

Jaume Sarramona

Desafíos a la Escuela del Siglo XXI

Octaedro

Biblioteca Latinoamericana núm. 10

Colección dirigida por José Manuel Esteve y Ángel I. Pérez

Primera edición: febrero de 2002

© Jaume Sarramona, 2002

© Derechos exclusivos de esta edición: Ediciones Octaedro, S.L.

Bailen, 5 - 08010 Barcelona Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18

68 e.mail: octaedro@octaedro.com

ISBN: 84-8063-523-1 Depósito legal: B. 9.421-2002

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

Impresión: Hurope, s.l.

Impreso en España *Printed in Spain*

Índice

Prólogo	5
Introducción	11
CAPÍTULO I. LA INCIDENCIA DE LA FAMILIA SOBRE LA ESCUELA	15
Los cambios acontecidos en la familia	15
La relación familia-escuela	24
CAPÍTULO II. LA ESCUELA ANTE LAS EXIGENCIAS DE CALIDAD.....	29
¿Qué significa una educación de calidad?	29
La familia como factor de calidad de la educación escolar	31
La participación de la administración local en las escuelas	33
La evaluación como salvaguarda de la calidad	35
La dirección de los centros también como factor de calidad	43
CAPÍTULO III. LA INCIDENCIA DE LOS AVANCES TECNOLÓGICOS Y LA MULTIPLICIDAD DE FUENTES INFORMATIVAS	49
La sociedad tecnificada	49
Nuevas posibilidades para la autoformación	52
El retorno a los conocimientos básicos	59
La escuela como organización que aprende	60
CAPITULO IV. LA GLOBALIZACIÓN	63
¿Qué ha significado la globalización?	63
La educación intercultural	65

Educar para la no violencia	72
La educación para la preservación de la naturaleza	74
Educación para el consumo	76
Educación en la complejidad	78
¿Hacia una Ley Europea de Educación?	79
CAPÍTULO V. EL PLURALISMO IDEOLÓGICO COMO EXPRESIÓN	
DE DEMOCRACIA	83
La diversidad como valor	83
La necesidad de atención a la diversidad personal	85
CAPITULO VI. LA PÉRDIDA DE LOS VALORES TRADICIONALES	91
¿Crisis de valores?	91
La violencia en la escuela	93
CAPÍTULO VII. LOS CAMBIOS EN EL MUNDO LABORAL	99
Concepción actual del trabajo	99
El papel de la escuela ante el mundo del trabajo	100
Y PARA TERMINAR	105
BIBLIOGRAFÍA CITADA	107

Prólogo

Desde los inicios de la década de 1980 ya se tenía una clara conciencia de que los sistemas educativos se estaban transformando irreversiblemente. Los profesores, en una secuencia general que va afectando a todos los países desarrollados conforme se extiende y se democratiza la enseñanza, se encuentran súbitamente desorientados por una aceleración del cambio social que alcanza a las instituciones de enseñanza y modifica su trabajo en las aulas, planteando problemas nuevos a los que les resulta difícil hacer frente. De forma más o menos explícita, van descubriendo la necesidad de adaptarse al cambio, modificando sus roles profesionales ante una realidad social e institucional en constante cambio. Desde mediados de la década de los ochenta, conforme se iba completando la extensión de la escolaridad obligatoria a toda la población infantil, diversos ensayos e investigaciones nos llamaron la atención sobre el hecho de que no se trataba de un problema individual, ante el que determinados profesores, con una personalidad más frágil, acusaban el desconcierto del cambio hasta quedar afectados en su autoestima o en su propio equilibrio personal. La idea de que se trataba de un problema social y colectivo, que afectaba al mismo tiempo al conjunto de los cuerpos docentes, se fue imponiendo como una realidad. Los profesores con una mayor capacidad de adaptación al cambio fueron modificando estrategias, planteamientos y sistemas de organización de la clase hasta recuperar el equilibrio perdido; otros decidieron refugiarse en los métodos, contenidos y sistemas que habían venido usando desde siempre, en la esperanza de que si habían funcionado hasta entonces, podrían continuar usándolos hasta la dulce llegada de la jubilación, en una actitud tan suicida como la de un empleado de banca que abrumado por la informatización de los procesos financieros decidiera refugiarse en su excelente caligrafía para continuar rellenando a

mano las fichas de contabilidad de sus clientes. Desde esta disparidad de reacciones personales es posible aclarar por qué, si la situación es la misma para todos, unos profesores se ven personalmente afectados por estas nuevas dificultades de la enseñanza; mientras otros, en sus mismas condiciones, viven su trabajo sin mayores dificultades e incluso consiguen convertirlo en una forma de autorrealización personal. En buena parte, son los mecanismos psicológicos que cada individuo utiliza, desde las creencias irracionales, las ideas previas, y los mecanismos de atribución de significado internos o externos los que conducen a nuestros profesores a interpretar una situación objetivamente conflictiva con un especial sentido traumático.

Tenemos los mejores sistemas educativos que hemos tenido nunca. Nunca hemos tenido mejores edificios, mejores profesores, ni presupuestos financieros tan altos destinados a la educación. Sólo desde hace unos años, en la vida profesional de la actual generación de profesores, hemos conseguido extender la educación básica al 100 % de la población infantil, abandonando, por primera vez en nuestra historia, la pedagogía de la exclusión. En efecto, los sistemas educativos de hace sólo veinte años, consideraban la educación como un privilegio que el alumno se tenía que ganar. Las escasas plazas escolares no podían derrocharse en unos niños que no estaban dispuestos a aprovecharlas; por tanto, cualquier alumno que planteara un problema de conducta grave, o cualquier alumno cuyo rendimiento académico no siguiera los planes de trabajo marcados, era invitado, más o menos cortésmente, a abandonar las aulas. De esta forma, nuestros sistemas educativos funcionaban como un hospital que dejara en la calle a los enfermos y a los heridos más graves, para ocuparse sólo de aquellos más fáciles de curar.

El auténtico salto cualitativo del actual sistema de enseñanza consiste en que, por primera vez en la Historia, estamos intentando acabar con la pedagogía de la exclusión para ofrecer una plaza educativa a todos los niños y niñas, cada vez hasta unas edades más avanzadas. La educación obligatoria y gratuita no se detiene ya en el marco de la enseñanza primaria, sino que penetra hasta la educación secundaria, antiguamente reservada a los alumnos que pensaban en ir luego a la Universidad. Hace treinta años, un título de bachiller superior daba acceso a un buen trabajo, con unas buenas retribuciones, simplemente porque no completaban la educación secundaria más que un porcentaje muy reducido de alumnos, seleccionado, año tras año, por su conducta y por su rendimiento académico. Este es el sentido de la

auténtica revolución que está viviendo nuestra escuela en los albores del siglo XXI; y como toda revolución silenciosa ha pasado inadvertida incluso para sus mismos protagonistas. En efecto, hace cuatro mil años, en el antiguo Egipto, se produjo la primera revolución educativa, al abandonar la enseñanza el marco educativo de la relación personal, organizándose instituciones colectivas que son los primeros antecedentes de la institución escolar. La segunda revolución educativa fue la aceptación de la responsabilidad del Estado sobre las instituciones educativas, en la Prusia del siglo XVIII, dando una dimensión pública a unas instituciones que hasta entonces eran patrimonio de unos pocos, y se movían en el marco de la responsabilidad particular de padres y concejos de vecinos. La tercera revolución educativa se ha hecho en los últimos veinte años al definir la educación como un derecho y no como el privilegio que ha sido siempre, extendiendo la educación, por primera vez en nuestra Historia, a toda la población infantil e incluyendo la secundaria como escolaridad obligatoria. La definición de la educación como un derecho básico acaba con la anterior pedagogía excluyente, que, ante el menor problema, reaccionaba expulsando del sistema educativo a los niños más torpes o a los más problemáticos. Naturalmente, esta nueva situación plantea problemas nunca antes afrontados. Ahora tenemos en las aulas a todos los niños más difíciles, a los menos inteligentes, a los más agresivos, a todos los que reciben palizas de sus padres, a todos los niños que se drogan, a todos los niños bloqueados para aprender porque acceden a las aulas con todo tipo de problemas personales pendientes; y cuando los profesores preguntan qué hacer con ellos, no tenemos respuestas ni procedimientos: antes nos limitábamos a echarlos, lo cual hacía más tranquilo y agradable el trabajo de los profesores; pero no solucionaba el problema de los niños. El nivel educativo de nuestros países sube cada año, porque aunque muchos de estos alumnos no lleguen a los altos niveles de rendimiento académico que antes alcanzaba una selecta minoría, ahora todos alcanzan algún nivel educativo y todos reciben alguna atención educativa. El núcleo del trabajo de los profesores se desplaza desde la enseñanza de materias a la educación de individuos, lo cual es mucho más difícil. Y éste es el mejor capital de los países desarrollados de Europa: la mejora y el alto nivel en la formación de sus ciudadanos.

Producida esta tercera revolución educativa el trabajo de los profesores cambia radicalmente; sin embargo, no se han modificado dos elementos

sustanciales que permitirían a nuestros profesores recuperar su perdido equilibrio.

En primer lugar, no se han modificado las condiciones de trabajo de los profesores. En efecto, nuestras instituciones escolares siguen organizando el trabajo de las escuelas sólo para enseñar, sobre la base de las horas lectivas como elemento central del trabajo en la escuela: no hay tiempo para educar, para atender personalmente a esos nuevos niños que plantean muy distintos problemas y que exigen un trato especial previo, porque están bloqueados para aprender. Pedimos a los profesores que atiendan al cien por cien de los niños con el cien por cien de los problemas sociales y personales pendientes; pero no cambiamos sus condiciones de" trabajo para que puedan hacerlo. De esta forma, los innegables avances que supone la tercera revolución educativa, han cargado nuevas responsabilidades sobre los profesores, con muy escaso reconocimiento social del nuevo trabajo que realizan; mientras que son ellos, con su esfuerzo cotidiano, quienes nos mantienen en la nómina de los países cultos y civilizados. Los profesores, desde los barrios más conflictivos de las grandes ciudades hasta los pueblos más alejados, son quienes dan calidad a la educación; generalmente desde el voluntarismo de quienes suplen con su esfuerzo personal la improvisación inevitable de un sistema educativo que aún no ha asimilado los profundos cambios sociales que han modificado profundamente su trabajo en los centros educativos.

En segundo lugar, no se han modificado los programas de formación inicial de profesores, que siguen anclados en la situación previa preparando a los profesores para un sistema educativo que ya ha dejado de existir. Pedimos ahora a los profesores que hagan un trabajo mucho más educativo que académico; sin embargo, las instituciones de formación no acaban de asimilar las nuevas responsabilidades que los profesores deben afrontar. En efecto, la sociedad les pide ahora que hagan educación sexual, educación para la salud, educación vial, prevención de las drogodependencias, educación para la paz, y que acepten otras muchas responsabilidades educativas; pero raramente estos nuevos contenidos se han incluido en los programas de formación inicial. La disciplina en las aulas aparece como el problema más urgente para cientos de profesores que no consiguen organizar a sus alumnos con un mínimo orden productivo, y que cada día se desesperan porque no consiguen una mínima actuación educativa que mejore el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, si revisamos los programas de formación de profesores resulta

difícil encontrar una formación específica para enseñar a los futuros profesores a enfrentar los conflictos habituales de nuestras aulas, para enseñarles a desarrollar destrezas sociales con las que mantener una mejor relación con sus alumnos, para enseñarles a organizar a un grupo de alumnos con distintos niveles de forma que consigan un trabajo más productivo. Y lo peor es que los trabajos de investigación en los que se han ido perfilando estos nuevos saberes se han hecho hace años sin que se estén incorporando a los sistemas de formación de profesores. Así, se han desarrollado técnicas de formación para permitir a los profesores incorporar nuevas destrezas sociales con las que afrontar con éxito las situaciones de conflicto que se encuentran en el aula. Estas técnicas de formación en destrezas sociales, en prevención y resolución de conflictos, en inoculación y formación ante el estrés deberían constituirse en nuevas materias de formación que prepararan a los profesores para hacer frente a los problemas con los que se van a encontrar. Sin embargo, el peso de las tradiciones aún continúa manteniendo en las instituciones de formación de profesores las viejas materias de siempre, generalmente basadas en la idea de que lo único que alguien necesita para ser un buen profesor es dominar profundamente el contenido de las materias que enseña. Y, para colmo, las escasas nociones de pedagogía y psicología que se les ofrecen, raramente sobrepasan los planteamientos teóricos de autores como Rousseau, Pestalozzi, Pavlov y Watson, con un importante valor testimonial e histórico, pero con escasa relevancia para sobrevivir en las aulas día a día. Los nuevos enfoques de los cursos de formación debían ser materias que se incorporaran con urgencia en los programas de formación inicial de profesores si no queremos seguir enviando al sistema educativo a unos profesionales desorientados, con una identidad profesional falsa, y que acaben aprendiendo a ser profesores por el costoso método del ensayo y error.

En este marco, el libro del profesor Jaume Sarramona nos ofrece una profunda reflexión sobre los desafíos pendientes de la escuela del siglo XXI. Su trabajo establece un elenco de problemas y varias líneas de soluciones complementarias desde las que afrontar los nuevos desafíos que deben enfrentar nuestras escuelas en el nuevo paisaje de la educación en el siglo XXI. Algunos autores diseñan soluciones a los problemas de las instituciones escolares desde una futurología que predice aprendizajes telemáticos, redes de conocimientos y relaciones educativas solipsistas con un ordenador; frente a

ellos, el profesor Sarramona nos advierte de que, de momento, fuera de la escuela no hay salvación, sobre todo para los más pobres, y desde un planteamiento realista nos ofrece una línea de análisis basada en un excelente conocimiento del deber y el haber de los actuales sistemas educativos. No en vano, desde hace muchos años, ha venido aceptando la responsabilidad de presidir el Consejo Escolar primero, y más tarde el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña.

La modificación de la estructura familiar, la incidencia de los avances tecnológicos, los procesos sociales ligados a la globalización, la falta de acuerdos sobre los valores educativos en una sociedad pluralista en la que distintos grupos defienden diferentes modelos educativos, la modificación de las relaciones laborales que exigen nuevos planteamientos formativos, y, en general, el proceso de cambio registrado en nuestras instituciones escolares, son otros tantos temas sobre los que el profesor Sarramona nos ofrece sus reflexiones y nos marca líneas de actuación preferentes con las que orientar ese proceso de transformación y de adaptación a los profundos cambios vividos en los últimos años por unos sistemas educativos que ahora se plantean el reto de mejorar la calidad de la educación que en ellos se imparte.

INTRODUCCIÓN

Aunque sea una pura convención, vivir los tiempos históricos de un inicio de siglo y de milenio supone una situación especialmente propicia¹ para reflexionar sobre el presente y sobre el futuro previsible. Esta reflexión se puede hacer, y ya se ha hecho, en todos los ámbitos de la vida y por consiguiente también en el educativo, más cuando resultan tan evidentes los cambios sociológicos, políticos, técnicos y de todo tipo que han influido y seguirán influyendo sobre la educación.

Al hablar del futuro resulta casi inevitable mezclar lo previsible con lo deseable, especialmente al hacer referencia a la vida de relación social, dónde siempre se carecerá de parámetros deterministas para hacer previsiones exactas; de otro modo no tendría sentido pensar en el libre albedrío. Sin embargo, existen indicios de amplio consenso para presumir hacia dónde se encamina la sociedad de los tiempos inmediatos, aunque al pretender entrar en el detalle de cómo la sociedad previsible incidirá sobre los diversos aspectos de la vida personal y colectiva la cuestión se complica, y entonces hay que recurrir a la «lógica» de las derivaciones conocidas por la misma experiencia y también a las inevitables presunciones.

Aunque el tema que nos ocupa es la educación entendida en sentido amplio, nos centraremos en la educación escolar en tanto que actividad pedagógica de mayor incidencia social, puesto que afecta al conjunto de la

¹ Han sido numerosísimos los análisis y debates producidos sobre los cambios que han acompañado el fin del siglo XX y el inicio del siglo XXI en todos los ámbitos de la vida. Un ejemplo fueron los organizados por la Generalitat de Catalunya bajo el rótulo genérico de *Catalunya demà* (1998) y que contienen reflexiones sobre el futuro inmediato en diversos órdenes de la vida social. Uno de estos órdenes corresponde a la educación y ha sido publicado bajo el título «Els objectius de l'ensenyament en les primeres dècades del segle XXI», en cuya confección ha participado este autor, de modo que alguna de las ideas aquí presentadas también aparecen en dicha publicación.

población. La escuela es una institución social que se justifica en la medida que prepara a las jóvenes generaciones para incorporarse a la vida colectiva, de acuerdo con los conocimientos y directrices que rigen en cada momento histórico. Pero la escuela no sólo prepara para esa inserción inmediata a la vida social, sino también para una sociedad que está en camino; sus consecuencias, por tanto, son también a medio y largo plazo. Y preparar para ese futuro supone tener delimitado un proyecto congruente con las tendencias sociales previsibles, para así poder hacer realidad el viejo adagio de «preparar para la vida», sin descartar la incidencia que en esa vida tiene la misma institución escolar -sistema educativo formal-, aunque siempre resulta difícil llegar a demostrarlo de manera evidente.

Se ha reiterado que los tiempos presentes y de inmediato futuro parecen estar especialmente caracterizados por la duda, por la incerteza que ha traído la muerte de las utopías. Hablamos de progreso pero carecemos de ideas fundadoras del mismo y más dudosa aún parece la aportación de la educación escolar a ese progreso, aunque ésta había sido una de las creencias fundamentales de nuestra cultura, de modo que, en palabras de Gimeno, «la continuidad que requiere este tipo de progreso al que contribuía la educación, parece rota en una cultura que cambia e innova con un ritmo trepidante y que afecta de manera desigual a los diversos sectores sociales»². De cualquier modo, los educadores seguiremos convencidos de que nuestra aportación a la construcción de la sociedad resulta decisiva; necesitamos de esa convicción para seguir creyendo en nuestra labor al tiempo que nos estimulamos en mejorarla.

A pesar de las dificultades, insistimos en la necesidad de perfilar ese posible futuro difuso y abierto, porque el trepidante cambio que nos inunda no nos dará tiempo a reaccionar pedagógicamente, si no intuimos anticipadamente su posible dirección. Para ello deberemos preocuparnos de advertir las tendencias básicas que son signos de nuestros tiempos y que se abren camino progresivamente, aunque lo hagamos con todas las reservas propias del caso. Además, aprovecharemos la situación identificada como influyente en las metas educativas y en el funcionamiento de la institución escolar para analizar y comentar algunas de las estrategias que convendrá aplicar. Así seremos congruentes con la propuesta de que la escuela sea

² Gimeno, J., «L'educació sense projectes?», *Interaula*, n° 28-29, septiembre, 1998, p. 29.

también uno de los agentes configuradores de la sociedad y no se limite a reaccionar ante los acontecimientos sino que ayude a construirlos en la dirección deseada.

En esta línea de advertir las características del mundo social que nos espera, son muchas las dimensiones que podrán ser contempladas porque muchas son las variables que inciden sobre la educación. Pero se ha optado por señalar unos apartados amplios para no hacer interminable la relación, aun a sabiendas de que siempre se puede añadir alguno; luego, dentro de cada uno de ellos, habrá subapartados que permitirán un mayor detalle de incidencias educativas. Estos grandes capítulos son los siguientes:

I. La transformación profunda de la familia, que ha hecho variar considerablemente el papel educativo asignado a la escuela.

II. La demanda de calidad, que afecta a la educación escolar como a los restantes servicios sociales.

III. La presencia de múltiples fuentes informativas, que han quitado a la escuela el monopolio del saber.

IV. La perspectiva de vivir en un mundo sin fronteras, en el cual se globaliza la economía, se prodigan los desplazamientos de las poblaciones y el conocimiento circula con rapidez.

V. La convivencia de diferentes corrientes ideológicas en un mismo contexto social, como expresión del pluralismo democrático.

VI. La pérdida de los valores tradicionales de referencia, que abre el camino hacia otro orden de valores.

VII. La influencia que sobre el mundo laboral tienen los constantes cambios tecnológicos y la evolución de la economía, con las consiguientes derivaciones sobre el sistema educativo como ámbito de preparación para el trabajo.

Estas características de los tiempos actuales y de previsible futuro están relacionadas entre sí, de modo que sus consecuencias se entrecruzan. Con todo, y a efectos didácticos, analizaremos cada una de ellas por separado para advertir las derivaciones más directas que plantean sobre el presente y futuro de la educación escolar, aunque algunas reiteraciones se harán inevitables.

Una consideración más. Ante el análisis de ciertos temas, la referencia al marco legal resulta inevitable pero se procurará no vincular estrechamente las valoraciones propuestas a la legislación vigente, porque tal legislación está sujeta a cambios en razón de los grupos políticos que ostentan el poder en cada momento, los cuales a menudo suelen determinar las normas legales más por estricta ideología que por las lógicas reflexiones que lleven al bien general. Es más que probable que desde el momento en que se inició la redacción de esta obra hasta el momento en que aparezca publicada se produzcan cambios legislativos de importancia en el Estado español, puesto que así se ha anunciado reiteradamente. Intentaremos que las reflexiones aquí planteadas cobren sentido al margen de tales posibles cambios, o cuando menos ayuden a interpretar la justificación de los mismos.

CAPITULO I

La incidencia de la familia sobre la escuela

1. Los cambios acontecidos en la familia

Es habitual encontrar referencias a la situación presente y futura de la familia con calificativos como «el eclipse familiar» o la «desmembración de la familia». Al margen de las posibles valoraciones catastrofistas, no cabe duda que los profundos cambios que en las últimas generaciones se han producido en la estructura familiar han tenido consecuencias sociales de todo tipo, entre las cuales están las referidas a la función educativa de la escuela. A continuación veremos algunas de esas características de la familia actual en nuestro contexto próximo que, ciertamente, no es el universal.

En contraste con la tradicional estructura de la familia como confluencia de varias generaciones en un mismo hogar, siempre con la presencia de un número considerable de niños y adolescentes y bajo la referencia de la autoridad patriarcal, en la actualidad se puede constatar la existencia de diversos tipos de organizaciones familiares: familias monoparentales (especialmente de madres), confluencia de hijos procedentes de distintas parejas, parejas homosexuales... y casi siempre con la convivencia en el hogar de sólo dos generaciones, padres e hijos (naturales o adoptados), y un número muy corto de éstos, hasta el punto que resultan habituales los casos de hijo único. Por otro lado, los hijos llegan cuando los padres tienen una edad más avanzada, y así la distancia cronológica inter-generacional aumenta progresivamente. Si a mediados del siglo XX se podía cifrar alrededor de los 20

años la distancia entre generaciones, actualmente la edad media de las madres que tienen su primer hijo está cerca de los 30 años.³

En este marco de transformaciones de la familia, la mujer ha dejado de estar exclusivamente en el hogar ejerciendo su papel de madre, esposa y responsable de las tareas domésticas, para incorporarse plenamente al mundo laboral, aunque en la mayoría de los casos siga siendo la principal responsable del trabajo hogareño. El control de la natalidad y la posibilidad del aborto han dado a la mujer la libertad de elección sobre el momento de tenencia de los hijos y la decisión sobre el número de éstos, permitiéndole configurar sus proyectos personales en razón de prioridades; la maternidad ya no es vivida como algo inapelable e incontrolable, que subordina todas las otras opciones de la vida de la mujer, sino como una opción personal. A esta situación hay que añadir las previsiones de poder elegir en el futuro el sexo de los hijos -dejando ahora al margen las implicaciones morales y sociales de esta posibilidad- y el creciente uso de la ya consolidada inseminación artificial.

La equiparación del rol social de la mujer ha eliminado el tradicional poder absoluto que tenía el varón en el seno familiar,⁴ para pasar a una situación de toma de decisiones y de responsabilidades compartidas, en especial en todo cuanto se refiere a la consecución de los ingresos familiares. Como consecuencia de ello, los autores han advertido una cierta dificultad en los varones para asimilar la rapidez con que se están produciendo estos cambios de reparto de poder, hasta el punto que señalan cómo muchos de ellos no han conseguido aún adaptarse a la nueva situación, lo que les acarrea dificultades de relación y de equilibrio personal hasta que lo logran. Las mujeres, por su parte, aún constatan la dificultad de armonizar su vida personal y profesional con la familiar, sin que se resienta demasiado una de ellas, en especial en aquellos países, como el nuestro, donde existe una insuficiente ayuda social para la crianza de los hijos.

³ Aún suele ser mayor la edad de los padres adoptivos, quienes suelen decidirse por la adopción cuando constatan la imposibilidad de tener hijos propios, cuando ya han logrado una cierta estabilidad económica o cuando rehacen su vida con una nueva pareja.

⁴ Esta situación la describe Flaquer afirmando que «el padre está herido de muerte porque ha perdido su legitimidad. En la actualidad no es políticamente correcto defender el derecho de los padres al mando». *La estrella menguante del padre*, Ariel, Barcelona, 1999, p. 16), todo lo cual no excluye que en demasiadas familias de nuestro mismo entorno se produzcan situaciones de exceso de poder masculino, que llega hasta la violencia física contra la madre y los hijos.

Los cambios acaecidos en la estructura familiar tienen vinculación directa con los cambios sociolaborales propios de nuestro entorno. La disminución de los sectores primario y secundario, la forma de vida urbanizada, la no necesidad de la aportación económica de los hijos para la supervivencia familiar, la independencia de éstos antes de constituir una nueva familia, la aceptación social del divorcio y de la vida en pareja sin necesidad de formalizar un compromiso matrimonial, el fuerte retraso en la tenencia de los hijos, etc., son factores que han configurado toda esa nueva concepción de la familia, cuya única razón de su existencia es ahora el mantenimiento de un proyecto de vida compartido, por encima de otras motivaciones económicas, sociales o religiosas. La familia ha dejado de ser estructura económica de supervivencia común, para convertirse en ámbito de convivencia, consumo y ocio compartidos.

Tampoco es ajena a los cambios comentados la fuerte incidencia del Estado moderno sobre la vida familiar,⁵ que la ha sustituido en muchas de las actuaciones que le eran exclusivas. Pensemos en la atención médica generalizada, en la asistencia económica y social a las personas mayores y, de forma especial por lo que ahora nos atañe, en la obligación de la educación escolar, prolongada hasta el término de la adolescencia, cuando menos.

Sin embargo, otros principios básicos de la relación familiar se mantienen con toda su fuerza. La familia sigue siendo la organización más común para la procreación -aunque el avance de las técnicas artificiales puede en el futuro disminuir esta función- y para el mantenimiento de la herencia cultural, a pesar del fuerte impacto de los medios de comunicación y de la escuela en este campo.⁶ La familia constituye un firme refugio ante las dificultades y problemas que puedan surgir en la vida de sus miembros y los habituales lazos de afecto que los unen les lleva a prestarse ayuda cuando es preciso. Estos lazos de relación familiar se pueden constatar, por ejemplo, en el momento de favorecer la entrada de parientes en las organizaciones laborales, propias o de amistades. Por otro lado, se puede afirmar que la familia es una organización que goza de prestigio social, de modo que los países con mayor sensibilidad y recursos para prestar ayudas sociales canalizan gran parte de ellas hacia la

⁵ Flaquer, Ll.: *El destino de la familia*, Ariel, Barcelona, 1998.

⁶ Buena prueba de ello es la consolidación del idioma familiar como el de uso más habitual, aún cuando en la escuela se utilice otro.

institución familiar, con el fin de favorecer su consolidación. Las ideologías que han pretendido suprimir la familia como organización social básica han fracasado o han acabado cambiando de opinión.

Una síntesis de las fases evolutivas que ha seguido la familia de nuestro entorno podría ser la mostrada en el cuadro siguiente:

TRADICIONAL	NUCLEAR	POSTMODERNA
<ul style="list-style-type: none"> • Economía vinculada al sector primario 	<ul style="list-style-type: none"> • Economía vinculada al sector secundario y terciario 	<ul style="list-style-type: none"> • Mercado laboral flexible
<ul style="list-style-type: none"> • Patriarcal 	<ul style="list-style-type: none"> • Reparto de roles entre padre y madre 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualismo
<ul style="list-style-type: none"> • Multigeneracional 	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia de dos generaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Monoparental
<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda mutua 	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de divorcio 	<ul style="list-style-type: none"> • Independencia económica y soporte estatal
<ul style="list-style-type: none"> • Indisolubilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción del número de hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • Elección libre y temporal de pareja
<ul style="list-style-type: none"> • Hijos múltiples 	<ul style="list-style-type: none"> • Control de natalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de hijos mínimo
<ul style="list-style-type: none"> • Mujer supeditada a la concepción y crianza de los hijos 		<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de concepción por técnicas artificiales.

Hay que destacar, como ya se indicaba al principio, que todo lo dicho se refiere al panorama que se ha instalado en nuestras sociedades occidentales entre las clases medias y acomodadas, pero que existen notables diferencias de planteamientos según culturas, nivel socioeconómico y creencias religiosas. Así, en un mismo contexto social se puede constatar la presencia de distintos grados de evolución de las tendencias indicadas, aunque éstas se van abriendo paso en todos los ambientes.

Sin necesidad de profundizar en todas las consecuencias psicológicas, sociales y educativas que comportan los cambios acontecidos en la familia, se puede afirmar que todos ellos han llevado a aumentar de forma considerable el peso de la escuela en la educación de los hijos, facilitando que la escolarización sea cada vez más temprana y su duración llegue muchas veces a

superar las edades que generaciones atrás llevaban a la constitución de una nueva familia.⁷

La escuela se ha convertido en la práctica en la principal institución socializadora, en el único lugar donde los niños encuentran la posibilidad de interactuar con sus pares y donde existe una normativa de convivencia colectiva que debe ser respetada de forma permanente. La escuela actual se responsabiliza ya de la primera socialización, tarea que tradicionalmente ha correspondido a la familia y a la pequeña comunidad, y todo parece indicar que esta responsabilidad aumentará en el futuro, dado que cada vez es más temprano el inicio de la escolarización.⁸ De manera imparable la escolarización se generaliza desde los primeros meses de edad, para así permitir la incorporación plena de los progenitores a la actividad laboral. Los porcentajes de escolarización en España mostrados a continuación son una prueba de esta tendencia:

CURSOS			
EDAD	1990 - 91	1995 - 96	2000 - 2001
3 AÑOS	27,2	60,9	86,7
4 AÑOS	96,2	99,3	100,0

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Para cumplir con estas tareas socializadoras de carácter primario y facilitar la actividad laboral de los padres, la escuela se ha visto obligada a ofrecer servicios múltiples, acordes con las circunstancias de los tiempos y las exigencias de las familias: transporte, comedor, actividades complementarias diversas, estancias vacacionales... ampliando así su actividad fuera del horario convencional y de los contenidos tradicionales.

⁷ Sólo el grupo de alumnos que se limite a recibir la escolarización obligatoria abandonará la escuela a los 16 años. Pero la inmensa mayoría prosiguen sus estudios, de modo que es habitual que hasta mediada la veintena de años no puedan tener un mínimo de autonomía económica. Ello sin entrar ahora en las consecuencias de la precariedad laboral ni del bajo nivel salarial con que acceden los jóvenes al mercado laboral.

⁸ Una buena manifestación de esta tendencia es el hecho de que nuestro sistema educativo haya regulado la denominada «educación infantil», dividiéndola en dos períodos de tres años -de 0 a 3 y de 3 a 6-, con la determinación de los consiguientes objetivos pedagógicos y mínimos curriculares (R.D. 1330/1991 de 6 de septiembre).

Los niños aprenden a caminar, hablar y comer en la escuela; allí adquieren sus hábitos higiénicos, se habitúan a organizar sus cosas y tareas y, sobre todo, practican la convivencia social. En la escuela se comunican con otros niños de su edad y se inician en los juegos compartidos y reglados. Durante años, la escuela es el lugar donde los niños de corta edad pasan la mayoría de las horas del día que permanecen despiertos, si exceptuamos los períodos vacacionales.

Hay que indicar, no obstante, que se está abriendo camino una línea de «escolarización» de los niños de corta edad que se realiza en los propios hogares y no en instituciones escolares (guarderías). Se trata de la contratación de «jardineras de infancia» -en su inmensa mayoría son mujeres- que cumplen un horario de custodia y atención de los niños en el mismo hogar, al cual se pueden añadir otros de familiares, vecinos o amigos, y que son formadas y parcialmente pagadas por la administración local, como alternativa a los superiores costos que supone la creación y mantenimiento de guarderías convencionales. Tal es el caso de la experiencia realizada por el ayuntamiento de Sabadell (Barcelona).

Anteriormente hacíamos referencia a la obligatoriedad de la escolarización como forma de incidencia de la autoridad social en la vida familiar, obligación por otra parte justificada por múltiples razones personales y sociales y que beneficia especialmente a las capas menos favorecidas de la población, pero todo el conjunto de servicios complementarios que giran alrededor de la escolarización no llegan a ser sufragados por el erario público.⁹ Así parece irremisiblemente perdida la meta de la escolarización universal gratuita para todos, si en ella se incluyen todos los servicios comentados que, por otro lado, resultan necesarios para que la escolarización cumpla todas las responsabilidades socializadoras indicadas.

⁹ A excepción hecha de aquellos servicios de transporte y comedor ocasionados por el desplazamiento obligado de los alumnos hacia centros escolares situados en poblaciones ajenas a su lugar de residencia. Esta situación tampoco está exenta de polémicas. Por ejemplo, cuando la escuela en cuestión está muy alejada de la residencia familiar, aunque esté situada en el mismo municipio se demanda el sufragio de los gastos de desplazamiento y comida, tal como obtienen las familias residentes en otro municipio pero con vivienda más próxima a la escuela. También surgen los casos de picaresca, en el sentido de empadronar a los niños en municipios distintos del escolar para beneficiarse de la gratuidad de los servicios de transporte y comedor. Por otro lado, se está instalando entre los responsables de la administración la convicción de que resulta injusto el sufragio indiscriminado de los servicios indicados y que sólo se deberían proporcionar a las familias necesitadas.

La demanda de servicios complementarios al sistema educativo abre nuevos frentes de confrontación entre el sector público y el privado. Las familias eligen muchas veces el tipo de centro escolar en razón de la oferta de actividades fuera de la estricta docencia y del horario legalmente establecido. Tanto es así que ya se ha abierto la posibilidad legal de que los centros públicos busquen recursos externos para cubrir las nuevas exigencias sociales, al estilo de como lo hacen los centros privados. Pero esta opción no resulta igualmente factible para todos, puesto que los centros situados en sectores sociales deprivados difícilmente consiguen recursos para poder proporcionar servicios complementarios a todos sus alumnos. La consecuencia es que se perfila una doble red escolar en el mismo sector público: la que cuenta con familias que pueden sufragar gastos complementarios e incidir directamente sobre la mejora de la calidad del servicio (idiomas, música, deporte, atención diferenciada, etc.) y aquella que está situada en un contexto social donde las familias no pueden sufragar tales gastos.

Para atajar esta situación se hace preciso que la administración pública establezca ayudas supletorias a las escuelas situadas en zonas deprivadas, mediante programas específicos de atención preferente. Si bien hay que indicar que esta opción puede llegar a despertar sentimientos sociales controvertidos, puesto que la denominación de «especial» aplicada a una escuela, aunque se vincule a medidas de discriminación positiva, puede retraer a algunas familias, que entonces deciden sacar a sus hijos del centro para evitar la vinculación con un contexto deprivado y reconocido como tal.

Sólo a título de ejemplo de las posibles diferencias entre escuelas, se puede ahora pensar cómo incidirá en la competencia entre sectores educativos el hecho de que el sector público mantenga un horario escolar más reducido que el privado, y que en algunos territorios esté establecida con carácter general la jornada continuada, mientras el sector privado procura mantener abiertas las puertas de las escuelas en horario matinal y de tarde, lo cual se ajusta mejor a los horarios laborales que generalmente tienen los padres.

En los casos de jornada escolar continuada las familias demandan que los centros escolares abran sus puertas por las tardes para la realización de tareas complementarias y, por qué no decirlo, para que ejerza tareas de custodia de los hijos. En un inicio el financiamiento del horario ampliado suele ser un compromiso de la administración local y de las propias familias, pero con el tiempo puede variar la situación hasta el punto de quedar sólo en manos de

las familias que puedan costearlo, con lo cual se produce la situación de diferencias en el mismo sector público al que aludíamos anteriormente, o bien la fuga hacia el sector privado (Fernández Enguita, 2001).

Puesto que todas las previsiones indican que la natalidad no sufrirá incremento notable¹⁰ y el número de alumnos se verá reducido en comparación con la oferta escolar, las familias se hallarán ante una amplia posibilidad de elección, mientras que las escuelas deberán competir -en algunos lugares ya lo están haciendo- por la captación de alumnos. Este será otro punto de conflicto entre el sector público y el privado: la disputa por el limitado número de alumnos. Unas cifras de matriculación advierten de esta tendencia.

NIVEL EDUCATIVO	CURSOS		
	1999 - 2000	2000 - 2001	DIFERENCIA
E. Infantil	1.131.044	1.142.981	11.937
E. Primaria	2.553.725	2.504.433	- 49.292
E. Secundaria Obligatoria	2.005.484	1.942.311	- 63.173
Bachillerato y F.P.	1.255.375	1.228.130	- 27.245

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y deporte (2000).

Cuando en el sector público se cierran aulas por falta de alumnado, se reabre el debate sobre la financiación pública de los centros privados -o de iniciativa social, como se prefiere decir en ese sector. Desde el sector público se defiende que los recursos de las administraciones públicas sólo se deberían canalizar hacia la escuela pública, mientras que desde el sector privado, tanto los titulares como las familias, defienden el derecho a recibir ayuda por el solo hecho de ser ciudadanos que pagan sus correspondientes impuestos. El principio internacionalmente reconocido de la «libertad de enseñanza» es visto de manera diferente por unos y otros. Se coincide en el derecho a la creación

¹⁰ Aunque en algún momento se advierte un despunte de la natalidad, todo parece indicar que proseguirá la tendencia social de una baja natalidad en nuestro entorno. Son las familias inmigrantes, procedentes de culturas más alejadas de la nuestra, las que equilibran la situación que, en caso contrario, tendría un «crecimiento» vegetativo de carácter negativo, para emplear la terminología al uso.

de centros escolares, incluso en el derecho a la elección de centro, pero ya no en el derecho al financiamiento con fondos públicos de todos los centros privados que lo deseen.¹¹ Todo hace prever que en la misma medida que se mantenga la natalidad baja continuará el debate en este tema.

La posibilidad de elección de centro refuerza la dimensión de «clientes» - aunque muchas veces se prefiere el vocablo «demandantes»- que tienen las familias, aumentando su posibilidad de intervención en la creación de centros a su medida, volviéndose más exigentes en cuanto a su participación directa y en cuanto a la calidad de la educación ofertada. Y es que la educación escolar se ve en parte sometida a las leyes del mercado y queda inmersa en las demandas de calidad que son características de las situaciones de competencia. La preocupación de las sociedades más avanzadas ya no se centra en criterios cuantitativos de escolarización, una vez ésta ha llegado a todos, sino en criterios cualitativos.

Hay que reconocer que en el mundo educativo las expresiones «cliente», «mercado», «producto», y otras semejantes importadas del mundo económico, no se consideran pertinentes para definir las situaciones complejas que caracterizan la educación escolar, donde existe la tradición de una terminología personalista y, si se quiere, espiritualista. Se puede defender esta aversión, sin duda, porque sabemos en qué medida las palabras condicionan la interpretación de los hechos; las palabras nunca son inocuas y poner el énfasis en la terminología indicada supone destacar la concepción más utilitarista y economicista de la educación. Pero es también cierto que por obviar las palabras no se obviará la corriente de exigencia a que se ve sometida la escuela y el sistema educativo en su conjunto, que exige optimizar los recursos disponibles, los cuales nunca son infinitos; porque la educación ha de estar sometida a las mismas exigencias que los restantes servicios sociales en cuanto a dar cuenta de cómo emplea los recursos de que dispone. La defensa del

¹¹ En nuestro marco legal se señalan una serie de requisitos para que los centros privados reciban fondos públicos, uno de los cuales es que atiendan una necesidad social de escolarización en la zona, pero este requisito no ha sido decisivo en la mayoría de los casos de concierto económico. También hay que añadir que a las administraciones educativas les resulta más económico financiar plazas escolares en el sector privado que en el público, porque las familias cubren las diferencias de costo real entre unas y otras, además de financiar las posibles enseñanzas complementarias y el aumento del horario escolar.

carácter no cuantitativo del fenómeno educativo no se opone, por ejemplo, a la optimización de los recursos aplicando esquemas procedentes del mundo económico, del mismo modo que no se pueden excluir a priori estructuras de gestión privada en los servicios públicos, si con ello se aumenta su eficiencia.

2. La relación familia-escuela

Las familias ejercerán progresivamente su derecho a intervenir en la marcha de las escuelas en tanto que servicio público obligado, para lo cual ya cuentan con un marco legal que lo permite y avala.¹² Esta participación ha de ser vista tanto como el deseo de garantizar la aludida calidad como una expresión más de la democracia, por la cual los ciudadanos tienen el derecho a intervenir en los asuntos sociales que les afectan directamente y, sin duda, la educación es uno de ellos.¹³ Democracia y participación aparecen así como inseparables para garantizar que el gobierno y la administración en general no se alejarán de los intereses que deben defender.

Las escuelas de nuestro entorno, tradicionalmente cerradas a cualquier otra influencia que no proceda de la misma administración educativa, se verán forzadas a cambiar de actitud y dejar de ver a las familias como unos extraños que sólo provocan interferencias en su actividad. Bien es verdad que una participación efectiva y sin conflictos de las familias en la escuela está aún pendiente de la clarificación de los ámbitos propios de actuación y de colaboración concreta, para que los docentes puedan seguir realizando sus tareas profesionales con la autonomía que les corresponde.

La participación de las familias en la escuela toma distinta forma en el sector público y en el privado, y probablemente continuará así en el futuro. Al margen de la normativa legal vigente, en el sector público la participación suele ser más intensa, bajo la consideración de que la escuela pública es patrimonio social y, por tanto, también de las familias. Bien es verdad que consideradas en

¹² Como es sabido, en España se cuenta con los «consejos escolares» como organismos que canalizan la participación de las familias en los centros -públicos y concertados- y en el conjunto del sistema educativo, según ley de 1985 (LODE) y posterior de 1995 (LOPEG-CE), aunque en la práctica su funcionamiento es desigual y parece no haberse consolidado todavía la cultura de la participación.

¹³ Sarramona, J.: *Teoría de la educación*, Ariel, Barcelona, 2000, cap. 9.

su conjunto son minoritarias las familias que realmente se implican intensamente con la escuela, especialmente entre los sectores sociales desfavorecidos, pero como contrapartida existe un sector más comprometido, que ve en la escuela una forma de actuación pública que abre caminos hacia la política activa y permite materializar principios de los grupos políticos en los cuales milita.¹⁴ Ello por lo que se refiere a la participación institucional, porque la implicación de mayor compromiso en la educación directa de los hijos obedece a otro tipo de parámetros personales y sociales.

La menor implicación de las familias en el funcionamiento de los centros privados se suele justificar por el hecho de haber confiado en la institución por la cual optaron libremente, flotando siempre la convicción de que se cambiará por otra cuando no responda a las expectativas depositadas. Sobre el sector privado, en cambio, la familia suele ejercer una mayor presión en cuanto a los resultados académicos estrictos, pasando muchas veces por encima de los planteamientos pedagógicos a través de los cuales se logran, excepción hecha de aquellos centros surgidos a iniciativa de grupos de padres que precisamente desean un modelo pedagógico concreto. El superior nivel económico-social de las familias del sector privado incide directamente en esta mayor exigencia de logros académicos, puesto que son plenamente conscientes de la trascendencia que los títulos escolares tienen para el futuro de sus hijos.

No obstante lo dicho, se puede afirmar que, en general, el desafío que tendrán que afrontar muchas escuelas no será tanto el deseo de incidir sobre ellas por parte de las familias cuanto la dejación que éstas hagan de sus responsabilidades educativas y de la necesidad de colaboración con la educación escolar. Tal dejación o renuncia se puede hoy encontrar en sectores sociales diversos. En unos casos puede ser por sensación de incapacidad formativa para afrontar las responsabilidades que conlleva la educación actual, en otros por comodidad, bajo la justificación de que ya se ha elegido una buena escuela para los hijos y se les satisfacen todas las necesidades materiales. Parece que muchos progenitores procuran huir de las situaciones de tensión que puede comportar el mantenimiento de unos principios educativos por encima de las corrientes ambientales; cuando es bien sabido

¹⁴ Un problema añadido a la participación de los padres/madres en la escuela es el bajo nivel de representatividad que ostentan los elegidos para formar parte de los consejos escolares, puesto que hasta el presente los porcentajes de participación en las correspondientes elecciones oscilan entre el 14 y el 16% en el caso de primaria y entre el 4 y el 6% en secundaria.

que educar demanda firmeza en los principios y convicciones defendidas, sin por ello renunciar al diálogo, a la aplicación flexible y a la necesidad de debatir los diversos puntos de vista.¹⁵

Sabemos que el éxito escolar es la resultante en gran parte de la actuación y contexto familiar. Las investigaciones han concluido que esta incidencia se concreta en los elementos siguientes:¹⁶

- El entorno familiar es un factor determinante del rendimiento escolar y del éxito en los estudios.
- El nivel socioeconómico es menos decisivo que la calidad estimuladora del medio familiar.
- Resulta capital el hecho de informar a los padres sobre los factores del medio familiar que afectan a los aprendizajes escolares y las ayudas que los padres han de aportar para complementar la acción de la escuela.
- Es también muy importante la unidad de criterios entre la familia y la escuela.
- Otros miembros de la familia, además de los padres, pueden ejercer una fuerte influencia.
- Los aprendizajes que pueden favorecer la familia no solamente afectan a las materias académicas sino también a los aprendizajes de características más generales.

Ante estos factores causales del éxito escolar¹⁷ no será extraña la tendencia de los centros de justificar las situaciones de fracaso escolar¹⁸ culpabilizando al

¹⁵ Esta dejación de responsabilidades afecta a otros muchos campos de la vida cotidiana, por ejemplo al de la alimentación, donde muchas veces las familias prefieren dar una cantidad dineraria a sus hijos para que se compren la correspondiente comida en vez de preparársela. El resultado de esta situación es la proliferación de productos alimenticios manufacturados, que resultan notoriamente insanos; ello cuando no acontece que el dinero otorgado para la alimentación se deriva hacia otros destinos.

¹⁶ International Academy of Education: *Home environment and school learning*, Jossey Bass, San Francisco, 1992. Por citar un ejemplo próximo concreto, en el estudio realizado en Cataluña sobre la evaluación de la educación primaria, al considerar variables de contexto sociofamiliar de incidencia sobre los resultados, se constató que la implicación de los padres con el centro, las reuniones periódicas con el tutor, el interés por la actividad realizada por los hijos en la escuela, la lectura compartida con ellos... resultaban factores positivos (Consell Superior d'Avaluació: *L'avaluació de l'educado primaria*, Departament d'Ensenya-ment, Generalitat de Catalunya, 2001).

¹⁷ Sin entrar ahora en más disquisiciones, se entiende por «éxito escolar» la superación de los estándares académicos que se plantean en las diversas materias y niveles escolares.

¹⁸ No entraremos tampoco en el debate de qué significa realmente «fracaso escolar», ni en cuáles pueden ser sus causas. El uso corriente del término hace referencia a la no consecución de los estándares instructivos fijados como mínimos para cada nivel educativo.

entorno familiar y social de los alumnos, sea por privación o por falta de atención directa de los padres hacia la escolarización de sus hijos; y en la mayoría de los casos no les faltará razón. Pero es igualmente cierto que la actuación de los centros escolares puede ser decisiva para la recuperación de alumnos que, de otro modo, pueden quedar irremisiblemente marginados del sistema, de ahí que las administraciones educativas asignen ahora las ayudas a las escuelas en razón de los logros educativos conseguidos, aunque siempre valorados en función de su entorno; así ocurre ya en países como Inglaterra y Chile, y se constata su introducción en otros como EE.UU.

Ya se ha visto que los tiempos no corren precisamente en el sentido de una implicación generalizada de los padres con la institución escolar para actuar conjunta y coordinadamente en la educación de los hijos, pero tal exigencia resulta hoy más necesaria que nunca. Familia y escuela han de unir sus esfuerzos para luchar contra las corrientes externas que no conducen a metas deseables.

Sin necesidad de entrar en detalles de la vida escolar, tan sólo apuntar que esta participación pasa por la potenciación de las asociaciones de padres/madres, además de la relación directa con el profesorado y los tutores respectivos. Porque una parte de las relaciones de colaboración tienen un carácter más general que la estricta intervención personalizada y llegan al ámbito organizativo más amplio. Para ello habrá que superar viejas reticencias de unos y otros e instalarse en la cultura de la colaboración, que supone madurez y generosidad. Los docentes deberán superar la tendencia a la distancia profesional como salvaguarda de su autonomía -aunque a veces el distanciamiento es síntoma de inseguridad-, y los padres deberán minimizar las exigencias vertidas sobre la escuela y dejar de cuestionar permanentemente la capacidad profesional de los docentes. La colaboración entre el estamento docente y el familiar permitirá la creación de movimientos sociales que se opongan a las tendencias negativas de la globalización y el consumo desmesurado.¹⁹

En el capítulo siguiente se añadirán otras reflexiones a las presentes sobre la relación familia-escuela con motivo de centrar la atención en la calidad de la educación escolar.

¹⁹ Hargreaves, A.: «Profesionales y padres: ¿enemigos personales o aliados públicos?», *Perspectivas*, vol. XXX, n° 2, 2000, pp. 221-234.

CAPITULO II

La escuela ante las exigencias de calidad

1. ¿Qué significa una educación de calidad?

El término «calidad» es un buen ejemplo de significado múltiple, en especial cuando se aplica a otro aún más complejo como es «educación». Por ello, al demandar una «educación de calidad» se pueden estar demandando cosas muy diversas, según quien sea el peticionario. La calidad de la educación escolar se puede asociar exclusivamente a la potenciación de un modelo cultural, a la vinculación directa con el mundo laboral, al establecimiento de unos valores morales en la población escolar o bien a la consecución de unos estándares instructivos que se consideran deseables. Esta última acepción es catalogada como la más «profesional»,²⁰ puesto que es la más fácil de cuantificar y la que permite establecer comparaciones directas entre escuelas y territorios. Sin embargo, resulta obvia la no limitación de la calidad de la educación a unos resultados instructivos cuantificables, si bien hay que entender que formen parte de un significado más amplio del término, donde siempre suele incluirse, por ejemplo, una administración gerencial de los recursos.

La calidad general de la educación en nuestro contexto del mundo occidental se ha vinculado con la construcción de una sociedad donde sus miembros gozarían de libertad, porque habría una política que la favorecería y una economía que la haría factible. Legislación en forma de objetivos a conseguir e inversión pública en las escuelas, especialmente en aquéllas que se sitúan en las zonas más deprimidas de la sociedad han sido actuaciones

²⁰ Cassassus, J.: «Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿mitos o realidades?», *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), vol. XIV, 1-2, 2000, pp. 63-78.

políticas concretas encaminadas al logro de una calidad educativa que diera respuesta a las metas señaladas.

Los estudios no han confirmado una relación directa e inmediata entre inversiones públicas y resultados deseados, de modo que progresivamente se han ido revisando los esquemas de análisis y las variables que inciden sobre los logros escolares, así como la incidencia de éstos sobre el conjunto de la sociedad. Adviértase, además, que en este marco de la calidad entendida en función de los resultados, se destaca que cuando se trata de bienes sólo se precisa de la intervención del productor para cuantificarlos, mientras que en la medición de los servicios es necesaria la participación del destinatario.²¹ Por consiguiente no se puede valorar la calidad de la educación entendida como servicio social si no se conoce la opinión de sus receptores directos e indirectos

Aun con dificultades, las metas de facilitar el ejercicio de la libertad en los individuos están claras en los estudios de logros de la educación escolar, por cuanto el acceso a los bienes culturales, el dominio de la lectoescritura, el conocimiento sobre el entorno, suponen requisitos previos y básicos para el posicionamiento y la toma de decisiones en la vida de relación. En cambio, resultan más difíciles de probar vinculaciones directas entre niveles educativos conseguidos y éxitos profesionales o niveles salariales obtenidos por los sujetos; otras variables de tipo sociofamiliar y de personalidad, además del puro azar, parecen explicarlos mejor. Como un factor común denominador aparece reiteradamente el contexto familiar, como decisivo para que los sujetos puedan sacar el máximo provecho de las posibilidades que ofrece la escuela, si bien ésta tampoco resulta ajena al proceso.

Con todas las dificultades que se quiera, la verdad es que existe una preocupación generalizada por mejorar la educación y buena prueba de ello son los esfuerzos de los investigadores, instituciones y organismos de carácter nacional e internacional que se ocupan del tema. Y para lograr la mejora de la calidad primero es preciso identificar los factores que contribuyen a su consecución para así poder incidir sobre ellos. A continuación se analizan algunos de los más relevantes.

²¹ Fuenmayor, A. y Granell, R.: «La calidad de la educación: una aproximación conceptual», *Revista de Educación*, n° 323, 2000, p. 30.

2. La familia como factor de calidad de la educación.

Ya se ha insistido en el capítulo anterior en cómo la familia incide actualmente sobre la escuela, en el cambio de sus metas y en la misma organización institucional, pero ahora podremos concretar algo más en qué consiste su incidencia sobre la misma calidad de la educación escolar, especialmente a través de lo que actualmente se califica como «capital social», según la terminología de Coleman.

De acuerdo con la teoría del capital social, los logros educativos escolares no dependen solamente del estatus socioeconómico y cultural de las familias que envuelve al sujeto sino del tipo de relaciones existentes en el seno familiar y en el entorno social próximo. Estas relaciones tienen que ver directamente con la estructura familiar estable y cohesionada, con la actitud que los padres muestran respecto a la escuela, traducida en el nivel de preocupación y de ayuda que prestan a los hijos en el momento de realizar las tareas escolares y adquirir los materiales didácticos necesarios, la relación de comunicación que establecen con los docentes y tutores, etc. Esto explica que hijos de familias con escaso nivel económico y académico puedan obtener logros elevados de la escuela.²²

Esta dimensión de la familia, este capital social, fomenta en los alumnos unos hábitos de relación social y una implicación en las tareas escolares que desarrollan la confianza en las propias posibilidades para alcanzar las metas que se propongan. En el caso de las clases sociales económicamente elevadas, otros factores pueden llegar a compensar los déficits familiares, hasta el punto de que aun con fracasos escolares finalmente los sujetos consigan un estatus económico alto, proporcionado por los recursos familiares, si bien los beneficios que hayan obtenido del sistema educativo serán siempre más limitados a causa de la poca implicación familiar. En las familias económicamente modestas la falta de capital social tendrá consecuencias negativas insalvables de cara a la consecución de los niveles académicos más elevados y la posible mejora del estatus social.

En su momento ya nos extendimos sobre la participación de las familias en la escuela. Ahora sólo cabría recordar que, dentro de la relación de indicadores

²² Pérez-Díaz, V. y otros: *La familia espanyola davant l'educació deis seus filis*, Fundado «la Caixa», Barcelona, 2001, pp. 39-40.

que manejan los organismos internacionales (OCDE, Unión Europea), el grado de participación de los padres es considerado como uno de los elementos constitutivos de la calidad de un sistema educativo.

La participación activa de los padres en todo lo que significa la vida escolar supone de entrada una de las manifestaciones del ya comentado «capital social» de las familias, pero además tiene una incidencia directa sobre la motivación de los hijos hacia el aprendizaje escolar. Ello por lo que se refiere a la participación de cuanto afecta directamente a la educación de los propios hijos. Hay que advertir que el profesorado no siempre valora en iguales términos esta participación, que puede llegar a considerarse como atentatoria de su responsabilidad profesional, aunque por otro lado exista la queja, mucho más generalizada y ya comentada, de falta de interés familiar por la marcha de los hijos en la escuela.

En este apartado de vinculación entre la familia y la escuela como garantía de calidad educativa tampoco se puede desconocer la posición defendida por algunas familias -en nuestro contexto muy escasas- que entienden que una educación de calidad sólo se puede lograr fuera de la escuela, asumiendo ellas solas la tarea de educar a sus hijos. Tal opción es ya considerable en EE.UU y Gran Bretaña, donde se argumenta que la escuela no logra las metas de educación moral y de fomento de la autonomía personal que puede conseguir una familia o grupo de familias que se preocupen intensamente de la formación de sus hijos, más ahora cuando el acceso al saber resulta factible desde el propio domicilio, gracias a las múltiples fuentes que proporciona el desarrollo tecnológico. Esta corriente arranca de las teorías desescolarizadoras de los años setenta (Illich, Reimer, Goodman...) pero ha ido modificando sus planteamientos a lo largo de los años, donde las motivaciones para su defensa a veces son estrictamente religiosas.

Los argumentos contrarios a esta opción parten fundamentalmente de la concepción más abierta de la sociedad, donde deben convivir ciudadanos de diversas ideologías y niveles sociales, para lo cual prepararía la escuela en términos generales mejor que la sola familia, que siempre representa intereses particulares; claro que para ello habrá que pensar en escuelas abiertas y plurales y no en cerradas exclusivamente a grupos o capas sociales minoritarias. Tampoco hará falta recordar que las familias desestructuradas o de bajo nivel cultural no podrán en modo alguno suplir la enseñanza sistemática que pueden proporcionar los centros escolares.

Por el momento la «escolarización en familia» no está permitida por las leyes españolas pero no resulta demasiado aventurado pensar que la opción de escolarización en casa se puede abrir camino entre un sector, siempre muy minoritario, de la población y que puede llegar a ser aceptado legalmente, más si se mantiene y avanza la ola neoliberal por la cual el Estado desregula progresivamente sectores de la vida social. El citado caso de «guardería en casa» que se comentó en el capítulo anterior así parece indicarlo. La misma facilidad de acceso a la información que proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación pueden propiciar, si no total al menos parcialmente, la «escolarización a domicilio».

3. La participación de la administración local en las escuelas

Aparte de la tendencia creciente de la participación por parte de las familias está la también creciente participación de las autoridades locales en la gestión y funcionamiento de las escuelas de su territorio. Como es sabido, la dependencia de las escuelas de los municipios, especialmente de primaria y preescolar es algo que tiene larga tradición en países como Australia, Gran Bretaña, Dinamarca, EE.UU, Holanda, Francia...²³ En algunos resulta más reciente (Argentina, Chile...) y en otros, como el nuestro, no existe, aunque haya municipios que tengan escuelas propias (Barcelona). Pero se advierte claramente un incremento del poder local, que actúa sobre la tendencia general a la descentralización del conjunto del sistema educativo. La misma OCDE señalaba en un informe de la década de los noventa el paso de un modelo de gestión centralizado y burocrático hacia otro modelo descentralizado que potenciara la gestión del sistema educativo.

Hay que señalar, no obstante, que esta descentralización plantea también sus propios problemas, puesto que puede llevar a las escuelas a depender de las intrigas localistas y del grado de prioridad que en cada momento quieran las autoridades locales otorgar a la educación, lo cual puede ser un factor de desigualdad entre municipios de una misma región. Por consiguiente, la

²³ Hay que señalar, no obstante, que el nivel de incidencia de los municipios sobre las escuelas es diverso en cada uno de los países señalados, así en Francia se limita a la gestión de los recursos, mientras en Dinamarca tienen competencia sobre el currículum y en Holanda asumen la construcción de las escuelas (Subirats, J. y otros: *Comunitat, educado i poder local*, Ceac, Barcelona, 2001).

descentralización que lleve a la municipalización del sistema educativo, o de una parte de él, debiera ir acompañada de medidas que potencien el compromiso social hacia las escuelas, además de una implicación más directa por parte de las familias.

Por otro lado, no se cuenta con estudios empíricos fiables²⁴ que demuestren una dependencia directa entre municipalización y aumento de la calidad educativa escolar, aunque sí se constatan cambios organizacionales en los centros, los cuales se supone que producirán mejoras generales en la educación que imparten. Otra cuestión es la gestión directa y autónoma a cargo de los propios centros.

Esta incidencia del poder local hay que situarla en paralelo con la demandada autonomía por parte de los centros escolares, precisamente para poder establecer con eficacia y eficiencia- los proyectos y medidas concretas que les permitan atender las necesidades educativas del entorno inmediato. Porque resulta evidente que las medidas generales no son válidas en todos los casos, cuando los contextos y los recursos humanos y materiales de cada escuela son tan dispares. La autonomía se abre paso en los centros escolares, a los cuales se entrega el poder de decidir en múltiples aspectos organizativos y curriculares, a cambio de que éstos rindan cuenta de sus resultados («accountability»)

La autonomía de gestión demanda entonces una dirección interna preparada y responsable y tiene como contrapunto externo a la autoridad local, como administración más próxima y, por tanto, concedora de esa realidad en que el centro escolar se halla situado. Todo parece indicar que se avanzará en el camino de la autonomía de los centros, aunque se advierten modelos distintos de cómo se debe materializar y del nivel de profundidad que pueda tomar.

Un modelo, catalogado como «profesional»,²⁵ y de carácter más radical, dejaría en manos de la escuela las competencias de gestión, organización y curriculares. En caso de tratarse de una escuela pública serían básicamente los docentes los que administrarían esa autonomía, de forma equivalente a como

²⁴ Los estudios de carácter internacional como los llevados a cabo por la IEA, más bien muestran mejores resultados académicos en países con el sistema educativo centralizado, pero al interpretar estos datos es difícil aislar otras variables, como el funcionamiento interno de los centros, la tradición cultural, el nivel sociofamiliar, etc. (Cassassus, J.: *Art. cit.*).

²⁵ *Ibídem*

en una escuela totalmente privada lo hace la titularidad de la misma. Una autonomía más participativa sería aquella donde las decisiones se toman de manera compartida entre los profesionales y no profesionales de la escuela, representantes de las familias, autoridades locales, alumnos... tal como sucede en países como Inglaterra, EE.UU y Nueva Zelanda, por poner algunos ejemplos.

En cualquier caso, la autonomía de los centros escolares supone asumir un mayor grado de compromiso en su funcionamiento por parte de la comunidad educativa que los integra. Los docentes deberán implicarse en la toma de decisiones colegiada y asumir las responsabilidades que les correspondan en la consecución de las metas fijadas. Cada centro deberá buscar el modelo organizativo más pertinente a la estructura y contexto que lo rodea y convertirse en una organización «que aprende», para mejorar a partir de reflexiones internas.

Queda claro, por tanto, que el proceso previsible de descentralización y al mismo tiempo de aumento de la autonomía de los centros supondrá una mayor intervención por parte de las familias en el funcionamiento interno de las escuelas y especialmente en los resultados, mientras la gestión será supervisada -si no llevada directamente- desde la administración local. Cuanto implica este proceso provocará, sin duda, tensiones en las instituciones escolares, hasta' que se logre una situación de equilibrio donde los campos de actuación y responsabilidades queden bien determinados y se instaure la cultura participativa.

4. La evaluación como salvaguarda de la calidad

Puesto que el concepto de calidad ha sido importado a la educación escolar desde el mundo económico, donde la exigencia y la competitividad ya llevan tiempo instaladas, será forzoso volver la vista hacia él, al menos parcialmente, para advertir en qué medida algunas estructuras, reglas y principios en él vigentes son aplicables al ámbito escolar.

Se podrá seguir discutiendo sobre las diferencias que hay entre una escuela y una empresa, porque obviamente no se trata de organismos equivalentes, pero parece inevitable que ciertos principios de organización y gestión empresarial se introduzcan en los centros escolares, en aras de aumentar su eficacia (educativa) y para dar respuesta a las exigencias de calidad

comentadas. En contraposición a esta demanda, las organizaciones laborales son consideradas como «sociedades cognitivas», donde la organización se flexibiliza en función de las necesidades de cada momento, de los productos y personas que confluyen en cada caso. Pues bien, algo semejante cabe esperar en los centros escolares a medida que aumenta su autonomía y su necesaria vinculación con el medio: flexibilidad al tiempo que mayores exigencias de rigor y calidad en los logros educativos.

La consecución de la calidad escolar lleva inevitablemente a la evaluación institucional, de forma paralela a como acontece en otros sectores del mundo productivo y de los servicios. Se puede afirmar que el sistema educativo no podrá seguir manteniendo su tradicional opacidad a la hora de rendir cuentas a la sociedad sobre los resultados que obtiene,²⁶ porque ésta es cada vez más exigente respecto a sus derechos. Rendir cuentas a la sociedad se presenta así como una dimensión más de la democracia participativa, donde los beneficiarios de un servicio social tienen derecho a conocer cómo funciona y qué resultados obtiene. Ello sin olvidar que la evaluación institucional proporciona información a los propios agentes de la institución para así encarar su mejora.

Todo hace prever que la cultura de la evaluación periódica se instalará en los centros escolares, amparada bajo el marco legal²⁷ y bajo la exigencia social

²⁶ Albaigés, J.: «L'ensenyament superior: nous reptes nous horitzons», *Revista del Col·legi*, Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Barcelona, nº 106, 1998, p. 30.

²⁷ En el artículo IV de la LOGSE ya aparece la necesidad de la evaluación vinculada a la pretendida calidad de la enseñanza y más concretamente en su artículo 62, donde se determina la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) para llevar a cabo la evaluación general del sistema educativo en el conjunto del Estado. En ese mismo artículo se señala que «las administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias». Posteriormente, la Ley que precisamente se denominó de «Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes», de 1995, amplió en su título III la referencia a la evaluación del sistema educativo explicitando la necesidad de evaluar a los centros docentes y al profesorado. Concretamente, en el artículo 29.1 se indica que «la administración educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que se llevarán a cabo principalmente a través de la Inspección educativa». Como ejemplo de estos planes se puede citar el caso de Cataluña, que tiene regulada la evaluación de los centros escolares desde octubre de 1997 y que en el curso 2000-2001 se ampliaba a todos los centros que impartían la secundaria obligatoria. Otro tanto se puede decir de Andalucía y de las Islas Canarias, donde también se han desarrollado programas específicos de evaluación de centros.

de conocer resultados y cómo son empleados los recursos disponibles. Los docentes deberán superar las reticencias con que habitualmente se contemplan las evaluaciones externas y verlas como algo ordinario de su actividad profesional. En contrapartida, las administraciones educativas deberán contemplar los resultados de las evaluaciones como datos necesarios para aplicar sus tareas de soporte a los centros más necesitados.

En perspectiva interna, la puesta en marcha de programas sistemáticos de autoevaluación lleva a una revisión del funcionamiento y de las estructuras de los centros que, como se decía, sirva de base para la mejora institucional. Esto es así porque la evaluación interna supone la implicación de todos los agentes en un proceso de revisión crítica, además de permitir establecer parámetros comparativos propios a lo largo del tiempo. Ya en la evaluación interna se satisface el deber social de rendir cuentas ante los profesionales de la educación y las familias implicadas, con las cuales se podrá luego establecer un diálogo partiendo de los datos obtenidos.

Aún hoy la evaluación interna de los centros carece de tradición generalizada y es vista con un cierto escepticismo por algunos expertos y, a veces, por la propia administración. Se la acusa de ser excesivamente subjetiva y difícil de ser llevada a la práctica de manera continuada. También se señala que su ámbito de actuación se limita a aspectos muy concretos. Pero no cabe duda de que sin evaluación interna difícilmente se conseguirá una mejora institucional y el logro de la pretendida calidad total, que implique todas las dimensiones y agentes del centro. Cuando se inicie un proceso de evaluación interna seguramente se precisará de apoyo externo durante un cierto tiempo, proporcionado por la propia administración a través de los inspectores, por ejemplo, o bien por expertos buscados por el propio centro, hasta que se instaure la cultura interna de la evaluación. Luego los docentes acabarán haciéndola suya y, mediante la dinamización que lleven a cabo los equipos directivos, se podrá instalar en las tareas habituales de la escuela, rompiéndose así la tendencia al estricto trabajo individual que tanto caracteriza a la actividad docente.

La evaluación interna se impulsa y se complementa con la externa²⁸ que, en principio, suele llevar a cabo la misma administración educativa Pero que

²⁸ Los límites entre evaluación interna y externa de los centros escolares no siempre resultan claros. Para algunos la evaluación de un grupo de centros a cargo de la propia entidad titular de los mismos sería una evaluación interna, mientras que para otros es claramente externa. Otro tanto

también pueden realizarla organismos públicos (universidades) o privados especializados en el tema. Aquí cabe una diferenciación según de quien parta la iniciativa. Cuando es el propio centro escolar quien solicita a un agente externo la evaluación, ésta resulta sumamente eficaz y se puede considerar como si se tratara de una evaluación interna.

Sí hay acuerdo generalizado entre los autores respecto a la conveniencia de combinar la evaluación interna con la externa para garantizar la doble finalidad de lograr la mejora institucional y la rendición de cuentas a la sociedad. Superada una posible fase inicial de desconfianza, especialmente motivada por las dudas acerca del uso que se hará de los datos recabados,²⁹ la evaluación externa se erige en dinamizadora de la interna, a la cual proporciona elementos de contraste. Este contraste resulta especialmente útil cuando surge de comparaciones con grupos de centros afines, con los cuales se pueden llegar a establecer redes, al compartir niveles socioeconómicos y metas pedagógicas.

Toda evaluación implica comparación, sea respecto a sí mismo a lo largo del tiempo, sea respecto a otros, sea respecto a unas metas consideradas deseables. Cada una de estas comparaciones parte de una concepción distinta de la calidad y requiere planteamientos también diferentes.³⁰ Y cualquiera de estas comparaciones se puede llevar a cabo a través de una evaluación interna o externa, aunque en el caso de la comparación con otros centros se precisará contar con los correspondientes datos para llevarla a cabo.

Los resultados de las evaluaciones constituyen ya en muchos lugares una base para la canalización de recursos a las escuelas, en especial para establecer criterios de discriminación positiva con respecto a las escuelas que se hallan en zonas socialmente deprivadas. Pero los resultados de las evaluaciones también se pueden erigir en fuente de estímulo para los centros, cuando una parte de

ocurre cuando se trata de la evaluación del sistema educativo si tal evaluación la lleva a cabo un organismo dependiente de la misma administración educativa.

²⁹ La garantía de confidencialidad de los datos contribuye decisivamente a disminuir tal desconfianza y, de manera más concreta, la garantía de que los datos no se usarán directamente para la evaluación de los docentes y los equipos directivos. En todo caso, la evaluación del profesorado y de los directivos de los centros sería otro capítulo aparte, con metodologías específicas.

³⁰ Se trataría, respectivamente, de comparaciones de carácter longitudinal, de carácter normativo o basada en criterios. Evidentemente, se pueden combinar todas ellas en la búsqueda de la mejora institucional.

los recursos disponibles sean otorgados en razón de los logros obtenidos en el contexto de la zona escolar donde están situados.

Las evaluaciones de los centros suelen servir de base para el establecimiento de planes institucionales de mejora, que reciben denominaciones diversas,³¹ sean pactados solamente a nivel interno o con la administración educativa, pero cuyo común denominador es la propuesta de un programa temporalizado de mejora en algunos aspectos específicos del centro. Con ello se compromete a toda la comunidad educativa en su consecución y se canalizan actividades y esfuerzos. Este sistema ya tiene una cierta tradición en las Universidades, para estimular la mejora de los centros y departamentos, y ahora se difunde en los restantes niveles educativos.

Y de los centros concretos podemos pasar a la perspectiva general del sistema educativo. La publicación periódica de resultados del sistema educativo será algo habitual, aunque en cada ocasión no faltará la polémica respecto a la interpretación y uso que puedan hacer de ellos las administraciones educativas, los organismos sociales o los partidos políticos. En España tenemos la publicación que hace el INCE de los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento escolar aplicadas en el conjunto del Estado, pero progresivamente todas las CC.AA se incorporan a la elaboración de programas de evaluación del sistema educativo en sus respectivos territorios, llevados a cabo por sus organismos propios de evaluación. Luego están los resultados que publican los organismos internacionales, como la Unesco, OCDE, IEA, etc.,³² donde se establecen comparaciones periódicas entre países en ámbitos como matemáticas, ciencias, lenguaje, uso de las nuevas tecnologías...; resultados que llegan a influir en la toma de decisiones políticas, especialmente cuando un país no resulta bien parado en relación con otros que son directos competidores en el terreno económico o científico.

³¹ En el caso de Cataluña se habla, por ejemplo, de «planes estratégicos», los cuales tienen por finalidad «aumentar la calidad global del centro, especialmente por lo que se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, más en concreto, en cuanto se refiere a la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado».

³² Son bien conocidos los estudios de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sobre matemáticas y ciencias (Proyecto TIMSS) y los de la OCDE (Proyecto PISA) que buscan obtener datos periódicos sobre el rendimiento académico del alumnado con vistas a confeccionar un conjunto de indicadores básicos de rendimiento y también de contexto.

Se argumenta, con mucha razón, que los resultados de esos estudios son meramente indicativos, que las cifras globales expresadas en forma de puntajes sobre escalas o de porcentajes de aciertos a los ítems de las pruebas no reflejan la complejidad de las dimensiones que encierra la educación, pero sólo con esta crítica no se va a eliminar la imagen que a partir de tales datos se forja cada país de su propio sistema educativo, de modo que, mientras se avanza en las mediciones más cualitativas y, sin pretender nunca sustituir las evaluaciones internas de los centros y de cada uno de sus alumnos, habrá que velar por la calidad de tales resultados genéricos dada la incidencia que tienen sobre decisiones generales respecto al sistema.

Esta fuerte corriente evaluadora, que se puede enmarcar perfectamente en la más amplia de fomento de la competitividad, llevará inexorablemente a la instauración de una cultura de la evaluación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, también con el peligro de que lleve a instaurar una obsesión por los resultados, entendiendo por tales los elementos más fácilmente medibles de la instrucción, dejándose así de lado otras dimensiones no cuantificables, pero cuya incidencia sobre la personalidad de los sujetos y sobre la vida social en su conjunto resultan más decisivas; se trata de todo el campo de las actitudes y de los hábitos de relación interpersonal. Pero no tienen por qué ser dimensiones excluyentes.

Un nivel alto de conocimientos en matemáticas, ciencias, idioma propio y extranjero, ciencias sociales... no tiene que ser excluyente de alcanzar metas educativas respecto a la solidaridad, capacidad de trabajo en equipo, espíritu innovador, voluntad de esfuerzo o sentido de responsabilidad. Las escuelas habrán de buscar los caminos de cómo hacer compatibles ambas perspectivas, aunque una de ellas aparece habitualmente en los datos publicados y la otra no tanto; si bien hay que decir que también se está avanzando en el terreno de la evaluación de los logros actitudinales y, sobre todo, en la vinculación de variables personales y de contexto sobre los mismos resultados académicos.³³

La publicación de resultados fruto de la aplicación de pruebas estandarizadas habrá de hacer frente a la tendencia generalizada de considerar

³³ Si se quiere un ejemplo de esta relación, se puede citar que en el estudio de las variables que resultaban significativas sobre los resultados de matemáticas de los alumnos de 6º de primaria de Cataluña, destacaron la actitud de esfuerzo personal y la valoración positiva de la materia, mientras que en los resultados de lengua lo fueron la empatía con el docente, la lectura y el trabajo individual (Consell Superior d'Avaluació: *Obra cit.*).

que «cualquier tiempo pasado fue mejor» y que los niveles del sistema educativo descienden progresivamente. Aunque se insista en que no se pueden comparar los resultados obtenidos por una parte seleccionada de la población con todo su conjunto, tal es el caso entre nosotros de los alumnos que estudiaban el bachillerato a partir de los 14 años respecto a la totalidad de los alumnos que cursan secundaria obligatoria a partir de esa edad, la imagen pública de una educación en declive suele imponerse entre ciertos sectores del profesorado y del conjunto de la sociedad. La única manera de mostrar lo contrario es mediante evaluaciones periódicas de un mismo nivel educativo a través de pruebas idénticas o equivalentes.

En nuestro medio, dada la poca tradición con que cuenta la evaluación externa de los centros, carecemos de series de datos que permitan mostrar el nivel real de conocimientos que poseen los alumnos a lo largo del tiempo, pero los pocos datos disponibles tampoco permiten concluir que éste descienda, si bien puede llegar a calificarse de insatisfactorio en muchos aspectos. A título de ejemplo se pueden citar los resultados obtenidos en educación primaria en una serie de ítems idénticos de las pruebas aplicadas en 1995 y 1999, donde se constata que ha habido avance general y no retroceso.³⁴

Al llegar a los niveles más avanzados del sistema, aquéllos donde la diferencia de cantidad de población atendida es más notoria, no deberá extrañar que los niveles generales puedan haber descendido respecto al pasado, puesto que sectores de la población estudiantil que ahora están incluidos anteriormente eran expulsados del sistema o simplemente ya no optaban por acceder a él. Tal es el caso de la franja de escolarización entre los 14 y los 16 años en España con anterioridad a la aplicación de la educación secundaria obligatoria (ESO),

³⁴ Si se comparan las medias de porcentajes de aciertos en los ítems de las diversas pruebas que se aplicaron en Cataluña se obtiene la tabla comparativa siguiente:

Materia	1995	1999
Matemáticas	55,13	57,75
Medio Social y Natural	62,17	64,52
Lengua Castellana	57,06	64,47
Lengua Catalana	67,86	72,85
Geografía - Historia	51,93	53,15

Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2001) Nota: Los porcentajes de las diversas materias no son comparables entre sí puesto que las pruebas aplicadas no son de la misma naturaleza ni tienen el mismo índice de dificultad.

que se generalizó a partir del año 2000. Las mismas pruebas aplicadas en 1997 por el INCE a los tres colectivos de alumnos de 16 años entonces escolarizados: bachillerato, educación secundaria obligatoria y formación profesional dieron este mismo orden en cuanto a nivel de rendimiento,³⁵ lo cual ya era esperable en razón de lo expuesto, advirtiendo que por aquellas fechas, cuando aún no era efectiva la escolarización de todos los alumnos hasta los 16 años, había una proporción significativa de alumnos de esa edad sin escolarizar.

Hacer efectiva la necesaria transparencia social del sistema educativo sin caer en el sometimiento a las simples leyes del mercado, como si la educación constituyera un producto económico más, será el desafío que deberá afrontar la escuela de los próximos tiempos. El decantarse hacia el peligro indicado dependerá en gran medida de la ideología política gobernante que, caso de ser ultraliberal, tenderá a dejar el destino de las escuelas bajo la dependencia de la sola elección de las familias. Un modo concreto de materializar esta perspectiva es la adopción del denominado «cheque escolar», mediante el cual se abona el costo de la plaza escolar y constituye el medio de financiamiento del centro, sea público o privado. En esta situación la supervivencia de una parte del sector público resultará difícil, a menos que se introduzcan medidas de ayuda complementaria y se relativicen los resultados académicos en razón del tipo de alumnado y el contexto social que lo rodea.

Esta opción de financiamiento, que está arraigada en países como EE.UU, no ha sido debatida abiertamente entre nosotros en los últimos tiempos, aunque apareció un primer debate a mediados de los ochenta con motivo de la aplicación de la LODE. No existe por el momento unanimidad de criterio social sobre la conveniencia o no de ser aplicada en nuestra sociedad. Consultado un grupo de padres en el año 2000 resultó que una tercera parte daría soporte firme a la medida, una quinta parte le daría un soporte débil, condicionado a sus consecuencias (por ejemplo, la posible desaparición de centros públicos) y otra quinta parte se opuso; el resto no se definían.³⁶ Hay que añadir que, aparte de la oposición que muestran a la medida sectores sociales y políticos por razones de ideología social, son las familias de estatus social más elevado las más reacias a los cheques escolares, tanto porque podrían implicar un aumento de los impuestos cuanto porque podrían quedar abiertos los colegios

³⁵ INCE: *Diagnóstico del sistema educativo 1997*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1998.

³⁶ Pérez-Díaz, V. y otros: *Obra cit*, p. 255.

ahora más exclusivos a la entrada de alumnos procedentes de estratos familiares más bajos.³⁷ Si bien esta segunda perspectiva resulta difícil de imaginar porque difícilmente la cuantía del cheque podría cubrir las cuotas de tales colegios.

Ya se ha señalado que los resultados académicos constituyen solamente una parte de la demandada calidad de la educación, aunque no deba ser obviada. Hay otras perspectivas a considerar. Aun dentro de la misma línea economicista, cuando se habla de calidad, especialmente si se emplea la denominación de «calidad total», no sólo se contemplan los productos obtenidos y la optimización de los recursos, sino que también se contemplan los circuitos de comunicación interna, el nivel de implicación institucional de sus miembros, la naturaleza de la dirección, el sistema de toma de decisiones, los hábitos de autoevaluación, la adaptabilidad del producto ofrecido a las demandas de los clientes, la capacidad de adaptación a los cambios, etc. La calidad se vincula así al funcionamiento interno de la institución tanto como a su proyección externa, dando por sentado que ambas dimensiones están estrechamente vinculadas. ¿No ocurre así en la institución escolar? ¿No sirven también para ella los criterios de calidad indicados, con las matizaciones propias de la naturaleza del «producto» que tratan?

5. La dirección de los centros también como factor de calidad

Tratar el tema de la dirección escolar siempre resulta comprometido, puesto que se mezclan visiones e intereses muy diversos, además del peso que tienen los antecedentes histórico-políticos de los que se parta. En nuestro caso no es una excepción, y más bien podríamos afirmar que la dirección escolar está en el punto de mira de previsibles cambios, porque el sistema actual, nacido al amparo de la LODE (1985), aunque sufrió alguna modificación diez años después (LOPEG, 1995), resulta sensiblemente diferente del que rige en el resto de los países europeos. En la misma medida que la dirección de las escuelas se presenta como un factor decisivo - según señala la misma OCDE- en la mejora de su calidad, convendrá analizar qué exigencias cabe demandar a tal dirección.

³⁷ *Ibidem*, p. 254 esta segunda perspectiva resulta difícil de imaginar, porque difícilmente la cuantía del cheque podría cubrir las cuotas de tales colegios.

No se podrá negar que la persona del director/a resulta sumamente importante en la institución escolar y deberá poseer las cualidades y competencias necesarias para llevar a cabo su tarea con eficacia, pero la visión que se tiene de la dirección escolar en nuestro contexto es muy distinta según los sectores educativos consultados. Los extremos estarían entre quienes la circunscriben a una simple función administrativa, quedando la dirección efectiva en el Consejo Escolar o en el Claustro de profesores, y quienes personalizan en la figura del director toda la autoridad institucional. La cuestión clave consiste en armonizar la exigencia de calidad de la institución escolar con los principios que son propios de la sociedad democrática, la cual no se expresa ni se organiza en todas sus manifestaciones bajo el principio del sufragio universal periódico.

La primera consideración a hacer es que la persona que ostenta la dirección de un centro escolar tiene encomendadas funciones de liderazgo.³⁸ El ejercicio de este liderazgo demanda conocimientos específicos de organización escolar amén de cualidades personales vinculadas a la función directiva; todo lo cual exige profesionalidad. Evidentemente, el director escolar ha de rendir cuentas de su actuación ante la comunidad escolar y ante la administración educativa, porque en una sociedad democrática ninguna autoridad está exenta de someterse al control social; asumir una autoridad legal implica tanto el ejercicio de la misma como aceptar la responsabilidad de las propias decisiones.

Las tareas de la dirección escolar son especialmente complejas, porque en la escuela las relaciones interpersonales toman un papel preeminente, dado que la actividad que se desarrolla es una actividad conceptual, basada en valores, palabras y comportamientos; no existe un producto material tangible que «objective» resultados. Por otro lado, hay que advertir los antecedentes históricos de los que se parte en nuestro sistema educativo y la cultura institucional arraigada, y en este caso se puede afirmar que, especialmente en el sector público, se ha instalado una cultura de igualdad entre todo el

³⁸ Resulta obligado que cuando se utiliza esta terminología haya que justificar y matizar mucho el término, puesto que inmediatamente puede venir a la mente del lector la imagen de los pretendidos líderes mesiánicos, que se asocian con situaciones dictatoriales. Por supuesto que no pretendo dar en absoluto este significado al término, tal como se advertirá en las reflexiones subsiguientes; pero tampoco hay que renunciar a un concepto que puede definir bien el tipo de cualidad que resulta exigible a quien ostenta la dirección de un grupo de personas.

colectivo docente, dado que se ha consolidado un tipo de dirección meramente administrativa y, en todo caso, representativa de dicho colectivo ante la administración educativa, en vez de ser el director el representante de la administración en el centro escolar, como ocurre en otros países. En cualquier caso, la prudencia, la consulta y la participación serán requisitos de una dirección cuya autoridad está al servicio del proyecto institucional del centro y del sistema educativo. La imposición y la arbitrariedad quedan fuera de lugar en un organismo que precisamente se fundamenta en el trabajo cooperativo de todos los estamentos implicados.

No entraremos ahora en una relación exhaustiva de las características que ha de tener la dirección escolar porque estaría fuera de lugar en una obra como ésta; tan sólo se hará énfasis en aquéllas que se vinculan más directamente con las exigencias demandadas a la escuela para que afronte los retos que se le plantean.

Las tareas más administrativas y económicas de las escuelas de un cierto volumen deberán estar en manos de personas especializadas en este campo, de modo que la dirección asumirá con mayor intensidad las cuestiones pedagógicas, las relaciones institucionales y de gobierno del personal. Aquí aparece con fuerza la capacidad en la toma de decisiones, puesto que la escuela se verá sometida a situaciones diversas como consecuencia de los cambios constantes en la sociedad que la envuelve. Tomar decisiones con rapidez, de modo que impliquen a todo el colectivo escolar, exigirá consulta previa, conformidad en los implicados, empatía para comprender las situaciones, análisis de alternativas... en definitiva cuanto se demanda en este campo a los directivos en general; la toma de decisiones afecta a los órganos colectivos de dirección, por supuesto, ante los cuales la persona del director habrá de ser eficaz para que éstos lleguen a tomarlas y a comprometerse en su cumplimiento.

En este mismo marco de la toma de decisiones está la incapacidad para resolver conflictos, cualidad por demás necesaria para una institución que se mueve entre tensiones fruto de la vida interior y de la relación con su entorno. Y al hablar de los posibles conflictos, como en el caso de las enfermedades hay que contemplar su prevención y su solución. La prevención tiene que ver con la manera en que se lleva a cabo la dirección, de modo que una dirección consultiva, participativa, dialogante y atenta será el mejor antídoto contra los conflictos internos. Pero es casi inevitable que de todos modos surja alguno y

entonces habrá que actuar con rapidez, analizando siempre sus posibles causas y buscando las soluciones que sean aceptadas por los implicados, lo cual supone en muchos casos ejercer funciones de arbitraje.

De especial relieve puede resultar en el futuro la tarea de motivación que ejerza la dirección sobre todos los miembros de la escuela para implicarlos en la tarea colectiva de mejora constante. Tal motivación seguramente no podrá basarse en incentivos económicos o profesionales que no estén a su alcance, pero sí podrá sustentarse en el ejemplo paradigmático que muestre y en la capacidad de empatía para involucrar en los proyectos institucionales, junto a la información permanente y exhaustiva. Saber advertir las cualidades propias de cada miembro de la comunidad escolar para poder encontrar propuestas pertinentes a su personalidad e intereses es una de las cualidades exigibles al liderazgo que nos ocupa. En este mismo contexto habría que situar la unión de esfuerzos para potenciar la innovación, entendida no como el cambio por el cambio, sino como la necesidad de romper rutinas que resultan desfasadas a la luz de los conocimientos científico-pedagógicos actuales y ante las nuevas exigencias que plantea la sociedad cambiante.

Finalmente resta por contemplar un aspecto a menudo susceptible de mayor polémica: el de controlar la marcha general de la institución y las tareas de sus miembros. Si bien esto no es lo más importante de la dirección de un centro, hay que recordar que la figura del director tiene legalmente asignada la jefatura del personal, lo cual comporta ejercer el control sobre el mismo en lo que respecta al cumplimiento de sus responsabilidades legales y profesionales. Aunque exista una supervisión externa en este ámbito, llevada a cabo por la Inspección, en los tratados de organización escolar hay común acuerdo en que corresponde a la dirección del centro el primer nivel de supervisión, más especialmente cuando exista autonomía real en su funcionamiento. Por su parte, la dirección quedará bajo la supervisión externa de la administración educativa de la cual dependa directamente el centro, la cual se ejercerá habitualmente mediante la Inspección.

La potenciación en paralelo de la autonomía y de la calidad hace necesaria una dirección prestigiada entre los sectores de la comunidad escolar, con un nivel de estabilidad considerable para impulsar y realizar el seguimiento de los proyectos de mejora institucional, con la formación pertinente para resolver las situaciones organizativas problemáticas que puedan presentarse. Todo ello no tiene por qué converger en una sola persona, sino en un equipo

responsable de ejecutar tareas diversas, pero que a su vez precisa de la coordinación interna que corresponde a la figura del director/a.

En razón de todo lo dicho cabe intuir una recuperación de la figura del director/a de los centros escolares, como profesional responsable de la dinamización y de la toma de decisiones institucionales estratégicas, así como supervisor de su ejecución. Pasadas atribuciones de carácter autoritario no tendrán sentido en un contexto participativo y democrático como el que se consolida entre nosotros. Por el contrario, la presencia de un liderazgo firme y propositivo, de enfoque participativo y en manos profesionalizadas, es una de las variables que diferencian las escuelas eficaces de las que no lo son.³⁹ Por ello es probable que en el futuro se revise la forma de nombramiento de los directores y los requisitos que se exigen para acceder al cargo, más cuando resulta que los propios políticos responsables de la legislación vigente advierten sus limitaciones.⁴⁰ Pero también es cierto que romper la cultura consolidada ya tras muchos años, de mantener un tipo de dirección no será fácil y a buen seguro se enfrentará a la resistencia de amplios sectores docentes y también sociales.

³⁹ Sammons, P. y otros: *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Office for Standards in Education, London, 1995.

⁴⁰ Alvaro Marchesi afirma textualmente: «diez años después de la aprobación de la LODE, la realidad de la dirección de los centros no se ajustaba a la voluntad de los legisladores: descrédito, desánimo de los equipos directivos, falta de incentivos, escasa preparación» (*Controversias en la educación española*, Alianza Editorial, Madrid, 2000, p. 20). No obstante, los cambios introducidos en la LOPEG de 1995 sigue manteniendo la elección del director a cargo de los respectivos Consejos Escolares de centro, aunque se introduce el condicionante de que los candidatos «hayan sido previamente acreditados para esa función» (art. 17.1), con lo cual no ha variado sustancialmente la situación.

CAPITULO III

La incidencia de Los avances tecnológicos y la multiplicada de fuentes informativas

1. La sociedad tecnificada

Al afirmar que estamos ante una sociedad altamente tecnificada no hacemos otra cosa que describir una realidad palpable de nuestro entorno. Ahora mismo nos resultaría difícil siquiera imaginar cómo sería nuestra vida cotidiana, nuestro trabajo y el conjunto de la sociedad sin los recursos que la tecnología ha puesto a nuestra disposición; baste con pensar, por ejemplo, cómo se han modificado las relaciones interpersonales con el uso del teléfono (fijo y móvil) y la informática. No tiene sentido, por tanto, enfrascarnos en un debate sobre la bondad o no de la tecnología en general, porque su presencia resulta tan necesaria como inevitable y tenderá a aumentar en el futuro. La cuestión reside en analizar qué uso conviene darle en cada ámbito de nuestra vida y, respecto a lo que ahora nos afecta, cómo incide sobre la educación escolar.

Al tratar de la incidencia de la tecnología en la vida cotidiana y en la educación, será forzoso diferenciar entre territorios y personas porque frente situaciones altamente desarrolladas en este campo, coexisten otras donde la tecnología tiene su presencia muy limitada. De hecho, el calificativo de “sociedad de la comunicación y de la información” sólo resulta aplicable a nuestro mundo desarrollado. De cualquier forma, se podrá advertir que el entorno educativo escolar se ha incorporado tarde al desarrollo tecnológico y aun ahora está menos influenciado que el laboral y familiar, pongamos por caso. Se ha llegado a decir que si un sujeto que vivió a principios del siglo XX se despertara a principios del siglo XXI probablemente donde notaría menos

cambios sería en una aula escolar. Pero la situación está cambiando de forma acelerada.

Las razones del comparativamente menor desarrollo tecnológico de la educación escolar son diversas, desde las estrictamente económicas hasta las corporativas y de mentalización por parte del profesorado. Pero el proceso de tecnificación parece irreversible con la introducción de las denominadas «nuevas tecnologías», que tienen en la informática su base, sobre todo si se compara con la escasa presencia que han tenido los ya clásicos grandes medios de comunicación como son la prensa, la radio y la televisión, y que han influido poco en la dinámica pedagógica de las aulas. En estos tiempos, por el contrario, todos los países avanzados, y también en la medida de sus posibilidades los que están en vías de desarrollo, tienen ambiciosos programas de introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en sus escuelas.⁴¹

Se podrá pensar que la tecnificación progresiva de la escuela obedece a intereses económicos más que pedagógicos, pero ello sería un error. Sin duda es posible advertir intereses económicos en el equipamiento de las escuelas como los que pueden darse con el cambio del mobiliario escolar o la adquisición de libros de texto, pero la escuela actual no puede marginarse de una forma de comunicación y de unos instrumentos de aprendizaje que fuera de ella son habituales, especialmente si desea seguir cumpliendo su meta de «preparar para la vida».

Hay que añadir que en el actual momento histórico la escuela se ve presionada por las familias y el entorno social para que introduzca efectivamente las NTIC, en contraposición a otras innovaciones pasadas que sólo eran promovidas por docentes o grupos sociales militantes y convencidos. Por otro lado, las nuevas tecnologías no son una cuestión de aula o de un docente en particular, sino que implican al conjunto de la institución escolar, puesto

⁴¹ Por ejemplo, Gran Bretaña tiene como meta conectar sus 32.000 escuelas a Internet en 2002. Alemania prevé para el año 2006 que sus seis millones de alumnos dispongan de un ordenador portátil para la realización de las tareas escolares habituales. Hay que decir que países como Francia ya disponían a finales de 2000 de conexión a Internet en todos sus «lycées» y «colléges», previendo cubrir la totalidad de las escuelas primarias poco tiempo después. En el caso de España hay igualmente programas desarrollados por las distintas CC.AA para la implantación de las nuevas tecnologías en todos los centros escolares de sus respectivos territorios. El conjunto de la Unión Europea tiene establecido un programa de desarrollo común de las nuevas tecnologías en el sistema educativo, el E-learning, conscientes de su importancia para el desarrollo futuro.

que además de su uso individualizado inevitablemente se llega a la actuación en red, lo que supone el contacto con otras escuelas e instituciones diversas.

El conjunto de fuentes informativas y conformadoras que actúan hoy sobre los individuos, lo que se ha convenido en denominar «sociedad de la información» o «sociedad del conocimiento», tiene una incidencia en muchos aspectos superior a la que ejercen la familia y la escuela. Se puede aceptar que la sociedad del conocimiento no es tanto una realidad tangible cuanto una imagen, una metáfora, incluso una utopía ambiciosa, con lo cual se quiere subrayar que en nuestros tiempos y en el futuro el conocimiento será substancial para la vida de las personas, de las instituciones y de las sociedades. La sociedad del conocimiento plantea nuevas exigencias en la formación de los sujetos, en el sentido de estar preparados para aceptar y adaptarse a los cambios venideros, y exigencias en el campo del saber comprensivo y del saber integrador, más que en la adquisición de simples habilidades mecánicas, que ya pueden ser ejecutadas por los sistemas automáticos.

Esta nueva situación incide directamente sobre las metas escolares tradicionales, en las que la escuela era la única fuente de información organizada para los niños y adolescentes y compartía con la familia, en este caso de común acuerdo, la conformación de creencias, hábitos y actitudes. El conocimiento ha dejado de ser una adquisición meramente escolar. La pérdida del monopolio culturizador e informativo por parte de la escuela se puede explicar tanto por la variedad aludida de fuentes existentes cuanto por la pérdida del sentido patrimonial que sobre el saber ha tenido el Estado, que llevó en su momento a la generalización de la escolarización obligatoria. Hoy, aunque queda aún una parte de ese sentido patrimonial del sistema educativo por parte del Estado, la desregulación creciente de la vida social hace que la parte pérdida del poder estatal haya caído en manos de los poseedores de los medios de comunicación y de información, así como de las empresas y organizaciones laborales de diverso orden. Esta situación es un factor más que hace patente la necesidad de un acuerdo entre las diversas administraciones educativas para garantizar que el conocimiento llegue a todos y salve las desigualdades fruto del contexto social.

La rapidez de la información, la cantidad y atracción con que la transmiten los medios de comunicación de masa, sin duda han superado la forma de transmisión propia de la escuela. Incluso cabe pensar que la socialización a

través del consumo y de la industria del ocio responda mejor a los intereses de los poderes hegemónicos,⁴² pero la escuela seguirá ostentando los valores éticos y morales que dan sentido a una socialización integral. La escuela, por su parte, también deberá aprender de su entorno cómo organizar la información, en especial cómo beneficiarse de sistemas informativos de alcance general, sin necesidad de poseerlos todos en su interior sino que pueda acceder a ellos a través de las correspondientes redes informáticas o mediante las visitas pertinentes.⁴³ Porque en este contexto de la sociedad de la información se hallan también las «ciudades educativas», en el sentido de poner al alcance de la educación escolar todos los recursos ciudadanos que tienen utilidad formativa.⁴⁴

2. Nuevas posibilidades para la autoformación

En el terreno estricto de la información, más que entrar en una competencia con el contexto social, la escuela deberá centrarse en sintetizar y estructurar de manera coherente el conjunto de informaciones que llegan a los alumnos en forma de «cultura mosaico», dada la diversidad de fuentes de procedencia y de enfoques de sus contenidos. Pero, además, deberá potenciar la capacidad crítica para poder juzgar adecuadamente las informaciones y valores recibidos, de modo que los sujetos no resten indefensos ante los posibles efectos alienadores que los medios de comunicación puedan pretender. Porque, si bien podemos hablar de una «sociedad de la información» para referir la cantidad inmensa de posibilidades ofrecidas en este sentido, no es menos cierto que la mayoría de tales informaciones son interesadas, incorrectas y claramente manipuladoras de las actitudes sociales, de modo que no tenemos

⁴² Gimeno, J.: *Art. cit.*, p. 30.

⁴³ Tomás, M. y otros: «TIC (Tecnologies de la informació i la comunicació)». *VJornades de la FEAEC: institució escolar i societat del coneixement*, Forum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya, n° 20, maig 2000, p, 37.

⁴⁴ Existe una red mundial de ciudades educadoras que se preocupan especialmente de este aspecto. Creada en 1990 en Barcelona, en su carta fundacional se señala que «la ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia e insertada en el país donde se ubica... Es una ciudad que no se encierra en sí misma sino que se relaciona con sus entornos... Se trata del gran reto del siglo XXI: invertir en educación, en la persona, en el ciudadano, para que sea siempre capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano hecho de singularidad...»

una sociedad formada, aunque esté informada. Es la diferencia que desde otra perspectiva se hace entre información y conocimiento.⁴⁵

Pero los nuevos objetivos que se le plantean a la educación escolar en este terreno se lograrán si los medios de comunicación nuevos y clásicos dejan de ser satanizados, penetran definitivamente en la escuela y son usados con finalidad pedagógica, para lo cual será preciso modificar la excesiva dependencia que la metodología escolar aún tiene del docente como fuente informativa. Ello comportará un aumento de la responsabilidad del alumno en gestionar su propio aprendizaje, hasta consolidar la posibilidad real de la autoformación,⁴⁶ del aprendizaje autónomo y responsable. La autoformación tiene su aplicación sistemática en la enseñanza a distancia, que en sus múltiples modalidades seguirá su desarrollo progresivo, tanto en el campo de la educación formal como no formal.

El desarrollo tecnológico, lejos de comportar la deshumanización de la enseñanza, como muchas veces se afirma precipitadamente, permite una personalización o, si se prefiere, una singularización de la enseñanza cuando ésta se lleva a cabo sobre un gran número de alumnos. Incluso algunos autores⁴⁷ hablan del nacimiento de un nuevo humanismo, vinculado a la red, como consecuencia de las relaciones establecidas a través de los medios telemáticos, en forma de «cerebro de cerebros» o «conciencia de conciencias».

La incidencia de las nuevas tecnologías ya las advertía el «Informe Delors» al afirmar que «tanto para quienes aprenden como para quienes trabajen a distancia, es posible que las fronteras entre educación, trabajo e incluso esparcimiento se difuminen por efecto de un fenómeno de convergencia tecnológica, ya que un mismo canal permite realizar actividades diversas».⁴⁸ El aumento de la autoformación no es ajeno tampoco a la tendencia social generalizada de «vuelta al hogar»,⁴⁹ porque desde él se pueden atender multitud de necesidades además de las formativas: compras, atención

⁴⁵ La información se vincula exclusivamente con la captación del mensaje que se recibe del exterior, mientras que el conocimiento supone una reelaboración del mensaje, que pasa por la capacidad analítica del sujeto, se contrasta con los saberes poseídos y se integra de forma coherente al acervo cultural propio.

⁴⁶ Carré, Ph., Moisan, A. y Poisson, D.: *L'autoformation*, PUF, París, 1997.

⁴⁷ Lévy, P.: *World Philosophie*, Odile Jacob, Londres, 2000.

⁴⁸ Delors, J. y otros: *La educación encierra un tesoro*, Santillana/Unesco, Madrid, 1996, p. 201.

⁴⁹ Echevarría, J.: *Cosmopolitas domésticos*, Anagrama, Barcelona, 1995.

sanitaria, operaciones bancarias, comunicaciones diversas, etc., con la posibilidad de comunicación exhaustiva que ofrecen las nuevas tecnologías allí instaladas.

La misma educación a distancia es la primera que se ha visto fuertemente sacudida por la introducción de las nuevas tecnologías que, si bien conviven actualmente con los recursos didácticos más tradicionales (textos escritos, grabaciones de audio, programas de radio y de televisión, etc.), han supuesto una revolución decisiva en cuanto a las posibilidades de comunicación inmediata entre docentes y alumnos y de éstos entre sí. Pero los cambios no se reducen a este apartado, sino que afectan directamente a la forma de aprender. El uso de sistemas multimedia, sea en educación a distancia o en las aulas presenciales, facilita un aprendizaje interactivo, superior de la simple acumulación de conocimientos, gracias a un proceso dinámico que da lugar a redes conceptuales.

Las posibilidades indicadas son evidentes, pero dependen de la correspondiente estructuración de los materiales didácticos - programas informatizados - para que sean efectivas. La simple presencia en los disquetes, CD o en las WEB de los programas de textos convencionales ofertados por Internet no ofrecen más interacción que presentados bajo el soporte papel. Tampoco se podrá hablar de interacción en el sentido anteriormente empleado cuando sólo se pretende llevar al domicilio del sujeto las mismas exposiciones de las aulas (teleconferencia), aunque con ello se resuelva el tema de la posible dificultad de asistencia a los centros presenciales. El punto clave para el logro de la interacción facilitadora de los aprendizajes comprensivos son las actividades que el sujeto tenga que realizar: comparar, analizar, organizar, sintetizar, aplicar, valorar, etc., todas ellas no diferentes de las que se deben demandar en un aprendizaje presencial de aula para obtener los mismos logros.

Entre las actividades demandadas aparecen las clásicas de la escuela, como leer y escribir. Porque gracias al correo electrónico los alumnos conectados en red se ven obligados a leer los mensajes recibidos y a responderlos, lo cual favorece su socialización al tiempo que desarrolla las aptitudes lectoescritoras personales. Y es que el aprendizaje y práctica de la lectoescritura ya no se podrá llevar a cabo como antaño, cuando sólo existía la letra impresa sobre papel. Actualmente y en el futuro leer significa también

«leer» imágenes, penetrar en la dinámica del hipertexto, elegir entre múltiples informaciones y estructurarlas para darles sentido.⁵⁰

Con todo, no es menos cierto que el uso habitual de la comunicación escrita por Internet acaba configurando un lenguaje propio, que se ha descrito como a medio camino entre el epistolar y el oral,⁵¹ porque se suele producir un cierto relajamiento en los formalismos lingüísticos, se generalizan las abreviaciones y se acaba introduciendo términos propios de las nuevas situaciones creadas, todo lo cual, ciertamente, puede ir en detrimento de la corrección sintáctica y ortográfica del lenguaje.

Cabe pensar que se abrirán camino las posibilidades intrínsecas que ofrecen las nuevas tecnologías, en especial en lo referente a la aplicación de la realidad virtual, tan presente en el caso de los videojuegos. La simulación de la realidad permite ya la formación en multitud de campos laborales: medicina, mecánica, electrónica, economía, química, gestión, agricultura..., sin el riesgo ni costo de la manipulación de la realidad misma, pero sus aplicaciones pueden extenderse hasta los aprendizajes escolares más convencionales: geometría, geografía, ciencias físico-naturales, etc., si bien habrá que esperar un tiempo hasta la generalización a costos asequibles de los materiales correspondientes.

El peligro que se apunta en el empleo generalizado de las nuevas tecnologías en la educación escolar es que no lleguen a comportar un cambio real de paradigma en el proceso de aprendizaje, sino solamente un cambio de instrumentos. Se podrá decir que los instrumentos no son neutros y que su empleo ya comporta cambios en los procesos didácticos escolares, y así es en efecto, pero cabe analizar la dirección de tales cambios. Por indicar sólo un aspecto, existe el peligro de reforzar concepciones estrictamente conductistas⁵² del aprendizaje porque éstas se adaptan bien a la realización de programas informáticos de diseño simple, con lo cual no se alcanzarían los niveles del aprendizaje más complejo, que requieren de formas didácticas más elaboradas.

⁵⁰ Baumard, M.: «Connaissances: c'est déjà la révolution», *Le Monde de l'Éducation*, diciembre, 2000, p. 26.

⁵¹ Cédelle, L.: «Sur le Net, c'est la fête aux fautes», *Idem*, p. 30.

⁵² Con ello no se pretende afirmar que algunos principios del aprendizaje conductista no resulten válidos para la elaboración de materiales didácticos, informatizados o no, sino que el problema reside en que aparezca solamente la perspectiva del aprendizaje conductista: atomización de la información, consideración exclusiva, de los aprendizajes comportamentales, estricta linealidad del aprendizaje, etc.

Otro peligro que se vislumbra en el panorama de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación es la excesiva preocupación por la forma, a costa del fondo. La presencia del informático y del diseñador gráfico en la elaboración de los programas puede llevar a prescindir de lo que pedagógicamente resulta más trascendente, el diseñador instructivo. Los materiales didácticos multimedia, en especial los que son incorporados a las WEB, se ven fuertemente influenciados por los diseños que se emplean en publicidad, donde hay que competir por un mercado altamente saturado de oferta consumista. Entrar en este terreno puede llegar a convertir a los productos educativos en uno más de los ofertados en la red, con todo lo que ello supone respecto a la calidad pedagógica de los mismos, porque la competitividad raramente llegará hasta la naturaleza misma de los aprendizajes propuestos.

Lo dicho no significa que se deban ignorar la estética y la capacidad motivadora del aprendizaje a través de los multimedia, antes al contrario. Es más que deseable que los productos didácticos gocen de calidad formal y su estética se asemeje a la vigente en los productos de ocio, para así mostrar que aprender, sea en casa o en la escuela, no se aleja de la vida real; pero los contenidos y objetivos a conseguir nunca podrán ser los mismos y la forma no debe imponerse indiscriminadamente al fondo.

Seguramente una mayor presencia en la educación de las formas que envuelven a los sujetos aprendices en su vida ordinaria refuerza el interés hacia ella, pero así se abre también la puerta a otra perspectiva no menos evidente ni menos peligrosa ya en estos momentos; se trata de la privatización de lo que por principio es una actividad, si no forzosamente pública, cuando menos de consecuencias y vocación de servicio público. Porque en un futuro inmediato el mercado de la educación se apunta como el más importante en Internet, incluso por delante del comercio electrónico de muchos sectores; ya existe muy desarrollado en el nivel universitario y en el de la formación continua⁵³ y se está introduciendo progresivamente en los niveles inferiores del sistema. En este sentido hay que señalar la proliferación de «ciberprofesores», que ofrecen ayuda a los alumnos por Internet, previo pago de las cuotas correspondientes,

⁵³ Se ha calculado que ya en 1999 el comercio de la enseñanza a distancia supuso en EE.UU un total de 3.500 millones de euros.

para la realización de sus tareas escolares, búsqueda de información complementaria, aclaración de dudas, etc.⁵⁴

El uso de las nuevas tecnologías en la escuela y fuera de ella facilita la personalización de los procesos formativos, lo que constituye uno de los caminos para hacer viable la tan demandada atención a la diversidad. Así se hace posible la atención a diversos ritmos y estilos de aprendizaje, además de poderlo llevar a cabo en momentos y lugares diferentes. La misma variedad en cuanto al nivel de profundización es ahora factible a través de programas adaptativos. En definitiva, se facilita la consecución del denominado «aprendizaje situado».⁵⁵ Supone un grave contrasentido, en unos tiempos de progresiva posibilidad de individualización del acceso a la información, que algunos docentes sólo contemplan la atención a la diversidad agrupando a los alumnos en grupos supuestamente homogéneos.

Las nuevas tecnologías también facilitarán la relación intercentros de los alumnos, de la misma manera que ya ocurre entre empresas e instituciones, y de este modo se fomentará un mejor conocimiento entre pueblos y países. Pero, como se señala reiteradamente, la generalización de las nuevas tecnologías puede ser también fuente de nuevas diferencias y marginaciones sociales para quienes resulten apartados de su uso. Porque si por un lado estas nuevas tecnologías ofrecen nuevas oportunidades formativas con independencia del lugar físico donde se resida y los mejores contenidos y programas están potencialmente al alcance de todos,⁵⁶ el hecho de que en gran medida sean sólo accesibles mediante pago, limitará fuertemente su uso generalizado. El problema es individual y colectivo para los pueblos y países con menos recursos, de modo que los poderes públicos deberán afrontarlo, si

⁵⁴ En el número citado de diciembre de 2000 de la revista *Le Monde de l'Éducation* se trataba el tema y ya se mostraban algunas direcciones electrónicas de organismos creados al efecto. En cambio, en una línea de ayuda pública y gratuita a los alumnos a través de la red, se puede citar la ofertada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que ha puesto en marcha un portal informático (EDU365) donde se pueden encontrar informaciones muy diversas sobre el sistema educativo y donde existe la posibilidad de formular preguntas sobre temas académicos y culturales, que son respondidas de manera automática o mediante la intervención de un docente.

⁵⁵ Lave, J. y Wenger, E.: *Situed Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

⁵⁶ Comissionat per a la societat de la informado: *Catalunya en xarxa. Pía estratègic per a la societat de la informado a Catalunya*, Generalitat de Catalunya/Localret, Barcelona, 1999.

realmente desean poner la información al alcance de todos en igualdad de posibilidades de acceso.

En un sentido opuesto se puede advertir cómo la posibilidad de comunicación que ofrecen las nuevas tecnologías permite estructurar «comunidades de aprendizaje», que no sólo ponen en relación varios centros escolares sino que vinculan a toda la comunidad social en proyectos educativos compartidos, que superan la estricta educación formal. Luego las comunidades de aprendizaje de territorios diversos se pueden comunicar entre sí gracias a las redes telemáticas.⁵⁷

Los nuevos tiempos forzosamente han de afectar al papel del profesorado y a su formación, tanto inicial como permanente. Como señala Tedesco, «la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos».⁵⁸ Esto significa, según palabras del mismo autor, que el docente deberá enseñar el «oficio de aprender», convirtiéndose en «acompañante cognitivo» del alumno y jugando el papel del experto frente al novel, el de modelo que sabe cómo resolver los problemas que afectan al conocimiento.⁵⁹ Todo ello pasa, lógicamente, por la necesidad ya ineludible de que el profesorado domine plenamente el lenguaje y uso de los actuales medios de comunicación, y los emplee en ese proceso de resolución de problemas cognitivos.

En un segundo orden surgirá el interrogante de los modelos pedagógicos que pueden ser más pertinentes para el uso de las nuevas tecnologías. ¿Conviene pensar en modelos que se mueven bajo el principio de la auto-suficiencia informativa o bien conviene adoptar modelos donde lo que prevalece es la guía o sugerencia sobre dónde localizar las informaciones y cómo organizarías? La respuesta deberá considerar muy claramente el tipo de

⁵⁷ Esta es la estructura que se propone como base del proyecto educativo del «Forum Barcelona 2004», donde se señala que «una red de estas características, basada en unas relaciones de colaboración entre iguales, puede tener un resultado doblemente positivo: por una parte, los países en vías de desarrollo se pueden beneficiar de las experiencias y los recursos tecnológicos de los países industrializados y, por otra, estos últimos pueden conocer sistemas de vida totalmente diferentes y aprender de sus socios nuevas y enriquecedoras maneras de transmitir su herencia cultural» (Forum Barcelona 2004: *El proyecto educativo* Barcelona 2000, p. 11).

⁵⁸ Tedesco, C: «Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro». *Aprender para un futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*, Fundación Santillana, Madrid, 1998, p. 170.

⁵⁹ *Idem*, p. 171.

aprendizaje pretendido y su nivel. La primera opción modélica puede ser válida para aprendizajes concretos y de simple comprensión, mientras que los modelos más abiertos serán necesarios para aprendizajes complejos, donde se pida la implicación y posicionamiento del sujeto.

3. El retorno a los conocimientos básicos

La multitud de fuentes informativas se unen al hecho evidente del crecimiento constante de la cantidad de conocimientos disponibles para constituir los currícula de las diferentes áreas y materias escolares. Resulta obvio que éstas no pueden seguir creciendo también de manera indefinida, menos aún cuando la escuela se abre a campos de actuación que hasta hace poco no eran de su incumbencia. La consecuencia lógica no podrá ser otra que la consolidación de la tendencia ya iniciada de «retorno a los conocimientos y competencias básicas»⁶⁰ por parte de la escuela, más cuando debe atender a toda la población y ha de facilitar a cada alumno los conocimientos y los hábitos intelectuales que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La selección adecuada de los contenidos se presentará como una de las tareas más complejas de la planificación curricular, dada su inabarcable cantidad y la rapidez con que varían. Habrá que tener muy presentes los criterios justificativos de una selección pertinente, que pasan por contemplar las variables de proximidad, fundamentalidad, capacidad transferencia! y actualidad, buscando el equilibrio entre todas ellas, aunque en ciertos momentos haya que tomar una como opción preferente. Está claro que la escuela no puede seguir empeñada en enseñarlo «todo», en seguir engrosando los programas escolares de manera indefinida, porque así no se llegará a ninguna parte. Si hablamos de la necesidad de formación a lo largo de toda la

⁶⁰ Un ejemplo de avance en este terreno lo tenemos en el estudio realizado en 1999 por tres territorios, Cataluña, Islas Baleares e Islas Canarias para identificar las competencias básicas que deberían tener los alumnos al término de la escolarización obligatoria (Sarramona, L.: «Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria», *Revista de Educación*, Madrid, nº 322, 2000, pp. 255-288). Los resultados del estudio han servido al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya para dar instrucciones a todos los centros escolares catalanes respecto a llevar a cabo las evaluaciones de los alumnos teniendo en cuenta estas competencias junto a los objetivos básicos del currículum y también para llevar a cabo una evaluación general de los alumnos de 10 y 14 años para verificar su dominio.

vida es, entre otras razones, porque el período escolar no puede proporcionar todo el bagaje de conocimientos que se precisan en el mundo contemporáneo.

La diversidad de fuentes informativas ha de permitir materializar la necesidad ineludible de la educación permanente sin tenerla que vincular a una «escolarización permanente», que resulta imposible de llevar a la práctica, tanto por motivos económicos como funcionales. Sentadas las bases de los conocimientos fundamentales, adquiridos los hábitos de aprendizaje e instalada una actitud positiva por aprender, la formación podrá continuar de forma personalizada fuera del marco escolar y de la educación reglada.

4. La escuela como organización que aprende

La pérdida de su papel exclusivo en la culturalización de las nuevas generaciones y el cambio constante en el mundo del conocimiento han llevado inevitablemente a la escuela a la consideración de una institución que debe estar en proceso continuo de aprendizaje. El concepto no es exclusivo de la escuela, antes al contrario. Sus antecedentes hay que buscarlos en el principio pedagógico de la formación permanente que ha penetrado en las organizaciones empresariales, las cuales se ven obligadas a una revisión constante de sus estructuras, metas y procesos, y luego ha vuelto al mundo educativo formal impregnado de la dinámica propia del mundo laboral.

Considerar la escuela como una «organización que aprende» plantea nuevos retos, porque choca frontalmente con su concepción básica de que ha de ser una «organización que enseña», con todo lo que esto ha supuesto de estabilidad (y también de rutina) al tener claramente predeterminadas su actividad y contenidos a transmitir. De ahora en adelante, precisamente para poder seguir enseñando, la escuela deberá aprender constantemente del entorno y de sí misma, porque ni sus metas ni sus contenidos son fijos. El seguir aprendiendo es la única vía para estar en disposición de seguir ofreciendo a la sociedad la función educativa que sea acorde con las necesidades de los tiempos y del contexto inmediato.⁶¹

En tanto que organización que aprende, la escuela deberá instalar la reflexión sobre sus tareas como un hábito permanente, que le lleve a identificar las necesidades de cada momento y así derivar propuestas de mejora, de

⁶¹ Santos Guerra, M.A.: *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2000.

optimización de los recursos disponibles, lo cual nos remite nuevamente a las ya analizadas evaluación interna y externa. Pero ahora se trata de poner el énfasis en una perspectiva concreta.

En primer término se insiste en que al hablar de aprendizaje en las organizaciones no se hace referencia estricta a la información, sino al conocimiento, entendiendo por tal la interpretación de las informaciones en razón del contexto y la consiguiente modificación y elaboración propias para rentabilizarlas en función de las necesidades institucionales. El conocimiento, por tanto, se elabora y se gestiona. Y en este doble proceso jugará un papel muy importante la dirección escolar, en las fases de promoción y de coordinación, sin que deba ahogarse la posibilidad de que sea el conjunto de la organización la que se implique en el proceso, desarrollándose así el sentido de comunidad organizacional.⁶²

Este sentido de comunidad resulta fundamental para que los procesos de cambio afecten a toda la organización. Para ello habrá que establecer tiempos y espacios específicos dedicados a revisar lo que se hace, no contentándose con ofrecer el «servicio» durante el horario convencional sino programando actividades de reflexión colectiva que se traduzcan en propuestas concretas de acción, cuyo seguimiento podrá adoptar la forma de un proyecto innovador por la vía de la investigación-acción.

En el marco de lo indicado caben muchas de las propuestas innovadoras que se demandan a la escuela, desde la formación permanente del profesorado en su vertiente institucional hasta la introducción de hábitos de investigación aplicada, que lleven a la mejora por la vía de la incorporación de los avances producidos en las Ciencias de la educación, contrastados con las aportaciones propias fruto de la experiencia reflexionada.

⁶² Bolívar, A, «¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda?», *Organización y gestión educativa*, n° 1, 2001, p. 17.

CAPITULO IV

La incidencia de Los avances tecnológicos y la multiplicada de fuentes informativas

1. ¿Qué ha significado la Globalización?

Actualmente ya se puede afirmar que los pueblos no pueden ni desean vivir aislados. Si el siglo XIX ha sido el siglo de los estados, el XX ha sido el siglo de los continentes y el siglo XXI será el siglo del mundo; será el siglo del mestizaje étnico y cultural.

Con el término «globalización se quiere significar el fenómeno mundial por el cual las fronteras políticas y naturales quedan superadas y no son ningún freno para la circulación de ideas ni para el movimiento de las poblaciones,⁶³ hasta el punto de que ya se habla de un nuevo nomadismo de la población. Esta globalización se intensifica en ciertas partes del mundo, donde hay acuerdos específicos entre países. Un ejemplo palpable lo constituye la Unión Europea, donde la globalización ha llevado a una moneda única y ha establecido la libre circulación de productos, empresas, personas, ideas, etc., entre los estados miembros, al tiempo que se ha convertido, y así seguirá siendo en un futuro previsible, en lugar de recepción de poblaciones migratorias procedentes de África, Asia, América Latina y otros lugares de menor desarrollo que el nuestro. Pero ya se ha dicho que la idea de globalización abarca al conjunto del mundo, a todo el globo terráqueo, el cual aparece representado en multitud de anuncios publicitarios y elementos

⁶³ Se hace esta afirmación con carácter general, a sabiendas de que no existe libertad absoluta para el movimiento de las personas, excepto entre los países que forman parte de supraorganizaciones, tales como la Unión Europea, pero es evidente que los flujos poblacionales superan las limitaciones legales y circulan entre países y continentes buscando una vida mejor, a lo cual colabora la mayor facilidad de transporte y comunicación de nuestros días.

decorativos, para indicar la idea de pequeñez y de unidad con que se contempla en estos tiempos.

Si bien el concepto de globalización aparece en el último tramo del siglo XX, todo el siglo ya tuvo manifestaciones inequívocas de la mundialización de los problemas; bastaría con recordar que las dos grandes guerras (1914 y 1939) se denominaron «guerras mundiales», por las consecuencias que tuvieron sobre gran parte del mundo, en especial la segunda. El desarrollo del sistema de transporte aéreo, generalizado a partir de la segunda mitad del siglo, fue decisivo para acortar las distancias y unir países que hasta entonces permanecían ciertamente alejados unos de otros; otro tanto hizo el teléfono y la televisión. Las distancias han dejado de medirse en kilómetros o millas para pasar a hacerlo en horas de vuelo o de tren de alta velocidad.

La globalización lleva a la integración mundial de los problemas, sean de índole económica, científica, técnica, política, militar... Sería ahora interminable relatar toda la serie de organismos de carácter mundial que abarcan los campos señalados y cómo se abren otros nuevos. A título de ejemplo podríamos citar los Tribunales Penales Internacionales, uno en Holanda y otro en Tanzania, que han globalizado la justicia, aunque no todos los países hayan firmado los pactos internacionales sobre derechos sociales. En esta misma línea se podría incluir la determinación de los derechos humanos con carácter universal, firmados por la gran mayoría de los países y punto de referencia de los organismos internacionales de carácter social, si bien no cabe olvidar que tal relación de derechos es vista en algunos lugares como la imposición de la cultura occidental que pone al individuo por encima de los derechos de las colectividades.

El fenómeno de INTERNET ya ha sido contemplado al tratar la incidencia de las nuevas tecnologías en la educación, pero aquí se puede citar nuevamente como una manifestación más del fenómeno de la globalización. El libre acceso a la comunicación y a la información que supone Internet refleja bien la doble perspectiva de posibilidades y limitaciones que ha traído la globalización, por una parte el libre acceso a cualquier información y por otra el peligro de caer en manos de la manipulación (consumo, pornografía), el aprendizaje de actividades no deseables (fabricación de bombas) o la vinculación a pautas culturales ajenas a la propia tradición. Porque no se puede olvidar que en este entorno hay modelos (globalizadores) que se imponen a los otros (globalizados).

La globalización ha impuesto una uniformización en las pautas del pensamiento y de la vida, poniendo el énfasis en la perspectiva del sujeto en tanto que cliente, consumidor o ciudadano, con el consiguiente fomento de los productos de consumo rápido y masivo. Paralelamente, se produce una disminución progresiva de la incidencia de los poderes públicos sobre la economía y sobre los servicios sociales, que se concreta en una reducción del gasto público en estos últimos campos⁶⁴ con el consiguiente peligro para la atención de las poblaciones más necesitadas.

Por supuesto que también se pueden contemplar aspectos positivos de la globalización que suponen reales avances en beneficio de la democracia y la igualdad de todos los hombres y que se deducen de lo ya indicado anteriormente. En todo caso, se trata de una realidad imparable ante la cual la educación no tiene más remedio que posicionarse, sin poder permanecer encerrada en el entorno inmediato, sino que deberá abrirse a problemas geográficamente lejanos pero cuyas consecuencias afectan a todos.

Porque la globalización ha traído, entre otras consecuencias, el fomento del intercambio en materia de políticas educativas, a través de las Conferencias y múltiples foros de los organismos internacionales, donde se ponen a debate los principios, programas, estrategias y preocupaciones que son compartidos en muchos lugares por igual,⁶⁵ lo que lleva a la convergencia de propuestas y soluciones. Así, por ejemplo, se puede advertir incluso una globalización en las teorías de aprendizaje y en la elaboración de materiales didácticos. Otras consecuencias serán analizadas seguidamente con mayor detalle.

2. La educación intercultural

Una de las manifestaciones claras de la globalización es la confluencia multicultural, que transforma las tradicionales metas de la escuela. La confluencia de diversas culturas en un mismo territorio ha concienciado de la necesidad de generalizar la educación intercultural, que demanda el respeto entre las diversas culturas en contacto y se proyecta hasta facilitar las relaciones más amplias entre territorios culturalmente diversos. La escuela tiene aquí un

⁶⁴ Hallak, J.: «Políticas educativas y contenido de la enseñanza en los países en desarrollo». *Perspectivas*, vol.XXX, n° 3, septiembre 2000, p. 311.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 310.

desafío importante para colaborar al futuro de la cohesión social, el cual comporta revisar los currícula y todo el conjunto de actividades escolares para dar cabida a la diversidad cultural.

La interculturalidad, que no está exenta de problemas y tensiones, se vincula con la cuarta meta general asignada a la escuela: el «aprender a vivir juntos», que se une al aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, a que se refiere el conocido «Informe Delors». Vivir juntos implica convivir con personas de distinta etnia, religión o cultura, compartiendo un mismo territorio pero también un proyecto común de sociedad, donde tenga cabida la diferencia porque hay coincidencia en lo fundamental.

Ya hoy, y en mayor grado en el futuro, la escuela deberá hacer compatible su meta general de culturalización referida a un contexto mayoritario, que proporciona la base de la cohesión social de todo el alumnado, con el respeto y cultivo de las culturas minoritarias. Esta tarea deberá llevarla a cabo tras los correspondientes análisis valorativos, precisamente para salvar el citado principio de coincidencia en lo fundamental, que lleve a la cohesión y al progreso social. Por tanto, ciertas prácticas culturales, que pueden ser explicables en su origen pero que han perdido en nuestro medio su razón de ser antropológica, no podrán ser atendidas por la escuela, si con ello se fomenta la discriminación o se atenta a los derechos fundamentales de la persona, tal como hoy los entendemos.

En este apartado cobra especial importancia el trato que la escuela deberá otorgar a la educación de las niñas, porque en algunas de las culturas en confluencia los roles sociales del hombre y de la mujer están claramente diferenciados en detrimento de ésta. La posición que al respecto deberá adoptar la escuela no será siempre sencilla, pero en la medida que siga siendo una institución al servicio de la democracia social, habrá de velar para que se mantengan en su interior los principios de la no discriminación y de igualdad de oportunidades, al tiempo que el respeto a la diversidad llevará a la aceptación de algunas diferencias.

No se puede dar una norma general que cubra todos los casos y circunstancias, pero algunos ejemplos pueden ilustrar esta problemática. La escuela no podrá transigir en hacer un currículum académico diferenciado entre géneros, que pueda atentar a la formación general y la citada igualdad

de oportunidades.⁶⁶ En cambio, podrá ser respetuosa, pongamos por caso, con una indumentaria que es propia de la cultura de origen, mientras ello no suponga una clara degradación de la imagen personal de quien la lleva;⁶⁷ otro tanto se podría decir respecto a la no asistencia a excursiones, colonias, viajes, etc. que organice la escuela y que exijan pernoctar fuera del domicilio familiar, en el caso de que las familias se opongán. Los límites no se pueden señalar de manera clara y la dinámica escolar dictará en cada circunstancia lo que sea más prudente, pero el principio general es que la escuela deberá afrontar estas nuevas situaciones con claridad de metas, diálogo y flexibilidad.

El diálogo escuela-familia será fundamental para buscar puntos de encuentro y evitar posibles conflictos. Aunque no se deba considerar una necesidad para todas las situaciones, en algunos casos la figura del mediador podrá ejercer funciones de enlace entre ambas instituciones, si tal figura es buena conocedora de la realidad cultural en la que está situada la familia en cuestión y cuenta con las dotes personales pertinentes. Por supuesto que el mediador no realiza funciones exclusivamente en el campo educativo, sino que sus ámbitos de actuación son diversos, erigiéndose en intermediario entre la sociedad de acogida y la persona o colectivo minoritario, pero tiene en la escuela una posibilidad de acción que puede resultar muy importante para la mutua comprensión entre docentes y familias de los alumnos pertenecientes a culturas alejadas.

Cabe pensar que una acción prolongada de la escuela en la dirección de la igualdad de derechos y deberes influirá para que dentro de las culturas y los grupos sociales se produzcan procesos de superación de diferencias que no son acordes con la sociedad democrática que deseamos. Hay que aclarar que no todos los hábitos y costumbres de nuestra sociedad occidental son mejores que los correspondientes a culturas minoritarias o más alejadas

⁶⁶ Se podría citar el caso de la demanda de unas familias magrebíes de Girona que se negaban a que sus hijas recibieran enseñanzas de música y de educación física. Aquí la administración educativa catalana no transigió, aunque hubo un intenso diálogo con ellas.

⁶⁷ Es bien conocida la denominada «guerra del chador» en Francia, suscitada respecto a si las niñas podían vestir esa prenda en las escuelas. Finalmente se aceptó, aunque el debate sobre la exhibición de «símbolos religiosos» en la escuela pública francesa, que se declara laica, aún continúa. Otra cosa bien distinta sería el caso de la indumentaria que se vieron obligadas a llevar las mujeres en Afganistán, la cual significa claramente un signo de sumisión social de la mujer respecto al varón.

geográficamente; bastaría con citar el caso de la atención dispensada a los ancianos en el seno familiar. Deberán ser las nuevas generaciones las que desde el interior de las culturas sociofamiliares a las que originalmente pertenecen, produzcan cambios que las aproximen a los principios básicos de la cultura receptora, si éstos significan progresos tangibles. Se hace esta afirmación con todas las reservas propias del caso, para no caer en el error ya indicado de considerar que todo lo nuestro y sólo lo nuestro es válido social y moralmente.

En cualquier caso, los cambios de aproximación serán más factibles si la convivencia entre los miembros de las diversas culturas son una realidad cotidiana. La generalización de reductos urbanos donde los grupos minoritarios viven aislados del resto, no contribuyen precisamente a su integración social; lo cual convierte las diferencias más en una cuestión económica que cultural. Los colectivos inmigrantes con pocos recursos se concentran en zonas degradadas porque es el único lugar donde pueden costearse la vivienda, lo que lleva a una concentración posterior de sus hijos en las escuelas públicas próximas. Todo ello suele provocar el éxodo de familias originarias del lugar en búsqueda de otras viviendas y escuelas.

Lógicamente, la escuela no podrá resolver los problemas de urbanismo y estatus social que son la causa de las situaciones de marginalidad, pero el sistema educativo deberá afrontar sus consecuencias. Así, el tema de excesiva concentración de alumnos pertenecientes a culturas minoritarias se erige en motivo de debate permanente en los entornos en los que ocurre, con propuestas por parte de los docentes de reparto equitativo, que no siempre satisfacen a las familias afectadas, que prefieren la concentración de sus hijos, tanto por facilidad de traslado como por garantizar que mantendrán mejor su idiosincrasia si hay un grupo notable de iguales. La propuesta de dispersión de los alumnos de culturas minoritarias tampoco es aceptado sin más por otras instancias.⁶⁸ El diálogo entre todos los implicados: familias, docentes y

⁶⁸ Un informe elaborado por una comisión técnica de composición muy diversa, creada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, dictaminó que el reparto «muchas veces se reivindica desde una perspectiva asimilacionista y no integradora», al tiempo que se señalaba también que el derecho de las familias a elegir centro tiene sus limitaciones, dado que «la educación no es un mercado que se rige por la ley de la oferta y la demanda». La solución allí propuesta era la potenciación de los recursos puestos al servicio de los centros con porcentajes elevados de alumnos inmigrados, sin excluir la posibilidad de llegar al cierre de un centro-gueto y trasladar los alumnos a otros centros escolares (Departament d'Ensenyament: *Escolarització de*

administraciones (local y educativa) puede encontrar soluciones mayoritariamente aceptadas.

La globalización tiene su contrapunto en el resurgir de los nacionalismos, sea en búsqueda de una identidad recuperada o como preservación de la misma ante el peligro de extinción. Esto les lleva a la necesidad de adoptar ciertas medidas de carácter proteccionista que salvaguarden el patrimonio cultural propio. La escuela deberá también atender estas demandas, haciendo compatible la educación intercultural con la socialización general en una cultura de contexto mayoritario (que puede a su vez ser minoritaria respecto a un estado, federación o unión interestatal) que desea sobrevivir entre otras culturas próximas y lejanas con mayor peso político, económico o demográfico.

No es posible prever cómo evolucionará en los próximos años y decenios la estructura preponderante del «estado-nación» que ha caracterizado la organización política de Europa en los últimos tiempos y no será éste el lugar de hacer elucubraciones al respecto, pero el tema merece también una reflexión educativa en la misma medida que incide directamente en la situación del mismo Estado español, donde existe una cultura mayoritaria, representada simbólicamente por el idioma castellano, y otras minoritarias, con lengua propia diferente y que han sido calificadas como «minorías históricas».

En principio, la conservación de las propias señas de identidad no ha de ser un obstáculo para la apertura hacia las restantes culturas, aunque el punto de equilibrio no sea siempre fácil de encontrar. Mucho tendrá que ver la misma tradición cultural de la minoría histórica en cuestión. Hay minorías que han sobrevivido gracias a su tradicional aislamiento, mientras que otras se han acuñado con la amalgama de sucesivas influencias. Esa misma historia habrá

l'alumnat fill de families immigrants. Informe final, Generalitat de Catalunya, 1999). Sin embargo la disposición de la administración educativa catalana a partir del curso 2000-2001 ha sido la escolarización de los alumnos culturalmente minoritarios entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, «desde una visión de conjunto, atendiendo las peticiones de los padres o tutores» (DOG 15/2/2000). Esta medida ha conllevado la creación de «áreas territoriales» en los municipios afectados, que son atendidas por comisiones de matriculación específicas. La disposición incluye que todos los centros financiados con fondos públicos han de ofertar un mínimo de cuatro plazas por aula para atender alumnos con «necesidades educativas especiales», entre los cuales se situarían los pertenecientes a culturas alejadas de incorporación escolar tardía.

dejado huella de tendencias hacia la apertura cultural o bien actitudes de aislacionismo, aunque los tiempos presentes y futuros ya no hacen posible el mantenimiento de posiciones aislacionistas.

Pero las referencias históricas no sirven para resolver los problemas específicos de un mundo globalizado. Por varias razones. En el pasado las oleadas migratorias se integraban rápidamente en los lugares de acogida, tanto a causa de la simple asimilación cultural a los inmigrantes cuanto por la escasez de comunicaciones que les obligaba a cortar prácticamente sus raíces con los lugares de origen; por otro lado, la llegada de inmigrantes nunca era masiva, de modo que resultaba más fácil su integración en el conjunto social receptor y añádase, para completar la situación, que la cultura letrada era minoritaria. Hoy, la denominada «aldea global», para referir el papel e influencia de los medios de comunicación masiva y las altas dependencias económico-tecnológicas que ligan a los pueblos, ha variado totalmente el panorama. Amén del principio democrático de respetos las minorías, ahora las poblaciones emigradas raramente cortan sus lazos con el territorio de origen (al cual pueden volver con cierta frecuencia) y del cual tienen información permanente a través de los medios de comunicación (radio, televisión, prensa, internet...), de modo que las manifestaciones culturales de origen llegan cotidianamente hasta su nuevo lugar de residencia.

Por consiguiente, la supervivencia cultural de las minorías históricas se enfrenta tanto a la influencia de las culturas externas a su territorio cuanto a la pervivencia prolongada de las culturas desarrolladas internamente a causa de la inmigración. Entonces puede acontecer, como ya ocurre en algunos territorios del Estado español, que la cultura histórica llegue a devenir la cultura más débil en su propio territorio de origen. En tales circunstancias resulta imprescindible acometer ciertas medidas de refuerzo y potenciación para preservar su conservación. La pretendida «libertad individual» que proclamaría un «laissez-faire» absoluto, supone una clara desventaja para la cultura débil.⁶⁹

Siguiendo en el contexto que nos es más próximo, no se puede olvidar la realidad del Estado español, donde la diversidad cultural es un hecho que también demanda una atención escolar en todos los territorios que facilite el

⁶⁹ Sarramona, J.: «O desafío da educación intercultural para as minorías históricas», *Revista Galega do Ensino*, nº 24, 1999, pp. 247-268.

respeto y la convivencia intercultural, como garantía de estabilidad política y de desarrollo de democracia interna. El tratamiento del conocimiento y respeto que merecen las culturas de los inmigrantes recientes no debiera ser diferente del que merecen las que comparten el mismo marco político del Estado.

Bien es verdad que la pregunta fundamental que en última instancia cabe plantearse es si merecen ser preservadas las denominadas «culturas históricas minoritarias». Si la respuesta resultara negativa, no tendría sentido hablar del respeto intercultural en ningún ámbito y estaríamos en el camino de fomentar la desaparición de toda cultura que resultara débil frente a las más próximas. Si la respuesta es positiva, habrá que analizar qué estrategia es la adecuada para, sin vulnerar los derechos individuales y colectivos de los ciudadanos, garantizar tal supervivencia. Y el primer obstáculo que se constata es la dificultad de dar licitud legal a ciertas medidas de preservación y desarrollo cultural para las minorías históricas, que sin embargo son las habituales en el caso de las culturas oficializadas estatalmente.⁷⁰

¿Las uniones de carácter interestatal -Unión Europea- han de modificar estos planteamientos? Todo dependerá de los acuerdos sociopolíticos bajo los que tal unión se realice. Sin duda supone un factor añadido a las dificultades de supervivencia de las minorías culturales sin estado propio, pero cabe pensar que si se discute la legitimidad de supervivencia cultural de las naciones sin estado, también puede llegar un momento que, en aras de la «auténtica unidad» de la «Europa-nación», se llegue a discutir la per-vivencia de culturas estatales que sean a su vez minoritarias dentro de la Comunidad Europea.

La interculturalidad tiene sus manifestaciones en el terreno de las actitudes y los hábitos sociales, pero también en los conocimientos concretos, entre los cuales destaca la necesidad del dominio de varios idiomas, que en nuestro caso habrán de tener como prioridad los europeos. El aprendizaje de idiomas se presenta, pues, como uno de los desafíos con que tendrán que enfrentarse las escuelas que aún no hayan penetrado de manera decisiva en este terreno, puesto que las exigencias de la sociedad son claras al respecto; se puede llegar a

⁷⁰ Aunque sería más fácil no recurrir a ejemplos próximos, está el caso del Estado español, donde la inmersión lingüística se puede dar en castellano para cualquier niño, con independencia de su lengua familiar, y se discute permanentemente la legalidad de hacer otro tanto con las otras lenguas del Estado, aunque sean las propias y oficiales en su territorio.

afirmar que gran parte de las oportunidades laborales estarán en función del dominio de idiomas, además del dominio de las nuevas tecnologías.

Es precisamente el dominio de idiomas lo que hace realidad la tan anunciada «sociedad del conocimiento», como una de las manifestaciones de la globalidad que comentamos. La libre circulación del conocimiento está condicionada al dominio de los códigos lingüísticos con que se transmite. Aunque ya son realidad sistemas de traducción automática, que sin duda llegarán en un próximo futuro a altos grados de perfección, no parece previsible que a corto plazo estos sistemas mecánicos resuelvan los problemas de la comunicación «cara a cara».

Por otro lado, el dominio de un idioma no se justifica solamente en cuanto a medio de comunicación, sino que supone la concreción de toda una cultura, de ahí que el mantenimiento y cultivo de la diversidad idiomática sea congruente con la demanda de mantenimiento de la diversidad cultural. La escuela deberá seguir cultivando los idiomas próximos en la misma medida que desee colaborar a preservar las culturas próximas. Difícilmente se podrá hablar de una cultura específica, diferente de las demás, si tiene que demandar a otra la lengua de comunicación.

3. Educar para la no violencia

Tristemente, el futuro más inmediato no nos garantiza la desaparición de los conflictos entre países y pueblos, de modo que dentro de los valores que inspiren las metas de la educación que prepara para la convivencia intercultural han de tener un lugar destacado los valores de paz y solidaridad, que eviten los enfrentamientos violentos y la explotación de los más débiles. Aunque esta temática ya aparece de manera habitual en los curricula escolares, se deberá insistir en ella en el futuro, porque la violencia adopta nuevas formas que es preciso combatir.

Una forma de violencia tristemente vigente en nuestros tiempos y que tal vez no desaparecerá de inmediato es el terrorismo. El terrorismo («guerra limitada», la califican sus partidarios) puede encontrar antecedentes históricos para justificarse, pero si en algo ha adelantado la humanidad es en la convicción de que las ideas deben defenderse mediante el diálogo y no mediante la fuerza; al mismo tiempo, el respeto por la vida y la integridad de las personas deberán estar por encima de cualquier idea, sea política o

religiosa. Precisamente, la escuela podrá recurrir a la historia para mostrar cómo la humanidad ha cometido atrocidades inenarrables en nombre de dios y de la patria y poner las bases para que no puedan repetirse.

La educación para la paz no sólo deberá recurrir a los sentimientos, mostrando la barbarie de las guerras, sino también a la información, analizando las ideas y los intereses que mueven hacia la violencia, pero especialmente deberá entrar en el terreno de la acción, practicando los principios del diálogo en todas las manifestaciones de la vida cotidiana. La resolución mediante el diálogo de los conflictos que puedan surgir en las aulas y en el entorno escolar próximo serán la mejor metodología para formar en los valores de la convivencia en paz. Porque la educación para la paz no se refiere tanto a la prevención de los grandes conflictos bélicos (que también) cuanto a constituir un antídoto frente a la violencia que envuelve la vida cotidiana, en especial en las grandes ciudades. Manifestaciones violentas en las calles, en los lugares de ocio, en los espectáculos deportivos, son ejemplos próximos que deben servir de ilustración de cómo la intransigencia lleva a destruir al otro, porque se le considera un extraño, un invasor.

La escuela, en tanto que lugar de convivencia entre etnias, culturas y religiones diferentes, es también lugar de convivencia entre los dos géneros. Y aquí nos aparece otra lacra de la violencia cotidiana aún no superada, la que sufren muchas mujeres en manos de sus cónyuges, como triste vestigio de lo que ha sido la prevalencia del patriarcado entendido como poder absoluto sobre vidas y bienes. El conocimiento mutuo, la colaboración en la tareas escolares y la convivencia han de colaborar a instaurar definitivamente el principio de igualdad entre hombres y mujeres, que elimine cualquier atisbo de imposición mediante la violencia.

Muy de pasada se ha hecho ya referencia a la misma escuela como lugar de conflictos que parece se agudizan en los últimos tiempos. Y es que la escuela no se puede sustraer a un entorno donde la violencia impera, aunque adopte diversas formas de expresión.

Por supuesto que la escuela no podrá resolver los problemas de marginación, de desigualdad o de desintegración social que habitualmente hay detrás de los casos de violencia juvenil llevada a la escuela; sólo se le podrá pedir que no instaure condiciones que favorezcan la aparición de tal violencia, además de fomentar la educación para la paz y la convivencia. Es aquí donde nos aparece una exigencia en la formación inicial y permanente del

profesorado propia de los tiempos que vivimos: la capacidad de manejar los conflictos cuando éstos aparecen en las aulas. Hay que decir que los posibles casos de violencia no siempre provendrán de los alumnos sino que a veces podrán venir de los mismos padres, cuando por ejemplo se niegan a admitir una calificación o una sanción a sus hijos. En todos los casos la norma general será no responder con una estrategia que pueda aun incrementar el nivel de agresividad de los interlocutores. Situaciones extremas quedarán ya fuera de las posibles acciones pedagógicas y obligarán a actuar a organismos sociales y penales.

Puesto que la casuística que lleva a la violencia puede ser muy diversa, no tendrá sentido plantear ahora recomendaciones pedagógicas específicas. Sólo considerar que cuando proviene de una situación de marginación social grave, expresiones individuales y colectivas de violencia pueden ser fruto del simple deseo de querer imponer a los demás los propios criterios, sin admitir las ideas ajenas ni la posibilidad de no estar en posesión de la verdad. En tales casos se trata del fracaso de una educación-anterior, que no ha instalado la capacidad de renuncia, de autocrítica...

Al tratar este tema de la violencia no podemos dejar de lado la incidencia que los medios de comunicación y los juegos electrónicos puedan ejercer en la instalación de hábitos violentos en niños y jóvenes. La escuela podrá cumplir su papel educativo desvelando el contenido violento, no siempre explícito, que puedan tener ciertos programas, a través de los análisis y valoraciones pertinentes y también buscando la colaboración de las familias para que prosigan esta labor en los hogares. Sin necesidad de entrar en el largo debate sobre la incidencia real de los medios de comunicación, especialmente de la televisión, sobre la violencia infantil y juvenil, no cabe duda que contemplar actos violentos sin clara conciencia de lo que implican de negativo supone instalar paradigmas de conductas no deseables que en cualquier momento pueden ser imitadas. La educación escolar habrá de ejercer, por tanto, una tarea de prevención y de crítica hacia tales modelos. Pero de la violencia vivida dentro de la misma escuela también se hablará más adelante con mayor detalle.

4. La educación para preservar la naturaleza

Una manifestación más de la globalización es la preocupación por la preservación de la naturaleza⁷¹, como una exigencia que no se puede ya limitar a un territorio concreto sino que tiene consecuencias que siempre van más allá, hasta abarcar zonas muy amplias, si no al mundo entero. Es bien sabido que las emisiones de gases tóxicos o de radioactividad se expanden a miles de kilómetros, que la desforestación de un continente afecta a todos los demás, que el calentamiento de la tierra tiene consecuencias para todos... Por todo ello, la escuela deberá entrar firmemente en el desarrollo de hábitos ecológicos, como una exigencia ineludible para la mejora de la vida presente y la preservación de la naturaleza para las generaciones futuras. No se trata de seguir demandando más responsabilidades a una escuela ya de por sí sobrecargada; se trata de una exigencia que se corresponde directamente con la demanda general de que prepare «para la vida», en este caso ampliada a la dimensión de preparar para «preservar la vida», porque es evidente que el patrimonio ambiental está en serio peligro.

¿Qué podrá y deberá hacer la escuela en el campo de la sensibilidad ecológica? Pues básicamente lo mismo que en los restantes: predicar con el ejemplo, de forma equivalente a como deberá actuar en el terreno de la interculturalidad.

La educación ecológica incluye también una dimensión informativa que ha de servir de base para la consolidación de las actitudes y hábitos respecto a la preservación de la naturaleza. Informaciones que podrán ser puntuales cuando acontezcan situaciones que tienen implicaciones positiva o negativas sobre la ecología y otras planificadas en el marco del curriculum ordinario. Pero sobre todo habrá que adoptar una metodología «beligerante», activa, si se desea ser eficaz. Metodología que pasa por las visitas directas a lugares significados -sea positiva o negativamente-, por la práctica de la economía de recursos y reciclaje de materiales en la misma institución escolar y por buscar la colaboración de las familias y del entorno local para materializar las propuestas pedagógicas de naturaleza ecológica.

⁷¹ En muchos círculos se abre paso la denominación de «educación patrimonial», con el propósito de acoger «todos aquellos aspectos que son patrimonio del género humano y por tanto, nos fueron legados por las generaciones pasadas, y que incluyen el patrimonio cultural y ambiental (Colom, A.: «Educación ambiental y la conservación del patrimonio», en Sarramona, J.; Colom, A. y Vázquez, G.: *Educación no formal*, Ariel, Barcelona, 1998, p. 127). Puesto que el patrimonio cultural ya ha sido tratado, en este apartado se hará referencia exclusiva al patrimonio natural.

La dimensión ecológica o ambiental toma así una clara dimensión ética, que supera fronteras e implica a toda la comunidad social, la cual establece con la naturaleza una relación moral, al considerarla un bien digno de respeto y preservación.⁷² El papel de la escuela, por tanto, aparece como ineludible, puesto que se trata de una moral social por encima de ideologías y creencias.

5. Educación para el consumo

El consumo está estrechamente vinculado con la globalización en tanto se vincula al desarrollo económico, que a partir de un cierto nivel ha de superar los límites del territorio donde se producen los bienes y servicios. En nuestro mundo se puede afirmar que todos somos ciudadanos consumidores.

En la misma medida que el consumo incide sobre la preservación del patrimonio natural y cultural, al tiempo que tiene implicaciones sobre la vida personal y de relación social, la educación no puede inhibirse de su tratamiento, en la línea de formar consumidores responsables, conocedores de las consecuencias de sus actos. El crecimiento constante del consumo es causa y consecuencia a la vez del aumento de la producción de bienes y servicios, con todo lo que ello supone de desgaste para el patrimonio. Aunque esta perspectiva tampoco nos puede hacer olvidar que el desarrollo económico está igualmente vinculado al consumo, que tiene que absorber el volumen de lo ofertado. Como en otras situaciones semejantes es preciso encontrar el punto de equilibrio entre ambas dimensiones del fenómeno consumista.

El consumo se vincula igualmente con la publicidad, con la consiguiente posibilidad de adormecimiento de la racionalidad en las decisiones tomadas, pero también hay que señalar cómo la publicidad explota las tendencias ya instaladas en el público consumidor. Por consiguiente, la formación para un consumo responsable pasa por la incorporación de las técnicas publicitarias en los contenidos que lleven al fomento de la capacidad crítica. En un mundo cada vez más lleno de publicidad de todo tipo no se justifica dejar inermes a los adolescentes y jóvenes ante la presión que en este terreno han de soportar.

⁷² *Ibidem*, p. 132.

Nuevamente hemos de hacer referencia al privilegio que supone el tener que preocuparnos de educar para el consumo, cuando hay tantas personas en el mundo que carecen de lo mínimo necesario para subsistir. La educación para el consumo deberá tenerlo bien presente.

Son sobradamente conocidos los hábitos consumistas ya arraigados entre los niños de pocos años de edad, que demandan objetos anunciados por televisión y prefieren las marcas de moda en su indumentaria deportiva o en las prendas de vestir. Llegada la adolescencia estos hábitos se agudizan hasta el punto de provocar conflictos familiares cuando sus demandas no son atendidas. A la fuerte presión consumista ambiental no se escapa ningún nivel social de nuestro entorno, aunque las posibilidades de compra sean muy diferenciadas.

Puesto que se trata de un ámbito educativo que se vincula claramente con las actitudes, la escuela por sí sola no logrará las metas de concienciación y racionalidad que hemos comentado. Se trata de un claro ejemplo donde la colaboración escuela-familia resulta imprescindible, diseñando propuestas pedagógicas compartidas, puesto que nuevamente el ejemplo es decisivo para tener algunas posibilidades de éxito. A la escuela le corresponderá la información que proporciona elementos de juicio para poder elegir, como por ejemplo todo lo relacionado con el etiquetaje de los productos, donde aparece la composición de los mismos, su lugar de origen, caducidad, etc. En algunos casos habrá que ir más allá e informar cómo algunas marcas internacionales fabrican sus productos en países donde se puede emplear mano de obra infantil o donde se explotan claramente a los trabajadores de cualquier edad, en especial a las mujeres.⁷³ El análisis y debate sobre estas informaciones puede desencadenar la reflexión personal sobre cómo se llega a colaborar mediante el consumo al mantenimiento de una situación injusta.

Otras informaciones deberá canalizarlas la escuela directamente a las familias, sea de manera exclusiva o compartida con los alumnos. Aquí entraría, por ejemplo, todo el capítulo de la alimentación, donde muchos hábitos de consumo están dictados tanto por la presión publicitaria cuanto por la ignorancia respecto a las consecuencias que sobre la salud tiene el consumo reiterado de cierto tipo de alimentos manufacturados: golosinas, bollería... El

⁷³ Sobre este punto se argumenta a veces que sin la posibilidad de trabajo de todos los miembros de la familia, incluidos los niños, no resulta posible la supervivencia. Pero la permanencia de la explotación no conducirá a encontrar soluciones válidas para su erradicación.

aumento de los índices de colesterol y la obesidad en niños y adolescentes son otras tantas consecuencias de una alimentación inapropiada, a la cual se llega tanto por desconocimiento como, a veces, por simple comodidad de las familias, que prefieren dejar en manos de los niños la decisión de qué comer, en vez de forzar la situación hacia una alimentación equilibrada y llevada a cabo en el propio hogar. En el extremo opuesto, pero igualmente situado en el marco de las imágenes publicitarias y de las modas, está el caso de la anorexia, provocada por el deseo de semejarse a los prototipos mostrados por los medios de comunicación y que se deberán afrontar con información y crítica racional.

6. Educación en la complejidad

El análisis de los problemas señalados nos lleva a la necesidad de contemplarlos siempre en perspectiva interdisciplinar, no solamente porque los problemas sociales y científicos importantes son complejos por su misma naturaleza sino porque su solución presente y futura pasa por la ampliación de las personas y sectores implicados, hasta desbordar las fronteras políticas tradicionales de los Estados. Así se expresaba F. Mayor: «... los problemas resultan cada vez más complejos en la medida que comportan un grado más alto de imprevisión y requieren cada vez más un planteamiento interdisciplinario. Además, el ritmo acelerado de los acontecimientos que se producen en el mundo actual hace que las reacciones deban ser cada vez más rápidas y que sea preciso disponer de una capacidad de información más grande para tomar las decisiones pertinentes».⁷⁴ Si ello es verdad en la perspectiva macro, también lo es en perspectivas más reducidas, de modo que la educación se enfrenta a la necesidad de elaborar síntesis y practicar la estrategia de resolución de problemas por vía interdisciplinar.

Como señala Morin,⁷⁵ los problemas particulares sólo pueden ser planteados y pensados correctamente dentro de su contexto, y el contexto es cada vez más un contexto planetario. En el presente siglo, a diferencia del anterior, que ha privilegiado la especialización a ultranza, se deberá proponer el desarrollo del conocimiento superando las barreras artificiales de las

⁷⁴ Mayor, F.: *La memoria del futur*, Centre Unesco de Catalunya, Barcelona, 1994, p. 47.

⁷⁵ Morin, E.: *La mente bien ordenada*, Seix Barral, Barcelona, 2000.

disciplinas científicas, mediante procesos reflexivos que combinen siempre el análisis con la síntesis. Porque cualquier problema importante que se plantee, sea de tipo biológico, social o técnico, tiene connotaciones múltiples a contemplar.

Las «certezas» científicas se vuelven incertidumbres, de modo que la enseñanza deberá superar los esquemas lineales de causa-efecto, para constatar cómo la misma causa produce efectos diversos y un mismo efecto puede ser debido a varias causas; en definitiva, el pensamiento se vuelve complejo al interpretar los fenómenos en perspectiva sistémica.⁷⁶

Cierto que la organización más generalizada de los centros escolares, donde la especialización en las materias lleva a horarios y profesores diferenciados, no favorece mucho la propuesta interdisciplinaria; sólo en educación infantil y primaria resulta más factible, porque un mismo docente se encarga de varias áreas disciplinares. Pero será preciso buscar caminos de coordinación entre los docentes y los departamentos para integrar programas, además de la ya indicada preocupación por encarar todos los contenidos posibles en perspectiva interdisciplinaria. Un ejemplo claro es la petición de que todos los profesores son profesores de lengua, porque el tratamiento se debe realizar en todo momento y desde cualquier materia. Otro tanto habría que decir respecto al tratamiento de las actitudes que, por ser habitualmente «objetivos transversales», han de ser también preocupación de todos los docentes.

Por otro lado, habrá que preparar para la incerteza, para vivir en un mundo en constante cambio, como consecuencia de la ya citada complejidad de los fenómenos objeto de estudio. Y esto sí supone un cambio radical respecto a lo que tradicionalmente ha hecho el sistema educativo, que se ha aferrado a la «seguridad» de las informaciones y valores transmitidos, como garantía de estabilidad cultural y social.

7. ¿Hacia una Ley Europea de Educación?

⁷⁶ Morin habla de siete principios interconectados para interpretar el conocimiento: sistematismo, «halogramismo», retroactividad, autoorganización, auto-eco-organización, dialogía y reconstrucción (*Idem*).

Desde la firma en 1951 (Roma) del entonces Tratado de la Comunidad Europea del carbón y del acero hasta la firma en 1992 (Maastricht) se ha avanzado en muchos campos de la actual Unión Europea de 15 estados, pero ya está prevista su ampliación en los próximos años con varios estados miembros más. Los campos que abarca la Unión son muy diversos: economía, transporte, comunicación, defensa, política exterior, libre circulación de personas, etc., pero en el terreno concreto de la educación sigue vigente el principio de la «subsidiariedad», entendida como la garantía de las competencias de los Estados en este terreno dejando sólo margen a la colaboración entre ellos.⁷⁷

Aunque algunos autores aseguran que ya pasó el tiempo de las grandes leyes que abarcan todo el conjunto del sistema educativo y tan sólo se realizarán retoques en aspectos concretos, si una gran Ley tendría sentido sería la que regulara básicamente la educación entre grupos de Estados como los que constituyen la Unión Europea, como una vía para facilitar la unificación en todos los órdenes. Y hay que decir que existen algunos síntomas de querer avanzar en este camino, como los acuerdos tomados en Lisboa en el año 2000 respecto al aprendizaje para toda la vida⁷⁸ y la utilización de las nuevas tecnologías en el conjunto de los sistemas educativos en el denominado «programa e-learning», los cuales quedaron reafirmados en las conclusiones del Consejo Europeo celebrado en Niza en diciembre del mismo año.⁷⁹

Una posible ley de educación europea forzosamente debiera respetar las identidades de los diversos territorios que integran la Unión, siendo respetuosa con la diversidad cultural que encierran, pero pudiendo armonizar ciertos aspectos organizativos y de contenidos de los respectivos sistemas educativos para facilitar la libre circulación de personas y el reconocimiento de las

⁷⁷ En el Tratado de Amsterdam de 1997 se dedican los artículos 149, 150 y 151 a los campos de la educación y la cultura. En el primero se señala que «la Comunidad ha de contribuir al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, dando soporte y completando su acción en el pleno respeto a sus responsabilidades por lo que se refiere a los contenidos de la enseñanza y la organización del sistema educativo, así como a su diversidad cultural y lingüística».

⁷⁸ En este documento se invita a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos».

⁷⁹ En el apartado 16f se insiste en «mejorar el acceso efectivo a la educación y a la formación permanente, especialmente en el ámbito de las nuevas tecnologías, con el objetivo de evitar el déficit de cualificación».

respectivas titulaciones académicas. Por otro lado, es perfectamente posible determinar unas metas educativas generales compartidas que recogieran lo que se ha venido denominando el «humanismo europeo» y que es fruto de una historia y de una cultura que a lo largo de los siglos ha tenido muchos puntos de encuentro. Este humanismo europeo se ha centrado en la razón, en la capacidad de creación, en la libertad, en la sociabilidad, en la espiritualidad...⁸⁰

Los próximos años, por tanto, es posible y deseable- que se llegue a consensuar una ley básica que recoja lo que ha sido la tradición cultural europea más los nuevos retos que el siglo XXI plantea a la educación en los ámbitos que aquí ya se han señalado y los que aparecerán en los próximos capítulos, respetando las peculiaridades de cada territorio y su tradición, pero siendo activa en el propósito de crear la futura ciudadanía europea, que pueda impedir que se repitan en el futuro los tristes episodios de luchas y enfrentamientos.

⁸⁰ Fullat, O. y otros: *Cap una llei Europea d'Educació*, Universitat Autònoma de Barcelona, 2001 p. 187.

CAPITULO V

El pluralismo ideológico como expresión de democracia

1. Los cambios acontecidos en la familia

El ya extensamente comentado pluralismo cultural tiene en la manifestación que podríamos considerar intracultural, uno de los distintivos de la democracia social. Se trata de una situación inédita en la historia de las comunidades, que siempre se han caracterizado por compartir de manera generalizada los mismos valores y concepción del mundo y de la vida, reforzados por el papel preponderante de la religión y de los hábitos familiares.

Nadie podrá hoy afirmar que en nuestro contexto no existe una gama de concepciones valorativas respecto a la vida de relación interpersonal, la forma de organizar la sociedad, la concepción de la familia, las relaciones de pareja, etc. Aún más. Se puede afirmar que se mide el nivel de democracia logrado en una sociedad en función del nivel de permisividad y convivencia existente entre las diversas maneras de entender la vida, lo cual supone compartir principios básicos además de tener instaladas actitudes de respeto de manera generalizada.

La respuesta que la educación escolar deberá seguir dando a esta situación de pluralismo intracultural será la explicitación de los factores comunes a las diversas opciones ideológicas, al tiempo que se fomenta el respeto de aquéllos que no son compartidas por todos. No se trata de que la escuela se sitúe en un terreno de neutralidad absoluta, que haría imposible la misma actividad educativa, siempre justificada desde una escala de valores, sino de mantenerse imparcial ante lo que no es compartido por toda la comunidad. Y hay claros antecedentes al respecto. Cuando se ha legislado para lograr una escuela laica,

por ejemplo, se ha pretendido no introducir la religión como posible elemento de confrontación ideológica en la escuela, sacando su tratamiento fuera de ella.

La diversidad ideológica hace cada vez más necesaria la relación entre la escuela y la familia para determinar unidas cuanto se considere valioso para ambas, y que se llegue a materializar en un «pacto» de actuación conjunta, que supere posibles desconfianzas y busque la acción conjunta en sociedades pluralistas;⁸¹ todo ello reflejado en lo que legalmente se denomina en nuestro entorno «proyecto educativo del centro». Porque legítimamente la familia podrá tener una opción ideológica definida desde la cual educa, si bien esa misma opción deberá incluir el respeto por las otras opciones. En la escuela, por tanto, habrá pluralidad ideológica procedente de las familias que se añadirá a la de los mismos profesionales del centro. Todo ello corresponde de manera general con la escuela pública, que precisamente resulta un reflejo de la diversidad de la sociedad a la que ha de servir. Pero caben otros planteamientos.

Existe la situación de las escuelas que precisamente se definen en función de una opción ideológica (o religiosa) y ofrecen una actuación educativa coherente con ella. Entonces las familias que eligen tales escuelas comparten sus valores y planteamientos educativos, en la búsqueda del reforzamiento de la actuación familiar. Lógicamente se tratará de escuelas de titularidad privada que, en todo caso, habrán de defender planteamientos ideológicos socialmente aceptables y deberán hacer del respeto por las restantes opciones una meta pedagógica a lograr.

Ante el pluralismo, la educación actual y futura deberá descartar definitivamente el adoctrinamiento, donde la propia opción ideológica se presenta como única e indiscutible. Y ello tanto por razones de eficacia pedagógica como de coherencia respecto al contexto que nos rodea. Preparar para vivir en una sociedad plural supone respeto por los criterios no compartidos y considerar que no se está en posesión de toda la verdad. La educación escolar rechazará entonces la simple imposición para fomentar el diálogo y el respeto mutuo.

La constatación y respeto del pluralismo harán necesaria una vez más la coherencia de actuaciones a través del ejemplo y la coordinación de las

⁸¹ Pérez Serrano, G.: «Familia y educación. Cuestión a debate», *Bordón*, vol. 50, nº 1, 1998, p. 19.

acciones educativas entre familia y escuela para lograr aquellas metas pedagógicas que son compartidas. Y por lo que respecta al profesorado, aquí surge un nuevo campo donde aplicar la honestidad o, si se prefiere, la deontología profesional.

El profesorado que, como ya se ha señalado, tiene derecho personal a tener sus propios planteamientos ideológicos, en el momento de desarrollar su actividad docente y educativa se deberá preocupar de difundir los valores consensuados en el proyecto educativo del centro, más que sus propias concepciones,⁸² poniendo el interés general por encima del particular. Con ello no se pide la renuncia a las propias ideas, sino el compromiso por el proyecto colectivo, en especial si se trata de una escuela pública, donde ha de imperar el pluralismo.

La escuela ha de dar por definitivamente terminada la etapa en que se consideraba depositaría del único saber valioso pero también de los únicos valores merecedores de respeto. La diversidad ínter e intrasocial plantea una nueva situación, que por un lado pasa por el consenso respecto a lo valioso para todos y por otro por el respeto a lo que identifica de manera diferenciada a personas y grupos. Los límites de este principio ya han sido indicados.

2. La necesidad de atención a la diversidad personal

Si de la perspectiva social pasamos a la personal, también encontraremos muchos argumentos estrictamente psicopedagógicos que avalan la necesidad de atender a la diversidad. El primero de ellos es la constatación de que todos los sujetos son distintos, tanto por lo que se refiere al bagaje potencial que proporciona la herencia genética⁸³ como por lo que se refiere a las influencias ambientales y experiencias vividas. Ante esta primera constatación surge la inevitable pregunta: ¿puede la escuela tratar igual a quienes son desiguales?

⁸² Trilla, J.: *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona, 1992.

⁸³ La discusión sobre el grado de incidencia de la herencia sobre los resultados finales del aprendizaje puede ser un tema de debate eterno, pero hoy nadie duda que explica una parte de la variación (el 50% señala Garner), y que el resto es fruto del medio ambiente, o lo que es lo mismo, de la educación en todas sus manifestaciones.

El tratamiento de la diversidad en las aulas se puede considerar como uno de los principios más relevantes de la pedagogía escolar en los últimos tiempos, por cuanto se opone a la tradición claramente selectiva que ha tenido la escuela y se presenta como una garantía de justicia social, de modo especial para quienes están más necesitados, en cuyo tratamiento se introduce el criterio de la «discriminación positiva». Pero el tema es fuente de debate abierto y todo hace presagiar que seguirá así durante tiempo, más cuando se impone en el medio social la ola liberalista que sintoniza mucho mejor con la selectividad comentada.

La diversidad afecta a todas las dimensiones del ser humano: sensoriales, mentales, emocionales, motrices, actitudinales, etc., pero por lo que afecta más directamente al aprendizaje bastará con centrarnos ahora en la «inteligencia», sin que el empleo del término nos vincule a una concepción cerrada de la misma. Ya nadie sostiene hoy la concepción de la inteligencia como una capacidad general y abstracta, como se defendió en los inicios de la creación de los tests mentales, sino que tras pasar una primera fase de distribución en factores (Thurnstone) se ha llegado hasta la consideración de la presencia de «inteligencias múltiples» (Garner)⁸⁴ que los sujetos poseen en distintos grados de intensidad. La consecuencia lógica de esta constatación es que cada sujeto aprenderá de manera óptima si se le ofrece la posibilidad de hacerlo mediante el tipo de actividades que sintonizan mejor con sus capacidades mentales más desarrolladas, aunque no se olvide la posibilidad de desarrollo de todas ellas.

En esta misma línea de diversidad aparece la constatación de que los sujetos tienen distintas formas de aprender -estilos de aprendizaje-Sujetos que aprenden mejor por vía inductiva, mientras otros lo hacen por la deductiva; sujetos que son más analíticos, en contraposición a los más sintéticos; sujetos independientes de campo, frente a otros más dependientes; sujetos que son más reflexivos (secundarios), en comparación con los más impulsivos (primarios)... No hará falta recordar que tales dualidades lo son en cuanto a tendencia, existiendo una amplia escala de gradación entre los polos.

Podríamos seguir por el camino de las diferencias haciendo alusión a los ritmos de aprendizaje personal que se vinculan con características biológicas y

⁸⁴ Es bien conocida la diversidad de inteligencias que propone Garner (*Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona, 1998) referentes a los campos: lingüístico, lógicomatemático, musical, psicomotriz, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

mentales, así como a los ritmos biológicos que advierten de diversos ciclos temporales óptimos para la actividad general y, por tanto, del aprendizaje. Sin olvidar el importante capítulo de la memoria, básica para captar y consolidar los aprendizajes, donde se pueden distinguir igualmente tipos de memoria y preponderancia de alguno de ellos. Y proseguiríamos por el terreno de los intereses (ya claramente vinculados con el medio que rodee al sujeto), las motivaciones, los sentimientos...

Todos estos factores diferenciales no son ajenos a las influencias educativas, efectivamente. Incluso podríamos afirmar que se decantan en función del tipo de educación recibida, pero tal constatación no invalida la afirmación de que se consolidan con el paso del tiempo y cada vez resultan más difíciles de modificar.

No se trata de alinearse con quienes consideran que la educación se debe limitar a seguir los pasos del desarrollo psicológico, porque sabemos que las mismas aptitudes «innatas» llegarán a desarrollarse óptimamente en la misma medida que encuentren los estímulos y las condiciones medioambientales propicias. Vigotsky ya nos ilustró suficientemente al respecto con su teoría sobre el desarrollo próximo, en contraposición a la propuesta evolutiva un tanto determinista de los estadios de Piaget, si bien éste también advirtió que no se logran en el mismo momento en todos los sujetos.

Ahora bien, los docentes pueden estar de acuerdo con la existencia de todas las diferencias interpersonales descritas y llegar a la conclusión de que sus implicaciones son imposibles de ser llevadas a la práctica porque, en último extremo, si todos los alumnos son diferentes, sólo mediante una educación absolutamente individualizada sería posible dar respuesta pedagógica a la diversidad. Lógicamente, el realismo, la practicidad (que incluirá la economía), el sentido común en definitiva, deberán proporcionarnos soluciones menos radicales, sin vulnerar los principios admitidos como punto de partida.

Aún dos consideraciones más antes de las propuestas pedagógicas. La primera es que la atención a la diversidad de los alumnos no es una cuestión fácil de llevar a la práctica, dados los antecedentes de que parte la escuela. Porque la organización escolar se ha basado preferentemente en agrupamientos de los alumnos supuestamente homogéneos, o al menos se actuaba ante ellos como si lo fueran. Ahora bien, que no sea fácil no significa que no sea necesario ni posible. La segunda consideración es que la profesionalidad, que se supone y exige al profesorado, ha de permitir

encontrar soluciones prácticas y válidas, siempre que se esté dispuesto a romper con lo que ha sido el comportamiento habitual en las aulas, especialmente en secundaria.

Las soluciones que en estos momentos la sociedad demanda de la escuela para atender a la realidad psicológica y al principio pedagógico de la diversidad se deben plantear como un desafío estrictamente profesional, y no como una formulación exclusivamente teórica difundida por quienes no están diariamente al frente de los alumnos de secundaria. Seguramente, un cierto distanciamiento de lo que ha sido la práctica tradicional resulta imprescindible para encontrar nuevos caminos, más justos y eficaces pedagógicamente.

La atención a la diversidad se inicia ya con la misma propuesta curricular que dimana de la administración educativa. Porque un curriculum único, cerrado, obligatorio para todos, que no deje márgenes de opcionalidad, es la primera manifestación de no querer considerar la diversidad de los alumnos como una realidad condicionadora de la actuación educativa escolar. La uniformidad curricular es un atentado a la diversidad de los individuos pero también a la diversidad de contextos sociales, históricos, físicos, económicos, culturales, que los envuelven. Es oportuno recordar al respecto que una misma meta pedagógica se puede lograr a través de contenidos diversos, del mismo modo que partiendo de un mismo contenido se pueden lograr metas distintas. No será necesario ilustrar lo dicho con ejemplos. Si no hay márgenes de optatividad para los docentes, que son quienes en última instancia determinan el curriculum, se hace difícil canalizar aptitudes e intereses diversos.

Salgamos al paso de otras posibles objeciones menos serias. Se trata de la acusación de que la optatividad acabe traduciéndose en propuestas curriculares intrascendentes, fácilmente descalificables, en contraposición a propuestas de mayor dedicación a los conocimientos de lenguaje o matemáticas. Evitando entrar en un debate «académicamente incorrecto» sobre qué acaba siendo más decisivo para el futuro de las personas y de los pueblos de cuanto se aprende en la escuela, ya ha llegado el momento de admitir que aquello que es útil y necesario a la sociedad de cuanto pueda hacer la escuela no lo pueden determinar solamente los docentes del sistema, sino el conjunto de la sociedad de la cual éstos forman parte y donde, lógicamente, han de tener voz preferente, pero no exclusiva.

La optatividad también ha de cubrir la posibilidad de profundización de las materias escolares, claro está, para que el alumnado más capaz y deseoso de

ampliar los conocimientos básicos pueda encontrar la oportunidad de hacerlo. Pero con la misma fuerza habrá que decir que la atención de los alumnos con dificultades y de los más capaces plantean problemas de distinta magnitud y que la falta de actuación eficaz de la escuela no tienen la misma trascendencia para unos que para otros. Los alumnos con problemas que no son correctamente atendidos quedan fuera del sistema, en la mayoría de los casos de por vida, mientras que los más capaces pueden encontrar sus propias vías de desarrollo dentro y fuera de él. En cualquier caso, es de una evidencia meridiana que las diferencias se producen hacia ambos extremos de la variable y que todas han de obtener respuesta de la escuela, sin falsas antinomias excluyentes.

Respóndase a estas preguntas bajo el axioma de que la escuela ha de preparar para la vida y, aun con todas las matizaciones que se quieran añadir respecto a la «aldea global» y los tiempos que nos tocan vivir, se derivará la necesidad de un curriculum flexible que permita atender a realidades sociales diversas. La exigencia de una parte común, símbolo de una cultura y de un marco político compartido, no precisa más justificación que la misma existencia de este marco compartido y que ciertamente en estos tiempos no se limita al marco de los Estados.

Sólo queda una última reflexión, que se relaciona con lo ya comentado respecto a la tradición organizativa de la escuela: si la atención a la diversidad de los alumnos se debe o no acometer mediante agrupaciones supuestamente homogéneas a lo largo de todo un nivel educativo, por ejemplo a lo largo de la educación secundaria obligatoria, etapa que suele ser previa a la elección de caminos académicos diferenciados entre quienes optan por seguir estudios, sea de bachillerato o de formación profesional, y quienes se incorporan directamente al mundo del trabajo.

La tentación de organizar grupos fijos que se preparen directamente para las opciones indicadas resulta evidente entre ciertos colectivos de profesores y de familias, siempre convencidos de que de este modo se facilitará la atención de unos y otros. Detrás de la propuesta, aparte de razones organizativas, no se ocultan también razones estrictamente ideológicas, en la línea de seleccionar los «mejores» y garantizarles el camino de la continuación en los estudios académicos.

Sin pretender profundizar más en un debate que a buen seguro proseguirá en los próximos años entre nosotros⁸⁵ y en los países de nuestro entorno, sí se puede señalar que establecer agrupaciones flexibles por materias y actividades se justifica en razón de las diferencias psicológicas y sociales ya indicadas, pero el establecimiento de tales agrupaciones con carácter rígido para todas ellas por igual no resuelve ni el tema de la diversidad intragrupo ni son garantía de mejor aprovechamiento escolar para los que tengan más dificultades.

⁸⁵ Este tema es una de las piedras de toque sobre las propuestas de reforma de la LOGSE, que estableció para la educación secundaria obligatoria la clara prohibición de establecer itinerarios rígidos para los alumnos, que determinaran con anterioridad a la terminación de esa etapa las opciones a la salida de la escolarización obligatoria. Sectores docentes y sociales conservadores proponen la creación de tres itinerarios diferenciados para los alumnos de la ESO a partir de los 14 años, lo cual está en contradicción con los planteamientos defendidos por los autores que pretenden una educación equitativa y «buenas escuelas para todos» (Darling-Hammond, L: *El derecho a aprender*. Ariel. Barcelona. 2001).

CAPITULO VI

La pérdida de los valores tradicionales

1. ¿Crisis de valores?

Sin entrar ahora a analizar si nos encontramos ante una real «crisis de valores», como afirman algunos, o más bien ocurre que «algunos valores están en crisis», como aseguran otros,⁸⁶ de lo que no hay duda es de que en breves decenios se han perdido muchos de los valores que durante siglos habían cumplido una función de integración social y, consiguientemente, eran clara e indiscutida guía para la educación. Y puesto que no existe educación al margen de valores que la justifiquen, el debate sobre cuáles deben ser tales valores cobra pleno sentido en el presente y para el futuro.

Parece un proceso irreversible el hecho de que existan diversos posicionamientos sociales ante los valores, de modo que las instituciones educativas se hallarán ante la vivencia de situaciones contrapuestas y se verán obligadas a enfrentarse a ciertas corrientes sociales, haciéndoles contrapunto en aquellos aspectos que conducen a la pérdida de los principios morales que son garantía de integridad personal y mayor justicia social. Más cuando la pérdida afecta también a las familias, provocando un vacío educativo que la escuela se verá forzada a cubrir de manera substitutoria. Así se explica toda la corriente actual de preocupación por la educación moral y que deberá proseguir en el futuro.

A veces se levantan voces en defensa de que la escuela no acepte este papel supletorio de la educación moral que tradicionalmente han realizado las

⁸⁶ Cardús, S.: *El desconcert de l'educació*, Edicions la Campana, Barcelona, 2000.

familias. Se señala que sobre la escuela recaen demasiadas responsabilidades: educación para la salud, educación vial, educación ambiental... todo lo cual no puede afrontar con garantías; se añadirá que la escuela debiera limitarse a hacer aquello para lo que está preparada y puede hacer bien: la instrucción. Sin entrar en debate sobre qué es realmente la instrucción y si ésta es posible al margen de valoraciones, hay que afirmar rotundamente que la escuela no puede dejar de lado los valores que han de impregnar toda actividad de aprendizaje y de relación social. Deberíamos decir más bien que la escuela «no puede dejar de educar» porque tanto lo que hace como lo que deja de hacer tiene implicaciones morales de correcto-incorrecto, bueno-malo, aceptable-inaceptable, etc. Si con las propuestas de inhibición comentadas se quiere buscar la congratulación de los docentes, no parece buen camino, porque los docentes se saben educadores y su angustia no la produce el dejar de educar sino el constatar cómo están muchas veces solos en esta tarea. Trabajar por recuperar la colaboración familia-escuela es el camino a seguir más que dejar un hipotético vacío escolar que no siempre será llenado por las familias. Otra cosa es que determinadas familias consideren que los valores fomentados en la escuela no son los que ellos preferirían para sus hijos, y entonces prefieran que la escuela se inhiba ante ellos, pero así entramos en las reflexiones ya hechas en el capítulo anterior sobre el respeto a la diversidad ideológica tras un acuerdo en lo que es común.

En todo caso, no se trata de volver a situaciones pasadas, donde los valores a fomentar eran básicamente la sumisión simple a las normas, el respeto a la autoridad con independencia de su origen y la interiorización de la religión oficial. Se trata de recuperar aquellos valores que son expresión de compromiso personal hacia ideales colectivos, mantenedores de los logros más loables de la democracia: libertad, honradez, colaboración, solidaridad, responsabilidad, capacidad de sacrificio, aceptación de la norma emanada de la autoridad legal, etc. Todo ello fomentado mediante el ejemplo y la práctica; en modo alguno bajo fórmulas caducas de disciplinas académicas formales

A principios del siglo XX el movimiento de la Escuela Nueva trabajó por conseguir que los niños hallaran en los centros escolares un refugio frente a la explotación, el castigo físico y la falta de consideración respecto a sus necesidades específicas, y con ello se enfrentó al contexto generalizado. Actualmente, y en un futuro próximo, todo parece indicar que la escuela deberá enfrentarse nuevamente a la corriente general que, con las

excepciones de algunas familias y ambientes, más bien ha renunciado a mantener unos principios morales que demandan esfuerzo y compromiso personal.

Anteriormente ya se ha hecho referencia a la superación del adoctrinamiento como estrategia educativa, en aras del diálogo y la reflexión moral. Pero también habrá que velar para que el demandado diálogo no sea siempre una simple transacción o pacto, donde se trate de buscar el punto medio entre las exigencias del hijo/alumno y las de los padres/docentes, porque, como señala Pérez Serrano, ello resuelve los problemas de tensión inmediata pero no los resuelve a largo plazo, ni consolida los planteamientos valorativos que han de inspirar siempre la conducta moral.⁸⁷ Es la diferencia que en algunos casos media entre la simple tolerancia y el pleno respeto, entendido éste como diálogo activo.

Con ello se quiere subrayar que no siempre lo mejor es «el punto medio», que podría llevar a un nivel de indisciplina «soportable», a ciertas mentiras «aceptables», a una agresividad «sostenible» y otras afirmaciones semejantes que llegan a relativizar valores que deben ser aceptados en su integridad; por este camino se llega fácilmente a situaciones que se degradan progresivamente y a un relativismo que acaba poniendo la moral al servicio de las conveniencias personales o del momento.

2. La violencia en la escuela

La pérdida de unos referentes morales comunes explica en parte las situaciones de conflicto que han de vivir muchos centros escolares, como un reflejo más de la conflictividad social que rodea a ciertos grupos de adolescentes y aun de menor edad. Mucho se habla sobre el tema de la conflictividad e incluso de la violencia en las aulas, más cuando se prolonga la escolaridad obligatoria y todo tipo de alumnos han de estar en ellas.⁸⁸ Pero hay que pensar que si tantas veces se insiste en que la escuela no está al margen de la sociedad, en este caso no cabe esperar que reste al margen de

⁸⁷ *Art. cit.*, p. 18.

⁸⁸ Al respecto se podrían citar unas declaraciones del jefe de policía de Barcelona donde afirmaba que el nivel de delincuencia adolescente había descendido, coincidiendo con la entrada en vigor de la escolarización obligatoria hasta los 16 años.

un problema que ha generado y está inmerso en esa misma sociedad, de ahí que más bien haya que temer que la situación se mantenga y aun aumente en un próximo futuro, si no cambian los parámetros del comportamiento social.⁸⁹

Aunque las causas de la conflictividad social son múltiples,⁹⁰ sin olvidar las estrictamente económicas, sin duda la pérdida de la estabilidad característica de las sociedades tradicionales ha contribuido a la desorientación moral que vive una parte de la juventud, que no ha sabido aun encontrar una escala de valores que dé sentido general a la existencia personal y a la vida de relación social.

En contraposición a la pasada estabilidad, los jóvenes se enfrentan a la precariedad laboral, a la dificultad de incorporación temprana a trabajos medianamente cualificados, a una presión consumista que les impulsa a vivir por encima de sus posibilidades... Esta juventud ha superado ya la edad de la escolaridad obligatoria, pero permanece en el sistema educativo y su influencia, además de sobre la institución escolar a la que asisten, se manifiesta también sobre el alumnado más joven, que adopta los mismos comportamientos que advierte en quienes le superan en sólo unos años de edad.

El hecho de coincidir en un mismo centro escolar alumnos de 12 y de 18 años se ha querido ver como una de las causas de generalización de las situaciones de indisciplina y de violencia escolar. Se afirma que rápidamente los alumnos más jóvenes imitan comportamientos de los mayores que se les presentan como síntomas de autonomía personal, virilidad, beneplácito de los compañeros, etc. No se puede soslayar esta reflexión pero habría que hacer estudios específicos para avalar estos supuestos. El caso es que la imitación de

⁸⁹ Son sobradamente conocidos los tristes casos de violencia escolar extrema que han acontecido de manera reiterada en EE.UU, donde los centros escolares de secundaria han instalado complejos sistemas de detección de metales y vigilancia continuada para evitarlos. Pero la situación conflictiva también se encuentra en varios países europeos. En Francia existe desde hace tiempo un debate público sobre la necesidad de que se establezca vigilancia policial en algunos «colleges», donde la violencia es manifiesta, sin excluir las violaciones. Así, según algunas estadísticas, el 3,3% de las agresiones sexuales que tienen lugar en espacios públicos se llevan a cabo en las instituciones escolares o paraescolares (Séry, M.: «Quan l'é-cole ne protege plus», *Le Monde la l'Éducation*, mars 2001, p. 24).

⁹⁰ Trianes, M. V.: *La violencia en contextos escolares*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2000.

ciertos comportamientos de los más mayores siempre ha existido como proceso socializador en los menores, dentro y fuera de la escuela. Tal vez dentro de ella es más susceptible de análisis y control que exclusivamente fuera. De cualquier modo es un tema a tener presente por si caben algunas actuaciones al respecto.

De todos modos, los modelos sociales que los jóvenes y adolescentes pueden observar a través de los medios de comunicación son la preponderancia del poder, del consumo, del ocio, estando rodeados de una inmensa cantidad de objetos y situaciones apetecibles que parecen estar fácilmente a su alcance. Cuando los recursos familiares lo permiten, el consumo se materializa a través de ellos; cuando no lo permiten y el contexto es de abandono familiar y privación social, existe la tentación de optar por conseguirlos mediante la violencia. La presión ambiental es demasiado fuerte para que no sucumban a ella una parte de los jóvenes que no han arraigado de manera profunda unos valores morales superiores.

Centrados exclusivamente en el medio escolar, se advierte una preocupación creciente por estudiar el fenómeno definido como «bullying» para indicar el maltrato entre compañeros expresado de forma continuada y como abuso de poder. Esta violencia escolar no siempre es física, que constituye la minoría de las conductas agresivas que se producen en la escuela, sino que habitualmente toma la forma de agresión verbal y marginación del grupo, lo cual produce unos efectos depresivos sobre las víctimas incluso superiores a los del maltrato físico.

Todos los estudios sobre el tema confirman la mayor incidencia de las conductas agresivas entre los varones, aunque las agresiones verbales directas o indirectas tienen un alto grado de incidencia también entre las chicas.⁹¹ Cuando aparecen los actos vandálicos ya nos situamos ante comportamientos antisociales que se vinculan con el consumo de droga, pertenencia a pandillas urbanas y comportamientos predelictivos. Son los actos vandálicos los que crean un ambiente en la escuela que incide directamente sobre las actitudes del profesorado, en la línea de la angustia y el desánimo.

⁹¹ Se puede citar, por ejemplo, el *Informe sobre la violencia escolar* realizado por el Defensor del Pueblo (2000), donde las chicas sufren en mayor medida que los chicos la agresión de que se hable mal de ellas y también son ellas las que hablan mal de otros. El resto de agresiones verbales (insultos, amenazas...) se producen en mayor grado entre los varones.

Puesto que una conducta delictiva en la escuela puede ser el prelude de una conducta posterior más grave, especialmente si el contexto familiar y social no colaboran activamente en superarla, la institución escolar deberá estar muy atenta a este fenómeno desde sus inicios, dado que la conducta agresiva se cristaliza a partir de los ocho años.⁹² Está claro que la escuela por sí sola no podrá cambiar el conjunto de variables contextuales que propician la cristalización del comportamiento agresivo, pero sí deberá analizar los factores intraescolares que sean también favorables al mismo y sobre todo aplicar medidas previsoras y correctoras. Basta recordar cómo se producen procesos de aprendizaje agresivo por observación de conductas agresivas acontecidas entre iguales en el medio escolar, en especial si éstas tienen algún tipo de compensación en el grupo que las contempla.

Las escuelas deberán tener unas normas de funcionamiento interno elaboradas con la participación de los propios alumnos, que excluyan radicalmente la violencia en todas sus manifestaciones. El trabajo cooperativo de los docentes y su talante dialogador y democrático serán también factores positivos para crear un ambiente que no fomente conductas agresivas, además de la ya comentada preparación específica para el diagnóstico y tratamiento de los conflictos, si éstos se producen. El profesorado ha de ser consciente de que la violencia no se produce sólo en el aula, sino en los espacios de juego y de relación social de los alumnos (patio, pasillo, servicios...) y también ha de actuar sobre las agresiones verbales, por cuanto pueden ser la antesala de las físicas, al tiempo que crean el ya comentado ambiente depresivo y negativo para las víctimas y el grupo en general. No en vano se ha demostrado una relación inversa entre la vigilancia de los docentes y la frecuencia de comportamientos agresivos entre los escolares.⁹³

Los docentes suelen estar más preocupados por las dificultades en el aprendizaje y los problemas de disciplina en el aula que por las agresiones que se producen entre los alumnos, a menos que éstas sean de carácter físico. Por ello surgen discrepancias entre las opiniones de los docentes y del alumnado cuando se pregunta sobre el nivel de violencia que se da en la escuela.⁹⁴ Es

⁹² Trianes, M. V: *Obra cit.*, p. 35.

⁹³ Olwens, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Morata Madrid, 1993.

⁹⁴ Estas diferencias se han podido constatar en un estudio llevado a cabo en 1998 por el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya respecto al clima escolar. Los alumnos percibían el clima de clase de manera menos positiva que sus docentes, del mismo modo que el

cierto que la indisciplina en las aulas constituye una forma de violencia, que puede estar dirigida contra el docente por lo que representa de normativa institucional y social, pero, como se ha dicho, el aula no lo es todo y la vigilancia y el tratamiento ha de abarcar todos los rincones del centro escolar.

Existe una relación entre comportamiento indisciplinado y bajo rendimiento académico, lo cual, según algún estudio, afecta a alrededor del 8% del total del alumnado de la ESO.⁹⁵ Los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje se ven obligados a repetir curso, se encuentran situados en grupos donde los compañeros tienen uno o dos años menos de edad y prosiguen con sus dificultades escolares, suelen reaccionar con comportamientos de oposición al sistema y al docente. Recuérdese que en otros tiempos tales alumnos eran simplemente expulsados del sistema al llegar a los 14 años de edad o se dirigían a una formación profesional donde también había un fracaso elevado, mientras que ahora pueden permanecer en el centro hasta los 17 o 18 años cursando la secundaria obligatoria.

La propuesta de hacer grupos especiales con los alumnos indisciplinados lleva habitualmente a mezclarlos con aquellos que tan sólo tienen dificultades en el aprendizaje y que podrían superarlas con acciones temporales de refuerzo. El peligro está en que estos últimos adquieran los mismos comportamientos de indisciplina que los primeros y entonces se dificulte su recuperación académica. La atención de unos y otros, por tanto, ha de ser valorada en razón de su especificidad. La simple medida de sacarlos del aula no resolverá el problema de los alumnos indisciplinados si no va acompañada de actuaciones específicas de diálogo, aceptación de compromisos, ayudas personales, búsqueda de actividades gratificadoras que no les aboquen irremisiblemente al fracaso, etc. Las dificultades de tratamiento pueden ser notorias en muchos casos, pero las simples medidas represivas no resolverán tampoco el problema ni abrirán las puertas a la mejora del clima general en el aula y en el centro. Se requieren, por tanto, planes institucionales para

clima general del centro era percibido de manera más positiva por los equipos directivos que por los propios docentes. También se constató que el clima general era considerado más positivo en los centros pequeños que en los de mayor tamaño y que la percepción del clima del aula y general del centro correlacionan significativamente (*El clima escolar en centres d'ensenyament secundan de Catalunya*, 1998).

⁹⁵ Pérez-Díaz, V. y otros: *Obra cit.*, p. 127.

afrontar situaciones que afectan al conjunto del profesorado y de los alumnos que también las sufren.⁹⁶

La escuela se ha visto sorprendida por la nueva situación planteada, frente a la cual no sirven los antiguos sistemas represivos de castigo físico, tanto porque la pedagogía ha superado su supuesta validez educativa cuanto porque el medio sociofamiliar tampoco considera que sean métodos aceptables para educar. Los padres actuales consideran que la motivación por el estudio y el buen comportamiento se logrará mediante el ejemplo y la persuasión y no mediante esquemas de premios y castigos, reaccionando con ello a posibles vivencias de familias y escuelas autoritarias de las cuales aún guardan malos recuerdos.⁹⁷ Seguramente las escuelas deberán desarrollar en el futuro alternativas organizativas imaginativas junto a las estrictamente curriculares para atender esta dimensión de la diversidad.

Sin duda toda la situación comentada ha supuesto un importante cambio en el ambiente escolar y en la actividad del profesorado, que deberá formarse debidamente para superar las previsibles situaciones de conflicto, y para lo cual deberá contar con el apoyo de la acción coordinada de todo el centro, que incluye la elaboración de normas de convivencia, la aplicación de un plan tutorial, el seguimiento de los procesos de resolución de conflictos, etc.⁹⁸ Paralelamente habrá que prever que los centros establezcan planes coordinados de actuación para preservar el buen clima escolar.

No se trata de crear alarmismo social sobre el tema, aunque los actos de violencia acontecidos en las escuelas suelen merecer un despliegue informativo considerable. En nuestro contexto sigue siendo minoritaria la violencia que se puede catalogar como fuera de lo que tradicionalmente ha acontecido en el mundo juvenil de todas las épocas. Pero es igualmente cierto que se trata de una sintomatología que es preciso controlar y prevenir, más cuando se enfrenta radicalmente a los propósitos de paz y de colaboración que la educación escolar quiere instaurar como signo de los nuevos tiempos.

⁹⁶ Una relación de posibles medidas para atender los diversos aspectos que integran el clima escolar se incluyeron en el estudio citado del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (*Obra cit*, pp. 74 y ss).

⁹⁷ Pérez-Díaz, V: *Obra cit*. p. 269.

⁹⁸ Torrego, J.C.: «Fases para la organización de la convivencia en los centros educativos», *Organización y gestión educativa*, nº 4, 1998, pp. 21-28.

CAPITULO VII

Los cambios en el mundo laboral

1. Concepción actual de trabajo

Sin entrar El mundo del trabajo es un fiel reflejo de los cambios tecnológicos acelerados de los tiempos que vivimos, de la competitividad en la producción de bienes y servicios y de la evolución de las relaciones sociales. Podemos afirmar que la sociedad del conocimiento ha puesto en crisis a la sociedad industrial, máximo ejemplo de los cambios sociolaborales que caracterizaron al siglo XX. Si la industria se basó en el principio de que la riqueza no es un bien dado por la naturaleza, tal como ocurría en la economía del sector primario, sino que se genera con la producción manufacturada, ahora la riqueza se asocia con la capacidad de innovación. Las empresas, por ejemplo, no valen tanto por lo que producen sino por lo que pueden llegar a hacer las personas que las integran; dicho de otra manera, por lo que pueden llegar a producir.

La concepción del trabajo como vinculado a una actividad estable, que pueda durar toda la vida activa del individuo, parece muerta definitivamente. Todo parece indicar que trabajadores del futuro se verán obligados a cambiar de empleo varias veces a lo largo de su vida porque tareas y empresas estarán sometidas a constantes transformaciones; ello añadido a las regulaciones legales correspondientes, que favorecerán la contratación temporal, la jornada parcial o el teletrabajo.

Desaparece la separación hasta ahora existente entre formación y trabajo, porque una parte cada vez mayor del tiempo laboral se destinará a la formación necesaria para seguir desempeñando la actividad laboral, formación

que en su mayor parte se adquirirá en la propia organización laboral o bajo su responsabilidad organizativa, dentro de lo que ya se conoce de manera generalizada como «actividad laboral continuada».⁹⁹ Las organizaciones laborales se erigen así en «organizaciones de enseñanza», además de ser organizaciones que aprenden.

Todo este entorno se desarrolla bajo los principios de la calidad y la competitividad a que están sometidas las empresas y organismos facilitadores de servicios, porque deben abrirse camino entre multitud de ofertas y han de responder a las exigencias cada vez más elevadas de los consumidores y usuarios. La calidad de los procesos y productos constituyen así un requisito para la supervivencia.

2. El papel de la escuela ante el mundo del trabajo

Esta nueva situación plantea serios desafíos a la escuela en tanto que formadora inicial para la inserción en el mundo laboral. Ya no se trata tanto de preparar técnicamente para producir, lo cual es realizado cada vez en mayor proporción por las máquinas automatizadas, como de preparar para adaptarse a las situaciones de cambio y para ser capaz de comprender las causas y consecuencias de tales cambios. Incluso dentro, de la preparación estricta para la producción no se contempla tanto la habilidad técnico-manual como la habilidad para la programación, manejo y mantenimiento de la maquinaria de producción, lo que exige una comprensión amplia de los procesos que rigen su funcionamiento.

Puesto que el cambio tecnológico en el mundo laboral es constante y acelerado, especialmente en los sectores más competitivos -los denominados de «tecnología punta»- el sistema educativo no podrá seguir el ritmo de cambio que es propio del mundo laboral y deberá concentrarse en la impartición de los conocimientos que luego tengan mayor capacidad de transferencia; tales conocimientos son los instrumentales: dominio del

⁹⁹ En diciembre de 2000 ya entraron en vigencia los III Acuerdos Nacionales de Formación Continua, firmados por la administración, empresarios y sindicatos con una vigencia de cuatro años, que podrán ser prorrogados. Estos acuerdos suponen la continuación de los realizados con anterioridad, donde las organizaciones laborales pueden encontrar una línea de financiamiento para sus planes de formación, nutrida con las aportaciones de las propias empresas y de los trabajadores a un fondo de gestión común.

lenguaje, habilidades matemáticas, interpretación de gráficos, técnicas de resolución de problemas... precisamente aquellos conocimientos que sientan las bases del aprendizaje continuado.

Aparte de estos conocimientos básicos están las habilidades personales que tienen una incidencia directa sobre la actividad laboral y que aún hoy parecen ajenas a la preparación que proporciona la escuela. Se trata del conjunto de habilidades que se encuadran en la ya ampliamente conocida «inteligencia emocional» y que se concretan en: iniciativa, empatía, adaptabilidad, capacidad de persuasión, trabajo en equipo, etc., conjunto de habilidades que se catalogan como «habilidades portátiles», y que son determinantes para el mantenimiento y promoción en el trabajo, tal como advierte Goleman.¹⁰⁰ Inclúyanse también hábitos de autonomía personal como orden, iniciativa, planificación de la actividad, aceptación de las reglas, etc., muchas de las cuales chocan con la cultura tradicional del mundo escolar. Todo ello sin olvidar la ya comentada autoformación como estrategia de aprendizaje que prepara directamente para una creciente línea de trabajo en el propio domicilio o, en cualquier caso, fuera de la organización laboral de que se trate.¹⁰¹

¹⁰⁰ Goleman, D.: *La práctica de la inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1999, pp. 15-16.

¹⁰¹ En el capítulo III ya se citó la investigación dirigida por este autor en el marco de la FREREF (Fundación de Regiones Europeas para la Investigación, Educación y Formación) en la cual se identificaron las competencias básicas que la sociedad demanda al término de la escolarización obligatoria. Además de las competencias vinculadas a las tradicionales áreas académicas escolares, se consultó respecto a la preparación para el mundo laboral y se incluyó un área específica para este capítulo. Cabe resaltar que esta «área» fue la considerada de mayor interés por todos los colectivos consultados. La síntesis de las competencias para acceder al mundo laboral fue la siguiente: «La preparación para acceder al mundo laboral empieza con la capacitación para comprender y analizar las condiciones de un trabajo y sigue por la habilidad para complementar formularios y presentarse a entrevistas de selección. En el capítulo de actitudes se insiste en aquéllas que suponen un compromiso hacia el trabajo: ser honesto, constante, terminar lo empezado, esforzarse... y aquéllas que suponen un deseo de superación y promoción personal: tener autoestima, tener un proyecto personal de futuro, tener hábitos de autoformación... Admitir la figura de la autoridad no ha de ser una contraposición a estas competencias. El principio genérico de calidad, en tanto que es una constante en la actividad laboral, se constataría en competencias que significan identificar las características del trabajo bien hecho, sentir satisfacción por ello y ser capaz de seguir el camino de la innovación. Vinculada con la calidad está la capacidad innovadora, que se concreta en tomar decisiones, planificar, resolver las tareas de manera autónoma, así como saber convencer mediante las propias argumentaciones. Practicar y valorar el trabajo en equipo constituye una manera directa de preparar para la inserción laboral.

El sistema educativo ya no podrá preparar para el ejercicio inmediato de un puesto de trabajo, y sólo podrá sentar las bases para que sea factible el aprendizaje de las técnicas concretas cuando ya se haya entrado en la organización laboral. Esas bases de carácter simbólico, esos conocimientos instrumentales y esa capacidad para seguir aprendiendo no son fácilmente alcanzables en la formación inicial proporcionada por la misma organización laboral ni tampoco durante la formación permanente. En este terreno destaca lo que podríamos calificar como «mentalidad tecnológica», en lo que se refiere a su perspectiva procesual, porque ésta es la que permite comprender los procesos técnicos que rigen en la actividad laboral. Adquirida esta mentalidad luego resulta fácil el dominio de los instrumentos concretos, que cada vez son más sencillos de manejo, pero cuya optimización requiere de comprensión y amplitud de miras que van más allá del simple uso mecánico.

En este mismo contexto se puede situar la ya aludida preparación para el cambio, que lleve a aceptar la idea de provisionalidad, propia del mundo laboral, donde permanentemente acontecen situaciones que demandan modificaciones en la organización y en la actividad de las empresas y organismos. Esta actitud de cambio preparará también para la perspectiva ya comentada de tener que variar de puesto de trabajo, e incluso de profesión, varias veces a lo largo de la vida.

Recordemos que hablar hoy de formación para el mundo del trabajo supone tener bien presente que se trata de preparar para un mundo donde rige la competitividad, lo cual podría interpretarse inicialmente como la oposición radical a las metas que debe perseguir la educación, basada en la colaboración y en la ayuda mutua. Pero cabe hacer algunas matizaciones al término y a la supuesta contraposición con la educación.

Si entendemos la competitividad como la capacidad de ser competente en las actividades laborales, habrá que admitir que se trata de una meta educativa general y de preparación para el mundo laboral en particular, porque nadie negará la necesidad de realizar las tareas laborales con eficacia y calidad. La segunda acepción del término «competitividad» tiene más una connotación institucional y haría referencia a la necesidad ya comentada que

Trabajar en equipo supone ser solidario con los demás miembros y ser generoso en la aportación de conocimientos e iniciativas» (Sarramona, J.: «Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria», *Art. cit*, pp. 272-73).

tienen las organizaciones laborales de competir en un mercado abierto para recabar y mantener sus clientes; tal dimensión supera al individuo concreto, aunque no sea independiente de la calidad de su actividad laboral y no es una meta estrictamente educativa, aunque sí lo es la instalación de las actitudes que llevan a sentirse partícipe de un colectivo donde hay metas comunes a lograr y donde es precisa la colaboración para conseguirlas.

La exigencia que se le plantea a la formación técnico-profesional para preparar sujetos competentes en su campo de especialización abarca por tanto una parte de conocimientos, una parte de habilidades (de «saber hacer» procedimental) y también una parte actitudinal, de implicación con la tarea, sentido de responsabilidad, hábito de revisión y autocrítica.

La dimensión actitudinal debe ser cultivada con anterioridad a la misma formación técnico-profesional específica y, por tanto, se convierte en objetivo general del sistema educativo escolar.¹⁰² Se trata, por tanto, de romper algunos esquemas tradicionales del sistema escolar, si realmente desea seguir teniendo como meta la inserción en el mundo laboral, aunque cambie algunas de sus metas específicas en el sentido indicado de no contemplar puestos de trabajo concretos.

Una formación para el mundo laboral tal como hoy se requiere exigirá una combinación de aprendizajes prácticos con aprendizajes simbólicos que permitan interpretar, comprender la realidad, haciendo de la práctica una actividad racional. Por ello es un error considerar que los alumnos que se forman para una entrada inmediata al mundo laboral no precisan de formulaciones abstractas, ni dominio del lenguaje ni capacidad para interpretar y resolver problemas. Ello conduce a una formación laboral absolutamente mecánica y, por consiguiente, destinada a tareas de bajo nivel que no tienen futuro en una sociedad tecnificada y exigente. Proporcionar hoy formación estrictamente «manual» significa condenar a la marginación laboral a sus destinatarios.

Hasta que esta convicción no penetre en la sociedad y también en el mundo académico no se conseguirá prestigiar la formación técnico-profesional, considerándola realmente como lo que debiera ser: una opción paralela a la estrictamente académica que representa el bachillerato, cuya justificación

¹⁰² Sarramona, J.: «Formado i competitivitat», *Formado i treball*, Document n° 4, Consell Escolar de Catalunya, Generalitat de Catalunya, 1996, pp. 10-15.

principal sigue siendo la preparación para los estudios universitarios. Considerar que la formación profesional va destinada a los sujetos que tienen dificultades para proseguir estudios de bachillerato o que están desmotivados para el estudio, supone desconocer las exigencias que hoy plantea una adecuada preparación cualificada para el mundo laboral, que será de una naturaleza un tanto diferente a la estrictamente académica pero no inferior en cuanto a necesidad de estudio y dedicación.

Tal convicción debiera calar entre los docentes y familias, para que la elección de la vía profesional no se viviera como un fracaso. Esta convicción también debiera calar en la práctica de la orientación vocacional que proporciona la escuela, donde muchas veces se perpetúa la discriminación hacia la formación profesional al recomendar sistemáticamente los estudios de bachillerato a todos los alumnos que se considera que tienen capacidad y actitud para su estudio, orientando hacia la vía profesional a quienes tienen dificultades.

Con una perspectiva a más largo plazo incluso cabe plantearse si el sistema educativo formal debe seguir responsabilizándose de proporcionar una formación técnico-profesional que nunca podrá cambiar al mismo ritmo que las exigencias del mercado, que inevitablemente en el sector público se ve condicionada por las estructuras burocratizadas del funcionariado, que difícilmente podrá tener los medios técnicos más avanzados, que siempre dependerá del mundo laboral para la realización de las correspondientes prácticas reales...

Por todo ello cabe pensar que sería preferible que el sistema educativo se centrara en la consecución de los conocimientos instrumentales y el cultivo de las actitudes necesarias para entrar en el mundo laboral, mientras que la formación técnica estricta correspondiera a las organizaciones laborales, en los programas que muchas ya tienen establecidos para formar a sus nuevos empleados. En otros casos se podrían organizar programas temporales de formación en ámbitos concretos, tras los correspondientes acuerdos entre el mundo laboral y el escolar. Todo menos pensar que sigue siendo posible preparar para el trabajo desde la escuela (formación profesional) como ocurrió hasta mediados del siglo pasado, cuando los cambios en la actividad laboral eran lentos y previsibles y las instalaciones y procesos empleados en los centros de formación no diferían demasiado de los vigentes en el mundo laboral.

Y para terminar...

Entiendo que la escuela deberá afrontar todas las cuestiones tratadas para dar respuesta a los retos que el futuro inmediato nos depara. Porque si bien los nuevos tiempos parecen propicios para la desescolarización propugnada como utopía durante los años setenta, todo hace prever que la escuela pervivirá para seguir cumpliendo con su función social de proporcionar una preparación básica a todos los niños y jóvenes, como garantía primera de igualdad de oportunidades ante la vida comunitaria.

Parte de las funciones tradicionales de la escuela serán realizadas por otros agentes, como el acceso a la información, pero han surgido y surgirán nuevos retos educativos provocados por los cambios sociales y los avances tecnológicos a los cuales habrá que hacer frente desde una acción educativa sistemática, responsable y universal. Por poner sólo unos ejemplos, baste pensar en las exigencias de generalizar la sensibilidad ecológica para preservar la naturaleza de los excesos del desarrollismo, sin olvidar los nuevos retos con que se enfrenta la democracia (preservación del derecho a la intimidad frente a los controles informáticos, manipulación de la información, etc.) y la justicia social (disminución de los servicios sociales, precariedad laboral, etc.) como consecuencia del imperio del liberalismo a ultranza.

La escuela deberá adaptarse a los cambios y variar sus metas instructivas y su estructura organizativa para dar respuesta a los nuevos retos que irán surgiendo. La tarea de educar resultará cada vez más difícil, si no se produce un cambio radical en nuestro contexto sociofamiliar, que se traduzca en un mayor compromiso e implicación de las familias y de la sociedad en su conjunto en la consecución de metas educativas consensuadas y, por ende, reforzadas desde todos los campos.

Los docentes deberán reforzar sus conocimientos y habilidades en lo que podemos considerar como más estrictamente pedagógico, pudiendo pasar a un segundo plano sus tareas estrictamente informativas, pero dentro de éstas seguirá siendo decisiva la adquisición de los conocimientos instrumentales básicos y la organización lógica de los mismos, así como la consolidación de unos hábitos de aprendizaje que hagan factible la formación permanente a lo largo de la vida. Todo ello difícilmente adquirible fuera de la escuela.

En todo caso, no podemos olvidar que el futuro lo construimos entre todos. Su concreción dependerá directamente de la voluntad del conjunto de la sociedad para avanzar por caminos donde la escuela siga teniendo mucho que decir y hacer. Su pérdida de importancia, y no digamos su desaparición, a quienes más perjudicaría sería precisamente a quienes hoy más la necesitan: los alumnos precedentes de familias y ambientes desfavorecidos, los cuales ya no tendrían ningún lugar donde relacionarse cotidianamente con el resto y tampoco unos medios para acceder al saber de manera sistemática. Los innegables problemas y dificultades que hoy tienen las escuelas para cumplir su misión y los posibles limitados resultados que consiguen con algunos alumnos no invalidan estas afirmaciones.

Bibliografía

- Albaígés, J.: «L'ensenyament superior: nous reptes, nous horitzons», *Revista del Col·legi*, Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Barcelona, pp. 29-30.
- Baunard, M.: «Connaissances: c'est deja la révolution». *Le Monde de l'Éducation*, desembre 2000, p. 26.
- Bolívar, A.: «¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda?», *Organización y Gestión Educativa* (Madrid), nº 1, 2001, pp. 13-18.
- Cardús, S.: *El desconcert de l'educació*, La Campana, Barcelona, 2000.
- Carré, Ph. y otros: *L'autoformation*, PUF, París, 1997.
- Cassassus, J.: «Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación, ¿mitos o realidades?», *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), vol. XIV, 1-2, 2000, pp. 63-78.
- Cédelle, L; «Sur le Net, c'est la fête aux fautes», *Le Monde de l'Éducation*, diciembre 2000, p. 30.
- Colom, A.: «Educación ambiental y la conservación del patrimonio», Sarramona, J., Colom, A. y Vázquez, G.: *Educación no formal*, Ariel, Barcelona, 1998, pp. 127-150.
- Comissionat per a la societat de la informado: *Catalunya en xarxa. Pía estratègic per a la societat de la informado a Catalunya*, Generalitat de Catalunya/Localnet, Barcelona, 1999.
- Consell Superior d'Avaluació: *L'avaluació de l'educació primària*, Generalitat de

- Catalunya, Barcelona, 2001. Consell Superior d'Avaluació: *El clima escolar en centres d'ensenyament secundari*,
- Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1998.
- Darling-Hammond, L.: *El derecho de aprender*, Ariel, Barcelona, 2001.
- Delors, J. y otros: *la educación encierra un tesoro*, Santillana/Unesco, Madrid, 1996.
- Departament d'Ensenyament: *Escolarització de l'alumnat fill de famílies immigrants. Informe final*, Generalitat de Catalunya, 1999.
- Echevarría, J.: *Cosmopolitas domésticos*, Anagrama, Barcelona, 1995.
- Fernández Enguita, M.: *La jornada escolar*, Ariel, Barcelona, 2001.
- Flaquer, L.I.: *La estrella menguante del padre*, Ariel, Barcelona, 1999.
- Flaquer, L.I.: *El destino de la familia*, Ariel, Barcelona, 1998.
- Forum Barcelona 2004: *El proyecto educativo*, Barcelona, 2000.
- Fuenmayor, A. y Granell, R.: «La calidad de la educación: una aproximación conceptual», *Revista de Educación* (Madrid), nº 323, 2000, pp. 29-41.
- Fullat, O. y otros: *Cap una llei Europea d'Educació*, Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.
- Garner, H.: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Generalitat de Catalunya: *Catalunya demà*, Barcelona, 1998.
- Gimeno, J.: «L'educació sense projectes», *Interaula*, nº 28-29, 1998.
- Goleman, D.: *La práctica de la inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1999.
- Hallak, J.: «Políticas educativas y contenido de la enseñanza en los países en desarrollo», *Perspectivas*, vol. xxX, nº 3, septiembre 2000, pp. 303-323.
- Hargreaves, A.: «Profesionales y padres: ¿enemigos personales o aliados públicos?». *Perspectivas* (París), vol. xxX, nº 2, 2000, pp. 221-234.
- INCE: *Diagnóstico del sistema educativo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1998.
- International Academy of education: *Home environment and school learning*, Jossey Bass, San Francisco, 1992.
- Lave, J. y Wenger, E.: *Situed Learning*, Cambridge, University Press, Cambridge, 1991.

- Lévy, R: *World Philosophie*, Odile Jacob, Londres, 2000.
- Mayor, F: *La memoria del futur*, Centre Unesco de Catalunya, Barcelona, 1994.
- Marchesi, A.: *Controversias en la educación española*, Alianza Editorial, Madrid, 2000.
- Morin, E.: *La mente bien ordenada*, Seix Barral, Barcelona, 2000.
- Olwens, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Morata, Madrid, 1993.
- Pérez-Díaz, V. y otros: *La familia espanyola davant l'educació dels seus filis*, Fundació «la Caixa», Barcelona, 2001.
- Pérez Serrano, G.: «Familia y educación. Cuestión a debate», *Bordón* (Madrid), vol. 50, nº 1, 1998, pp. 7-21.
- Sammons, P. y otros.: *Key characteristics of effective schools*, Office for Standars in Education, Londres, 1995.
- Santos Guerra, M. A.: *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2000.
- Sarramona, J.: «Formació i competitivitat», *Formado i treball*, document nº 4, Consell Escolar de Catalunya, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1996, pp. 10-15.
- Sarramona, J.: «O desafío da educación intercultural para as minorías históricas», *Revista Galega do Ensino* (Santiago de Compostela), nº 24, 1999, pp. 247-268. Sarramona, J.: *Teoría de la educación*, Ariel, Barcelona, 2000.
- Sarramona, J.: «Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria», *Revista de Educación* (Madrid), nº 322, 2000, pp. 255-288.
- Séry, M.: «Quan l'école ne protege plus», *Le Monde de l'Éducation*, mars 2001, pp. 24-25.
- Subirats, J. y otros: *Comunitat, educado i poder local*, Ceac, Barcelona, 2001.
- Tedesco, C: «Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro», *Aprender para un futuro: la educación secundaria pivote del sistema educativo*, Fundación Santillana, Madrid, 1998, pp. 169-174. Tomás, M. y otros: «TIC (tecnologías de la información i la comunicado)», *VJornades de la FEAEC: Institució escolar i societat del coneixement*, nº 20, mayo 2000.
- Torrego, J. C: «Fases para la organización de la convivencia en los centros educativos», *Organización y gestión educativa* (Madrid), nº 4, pp. 21 -28.

- Trianes, M. V.: *La violencia en contextos escolares*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2000.
- Trilla, J.: *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona, 1992.