

Unha educación cada vez máis globalizada

Manuel Dios Diz

Hai poucas semanas, a sociedade civil global, aquela que defende esencialmente a mundialización cívica dos dereitos humanos, o chamado movemento *altermundialista*, mobilizábase nas principais cidades do planeta en contra dos reiterados incumprimentos da comunidade internacional en relación cos Obxectivos do Milenio, aprobados no ano 2000 pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas e no marco da campaña *Pobreza Cero*.

Katarina Tomasevski, relatora especial para o dereito á educación da Comisión de Dereitos Humanos da ONU, no seu libro *El asalto a la educación*, advirte da dramática situación da educación no mundo ao tempo que denuncia os compromisos *vagos e xenéricos* da ONU nos seus obxectivos de garantir a educación gratuíta e universal⁽¹⁾.

Para esta profesora de Dereito Internacional na Universidade de Lund (Suecia), a “ausencia do dereito á educación é a orixe da ausencia de liberdade e deriva en situacións como a escravitude e a militarización da infancia”. A tese fundamental que manexa é, precisamente, que cando empezamos a considerar a educación a nivel global como un problema económico, como un custe, estamos renunciando a tratala como un dereito humano, silenciando, con demasiada frecuencia, as terribles consecuencias de non garantilo.

Hai un ano, no *Encuentro Internacional de Educación*, celebrado en Gravatá (Brasil), no que tiven a honra de participar, no marco do Foro Mundial de Educación, aprobamos unha resolución promovida polo profesor da Universidade de Lisboa, Agostiño Reis Monteiro, en que, unha vez máis, faciamos fincapé na vella idea do dereito á educación como un dereito humano. Esta declaración foi trasladada pola Fundación Cultura de Paz que preside Federico Mayor Zaragoza, ex-director xeral da UNESCO, ao seu sucesor, Koichiro Matsuura.

A nivel teórico ninguén nega o carácter estratéxico da educación como instrumento fundamental para o desenvolvemento económico e para o progreso social. Tódalas declaracións da comunidade internacional nos últimos anos, e van xa moitas, insisten nos chamados consensos mundiais en materia educativa, desde a Declaración Universal dos Dereitos Humanos (1948) e a Convención dos Dereitos dos Nenos (1989) ata os Obxectivos do Milenio (2000), pasando pola Declaración Mundial sobre a Educación para Todos (1990), a Cume Mundial da Infancia (1990) ou o Foro Mundial sobre a Educación (Dakar, 2000), a Declaración e o Plan de Acción para unha Cultura de Paz (1999) ou, máis recentemente, o documento final da Cume Mundial (2005), por recordar algunhas das máis relevantes⁽²⁾.

(1) TOMASEVSKI, Katarina (2004): *El asalto a la educación*, Barcelona, Intermon-Oxfam.

(2) Vid. <http://www.fund-culturadepaz.org/spa/espanol.htm>.

Todas elas, sen excepción, reiteran grandes obxectivos que, sen dúbida, compartimos, como son “a necesidade de atender, estender e mellorar a protección e a educación integral da infancia, especialmente, daqueles nenos e nenas máis vulnerables e desfavorecidos, garantir o acceso a unha ensinanza primaria gratuíta e obrigatoria de calidade, velar porque sexan atendidas as necesidades de aprendizaxe dos mozos e adultos mediante un acceso equitativo, aumentar os índices de alfabetización, suprimir as disparidades e acadar a igualdade entre os xéneros, mellorar particularmente a lectura, escritura, aritmética, comprensión e competencias prácticas esenciais, a cultura da paz e a interculturalidade, os valores cívicos e democráticos” así como os recursos financeiros imprescindibles para facelos realidade.

Os sete grandes obxectivos da Declaración do Milenio centran perfectamente a que debería ser a axenda prioritaria internacional e coa que teriamos que comprometernos todos deixando de ser espectadores: organismos supranacionais, institucións educativas, sociedade civil, gobernos nacionais, familias, concellos, etc. Oito grandes obxectivos, certamente, como son: (i) erradicar a pobreza extrema e a fame, (ii) acadar a ensinanza primaria universal, (iii) promover a igualdade entre os xéneros e a autonomía da muller, (iv) reducir drasticamente a mortalidade infantil, mellorar a saúde materna, (v) combater a SIDA, o paludismo e outras enfermidades, (vi) garantir a sustentabilidade do medio ambiente e (vii) fomentar alianzas e asociacións mundiais para o desenvolvemento.

Kofi A. Annan, a piques de rematar definitivamente o seu mandato, segue insistindo en que “aínda hai tempo para conseguir a ensinanza primaria universal para o ano 2015”, sempre que os gobernos nacionais e as institucións financeiras internacionais teñan a vontade política de facelo realidade.

A visión da sociedade civil é menos optimista

Malia que parece que na diagnose da situación existe coincidencia, polo menos, no fundamental, tamén na urxencia, nos prazos, etc, porque as discrepancias, como sempre, están nas prioridades e mesmo nas valoracións da experiencia acumulada desde que a *Declaración do Milenio* aprobouse pola ONU na 8ª sesión plenaria, un 8 de setembro do ano 2000, case que un ano antes dos atentados terroristas de Nova York e Washington.

Existía, daquela, un consenso xeral na análise da situación, nas causas, e acordo tamén sobre as estratexias e accións, menos coincidencia nos recursos necesarios e nas reformas pendentes pero incapacidade –case que absoluta– á hora de producir un cambio substancial do Estado e situación a nivel mundial.

A educación, como comentamos, é un dereito fundamental recoñecido na Declaración Universal dos Dereitos Humanos de 1948 e na Convención dos Dereitos do Neno de 1989, as dúas máis ratificadas historicamente. Polo mesmo, estamos falando dunha responsabilidade internacional compartida e recoñecida como motor

do desenvolvemento humano, porque salva vidas, favorece o crecemento e a distribución da riqueza e ademais permite á cidadanía participar na vida democrática e defender opinións e dereitos.

Con todo, o panorama da educación no mundo, tal e como confirman os sucesivos informes e anuarios da propia intelectualidade da ONU, a UNESCO, como o Compendio Mundial da Educación⁽³⁾, aínda recoñecendo avances, seguen a ser moi desesperanzadores, particularmente, no que se refire aos compromisos incumpridos reiteradamente pola comunidade internacional, tal e como os datos poñen en evidencia:

Un total de 125 millóns de nenos e nenas non van á escola, outros 150 millóns abandonan antes de aprender a ler e escribir e máis de 872 millóns de adultos son analfabetos, sen contar os millóns de nenos e nenas que reciben unha educación deficiente, sobre todo, concentrados nos países en vías de desenvolvemento, na África subsahariana e afectando de maneira moito máis persistente nos colectivos máis febles: nenas, minorías étnicas e habitantes do mundo rural. Noutras palabras, segundo datos da *Alianza contra a Pobreza*⁽⁴⁾, un de cada cinco nenos non remata a escola primaria e máis de 350 millóns de entre 5 e 17 anos traballan, 180 millóns deles baixo as peores formas de traballo infantil.

Os Estados industrializados representan en conxunto menos dunha quinta parte da poboación mundial pero consumen as catro quintas partes do gasto educativo. Asia meridional, cun 25 % da poboación, tan só consome un 4% do citado gasto, mentres que a África subsahariana, cun 10% da poboación, consome unicamente un 1%.

Os países da OCDE invisten unha media de case que 4.200 euros por alumno en ensino primario e secundario, fronte dos 43 euros que destinan os países africanos. Mentres que un neno de Mozambique ten a posibilidade de asistir, no mellor dos casos, a un máximo de 3 anos á escola, un neno ou unha nena europea pode pasar 17 anos gozando da educación regrada.

E a compoñente de xénero, tamén aquí, xoga de maneira certamente alarmante. Dos 125 millóns de menores que non van á escola, máis da metade son nenas. E 600 millóns de mulleres en todo o mundo non saben ler nin escribir. As mulleres teñen un 60% máis de posibilidades de ser analfabetas que os homes. Esta situación resulta máis intolerable si consideramos os enormes beneficios sociais que poderíamos acadar por medio da educación feminina, como é a redución da mortalidade infantil, o control da natalidade, a mellora da saúde da poboación ou a maior participación nas iniciativas políticas e de desenvolvemento.

África subsahariana, como dixemos, cun 10% da poboación mundial e un terzo dos nenos e nenas do mundo, tan só se beneficia dun 1% da inversión educativa internacional. O que significa que por cada alumno ou alumna africanos se invisten algo menos de dous euros, mentres que nos países industrializados superamos,

(3) Vid. http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4488.

(4) Vid. <http://www.pobrezacero.org/intro.php>.

como dixemos, os 4.200 euros. Calcúlase que no ano 2015, tres de cada catro menores sen escolarizar vivirán en África. Nese mesmo ano, no 2015, 47 millóns de nenos e nenas seguirán sen ir á escola e África non acadará este obxectivo ata o ano 2150...

Segundo o último informe presentado pola ONU e realizado polo brasileiro Paulo Sergio Piñeiro, máis do 80% dos nenos e nenas do mundo, 2.000 millóns, sofren castigos físicos. Para que seguir.

E continuamos incumprindo as nosas promesas porque con 8.000 millóns de dólares adicionais ao ano para educación, unha cantidade inferior ao gasto militar mundial en catro días, o obxectivo da educación básica universal estaría acadado en dez anos.

Entón, que é o que realmente está pasando?

Probablemente unha das razóns teñamos que busca en que, historicamente, as grandes declaracións, son tan só iso, palabras, consensos de boas intencións que logo comprometen a moi pouco porque, entre outras cuestións, a axenda internacional quedou –abruptamente– alterada despois do 11 de setembro de 2001, porque a Administración Bush e os organismos internacionais que realmente orientan (cando non imponen), as tendencias políticas xerais, económicas e educativas, nos últimos anos, aqueles que marcan as prioridades e aproban os recursos, chámense Dávos, G-8, OMC, FMI ou BM empezaron a considerar como máis urxentes outros obxectivos.

Foi Milton Friedman quen dixo que “un pensamento non ten ningún valor se non entra no mercado”. E aquí certamente pode estar outra das grandes explicacións do que acontece. A ideoloxía neoliberal, predominante (e case hexemónica), no ámbito internacional, sempre rexeitou a idea dun Estado educador, opúxose a que o Estado cumprise un papel prioritario na educación pública. A súa reivindicación máis clara e persistente foi (e segue a ser) a de someter todo ás inescrutables regras do mercado, promovendo a privatización paulatina da educación e dos demais gastos sociais.

Para a ideoloxía dominante, a educación non é máis que unha mercancía. Para os neoliberais, o Estado non debe intervir (ou facelo o menos posible) na educación pública, defenden un Estado que se limite a liberar as forzas do mercado e que, en todo caso, axude ás familias pobres para que teñan acceso a unha educación o máis básica posible. En definitiva, os sistemas de ensinanza e a educación en xeral son, para os neoliberais, unha transacción máis no enorme supermercado da globalización, onde os valores a promover (para nós contravalores) serían a competitividade, o pragmatismo, o utilitarismo, a rendibilidade, o negocio; fundamentos todos eles do paradigma individualista.

Desde esta perspectiva, o modelo neoliberal (promovido desde todas as instancias do poder internacional e reproducido sistematicamente en todos os ámbitos, iso si, con matices diversos xa que nestes temas os matices son relevantes) rexeita toda posibilidade de lle atribuír á educación ou á cultura un papel na construción social. Para os neoliberais o saber sería, simplemente, un ben que se

compra e se vende, rexeitando, desta maneira, modelos alternativos onde o compartir a solidariedade, o traballo cooperativo ou o intercambio de coñecementos poidan ser a base dunha sociedade máis xusta e solidaria. En consecuencia, a privatización da educación resulta unha premisa básica do dogma neoliberal, como a desigualdade no acceso ós coñecementos, á formación, aínda que provoque tremendos danos colaterais, enormes diferenzas e desigualdades, cando non exclusións e a precarización.

Dentro da lóxica do mercado, a educación, como dixemos, estase a converter nun produto máis, como calquera outro, sometido á competencia económica internacional. Dentro da ideoloxía da desregulación total, como é a propiciada pola administración Bush, aqueles que poden pagar son quen poderán acadar os mellores coñecementos.

Asistimos, polo tanto, a unha contradición máis que evidente, a unha enorme diferenza entre o que dicimos e o que facemos, xa que a escola, que teoricamente pretende a igualdade de oportunidades e a corrección dos desequilibrios, no pensamento neoliberal convértese progresivamente nun modelo mercantilizado e administrado pola cegueira do mercado, sen pararnos a reparar nas consecuencias dramáticas, de exclusión e de fragmentación social que significan estas políticas a escala mundial e local.

Por outra parte, sabemos que a globalización económica (e só coñecemos a globalización neoliberal) debilita aos Estados-nación e limita a capacidade de manobra das súas políticas públicas. Probablemente a característica máis clara da globalización neoliberal é precisamente a redución do gasto público. Unha constante na década dos oitenta e dos noventa foi, precisamente, a caída do gasto público por estudante. Outra foi –sen dúbida– o cada vez maior protagonismo dos organismos supranacionais na definición das políticas educativas a escala nacional, políticas onde o Banco Mundial e a OMC tiveron (e teñen) un papel crucial a través dos seus préstamos condicionados a unha serie de reformas onde a privatización resulta moi ben vista, así como a necesaria recondución das políticas educativas cara o impulso de mecanismos de avaliación, eficiencia, estandarización e uniformación educativas.

A UNESCO e o Forum de Barcelona 2004 publicaron a síntese do diálogo *Nuevas ignorancias, nuevas capacidades de leer y escribir. Aprender a vivir juntos en un mundo globalizado*⁽⁵⁾ en que o director xeral da UNESCO, Koichiro Matsuura, identificou *catro tipo de ignorancias*, porque máis que *choque de civilizacións*, como afirma Samuel P. Huntington⁽⁶⁾, teríamos que falar de *choque de ignorancias* ou, se se quere, de intolerancias.

Esas catro ignorancias, a xuízo de Matsuura, serían *a da diversidade, a do outro, a da ética e a do futuro*. Para el, deberíamos rematar coas novas ignorancias

(5) Vid. http://www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/documentos/ficha.cfm?idDoc=2402.

(6) HUNTINGTON, Samuel P. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós.

que deixa o mundo globalizado, rematar coas guerras e as ameazas, orientando a educación cara á prevención do conflito, á protección da diversidade cultural e un compromiso firme co desenvolvemento sustentable.

Porque o modelo de desenvolvemento que está a xerar a globalización neoliberal non prevén contra a guerra, a intolerancia, o conflito⁽⁷⁾ ou o odio. Fronte a este choque de ignorancias precisamos novas formas de aprender non só coñecementos senón o cultivo e a práctica dos valores cívicos e democráticos e as mellores estratexias e habilidades para convivir en sociedades democráticas cada vez máis plurais e diversas culturalmente.

José Antonio Marina⁽⁸⁾, o filósofo español (e profesor de instituto) que máis leva estudado a *nova intelixencia*, destaca que entre as características desa nova intelixencia estaría a capacidade de aprender a resolver conflitos pacificamente. Como a escola apenas dedica espazos e tempos a traballar os conflitos, Marina conclúe que a escola non é intelixente. Mesmo de maneira certamente provocadora interpela ao profesorado dicindo: “queremos centros educativos intelixentes ou centros educativos estúpidos?”.

E para combater a ignorancia precisamos investir máis e mellor en educación, pero tamén abrir as mentes e os corazóns. Habería que buscar unha nova mirada educativa, humanizar as áreas, que diría Lucini⁽⁹⁾, unha *revolución educativa* afirma Marina, que amplíe non só os coñecementos senón tamén as actitudes que permitan construír un mundo onde podamos convivir pacificamente. Porque, coincidindo con Delors *La educación encierra un tesoro*⁽¹⁰⁾, un tesouro en que debemos descubrir as catro grandes aprendizaxes básicas, como son: *aprender a coñecer, aprender a facer, aprender a vivir xuntos e aprender a ser*.

O 2005 foi declarado polo Consello de Europa como o *Ano Europeo da Cidadanía a través da educación* baixo o lema *Aprender a vivir a democracia* co que se pretendía abordar unha das carencias que, desde sectores moi diversos, détécense nos sistemas educativos nacionais, é dicir, a necesidade de contribuír a formar cidadáns máis competentes civicamente e comprometidos, mediante a participación nas responsabilidades colectivas. Efectivamente, non sería tanto a información (nunha sociedade da información e do coñecemento), senón a exclusión de amplas capas da poboación, os rebotes de intolerancia e xenofobia, a procura da participación activa da cidadanía nos asuntos comúns, a convivencia e a paz.

Neste sentido, somos moitos os que detectamos un *déficit cívico*, porque os coñecementos por si sós non garanten o exercicio dunha cidadanía democrática. Trataríase, polo tanto, non só de ensinar un conxunto de valores propios dunha comunidade democrática, *o currículo da ausencia violencia e os dereitos*

(7) IGLESIAS, Calo (1999): *Educación para a paz desde o conflito*, Noia, Toxosoutos.

(8) MARINA, José Antonio (2004): *Aprender a vivir*, Barcelona, Ariel.

(9) GONZÁLEZ LUCINI, Fernando (2001): *La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa*, Madrid, Anaya.

(10) DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, UNESCO, Madrid, Santillana.

humanos⁽¹¹⁾, senón de estruturar toda a vida do centro educativo, as aulas, os espazos e os tempos con procesos de diálogo, debates, toma de decisións colexiadas en que a participación activa e a resolución pacífica dos conflitos contribúan a crear os correspondentes hábitos e virtudes cidadáns. Esta configuración dos centros escolares como un grupo que comparte normas e valores é, precisamente, o que demanda a nova materia de *Educación para a Cidadanía e os Dereitos Humanos* que contempla a Lei Orgánica de Educación (LOE) ou un dos grandes obxectivos da *Lei de Fomento da Educación e a Cultura da Paz*⁽¹²⁾ aprobada no Congreso e publicada no BOE o pasado día 1 de decembro de 2005.

Foi o Consello de Europa o que considerou que a educación para a cidadanía democrática resulta un elemento esencial para a convivencia social, polo que debe ocupar un lugar prioritario nas políticas educativas, reflectida nos seus plans de estudio e na organización escolar, estendéndose á educación non formal e ao longo de toda a vida, para adquirir distintas competencias que se consideran básicas, como son, resolver conflitos de forma non violenta, argumentar en defensa dos puntos de vista propios, escoitar, comprender e interpretar os argumentos dos demais, recoñecer e aceptar as diferenzas, elixir, considerar alternativas e sometelas á análise ética, asumir responsabilidades compartidas, establecer relacións construtivas, non agresivas, cos outros, realizar un enfoque crítico da información⁽¹³⁾, utilizando metodoloxías activas e participativas, interactivas, poñendo en valor a educación afectivo emocional⁽¹⁴⁾, apelando directamente ós afectos e ós sentimentos do alumnado, construíndo, desde a familia, o mapa dos afectos e dos sentimentos como mellor antídoto contra da violencia, a cartografía dos afectos, aquilo que Juan Rof Carballo⁽¹⁵⁾ chamaba o *urdidado afectivo*.

As reformas educativas en marcha

No caso europeo, probablemente o grao de consenso máis claro en materia educativa quedou fixado desde a Declaración de Lisboa do ano 2000 en tres grandes obxectivos: (i) mellorar a calidade e a eficacia dos sistemas de educación e formación; (ii) facilitar o acceso de todos ós sistemas de educación e á formación permanente e (iii) abrir os sistemas de educación e formación ao mundo. Máis concretamente, “reducir á metade o número de mozos e mozas de 18 a 24 anos que non seguiron máis que o primeiro ciclo de ensinanza secundaria no

(11) DIOS DIZ, Manuel (2002): *Educación para a paz, globalmente. Memoria dunha experiencia educativa*, Unidade Didáctica, nº 19, Santiago de Compostela, SGEP.

(12) Vid. <http://www.sgep.org/>.

(13) DIOS DIZ, Manuel (2004): *Sobre a violencia nos medios de comunicación: unha educación necesaria*, unidade didáctica, nº 22, Santiago de Compostela, SGEP.

(14) DIOS DIZ, Manuel (2004): *Educación nos afectos, frear a violencia*, Unidade Didáctica, nº 23, Santiago de Compostela, SGEP.

(15) ROF CARBALLO, Juan (1988): *Violencia y ternura*, Madrid, Espasa Calpe.

2010, dar acceso a tódalas escolas a Internet e ós recursos multimedia, conseguir que tódolos profesores conten coas competencias básicas axeitadas para o uso das novas tecnoloxías, acadar un incremento anual considerable da inversión *per cápita* en recursos humanos, fomentar a formación dos xefes de empresa e dos traballadores por conta propia, fomentar a aprendizaxe de dúas linguas da UE distintas da materna, ou favorecer a mobilidade de estudantes, profesores e persoal de formación e de investigación”.

Ademais, en varios países da Unión, estanse desenvolvendo (ou a piques de empezar) reformas educativas propias, como é o caso de España, coa LOE e da que falaremos con máis detalle posteriormente.

En síntese, os acordos mundiais sobre as reformas educativas necesarias coinciden nas grandes finalidades, en concordancia tamén coas grandes declaracións internacionais citadas anteriormente. Non obstante, na práctica, vanse incorporando paseniñamente modelos educativos onde a eficacia, a efectividade, a competitividade, a eficiencia, as regras do mercado, en definitiva, convértense, por medio de mecanismos moi diversos, nos grandes obxectivos a conseguir como se dunha empresa privada se tratase, buscando a máxima efectividade no acceso, na xestión, no financiamento, na gobernabilidade, na integración no aparato produtivo.

En definitiva, o propósito das reformas educativas no mundo segue o camiño trazado polos países desenvolvidos, é dicir, globalizar e reorganizar os sistemas educativos cara á máxima competitividade e o mercado, conxuntamente cos organismos internacionais encargados de estruturar e xestionar as propostas cara ese fin.

O caso español

A nova reforma educativa española, e van seis na democracia, está xa en marcha coa LOE, unha lei que pretendía poñerlle o croio á lexislación anterior do PP, a LOCE, retomando os aspectos máis positivos da LOGSE, impulsada polo PSOE nos anos 90.

Sen dúbida que a LOE tivo un camiño ben distinto que a anterior. Quixo abrir unha fonda reflexión na comunidade educativa co documento *Unha educación de calidade para todos e entre todos. Propostas para o debate*, aceptou achegas diversas e buscou a unanimidade na tramitación parlamentaria. Con todo, atopouse coa oposición feroz da dereita sociolóxica e relixiosa no Parlamento e na rúa. Finalmente foi aprobada aínda que, probablemente, non satisfai plenamente a ninguén. Buscou a equidistancia, o equilibrio, unha especie de híbrido entre as dúas leis anteriores, a LOGSE e a LOCE, e rematou co cesamento da ministra Sansegundo o mesmo día da súa aprobación.

A música da nova lei resulta coñecida, mesmo agrada aos sectores máis anovadores do profesorado. Agora ben, a letra non convence, non entusiasma, non parece a mellor para abordar non só os grandes desafíos da educación do século XXI

senón os problemas que arrastra dende hai anos o sistema educativo español, algúns deles postos de manifesto claramente polos sucesivos informes avaliativos coñecidos como PISA.

Ben é certo que o texto da nova lei aborda a mellora da educación, a idea do esforzo compartido, non só do alumnado, a prevención das desigualdades e o carácter plenamente educativo da educación infantil, a prevención dos problemas de aprendizaxe na educación primaria, reconece as dificultades da posta en marcha da secundaria obrigatoria, incorpora os valores cívicos e democráticos, a formación cidadá, a autonomía dos centros, incorpora unha memoria económica e conta cun preámbulo ben construído e un amplo catálogo de principios e fins da educación –moi positivo– que compartimos.

Os problemas aparecen posteriormente á hora de abordar a organización escolar (moi rixida e inflexible), os aspectos curriculares, a avaliación, a atención á diversidade ou cando se pretende resolver graves conflitos que non se resolveron satisfactoriamente en pleno século XXI como son o da relixión na escola; a coexistencia da dobre vía, pública e concertada; o goberno dos centros ou a participación dos pais e nais, entre outros aspectos.

As maiores mobilizacións de rexeitamento da lei foron, sen dúbida, protagonizadas por unha dereita sociolóxica e relixiosa que considera que a nova lexislación vai en contra dos seus intereses ou, máis exactamente, os privilexios dos que viñeron gozando tradicionalmente a Igrexa católica e a patronal privada no sistema educativo español.

Desde os sectores progresistas, movementos de renovación pedagóxica, confederacións públicas de pais e nais, sindicatos do ensino, etc, as críticas foron fortes, sobre todo coa boca pequena e as mobilizacións escasas, probablemente para non ser instrumentalizados pola dereita. Así e todo, desde estes sectores, o entusiasmo coa nova lei é moi reducido. Porque a LOE non é, precisamente, a lei que prometeu o PSOE, nin sequera a que esperaban os sectores progresistas, mesmo a que necesitaba –neste momento– a escola pública, xa que desde esta perspectiva continúa beneficiando ás patronais privadas e á xerarquía eclesiástica católica, mesmo incumpre promesas electorais e expectativas positivas que abraira o goberno Zapatero, moi presionado, sen dúbida, e con demasiadas fronteas abertas na dialéctica política delirante, de confrontación máxima, posta en marcha polo PP.

Criticase, desde a esquerda e o nacionalismo, sobre todo, que os poderes públicos declinen parte da súas responsabilidades e das súas obrigas fundamentais recoñecendo a chamada *iniciativa social* como garantía dos dereitos cidadáns, unha forma de recoñecer a privatización do ensino e o financiamento estatal da escola concertada. Ou que no goberno dos centros a administración educativa conserve fortes prerrogativas fronte da elección democrática dos equipos directivos ou que se respecten, ata cando? os vellos acordos coa Santa Sé, mantendo a ensinanza relixiosa nos centros educativos nun Estado constitucional-

mente aconfesional. Ou que renunciemos a acadar a media europea do PIB dedicado a educación antes do 2016, por citar algunha das críticas máis recorrentes nos últimos tempos.

No caso de Galicia, as expectativas abertas por un cambio político de alcance, como o que significou o goberno bipartito presidido por Emilio Pérez Touriño, que daba fin a 16 anos de hexemonía política da dereita, máis dun ano despois, en materia educativa, deixa un certo sabor agridoce, probablemente porque moitas persoas do mundo do ensino, en Galicia, esperaban (esperabamos) moito máis, confiaban en que o cambio fose real e percibido socialmente con máis nitidez.

Con independencia dalgúns xestos relevantes, novidosos e valentes, algúns deles cun certo ton populista, como é o da gratuidade dos libros de texto, é certo que se avanzou na xeneralización progresiva da figura do acompañante no transporte escolar, nas medidas a prol dos comedores escolares, xunto co acordo retributivo asinado con tódolos sindicatos do sector (cousa inédita en Galicia).

Así e todo, a política do día a día, a xestión, as relacións coa comunidade educativa e a sociedade civil, a capacidade de usar as competencias propias de Galicia, o avance no autogoberno educativo, a galeguización do ensino, e sobre todo, o liderado e a procura de apoios e complicidades coa reforma, parece levar un ritmo menor do esperado.

Outra educación é posible

Por último, estamos asistindo, como non, a nivel mundial, a unha certa resistencia contra as tendencias máis negativas da globalización neoliberal protagonizada por aqueles que consideran que outra educación e outro mundo é non só posible senón tamén necesario. Os gobernos son, como vemos cada día, desbordados polo poder financeiro das multinacionais, polos poderosos complexos militares e industriais.

A idea dunha cultura común baseada nunha ética de mínimos⁽¹⁶⁾, os dereitos humanos e a xustiza universal, está tamén bloqueada pola irracionalidade do mercado e polos intereses e os beneficios que perseguen os grupos económicos dominantes a escala planetaria, moi afastados dos proxectos colectivos e dos intereses sociais. Desta maneira podemos entender por que o discurso da defensa dos dereitos humanos, dos grandes obxectivos do milenio, da cultura da paz⁽¹⁷⁾, queda no ámbito das declaracións políticas.

É certo que a resistencia contra a globalización económica, contra as tendencias máis belicosas do neoliberalismo, significa tamén a emerxencia de

(16) CORTINA, Adela (2000): *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Grupo Anaya.

(17) Vid. <http://www.fund-culturadepaz.org/>.

novos movementos sociais e a contestación contra as súas políticas xerais, educativas e culturais. Porque, como afirma Adolfo Pérez Esquivel, a dominación empeza por ser antes que nada cultural. Sen dúbida, un dos grandes conflitos sociais máis importantes do século XXI, o século dos pobos, *o século da xente*, como acostuma a manifestar Federico Mayor Zaragoza⁽¹⁸⁾, será a preservación da biodiversidade e da diversidade cultural. Un conflito no que a educación intercultural⁽¹⁹⁾ terá, sen dúbida, un papel central, na procura do encontro e do diálogo entre culturas e civilizacións.

Estamos, probablemente, a nivel mundial, tal e como afirma o último Foro Social Mundial e o Foro Mundial da Educación celebrados en Caracas (2006), nunha fase máis defensiva que de avance. Trátase, sobre todo, de defender o gañado de momento, sobre todo no que respecta á educación pública. Porque aí está, probablemente, o centro da cuestión, a defensa da escola pública fronte do seu deterioro e a privatización, non só nos países en vías de desenvolvemento senón tamén nos máis desenvolvidos, que veñen arrastrando un abandono progresivo da escola de todos, tendencia que implica que a demanda reaccione e busque no sector privado a calidade, como un sector privilexiado que facilite logo o acceso ás mellores universidades privadas.

Danse mobilizacións, hai resistencia, mais veremos ata que punto podemos ou non frear a lóxica do mercado en temas educativos. Penso que asistiremos no futuro a unha maior mercantilización en niveis de educación superior mais non tanto, probablemente, no ensino non universitario.

Os cambios que están acontecendo no mundo, especialmente no ámbito da información e a comunicación, cambian tamén a concepción do oficio de mestre, de profesor. Coa revolución tecnolóxica os mestres están obrigados a practicar o seu oficio de maneira distinta. Xa non pode limitarse, como dixemos anteriormente, a transmitir máis e máis coñecementos, máis e máis información, porque o alumnado, en moi pouco tempo, vai ter a capacidade de atopala case que en tempo real.

Polo mesmo, o profesorado ten que converterse máis nunha especie de guía do desfiladeiro, para orientar e dirixir ao alumnado a seleccionar, discriminar e avaliar a información que recibe, a ponderar os coñecementos. Este cambio de mirada significa tamén un cambio de todo o sistema educativo. A creatividade e a autonomía do profesorado (e do alumnado) fanse calidades moi relevantes. O que sen dúbida transformará as relacións dentro da escola e da escola co mundo...

O desafío pedagóxico consiste en cambiar a ensinanza cunha nova titoría⁽²⁰⁾, superar os modelos máis discursivos, verbalistas e verticais, polo traballo interactivo e cooperativo dentro das aulas, cambiar as prácticas e as aprendizaxes, apelar ós

(18) MAYOR ZARAGOZA, Federico (2000): *Un mundo nuevo*, Barcelona, Galaxia Gutemberg.

(19) Vid. VVAA (1994): *Por unha Europa de Paz, multiétnica e intercultural*. *Actas do Congreso Europeo de Educación para a Paz*, Santiago de Compostela, Tórculo.

(20) VVAA (2001): *Acción titorial, transversalidade e resolución de conflitos*, Santiago de Compostela, ICE.

afectos e ás emocións, traballar máis cos pais e nais de familia, estimulando a participación como factor de calidade, co alumnado e co entorno social, insistindo nos valores cívicos e democráticos, na interculturalidade, na convivencia pacífica e na educación para a cidadanía e os dereitos humanos, na procura dunha educación global, emancipatoria, crítica, non sexista, solidaria, cooperativa e transformadora, que evite a exclusión, a revolución educativa necesaria que diría Marina.

Manuel Dios Diz é licenciado en xeografía e historia pola USC, profesor no IES de Cacheiras (Teo), presidente do Seminario Galego de Educación para a Paz e director da Fundación Cultura de Paz en Galicia.