

AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN. UN ENFOQUE TERRITORIAL

A.J. Colom

Justificación.

Tradicionalmente, los administradores de nuestro sistema educativo, han venido propiciando investigaciones y publicaciones pedagógicas que tratan de desarrollar los temas fundamentales que articulan los aspectos y tendencias políticas que en materia de educación sustenta el poder. Sin pretender una notificación exhaustiva, demostrativa de nuestra afirmación, traeré a colación, aquí, algunos ejemplos que transferirán al lector la conexión que ha existido, y sigue existiendo, entre política oficialista en materia educativa y bibliografía pedagógica. Los programas para la enseñanza primaria, gestados y desarrollados en el período ministerial de Lora Tamayo, propulsaron el tema de las unidades didácticas y cierto interés en el desarrollo de las denominadas didácticas especiales. Las publicaciones del ya extinguido C.E.D.O.D.E.P. así como las diversas revistas pedagógicas de la época, pueden informarnos al respecto.

Nuestra tesis se confirma claramente si nos centramos en la Ley General de Educación y en la ley de Financiamiento de la Reforma Educativa así como en el articulado que a partir de ellas se ha ido desarrollando. Temas tales como la enseñanza individualizada, la enseñanza en equipo, la programación, la evaluación, la actualización del profesorado... etc, posibilitaron un acopio bibliográfico que no sólo ocupó los órganos de expresión del ministerio del ramo sino también, y de forma significativa, la producción pedagógica de las editoriales especializadas. Lógicamente, en los últimos meses, el fenómeno se sigue reproduciendo; temas tan actuales en la política educativa del país como el ciclo preparatorio o la ley de centros escolares, siguen orientando la producción bibliográfica e intentando generalizar preocupaciones investigacionales y publicistas paratemáticas.

El fenómeno entra en la más absoluta normalidad y es práctica seguida en todos los países. Las reuniones internacionales de expertos en educación comparada y los organismos educativos de ámbito supranacional sintetizan tales experiencias, evalúan sus resultados y sirven siempre de intercambio informativo de los desarrollos educativos llevados a cabo en los distintos países. Podría, entonces, haber obviado esta cuestión, si, sintomáticamente, no ocurriese ahora, en estos precisos momentos y en España, todo lo contrario. En efecto, ante un planteamiento tan renovador y fundamental para el desarrollo político y político-educativo del país como es el tan llevado, traído y manejado Estado de las Autonomías, nuestro ministro de Educación da la llamada por respuesta no habiendo intentado jamás, en estos tres últimos años, promocionar el tema a través de sus publicaciones. El caso es realmente anómalo pues por primera vez no encontramos un apoyo publicista por parte del ministerio a una situación que se incardina dentro de la política general del Estado. El hecho nos parece incluso preocupante porque la trascendencia del tema, y de sus consecuencias en la organización de los aparatos del Estado, conllevará, en un futuro mediato, a una situación que necesariamente demandará investigaciones, estudio e imaginación para que pueda ser resuelta favorablemente; por otra parte, debemos tener en cuenta que en estos momentos —noviembre de 1980— Catalunya y el País Vasco tienen ya su régimen autonómico, Galicia, Andalucía y Asturias se encuentran próximo a él y que casi todas las otras regiones españolas van desarrollando sus posibilidades autonómicas a partir de las situaciones preautonómicas que se les ha reconocido oficialmente por el Estado central.

Ante esta situación, cabe pensar dos cosas: o bien, en la inconsciencia del ministerio de Educación, o en la escasa vocación autonomista del gobierno, lo que, a la larga, no deja de ser, también por inconsciente, preocupante. Posiblemente, y hasta el momento el seminario que sobre Nacionalismo y Educación organizó el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca ¹ en Junio de este mismo año, sea la manifestación más significativa que se haya realizado en nuestro país sobre el tema. No obstante, debe afirmarse que tal reunión no estuvo planificada desde la oficialidad político-educativa, sino, simplemente, desde las esferas pedagógico-universitarias de la mencionada universidad. Por lo demás, y hasta que no se demuestre lo contrario, el experto del B.I.E., el suizo P. Furter, se nos presenta como el autor más preocupado por el proceso autonómico educativo español ². lo cual, además de paradójico, es sencillamente desmoralizante.

Nuestro artículo pretende incidir en esta situación e iniciar, de alguna forma, seriamente el tema, a partir de un elemento pedagógico-educativo que considero puede ser de gran utilidad para un futuro autonómico en materia educativa. Me refiero, tal como indico en el título, al "territorio", o si se quiere, al modelo territorial de programación educativa (Mo. ter.) conformado en Italia en estos últimos dos años, y al que ya he dedicado ciertos esfuerzos, pues he de reseñar, en este sentido, mi curso de doctorado "*Educación y Territorio*" que impartí durante el curso académico 1979-80 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Palma de Mallorca, y al trabajo aparecido en junio de 1980, que titulé *Educació y Territori. Perspectives didàctiques a través de models territori-culturals* ³ y que es, en definitiva, el primero de los publicados en España sobre este tema. He querido dejar constancia expresa de ello porque

de alguna forma las páginas que seguirán a continuación son una adaptación ampliada de este trabajo, publicado originariamente en catalán y dedicado a un ámbito cultural reducido; sin embargo, y vista la apatía, y, por otra parte, la importancia que la cuestión merece, no he dudado en insistir de nuevo porque considero necesaria una toma de conciencia por parte de la Pedagogía que no solo se centre en las cuestiones lingüístico-educativas, tal como ha sido tradicional en España, sino también y, fundamentalmente, en otras relativas a los aspectos organizativos, didácticos y curriculares que la nueva situación autonómica engendrará de forma irreversible en el panorama escolar del país.

Precedentes.

El origen del Mo. ter, o más específicamente, del modelo territorial de programación educativa, que por cierto va dando lugar a una amplia temática pedagógica de denominación aun incierta —educación y territorio, o enfoque territorial de la educación— ha de buscarse, fundamentalmente, en los trabajos y acciones llevados a cabo en el seno del Instituto de Pedagogía Moral de la Universidad de Nápoles a partir de 1977. Esta fecha, no obstante, jamás puede tomarse como determinante, puesto que el contexto pedagógico italiano, y ya desde la década de los sesenta, consideraba el planteamiento regionalista, y por tanto, territorial, de la educación. Quiero decir con ello que, en Italia se creó un clima favorecedor de los desarrollos territorio-educativos a partir de dos vectores cuya incidencia será en definitiva, la que propiciará un contexto pedagógico tal, en el que, la experiencia de Nápoles, se integrará, como consecuencia natural y culminación lógica, de un proceso que se había iniciado años atrás.

Estos vectores o fuentes de incidencia a la que hacía referencia son, en primer lugar la reforma administrativa italiana de signo descentralizante y autonómico que se propició a fines de los años sesenta, y en segundo lugar, las modificaciones ambientalistas que el freinetismo italiano asimiló por estos mismos años. Por lo que respecta al primer factor, diremos que se trata de una retraducción de los planteamientos autonómicos al campo educativo con lo que surgirá un interés en avivar cuestiones organizativo-escolares, y también, básicamente, aspectos organizativos de la educación a nivel territorial, bien sea entendido —el territorio— como región, comarca o distrito. La bibliografía que al respecto introducimos a modo de apéndice ⁴ es ejemplar y significativa de lo que venimos afirmando; el lector podrá comprobar como los temas organizativos y planificativos escolares, ligados al campo de acción de su efectiva influencia —en este caso la región autónoma o sus subunidades territoriales, las comarcas o distritos escolares— ocupan la atención de todos los autores que citamos y de muchas publicaciones patrocinadas por las entidades regionales autónomas. Creo, pues, poder afirmar que el caso autonómico italiano se ha ido desarrollando, por lo que se refiere a cuestiones educativas, con mucha mayor seriedad que lo que se viene haciendo en nuestro país. Con ello, además, ha salido beneficiada la ciencia pedagógica a partir de toda una serie de innovaciones didácticas, organizativas, planificativas, curriculares y de educación informal, de las cuales la experiencia Mo. ter, es de alguna forma, la más completa y significativa.

La otra tendencia que había anunciado, y que también entien­de el territorio y el ambiente como cuestiones pedagógicas, no es más que el tan traído y manipulado Movimiento de Cooperación Educativa, típico de la pedagogía italiana de la década de los sesenta y que a caballo entre el movimiento freinetista y las aportaciones anglosajonas de la Environmental Education,⁵ han sido también patrocinado editorialmente por sus más directos responsables —Francesco Tonucci y Bruno Ciari— y por la revista *Riforma de la Scuola*, parodiada en España por su homónima *Reforma de la Escuela*. Da pena ver como la traducción y publicación en nuestro país de esta revista se debe más a motivaciones extrínsecas a la pedagogía —políticas, de fácil comercialización, modas...etc— más que a criterios científicos y rigurosos. Digo esto lamentando, por ejemplo, la elección realizada a la hora de traducir revistas pedagógicas italianas, habiendo en aquel país publicaciones periódicas de tanta actualidad y calidad como *Scuola e Città* que publica la Nuova Italia de Florencia y que tanto habría promocionado a nuestro magisterio. Siguiendo con nuestro tema, diremos que otros autores como M. Lodi, G. de Peppo, A. Tomasi, L. Curruba, M. Cechini, R. Papini, A. Messerini, F. Alfieri... etc, pueden servir de referencia y ampliación al lector interesado. En definitiva, diremos que la aportación del Movimiento de Cooperación Educativa al tema que tratamos se centra en el desarrollo de una didáctica activa de carácter ambientalista que, si bien no es original ni propia —recordemos ahora los itinerarios urbanos,⁶ las recomendaciones de la U.N.E.S.C.O. y otros organismos internacionales,⁷ las aportaciones de la Urban Education⁸ ... etc,— ha popularizado, de forma innegable, los elementos ambientalistas como objetos protagonistas del aprendizaje escolar.

Podemos ahora, con mayor seguridad, aproximarnos al sentido del Mo. ter pues tenemos los dos elementos configuradores de sus características: el aspecto organizativo—territorial y el elemento ambientalista—didáctico, si bien la línea pedagógica gestada en la Universidad de Nápoles no solamente refunde y enriquece en sobremanera ambas tendencias, sino que las supera aportando elementos de indudable originalidad, planteando, al mismo tiempo, las bases de lo que algún día podrá llamarse Geografía de la Educación (los elementos geográficos, físicos, humanos... etc, como elementos base para orientar la acción educativa). Por otra parte, diré que esta superación se puede entrever tanto en el plano ideológico como en el pedagógico. Ideológicamente el interés por el desarrollo regional de la educación fue secundado por la propia administración, y el Movimiento de Cooperación Educativa, está enmarcado, tal como se ha dicho, por el freinetismo y por la izquierda clásica y convencional; en cambio, la perspectiva iniciada en Nápoles puede ser secundada por planteamientos radicales y novedosos, típicos de una ideología conservacionista y ecológica. A nivel pedagógico, la experiencia Mo. ter. no sólo supone una asimilación didáctica de tipo ambientalista sino también, y fundamentalmente, una posibilidad de entender, desde una perspectiva diferente, un gran abanico de posibilidades educativas, tales como la organización escolar, la educación de adultos, la elaboración de currículums, la planificación cultural, la participación ciudadana, e incluso, la reestructuración y modificación de los contenidos culturales.

El enfoque territorial de la Educación. Una recreación.

El Mo. ter debe su origen al seminario (y posteriores trabajos) realizados por el profesor **Paolo Orefice**, docente de Pedagogía en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Nápoles, y que inició en septiembre de 1977 para definir y verificar las bases de lo que el propio Orefice denominó Modelo Territorial de Programación Educativa. En su principio y tal como lo concibió el autor, el Mo. ter se pensó como medio válido para la formación de adultos (no debe olvidarse que surge en la zona de más bajo índice económico y cultural en Italia), desechando, al mismo tiempo, los tradicionales métodos e instrumentos al uso (libros de texto, cartillas, clases magistrales, aulas etc) e implantando, como eje dinamizador de la pretendida culturalización, la problemática personal, comunitaria y social del entorno, así como otras cuestiones de índole económica, laboral, de servicios sociales... etc. De esta forma, discutiendo, analizando, criticando, observando y dialogando sobre elementos, cuestiones y aspectos cercanos al adulto y a su problemática —sindicatos, salarios, servicios sociales (sanitarios, escolares), agrícola, política... etc— se pretende llegar —recordemos ahora el método de Pablo Freire— a una promoción personal y cultural a través de los propios intereses del adulto y, siempre, a partir de las motivaciones y elementos que surgen, o se hallan en la realidad inmediata, incluso experiencial y cotidiana, del sujeto.

Como el lector intuirá, este enfoque puede plasmarse como elemento motor y organizador del sistema educativo institucionalizado, máxime si se toma lo que personalmente denominaría “unidad de habitat” como unidad de tipo cultural y educativo. Es, pues, en este sentido, como aparece por primera vez en pedagogía el concepto de “territorio” típico hasta el momento de la terminología ecológica, geográfica y urbanística. En educación, y ahora marginando los planteamientos italianos e introduciéndonos en la configuración propia que sobre el tema realizo, definiría la denominada “Unidad de Hábitat” como la realidad espacial, o territorial, con la que se interrelaciona el individuo. Ampliando esta perspectiva podría decirse además, que la educación tendría como objeto conseguir que el niño conociese, en primer lugar, la realidad cultural que le proporciona su unidad de habitat, o espacio territorial en el que desarrolla su vida. Por otra parte diremos que este conocimiento de los aportes culturales que le proporciona su realidad local, tendría que ser básicamente autoconocimiento, o lo que es igual, plantear en la escuela una didáctica fundamentada en la investigación y el descubrimiento patrocinando, por tanto, una escuela creativa, abierta y activa, enraizada en la realidad cultural, social y económica de la cual emerge; una escuela, en definitiva, al servicio cultural de su entorno.

Este planteamiento pedagógico supone la realización previa de toda una labor de investigación local para ir, así, codificando y re—descubriendo todos los elementos culturales válidos para ser integrados dentro de los contenidos instructivos a desarrollar por la escuela, en una comarca determinada. De esta forma, todo elemento de tipo geológico, físico, histórico, biológico, geográfico, social, urbano, económico, agrario, industrial...etc, que nos proporciona, o que podemos descubrir, en una realidad territorial, entraría a formar parte de los curriculum escolares, proporcionándonos, consecuen-

temente, nuevos objetivos y nuevos diseños didácticos, tanto a nivel metodológico como de programación. Sólo a partir de estos nuevos contenidos integrados en las unidades territoriales, podría extrapolarse, poco a poco, y a través de los diversos grados escolares, el sentido universalista de la cultura. Se trataría, en definitiva, de demostrar al niño que lo local, lo propio, forma parte y se integra en lo universal y genérico.

Es evidente, empero, que realizar esta actividad de búsqueda y de análisis cultural de los diversos territorios, implica instrumentalizar un nuevo concepto de planificación educativa, entrando, entonces, esta temática en estrecho contacto con el nuevo sentido autonomista y regional de la educación ⁹ del que hablan, con profusión los organismos internacionales y que, indudablemente, deben ser asumidos en nuestro país ante una transformación del concepto de Estado tal como se pretende. Digo esto porque un estudio exhaustivo a nivel cultural de cada uno de los territorios que componen una comunidad autónoma supondrá descubrir elementos culturales diferenciados ya, que si no fuese así, no sería necesario hablar de unidades de habitat, o de territorios. Con ello, y como se ve, propiciamos un sentido localista y comarcal de la cultura y por ende, de la escuela. Por tanto, y de acuerdo con las variaciones culturales que se encuentren en un ámbito autonómico determinado, podremos diferenciar los diversos territorios culturales, cada uno de los cuales, se configuraría como unidades de habitat para los sujetos que viven en ellos. Estos territorios culturales, se conformarían como células, o unidades culturales que, en sus diversos aspectos, tendrían que ser asumidos como elementos curriculares por las escuelas instaladas en los mencionados territorios. De esta forma, las escuelas de territorios distintos y, fundamentalmente, en las primeras unidades del sistema escolar, se plantearían contenidos culturales diferenciados aunque estuviesen integradas en una misma comunidad autonómica o regional. Sólo de esta forma, llegamos a plantear una razón fundamentalmente pedagógica para organizar y planificar un sistema educativo, integrándose, el elemento cultural, como aspecto a tener en cuenta a la hora de distribuir la construcción de nuevos centros escolares.

Creo que es importante tener en cuenta la novedad de estos planteamientos. Hasta ahora, el elemento motor de cualquier acción planificadora en educación era fundamentalmente de tipo socio-económico y demográfico. En cambio, desde nuestra perspectiva territorial de la educación, junto a estos factores, debe incluirse un elemento rector de índole cultural, y por tanto, curricular educativo, pues la diferenciación cultural de una comarca o unidad territorial determinada, exige, por ello mismo, una escuela para su población. Estamos, pues, y creo que por primera vez, ante un elemento planificador de índole intrínsecamente educativo, y por tanto, mucho más racional y propio, desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación.

El Estado de la Cuestión.

- Ya dijimos que el origen del planteamiento efectuado hay que verlo en el Seminario que P. Orefice realizó de septiembre a noviembre de 1977 en el departamento de Peda-

gogía Moral de la Universidad de Nápoles. Este seminario se ha ido prolongando a través de una serie de etapas concretas que, en definitiva, han sido las que han posibilitado unas síntesis más completas sobre el tema, iniciando, por otra parte, una singladura editorial que pronto será, al menos en Italia, significativa.

En los meses de diciembre de 1977 y enero de 1978, el mencionado seminario se dedicó a indagar los aspectos socioeconómicos y culturales del distrito escolar de la provincia de Nápoles para pasar, en una fase posterior (abril-junio de 1978), al estudio concreto del área territorial del distrito escolar XXV de la Ciudad de Nápoles. El primer trimestre del curso 1978-79 (octubre a diciembre), se aplicaron los contenidos culturales, determinados anteriormente, a las escuelas del mencionado distrito (XXV), para luego, (enero-abril de 1979), intentar la evaluación de la mencionada microexperiencia y confirmar así las posibilidades y ventajas del Mo. ter, o modelo territorial de programación educativa.

Estos seminarios culminaron con una exposición del material recogido y utilizado para conseguir lo que Orefice denomina exactamente "autoconoscenza culturale per lo sviluppo delle realta locali". La exposición, o "mostra", se realizó en diversos centros educativos, del 5 al 10 de abril de 1979, al mismo tiempo que se organizaban unos seminarios de tipo monográfico, ilustrativos de como aplicar el material que se exponía. Así, en Bacoli, y en su instituto Paolo di Tarso, se habló de problemas de medio ambiente y culturales, en relación con el desarrollo económico y sociosanitario; en la escuela elemental Dante Alighieri, de Monte de Procida, se habló de la familia y de la organización del trabajo marítimo-pesquero; en el instituto A. Artraco, de Pozzuoli, se debatió el tema " crisis de la cultura local con particular referencia a los aspectos higiénico-sanitarios". Por último, en Quarto, y en su escuela elemental L. Lancia, el tema a debatir fue el problema familiar y laboral en relación con la cultura agrícola y urbana. ¹⁰ Los grupos de trabajo estuvieron compuestos por Teresa Russo-Agrusti, Renato Cervo, Mariella Carguiulo, Silvana Andolfi, Celeste Casavieri e Inma Foggia el de Puzzolini; el de Quarto lo formaron Vincenzo Sarracino, M.P. Rinaldi, Franco Lacolare, L. Nollí, Luisa di Guida y B.M. Varini. Por último, el grupo de Bacoli y de Monte de Procida, estaba integrado por Franco Valenti, Bruno Schettini, Magda Allocca, Rosa Conti y G. Scotto.

Al mismo tiempo que se llevaban a cabo las experiencias reseñadas, P. Orefice y sus colaboradores, han ido sacando una serie de documentos en donde se reflejan las líneas maestras de su trabajo, así como las síntesis que con él iban desarrollando. Hasta el momento, la editorial Ferraro de Nápoles, y en su colección "Documenti della Ricerca", ha publicado las siguientes obras: *Progetto di Ricerca* de P. Orefice, en marzo de 1978; *Comprensorio di sviluppo e distretto scolastico nelle regione Campania*, de V. Sarracino (abril de 1979) y *L'area del XXV distretto scolastico: Letura per sfoglio, del territori*, de T. Russo-Agrusti (mayo de 1979). En 1980 se ha publicado: *La domanda educativa per lo sviluppo locale della cultura all'interno del comprensorio del XXV distretto scolastico. Una risposta educativa per la gestione locale della cultura all'interno del comprensorio del XXV distretto scolastico (la microesperienza)*, y por último: *I Risultati finali della ricerca e loro comparazione con altre esperienze e ricerche educative su base territoriale in Italia e all'estero*.

Además, de estos documentos, muy concretizados por ser fruto directo de la experiencia matriz del Mo. ter, hay que destacar una serie de libros más generalizados que pretenden presentar el sentido pedagógico de las nuevas perspectivas educativas que han ido surgiendo de mano del seminario, llevado a cabo por el grupo de Nápoles. Se trata por lo general, de libros publicados en editoriales de ámbito nacional y que han sido, los que, de alguna forma, han propiciado, en Italia, la nueva perspectiva territorial de la educación. Estas obras son: *Il distretto scolastico: Linee teoriche, metodologiche e istituzionali*, de Vincenzo Sarracino, publicada por Editrice Ferraro, de Nápoles en 1977. Se trata de una obra contextual y previa al verdadero enfoque territorial de la educación si bien fundamental para ya intuir las posibilidades de una educación fundamentada en una organización comarcal. En cambio, *Educazione e Territorio*, es ya obra fundamental para nuestro tema. Su autor es el propio Paolo Orefice y fue publicada en La Nova Italia editrice de Florencia, en septiembre de 1978. Su subtítulo "Ipostesi di un modello locale di ricerca educativa" es de por sí definidor de la nueva corriente pedagógica que presentamos. También cabría citar aquí el libro de la profesora Russo Agrusti, perteneciente, como los anteriores, al grupo de Nápoles, titulado *La Ricerca Didattica*, publicado por Le Monnier, de Florencia, en septiembre de 1978, si bien se trata de una obra mucho más genérica y de temática más amplia que la puramente territorial; no obstante, y por eso mismo, aporta las bases, e interrelaciones, que a nivel didáctico y escolar presenta el Mo.ter.

Junto a las obras mencionadas cabe citar además la de Marinella Giovine: *Istruzione e Territorio*, que lleva como subtítulo "*Planificazione scolastica e ruolo dei distretti*" y que se publicó en la editorial Mazzota de Milan, en enero de 1979. M. Giovine no pertenece al grupo iniciador de la experiencia Mo. ter; colaboradora del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la U.N.E.S.C.O., trabaja en Florencia en los planes de formación del denominado Fondo Social Europeo y aporta, en su obra reseñada y bajo mi punto de vista, de forma clara y precisa, la aplicación territorial de la educación a la problemática curricular y didáctica, de forma muy parecida a como ha sido expuesta en estas páginas. No en balde debe recordarse que la experiencia Mo. ter. de P. Orefice surgió como programación educativa orientada básicamente hacia la formación permanente de adultos.

La perspectiva internacionalista del movimiento italiano basado en una concepción territorial de la educación ha sido escasa, si bien en sus dos años de vida, no ha desaprovechado la ocasión para dar a conocer sus planteamientos. Así, en el mes de mayo de 1978 (del 23 al 27) se llevó a cabo en Bari y bajo el patrocinio de la U.N.E.S.C.O. una convención nacional que bajo el tema *Educazione Permanente e Regioni* congregó a diversos observadores extranjeros.¹¹ Además, diremos, que P. Orefice ha exportado "su tema" al Canadá publicando un trabajo en la revista *Convergence* (1980), órgano del International Council for Adult Education de Toronto, y a España, pues participó personalmente en la IX Conferencia de la C.E.S.E. (Comparative Education Societies in Europe) que se celebró en Valencia del 25 al 29 de junio de 1979, y en donde presentó la siguiente comunicación: *The cultural self-awareness of a local community. A Experience in the South of Italy*¹². Por último, diremos que Orefice ha publicado un artículo en una revista española; se trata de *Mo. ter. Un modelo territorial de programación de la Educación: líneas teóricas y esquema operacional de una investigación*,

que apareció en *Perspectivas Pedagógicas* ¹³ algunos meses después de mi trabajo ya citado: *Educació i Territori. Perspectives didàctiques a través de models territori-culturals*. De hecho, el trabajo “español” de Orefice no aporta aspectos funcionales y de aplicabilidad de su experiencia, acotando, simplemente, un planteamiento epistemológico y generalizado del tema, lo cual por otra parte, no deja de ser lógico, máxime si, con este artículo, pretendía su presentación en España.

El paralelismo con Mallorca.

El departamento de Pedagogía Sistemática y Metodología Educativa de la Universidad de Palma de Mallorca, inició en 1977, una experiencia educativo territorial, paralela, o de alguna forma, a la planteada. En efecto, nuestro objetivo fue, y ha seguido siendo hasta nuestros días, analizar culturalmente diversas unidades territoriales, entresacando de ellas todos los elementos curriculares, válidos para su inclusión en el quehacer escolar. La diferencia que nos separa del proyecto Mo. ter es que éste se orientó hacia la formación de adultos, mientras que nuestra pretensión se centra en la formación de profesorado para que sea capaz de asumir en el aula unos currículums de acuerdo con las unidades de habitat de sus alumnos, o sea, conexionando escuela y realidad a través de los elementos culturales autóctonos y propios del niño y de su localidad.

Así, del 10 al 17 de julio de 1977, se llevó a cabo el primer ensayo de formación de profesorado en Pedagogía Ambiental arbitrando, como metodología, el estudio del medio, o unidad territorial, del lugar en donde se realizó la experiencia. Este primer año correspondió a la Colonia de Sant Pere, en Artá; al año siguiente, 1978, estudiamos la Playa de Palma. En 1979 centramos nuestros esfuerzos en Alcudía y su Albufera, y en 1980 se estudió el valle de Lluch, en la serra de Tramuntana.

De hecho, unos meses antes que se iniciase el seminario de Nápoles nosotros experimentábamos para la formación del profesorado el estudio y análisis de unidades territoriales concretas, codificando los contenidos culturales que de ellas entresacábamos. En este sentido, debo decir que la publicación del documento *Cap a una Pedagogia del Medi* ¹⁴ (Palma de Mallorca, octubre de 1977), además de evidenciar la primacía de la que hablábamos, presenta el análisis cultural del primer territorio estudiado como metodología y elemento motivador para la formación de educadores expertos en análisis territorio—culturales. En definitiva, estas experiencias a las que hemos venido denominando *Setmanes de Renovació Educativa*, y de las que preparamos para el verano próximo de 1981 su quinta edición, han servido de motor propulsor de esta nueva tendencia pedagógica entre nosotros, al mismo tiempo que ha propiciado una toma de conciencia sobre la necesidad de enraizar la escuela en la cultura y en el ambiente en el que está inmersa. La experiencia del Instituto Antoni Maura de Palma de Mallorca, en 1979 orientada por Sebastian Serra y Bartolomé Mulet es un indicativo claro de sus posibilidades y de la aplicabilidad curricular que los análisis de unidades territoriales poseen.

Meses más tarde publicamos un segundo trabajo, más teórico, donde dábamos cuen-

ta de las bases y planteamientos aplicados para llevar a cabo nuestras experiencias de formación a través del territorio; me refiero a *El Medio como Experiencia Educativa* ¹⁵

Por el contrario, ha sido imposible, debido a la falta de recursos económicos, publicar los resultados de los análisis territoriales llevados a cabo en los años sucesivos.

No obstante, y por los dos trabajos citados, el lector se habrá dado cuenta de que nosotros no utilizábamos la expresión “territorio” sino la de “medio”, por connotar más directamente con la terminología y el carácter de la educación, si bien, y tal como venimos afirmando, nuestro objetivo se centraba en lograr el autoconocimiento de elementos culturales a través de una realidad local concreta, por lo que, en espíritu, efectuábamos un trabajo paralelo al territorio—educativo italiano.

Sin embargo, nuestra aportación no termina aquí ya que, al mismo tiempo que nos interesábamos en la formación del profesorado, nuestros esfuerzos también iban dirigidos hacia el alumno. En este sentido, puede decirse que a través del departamento de Pedagogía de la Universidad de Palma, se ha gestado el primer libro de texto de carácter territorial, con lo que hemos desarrollado las posibilidades del tema hasta extremos no considerados tan siquiera en las experiencias italianas. En efecto, el libro *La Nostra Historia* ¹⁶, Palma de Mallorca, Junio de 1980, está concebido para los niños de la comarca de Artá y, más exactamente, para que puedan, a través de la realidad de su pueblo, de sus campos y de sus costas, estudiar, autodescubriendo su medio o su hábitat territorial, los acontecimientos históricos que, al mismo tiempo, pueden ser generalizados para Mallorca e incluso para unidades regionales más amplias (Catalunya, España, Europa...). Con ello, aportamos un instrumento didáctico para uso del alumno basado en el análisis cultural de una unidad local, o territorio, con lo que, por otra parte, se evidencia la posibilidad de llevar a la práctica el sentido propio y autónómico de la educación.

Conclusión.

Como ya evidenciamos, el interés regionalizador en el ámbito educativo, surge en Italia paralelamente a la descentralización administrativa. Lo importante del caso es que a una descentralización política surge inmediatamente una descentralización del sistema educativo y, consecuentemente, y esto es lo más importante, una descentralización cultural. Con ello se logra una concepción pedagógica de la planificación, pues, el sentido del distrito escolar, viene determinado por razones culturales que son, en definitiva, las que aportan aspectos específicos y particulares a los diversos territorios.

Creo que el tema incide directamente en la situación actual por la que atraviesa el Estado Español, si bien aquí parece ser que estas previsiones descentralizadoras y culturales no entran en los planes de nuestras autoridades autonómicas.

No obstante, creemos que un verdadero sentido autónómico en educación pasa forzosamente por una planificación de unidades territorio-culturales así como por sus posteriores análisis de índole curricular convenientemente codificados en textos didácticos.

De esta forma, la investigación pedagógica establecida para el esclarecimiento y asunción de estos objetivos se nos presenta como un instrumento importante para conseguir una escuela patrocinadora de la cultura propia. Con ello, creo que se desvela la incidencia

total y revolucionaria que posee el enfoque territorial de la educación y que, en nuestro caso, tantas posibilidades ofrece para ser aplicada al ámbito insular.

Porque estamos convencidos de ello, nuestro departamento trabaja en esta línea enriqueciendo día a día lo que pronto será una realidad: poseer y ofrecer, para su utilización, un centro de información territorio—cultural sobre las Islas, para una planificación de nuestro sistema educativo dentro de unas coordenadas autonómicas.

Esporles, Noviembre de 1980.

Notas bibliográficas.

- (1) Del 1 al 4 de junio de 1980, se celebró en Salamanca, y organizado por el Dr. Agustín Escolano, catedrático de Historia de la Pedagogía y Director del Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de dicha universidad, un Seminario sobre **Nacionalismo y Educación** que reunió a representantes de las diversas nacionalidades y regiones del Estado español. Próximamente la revista *Studia Paedagogica* que del publica el I.C.E. y la cátedra de Historia de la Pedagogía de la Universidad Salmantina, publicará las diversas comunicaciones efectuadas en el seno de este seminario.
- (2) Véase en este sentido el más reciente trabajo de P. Furter. Me refiero a **Regional demands and National Unification. A European Perspective**, pgs. 73 a 95 de **Diversity and Unity in Education**, edit. by Brian Holmes, George Allen & Unwin, London 1980.
- (3) Integrado como estudio preliminar en la obra de J. Alzina y J. Sureda, **La Nostra Historia. Dels Inicis fins a Jaume I**. Instituto de Ciencias de la Educación, Colecc. Documentos núm. 9, Palma de Mallorca 1980. Véase concretamente pgs. 7 a 20.
- (4) Al final del presente trabajo el lector advertirá un apéndice que no tiene carácter bibliográfico para la totalidad del artículo, sino que, única y exclusivamente y tal como indicamos en el texto, pretende presentar una muestra significativa de las publicaciones gestadas en el seno del proceso descentralizador italiano.
- (5) Para una mayor comprensión teórica y bibliográfica de la Environmental Educación, consúltese: A.J. Colom & J. Sureda: **Hacia una Teoría del Medio Educativo**, Instituto de Ciencias de la Educación, Palma de Mallorca, 1980.
- (6) Véase: B. Goodey: **Itinéraires Urbans**, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975, y más recientemente, la publicación del Centre de Recherche d'Urbanisme de París: **Un Cheminement de Beaubourg a Notre Dame**, C.R.U. París, Diciembre 1979.
- (7) Conseil de L'Europe: **Seminaire International sur l'éducation mesologique dans un cadre strictement urbain**, Strasbourg, 1977. U.N.E.S.C.O. & Institut National Française de Recherche Pedagogique: **Vers une education relative a l'environnement**, Paris 1972. U.N.E.S.C.O.: **Tendencias de la Educación Ambiental**, París, 1972. **Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental** (Tiblisi, U.R.S.S.), París 1978.

- (8) Véanse las primeras aportaciones inglesas sobre el tema: J. Raynor & J. Harden: **Readings in Urban Education** (2 vols.) Kegan Paul, London 1973, así como los cursos de la Open University (Londres 1974): **Issues in Urban Education; The Urban Context; Peoples in Cities: An Ecological approach; The Educative community; Alternatives for Urban Schools; Whose schools?**. Véase también F. Field. **Education and the Urban crisis**, Routledge & Kegan Paul, London 1977.
- (9) Utilizo aquí, y a través de todo el trabajo, el término "región" o "regional" en el sentido que lo utiliza la U.N.E.S.C.O., y la O.C.D.E., el B.I.E., o cualquier organismo internacional de educación, o sea, como sinónimo de unidad territorial de valor infranacional, nacional, supranacional o continental. Por tanto, debe el lector español, huir de las connotaciones que el término posee entre nosotros como opuesto (e incluso con sentido peyorativo) al de nación o nacionalidad.
- (10) Se publicó un programa de estas muestras—seminarios: **Materiali di autoconoscenza culturale per lo sviluppo delle realtà locali**, publicado por Ferraro de Nápoles en 1979, 8 hojas sin numerar.
- (11) Véase: **Acts of the National Seminar of studies: Educazione Permanente e Territorio**, Bari, Regione Puglia, Mayo 1978. Por cierto y en relación al tema que tratamos, destacaría el trabajo presentado en esta reunión por R. Laporta: **Strumenti e modi per una promozione Culturale del territorio**, pgs. 15 y sigs. del documento citado.
- (12) Puede consultarse en el Departamento de Pedagogía sistemática y Metodología Educativa de la Universidad de Palma de Mallorca, por gentileza del autor. (48 pgs. mecanografiadas).
- (13) Véase el número 44 correspondiente a 1979 (si bien publicado en 1980 tal como se indica en portada) de **Perspectivas Pedagógicas**. Pgs. 433 y 437, Barcelona.
- (14) **Cap a una Pedagogia del Medi** (diversos autores), Instituto de Ciencias de la Educación, colecc. Documentos num. 1, Palma de Mallorca 1977.
- (15) Véase en **Cuadernos de Pedagogía**, núm. 41, Barcelona, Mayo 1978.
- (16) Opusc. Cit. Véase nota 3.

AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI BRESCIA: *Apunti per la presentazione di una ipotesi di suddivisioni del territorio provinciale in distretti scolastici e per la localizzazione dei relativi centri*, 1974.

AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI VENEZIA: *Centri scolastici per l'istruzione media superiore nella provincia di Venezia*, E. Migliori, 1973.

S. BARDAZZI: *Distretto scolastico e pianificazione territoriale*, a *Citta e Regione*, núm. 4, 1976.

R. BARDELLI: *Enti Locali ed edilizia scolastica*, Tellini, Roma 1975.

S. BASILE: *Edilizia scolastica e politica del territorio*, a *Comune Democrático*, núm. 5, 1973.

F. BERTOLINI: *Luci ed ombre del distretto scolastico*, a *Infanzia*, núm. 7, 1974.

N. CAMELLI: *L'amministrazione dello stato tra riforma e tradizione: riflessioni in tema di distretto scolastico*, a *Rivista Trimestrale di diritto pubblico*, núm. 2, 1974.

C.E.N.S.I.S.: *La struttura territoriale delle sedi di scuola secondaria superiore alla luce delle esigenze della riforma*, in *Quindicinale di nota e commenti*, num. 206, 1974.

C.E.N.S.I.S.: *Il distretto scolastico di fronte al problemi del collegamento tra scuola e mondo del lavoro*, a *Quindicinale di note e commenti*, num. 253, 1976.

C.E.N.S.I.S.: *Il distretto scolastico; funzioni e dimensioni territoriali a Quindicinali di noti e commenti*, num. 169/170, 1972.

C.E.N.S.I.S.: *L'attuazione del distretto scolastico*, a *Quindicinale di note e commenti*, num. 203, 1974.

C.E.N.S.I.S.: *Il Distretto scolastico*, Censis, Roma 1974.

CHIRIVI: *Centro di distretto scolastico*. *La Nuova Italia*, Firenze 1977.

T. CODIGNOLA: *Il distretto scolastico*, Venezia, 1973.

L. CORRADINI: *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunita*, *La Scuola, Brescia*, 1975. *Distretto Scolastico e riforma della scuola*, public. a *Quaderni della Quinta Regionale Emilia-Romagna*, num. 11, 1975.

F. FRABBONNI: *La socializzazione e la partecipazione comunitaria nel distretto scolastico*, a *la Scuola Media*, 1974, num. 6.

G.P. FERRARI & A. ROCCELLA: *Distretti scolastici e nuova amministrazione della Scuola*, Giuffre, Milano, 1975.

FINNETTI B. de: *La valle dell'Esaro; ideale distretto scolastico*, a *Periodico di Matematiche*, num. 3, 1977.

- A. FRANCHINI: *Le regioni e la progettazione dei distretti scolastici e per la loro collocazioni sul territorio, a Quindicinale di note e commenti, num. 207, 1974.*
- D. GAZZANI: *L'Urbanistica e il distretto scolastico, Armando Armando, Roma 1974.*
- D. GAZZANI: *Il distretto scolastico a la Scuola e l'uomo, num. 8/9, 1973.*
- GIUNTA REGIONALE DELLA LOMBARDIA: *Sistema formativo, attivita economiche e ocupazioni nei distretti scolastici, 1976.*
- GIUNTA REGIONALE TOSCANA: *Il distretto tra vecchie e nuove strutture della Scuola, Incontro di Firenze, Dicembre 1976.*
- S. GRUSSU: *Distretto scolastico ed unita locale dei servizi, a Documentazioni di servizio sociale num. 12, 1974.*
- F. HAZON: *Distretto scolastico, ruolo e prospettive, a Collaboriamo, num. 4, 1976.*
- I distretti Scolastici in Lombardia, a Quaderni della Regione Lompardia num. 33, 1976.*
- G. INZERILLO: *Storia e realta del distretto scolastico, a I problemi della Pedagogia, num. 2, 1975.*
- I.S.T.A.T.: *Distribuzione territoriale della scuola dell'obbligo, 1961.*
- F. KARRER: *Distretti scolastici e assetto del territorio, a Metodologia della programmazione scolastica a livello di distretti, 1976.*
- F.E. LESCHIUTTA & M. PANNIZZA: *Il Territorio della scuola, Dedalo, Roma 1976.*
- C. MAURECI: *Strutture, finalita e competenze del distretto, in Riforma della scuola num. 1, 1976.*
- A. MEISTER: *Sviluppo comunitario e partecipazione sociale, Comunita, Milano 1971.*
- E. MIGLIORI: *Orientamenti per la definizione dei distretti escolastici e per la loro collocazione sul territorio, a Quindicinale di note e commenti, num. 207, 1974.*
- R. MOSCHINI: *La partecipazione nell sistema delle autonomie a Il Comune democratico, num. 5, 1973.*
- P. OREFICE: *Distretto Scolastico e societa educativa a Problemi della Pedagogia, num. 1, 1975.*
- U. POTOTSCHNIG: *Il distretto escolastico nell'ordinamento giuridico istituzionale italiano, a Il Comune democratico, 1972, num. 7/8.*
- REGIONE LOMBARDIA: *Convegno razionale sui distretti scolastici, Varese 1972.*
- REGIONE PUGLIA: *Subdivisione del territorio regionale in distretti scolastici, Bari, 1975.*
- REGIONE TOSCANA: *Il distretti scolastici in Toscana 1976.*
- REGIONE UMBRIA: *Distreto scolastici, Ipotesi di distrettualizzazione del territorio regionale, Perugia 1974.*
- RUSSO & V. SARRACINO: *Comunita educativa e strategia territoriale, a Scuola Viva Torino num. 6/7, 1976.*
- N. SANSONI: *Edilizia scolastica e urbanistica, a Comune democratico, num. 5, 1973.*
- N. SANSONI: *Scuola e Territorio, De Donato, Bolinia, 1966.*
- N. SANSONI: *Proposte per una riorganizzazione della scuola secondaria Regione Emilia Rogmana, 1974.*
- TECHINT: *Distretto scolastico e piano per l'edilizia scolastica in Lombardia, 1974/75.*
- V. TELMON: *Il Distretto scolastico nelle prospettive della partecipazione sociale e del rinnovamento educativo a Problemi e Criteri per una scuola comprensiva, 1974.*

- V. TELMON: *Scuola, Territorio e programmazione a Scuola e Politica*, num. 4, 1971.
- T. TENTORI & P. GUIDICINI: *Borgo, Quartiere, Citta*, F. Angeli, Milano, 1972.
- A. TOSI: *Dimensione urbana e nuova politica del territorio*, Marsillo Edit. Padova, 1972.
- U. TRIVELLATO: *Distribuzione territoriale e opportunita educative*, a *Formazione e Lavoro*, num. 37, 1969.
- E. TUCCARI: *Partecipazione popolare e ordinamento regionale*, Giuffre, Milano 1974.
- G. TUCCI: *I Distretti scolastici in Calabria*, 1972.
- S. VALETUTTI: *Comunita educativa e Cultura*, Armando Armando, Roma 1975.
- VARIOS AUTORES (V.V.A.A.): *Scuola, territorio, enti locali*, *Scuola Viva* num. 11 1976.
- V.V.A.A.: *Scuola e Regioni*, a *Scuola e Citta* num. 7/8, 1973.
- V.V.A.A.: *Il distretto scolastico*, *La Nuova Italia*, Firenze, 1975.
- V.V.A.A.: *Autonomia locale, Regione e scuola a Riforma della Scuola* num. 6/7, 1974.
- V.V.A.A.: *Il Distretto scolastico*, Edit. Riuniti, Roma 1974.
- V.V.A.A.: *Per una autentica presenza della scuola sul territorio*, a *Scuola Viva*, num. 1/2 1974.
- V.V.A.A.: *Distretti Scolastici e gestione della scuola*, a *Citta e Regione*, num. 4, 1975.
- F. VIAN: *Uno schema di riferimento per programmare gli investimenti locale per settore e per area*, Istituto di Statistica dell'universita, Padova 1976.
- A. VISALBERGHI: *Distretti scolastici: innovazione formale e sostanziale*, *Citta e Regione*, num. 4 1976.
- A. VISALBERGHI: *Il Distretto Scolastico*, *La Nuova Italia*, Firenze, 1974.