

LA ESCUELA DEL SIGLO XXI: JUGAR EN SERIO

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR
Universidad de Valencia

Comencemos por buscar el lugar y la situación del juego.
Kostas Axelos: *Horizontes del mundo*¹.

La escuela está sufriendo una serie de cambios profundos y acelerados, un auténtico giro educativo, en el marco de lo que se ha dado en llamar sociedades globalizadas o sencillamente, en el proceso de globalización. Lo que propone esta reflexión es recoger y sistematizar algunos de los síntomas que ofrece el impacto de la globalización tal y como son percibidos por los docentes – maestros y maestras– de las escuelas. Nuestro análisis forma parte de una investigación internacional en la que participan 16 países² y cuyo principal objetivo es, entre otros, la extensión y profundización de políticas educativas de igualdad e inclusión.

Una investigación de este tipo necesariamente combina, por su objeto y por su escala, la dimensión internacional con la dimensión local (estatal, autonómica). Desde el punto de vista conceptual, hemos tenido en cuenta la perspectiva de los “círculos epistemológicos”, que a su vez se fundamenta en, al tiempo que recrea, una amplia tradición dialógica o dialéctica. En cuanto a los criterios metodológicos, considerando las escuelas de la Comunidad Valenciana como el estudio de un caso más entre otros, hemos empleado tanto cuestionarios dirigidos a docentes, como grupos de discusión con claustros de algunas escuelas, y también, de manera complementaria, un repertorio de representaciones gráficas de niños y niñas, de diferentes etapas educativas, a partir de una actividad cuya finalidad era “mirar la vida a través de la escuela”. Al mismo tiempo hemos situado las voces docentes y las miradas escolares en una coordenada temporal, muy sucinta, de las dos últimas décadas de nuestro sistema educativo. Como hipótesis derivada de las consideraciones anteriores, se desprende la necesidad de disponer de “mapas sociales” para orientar el giro educativo al que estamos asistiendo. La metáfora del juego sirve como hilo conductor a algunas de las cuestiones que se plantean.

Argumentario

Dice un viejo adagio que para caminar en cierta dirección, es bueno saber hacia donde se va. La educación, como tantas otras esferas en este comienzo de siglo y de milenio, está en juego. Compartimos una suerte de sensación difusa de que nos jugamos mucho en el escenario educativo, mientras observamos una serie de cambios sociales que desbordan y alteran este mismo escenario.

¹ Axelos, Kostas (1980): *Horizontes del mundo*. México, FCE, 85.

² La investigación, iniciada en 2003, lleva por título *Educating the Global Citizens in Sixteen Countries*. Está coordinada por Carlos Alberto Torres y el Instituto Paulo Freire (IPF) en la Universidad de California (UCLA), y participan institutos y universidades de Argentina, Brasil, Canadá, Corea, España, Estados Unidos, Italia, Japón, México, Portugal, China y Taiwán.

Las reglas del juego educativo están cambiando de manera acelerada, pero quizá no al mismo ritmo que las reglas del juego social. ¿Deberían hacerlo? ¿Para qué? ¿Hacia dónde? Encontramos síntomas dispersos de un cierto malestar educativo –reflejo quizá del paso del Estado del bienestar a lo que con ironía se denomina el Estado del malestar– que se traduce en forma de desconcierto, de declive, de escepticismo. Como criterio explicativo apelamos a la palabra “globalización”, un término que supone “el triunfo de la ambigüedad” (Van Der Bly, 2005). En efecto, es éste un término tan amplio, de textura tan abierta que da la impresión de que encierra y proyecta tantos significados y representaciones diferentes como actores y agencias lo pronuncian. Como los horóscopos que analizara Adorno, la palabra globalización permite proyectar algunas luces y no pocas sombras, reeditando de paso el teorema de Williams Thomas: “Si los hombres definen las situaciones como reales, sus consecuencias serán reales” (Robert Merton, 1995).

Teniendo en cuenta este escenario, el proyecto de investigación en el que se enmarca esta reflexión pretende comprender de qué manera la globalización, en sus diferentes manifestaciones, ha afectado a las reformas educativas en la educación básica y en los sistemas de educación superior en algunos países de Latinoamérica, Norteamérica, Europa y Asia. Estos países representan diferentes ejemplos de cómo la agenda neoliberal para la globalización tiene efectos notables en sus sistemas educativos y en sus sociedades.

Las instituciones de la sociedad civil reflejan las distintas posiciones que la moderna ciudadanía ha adoptado en relación a las propuestas económicas, sociales y políticas que se tejen desde la esfera internacional en la que actúan tanto los poderes políticos como las instituciones económicas multilaterales. En este sentido, la agenda neoliberal dominante para la globalización en la educación básica incluye una deriva hacia la privatización y descentralización de las formas públicas de educación, un movimiento hacia estándares educativos, un marcado énfasis en los tests, y una polarización en la rendición de cuentas o *accountability*³. De manera específica en la educación superior, las versiones neoliberales de la globalización incluyen reformas para las universidades en cuatro áreas principales: eficiencia y *accountability*, acreditación y universalidad, competitividad internacional y privatización.

Las resistencias, controversias, contradicciones, e incluso confrontación activa hacia lo que es percibido como reformas impuestas de arriba abajo, a través de políticas y prioridades de globalización, tienen lugar en diversos ámbitos, incluyendo el currículo y la instrucción, la formación del profesorado, el gobierno y la gestión escolar, y también se reflejan en debates públicos sobre las reformas escolares.

Un foco central de estos debates que se plantea abordar este estudio gira en torno a los valores culturales específicos que necesitan ser preservados en cada estado-nación, en términos de construcción de ciudadanía, de cara a la globalización cultural prevaleciente a través de los mass media y de los desafíos de las reformas educativas basadas en la competitividad. Por tanto, la

³ Es necesario acordar o bien una traducción sobre el término (con diferentes acepciones y usos en nuestro país) o bien mantenerlo en el original con aclaración sobre su uso en nuestro contexto.

cuestión del ciudadano global constituye una cuestión central si bien no estudiada en detalle, y con poca información accesible de carácter histórico y empírico.

Perspectiva metodológica

Este estudio se centra en núcleos semiurbanos y en áreas urbanas de los países seleccionados. Puesto que no se pretende trabajar con muestras representativas utilizando la comprobación de hipótesis susceptibles de extrapolarse al conjunto de la población, este estudio es eminentemente exploratorio y comparativo.

Este estudio cualitativo, exploratorio y comparativo seleccionará en su conjunto, y en diferentes fases, quince grupos de discusión –compuestos por maestros, administradores, y padres (madres) de cada uno de los países– en los que se planteará una serie de cuestiones. Para ampliar el espectro de población, se pasará al mismo tiempo algunos cuestionarios a diferentes agentes educativos (una muestra de los cuales puede verse en el anexo 2).

Para la primera fase de este estudio (centrada en el nivel de enseñanza básica) se ha contado con la valiosa colaboración de los estudiantes de tercer curso de Magisterio, a quienes he impartido docencia en las materias de Sociología de la Educación y de Practicum. Ellos han recogido los cuestionarios dirigidos a docentes y han llevado a cabo lecturas y análisis a partir de las respuestas recogidas. Con el fin de garantizar una recopilación considerable de respuestas, hemos tenido que acudir, en ocasiones, a procedimientos que podemos calificar de “heterodoxos” desde el punto de vista metodológico. Así, en algunos casos, los cuestionarios han sido contestados de manera “colectiva” o “colegiada”, tras alguna reunión o claustro celebrado al efecto. En otras ocasiones, las respuestas han venido dadas por la figura del director o directora, que ha asumido esta tarea, como si de cualquier otro trámite administrativo se tratara. En otras ocasiones, los estudiantes se han encontrado con una negativa rotunda a responder, o con la misma negativa argumentando razones de falta de tiempo, exceso de trabajo o incapacidad para responder. Con todos estos factores, se han podido recopilar cerca de ochenta cuestionarios.

Por otro lado, hemos realizado tres grupos de discusión en diferentes Colegios Públicos de la ciudad de Valencia, y conurbe: Ramiro Jover, Jaume I de Paiporta, y Parque Alcosa, en la periferia de Valencia. En todos los casos, hemos contado con una magnífica disposición y con un auténtico interés por parte de los docentes para debatir acerca de las cuestiones que se planteaban.

De entre las diferentes variables que se han tenido en cuenta para este estudio, podemos destacar las siguientes:

- a) Variables independientes: clase, género, etnia, el Estado.
- b) Variables dependientes: educación, política, cultura.

En cualquier caso, lo que se ofrecerá a continuación no es un análisis exhaustivo, sino más bien una primera lectura general y aproximativa, a partir de una serie de unidades de significado extraídas del universo de discurso de hablantes e informantes, que ha tenido en cuenta la

perspectiva metodológica del “círculo epistemológico”. Esta perspectiva, que tiene su origen en los “grupos de discusión” (focus group) y en los “círculos de cultura” freireanos, pone el acento en la búsqueda de las *representaciones*, más que de las *opiniones*, que los sujetos de investigación hacen sobre el fenómeno investigado. Así pues, se trata de detectar algunas representaciones sobre el fenómeno y epifenómenos de la globalización en relación con la esfera educativa, con el fin de analizar de qué modo los actores escolares resignifican los efectos de la globalización y qué estrategias se ponen en juego como respuesta a estos efectos. En un primer apartado (“Cuando el mundo entra en la escuela”), se hará una primera lectura a partir de los tres grupos de discusión efectuados. En un segundo apartado (“La escuela, todavía no”) se hará una lectura complementaria a la anterior a partir del cuestionario (anexo 2) al que respondieron los docentes.

Todo ello necesariamente tendrá que ser contrastado con otros puntos de vista y otras aportaciones ulteriores en las fases sucesivas de este estudio, orientadas la enseñanza universitaria (algunas de ellas, por cierto, ya se han puesto en marcha: grupos de discusión con docentes y con estudiantes de Magisterio que han aplicado –los primeros– y recibido –los segundos– procedimientos de innovación educativa en el marco del Espacio Educativo Europeo Superior (EEES) y los llamados créditos ECTS dentro de los procesos de convergencia europea).

Cuando el mundo entra en la escuela

Desde un punto de vista diacrónico o temporal, los docentes se remontan tres o cuatro lustros atrás, tomando como dato de referencia formal la reforma educativa de la LOGSE (1990). Si bien no es tanto el contenido de la reforma en sí lo que les interesa comentar, sino más bien las condiciones de posibilidad de cambio educativo y social que esta reforma podía suponer. Así pues, una primera interpretación o traducción de la globalización es la que asocia el término tanto al hecho de constatar cambios significativos que afectan a la esfera educativa como a la naturaleza y a las condiciones de posibilidad de estos cambios, así como a las expectativas depositadas en la escuela.

Condiciones de posibilidad del cambio

Al remitirse a las condiciones de posibilidad del cambio, se puede apreciar una primera distinción, presente de manera explícita o implícita en el desarrollo de su discurso y en el espacio de representaciones que éste va configurando. Los docentes distinguen entre condiciones externas y condiciones internas, o dicho de otra manera, entre lo que acontece fuera de la escuela y dentro de la misma. Esta distinción no es irrelevante, porque como veremos a continuación, en ocasiones no se marca en ella una diferencia meramente de *orden lógico*, sino principalmente de *orden socio-lógico*, señalando ámbitos o dimensiones distintos y en ocasiones antagónicos.

Condiciones externas: Respecto a las condiciones externas, a aquello que ha cambiado fuera de la escuela, los docentes apuntan principalmente a dos instancias o agencias de socialización: a la familia, en primer lugar, y a lo que podemos llamar de manera genérica el “mundo de la información”. Sobre las primeras, constatan por un lado la transformación sufrida en la estructura

familiar tradicional: el paso del modelo de familia nuclear a modelos plurales de familia postnuclear. Pero, por otro lado, señalan las posiciones novedosas que las familias adoptan respecto de la escuela, ya sea en forma de delegación, desafección, cuestionamiento o abierta oposición. Síntomas todos ellos de declive, cuando no deslegitimación, de la institución educativa y de sus agentes.

Respecto al “mundo de la información”, los docentes observan la ambivalencia del mismo. Pero también perciben, como una clara amenaza, la excesiva acumulación de estímulos externos (de nuevo la exterioridad de lo social frente a la interioridad de lo escolar), y por extensión, la sobreinformación que sufre la ciudadanía en general y los sujetos escolares en particular. Una reflexión que no deja de ser interesante es la que advierte la confusión, cada vez más difícil de discernir en lo escolar, entre la información y el conocimiento. Aunque no con esta formulación literal, de alguna forma perciben que el acceso cada vez más sencillo, constante y directo a todo tipo de información (la sobreestimulación mediada tecnológicamente –y aquí señalan los artefactos que acompañan desde bien temprano a los niños y jóvenes: playstation, gameboy, móviles, ordenadores, mp3, sin olvidar la televisión, etc.–), tiende a dificultar los procesos de adquisición y construcción de conocimiento. O lo que es lo mismo, el acceso a la información no sólo no garantiza el acceso al conocimiento, sino que a veces lo dificulta. Pero los docentes no imputan a las nuevas tecnologías *per se* las dificultades del saber escolar, sino que reclaman un uso responsable de las mismas por parte de las familias, de los medios de comunicación y de la propia escuela. Como veremos más adelante, los maestros y las maestras se sienten desbordados porque mientras vuelcan sus energías en el mundo de la escuela, los niños y las niñas miran hacia otros mundos que ya no son los propios de la escuela, y que reclaman su atención.

Condiciones internas: En cuanto a las condiciones internas, también los docentes distinguen dos niveles diferentes: las condiciones de trabajo, propias de la profesión, por un lado, y las condiciones humanas, por así decirlo, dentro de las cuales cabe diferenciar entre aspectos físicos o materiales y aspectos simbólicos. Sobre las primeras, los docentes encuentran condiciones poco incentivadoras, pues en dos décadas no ha cambiado ni el número de horas de dedicación ni la ratio de estudiantes. Acusan de manera notable eso que M. W. Apple denominó “la intensificación del trabajo”: una sobrecarga de tareas burocráticas y una falta de espacios comunes de reflexión, de debate, etc. En cuanto a las condiciones humanas, algunos docentes muestran con vehemencia un claro “descenso de energía” respecto del momento en que iniciaron su profesión, que les conduce a realizar un “sobreesfuerzo personal” continuado. Cuando se realizaron los grupos de discusión, no pocos docentes manifestaron estar literalmente “agotados”. Alguna maestra manifestaba con énfasis la sensación permanente de estar en un “centro de urgencias, de ir corriendo y no llegar”. Por otro lado, si bien la reserva de “ilusión” con la que iniciaron el oficio se mantiene, ésta contrasta con las energías disponibles. Tampoco el aumento de recursos materiales (dotaciones) y humanos (profesorado especialista) contribuye a paliar las dificultades de gestionar cotidianamente la escuela. En muchas ocasiones, el profesorado especialista se percibe como una “injerencia”. Aunque no lo expresan de esta manera, vienen a concluir que “no siempre más es mejor” (Beltrán, 2005).

Expectativas depositadas en la escuela

De nuevo aquí aparece la dicotomía dentro/fuera, o interior/externo, que esta vez permite distinguir entre aquellas expectativas que la sociedad tiene sobre la escuela, y aquellas expectativas generadas en el seno de la propia cultura escolar. Sobre las primeras, las declaraciones de algunos docentes no pueden ser más elocuentes: “Creo que la escuela es la depositaria de todos los problemas (...) y que la escuela un poco ayuda, pero realmente no produce el cambio que se nos había hecho creer, que la escuela podría hacer tantas cosas. Sin embargo, en la tele, ¿que hay un problema que los niños? Hay que tocar la nutrición en la escuela... ¿Qué hay un problema circulación vial? Eso se tiene que tocar en la escuela. Y de repente, me hace mucha gracia porque comenzamos a las nueve y llegan las cinco y es que ni siquiera hemos podido llegar a lo que es estrictamente escolar que es leer y escribir.” Las palabras de esta maestra sugieren que ciertas expectativas de la sociedad hacia la escuela acaban traduciéndose en una delegación de responsabilidades de la primera hacia la segunda.

Pero un paso más allá de esto, un fenómeno preocupante es la falta de concurrencia entre sociedad y escuela. Porque, de nuevo, en palabras de una maestra, hace veinte años “los valores de la escuela eran los mismos que los de la sociedad” Pero ahora, “de repente la escuela va un poco en contra de los valores de la sociedad, ¿no? Que si de repente estamos un sociedad consumista, competitiva, no sé que... Entonces la escuela le tiene que decir a los niños que el valor no está en utilizar una cosa rápidamente y poderla conseguir, sino que necesita un esfuerzo y... entonces ahora resulta que la escuela se convierte en ir un poco en contra, entre comillas, de una sociedad que no nos apoya... y después cuando viene la familia, resulta que la familia tampoco te apoya.” Las palabras de esta maestra expresan, con toda claridad, una serie de “desconexiones graves”, por utilizar la frase de John Berger, entre escuela y sociedad.

Respecto a las expectativas internas de la escuela, los cambios deseables en las instituciones de enseñanza, sigue siendo una asignatura pendiente la participación, esto es, “la democratización interna de la comunidad educativa”. La participación, en la actualidad, merece los calificativos de “burocrática”, “descafeinada”, “tergiversada” (o poco reflexiva). En palabras de otra maestra, “todos vivimos mal la escuela” porque se tiene conciencia de “los límites de incidencia social de la escuela”.

Y sin embargo, se continúan generando esperanzas de cambio interno. Una vez más, aflora la dicotomía interno/externo. Para los docentes, la escuela tiene sentido interno, en sí misma, pero la representación de la misma no deja de ser significativa, porque la escuela “es un espacio que puede ser una isla, una isla que tiende puentes”.

A la dualidad interno/externo cabe asociar, a partir de las declaraciones de los docentes, las imágenes contrastadas de estabilidad y de movimiento: la escuela es una isla (tranquila, estable) al lado de un tsunami (una fuerza dinámica amenazadora de enorme potencia). En cualquier caso, y de nuevo en palabras de una maestra, “los límites estructurales y sociales [de la escuela] son más potentes que hace veinte años”. De la misma manera que los docentes observan que “las leyes no

provocan cambios”, pues los límites de la escuela son cada vez mayores frente a lo que, por definición, es des-limitado, y penetra en y altera los órdenes de la vida social. En palabras de una docente “esos límites ya no me hacen utilizar palabras grandes”. Más bien, la conciencia y la constatación empírica, vivida cotidianamente, conducen, en palabras de un docente, a “trabajarme la decepción” o, si se prefiere, el desencanto.

Y es que, dice una maestra, “llegamos a la escuela en la época en que queríamos cambiar el mundo”. Aunque no se diga con esta formulación, la continuación que se desprende de su reflexión, podría continuar así: “y ahora es el mundo el que está cambiando a la escuela”. Ante esta situación, “lo que quiero cambiar es el presente de mis alumnos”.

Poco puede hacer la escuela ante esa presión exterior, que impone objetos de consumo como códigos de socialización, y no sólo como signos de distinción. Los hábitos de consumo vienen de casa (de fuera), pero penetran en una escuela (dentro) que no es impermeable. Poco puede hacer la escuela para cambiar esos hábitos, pues “habría que educar a los padres, que lo haremos –añade–, que ya lo hacemos”.

La reflexión sobre los cambios que afloran en el discurso de los docentes no son sino algunas de las representaciones de ese pulpo ideológico que hemos convenido en llamar “globalización”. Es éste el mundo –ambiguo, difuso, líquido pero poderoso como un tsunami– que comienza a cobrar una presencia avasalladora en la escuela. Cuando en los grupos de discusión se les requiere explícitamente que se pronuncien acerca de la globalización, lo hacen con enunciados que cada vez nos resultan más familiares, refiriéndose a la “mercantilización de la educación”, y a toma de posiciones como “la educación es un derecho, esto no es un negocio”. De lo no dicho, podría desprenderse lo siguiente, esto no es un negocio, pero lo que ven los niños y niñas a diario en el currículum paralelo son las formas de ocio (la sobreestimulación de la que hablaban al principio) como negocio. De modo que “hace veinte años, eras la que traías la presencia del mundo...y ahora la has de reconducir”. Apenas apuntado, aparece de manera concomitante a estas palabras la relación entre apariencia y realidad, pues “vivimos en un mundo racista, clasista, machista”, pero al mismo tiempo vivimos “en una sensación social de que [estas fracturas] las tenemos superadas.”

Como corolario o cierre de este primer círculo epistemológico, y de nuevo en palabras de una maestra, “vivimos en una dicotomía entre la sociedad y la escuela”. Y como reconocimiento al ejercicio de objetivación que llevan a cabo al final de los grupos de discusión, denuncian la “falta de momentos de reflexión”. Y es que “siempre vamos muy deprisa”.

La escuela, todavía no

El término “todavía no” está tomado de Ernst Bloch, recuperado recientemente por Boaventura de Sousa Santos en *El milenio huérfano*⁴. Con esta expresión pretendemos subrayar la

⁴ “Objetivamente, dice De Sousa Santos, lo ‘todavía no’ es, por un lado, capacidad (potencia), y por otro, posibilidad (potencia). Esta posibilidad tiene un componente de oscuridad que reside en el origen de esa

voluntad de los actores escolares por seguir encontrando y por seguir poniendo sentido a una escuela que se ve desbordada por algunos marcos, dinámicas y procesos sociales cada vez más cuestionados en sus finalidades y en sus efectos materiales, y al mismo tiempo cada vez más complejos en su gestión. La escuela “todavía no”, significa también por ello, al mismo tiempo, la escuela por repensar, la escuela por reinventar.

En lo que sigue acotaremos brevemente algunas de las respuestas más significativas (por reiterativas) de los maestros y maestras siguiendo el guión propuesto en el cuestionario al efecto. Estas respuestas complementan el discurso de los grupos de discusión del que nos hemos hecho eco en el apartado anterior.

1) Qué diferencias más significativas identifica entre la enseñanza actual y la de los últimos 15 años en los aspectos siguientes:

a) Cambios en el perfil de los estudiantes y del profesorado.

La mayor parte reconocen que el profesorado joven llega con más preparación. Este dato contrasta con la “desvalorización” social creciente que sufre la figura del docente. Sin embargo, los estudiantes rechazan el esfuerzo, “ponen menos de su parte”. Algunos detectan un mayor “sedentarismo” en los niños y niñas, que lleva a pensar en una falta de “inquietud”, en parte debida a la atención que requieren “las maquinitas”.

b) Cambios en las relaciones pedagógicas y en la manera en que imparte Usted el currículum.

Respecto a los estudiantes, un leitmotiv es el de la necesidad perentoria de su motivación (un término cuyo campo, sin duda, aparece sembrado de minas semánticas). Se constata al mismo tiempo que hay más medios que antes y que los recursos, en general, son más atractivos, guardando los planes de estudio mayor correspondencia con la sociedad y estando adaptados a los intereses de los estudiantes.

c) Cambios en el mismo currículum

Reiteran que está más adaptado al alumnado y a las demandas sociales. También subrayan que se cuidan mucho las diferencias individuales. Hay un acuerdo casi unánime sobre el descenso de nivel en el currículum (se ha “rebajado el currículum”, expresan algunos docentes). También se señala que, dada la intensificación del trabajo (en términos de M. W. Apple) que padece el profesorado, éste acude a las programaciones ya elaboradas por las grandes editoriales.

d) Cambios en la evaluación de los estudiantes y en el trabajo del profesorado

Responde que ha cambiado la orientación evaluadora en el sentido de que se evalúan (respecto a los estudiantes) hábitos, actitudes y capacidades. Sobre el profesorado hay un

posibilidad en el momento vivido, que nunca es enteramente visible para sí mismo, y tiene también un componente de incertidumbre que resulta de una doble carencia: el conocimiento apenas parcial de las condiciones que puedan concretar la posibilidad; el hecho de que esas condiciones sólo existan parcialmente.” (De Sousa Santos, 2005: 168).

silencio elocuente, reflejo de la ausencia de tradición relativa a una auténtica cultura evaluadora.

e) Cambios en la financiación

f) Cambios en la relación de la educación con el mundo empresarial

En general, los docentes que responden no encuentran conexiones directas con el mundo empresarial. En algunos casos señalan explícitamente que no existen tales conexiones. Tan sólo si les da algunas “pistas”, a modo de ejemplos, mencionando el mercado editorial, empresas de “catering”, transporte, construcciones de nuevos edificios, actividades extraescolares, empresas de servicios culturales, etc. comienzan a cobrar conciencia de la importancia de los flujos económicos no públicos en las instituciones de enseñanza. Esta falta de objetivación tiene mucho de sintomático, sugiriendo que el capitalismo, en sus diferentes expresiones y como sistema de mercado, no es sólo un sistema económico, sino toda una *forma de vida*, que acaba siendo interiorizada.

g) Cambios en el entorno general del centro educativo

Se utiliza con frecuencia el epíteto “abierto” para referirse al entorno escolar, dando a entender la participación de otras instancias en el centro, así como la oferta cultural cada vez más amplia de la que el centro puede servirse. En algunos casos, se señala el fenómeno del urbanocentrismo, que propicia el aumento de población en las grandes urbes y conurbes, al tiempo que provoca el declive de población (escolar) en los pueblos.

2) ¿Se aplican test estandarizados para el alumnado de su centro? Si es así, que cosas considera favorables y desfavorables de los tests estandarizados? En qué medida resulta fácil o difícil promover el pensamiento crítico en el contexto de los tests estandarizados?

Aluden directamente dos aspectos: a) a los test que aplica sistemáticamente el Gabinete Psicopedagógico municipal, sobre todo, a estudiantes con dificultades de aprendizaje; b) a pruebas de nivel escolar, que algunas Comunidades Autónomas ensayan (en este caso, la Comunidad Valencia a instancias de la Consellería de Educación) al calor de los recientes informes PISA y de la traducción administrativa del discurso de la calidad.

3) ¿Los modelos de gestión escolar, son diferentes respecto de los que había hacia el fin de los años 80?

Se refieren de manera descriptiva a los claustros como democráticos y a equipos directivos elegidos por el Consejo Escolar con representación de estudiantes y de madres y padres. Los procedimientos democráticos descritos son de carácter meramente formal, más que sustantivos. No se hace especial hincapié en la gestión colegiada ni en las formas de participación real en la vida del centro.

4) ¿Los valores que guían las prácticas de los centros educativos, son diferentes hoy en comparación con los que había hacia fines de los años 80?

Algunos docentes sostienen que se potencia la colaboración entre el alumnado a través de grupos de trabajo. Afirman que se fomenta el respeto a la naturaleza y la educación “anti” consumista.

Algunos docentes se muestran especialmente vehementes en sus actitudes en contra del racismo y la xenofobia.

5) Percibe cambios por lo que se refiere a la llamada igualdad de oportunidades para los estudiantes?

Se argumenta que hay menos discriminación en relación a la (consideración sobre) la capacidad intelectual y a los recursos económicos.

6) ¿Percibe usted cambios en la cantidad y calidad de los recursos y en el acceso a estructuras de ayuda (por ejemplo, bibliotecas, laboratorios, apoyo docente, etc.)?

Se observa que hay más recursos, si bien (todavía) se podía mejorar. Se da mucha importancia a los recursos humanos referidos al refuerzo o apoyo docente para favorecer la integración de estudiantes vulnerables socialmente y con necesidades educativas especiales. Si bien en muchas ocasiones este apoyo no está todo lo bien orientado que cabría desear.

7) ¿Qué significa para usted, en su tarea cotidiana, la responsabilidad en la educación o la obligación de dar cuentas (*accountability*)?

Se muestran de acuerdo en la necesidad de “rendir cuentas” sobre los objetivos que hay que cumplir. Al mismo tiempo, ello sirve para evaluar continuamente la tarea realizada.

8) Si es docente, ¿qué estrategias ha desarrollado para enseñar de acuerdo con sus orientaciones pedagógicas y filosóficas?

Aquí aparece de manera reiterada el proyecto educativo de centro como espacio de reflexión y consenso, en el marco de las directrices “impuestas” por la administración.

9) ¿Han cambiado, según Usted, las relaciones entre su centro educativo y la esfera económica en los últimos 15 años?

Se alude a la dotación económica que reciben los centros, que aumenta en proporción con “la subida de la vida”.

10) ¿Está Usted informado sobre los debates teóricos sobre globalización y neoliberalismo en educación? Si es así, ¿cuáles son sus puntos de vista sobre este tema?

Las respuestas más frecuentes acerca de la globalización la califican de “injusta” hacia los países en vías de desarrollo. Algunos la conectan directamente con el neoliberalismo (que se plasma en una privatización de la enseñanza) y la uniformización, en detrimento de la diversidad cultural. En relación con la educación, las respuestas sobre esta cuestión se desplazan de manera elocuente a la dimensión local, otorgando a la escuela un papel importante a la hora de conservar y potenciar aspectos de la tradición cultural.

La escuela de la vinculación social

Hasta aquí algunas huellas del “ya” de la globalización, y del “todavía no” de la educación. No hay respuestas simples a cuestiones complejas: hay juegos de lenguaje que parecen invitarnos a tomar decisiones “educativas” para decisiones político-económicas ya tomadas. Se cumple el 60 aniversario de la concesión del Premio Nobel al escritor alemán Herman Hesse. Uno de sus obras

más extensas e importantes llevaba por título, precisamente, *El juego de los abalorios*, una novela de formación que en su momento despertó polémica. Lo que de ella nos interesa, sin embargo, es la metáfora del juego, la representación de la educación como un juego con reglas específicas que hay que conocer, dominar, y en ocasiones transgredir para reformularlas o reinventarlas. Esta obra, junto con otras de referencias como *La Isla* de Aldous Huxley o las distopías *1984*, de George Orwell, o *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, deberían constituir, sin duda, obras de referencia y de advertencia, porque siguen conservando, si se saben leer con ojos contemporáneos, su plena vigencia.

Son auténticas novelas de tesis, como lo fuera *Emilio, o De la educación* del ginebrino Jean-Jacques Rousseau, en su momento. Lo que en su momento planteó Rousseau en su ensayo y obra ficticia, anticipándose a su propia época, fue, al fin y al cabo, la educación del ciudadano ilustrado. Y la educación del ciudadano no pasaba por reivindicar, como pretende la interpretación canónica, el regreso a la naturaleza, sino el reconocimiento de la naturaleza social del ser humano. En cierto sentido, por utilizar el símil, este estudio pretende también trazar cierto escenario sobre el ciudadano global. En esta ocasión, no es posible la anticipación a la globalización, porque la velocidad de la misma ya ha desbordado, con su cuasi omnipresencia, cualquier previsión. Pero si no es posible su *anticipación*, sí que es cada vez más necesaria su *comprensión*, siquiera sea para conocer su ambigüedad controlada. Y en esta ocasión, sí que hay una exigencia de regresión, no a un estado de cosas periclitado, sino a una forma de relación amenazada y que consiste, básicamente, en la vinculación social (Zizek, 2005)⁵. Si algún papel ha de seguir jugando la escuela del siglo XXI, éste, sin lugar a dudas, es de los más cruciales, en el sentido literal del término: la escuela como encrucijada, como cruce de caminos (senderos, sentidos) sociales, y como lugar de encuentros de sujetos sociales.

Sin duda, los niños y las niñas, cuando juegan (en serio) en las aulas o en el patio del recreo, están aprendiendo, aun en medio de un “desconcerto educativo”, las reglas de la concertación social, o lo que es lo mismo, del sentido de ser cada vez más humanos por el hecho de ser cada vez más sociales. También los ciudadanos adultos, y entre estos los docentes, deberíamos ponernos a la caza del sentido, en pos de la vinculación social. Nos jugamos no poco en ello. A no ser que prefiramos de una vez por todas dimitir de la realidad –pues invitaciones no faltan para ello– y ofrecer en consecuencia la respuesta, cada vez más extendida, cada vez más socorrida, de Bartleby, el escribiente: “Preferiría no hacerlo”.

⁵ Vale la pena leer del mismo autor y en la misma obra el capítulo IV: “Matrix o los dos aspectos de la perversión” (pp. 149-187), donde el filósofo realiza una lúcida interpretación del campo de lo social desde el film homónimo. Por mi parte, también introduje una alusión metafórica a esta película, en el capítulo “La reforma educativa bajo el signo de los astros”, en mi libro *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*, Alizra, Germania, 2004, pp. 29-30.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2006): “Círculo epistemológico. Círculo de Cultura como Metodología de Pesquisa”. [Ensayo policopiado como aportación a la investigación Educating the Global Citizens; elaborado por Eduardo Vítor de Miranda Carrao, Edgar Pereira Coelho, Ivonne Evangelista Cabral, José Eustáquio Romao].
- Bauman, Zygmunt (2003): *La Globalización. Consecuencias Humanas*. México, FCE.
- Beltrán, J. (2005): “¿Más es siempre mejor? Rendimiento escolar y calidad educativa: Una reflexión sobre procesos y productos a propósito del informe PISA 2003”. Conferencia pronunciada en la Jornada de Reflexión del Consejo Escolar Valenciano (Alicante, 12 de mayo de 2005). Documento policopiado.
- Beltrán, J. y Hernández, Francesc J.: “Tradición y modernidad en las reformas educativas en España: una revisión de las últimas décadas” (documento policopiado).
- Beck, Ulrich (1998): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- Bloch, Ernst (2004-2005): *El principio esperanza*, ed. de F. Serra. Madrid, Trotta.
- Bonal, X. et al. (2005): *La descentralización educativa en España*. Barcelona, Fundació Carles Pi y Sunyer.
- Burbules, Nicholas C. y Torres, Carlos Alberto, coords.(2005): *Globalización y Educación. Manual Crítico*. Madrid, Popular.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005): *El milenio huérfano*, Barcelona, Trotta.
- Hess, Hermann (1943/2005): *El juego de los abalorios*. Madrid, Alianza.
- Hernández, Francesc J; Beltrán, J.; Marrero, A. (2005): *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Hernández, Francesc J.; Beltrán, J.; Marrero, A.: “Mutaciones del campo educativo: nuevas reglas del juego en la modernidad radicalizada”, ponencia presentada y aceptada en XVI ISA World Congreso (RC04: Sociology of Education), Durban, Sudáfrica, 21-29 julio de 2006.
- Marrero, Adriana y Hernández, Francesc (2006): “Las reformas educativas de las últimas décadas: privatización y privación”. *Anuario de Servicios Públicos 2005*, The Netherlands, Transnational Institute (TNI), pp.1-10.
- Marrero, Adriana, coord. (2006): *Todas las escuelas, la escuela. Miradas transmodernas sobre educación*. Madrid, Siglo XXI (en prensa).

- Melville, Herman (2001): *Bartleby el escribiente*. [seguido de tres ensayos sobre *Bartleby* de Gilles Deleuze, Giorgio Agamben y José Luis Pardo]Valencia, Pretextos.
- Memorandum: *Education and Globalization Research Annual Meeting*. Seoul National University. Octubre 17-21. (Documento policopiado).
- Merton, Robert K.: "The Thomas theorem and the Matthew effect", en *Social Forces*, 74 (2): 379-424.
- Read, Herbert (1982): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós.
- Rousseau, Jean-Jacques (2003): *Emilio, o de la educación*. Madrid, Alianza.
- Teodoro, António (2001): *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto, Edições Afrontamento.
- Torres, Carlos Alberto (2006): *Neoliberalismo y educación. Ensayos de oposición*. Madrid, Popular (en prensa).
- Van der Bly, Martha C.E.: "Globalization: A Triumph of Ambiguity", en *Current Sociology*, vol.53, n. 6, nov. 2005, pp. 875-893.
- Vilanova, Mercedes (2005): *Voces sin letras. Analfabetos en Baltimore*. Barcelona, Anthropos.
- Wallerstein, Immanuel (2005): *Las incertidumbres del saber*. Barcelona, Gedisa.
- Zizek, Slavoj (2005): *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires, FCE.

Anexo 1: Mirar la vida desde la escuela

Dentro del programa de Practicum de la Escuela de Magisterio se incluyó una actividad, que los estudiantes podían llevar a cabo en las escuelas donde realizaban prácticas con carácter opcional, que consistía en lo siguiente: Se les pidió que recopilaran, aprovechando alguna actividad lectiva en sus diferentes aulas y especialidades, una serie de dibujos escolares articulados básicamente en tres dimensiones

- 1) Escuela (dibuja tu clase, tu colegio, tu/s maestro/as)
- 2) Familia (dibuja tu casa, tu familia, tus abuelos)
- 3) Entorno (dibuja tu ciudad, la calle, tus juguetes o juegos)

Para su identificación formal, el conjunto de la actividad llevaba por título “Mirar la vida a través de la escuela”. Lógicamente, los niños y niñas, desde 3 hasta 12 años, no tienen capacidad de abstracción para elaborar una reflexión acerca de la globalización, ni siquiera es éste un término que conocen. Pero, si bien no pueden “reflexionar” acerca de este fenómeno, sí que pueden “reflejarlo” o espejarlo, mostrando indicios de su presencia en su propio mundo infantil.

Así, se trataba, en definitiva, de recopilar algunas representaciones gráficas significativas que permitirían detectar, de manera espontánea, elementos de cambio social, a través de imágenes de actores (sujetos), espacios (lugares) y actividades (relaciones). La propuesta no pretendía tener carácter muestral ni representativo, pero sí podía hacer visibles algunos elementos cotidianos y cercanos a los niños y niñas en edad escolar. Nos inspiramos para esta propuesta, en buena medida, en la sugerente obra de Herbert Read: *Educación por el arte*. En ésta, el autor británico plantea cuestiones relativas a la finalidad de la educación, y sostiene la tesis de que el arte debe ser la base de la educación. Sin necesidad de compartir dicha tesis, a los efectos de la actividad que aquí he sugerido a los estudiantes, interesa recoger la importancia de las “imágenes eidéticas” (fenómenos que ocupan una posición intermedia entre las sensaciones y las imágenes), excepcionalmente vívidas en los niños de corta edad.

Como avance de algunos de los resultados de esta recopilación, llama la atención la presencia recurrente, en el apartado de juegos y juguetes, de la plataforma conocida genéricamente como “play station”. La presencia de este artefacto desde edades bien tempranas, que ya forma parte habitual del paisaje tecnológico doméstico común, es algo más que anecdótica. El propio nombre se aviene bien al título de esta reflexión –“estación de juego”– y nos recuerda, inevitablemente, a la conocida metáfora que Ulrich Beck ha utilizado para referirse a las mutaciones que está sufriendo la esfera educativa: “estación fantasma”. Por esta, el sociólogo alemán se refería al símil de las instituciones de enseñanza como una estación de trenes, en la que uno espera pacientemente coger el tren más cercano para insertarse en el mercado laboral, pero el tren o bien o llega con retraso, o con menos oportunidades de las que prometía, o sencillamente deja de pasar. La estación de juego, cuyo uso y disfrute se prolonga hasta bien entrada la juventud, vendría a ser la fase previa –otro espacio de espera, otro lugar de apariencias, otra realidad virtual más que auténtica– de entrada y acomodación a la estación fantasma. El juego de las estaciones, como metáfora educativa, se

convierte así, más allá de la distracción efímera que procura, en un asunto que conviene tomar en serio.

A partir de esta recopilación y clasificación de más de cien dibujos, procedentes de diez colegios públicos, se está elaborando un documento en CD que formará parte de un Informe para la Comisión de EEES de Magisterio sobre los Procesos de Innovación Educativa en el Marco de la Convergencia Europea.

Anexo 2: Cuestionario dirigido a maestros y maestras**Proyecto de investigación: Globalización, reforma educativa y políticas de igualdad e inclusión**

Le pedimos que conteste a las preguntas de este cuaderno. Si necesita más espacio, utilice hojas complementarias. Sus respuestas serán tratadas con confidencialidad y, si lo desea, recibirá información detallada de los resultados de la investigación. *Muchas gracias por su colaboración.*

Datos de identificación

1. Relación con la educación (marque con una "x")

- a) Docente. Años de experiencia en la docencia __ __
 ¿Con responsabilidad en la dirección y gestión de un centro educativo? si/no __ __
- b) Personal de administración de un centro educativo. Años de experiencia __ __
- c) Estudiante c.1) de grado (diplomatura, licenciatura) c.2) de postgrado
- d) Padre o madre de estudiante
- e) Otro:

2. Relación con centros educativos

- a) De titularidad pública a.1) Generalitat Valenciana a.2) Municipal
- b) De titularidad privada (concertada)
- c) De titularidad privada (no concertada)

3. Nivel educativo

- a) Educación Infantil
- b) Educación Primaria
- c) Educación Secundaria c.1) ESO c.2) ESO y Bachillerato
- d) Ciclos formativos
- e) Formación de personas adultas
- f) Universidad
- g) Enseñanzas específicas g.1) Escuelas de Idiomas g.2) Conservatorios
- h) Formación ocupacional y continua
- i) Otros:

4. Observaciones

1) ¿Qué diferencias más significativas identifica entre la enseñanza actual y la de los últimos quince años en los aspectos siguientes?

- a) Cambios en el perfil de los estudiantes y del profesorado.
- b) Cambios en las relaciones pedagógicas y en la manera en que Usted imparte el currículum.
- c) Cambios en el mismo currículum
- d) Cambios en la evaluación de los estudiantes y en el trabajo del profesorado
- e) Cambios en la financiación
- f) Cambios en la relación de la educación con el mundo empresarial
- g) Cambios en el entorno general del centro educativo

2) ¿Se aplican tests estandarizados para el alumnado de su centro? Si es así, que cosas considera favorables y desfavorables de los tests estandarizados? En qué medida resulta fácil o difícil promover el pensamiento crítico en el contexto de los tests estandarizados?

3) ¿Los modelos de gestión escolar, son diferentes respecto de los que había hacia el fin de los años 80?

4) Los valores que guían las prácticas de los centros educativos, son diferentes hoy en comparación con los que había hacia fines de los años 80?

5) Percibe cambios por lo que se refiere a la llamada igualdad de oportunidades para los estudiantes?

6) ¿Percibe usted cambios en la cantidad y calidad de los recursos y en el acceso a estructuras de ayuda (por ejemplo, bibliotecas, laboratorios, apoyo docente, etc.)?

7) ¿Qué significa para usted, en su tarea cotidiana, la responsabilidad en la educación o la obligación de dar cuentas (*accountability*)?

8) Si es docente, qué estrategias ha desarrollado para enseñar de acuerdo con sus orientaciones pedagógicas y filosóficas?

9) ¿Han cambiado, según Usted, las relaciones entre su centro educativo y la esfera económica en los últimos 15 años?

10) ¿Está Usted informado sobre los debates teóricos sobre globalización y neoliberalismo en educación? Si es así, ¿cuáles son sus puntos de vista sobre este tema?

Si quiere añadir alguna cosa más sobre el tema