

Algunhas reflexións sobre xustiza e democracia no sistema educativo

Jurjo Torres Santomé
Universidade da Coruña

*Vos mirás como inmóvil y te miro mirar
somos dos conjeturas incómodas fraternas
no entendemos un pito de esta infame justicia
de esa fábrica de odios que propone el olvido*

.....

*yo te miro mirar como inmóvil
pero claro la cosa no se arregla
con miradas*

ojeadas

o vistazos

qué tal si nos arremangamos vos y yo.

(Mario Benedetti)

Calquer debate sobre o sistema educativo, acerca da cualidade do ensino, é necesariamente unha cuestión política. Debater sobre que modelo de educación se debe garantir ás novas xeracións é estar a opinar e a tomar partido por un determinado tipo de sociedade, e participar na discusión de que clase de comunidades queremos construír, como debe funcionar e organizar-se o futuro. En debates sobre temas educativos estamos a pór sobre a mesa cuestións tan básicas como a natureza da actual democracia, os seus modos de funcionamento e as posibilidades ou non de melloramento. Falar de educación é referir-se a política educativa, é estar a opinar e participar nun proxecto de definición do futuro, de a que modelos de sociedade aspiramos, como queremos que sexan as mulleres e homes da nosa sociedade o día de mañá.

A escolarización, a aprendizaxe escolar ten de capacitar aos cidadáns e ás cidadás para colaborar no deseño e construción dun mundo máis solidario, xusto

e democrático. Metas que poden quedar moi difuminadas na práctica dado un certo exceso de burocratización que impera na actualidade no sistema escolar e, xa que logo, nos centros de ensino; pola fragmentación de disciplinas e de contidos culturais cos que se traballa nas aulas, así como, por un notábel grao de individualismo na forma de traballar de moitos profesores e profesoras.

As ciencias, o coñecemento, que construímos día a día, debe ter como finalidade facer posíbel as ideas e ideais dos homes e mulleres de hoxe, e non ao revés. Se estamos convencidos de que a xustiza social pasa por facer accesíbel a todas as persoas o legado cultural e tecnolóxico que nos transmitiron os nosos antepasados e, ao mesmo tempo, capacitar a esas novas xeracións para resolver erros que se cometeron e cometen na actualidade teremos que deseñar e criar as condicións que o fagan posíbel. A educación ten que contribuir a pór remedio ás situacións de inxustiza que sofren moitos colectivos sociais e povos. Se estamos convencidos disto, non queda máis remedio que seguir traballando, esforzar-se aínda máis e ser positivos para que tal obxectivo poda ser realidade. O negativismo e pesimismo na praxe non son outra cousa que a face inxénua do conservadorismo e, xa que logo, dunha estratexia de “naturalización”, de converter en inevitábel as inxustizas sociais e fóra das posibilidades de control das mulleres e homes.

A importancia do ensino comprensivo.

A Reforma Educativa (LOXSE), a pesar de estar aprobada sen garantías orzamentais e sen un claro compromiso para desenvolvé-la, incorpora propostas progresistas, como a de Educación Secundaria como Ensino Comprensivo até os 16 anos, que corren o risco de quedar reducidas a letra morta. Temos de recoñecer que mesmo na última lexislatura gobernada polo propio partido que a elaborou, o “Partido Socialista Obrero Español”, non fixo apenas nada por levar adiante o compromiso con esta medida. Na actualidade, o “Partido Popular” non chega nen a citar esta filosofía da comprensividade; non sei de nengunha medida política elaborada polo partido conservador para a súa posta en práctica ou, o que é o mesmo, para favorecer o cumprimento do regulado por Lei.

Os preconceitos sobre o valor desta medida son óbvios. Durante moitos anos un conservadorismo psicopedagóxico veu propugnando filosofías defensoras dun inatismo das capacidades intelectuais. O fracaso e o éxito escolar contemplan-se como resultado de dotes inatas. A partir de semellante presuposición será máis doado defender e levar á práctica fórmulas de agrupamento estudantil e opcións curriculares baseadas na segregación. Primeiro conforman-se os agrupamentos de estudantes sobre a base das cualificacións de cursos ou materias estudadas; aque-

les que teñen as mellores cualificacións están nun grupo e os que acadan os piores resultados noutro diferente. A continuación pasa-se a manter que, segundo se vai avanzando no sistema educativo, é conveniente segregar tamén en función do éxito ou fracaso escolar logrado. É por isto que canto antes se debe estimular a especialización, sempre segundo “capacidades posuídas”. Toda esta filosofía segregacionista e clasista foi recibendo ataques contundentes desde diferentes frentes, máis coincidentes en que en realidade o que se estaba a facer e reforzar era unha política de “desigualdade de oportunidades”. Quen pertencían a familias con maiores recursos económicos, con maior nivel cultural tiñan unha escola á súa medida e, xa que logo, tiñan probabilidades muito maiores de levar mellores cualificacións escolares. Pola contra, o alumnado de grupos sociais sen poder, de familias de clase baixa ou pertencente a minorías étnicas minusvalorizadas atopase con que asistir á escola é ter que soportar como a cultura que alí se ofrece como tal está a ser presentada cunha linguaxe bastante inintelixíbel, da man de tarefas aborrecidas, monótonas e, as máis das veces, sen chegar a comprender por que aquilo que se di que é tan importante paga a pena, incluso ter que aguantar que un mesmo non existe (caso, por exemplo, dos nenos e nenas ciganas).

A todo o anterior é necesario sumar un considerábel número de preconceitos promovidos desde posicións consideradas como Dereita política. Así, está-se a producir unha notábel desvalorización dos actuais contidos lexislados para a Educación Secundaria. Constata-se un forte corporativismo exercido por colectivos profesionais que perderon algo de peso na última Reforma e que se manifesta en considerar que non cursar determinadas materias que eles controlan dá como resultado unha sociedade menos culta, cando non analfabeta. Tal é o caso de quen están a querer impor con muita maior presenza estudos de latín, grego, etc., por non citarmos a quen non acaban de aceptar outras versións da Historia, Literatura, Filosofía que non sexan as que no franquismo e a Ditadura acadaron posicións hexemónicas; en consecuencia, atacan-se outras perspectivas desas disciplinas máis respeitadas co pasado, presente e futuro das nacións históricas do Estado Español ás que a Democracia facilitou recuperar a súa identidade. É preciso estar atento a que os novos contidos que se queren ofertar como obrigatórios por parte do actual Ministerio de Educación e Cultura non sexan unha estratexia para un novo intento de “re-españolizar” o Estado; algo que se faría seleccionando fitos históricos, acontecementos, produtos artísticos, personalidades literarias, etc. que estexan a transmitir, muitas veces de forma latente, visións dun legado político e cultural un tanto parcial e que serve para atacar e minar dereitos e posibilidades de determinados países do Estado Español.

Chama extremamente a atención que cando desde a Dereita política española se trata de pór exemplos de contidos culturais que serven de referencia para definir o que é unha persoa culta, se faga alusión ao que podería ser etiquetado como o canon do españolismo nacionalista franquista. Así, acostuma-se a escoitar que se perde o dominio da lingua española, algo que estudos sérios nunca chegan a confirmar; o español presenta-se perdendo falantes, ou sexa, en perigo, cando a realidade é todo o contrario: son as linguas nacionais de Galiza, Cataluña e País Basco as que están ameazadas. Di-se que fitos históricos como o Descubrimento de América, os reinados dos Reis Católicos e primeiros borbóns non son do dominio da maioría da poboación escolarizada, cando o que realmente e en xustiza habería que dilucidar é como explicar ás novas xeracións a manipulación da historia e das realidades das diferentes nacións que integran o Estado Español que se veu producindo nos últimos séculos. Democratizar o sistema educativo obriga tamén a revisar as desviacións e siléncios interesados que se poden detectar nos contidos culturais cos que o alunado traballa nas aulas e nos centros de ensino.

O ataque conservador contra a filosofía da comprensividade leva-se tamén a termo propagando rumores sen demasiado fundamento, sen unha constatación rigorosa, de que se está a producir unha rebaixa nos niveis educativos, nos contidos que se están a esixir ao alunado. Acusación que, ademais, conleva un ataque implícito contra a rede pública de ensino e, de paso, funciona como propaganda a favor dos centros de ensino privado e relixioso. Neste tipo de argumentacións sobre o nivel educativo non se soe deixar claro que é o que inflúe e condiciona a cualidade do ensino que se está a desenvolver nas aulas. Por momentos, parece como que os centros de ensino non dependen de ninguén, que é só o profesorado quen ten a exclusividade na responsabilidade do que acontece nas aulas. A Administración costuma ficar à marxe no que de negativo poda ter o sistema educativo. Só existe interese por se apropiar do que de positivo poda celebrar-se.

Falar con rigor de cualidade ou de rebaixa ou non de niveis obriga a analisarmos as condicións que a determinan. Implica tomarmos en consideración os apoios de que dispón o profesorado para a súa actualización profesional, as condicións en que se desenvolve o seu traballo; isto é, se se dispón das necesarias infraestruturas e recursos nos centros (bibliotecas, videotecas, laboratorios, aulas informáticas, dotacións para as aulas-talleres), se hai profesionais de apoio, entre eles psicopedagogos ou psicopedagogas, con que niveis de democratización se desenvolve a xestión e, ademais, se existe unha auténtica colaboración por parte dos concellos (facilitando o traballo de asistentes sociais, o acceso a institucións e recursos da comunidade local, axudando a manter en perfeitas condicións as infraestruturas materiais dos centros escolares, etc.).

Denunciar que o sistema educativo (público) funciona mal e non contemplar unha análise global como a que vimos referindo non é outra cousa que pretender eludir responsabilidades e cair na hipocrisia.

Mais, ao meu modo de ver, unha das principais liñas de ataque das que se vale a Dereita política e social para atacar a comprensividade é a de propagar mentiras como a de que con esta filosofía o que vai acontecer é que se porán eivas aos mellores alumnos e alunas para avanzar; que o alunado con mellor rendimento escolar terá de esperar polo que vai máis retrasado. Pretende-se convencer á poboación de que comprensividade equivale a uniformismo. Non se di a verdade, que a comprensividade tamén permite facer eleccións en determinadas materias de acordo coas preferencias de cada estudante; que tamén o alunado pode decidir niveis de especialización en moitas das materias que estuda. O que o Estado ou as Comunidades Autónomas establecen son os mínimos curriculares, non os máximos; xa que logo, o estudantado pode aprofundizar moito máis en calquer dos bloques de contidos ou materias que estexa a cursar.

O único que garante unha política de comprensividade é que as opcións en que se moven as eleccións estudantis non pechan as portas a eleccións futuras, nos seguintes niveis do sistema educativo. O alunado non se verá obrigado a optar por especialidades xa máis definitivas até o remate da escolarización obrigatoria. Coa opción da comprensividade favorece-se que o alunado poda realizar as opcións profesionais con máis e mellor información: algo do que se van ver beneficiados os fillos e fillas dos grupos sociais máis desfavorecidos. Non esquezamos como, até non hai moito tempo, o alunado de letras e ciencias viña a amosar un nítida correlación coa variábel clase social. As nenas e nenos dos grupos sociais favorecidos concentrában-se nas ciencias, mentres os das clases baixas e do mundo rural e mariñeiro o facían nas opcións de letras ou en formación profesional. Na realidade, non era que uns tivesen máis facilidades para operar con números e fórmulas matemáticas e outros tivesen algunha especie de código xenético no que algun xene ligado ao mundo da literatura, idiomas e filosofía se convertía en dominante. A realidade era outra. O que estaba a acontecer era que quen pertencían e vivían no seo de familias e bairros acomodados estaban a recibir informacións abundantes en que se lles facía ver que o prestíxio e poder económico se acadaba máis doadamente realizando opcións que levasen a carreiras universitarias científicas e tecnolóxicas. Aprendían a constatar que non era o mesmo estudar maxisterio ou formación profesional que arquitectura ou enxeñarias. A sociedade de clases utilizaba entre as súas estratexias para xerarquizar a poboación os estudos e carreiras universitarias que se podían realizar, algo que as investigacións sobre o curriculum oculto hai anos veñen pondo de manifesto.

Foron sempre os Governos progresistas europeos, socialistas e social-demócratas, os que como estratéxía para facer viábel unha maior xustiza social e igualdade de oportunidades van esforzar-se por deseñar e levar a práctica Reformas Educativas baseadas na filosofía da comprensividade. Algo que comezou a realizarse desde a década dos sesenta nos países europeos máis adiantados, comprometendo-se que, cando menos, a etapa comprensiva non remate antes de que o alunado cumpra dezaseis anos de idade. Son os grupos conservadores, as dereitas, quen permiten que a cualidade da educación se degrade na rede de centros públicos e, a continuación, argumenten (e legislen) culpando do fracaso a dimensión comprensiva do sistema educativo. É óbvio que casa mal unha mocidade e sociedade con bos niveis educativos e opcións políticas de dereitas. As políticas de inxustiza social, a promoción da desigualdade para levar-se a cabo precisan dunha poboación sen capacidade de análise, de crítica, unha poboación que poda ser facilmente manipulábel e, xa que logo, enganada. Daí a obsesión por buscar causas “naturais” dos fracasos individuais, ben sexa recorrendo aos xenes, ou a dons outorgados pola divindade ou a influencias astrais. O importante nas políticas e discursos conservadores é “naturalizar” as situacións de inxustiza e, en consecuencia, tamén as de éxito social; non deixar ver que son os modos de organización e distribución dos recursos que posúe esa comunidade os que favorecen máis a unhas persoas, a uns colectivos sociais que a outros.

Un ensino comprensivo é tamén unha importante medida de política educativa para acabar ou contribuir a frear o desprestixio que acompaña os estudos de formación profesional. Algo que non é senón o correlato da distinción xerárquica entre traballo manual e traballo intelectual; o primeiro sería a forma de vida dos grupos sociais favorecidos, mentres a segunda modalidade de traballo estaría destinada ás clases e grupos sociais con poder. Na medida en que unha modalidade de estudos como a tradicional formación profesional era apresentada como algo fácil, como algo para o que non é preciso ter desenvolvido moito as capacidades intelectuais, iso utilizábase como estratexema tamén para a xerarquización social, para ter posibilidades de acceder a traballos en que está permitida a explotación. Se a titulación con que se accede ao mercado laboral non está considerada como rigorosa e de certa dificultade o empresariado xustifica con maior facilidade os baixos salários que oferta. Dentro das políticas de mercado capitalista se algo non é de elite, se as destrezas e coñecementos adquiridos son posuídos por unha grande parte da poboación, nesa medida os salários que se ofrecen van ser máis ínfimos e as condicións de traballo máis duras.

Non apostar pola comprensividade significa avalar o fracaso dunha parte importante do alunado culpando disto a cada neno e nena individualmente; equi-

vale a aceptar que unha parte moi importante da poboación ten de ser inculta e que non hai forma de pór-lle remedio a esta situación.

As políticas educativas de comprensividade parten de que o ensino é un servizo social básico destinado a todos os grupos sociais e, polo mesmo, nos seus niveis obrigatórios todos os nenos e nenas deben ter éxito. Detrás do insuceso nos estudos en etapas que o Estado oferta con obrigatoriedade para todas as persoas que conviven no seu territorio costuma existir unha falta de apoios necesarios para desenvolver o traballo escolar. O insuceso só tería posibilidades de ser explicado cando un alumno ou alumna ten afectada gravemente zonas cerebrais relacionadas coa aprendizaxe, algo que percentualmente na nosa sociedade non é moi relevante. E aínda así, na actualidade constatamos como tamén é difícil sinalar que límites máximos é posíbel acadar. Non temos máis que revisar as obras científicas sobre persoas discapacitadas cerebralmente e poderemos comprobar como nos últimos vinte anos se viñeron abaixo unha importante cantidade de tabus sobre as súas posibilidades de desenvolvemento intelectual. Isto debe obrigar a maiores esforzos para continuar investigando e levando a cabo novos programas para mellorar o seu progreso e abrir novas posibilidades de desenvolvemento.

Non podemos tolerar que a etapa de Educación Secundaria Obrigatoria quede destinada a unha pequena parte da poboación e que o resto teña que conformar-se cos “módulos de garantía social” ou programas semellantes que o único que fan é servir de disfarce do insuceso escolar estudantil, do fracaso do propio sistema escolar e, xa que logo, da sociedade en xeral, das súas aspiracións a lograr unha sociedade máis igualitaria e xusta.

As novas figuras profesionais da Orientación e Asesoramento.

É dentro dunha filosofía de fondo como a sinalada como tamén é preciso contemplar as novas figuras profesionais relacionadas coa Orientación e Asesoramento escolar que se están a defender como necesarias para garantir maiores cotas de calidade e de xustiza curricular.

Atopamo-nos nun momento en que xa non é o Estado quen se vai encargar de criar, manter e facer ver a necesidade deste novo campo de traballo. Máis ben vai ser a sociedade e, en concreto, a comunidade escolar a que vai tratar de esixir que as leis se cumpran. Na nova Lei aparecen contempladas estas figuras, sen embargo a redución dos investimentos dedicados á educación está a dificultar a creación de postos de traballo nesta parcela de intervención educativa. A incorporación destas figuras profesionais vai ter que ser obxecto de reivindicación por parte da comunidade e para iso será preciso antes crear aliados, ou sexa con-

vencer ás familias e aos demais profesores e profesoras da conveniencia desta figura. Cambiaron os tempos en que o Estado se encargaba de criar estes postos de traballo e, polo tanto, non era urxente ou non era preciso facer demasiados esforzos para tratar de convencer á poboación da necesidade dos servizos a prestar. Agora vai ser necesario tratar de convencer o resto da comunidade escolar (as familias e demais docentes) que os servizos de orientación e asesoramento poden e serán algo esencial para acadar maiores cotas de calidade escolar e, en especial, de cara a facer realidade o famoso ideal polo que o sistema educativo se xeralizou a toda a poboación: contribuir á igualdade de oportunidades. No actual momento histórico serán os psicopedagogos e psicopedagogas quen terán de esforzar-se por desenvolveren o seu traballo con rigor e dedicación, ao igual que o resto de profesionais do ensino, mais agora sabendo que ademais será o traballo que dia a dia desenvolvan o que influirá decisivamente na consolidación deste posto de traballo. Daí que sexa moi importante tratar de explicar ás familias, alumnado e profesorado que é o que se sabe e pode facer, que utilidade teñen os coñecimentos e destrezas dos profesionais da psicopedagogía e, en concreto, da orientación e asesoramento escolar.

Repensando a aprendizaxe escolar.

Urxe, asimesmo revisar a propia concepción da aprendizaxe escolar. Estáse a esquecer en moitas ocasións a necesidade de reconsiderar a aprendizaxe escolar tomando en consideración dun xeito expreso o efecto das transformacións estruturais que fragmentan e desorganizan radicalmente a experiencia humana (Jon NIXON e outros, 1996, páx. 29). Ultimamente, a énfase tende-se a pór máis en aspectos economicistas e en consideracións desde ópticas das políticas de mercado, mentres que as preocupacións morais e éticas son relegadas. Deste xeito, xa nin o propio fracaso escolar é considerado coma un fallo dos mecanismos de xustiza social que toda sociedade democrática ten obrigatoriamente que impor-se.

Propór-se estimular procesos de ensinanza e aprendizaxe, tal e como é función das institucións docentes, obriga tamén a non deixar á marxen as condicións e filosofías subxacentes que enmarcan tais procesos. É desde as finalidades dos centros de ensino, os obxectivos sociais que teñen encomendados, desde onde hai que presentar o porqué dos contidos curriculares que se elixen ou promocionan, as asuncións acerca de como se promoven procesos de aprendizaxe e modelos organizativos coerentes coas dimensións anteriores.

Aprender é desenvolver procesos de comprensión sobre a realidade que inducen á participación nela e orixinan-se a partir das tarefas escolares coas que

día a día se comprometen as alunas e alumnos nas aulas. Aprender é participar nun clima de aula que incita a quen alí participa a entrar en situacións de diálogo e cooperación entre sí, servindo-se dos recursos e materiais curriculares axeitados para chegar a maiores niveis de comprensión das situacións sociais nas que participan e conviven. Nunha concepción semellante da aprendizaxe é obvio que non son somente ás peculiaridades psicolóxicas de cada persoa ás que se recorre para obter información acerca da calidade dos procesos de ensinanza e aprendizaxe. Son tamén e, ao meu modo de ver, máis decisivos os valores éticos e morais, compartidos de xeito reflexivo e explícito, os que serven de guía para a creación e avaliación de ambientes educativos.

É imprescindible ter presente as dimensións morais nas tomas de decisión sobre modelos organizativos de aula e centro, así como nos momentos de decidir acerca das características dos contidos e recursos didácticos a empregar, os roles das figuras docentes e os comportamentos do alumnado e, loxicamente, as tarefas escolares e procedementos de avaliación.

Desde a aceptación da importancia desta dimensión filosófica e política á hora de pensar nas estratexias de ensinanza e aprendizaxe é indiscutíbel que o traballo en equipa cobra un significado especial. Este pasa de ser contemplado como algo exclusivamente beneficioso a título individual, para pasar a valorar-se polas destrezas interpersoais e cognitivas que favorece e tamén polas capacidades de socialización que axuda a construír (ver **Cadro I**). Através do traballo en equipa fomentan-se hábitos de respecto cara ás demais persoas, de colaboración e de compromiso con ideais colectivos e democráticos que van máis alá de consideracións e logros individuais. Colabora-se na conformación de hábitos sociais de participación e crítica imprescindibles nunha sociedade democrática, xusta e solidaria.

É con propostas de traballo planificadas de xeito democrático entre estudantes e ensinantes, desenvolvidas e avaliadas en equipa, como se contribúe tamén a valorar as diferenzas persoais e a diversidade no seo de cada comunidade, así como entre sociedades e países. Deben, por conseguinte, facer posíbel o desenvolvemento de actitudes de respecto, tolerancia e cooperación.

Xa que logo, é preciso recuperar a idea do ensino como servizo público; unha política e rede de institucións que debe servir a toda a sociedade e non só a uns determinados grupos sociais; que debe estar controlado por toda a comunidade, non fragmentado de tal maneira que dé lugar a que se monten redes de centros de dúas categorías: unha para os fillos e fillas dos grupos sociais con máis poder e, xa que logo, con centros escolares con máis posibilidades e recursos, e outra rede en piores condicións, como espazo en que recoller os fillos e fillas da clase

traballadora e a quen tratar de convencer de que os seus problemas e insucesos escolares son debidos a que non se esforzan de xeito adecuado ou a que son torpes “por natureza”. Convén que a sociedade comprenda que o sistema educativo é algo diferente a unha empresa capitalista que funciona baixo as leis do mercado; algo que conleva inevitabelmente que determinados grupos tratan de impor aos demais os seus intereses e que buscan beneficios desde posturas individualistas.

A educación cando se organiza como un mercado capitalista, baixo as súas leis, acaba promovendo dinámicas de maior incremento da desigualdade de oportunidades, a exclusividade e a exclusión. As familias con máis recursos económicos son as que poden elixir os coléxios mellor dotados e máis elitistas. Cando as familias fan eleccións de centros de ensino acostuman a comportar-se de maneira elitista, soen tomar en consideración a dimensión da clase social do alumnado, da raza e mais da étnia.

Nunha sociedade definida pola competitividade, o egoísmo e o individualismo non vai ser frecuente que as familias se preocupen por facilitar a educación de outros nenos e nenas que non sexan os seus; por axudar, por exemplo, á integración de estudantes con dificultades de aprendizaxe, ou caracteriais, con minusvalías psíquicas e físicas, por facilitar a socialización dos seus propios fillos e fillas cos de familias de grupos sociais desfavorecidos ou pertencentes a étnias sen poder, como as ciganas.

A elección de centros escolares tampouco vai ser unha posibilidade real para todas as familias. Tal “panacea” está reservada só a quen teñen máis recursos económicos e culturais e, en xeral, mellor información.

Os coléxios que gozan de máis prestíxio acostuman a ter limitacións de prazas, en consecuencia, é fácil que non aspiren a abrir as súas portas a todos os grupos sociais; algo que previsibelmente daría como resultado unha baixada na media das calificacións escolares coas que se fan publicidade e gañan prestíxio social.

A liberdade de mercado en educación nunca é politicamente neutral, senon que acaba por acrecentar as diferenzas e desigualdades socio-económicas. Determinados coléxios acaban reclutando só ás nenas e nenos dos grupos sociais con máis poder e outros, pola contra, acaban estigmatizados como institucións para alumnado das clases populares, para estudantes con discapacidades, ou conflictivos ou de minorías étnicas sen poder. Desta maneira, os centros de ensino acaban desconectando-se da comunidade social en que están ubicados. Dados os procesos selectivos cos que operan as institucións preocupadas pola clase de rendibilidade que demanda a competitividade dos mercados capitalistas, é fácil que

nenos e nenas do bairro en que está situado un coléxio non podan estudar alí e teñan que desprazar-se a outro máis lonxano. Unha praxe semellante estaría estimulando a construción de sociedades fragmentadas; as persoas estarían a interaccionar e socializar-se até en espazos físicos diferenciados, segundo a clase ou grupo social de pertenza; dificultaríase a creación de comunidades e, polo mesmo, de valores como a solidariedade e colaboración.

As familias e estudantes pasan de ser cidadáns e cidadás a simples consumidores e consumidoras. Aqueles valores e contidos culturais que o mercado “non compra” acaban sendo relegados. É o mercado o que vai indicando que estudos, materias e temas son os que merecen a pena e que outros poden ser rebaixados á categoría de “marías” ou mesmo desapareceren dos proxectos curriculares de centro e da aula. Os grandes fins e valores do sistema educativo perden importancia e a educación pasa a mercantilizar-se e acaba servindo só para a obtención de credenciais, de títulos cos que operar e comerciar no mercado.

Os sistemas educativos distribúen oportunidades de participación e consumo nos actuais sistemas produtivos e, así mesmo, moldean os posibles modelos de sociedade do futuro. Preocupar-se por unha maior democratización, participación e equidade para o futuro, significa construír a partir de hoxe unhas institucións escolares que preparen eses piares de apoio.

Un sistema educativo pensado para unha sociedade democrática, que aspira a maiores cotas de xustiza social, ten de ser pensado como instrumento para facilitar a democracia e a igualdade de oportunidades; para facilitar o acceso á cultura a cada persoa da comunidade, para contribuir a construír novos coñecementos e desenvolver as capacidades de cada individuo e po-las ao servizo da sociedade.

É imprescindíbel dar-lle a coñecer á sociedade que hoxe existen recursos e profesionais que poden e deben facer realidade unha educación de calidade para toda a poboación en idade escolar. Só é preciso que os Governos se tomen en serio o seu traballo e que crien as condicións para a súa realización e, desta maneira, posúan verdadeira lexitimidade para esixir esforzo e rendibilidade aos profesionais da educación.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMI, PHILIP C. E OUTROS (1995). Classroom Connections. Understanding and Using Cooperative Learning.** Toronto, Harcourt Brace.
- APPLE, MICHAEL E BEANE, JAMES A. (COMPS.) (1997). Escuelas democráticas.** Madrid. Morata.
- NIXON, JON; MARTIN, JANE; MCKEOWN, PENNY & RANSON, STEWART (1996). Encouraging Learning. Towards a theory of the learning school.** Buckingham. Open University Press.
- TORRES SANTOMÉ, JURJO (1996). Globalización e interdisciplinarietà: El curriculum integrado.** Madrid. Morata, 2ª edición.
- TORRES SANTOMÉ, JURJO (1997). «Política educativa, multiculturalismo e prácticas culturais democráticas nas salas de aula» en Revista Brasileira de Educação.** (São Paulo - Brasil), nº 4 (Janeiro-Abril) páxs. 5-25.

DESTREZAS INTERPERSOAIS E COGNITIVAS NO TRABALLO EN EQUIPA

Aprende-se a:

Facilitar interacción
Respeitar as persoas
Aceitar diferenzas
Usar o humor adecuadamente
Participar con entusiasmo
Falar por turnos
Amosar desacordo con cortesia
Manter autocontrol
Descreber sentimentos
Prestar atención a outras persoas
Amosar aprecio e agradecemento
Compartir espazos e recursos
Aprender a dudar
Integrar-se con outras persoas
Comunicar
Evitar negar-se a escoitar
Gabar outras persoas
Utilizar os silencios
Estimular outras persoas
Agradecer e pedir perdón
Nomear as persoas

Solicitar máis ampliación de ideas

Através de:

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

NEGOCIACIÓN

CRITICAR IDEIAS

ESCOITAR ATENTAMENTE

PEDIR AXUDA

Aprende-se a:

Avaliar ideas
Analizar
Xustificar opinións
Resumir
Comparar e contrastar
Profundar nas ideas doutros
Explorar ideas con maior rigor
Xerar alternativas
Elaborar ideas
Recoñecer outras ideas e perspectivas
Integrar ideas
Aplicar solucións
Clarificar ideas
Revisar niveis de comprensión
Verificar respostas
Preguntar para clarificar
Estimar valor de ideas/solucións
Desenvolver ideas doutras persoas
Establecer categorías
Descreber conceptos
Perguntar cuestións
Identificar

Manter e continuar unha tarefa
Planificar

CADRO I. “Destrezas interpersoais e cognitivas no traballo en equipa”.
(Elaboración propia a partir de P. C. ABRAMI e outros (1995).