Seow, P., y Liu, L. (2018). Analysis of linkages between an unplugged activity and the development of computational thinking. *Computer Science Education*, 28(3), 255–279. <https://doi.org/10.1080/08993408.2018.1533297>
- Moreno-Léon, J., Román-González, M. y Robles, G. (2017). Programar para aprender en Educación Primaria y Secundaria : ¿qué indica la evidencia empírica sobre este enfoque? *ReVisión*, 10(2).
- Ortega-Ruipérez, B. (2018). *Pensamiento computacional y resolución de problemas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional UAM. <https://bit.ly/2P3iPck>
- Ortega-Ruipérez, B. y Asensio, M. (2018). Robótica DIY: pensamiento computacional para mejorar la resolución de problemas. *RELATEC*, 17(2), 129–144. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.129>
- Repenning, A., Webb, D. y Ioannidou, A. (2010). *Scalable game design and the development of a checklist for getting computational thinking into public schools* [ponencia]. SIGCSE'10 - Proceedings of the 41st ACM Technical Symposium on Computer Science Education. <https://doi.org/10.1145/1734263.1734357>
- Román-González, M., Pérez-González, J. C. y Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. *Computers in Human Behavior*, 72, 678–691. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.047>
- Roscoe, J. F., Fearn, S. y Posey, E. (2014). *Teaching computational thinking by playing games and building robots* [ponencia]. Proceedings - 2014 International Conference on Interactive Technologies and Games, ITAG 2014. <https://doi.org/10.1109/iTAG.2014.15>
- Selby, C. y Woollard, J. (2013). *Computational Thinking : The Developing Definition* [ponencia]. ITiCSE Conference, England. <https://bit.ly/3hLA1Zg>
- Shute, V. J., Sun, C. y Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142–158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>

- Smith, E. E. y Kosslyn, S. M. (2008). *Cognitive psychology. Mind and Brain*. Pearson Hall.
- Tsarava, K., Moeller, K., Pinkwart, N., Butz, M., Trautwein, U., Ninaus, M. y Institut, L. (2017). *Training Computational Thinking : Game-Based Unplugged and Plugged-in Activities in Primary School* [ponencia]. 11th European Conference on Game-Based Learning ECGBL. Austria.
- Valverde-Berrocoso, J., Fernández-Sánchez, M. R. y Garrido-Arroyo, M. C. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 46(46). <https://doi.org/10.6018/red/46/3>
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P. y Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715–728. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9412-6>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. y Van Den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union <https://doi.org/10.2791/11517>
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Kemi, J., Trouille, L. y Wilensky, U. (2016). Defining Computational Thinking for Mathematics and Science Classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127–147. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>
- Werner, L., Denner, J., Bliesner, M. y Rex, P. (2009). *Can middle-schoolers use Storytelling Alice to make games? Results of a pilot study* [ponencia]. FDG 2009 - 4th International Conference on the Foundations of Digital Games, Proceedings. <https://doi.org/10.1145/1536513.1536552>
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. <https://doi.org/10.1201/b16812>
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717–3725. <https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>
- Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking--What and Why? *The Link. The Magazine of Carnegie Mellon University's School of Computer Science*. <https://bit.ly/3hK39QY>
- Wing, J. M. (2014). *Computational thinking benefits society* [ponencia]. 40th Anniversary Blog of Social Issues in Computing. <https://bit.ly/2P1wkmf>
- Wing, J. M. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(2), 7–14. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/922>
- Yang, D., Swanson, S. R., Chittoori, B. B. C. y Baek, Y. (2018). *Work in progress: Integrating computational thinking in STEM education through a project-based learning approach* [ponencia]. ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings. <https://bit.ly/3f6IWUE>
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 46(15). <https://doi.org/10.6018/red/46/4>
- Zapata-Ros, M. (2019). Computational Thinking Unplugged. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1–29. http://dx.doi.org/10.14201/eks2019_20_a18



La Alfabetización. Una competencia educativa para el mundo globalizado

Literacy. An educational competence for the globalized world

Recibido: 10/08/2020 | Revisado: 15/10/2020 | Aceptado: 19/10/2020 | Publicado: 22/12/2020

 **Joel Oswaldo Vielma Rondón**
Universidad de Los Andes (Venezuela)
joelvielma.15@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8906-8930>

Resumen: En este artículo se pretende reflexionar sobre las implicaciones de la alfabetización como una competencia educativa fundamental para los ciudadanos del mundo globalizado. A fin de lograr tal propósito, se caracterizan algunos de los senderos sobre los cuales se disemina este saber y se explica cómo se relaciona con la cultura escrita, los procesos educativos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además, se abre un espacio para la reflexión sobre lo relativo a este tema en la Venezuela de los últimos años; se apoya esta discusión en la revisión de datos oficiales, realizada por Bravo (2011) y Uzcátegui y Bravo (2017). Se insiste en que la alfabetización se vincula de manera determinante con la construcción de la autonomía personal necesaria para aprender a lo largo de la vida y la consideración de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales. Para concluir, se estima que el compromiso con la alfabetización y el fomento de la cultura escrita, en sus diferentes formatos y modalidades, debe ser asumido por todas las entidades y todos los actores sociales. Se subraya, en este caso, la responsabilidad que tienen los gobiernos democráticos al desplegar políticas culturales, educativas, sociales y económicas, pues estas acciones aumentan su responsabilidad con la gente, y también, con sus condiciones de vida.

Abstract: This article seeks to reflect on the implications of literacy as a fundamental educational competence for citizens of the globalized world. In order to achieve this purpose, we characterize some of the paths on which this knowledge is disseminated and explain how it relates to written culture, educational processes and Information and Communication Technologies (ICT). In addition, it opens a space for reflection on the matter in Venezuela in recent years; supported by Bravo (2011) and Uzcátegui and Bravo (2017) reviews of official data. It is emphasized that literacy is decisively linked to the construction of the personal autonomy necessary for lifelong learning and the consideration of reading and writing as social and cultural practices. In conclusion, it is considered that all entities and social actors should assume the commitment to literacy and the promotion of written culture, in its different formats and modalities. In this case, democratic governments' responsibility of implementing cultural, educational, social and economic policies is underlined, for their implementation increases responsibility towards the people, and also, towards their living conditions.

Palabras clave: Alfabetización, aprendizaje, ciudadanía, educación, tecnología.

Keywords: Literacy, learning, citizenship, education, technology.

Introducción

El contenido social que subyace al hecho educativo lo configura como un símbolo de desarrollo y progreso, razón por la que se le otorga un papel central en las políticas públicas de casi todos los países del mundo. Es innegable el avance social y económico de muchas naciones gracias a que la educación se posiciona en el centro de las preocupaciones y las iniciativas gubernamentales. Sin embargo, es necesario decir, que en su nombre se cometen innumerables injusticias que acrecientan las desigualdades y extienden la pobreza en el tiempo.

Precisamente, la alfabetización es uno de esos temas educativos aún no resueltos, lo que influye de manera crucial en el mantenimiento de la inequidad y el limitado acceso a las oportunidades académicas y laborales que tienen las personas en condición de pobreza. Uzcátegui y Bravo (2017), señalan que “la alfabetización es un problema social y pedagógico que debe enfrentar las sociedades que han suscrito la escolarización masiva de la población” (p. 33). Es preocupante que aún se observe la falta de comprensión acerca de cómo la lectura y la escritura se pueden convertir en herramientas para el empoderamiento y el crecimiento humano, dado que permiten el despertar de la conciencia y la formación del pensamiento crítico. Asimismo, favorecen la interacción y el establecimiento de relaciones humanas en distintos niveles y en múltiples ámbitos de participación.

A lo largo de este trabajo, realizado desde una orientación teórica, documental y crítica, se pretende reflexionar sobre las implicancias de la alfabetización al considerarla como una competencia educativa esencial para conseguir el pleno desarrollo de las sociedades del mundo globalizado, con posibilidades para impulsar el cambio y el progreso económico y social, además de enaltecer la condición humana. Para alcanzar dicho propósito, se caracterizan algunos de los senderos sobre los cuales se disemina este saber y se explica cómo relaciona con la cultura escrita, los procesos educativos formales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se analiza quién o quiénes son los responsables de fomentar la alfabetización y la cultura escrita, en sus múltiples formatos y manifestaciones. Aunado a ello, se aborda de manera particular, el tratamiento que se le ha dado a este asunto en Venezuela durante las dos primeras décadas del nuevo milenio (Bravo, 2011; Uzcátegui y Bravo, 2017).

Se insiste en que el dominio de la lectura y la escritura, así como su uso cotidiano, dentro y fuera de los espacios educativos, se vinculan de manera determinante con las experiencias ciudadanas. Tal y como expone Águila (2019), en dichas experiencias “están presentes los valores, actitudes y modos de ser propios de una democracia” (p. 72). Es por esta razón, que la cultura escrita, en sus diversas prácticas y expresiones, debería fortalecerse, sobre todo, en aquellas naciones que se precian de su pluralismo y demás principios democráticos.

La alfabetización

Tradicionalmente, la alfabetización se ha asociado con la escuela primaria, se asume que es allí donde los niños adquieren este conocimiento y que, una vez consolidado el proceso de alfabetización inicial, ellos están preparados para seguir leyendo y escribiendo por su cuenta. A estas consideraciones, subyace una concepción restringida de la alfabetización, ya que como analiza Torres (2008) se ve reducida a la capacidad que se puede alcanzar para codificar y decodificar textos.

Si bien, el proceso de alfabetización inicial se convierte en la base de todos los *aprendizajes a lo largo de la vida*, este no es un conocimiento suficiente para resolver todas las situaciones sociales implicadas en la cotidianidad. Además, deviene en un saber insuficiente para actuar en los diferentes contextos de acción social y cultural a los que se tienen que enfrentar los ciudadanos en pleno cumplimiento de sus deberes y derechos democráticos.

Concebida desde un sentido amplio, la alfabetización supera las condiciones de una actividad que pueda declararse en algún momento como absolutamente terminada. Por el contrario, es un proceso que se manifiesta en permanente construcción y que involucra el manejo de variadas competencias en lectura y escritura. Dichas competencias, van desde el dominio mecánico del sistema alfabético

para codificar (escribir) y decodificar (leer) textos, hasta la producción y comprensión de discursos que cumplen funciones sociales, académicas y culturales específicas. Al respecto, Torres (2008) afirma que “Una persona está alfabetizada cuando maneja con autonomía el lenguaje escrito, lee comprendiendo lo que lee y es capaz de transmitir con claridad sus propias ideas por escrito, de modo que otras personas pueden comprender lo que escribe” (p. 1).

De ahí, que se torna prudente plantear ahora las siguientes interrogantes: ¿Hacen todos los ciudadanos un uso igualitario de los procesos de la lectura y la escritura?, ¿qué implicancias tiene para una persona alfabetizarse?, ¿qué importancia tienen las políticas públicas en cuanto a alfabetización y cultura escrita para el progreso y el bienestar socioeconómico de los países?

La alfabetización comporta un amplio conocimiento del lenguaje, expresado en textos, imágenes, signos, símbolos y códigos dispuestos en formatos analógicos o electrónicos. Al mismo tiempo, incluye la capacidad de hacer abstracciones, predicciones y transposiciones de lo leído o escrito, según el contexto o la situación comunicativa particular. Lipman (2016) manifiesta que el derecho a la alfabetización de la niñez no puede reducirse a conseguir una habilidad aceptable de lectura y de escritura, sino que se debe llegar a los niveles superiores de la aceptabilidad: razonabilidad, capacidad de juicio, inventiva y capacidad para apreciar. En lugar de ello, se establecen estándares mínimos relacionados con la pertinencia y consistencia, obviando otros más elevados que le permitirían al alumnado dar una mejor respuesta a las exigencias actuales de la vida en común.

En atención a lo anterior, es posible afirmar que las universidades deben contribuir en la tarea de optimizar las condiciones y la calidad de los procesos de alfabetización, a través de la formación de docentes que posean una sólida formación conceptual en torno a la enseñanza de la lengua. Sin duda, se necesita que las situaciones de enseñanza sean desarrolladas en un marco pedagógico caracterizado por su calidad operativa y organizativa. Experiencias de campo como la de Flores y Sánchez (2013) con estudiantes de pedagogía que llevan a cabo tareas de alfabetización con adultos “analfabetos”, o la de Vielma (2016), haciendo promoción de la lectura en un entorno educativo rural, ayudan al enriquecimiento de la identidad profesional. Dichas investigaciones, invitan a los docentes a mirarse a sí mismos como agentes que estimulan e impulsan cambios en el entorno comunitario, y que valoran el lenguaje escrito como un bien cultural que debe estar al alcance de todas las personas, independientemente del lugar donde se encuentren, su edad u oficio.

Ahora bien, es preciso destacar que la calidad no puede ser solo un rasgo distintivo del perfil del docente que se forma o se especializa en las facultades y escuelas de educación, para atender estudiantes en las aulas de los primeros grados, sino también de las campañas, planes y macro proyectos de carácter oficial, diseñados con la intención de alfabetizar poblaciones vulnerables. Se hace referencia en este caso, a los programas financiados por los gobiernos y que se orientan a acercar la lengua escrita a la gente más desfavorecida, con niveles de formación deficientes y de grupos etarios diversos. Para el despliegue de estas iniciativas, se requiere de una clara conciencia política, ética y moral de parte de los gobiernos, y quizá también, en un modo distinto, de los destinatarios, acerca del valor de la alfabetización como un factor indispensable para el desarrollo integral de las sociedades.

Torres (2008) describe algunos de los principales programas de alfabetización de adultos en países como Ecuador, Cuba y Venezuela. Sus reflexiones clarifican la responsabilidad de las autoridades gubernamentales en la planificación, ejecución, evaluación y seguimiento de los programas de alfabetización. Expone el uso político electoral de las campañas de alfabetización, presentadas en estos países como medidas “salvadoras” para remediar la pobreza y la inequidad todavía existentes. Advierte, que es un exceso demagógico aspirar a que la alfabetización cambie por sí misma la vida de la gente.

Es necesario que las políticas públicas se aboquen a generar un panorama que integre oportunidades para acceder al bienestar educativo, económico, laboral, social y cultural. La alfabetización debe mirarse desde sus diferentes aristas, entendiendo que todas ellas son importantes para conseguir equidad y justicia social. Solo así se darán transformaciones profundas en la vida de los ciudadanos. Es imprescindible que priven los intereses comunes, sobre los intereses económicos y políticos de unos pocos.

La precitada autora explica que en el análisis de los resultados de los intentos alfabetizadores, sobresalen criterios mediáticos orientados hacia los datos y las estadísticas. Parecen obviarse en estos casos, aspectos medulares tales como el impacto que puede tener la alfabetización en las condiciones de vida de las personas, en su autoconcepto, en su reafirmación como personas. No se cuestiona, por ejemplo, cuánto han podido avanzar en el sistema educativo quienes han participado de los programas y qué cambios se han generado en sus modos de vida a partir del aprendizaje de la lectura y la escritura. Ubicar esta información solo es posible mediante el seguimiento de los programas antes, durante y después de su aplicación. Es claro, que la concepción política y educativa de la alfabetización como un saber concluido, hace que muchas de estas iniciativas se cierren una vez que se “cumple” con las intervenciones.

Kalman (2008) muestra algunas de las definiciones sobre la alfabetización en países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Paraguay y Perú), registradas en el Plan Regional de Alfabetización de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para el período 2007-2015. Concluye, que en ellas se le concibe como un proceso escolarizado que involucra la adquisición de habilidades elementales en torno a la lectura y la escritura, además, se le representa como la base del desarrollo social, político y económico.

Justamente, es la visión escolarizada de la alfabetización la que obstaculiza que esta sea vista y atendida como una competencia que sobrepasa los espacios educativos y que, más allá de concebirse como un saber, incluye prácticas letradas diversas que se diseminan en la vida personal, social y profesional de los ciudadanos al formar parte de la cultura, y más específicamente, de la cultura escrita. Castedo (2011) enfatiza que tales prácticas cobran vida fuera de la escuela, haciéndose presentes en los ámbitos de la justicia, el derecho, la familia, la salud, el comercio y los medios de comunicación. Por su parte, Suárez, Vélez y Londoño (2018) adicionan que “Si se sitúa la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, se puede afirmar que los textos que se leen y escriben se insertan en las prácticas de la vida, y no al revés” (p. 187).

Así, se revela cómo la lectura y la escritura se convierten en herramientas para la vida social y laboral del tiempo presente en la multiplicidad de contextos, lenguajes y modos de comunicación e interpretación de la realidad. La autora antes mencionada, agrega que diferentes grupos sociales poseen también distintos modos de apropiación de la cultura escrita, pues no todas las personas leen y escriben con los mismos propósitos, en las mismas modalidades, ni en los mismos ámbitos y momentos. Aunque esto es absolutamente cierto, también lo es el hecho de que las TIC se han convertido en elemento unificador de las prácticas letradas del mundo globalizado. Resulta indiscutible el uso cada vez más acelerado de las redes sociales, los mecanismos de trabajo virtual (teletrabajo), la educación a distancia, la digitalización de la banca, la industria y el comercio. De algún modo, esta nueva dinámica logra aglutinar los intereses y las necesidades de comunicación entre los seres humanos. Desde esta perspectiva, se asume la relación entre la alfabetización y la educación, entendiendo a la primera como una competencia que se inserta dentro de la educación. En líneas posteriores, se prevé poder plantear estas relaciones, a fin de sustentarlas y ponerlas a disposición de los lectores.

La alfabetización como competencia educativa en el mundo actual

Las condiciones de vida de la actualidad distan en gran medida de lo que significó educarse y vivir en sociedad hasta hace unos veinte o treinta años. Las circunstancias del tiempo presente, caracterizadas por la incertidumbre y la inestabilidad actuando como constantes, exigen una revisión en cuanto

al concepto de alfabetización para que ajuste a las nuevas formas en las que se vive y representa la realidad.

En su página oficial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) declara que, más allá de la noción habitual que alude al conjunto de competencias en lectura, escritura y cálculo matemático, la alfabetización es concebida hoy día como un modo de identificación, interpretación, comprensión, creación y entendimiento, en un mundo digitalizado, apoyado en textos, basto en información y en rápida evolución. La ampliación del concepto por parte de este importante organismo, confirma lo que se ha dicho en párrafos anteriores: la alfabetización no solo consiste en aprender a descifrar el código alfabético, incluye también habilidades y competencias para el manejo de la información en un mundo caracterizado por cambios y transformaciones globales.

La educación, como proceso que arropa a la alfabetización y que busca el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones y potencialidades, debe estar en la capacidad de dar respuesta a los acelerados cambios tecnológicos y al nacimiento de nuevos recursos que sirven para difundir la información, pero que por sí mismos no generan conocimiento. A juicio de Brunner (2003), la educación debe hacerse cargo de las transformaciones que se dan en el entorno cultural inmediato en el que se desarrollan las tareas formativas, es decir, el contexto de sentidos y significados que faculta a los sistemas educacionales para operar como un medio de transmisión e integración cultural.

Las necesidades formativas que presentan los ciudadanos de hoy para aprender, construir nuevos conocimientos y transferirlos a sus actividades diarias, obligan a que la educación amplíe sus áreas de atención, procurando la superación de la enseñanza de los aspectos mecánicos de la lengua en las iniciativas destinadas a la alfabetización. Es preciso que se pueda aproximar a los ciudadanos al uso autónomo del lenguaje en sus manifestaciones orales y escritas, analógicas y digitales, artísticas y culturales, para asistir al encuentro social provistos de las herramientas de pensamiento que les permitirán su verdadera participación. Sin duda, las necesidades educativas del presente comprometen el empleo de las TIC en sus ventajas y posibilidades. Al respecto, Cabero y Llorente (2008) indican que “En la actualidad la educación en medios de comunicación se va a ver notablemente transformada, entre otros motivos, por la entrada en acción de las denominadas tecnologías digitales” (p. 14).

Un ejemplo que cuenta con absoluta vigencia y que sirve para mostrar cómo se articulan la educación, la alfabetización y las TIC, viene dado por el inesperado asalto a la dinámica mundial producto de la pandemia generada por el virus COVID-19. Este problema de salud ha dejado en evidencia la fragilidad de los sistemas educativos latinoamericanos. También, ha hecho visible la centralidad que tiene cultivar la autonomía del estudiante (ubicado en cualquier nivel de estudio) y la solidez que debe poseer como usuario de recursos tecnológicos y como lector y productor de textos. Estas competencias, le permitirán cumplir efectivamente con sus obligaciones académicas en un contexto de virtualidad, diferente de aquel que se basa en la relación dialógica establecida con el docente en el salón de clases. Dicha situación, merece ser reseñada, pues invoca la reflexión acerca del valor de la lectura y la escritura como saberes transversales que se activan de manera personal y autorregulada ante situaciones de contingencia y distanciamiento social.

A pesar de las desigualdades económicas que arrastran consigo, se debe reconocer que las TIC diversifican las oportunidades para aprender. Así como la Internet permite experiencias de socialización, puede favorecer el encuentro entre docentes y estudiantes de diversos lugares del mundo, la atención individualizada, las tutorías y experiencias pedagógicas en conjunto, la toma de cursos y seminarios a distancia. En interesantes investigaciones en torno al uso de computadores en el aula, la escritura colaborativa en redes y el aprendizaje de segundas lenguas, se discuten los resultados de la aplicación de procedimientos didácticos innovadores basados en recursos multimediales (Estévez, 2012; Franco, 2012; Cassany, 2013; Padrón, 2019).

En síntesis, la tecnología ha trastocado la tradición escolar para ponerla “a tono” con los nuevos tiempos y ha facilitado las relaciones humanas más allá del espacio físico, ofreciendo nuevas propuestas y recursos. Sin embargo, se debe tener conciencia acerca de su uso y acoplamiento, a fin de que el

estudiante no quede sometido al uso de dispositivos (celulares, tablets, computadoras), sino que ejerza su protagonismo al ser parte activa de este proceso. Entran nuevamente en escena las habilidades de pensamiento crítico, Lipman (1998), y de lectura crítica Cassany (2003) y Fainholc (2005), necesarias para lograr alfabetizarse digitalmente y realizar un procesamiento, lo más consciente posible, de la información con la que se encuentra.

La alfabetización en Venezuela: una mirada a los últimos años

En el caso concreto de Venezuela, se tiene como experiencia reciente en cuanto al tema de la alfabetización, la Misión Robinson, programa implementado por el gobierno nacional en el año 2003 para alfabetizar a jóvenes, adultos y personas de la tercera edad que por distintas razones no habían aprendido a leer y escribir, a través del método cubano conocido como “Yo sí puedo”. Este programa, así como toda la escolaridad en el país, para el período 1999-2010 fueron analizados en un interesante trabajo hecho por Bravo (2011). Su estudio develó que, a pesar de darse una expansión en la atención educativa durante el período examinado, hubo más bien una marcada tendencia al estancamiento y a la contracción, desde la perspectiva de la educación popular. Es importante recordar, que en el año 1999 se comenzó a forjar lo que el gobierno entrante denominó como la “Quinta República”, período de cambios drásticos en todas las áreas de la vida nacional.

Los hallazgos del investigador, ponen en tela de juicio las premisas de la inclusión social y educativa, usadas como bandera por el gobierno. En relación con las misiones educativas, Bravo declara que si bien no pueden dejar de reconocerse los propósitos y la voluntad puesta desde el 2003 para incluir a los venezolanos más desfavorecidos en el contexto social de la modernidad, surgen dudas plenamente justificadas al revisar el modo como se calcula la propagación de las misiones educativas, resultando obvio que las cifras referidas a egresados se repiten y abultan los totales que corresponden a cada año. A través de un análisis cuantitativo, el autor concluye que existe una brecha importante entre lo informado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y el aparato de propaganda oficial y lo que se revela en los indicadores de alfabetización que divulga la UNESCO a través de los informes anuales de la *Educación para Todos*.

Otro importante trabajo de investigación inscrito en la misma línea que el anterior, fue llevado a cabo por Uzcátegui y Bravo (2017). En este, se analiza el tema de la alfabetización en Venezuela en el lapso 1999-2017. La revisión de documentos oficiales (alocuciones presidenciales, informes anuales de Memoria y Cuenta, cálculos publicados por el Instituto Nacional de Estadística y el Ministerio del Poder Popular para la Educación, otrora Ministerio del Poder Popular para la Educación Cultura y Deportes), coincide con lo hallado por Bravo (2011) pues las cifras demuestran una baja en la cantidad de egresados del sistema educativo. Con absoluta razón, los autores argumentan que la merma en el crecimiento del sistema puede alimentar en el futuro la cantidad de población analfabeta. Además, Uzcátegui y Bravo informan que según los resultados del Censo 2011 efectuado por el Institución Nacional de Estadística, el analfabetismo sigue presente en el marco de la realidad pedagógica nacional, lo que desmorona el aclamado milagro educativo sucedido en los últimos veinte años. El 4,92% de población analfabeta para el 2011 denota un porcentaje superior al número de analfabetos que considera UNESCO en ese mismo lapso y es una proyección cercana al número de analfabetos que registraba el país en el año 1998. A juicio de los investigadores, el censo arroja escasos avances en esta materia, si es que acaso se les puede denominar así.

Es preciso recordar ahora, que el abandono de la escuela y la desatención ciudadana en materia educacional son caldo de cultivo para el analfabetismo. Más allá de las misiones y de la aclamada “revolución educativa”, en la actualidad, existe en Venezuela una marcada tendencia hacia la deserción escolar, en los distintos niveles y subsistemas del sistema educativo, por causas que no se exploran del todo, pero que saltan a la vista de cualquier ciudadano que habite en el territorio nacional. Los problemas del venezolano son los mismos: inflación descontrolada, pérdida del poder adquisitivo, precariedad en los servicios públicos, falta de inversión en materia educativa (lo que dificulta el acceso a escuelas de cali-

dad), abandono sistemático del docente por parte del Estado, desintegración de la familia como núcleo de la sociedad, migración (en auge en los últimos cinco años) y una crisis social y política generalizada.

Albarrán (2019) refiriéndose, de manera específica, a la deserción estudiantil en la Universidad de Los Andes (ULA), encuentra causas sociales y económicas asociadas a este fenómeno: aumento en el costo de la vida, incremento en el precio de los materiales de estudio y demás artículos usados para tal fin, escasez de alimentos, inestabilidad social y pocas ofertas de trabajo. En el aspecto académico, describe las pocas competencias comunicativas, de reflexión y pensamiento crítico, palpables en un débil manejo del razonamiento lógico y de los procesos de la lectura y la escritura. Tales dificultades no acosan solamente a los futuros profesionales, sino que se esparcen de manera dramática en la vida de los estudiantes y sus familias, sin importar el grado o nivel en el que se ubican, razón por la que se convierten en factores determinantes para la exclusión social y educativa.

Todo lo hasta ahora expuesto, debe servir para comprender que el modo como se diseñan los programas oficiales de alfabetización y las políticas educativas en su conjunto, deja al descubierto los ajustes o distorsiones en torno al concepto de alfabetización y el valor que los gobiernos le otorgan a la educación. En este sentido:

Si la alfabetización se concibe como la adquisición de un aprendizaje elemental, basado en la idea de que es un proceso fácil que incluye la habilidad de reconocer desde los sonidos elementales del habla a las grafías sencillas de la escritura, podrán realizarse campañas y acciones que en plazos breves den por superado el problema. Su evaluación, si existe, será muy simple, lo que no sucederá si la alfabetización se considera como un proceso complejo en el que se entrecruzan junto a enfoques educativos, aspectos psicológicos, lingüísticos y culturales. (Infante y Letelier, 2013, p. 17)

De tal manera, que la cobertura real de los esfuerzos alfabetizadores se encuentra vinculada a su consideración como un estado terminado, o por el contrario, como un proceso que se extiende en el tiempo y que supera la promesa y el deber político y educativo. Este último enfoque se inscribe en la perspectiva del *aprendizaje permanente* desde el que se proyecta a la alfabetización como un *aprendizaje a lo largo de la vida*. Es allí donde se unen alfabetización y educación, no como dos elementos que tienen afinidad, sino más bien como unidad, como acción integrada que circula a lo largo y ancho del curriculum y de los programas de estudio de todos los niveles de la formación educativa y, también, en la vida ciudadana. Sin duda, que la educación es un motor de cambio y un factor democrático, que debe propender hacia la igualdad de oportunidades y el crecimiento humano

Cultura escrita y alfabetización

Cuando la alfabetización se convierte en un asunto cardinal para quienes toman decisiones en el campo educativo, los problemas derivados del analfabetismo o de las carencias en cuanto a la alfabetización, se resuelven de la mano de la cultura escrita ¿Cómo se puede aspirar a que una persona lea si no tiene acceso a material escrito, ya sea impreso o digitalizado?, ¿cómo se puede pretender tener una sociedad bien educada cuando los libros son exageradamente costosos en comparación con otros artículos, en sí, prescindibles?, ¿es posible formar niños lectores si sus padres y docentes no contagian el amor por los libros? Fomentar la cultura escrita se convierte en un asunto complejo que requiere de sumar voluntades y masificar la lectura y la escritura para que sean accesibles a todos los ciudadanos en todos los contextos socioculturales.

Acciones gubernamentales concretas, tales como inaugurar nuevas bibliotecas, mejorar el acceso a la Internet en los espacios públicos: plazas, parques, terminales de transporte, entre otros lugares, formar a los docentes de los diferentes niveles educativos en torno a la lectura y escritura y dotar a las escuelas de textos novedosos y sobre distintos temas (desde las ciencias hasta la literatura), podrían elevar el nivel educativo en los países de América Latina y en otros territorios del mundo, también desfavorecidos. La organización de ferias y concursos que muestren que leer y escribir son actividades valoradas en el plano social, la reestructuración los espacios de uso común para ofrecer libros y

otros materiales impresos y la difusión de la información a través de los medios de comunicación (radio, prensa, televisión, páginas web), también contribuirían en la masificación de la cultura escrita.

Vielma (2013) manifiesta que los grupos humanos están regulados por criterios, normas y formas de interactuar mediadas por la lengua y de las cuales se apropian para establecerse como sociedades, como centros creadores y recreadores de la cultura. Es innegable entonces que un entorno social en el que se dignifique a la lectura y la escritura y se les presente como herramientas de poder, conocimiento y libertad, puede ayudar a modificar pautas culturales desfavorecedoras en cuanto a estos procesos, para poder comprender la verdadera significación de la cultura escrita.

Al respecto, Kalman (2008) plantea que la cultura escrita es una práctica social y culturalmente situada, es decir, que viene dada por el uso que se hace de ella en momentos y lugares específicos. En este sentido, coincide con Torres (2008) quien sostiene que el objetivo de alfabetizar “no es enseñar a leer y a escribir a las personas, sino asegurar las condiciones para que lean y escriban efectivamente, significativamente” (p. 2). En torno a la lectura, aunque la idea puede hacerse extensiva a la escritura, Millán (2000) revela que no se trata solo de adquirir algunas técnicas, pues estas de poco servirán si no vienen asistidas por el nacimiento de una motivación. En otras palabras, la formación de lectores y escritores comporta un desarrollo gradual, que demanda tiempo y recursos para afianzar en la práctica aquello que se origina como la esperanza del cambio, como la liberación de un sentido de insuficiencia: el alumbramiento de una nueva vida en la que se lee y se escribe.

Una sociedad alfabetizada puede construirse por medio del trabajo mancomunado de una tríada valiosísima compuesta por *familias letradas, comunidades letradas y sociedades letradas*. La consolidación de estas tres entidades, aseguraría la solidificación y democratización de la cultura escrita para que pueda ser accesible a todos desde los ámbitos educativos y sociales, generando crecimiento económico y desarrollo humano.

A partir de lo anterior, se reafirma la premisa de que la alfabetización es un aprendizaje que no tiene edad (Torres, 2006). Asumir una visión democrática del conocimiento permite reconocer que se aprende *a lo largo de la vida* y que la alfabetización inicial abre el camino hacia muchos otros aprendizajes. No es casual que actualmente se hable de alfabetizaciones –en plural– aludiendo así a la alfabetización académica, disciplinar, tecnológica, digital o artística, solo por mencionar algunos tipos. Lo mismo sucede con las culturas escritas, consideradas de esta forma por la amplitud de rasgos lingüísticos, idiomas, géneros, dispositivos tecnológicos e instituciones que reúnen, y que vienen a cambiar las condiciones en las que se despliega la educación.

Se trata, por ende, de un cambio de gran envergadura; en realidad, de concebir y poner en práctica un nuevo modo de producir educación. Más que una preparación para la vida adulta o laboral -un rito de iniciación, la educación pasa a ser, bajo la forma del aprendizaje continuo, la vida misma. Se busca así responder a los grandes desafíos que presentan a la educación los cambios que se están produciendo con la globalización, con la revolución científico-tecnológica, con el uso intensivo del conocimiento en todas las esferas de la actividad humana. (Brunner, 2003, p. 36)

Estos cambios, experimentados ahora mismo en gran escala, ratifican que el aprendizaje ya no puede ser concebido solamente en su dimensión escolar, sino desde el enfoque que lo sitúa *a lo largo de la vida*. Es entonces una actividad que se prolonga en el tiempo y genera nuevas relaciones y miradas del hecho educativo.

La llamada *Sociedad de la Información* impone nuevas necesidades de alfabetización relacionadas con la difusión de las tecnologías digitales y los cambios en todos los estamentos de la vida social, Coll (2005). La transformación en los modos de vivir, estudiar y trabajar de los ciudadanos actuales exige que ellos puedan responder con eficiencia a actividades caracterizadas por un uso reiterado de la lectura y escritura como herramientas de conocimiento y poder.

Conclusiones

Para lograr la transformación social y el progreso individual y colectivo, se requiere de políticas integrales que atiendan la alfabetización en conjunto con otros aspectos sociales y económicos como el acceso al trabajo, a la tecnología, el derecho a la educación, la vivienda, la salud, la alimentación, la cultura, la recreación y al disfrute de servicios públicos de calidad. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la UNESCO hace ya cinco años, contempla diecisiete objetivos que abordan diferentes áreas del desarrollo humano.

El objetivo número 1 titulado “Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo” resalta que, desgraciadamente, el 10 % de la población mundial, continúa viviendo en situación de pobreza extrema, con problemas para satisfacer necesidades básicas relativas a la salud, la educación, el acceso a agua y el saneamiento ambiental. Por esta razón, se ratifica el compromiso del organismo para brindar atención a las poblaciones que más lo necesitan y garantizar la protección social de los niños y otros grupos vulnerables como factores claves para reducir la pobreza.

Por su parte, el objetivo número 4 denominado “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, reitera que la educación posibilita la movilidad social y económica en dirección ascendente, por lo que resulta clave para superar la pobreza. Sin embargo, en la descripción de este objetivo se plantea que cerca de 260 millones de niños estaban fuera de la escuela en el 2018. Además, más de la mitad de todos los niños y adolescentes del mundo entero no están logrando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas. En marzo de 2020 la institución conformó una Coalición Mundial para la Educación COVID-19, con el propósito de ayudar a los países a abordar los desfases tecnológicos, y a ofrecer oportunidades de aprendizaje inclusivo para niños y jóvenes durante este lapso de alteración educativa.

La voluntad de cooperación debe ser un signo del tiempo presente en todas las redes de interacción humana, desde la base que conforman las familias, pasando luego por las instituciones educativas, hasta llegar a las autoridades que rigen los destinos de las naciones y a los organismos multilaterales. Sin duda, el contexto global de la emergencia sanitaria, ha visibilizado la educación, con sus fallas y posibilidades, convirtiéndola en una cuestión de interés colectivo. El interés y apoyo en las TIC para que los procesos formativos sigan su curso, es irrefutable. Cassany (2013), considera que las iniciativas en TIC y TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) son una oportunidad inmejorable para efectuar un salto cualitativo en educación y no quedar desmontados.

Como fenómeno educativo, la alfabetización también debe acoplarse a las circunstancias del tiempo presente. Resulta obvio que no es un momento oportuno para ejecutar trabajos de campo, pero lo que sí puede promoverse es la cultura escrita en el seno del hogar, a través de las bibliotecas digitales, de los medios de comunicación y por medio de eventos académicos y culturales que tienen cabida en el mundo de la virtualidad. Torres (2006) manifiesta que “en sociedades democráticas o que aspiran a ser democráticas, el servicio educativo requiere abrirse, flexibilizarse y diversificarse a fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población a cualquier edad, dentro y fuera del sistema escolar” (p. 4).

La alfabetización y la educación son procesos indisolubles, por lo que ocuparse de este binomio solo debería corresponderle a quienes verdaderamente se preocupan por el futuro de la humanidad y apuestan a los valores ciudadanos. Kalman (2008), expresa que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un asunto de conexión humana, que está sujeto a otros lectores y escritores. Así, el conocimiento sobre los múltiples usos de la lengua escrita surge de las oportunidades que se tengan para participar en situaciones comunicativas que requieren de la cultura escrita. Tal y como lo plantea Castedo (2011) “La cultura escrita no es, se va haciendo y es nuestra aspiración que todos tengamos derecho a ser parte de la obra” (p. 23). Lograr esta participación es posible solo si se parte de preceptos como la libertad, la democracia y la inclusión social, entretejidos en una acción educativa que supera a la escuela y sus valiosas posibilidades, para extenderse a otros contextos de participación y a los medios que procuran la presencia de la lengua escrita en toda su riqueza y diversidad.

Para finalizar, es importante destacar que las dificultades en el acceso a la cultura escrita y los problemas asociados a la alfabetización en Latinoamérica y en otros lugares del mundo, deben conducir a que cada actor social asuma su responsabilidad. La familia tiene un papel fundamental en la educación de los hijos, en su desarrollo afectivo y emocional, en su formación académica y social. La escuela ejerce también un rol cardinal en la promoción de la cultura escrita más allá de la reproducción y del afán por el desarrollo de los contenidos programáticos. Los gobiernos, por su parte, adquieren un compromiso con la ciudadanía al sentar las bases y facilitar las condiciones para que la alfabetización y la cultura escrita se inserten en el marco del encuentro social de modo natural y constructivo.

Referencias

- Águila, E. (2019). Formación en ciudadanía, pedagogía de la experiencia y experiencias críticas en educación. *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente* (pp. 65-77). Saberes Docentes. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. <https://n9.cl/1ut6>
- Albarrán, J. (2019). La deserción estudiantil en la Universidad de Los Andes (Venezuela). *Revista Educación y Humanismo*, 21(36), 60-92. <http://dx10.17081/eduhum.21.36.2806>
- Brunner, J. (2003). *Educación al encuentro de las nuevas tecnologías*. En J. Tedesco y J. Brunner (Eds.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Septiembre Grupo Editor. <https://n9.cl/v9md>
- Bravo, L. (2011). *12 años de educación en Venezuela (Escolaridad y alfabetización 1999-2010)*. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. <https://n9.cl/qvtu>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones de la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132. <https://n9.cl/26p6q>
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y se escribe en línea? *Revista electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(1), 01-24. <https://n9.cl/qi9y>
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers*, (1), 4-10. <https://n9.cl/emzk>
- Cabero, J. y Llorente, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28. <https://n9.cl/zow3b>
- Castedo, M. (2011). Formación de docentes en el área de lectura y escritura. Cuadernos REDPLANES. *La formación de mediadores en el contexto educativo* (pp. 21-29). CERLALC-UNESCO. <https://n9.cl/2o20>
- Estévez, M. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura: un caso práctico. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 40, 21-34. <https://n9.cl/kvh6>
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, 26(2), 34-41. <https://n9.cl/8ohs>
- Franco, V. (2012). "Trabajamos juntos": un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, (24), 1-26. <https://n9.cl/e535w>
- Flores, L. y Sánchez, M. (2013). Alfabetización de niños, niñas y personas adultas: componente indispensable en la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(1), 25-41. <https://n9.cl/8021e>
- Infante, M. y Letelier, M. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ UNESCO. <https://n9.cl/i6z8>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134. <https://n9.cl/z52x>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento crítico y educación*. Ediciones de la Torre.

- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Millán, J. (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Federación de Gremios de Editores de España. <https://url2.cl/LWry>
- Padrón, T. (2019). *Desarrollo de las capacidades lingüísticas y culturales de estudiantes de un liceo en Francia mediante la interacción con hablantes nativos* (trabajo final de pregrado). Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Suárez, P., Vélez, M. y Londoño, A. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 54, 184-198. <https://n9.cl/crfg>
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1) 25-38. <https://n9.cl/cpgl>
- Torres, R. (2008). "No basta con enseñar a leer y a escribir; hay que acercar la lectura y la escritura a la gente". *UNI-PLURI/UNIVERSIDAD*, 8(1), 1-7. <https://n9.cl/o0kgw>
- Uzcátegui, R. y Bravo, L. (2017). La alfabetización en Venezuela según la perspectiva y las cifras de Memoria Educativa. *TrasHs Trayectorias Humanas Trascontinentales* (2), 32-49. <https://n9.cl/8aje>
- Vielma, J. (2013). La cultura y su impacto en el quehacer profesional: un ejercicio introspectivo. *Entre Lenguas*, 18(23), 37-44. <https://cutt.ly/4dtknx8>
- Vielma, J. (2016). El cuento: una posibilidad para la mediación de la lectura en el aula. *Legenda*, 20(23), 207-222. <https://url2.cl/8m9Ka>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Alfabetización*. <https://n9.cl/dvs3>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *17 objetivos para transformar nuestro mundo*. <https://n9.cl/k7kp>

RESEÑAS



Motos, T. (2020)

Teatro en la educación (España, 1970-2018).

Octaedro, 280 pp.

ISBN 978-84-18083-01-3.

Lo que conocemos como Teatro en la Educación (TE) es un movimiento y una metodología cuyos orígenes se remontan a algunos proyectos de trabajo conjunto entre actores y profesores llevados a cabo en el Reino Unido en 1965. En esencia, el teatro en la educación consiste en el uso de las técnicas teatrales para educar. A lo largo de los años se ha convertido en un término paraguas cambiando de nombre a lo largo del periodo que abarca el estudio de este libro. Así, han ido apareciendo nomenclaturas como expresión dinámica, expresión dramática, teatro infantil, teatro juvenil, dramatización, taller de teatro, teatro aplicado, etc.

En este libro se defiende y justifica, recogiendo los resultados de investigaciones, que, entre las estrategias didácticas existentes, las que más implican a los participantes son las actividades dramáticas. Entre las más frecuentes tenemos el juego dramático, la improvisación, la dramatización, la creación colectiva, el *role playing*, las lecturas dramatizadas, las escenificaciones de textos dramáticos y no dramáticos, el teatro del lector, etc.

El libro hace un recorrido por las relaciones entre el teatro y la educación en España entre 1970 y 2018. Partiendo de los diferentes términos utilizados para denominar las artes escénicas aplicadas a la educación y de las teorías pedagógicas y psicológicas en que estas hunden sus raíces, se organiza el contenido en los periodos de vigencia de las leyes de educación que las regulan. Además, se analizan las aportaciones de los autores seminales: Peter Slade, Dorothy Heathcote, Lev Vygotski, Paulo Freire, Juan Cervera, Carme Aymerich, Enrique Buenaventura, Augusto Boal, Gisèle Barret. Y este es el contenido de la primera parte.

La segunda comprende la duración de la LGE (1970-1990), la tercera, la de la LOGSE y la LOCE (1990-2004) y la cuarta, la de la LOE y la LOMCE (2004-2018). El autor defiende la tesis de que tanto los académicos como el profesorado y demás personas que en su práctica profesional trabajan con las actividades dramáticas deben tomar conciencia de la necesidad de conocer cómo ha evolucionado el TE. El autor pone el énfasis en la idea de que cuando se trata de hacer cualquier estudio sobre la educación se constata que esta está prescrita inexorablemente por los poderes ejecutivos gubernamentales, que son los que redactan e imponen las leyes educativas, y que, a su vez, estos están condicionados por los poderes económicos. Además, argumenta el autor que la normativa que marca la educación está inspirada en una determinada ideología política y moral. El resto de la segunda parte se centra en el boom de teatro infantil y juvenil, propiciado por la LGE y la llegada de la democracia, en la autoformación del profesorado, en los autores y compañías de espectáculos de la década de los 70 y 80 y en el nacimiento de la AETIJ-ASSITEJ y del teatro independiente.

La tercera parte abarca el periodo comprendido entre 1990 y 2002, en el que se produce el declive socialista y la subida al poder del Partido Popular, lo que supuso que el pensamiento neoliberal impregnara la política, la economía, la educación y los valores sociales. Se dedica al tiempo en que estuvo en vigencia la LOGSE hasta la LOCE. Tras enmarcar este periodo en el contexto de las leyes de educación, el libro se centra en la formación en TE recibida por el profesorado, las obras y autores de teatro infanto-juvenil, el nacimiento de las Escuelas Municipales de Teatro y el uso de las guías didácticas, como material para mediar entre los creadores, artistas y espectadores.

La cuarta parte trata del período de vigencia de las leyes de educación LOE y LOMCE. Se extiende entre los años 2004 y 2018. El contexto sociopolítico viene precisado por los dos gobiernos socialistas y los dos de los populares y se constata el fracaso de las políticas neoliberales. Se hace un repaso al teatro para jóvenes en la actualidad y la posibilidad de nuevos campos que abre el teatro aplicado. En este sentido, se plantea el uso de las estrategias dramáticas para la enseñanza de una segunda lengua (L2), para la inclusión y la atención a la diversidad. Además, se profundiza en la expansión de los *social media* y su impacto, tanto en el teatro convencional como en el TE. Y, por último, se presenta el teatro postdramático y el cambio que puede suponer para la alfabetización teatral de los jóvenes el hecho de enfrentarse a otros esquemas narrativos distintos del aristotélico.

Pensamos que es un instrumento muy adecuado tanto para tomar conciencia de la necesidad de conocer cómo ha evolucionado el teatro en la educación, como para orientar la práctica educativa y el papel que juegan las artes escénicas, especialmente el teatro, en la formación de ciudadanos conscientes, creativos y críticos ante un mundo cambiante.

En una obra de esta naturaleza es esencial ofrecer a los lectores una cuidada selección de referencias, colocadas al final y agrupadas en las cuatro partes en que el manual se divide. Así, cada capítulo aparece salpicado de citas que, además de fundamentar su contenido, dan pistas para profundizar en cada tema, siguiendo el rastro de trabajos de investigación nacionales e internacionales.

El libro concluye con la siguiente reflexión: desde la segunda mitad del presente siglo, el teatro y las actividades dramáticas han sido un agente renovador del pensamiento pedagógico y de las prácticas educativas, propiciando el mestizaje de ideas y procedimientos, y convirtiéndose, de esta forma, en uno de los elementos dinamizadores de la educación. La escuela, que es un sistema cerrado y que enseña a través de imágenes de la realidad y no la realidad misma, ha sido fertilizada por el teatro, que es una práctica abierta. El teatro ayuda a romper los muros del aula. Parafraseando al autor, “el teatro, a pesar de ser un arte efímero, siempre deja huella” pensamos que este libro también dejará huella en el lector y que ayudará a poner el teatro en la educación, con todo lo que ello implica, en la agenda socioeducativa.

Antoni Navarro Amorós 

Centro de Formación, Innovación y Recursos educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIRE)

CEFIRE de Castellón de la Plana

navarroantoni@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0948-0712>



Escolano Benito, A. (2017).
La escuela como cultura.
Experiencia, memoria y arqueología.
Alínea Editora. 270 pp.
ISBN. 978-85-7516-792-2.

El interés de los estudios sobre la cultura material ha sido intrínseco a las ciencias históricas y antropológicas. Interés que cobra materialidad con los museos y espacios donde la cultura material encuentra cobijo. No resulta extraño para un historiador cultural de la educación, como es el profesor Agustín Escolano Benito, que la cultura escolar haya sido objeto de atención en su trayectoria investigadora. Como Director del *Centro Internacional de la Cultura Escolar* (CEINCE) desde 2006, situado en Berlanga de Duero (Soria), sus estudios han ido desgranando los tiempos históricos de la educación contemporánea a la luz de los objetos materiales que le han servido como fuente histórica: espacios, tiempos, manuales, textos históricos, libros descatalogados, cuadernos escolares, carteles, imágenes, grabados y pinturas, escrituras y grafismos y objetos (pupitres y mobiliario escolar, entre otros). Es a través de esta cultura material y el espacio museístico que aloja la producción cultural, lo que le ha permitido adentrarse en la evolución de la escuela y la educación a través de distintas épocas.

Análogamente a lo que sucede con el término *cultura* en antropología, el constructo de *cultura material* adolece de unanimidad en la Academia. No obstante, sobre este concepto hay acuerdos básicos compartidos por diferentes comunidades de investigación procedentes de la arqueología, la historia social y la antropología: la cultura material como la expresión tangible de la manifestación cultural.

La obra que se reseña es un estudio teórico epistemológico sobre la cultura material como objeto de interés para los historiadores de la educación. Así lo expresa cuando afirma que “aplicar la reflexividad en torno a estos hechos, que son constitutivamente históricos, y contribuir a la puesta en valor de la cultura experiencial de la escuela y de los modos de hacer que pertenecen al patrimonio profesional de los docentes es algo que compete a los historiadores de la educación” (Cap. 1, Epígr. *Cultura efectual e historia*, primer párrafo). Por cultura escolar, entiende el autor, una “especie de sabiduría práctica o una modalidad de *phrónesis*, que se encarna en el *habitus* del oficio de enseñanza de los docentes y en las conductas implicadas en el aprender de los estudiantes” (Cap. 1, párrafo 19). La epistemología hermenéutica (Gadamer) y sociocultural (Berger y Luckmann, Bourdieu), postestructuralista (Foucault) y de las historiadora culturales de la educación, Julia Dominique (Francia) y Diana Gonçalves Vidal (Brasil) conforman, entre otros, el soporte teórico sobre el que se estructura este libro.

Esta producción editorial fue originalmente editada en italiano (*La cultura empírica della scuola*, 2016) y fue editada posteriormente al español y al portugués (2017) por el Grupo editorial Átomo&Alínea (<https://bit.ly/346SKKw>). Curiosamente la edición en italiano (versión original) ha concitado un mayor número de citas que las traducciones en español y portugués brasileño.

El libro se estructura en cuatro capítulos sólidamente enhebrados entre sí. *Aprender de la experiencia* (Capítulo 1); *La praxis escolar como cultura* (Capítulo 2); *La escuela como memoria* (Capítulo 3) y *Arqueología de la escuela* (Capítulo 4). A lo largo de la lectura (y estudio) de estos capítulos, el autor nos adentra en el mundo de la historia de la escuela. Una historia que, según sus palabras: “es una historia de creaciones, pero también una historia de estas recepciones, acomodaciones, traducciones, apropiaciones, rechazos, resistencias, fusiones, mestizajes, metamorfosis...” (Capítulo 1, último párrafo) a través de la cual poder cartografiar la evolución de la profesión docente. Cartografía que, parafraseando

las palabras del autor, la comunidad científica de historia de la educación es interpelada a abordar su estudio de modo prioritario.

La exhortación por el estudio sistemático de la cultura empírica de la escuela cobra carta de naturaleza en el Capítulo 2 en el que el autor sugiere pautas, inspiradas en la antropología, para fundamentar “una etnohistoria que permita acercarnos con rigor y método al estudio de la cultura empírica de la escuela, la histórica y la actual” (Cap. 2, quinto párrafo). El análisis de las tres culturas de la escuela (empírica, científica y política) se abordan en el segundo capítulo y se concluye que “las prácticas no son acciones neutras, sino creaciones socioculturales dotadas de significado y de discurso”. Si la experiencia es el foco de atención para investigar la evolución de la escuela y de la profesión docente en el primer capítulo, la activación de la memoria a través del recuerdo mediado por la cultura material concentra el hilo conductor del segundo capítulo. Memoria que, en palabras de Escolano, es un recurso vivo que representa “una cultura encarnada, una tradición incorporada a nuestra propia subjetividad y a la de los otros, que forma parte de nuestra biografía y de las historias de vida de los demás sujetos escolarizados” (Capítulo 3, Patrones de la cultura escolar. Párrafo segundo). Especialmente interesante a juicio de quien redacta esta reseña, es el espacio que dedica el autor a la memoria terapéutica y el papel catalizador de los recuerdos sobre la experiencia escolar en individuos afectados por trastornos de la memoria (léase, enfermos de Alzheimer y otras demencias seniles).

Junto a la experiencia y la memoria, la arqueología como tercer foco de interés en los estudios históricos de la educación. La cultura escolar cobra aquí, desde su materialidad, la forma de yacimiento como texto hermenéutico, como “indicios de una semántica cultural” (Capítulo 4, quinto párrafo).

Un libro cuya lectura nos adentra en lo que podría denominarse una suerte de “segunda cultura” de la escuela, menos visible pero encarnada en la materialidad del propio hecho cultural. Una apuesta por el análisis histórico desde la hermenéutica y la etnohistoria como vías de análisis con el objetivo de apropiarse, proyectarse y distanciarse de aquello que nos ha configurado como sujetos históricos.

Clara Romero-Pérez 

Universidad de Sevilla

clararomero@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-3159-2008>

ENFOQUE Y ALCANCE

Se aceptarán artículos que se ajusten a la política editorial de la revista: artículos científicos inéditos sobre temas educativos relevantes para investigadores y profesionales de la educación.

Las contribuciones pueden ser de carácter teórico o empírico, abiertas a la pluralidad de enfoques metodológicos existentes en la investigación educativa. Incluye también ensayos académicos, estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, experiencias educativas contrastadas y/o revisiones sistemáticas que profundicen en el estado del arte de una temática educativa. Asimismo, se contemplan reseñas críticas de obras de reciente publicación.

La revista *Cuestiones Pedagógicas* acepta artículos originales e inéditos en español, inglés, francés, italiano y/o portugués.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales se remitirán exclusivamente a través de la plataforma OJS, alojada en la web de la Editorial Universidad de Sevilla, registrándose previamente en la revista como autor. En caso de que el artículo haya sido elaborado por varios autores, todos habrán de registrarse en la plataforma OJS de la revista.

Las reseñas se enviarán directamente al correo electrónico: cuestionesp@us.es y no a través de la Plataforma OJS de la revista.

ESTRUCTURA DEL MANUSCRITO

Cuando se realice un envío a la revista, se pedirá a los autores que comprueben cada elemento enviado en la *lista de comprobación* para preparar los envíos y registren el resultado como completado antes de continuar con el proceso. Esta lista también está disponible en la sección *Indicaciones para los autores* de la sección *Acerca de la revista*.

Como parte del proceso de envíos, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla los siguientes elementos. El Consejo Editorial devolverá al autor o autores aquellos envíos que no cumplan estos criterios:

1. El envío no habrá sido publicado previamente, ni se habrá sometido a evaluación simultáneamente a otra revista.
2. El manuscrito se enviará como archivo Word (".doc" o ".docx").
3. El autor o el equipo de autores se comprometen a incluir en las referencias o en las notas a pie las direcciones URL de los enlaces citados, empleando un acortador de enlaces (p.e., <https://bitly.com/>) y comprobar que los enlaces están activos. En el caso de los DOI no se emplearán acortadores de URL.
4. Extensión
 - › Título: máximo 12 palabras.
 - › Resumen: entre 210 y 220 palabras.
 - › Palabras clave: 5-6 palabras. Las palabras claves deberán ser extraídas de ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39JI2Kk>), Tesoro de la UNESCO (<https://bit.ly/2UZSARB>) y/o el Tesoro Europeo de Educación (<https://bit.ly/3bk1OOb>).
 - › Texto y referencias bibliográficas: mínimo 5.000 y máximo 7.000 palabras. Para las revisiones sistemáticas, el número mínimo de palabras será de 6000 y el máximo de 8.000 palabras, incluidas tablas y figuras. En los casos que fuera necesario, se recomienda que los anexos se introduzcan con enlace DOI mediante Figshare.
5. Formato del artículo
 - › Tamaño de papel en Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm).
 - › Tamaño de los márgenes en formato APA debe ser de 2.54 cm de todos los lados (margen superior, inferior, derecha e izquierda).
 - › Alineación de texto: justificado (se aplica a todo el documento con las siguientes excepciones: Títulos y subtítulos, Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1). Centrado, negrilla, con cada palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - Epígrafes (Nivel 2). Alineados a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.

- Subepígrafes (Nivel 3). Subtítulo en un párrafo aparte, sin sangría, en negrilla, en cursiva, con la primera palabra iniciando en mayúscula y sin utilizar el punto final.
- Tablas y Figuras. Alineados a la izquierda. Se incorporarán cada figura en el texto después de que se mencione la Figura o Tabla por primera vez (consulte <https://bit.ly/2vgSFWk>).
- Referencias. El título de esta página debe ser Referencias. Alineado a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
- › Interlineado doble (incluyendo el resumen, citas dentro del texto de más de 40 palabras, números de Tablas y Figuras, Títulos, Subtítulos y Referencias empleadas). No se incorporan saltos adicionales de párrafo antes o después de los párrafos.
- › Tipo de letra: Times New Roman, tamaño fuente 12 puntos (se aplica a todo el documento, excepto en las notas a pie de página y en las tablas y figuras).
 - Notas a pie de página: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - Tablas y Figuras: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
- › Separación de sílabas: No insertar guiones automáticos, ni saltos manuales en el manuscrito.
- › Sangría de párrafo: la primera línea de cada párrafo del texto debe tener un sangrado de 1,27 cm desde el margen izquierdo (excepto para Título, Epígrafes y Subepígrafes de Nivel 1-3 y Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1): sin sangría de párrafo.
 - Epígrafes y Subepígrafes (Niveles 2 y 3): sin sangría de párrafo.
 - Tablas y Figuras: sin sangría de párrafo.
- › Tablas y Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Tabla (p.ej: **Tabla 1**) en negrita.
 - Título de la Tabla. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Encabezado de columnas. Centrados.
 - Cuerpo de la Tabla. Interlineado sencillo. Alineado a la izquierda o centrado.
 - Nota. Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
- › Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Figura (p.ej., **Figura 1**) en negrita.
 - Título de la Figura. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Imagen: ilustraciones, infografías, fotografías, gráficos de líneas o de barras, diagramas de flujo, dibujos, mapas, etc.
 - Leyenda: dentro de los bordes de la figura.
 - Nota: Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
- › Citación:
 - Cita corta (Hasta 40 palabras). Entrecomillado texto citado seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página)
 - Ej.: "Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Cita en bloque (más de 40 palabras). Texto citado sin entrecomillar, en párrafo aparte con sangría seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página).
 - Ej.:

Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias. También debe contribuir a la mejora del grupo clase, a la de la escuela como comunidad y, de manera especial, a intensificar el carácter inclusivo del sistema educativo en una sociedad diversa y plural como es la nuestra (Martínez Martín, 2019, p.15).
- Citas en el texto. Más de tres autores (Autor *et al.*)
- La revista adopta las Normas APA (7ª edic., 2020) adaptadas a la lengua española. Más información (<https://normas-apa.org/>).

6. Envío del artículo a través de la Plataforma OJS

› Los autores habrán de consignar todos los datos que se solicitan

durante el proceso de envío. El proceso consta de cinco pasos:

- 1º. Seleccione la sección adecuada para el envío (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).
- 2º. Idioma del envío: Dado que la revista acepta envíos en varios idiomas, deberá elegir el idioma principal del envío en el menú desplegable de la plataforma OJS.
- 3º. Cumplimentar la Lista de Comprobación (en el menú desplegable deberá consignar cinco elementos).
- 4º. Derechos de autor. Los autores se comprometen a aceptar las condiciones de este aviso de derechos de autor, que se aplicarán al envío siempre y cuando se publique en esta revista.
- 5º. Declaración de privacidad de la revista. Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

7. Metadatos

- › Autoría: Se habrá de consignar nombre y apellidos de los autores que han participado en la elaboración del artículo.
 - Los nombres de los autores deben aparecer en el orden de sus contribuciones, centrados entre los márgenes laterales. La afiliación institucional debe estar centrada bajo el nombre del autor, en la siguiente línea.
 - La autoría debe complementarse con el identificador ORCID ID, que debe estar actualizado y activo (<https://orcid.org/>). Solo el Registro ORCID puede asignar ORCID iDs. Debe aceptar sus estándares para disponer de ORCID iDs e incluir la URL completa (p.e. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - Todos los autores del artículo habrán de cumplimentar los campos obligatorios que aparecen en el Menú Desplegable (Paso 3º del proceso de envío).
 - Proceso de evaluación por pares. Cuando envíe un artículo, es requisito para la evaluación por pares, que vaya anonimizado. Se ruega siga las instrucciones incluidas en Proceso de evaluación por pares (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Estructura del artículo

El cuerpo del artículo se organizará atendiendo a las siguientes secciones:

- › Artículo empírico. Formato IMRD (Introducción - Método - Resultados - Discusión).
- › Para los ensayos se seguirá el formato: IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusiones).
- › Para las revisiones sistemáticas de la literatura: Declaración PRISMA (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › Para el Estudio de Caso: IRDR (Introducción - Revisión - Desarrollo - Resultados).
- › Para la sistematización de experiencias: IDC (Introducción-Desarrollo-Conclusiones).

Consulte información adicional sobre tipo de artículo: <https://bit.ly/2Za-poYC>

9. Referencias

Las citas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Las URL y/o DOI habrán de estar activos. No debe incluirse en esta sección aquellas que no estén citadas en el texto. Se citarán conforme a la norma APA 7ª ed. (2020).

Las normas APA se refieren sólo a citas en trabajos escritos en inglés, por lo que para las citas referidas a textos de dos o más autores extranjeros se empleará “y”, en lugar de “&” o “and” tanto dentro del texto como en las referencias. Para la abreviatura en inglés de et al. (no cursiva), se usará cursiva: *et al.* Las fechas (p.e.: (2020, June 17), se transforma en español en (2020, 17 de Junio). Para referirse al número de edición de una publicación, se sustituye la abreviatura en inglés (p.e. (2nd ed.) por la abreviatura en español: (2.ª ed.).

Algunos ejemplos:

Libro impreso

Apellido Autor, N. H. (2020). *Título del libro*. Editorial.

Libro online

Apellido Autor, N. S. (2020). *Título del trabajo*. <http://www.direccion.com>

Libro online con doi

Apellido Autor, N. N. (2002). *Título del trabajo*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Libro con Editor/es

Apellido Editor, M.R. (Ed.). (1970). *Título del trabajo*. Editorial.

Capítulo de Libro

Apellido Autor, B. T. (2020). Título del capítulo. En Iniciales y Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. 7-27). Editorial.

Para añadir información sobre nº de edición o volumen

Apellido Autor, N. N. (1994). *Título del trabajo*. (3ª ed., Vol. 4). Editorial.

Artículo con DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista, volumen*(número de la revista), número de página. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Artículo online sin DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, número de la revista, número de página. Incluir la URL del artículo al final de la referencia.

Informe de agencia gubernamental u otra organización

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2017). *Título del Informe*. Editorial. URL (empleando acortador URL)

Artículo de una página Web

Apellido, L. N. (2019, 15-17 febrero). *Título del artículo específico*. Nombre de la página web. Recuperado de <https://direccion.com>

Legislación

Organismo que decreta la norma (Año, día de mes). Nombre completo de la norma. Publicación donde se aloja. <http://xxxxx>

Ponencia

Apellido, L. N. (año). *Título de la contribución* [tipo de contribución]. Conferencia, ubicación. Doi o URL

Tesis Doctorales/Trabajos Fin de Master/Trabajos Fin de Grado

Autor, L. M. (año). *Título de la tesis* [tesis de tipo de grado, nombre institución que otorga grado]. Base de datos. Repositorio. URL o DOI <https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Trabajo de referencia en línea, sin autor o editor (p.e. Wikipedia).

Estilo APA. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 06 de febrero de 2020 de https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (para la revista, emplear acortador de URL: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Videos de Youtube

Nombre del autor. [Nombre de usuario en Youtube] (año, día mes). Título del video [archivo de video]. Recuperado de <http://youtube.com/url-del-video>

FOCUS AND SCOPE

Articles will be accepted according to the aims and scope of the journal: original scientific articles on educational issues relevant to educational researchers and professionals.

Contributions can be of a theoretical or empirical nature, open to the plurality of methodological approaches existing in educational research. It also includes academic essays, quantitative, qualitative and mixed studies, contrasted educational experiences and/or systematic reviews that delve into the state of the art of an educational issue. It also includes critical reviews of recently published works.

Cuestiones Pedagógicas accepts original and unpublished articles in Spanish, English, French, Italian and/or Portuguese. No editorial consideration will be given to manuscripts that have been published elsewhere or are under review for publication elsewhere.

SENDING ORIGINALS

Originals will be sent exclusively through the OJS platform, hosted on the website of the Editorial Universidad de Sevilla, previously registering in the journal as an author. If the article has been prepared by several authors, all of them must be registered in the OJS platform of the journal.

Book reviews will be sent directly to the email: cuestionesp@us.es and not through the OJS Platform of the journal.

STRUCTURE OF THE MANUSCRIPT

When a journal submission is made, authors will be asked to check each submitted item on the submission preparation *checklist* and record the result as completed before continuing the process. This checklist is also available in the *About the Journal* section under *Author Guidelines*.

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets the following elements. The Editorial Board will return to the author(s) those submissions that do not meet these criteria:

1. The submission will not have been previously published, nor will it have been simultaneously submitted to another journal for evaluation.
2. The manuscript will be sent as a Word file (".doc" or ".docx").
3. The author or the team of authors undertake to include in the references or footnotes the URLs of the cited links, using a link shortener (e.g., <https://bitly.com/>) and to check that the links are active. In the case of DOIs, no URL shorteners will be used.

4. Extension

- › Title: 12 words maximum.
- › Summary: between 210 and 220 words.
- › Keywords: 5-6 words. Keywords should be extracted from the ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39J2Kk>), UNESCO Thesaurus (<https://bit.ly/2UZSARB>) and/or the European Thesaurus of Education (<https://bit.ly/3bk100b>)
- › Text and bibliographic references: minimum 5,000 and maximum 7,000 words. For systematic reviews, the minimum number of words will be 6,000 and the maximum 8,000 words, including tables and figures. Where necessary, we recommend that annexes be introduced with a DOI link through Figshare.

5. Article format

- › Paper size in Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm)
- › The size of the margins in APA format should be 2.54 cm on all sides (top, bottom, right and left margins).
- › Text alignment: justified (applies to the entire document with the following exceptions: Titles and subtitles, Tables and Figures):
 - Title (Level 1). Centered, bold, with each word starting in capital letters and without using the end point.
 - Epigraphs (Level 2). Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
 - Subheadings (Level 3). Subtitle in a separate paragraph, without indentation, in bold, in italics, with the first word starting in capital letters and without using the end point.

- Tables and Figures. Aligned on the left. Each figure will be incorporated into the text after the Figure or Table is first mentioned (see <https://bit.ly/2vgSFwk>).
- References. The title of this page should be References. Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
- › Double spacing (including the abstract, citations within the text of more than 40 words, numbers of Tables and Figures, Titles, Subtitles and References used). No additional paragraph breaks are incorporated before or after the paragraphs.
- › Font: Times New Roman, font size 12 point (applies to the whole document, except for footnotes and tables and figures)
 - Footnotes: Times New Roman, font size 10.
 - Tables and Figures: Times New Roman, font size 10 points.
- › Syllable separation: Do not insert automatic hyphens or manual jumps in the manuscript.
- › Paragraph indentation: the first line of each paragraph of text must have an indent of 1.27 cm from the left margin (except for Title, Level 1-3 Headings and Subheadings, and Tables and Figures):
 - Title (Level 1): no paragraph indentation
 - Headings and Subheadings (Levels 2 and 3): no paragraph indentation
 - Tables and Figures: no paragraph indentation
- › Tables and Figures: embedded in the text. Must include:
 - Table number (e.g. **Table 1**) in bold.
 - Title of the Table. Double line spacing, italics and below the table number.
 - Column heading. Centered.
 - Body of the Table. Single spacing. Left or centered alignment.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
- › Figures: embedded in the text. Must include:
 - Figure number (e.g., **Figure 1**) in bold.
 - Title of the Figure. Double spacing, italics and below the table number.
 - Image: illustrations, computer graphics, photographs, line or bar charts, flow charts, drawings, maps, etc.
 - Legend: inside the edges of the figure.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
- › In-text references:
 - Short quote (Up to 40 words). Quoted text followed by (Author's last name, year, page number)
 - E.g.: "However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and their families" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Block quote (over 40 words). Text quoted without quotation marks, in a separate paragraph with indentation followed by (Author's surname, year, p. page number)
 - E.g:

However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and his or her family. It must also contribute to the improvement of the class group, to that of the school as a community and, in a special way, to intensify the inclusive character of the educational system in a diverse and pluralistic society such as ours (Martínez Martín, 2019, p.15).
- Quotes in the text. More than three authors (Author *et al.*)
- The magazine adopts the APA Standards (7th edition, 2020) adapted to the Spanish language. More information).

6. Sending the article through the OJS Platform

- › Authors must provide all the information requested during the submission process. The process consists of five steps:
 1. Select the appropriate section for the submission (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).
 2. Language of submission: Since the magazine accepts

submissions in several languages, you must choose the main language of submission from the drop-down menu on the OJS platform.

- 3°. Fill in the Checklist (in the drop-down menu you must enter five items).
- 4°. Copyright. The authors agree to accept the terms of this copyright notice, which will apply to the submission as long as it is published in this journal.
- 5°. Privacy statement of the magazine. The names and e-mail addresses entered in this magazine will be used exclusively for the purposes set out in it and will not be provided to third parties or used for other purposes.

7. Metadata

- › Authorship: The name and surname of the authors who have participated in the preparation of the article must be provided.
 - The names of the authors should appear in the order of their contributions, centred between the side margins. Institutional affiliation should be centered under the author's name, on the next line.
 - The authorship must be complemented with the ORCID ID, which must be updated and active (<https://orcid.org/>). Only the ORCID Registry can assign ORCID iDs. You must accept their standards for ORCID iDs and include the complete URL (e.g., <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - All the authors of the article must fill in the obligatory fields that appear in the Drop-down Menu (Step 3 of the submission process).
 - Peer review process. When you submit an article, it is a requirement for the peer review that it be anonymized. Please follow the instructions included in the Peer Review Process (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Article structure

The body of the article will be organized according to the following sections:

- › Empirical article. IMRD format (Introduction - Method - Results - Discussion).
- › The format for the trials will be: IDC (Introduction, Development and Conclusions).
- › For systematic reviews of the literature: PRISMA Statement (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › For the Case Study: IRDR (Introduction - Review - Development - Results).
- › For the systematization of experiences: IDC (Introduction-Development-Conclusions).

See additional information on article type: <https://bit.ly/2ZapoYC>

9. References

Citations should be noted in the form of references to the text. URLs and/or DOIs must be active. Those that are not cited in the text should not be included in this section. They should be cited in accordance with the APA 7th ed. .

The APA rules refer only to citations in works written in English, so for citations referring to texts by two or more foreign authors, "and" should be used instead of "&" or "and" both within the text and in the references. For the English abbreviation of et al. (not in italics), it will be used: *et al.* The dates (e.g.: (2020, June 17), becomes (2020, June 17). To refer to the edition number of a publication, the English abbreviation (e.g.: (2nd ed.) is replaced by the Spanish abbreviation: (2.^a ed.).

Some examples:

Printed book

Surname Author , N. H. (2020). *Title of the book*. Publisher.

Book online

Surname Author, N. S. (2020). *Title of the work*. <http://www.direccion.com>

Online book with doi

Surname Author, N. N. (2002). Title of the work. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Book with Editor/s

Last name Editor, M.R. (Ed.). (1970). Title of the work. Publisher.

Book Chapter

Surname Author, B. T. (2020). Chapter title. In Initials and Surname Editor (Ed.), *Title of the book* (pp. 7-27). Publisher.

To add information about edition or volume number

Surname Author, N. N. (1994). *Title of the work*. (3rd ed., Vol. 4). Editorial.

Article with DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, volume*(journal number), page number. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Online article without DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, journal number*, page number. Include the URL of the article at the end of the reference.

Report from government agency or other organization

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2017). *Title of the Report*. Editorial. URL (using URL shortener)

Article from a website

Surname, L. N. (2019, February 15-17). *Title of the specific article*. Name of the website. Retrieved from <https://direccion.com>

Legislation

Body that decrees the standard (Year, day of the month). Full name of the standard. Publication where it is housed. <http://xxxxx>

Paper

Surname, L. N. (year). *Title of the contribution* [type of contribution]. Conference, location. Doi or URL

Doctoral Thesis/End of Master's Degree/End of Bachelor's Degree

Author, L. M. (year). *Title of the thesis* [thesis type, name of the institution awarding the degree]. Database. Repository. URL or DOI
<https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Online reference work, without an author or editor (e.g. Wikipedia)

APA style. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved February 06, 2020 from https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (for the magazine, use URL shortener: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Youtube Videos

Author's name. [Username on Youtube] (year, day, month). Title of the video [video file]. Retrieved from <http://youtube.com/url-del-video>

La revista *Cuestiones Pedagógicas* es la publicación científica oficial del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla editada por la Editorial Universidad de Sevilla, que pretende posicionarse como una de las principales plataformas de difusión nacional e internacional de la investigación teórica y empírica emergente relacionada con lo educativo.

La revista ofrece la posibilidad de colaboraciones de Editores Temáticos que propongan al Comité Editorial monográficos en temas relevantes y de máxima actualidad para investigadores y profesionales de la educación. La propuesta del monográfico por parte de los Editores Temáticos no implicará, en ningún caso, el compromiso de publicación de artículos previamente acordados. *Cuestiones Pedagógicas* sigue una estricta política de revisión por pares. Esto también incluye a los Editores Temáticos que, en caso de presentar artículos, serán sometidos a la misma política editorial de revisión por pares que el resto de manuscritos presentados.

La figura del Editor Temático

Toda propuesta de número monográfico deberá contar con, al menos dos, hasta un máximo de tres Editor/es temáticos de reconocido prestigio y experiencia por la comunidad científica en el ámbito de investigación propuesto.

Los Editores Temáticos pertenecerán a instituciones diferentes y de distintas nacionalidades para poder asegurar mayor poder de convocatoria del número propuesto y promover la vocación internacional de la revista.

La labor del Editor Temático consistirá en realizar la comunicación con los autores, compilar los artículos del número y trabajar con el editor de *Cuestiones Pedagógicas* en el proceso de evaluación de los artículos.

En los monográficos con temáticas específicas, los Editores Temáticos propondrán de forma prescriptiva un número acordado de revisores específicos, siempre que estos sean de alto nivel científico y se comprometan a formar parte del Consejo Internacional de Revisores para el número presente y futuros. Finalizado el proceso de revisión de manuscritos, los Editores Temáticos pueden participar en las sesiones de decisión editorial, junto al Consejo Editor, para la selección de los manuscritos mejor valorados que configurarán el Monográfico temático en cuestión. La revista promueve la difusión del número en su web, en las redes sociales y científicas y en los medios de comunicación.

El equipo constituido como Editores Temáticos se compromete con la difusión de la Llamada a contribuciones/ Call for Papers entre sus listas de contactos, blogs, webs, repositorios, redes sociales generales y científicas, asociaciones profesionales y congresos de la especialidad durante el período de apertura del mismo. Los Editores Temáticos evaluarán, en colaboración con otros Revisores Científicos de la revista, todos los manuscritos vinculados al Monográfico que se reciban para el número (siempre que los manuscritos no sean de las universidades de los Editores Temáticos o de su propia autoría), para que de forma individualizada se proceda a valorar su aporte científico. Una vez cerrado el número, los Editores Temáticos redactarán la Presentación del Monográfico.

Proceso de las propuestas

1. La propuesta de monográfico deberá enviarse por correo electrónico, dirigida al Equipo Editorial de la revista (cuestionesp@us.es), explicando brevemente la propuesta y aportando, los nombres y filiación de todos los Editores Temáticos.

2. En el período máximo de 15 días, a partir de la recepción de la propuesta, recibirá notificación indicándose si se desestima o se estima, preliminarmente, la propuesta dependiendo de si se cumplen los criterios anteriormente explicitados.

3. En un plazo de 30 días, los Editores Temáticos diseñarán y enviarán por correo electrónico (cuestionesp@us.es) una Llamada a Contribuciones/Call for papers en español con la siguiente información y estructura:

- › Título
- › Editores Temáticos. Incluir un breve CV de cada uno (máximo 10 líneas) (incluyendo correo electrónico, afiliación y ORCID)
- › Enfoque
- › Descriptores (máximo 6)
- › Cuestiones
- › Instrucciones y envíos de propuestas (incluyendo fechas claves)

4. Aprobada la propuesta en español, se deberá presentar en un plazo máximo de 30 días una versión inglesa (redacción académica) de la Llamada a Contribuciones/Call for papers

5. Tras su aprobación, la revista incluirá el Monográfico en su programación y acordará con los Editores Temáticos un plazo máximo para la entrega de los artículos.

6. Publicada la Llamada a Contribuciones/Call for papers en la web, se procederá a su máxima difusión por parte de los Editores Temáticos y el Consejo Editorial de la Revista *Cuestiones Pedagógicas*, a través de los múltiples canales y redes sociales que tienen establecidos, destacando el papel de los Editores Temáticos. Esta difusión garantiza como resultado una alta visibilidad ante la comunidad científica nacional e internacional de los Editores Temáticos.

7. Finalizado el período de recepción de artículos para el Monográfico, se inicia por parte del Editor Jefe y los Editores Asociados la fase de estimación/desestimación de los manuscritos recibidos, en función de si cumplen, o no, los requisitos previos. En esta fase se desestiman todos los trabajos que no cumplan formalmente las normas de la revista (<https://bit.ly/30ncDMt>), así como aquellos que no respondan al alcance y pertinencia temáticas de la publicación.

En esta fase pueden solicitarse trabajos para una segunda revisión en caso de que presentaran anomalías formales menores y su aporte se estimara, en esta fase previa, como valioso.

8. Superada esta fase, se procede a la evaluación científica donde los Editores Temáticos (junto con otros revisores) valoran los manuscritos vinculados al Monográfico (siempre que no sean de sus universidades o de su autoría) para que, de forma individualizada, se puntúe y se describa su aporte científico.

9. Realizadas todas las evaluaciones de los manuscritos remitidos al número, se procederá a elegir para el Monográfico los que hayan obtenido mejores puntuaciones por los revisores.

10. Elegidos los artículos para el número, el Consejo Editor realiza el diseño y la maquetación final del número.

Las actividades desarrolladas por los Editores Temáticos, así como por los Editores Asociados y el Editor Jefe, suelen ser reconocidas, a nivel internacional, como mérito destacable por universidades y agencias nacionales de calidad y evaluación del profesorado universitario.

Cuestiones Pedagógicas is the official scientific journal of the Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy of the University of Seville, published by Editorial Universidad de Sevilla, which aims to position itself as one of the main platforms for the national and international dissemination of emerging theoretical and empirical research related to education.

The journal offers the possibility of contributions from Guest Editors who propose to the Journal Editorial Team special issues's themes on relevant and highly topical issues for researchers and education professionals. The proposal of the special issue by the Guest Editors will not imply, in any case, the commitment to publish previously agreed articles. Cuestiones Pedagógicas follows a strict policy of peer review. This also includes the Guest Editors who, in case of submitting articles, will be subject to the same editorial policy of peer review as the rest of the submitted manuscripts.

The figure of Guest Editors

Each proposal for a special issue theme must have at least two, up to a maximum of three Guest Editors of recognized prestige and experience by the scientific community in the proposed field of research.

Guest Editors will belong to different institutions and of different nationalities in order to ensure greater convening power for the proposed issue and to promote the international vocation of the journal.

The Guest Editors's job will be to communicate with the authors, compile the articles for the issue and work with the Pedagogical Issues Editor in the process of evaluating the articles.

For monographs with specific themes, Guest Editors will prescribe an agreed number of specific reviewers, provided they are of a high scientific standard and commit to being part of the International Board of Reviewers for the current and future issues. Once the manuscript review process is completed, the Guest Editors may participate in the editorial decision sessions, together with the Editorial Board, for the selection of the best evaluated manuscripts that will make up the Special Issue theme.

The journal promotes the dissemination of the issue on its website, on social and scientific networks and in the media.

The team constituted as Guest Editors is committed to disseminating the Call for Papers among its contact lists, blogs, websites, repositories, general and scientific social networks, professional associations and conferences during the opening period. Guest Editors will evaluate, in collaboration with other reviewers of the journal, all the manuscripts linked to the Monograph that are received for the issue (provided that the manuscripts are not from the Guest Editors' universities or from their own authorship), so that their scientific contribution can be individually assessed. Once the issue is closed, the Guest Editors will write the Presentation of the Special Issue.

Proposal process

1. The proposal of the monographic must be sent by e-mail, directed to the Editorial Team of the magazine (cuestionesp@us.es), explaining briefly the proposal and contributing, the names and filiation of all the Guest Editors.
2. Within a maximum period of 15 days from the receipt of the proposal, you will receive notification indicating whether the proposal is rejected or preliminarily estimated depending on whether the above criteria are met.
3. Within 30 days, the Guest Editors will design and email (cuestionesp@us.es) a Call for Papers in English with the following information and structure
 - › Title
 - › Thematic Editors. Include a brief CV of each (maximum 10 lines) (including email, membership and ORCID)
 - › Focus
 - › Keywords (maximum 6)
 - › Questions
 - › Instructions and proposal submissions (including key dates)
4. Once the proposal has been approved in English, an Spanish version (academic writing) of the Call for Papers must be submitted within 30 days
5. After its approval, the journal will include the Special Issue in its program and will agree with the Guest Editors on a maximum deadline for submission of articles.

Once the Call for papers has been published on the web, it will be disseminated as widely as possible by the Guest Editors and the Editorial Board of Cuestiones Pedagógicas Journal, through the multiple channels and social networks they have established, highlighting the role of the Guest Editors. This dissemination guarantees as a result a high visibility of the Guest Editors to the scholar international audience.
7. Once the period for the reception of articles for the Special Issue has ended, the Editor-in-Chief and the Editors Team start the phase of estimate/dismissal of the received manuscripts, depending on whether they meet the prerequisites or not. In this phase, all papers that do not formally comply with the guidelines of the journal (<https://bit.ly/30ncDMt>), as well as those that do not respond to the aims and scope of the publication, are rejected.

At this stage, papers may be requested for a second review in case they present minor formal anomalies and their contribution is considered, at this preliminary stage, as valuable.
8. Once this phase has been completed, the Guest Editors (together with other reviewers) evaluate the manuscripts linked to the Special Issue, provided they are not from their universities or their authors, so that their scientific contribution can be individually assessed and described.
9. Once all the evaluations of the manuscripts submitted to the issue have been carried out, those with the best scores by the reviewers will be chosen for the Special Issue.
10. Once the articles for the issue have been chosen, the Editorial Board carries out the design and final layout of the issue.

The activities developed by the Guest Editors, as well as the Editors Team and the Editor-in-Chief, are usually recognized, at an international level, as outstanding merit by universities and national agencies for quality and evaluation of university teachers.



Cuestiones
Pedagógicas

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN