

¿QUÉ MODELO DE ESCUELA DEMANDA LA SOCIEDAD ACTUAL?

JESÚS NIETO DÍEZ

RESUMEN

El autor, preocupado por formular un modelo de escuela en función de las exigencias de la sociedad actual, revisa críticamente los paradigmas y propuestas de tres modelos educativos de gran influjo en nuestras programaciones escolares (transmisor, transformador y socialista) para plantearse una docena de interrogantes sobre ellos y desembocar en algunas conclusiones que puedan ayudar a la elaboración de un modelo integrador.

INTRODUCCIÓN

En el terreno de las Ciencias de la Educación, - afirma PÉREZ GÓMEZ (1978) - *existe el compromiso de formular modelos que, teniendo en cuenta los factores intervinientes y la complejidad de relaciones, provoquen una organización de estas variables, de manera que el proceso educativo se produzca con el máximo de claridad, conocimiento y control de sus condicionantes.*

Toda organización del sistema escolar, de sus centros, su curriculum, etc., está fundamentada en un determinado modelo educativo. El modelo de formación de profesores está, igualmente, subordinado al modelo educativo y curricular del sistema de enseñanza en que se inscribe. A su vez, todo modelo educativo tiene detrás una teoría de la enseñanza que pretende explicar la naturaleza de la educación, el acto didáctico, sus elementos y sus procesos. Desde un enfoque más centrado en la estructura interna y los estilos de enseñanza configuradores de la institución escolar, se cuenta con numerosos estudios acerca de los diferentes modelos educativos.

A finales del siglo pasado, los movimientos educativos que comienzan a surgir, con la denominación genérica de "Escuela Nueva", pretenden dar un giro copernicano al tipo de enseñanza que había prevalecido durante siglos. Es a raíz de entonces cuando se establecen, con carácter antitético, dos modelos de escuela que van a servir de punto de referencia para la calificación de cualquier experiencia o innovación en el campo educativo. Estos dos modelos, que van a conocerse como "Escuela Tradicional" y "Escuela Nueva" suponen la cara y cruz de una moneda y representan posturas en constante dialéctica.

Desde entonces han proliferado los estudios comparativos entre ambas formas de percibir la enseñanza, lo que trataremos de recoger analizando las

principales notas caracterizadoras de cada una de ellas. Emplearemos la terminología de "Modelo Transmisor" y "Modelo Transformador" (GARCÍA FERNÁNDEZ, 1986) como prototipos, respectivamente, de la "Escuela Tradicional" y la "Escuela Nueva". Haremos referencia..a continuación, a otro modelo, el de "Escuela Socialista", dada la implantación que el mismo ha tenido (y tiene aún) en gran número de países. y trataremos de esbozar, finalmente, lo que podría ser un modelo válido para el futuro.

I. MODELO TRANSMISOR

Este Modelo, según los seguidores de la Escuela Nueva, está centrado en la transmisión acrítica de la cultura y la reproducción del sistema social; es el que ha prevalecido durante mayor tiempo y se le ha tachado de no servir al progreso humano, sino a la reproducción del sistema social establecido por el poder. La prevalencia de este modelo ha llegado a identificar con él toda escuela, toda acción educativa institucionalizada, suscitando las críticas de BOURDIEU y PASSERON (1977) o las de LOBROT (1974) para quien *toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.*

La desconfianza, sobre todo del progreso exterior, ha sido otra de sus notas características. Esta Escuela ha estado encorsetada por usos y costumbres inamovibles, dada su concepción de la sociedad como algo estático, de valores universales e inmutables. Por consiguiente habría que cerrar las puertas a todo atisbo reformista, que no acarrearía sino perjuicios. Se trata de una pedagogía de separación y resistencia al mundo exterior. En lugar de experimentar hay que protegerse y proteger a los alumnos debido a su inmadurez e incapacidad para autogobernarse, pues la realidad es peligrosa y carente de valor intrínseco. ALAIN (1992; pág. 47) ha descrito elocuentemente la situación: *La escuela es un lugar admirable, y todo mi afán es que del exterior no entre ni un ápice...*

Vamos a encontrar con la contradicción de preparar a los alumnos para vivir social y profesionalmente en una realidad que se les ha hurtado y de la que se les ha separado. Antes o después tendrán que salir de la escuela y "exponerse a los peligros del mundo". La Escuela Tradicional, afirma CHATEAU (1984), ignora esta situación y prepara, a su manera, para la vida volviendo la espalda a la vida.

Cualquiera que sea el valor de este planteamiento, choca con dos inconvenientes:

- La cultura que proporciona carece de interés y motivación, que se traduce, en definitiva, en problema de aprendizaje.
- Cuanto más dure este período de formación en la Escuela y mayor sea el componente cultural proporcionado, más trabajo le costará al alumno adaptarse al campo social y laboral al que se dirige.

Seguendo a TONUCCI (1983), este modelo de escuela se basa en tres supuestos:

- El niño "no sabe", y va a la escuela para aprender
- El maestro "sabe", y su función es enseñar a los que no saben, y
- La inteligencia es un "vacío", que hay que llenar con la acumulación de contenidos culturales.

De estos supuestos se deriva toda la organización de la escuela transmisora, desde los aspectos curriculares a los funcionales y materiales. La organización del trabajo y la disposición de la clase son claros exponentes de su filosofía: basándose en una disciplina extrínseca y coactiva, los niños se colocan en filas, dándose la espalda unos a otros, frente al maestro, que goza así de una posición privilegiada ante ellos, estableciendo (quizás desde una tarima) una relación unidireccional con cada alumno. Los niños "no saben" y por tanto, no sería razonable que se comunicasen entre ellos. Todos son iguales porque no saben. Por tanto, inicialmente iguales a cero. Es más, los niños que no se ajustan a la norma son segregados, generando un espectro de establecimientos especializados sobre la base a una homogeneidad tan artificial como inexistente en la realidad.

La invariabilidad de los horarios, la rigidez de los agrupamientos de alumnos, la enseñanza prevaleciendo sobre el aprendizaje, entre otros, serían los rasgos característicos de este enfoque, cuya expresión queda reflejada en una determinada forma de concebir el espacio escolar y el tipo de "actividad" que condiciona ("cells and bells").

La propuesta metodológica de este modelo, que ha recibido los apelativos de "verbalista" y "libresca", se centra en la explicación del profesor y el libro de texto, a través de la lección, que ha de ser asimilada igualmente por todos para superar el nivel impuesto, mediante exámenes -medio predilecto de evaluación de este modelo-, con los que se va a potenciar otro de los pilares en que se asienta el modelo: el memorismo.

El protagonismo del profesor ("magistro-centrismo")_en cuanto a organización y desarrollo de todo el quehacer, conlleva una ausencia de actividad en el alumno, que se limita a seguir fielmente las instrucciones emanadas del profesor, quedando anulada su posible creatividad o aporte personal. El mejor alumno será el dócil, el mudo e inmóvil, que sólo actuará cuando haya una orden expresa del profesor. La carga correctiva de este modelo supondrá eliminar los intereses espontáneos que puedan surgir en los alumnos para encauzarles hacia patrones culturales socialmente reconocidos como válidos, haciendo uso el profesor de todos los medios a su alcance para conseguir este objetivo.

Otro de los supuestos básicos, el de que la "inteligencia es un vacío" que se llena con la transmisión de conocimientos, nos sirve para completar la propuesta metodológica de este modelo. Contenidos invariables, cuantos más mejor, muchas fechas, muchos esquemas, con la pretensión de que el niño "sepa

mucho". No se debatirán los problemas cercanos al niño, sino contenidos lejanos en el tiempo y en el espacio, lo que supone que el curriculum se establezca por instancias muy distantes de la escuela concreta en que se desarrollará (la Administración educativa central); los libros de texto (uno de sus recursos predilectos) estarán elaborados por personas lejanas y desconocidas por sus usuarios, y serán válidos para todo un Estado. La cultura que se transmite, en fin, será una cultura firme, segura, indiscutible, formada por contenidos acabados, cerrados.

11. MODELO TRANSFORMADOR

Con esta denominación, demasiado genérica, queremos caracterizar aquellos enfoques que, dentro de un amplio espectro, y a partir del Movimiento de la Escuela Nueva, pretenden, según los defensores de este Movimiento, contribuir al cambio del sistema educativo e influir en la mejora de la sociedad. Uno de los rasgos más relevantes de todos ellos, estriba en su finalidad de un mayor desarrollo personal y autonomía, por medio del conocimiento e interpretación de la realidad, que le permita al sujeto influir en la transformación de la misma.

En una escuela para el cambio, los tres supuestos básicos del modelo transmisor se invierten, puesto que:

- El niño sabe cosas.
- El maestro garantiza que cada uno avance en el conocimiento con la contribución de sus compañeros y otras instancias externas a la escuela.
- La inteligencia no es un vacío, es una estructura que se modifica por medio de la reestructuración de sus contenidos.

Afirmar que el niño "sabe" no quiere identificarse con la concepción rousseauniana que preconiza la bondad intrínseca del niño, ni con el innatismo platónico. Es una afirmación de método. Partiendo del conocimiento del niño ("paidocentrismo" frente a "magistrocentrismo") la escuela tiene que construir el conocimiento de la realidad.

Aparece ahora una valoración de la experiencia y la actividad del alumno. No existe progreso -nos dirá ALAIN (1992; pág. 87)- para ningún escolar del mundo ni en lo que oye ni en lo que ve, sino en lo que hace. Lo que cambia es la naturaleza de la actividad y la relación entre la actividad y el alumno. Habrá que basar la enseñanza en actividades próximas a la realidad exterior, cambiando aquella hipótesis cognitiva del conocimiento lejano por el conocimiento de lo cercano, de lo que el niño sabe y vive. Supondrá la incorporación sistemática del trabajo manual y una progresiva autonomía en la tarea del alumno, de tal manera que a través de este tratamiento de la realidad exterior, conjugado con una adecuada actividad, se consiga el punto de partida de un verdade-

ro aprendizaje.

Como consecuencia de ello, el mundo exterior no es tabú: no solamente se incorporan a la clase actividades de la vida real, sino que se sale del aula, la clase abre sus puertas al mundo, y concretamente a su medio próximo. El paseo escolar, como medio de aprendizaje inusitado prácticamente hasta entonces, va a proporcionar una inserción en el medio natural, social y profesional. Esta apertura juega un doble papel: Pedagógico: Aprovechando con los alumnos toda la riqueza y diversidad de la realidad; y Social: Iniciando a los alumnos en los aspectos significativos del funcionamiento social, del mundo del trabajo, de las instituciones, de la ecología... y ayudándoles, con ello, a ir encontrando su lugar en la sociedad.

La educación es esencialmente un proceso social -afirmaba Dewey- no solamente en su finalidad sino también en su desarrollo (PELPEL, 1989; pág. 172). No se prepara uno para la vida dándole la espalda a la realidad, sino conectando con ella lo antes posible; de aquí que el maestro desempeñe un importante papel mediador entre el alumno y el medio, bien elaborando actividades propiamente dichas dentro del ámbito escolar, bien controlando las interacciones con la propia realidad exterior.

La inteligencia, el conocimiento es un "lleno" que se modifica por la reestructuración de sus contenidos. La propuesta ya no es la lección, única y principalmente, sino una actitud de profundización progresiva, de investigación y búsqueda. La disposición física del aula deja de ser una fórmula rígida, para adaptarse a las diferentes situaciones de aprendizaje. La comunicación entre los alumnos es un objetivo y un medio del aprendizaje, por lo que la organización de base es el grupo (TONUCCI, 1983).

El grupo se concibe como el lugar de los diferentes puntos de vista. Es un espacio de convergencia, "de exploración e intercambio". De aquí se extraen características relevantes de este modelo de educación:

a) Para que se dé el grupo son necesarios los puntos de vista de cada miembro (se acepta que cada uno sabe cosas distintas, bajo su modo personal de percibir la realidad). Con esta afirmación estamos aceptando la diversidad y su valor para la educación.

b) Para que cada miembro del grupo pueda intercambiar su opinión, el objeto de intercambio y discusión tiene que ser próximo a cada uno de los participantes. Con ello estamos aceptando el conocimiento de lo cercano al sujeto.

c) Cada alumno-miembro puede aprender de los demás. Ya no es la autoridad impuesta del maestro o del libro de texto la única garantía y fuente de conocimiento. Este hecho tiene claras implicaciones formativas en el terreno cognoscitivo y en el sociológico, como generador de una actitud y un estilo de conocimiento autónomo y no dependiente.

111. MODELO SOCIALISTA

A partir de la gran Revolución Socialista de 1917 comienza a surgir un nuevo modelo educativo. Se trata de un tipo de escuela única, correspondiente a una situación socioeconómico-política que tiene como fin educar al nuevo hombre marxista en el trabajo productivo, principio filosófico-pedagógico orientador de toda la actividad escolar.

Esta nueva postura va más lejos que los planteamientos anteriores, traspasando la frontera que separa el medio educativo del productivo. Es el modelo adoptado por los "países socialistas" (antigua URSS, países de Europa del Este, Cuba, China...), en el que se pretende presentar el trabajo como algo liberador y no como una losa alienante (DIETRICH, 1983).

Esta Escuela se organiza en forma de comuna escolar donde la colectividad, sujeta a una disciplina consciente, cuenta con un margen de autogestión y selecciona los contenidos cíclicamente alrededor del método de "los complejos", todo ello encaminado a formar al hombre polivalente (RODRÍGUEZ ROJO, 1986).

El objetivo principal no es suscitar actividad en los alumnos, practicar el trabajo manual o visitar la fábrica vecina, sino ir mentalizándoles lo más posible hacia el trabajo productivo. Es cierto que se introduce el trabajo productivo y la economía en la escuela, como valores humanizantes, pero a la postre el trabajo en sí va a ser considerado pedagógicamente neutro, ya que lo que le confiere un valor educativo es el hecho de que sea productivo.

Según autores, épocas, contextos históricos, las modalidades de esta pedagogía varían: se trata tanto de alternar períodos de enseñanza con trabajo fuera de la escuela, como de instalar unidades de producción en el propio centro escolar. Sin embargo, trabajo productivo y enseñanza van perdiendo progresivamente conexión, llegándose incluso a reivindicar esta ausencia de relación. MAKARENKO (1929), en una conferencia pronunciada en 1929 afirmaba:

Vosotros recordáis, sin duda, el prejuicio en virtud del cual el trabajo ha de estar ligado estrechamente al programa escolar. ¡La de quebraderos de cabeza que esto nos ha traidol. Los niños hacen un taburete, y esto debe ligarse a la Geografía y a las Matemáticas. Yo lo paso mal cuando llega una Inspección y no encuentra relación entre el taburete y la lengua rusa. Yo he reflexionado y he llegado a la absoluta convicción de que no tiene por qué haber relación.

La ruptura con la Escuela Nueva y los métodos activos se produce precisamente en el hecho de no partir del carácter educativo de las relaciones con el medio, sino del medio en tanto en cuanto que es productivo.

Como principales críticas a este modelo se han señalado el haber olvidado el funcionamiento y organización propiamente escolares; no haber profundizado en los contenidos de la educación y de la instrucción; y no haber ofertado experiencias metodológicas en la escuela, suficientemente elaboradas y coherentes con sus posicionamientos fundamentales (RODRÍGUEZ ROJO,

1986; pág. 330).

IV. HACIA LA BÚSQUEDA DE UN MODELO FUTURO

Siempre que surge un nuevo modelo de sociedad, comienzan a tambalearse las estructuras que hasta entonces habían sido consideradas como inamovibles por gran parte de los ciudadanos. Al mismo tiempo los subsistemas constitutivos de esa sociedad, cual es el educativo, inician un proceso de transformación y acomodación al nuevo status precisando plantear con ello nuevos esquemas.

Tenemos aquí un primer motivo que justifica el cambio: la necesidad. Cuando algo cambia es porque se necesita; es porque las circunstancias así lo exigen; es porque, en suma, es preciso adaptarse a los nuevos vientos para evitar los consiguientes desajustes que se derivarían del inmovilismo.

Sin embargo no se agotan con esto los motivos de un cambio: los esquemas que perduran décadas tras décadas, acaban produciendo un hastío que justifica la búsqueda de nuevos horizontes (a veces equivocados) que son asumidos como tabla salvadora en un naufragio en el que uno queda al albur de la corriente.

Unido al hastío debemos mencionar la novedad como otro de los motivos desencadenantes del cambio: la iniciativa de una persona o grupo, que han ideado un nuevo modelo (a veces carente de la suficiente contrastación), se presenta con una dosis tal de atractivo que, sin una valoración más profunda, comienza a ser admitido y asimilado por la sociedad, pasando a convertirse en norma indiscutible.

Acabamos de analizar tres modelos de escuela dispares, característicos de sociedades y épocas muy distintas: la "Escuela Tradicional", cuyas pautas orientaron el proceso educativo durante siglos; la llamada "Escuela Nueva", que vino a revolucionar aquellos planteamientos seculares; y la "Escuela Socialista", fruto de una nueva concepción ideológica de la sociedad.

¿Necesidad? ¿Novedad? ¿Hastío? .. Tal vez el cambio haya sido desencadenado por todos estos factores insertos en el marco procesual del propio devenir histórico.

Pero echemos un vistazo a la realidad actual, en la que continúan soplando los vientos emanados de la Escuela Nueva, y analicemos la situación. Cuando se sentaron los principios de la Escuela Nueva se partió de la superación de dogmas e ideologías rígidas e invariables, admitiéndose la sumisión a posibles cambios y evolución. Ello no excluye que, como tantas otras veces a lo largo de la Historia, exista quien paga pensado que ese nuevo modelo podría ser universal y definitivo, y que con él quedaban superados todos los pormenores del espectro educativo. Se admite que esto no es así:

El Movimiento de la escuela activa presentó un servicio inapreciable a la educación escolar intentando hacer de los centros docentes instituciones mucho más ricas en actividades, más motivantes para los escolares y más eficaces en

el aprendizaje. Pero pronto la escuela activa fue objeto de una visión parcial, negativa en última instancia cuando, por evitar la influencia excesiva de la pura receptividad de lo que se enseña, cayó en el extremo opuesto de rechazarla totalmente, desterrando de la educación la actividad interior del hombre, la atención a los conceptos generales, la reflexión, intentando apoyar toda la educación en la actividad externa, material y sensible, reduciendo al mismo tiempo el concepto de educación a un medio de llegar a ser capaz de satisfacer las necesidades materiales; en otras palabras, haciendo de la utilidad el criterio máximo de la educación (GARCÍA HOZ, 1980).

El tiempo, afortunadamente, va relativizando los valores hasta situarlos en el lugar que les corresponde. Hace no mucho tiempo saltaba a la palestra la noticia del fracaso de la nueva metodología en la escuela inglesa, reconocido por los dirigentes políticos, y la necesidad de volver a algunos de los métodos tradicionales. GARCÍA GARRIDO (1988) constata cómo el entusiasmo de épocas pasadas hacia el respeto por los intereses del niño, hacia su libre desenvolvimiento en un clima escolar relajado, ha dado paso a un cierto desencanto y a actitudes más o menos escépticas o críticas, sobre todo en los países de mayor desarrollo educacional. Se oye -afirma GARCÍA GARRIDO- de una parte, llamadas insistentes a favor de un cultivo mucho más intenso y evaluable de las denominadas "destrezas básicas" (lectura, escritura y cálculo, especialmente), mientras son cada vez más numerosos los que piden mayor atención a la educación moral y la restauración de un clima de disciplina y trabajo.

Hemos asistido, por otra parte, a la caída del muro de Berlín y el consiguiente desbaratamiento de las sociedades socialistas, con la lógica incidencia en el mundo educativo que se ve obligado a reconvertir su modelo.

Estos avatares históricos nos llevan a planteamos varios interrogantes:

1) ¿Era, verdaderamente, la ESCUELA TRADICIONAL el genuino modelo de aberraciones pedagógicas, tal como lo planteó la Escuela Nueva?:

- ¿La única facultad que se cultivaba era la memoria?
- ¿Es verdad que el alumno era un mero receptáculo-pasivo en el aula?
- ¿No existía otro método distinto a la lección magistral?
- ¿Es cierto que el maestro no partía jamás del estadio individual de cada alumno?
- ¿Se perseguía exclusivamente reproducir el sistema social para continuar en manos del poder establecido?

2) ¿Ha sido, realmente, tan excelente la ESCUELA NUEVA, como se ha venido creyendo a lo largo de casi un siglo?:

- ¿Ha existido un cultivo de la inteligencia, un cultivo adecuado?
- ¿Se ha propiciado, en realidad, el activismo en el alumno?

- ¿Se ha diseñado todo el proceso con una óptica paidocéntrica?
- ¿Ha sido posible prescindir del protagonismo del docente?

3) Con respecto al **MODELO SOCIALISTA** y lo efímero de su existencia ¿qué conclusiones podemos sacar?:

- ¿Ha desembocado en una auténtica igualdad social?
- ¿Se ha reparado mejor al alumno de cara al mundo laboral?

Todo "modelo" ha de ser entendido como una abstracción estereotipada de la realidad, una síntesis, una reducción que en absoluto puede reflejar una totalidad. Quizás haya sido éste uno de los aspectos que, en muchos casos, se haya pasado por alto y haya dado lugar a plantear modelos exclusivistas partiendo de premisas maniqueas, presentando lo nuevo como absolutamente bueno y perfecto, y tratando de ver en lo anterior tan sólo errores y desafueros.

¿Por qué, por ejemplo, cuando se estudia la Escuela Tradicional no se menciona el sentido dialéctico y crítico de la "lectio" en la Universidad Medieval, o la profundización en el conocimiento de sí mismo que preconizaba la educación socrática? Si comenzamos a investigar críticamente nos encontraremos con que de cualquier planteamiento, por muy peregrino que pueda parecer a simple vista, no todo es desechable; admitamos que entre blanco y negro existe una enorme gama de grises que no debemos pasar por alto.

Por consiguiente, ¿por qué no extraer de cada uno de los modelos presentados aquello que juzguemos válido y confeccionar ese modelo futuro, armonizador de posturas y catalizador de todo lo positivo que pueda encontrarse en cada uno de ellos? Veamos.

Con respecto a la **ORGANIZACIÓN, TRANSMISIÓN y EVALUACION DEL CONOCIMIENTO:**

- ¿No podríamos plantear un curriculum que además de centrarse en las materias prestara atención a los intereses y la evolución de los alumnos, para armonizar el logocentrismo tradicional con el paidocentrismo transformador?

- ¿Por qué no asumir, como punto de partida, el posicionamiento tradicional, calificado de "pedagogía colectiva" (por ir dirigida al alumno "medio"), para sobre esa base contemplar las adaptaciones curriculares que la situación de cada aula exija?

- ¿Por qué no considerar la función expositiva como uno de los principales instrumentos de transmisión de conocimientos (no el único), compaginando el necesario protagonismo docente que esta tarea requiere con la concepción de esta función como "exposición coloquial" (NIETO, 1987) en la que se busque una, cada vez mayor, participación discente?

- ¿Por qué no admitir, como objetivo importante, el cultivo de la memoria, superando el "memorismo" y conjugando memoria/comprensión, contenidos/ procesos, soluciones/planteamiento de problemas?

- ¿Por qué no aceptar un modelo de evaluación continua, en el que se

incluyan los exámenes como un elemento más, facilitador de información; un modelo de evaluación no centrado en la respuesta y los conocimientos, pero que tampoco excluya estos aspectos cuando atienda a la dimensión formativa?

Con respecto a la ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA ENSEÑANZA:

- ¿Sería posible hallar el punto medio entre un "magistrocentrismo catalizador de toda la vida escolar" y un "paidocentrismo excluyente"?
- ¿No podríamos encontrar un modelo en el que tomando el activismo como punto de partida, quedara garantizada la participación discente, pero, al propio tiempo, quedara reconocida y potenciada la presencia docente?
- ¿Por qué no aceptar que puede encontrarse un adecuado punto medio entre una disciplina represiva y una absoluta autogestión discente, mediante la elaboración de unas normas en las que tengan su debida participación los alumnos?
- ¿Por qué no superar el aislamiento tradicional del profesor, afianzando su propia identidad mediante el trabajo en equipo o cooperativo?
- ¿Por qué no compaginar, en la clasificación de los alumnos, el criterio de homogeneización inicial como punto de partida, con una diferenciación e individualización a la hora de desarrollar toda la tarea educativa?
- ¿Por qué no introducir en el aula, junto al trabajo intelectual clásico, un trabajo manual que perfeccione esa faceta humana y sirva, al tiempo, de formación y orientación profesional?

La respuesta positiva a todos estos interrogantes que acabamos de formular supone un esbozo de ese modelo futuro por el que apostamos. Se trata de un modelo superador y armonizador de posturas excluyentes que estaría configurado por los rasgos y principios siguientes:

- a) El conocimiento, como uno de los fines principales de la función de la escuela, se construye partiendo de lo que cada uno sabe, por lo que el curriculum debe establecerse teniendo en cuenta los elementos de la realidad más inmediata.
- b) La organización de la escuela debe basarse en la colaboración del profesor y los alumnos, y de éstos entre sí.
- e) La escuela es un lugar de exploración e intercambio.' El grupo es el núcleo básico donde se adquieren los aprendizajes, sin que haya que olvidar el necesario esfuerzo individual para conseguirlos.
- d) Debe contar con la diversidad individual. Debe ser integradora.
- e) Debe preparar a los sujetos para la participación responsable en los asuntos públicos, desarrollando las capacidades de análisis, interpretación y crítica de la realidad. Esto implica la opción por una cultura abierta, actualizada y útil (en el sentido de servir como instrumento de participación).

- f) Debe establecer sus metas más allá del marco temporal de la escolarización, lo que requiere poner énfasis, más que en los contenidos, en los procesos y métodos de trabajo, en la motivación hacia el aprendizaje, en la creatividad y en el trabajo independiente.
- g) Debe insertarse en su medio e incorporar las peculiaridades de la cultura local. La escuela tiene que abrirse a la realidad exterior, reforzando sus lazos con la comunidad y su entorno, (MARIN, 1982; pág. 116).
- h) La escuela debe despertar actitudes y desarrollar aptitudes de aprendizaje innovador, lo que requiere fomentar la creatividad, la autonomía y la participación. (BOTKIN, 1979).
- i) Debe asumir, como una de sus funciones fundamentales la orientación escolar y profesional de los sujetos; acentuar su relación con el mundo del trabajo, incorporando a su curriculum contenidos y experiencias que fomenten una actitud positiva hacia la dimensión laboral; crear hábitos y desarrollar aptitudes que permitan una adecuada orientación e inserción en la vida activa; contribuyendo así al ajuste personal de los sujetos y a compensar el desequilibrio entre la oferta y la demanda del sistema productivo (MARIN, 1982; pág. 115).

V. BIBLIOGRAFÍA

- ABC de la Educación. 17 de diciembre de 1991. Pág. 71.
- ALAIN (1992): *Propos sur l'Éducation*, P.U.F. Paris.
- BOTKIN, J.W. y otros (1979): *Aprender, horizonte sin límites*. Santillana. Madrid. Pág. 79.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.P. (1977): *Reproduction in Education. Society and Culture*. Sage. Beverly Hills. California.
- CHATEAU, J. (1984): *La culture générale*. Vrin. Paris. Pág. 76.
- DIETRICH, T. (1983): *La Pédagogie Socialiste*. Maspero. Paris. Pág. 193.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (1986): *Proyecto Docente*. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Madrid. Pág. 168.
- GARCÍA GARRIDO (1988): *La Enseñanza Primaria en el umbral del Siglo XXI*. Santillana. Madrid. Pág. 302.
- GARCÍA HOZ, V. (1980): *La Educación y sus máscaras. (Entre el pragmatismo y la revolución)*. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid. Pág. 29.
- LOBROT (1974): *La Pedagogía Institucional*. Humanitas. Buenos Aires. Cit. por AVANZINI, G. (1977): *La Pedagogía del Siglo XX*. Narcea. Madrid. Pág. 134.
- MAKARENKO (1929): Cit. por PELPEL, P. (1989): *Les stages de formation*. Bordas. Paris. Pág. 173.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1982): "Tendencias actuales en la formación del profesorado". En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. N° 269. M.E.C. Madrid.
- NIETO DÍEZ, J. (1987): *Cómo iniciar un tema ante los alumnos*. Prácticas de Enseñanza. Marfil. Alcoy. 1987. Pág. 18.
- PELPEL, P. (1989): *Les stages de formation*. Bordas. Paris.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1978): *Las fronteras de la educación*. Zero-Zyx. Madrid. Pág. 145.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1986): "Movimientos educativos". En SÁENZ, O. (Dir): *Pedagogía General*. Anaya. Madrid. Pág. 325.
- TONUCCI (1983): "La diversidad como valor en una escuela que cambia". *JORNADAS SOBRE LA FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALIZADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL*. Barcelona.