

TIEMPO DE PENSAR¹

Encarnación López de Arenosa Díaz²

Abstract: In the complexity of today's world, so abundant with terms as over used and unclear as globalization, multiculturalism, inter-culturalism, sustainable consumption and suchlike, with teaching staff burdened by exhaustive and unclear regulations and complexity mentioned where there is only confusion, it seems appropriate to restore terms and concepts to their basic meaning by assuming the paradox of simplifying our mind in order to accept complexity as the sum of elements which, together and not separately, create reality. This is not about a juxtaposition of elements, but about their overlapping into a guiding thought. A world through the vertiginous process of transforming itself, in which knowledge emerges almost daily already obsolete or incomplete, demands answers with an open, comprehensive and flexible mind; one that is both wide and humble in its awareness that we live through constant learning and that, we find our identity in the development of that demanding exercise of meditated adaptation, while trying to cooperate with those in the process of acquiring an education to achieve it. Thus, I vindicate both the teaching staff's obligation and right to think, assuming responsibility for their thought.

Keywords: identity; flexible and open mind in learning; complex thinking vs. confused ideas

Resumen: La complejidad del mundo actual en el que globalización, multiculturalismo, interculturalidad, consumo sostenible, ecología y tantos otros, son términos tan usados como poco clarificados; en que los docentes son aplastados por una normativa exhaustiva y poco comprensible; en que se dice complejidad donde sólo hay confusión, parece pertinente volver a restaurar los términos y los conceptos en su acepción básica, asumir la paradoja de simplificar nuestra mente para aceptar la complejidad como suma de elementos que, juntos y no desmembrados, forman la realidad. No se trata de una yuxtaposición de elementos sino de una imbricación de todos en un pensamiento conductor. A un mundo que se transforma en proceso vertiginoso, en el que los conocimientos devienen obsoletos o incompletos casi cada día, hay que responder con un pensamiento abierto, flexible, comprensivo amplio y humilde en el sentido de saber que vivimos en un constante aprendizaje y que en el desarrollo de ese ejercicio exigente de adaptación reflexionada, encontramos nuestra identidad y tratamos de colaborar a que, quienes están en formación la adquieran. Por ello reivindico así el derecho como la obligación del docente a pensar, asumiendo la responsabilidad de su pensamiento.

Palabras clave: capacidad de pensamiento; flexibilidad; curiosidad; identidad; complejidad versus confusión

Tiempo de pensar. ¿Qué nos encontramos?

En el momento histórico que nos toca vivir somos depositarios del decantamiento de innumerables costumbres, de culturas entrelazadas a las que cada grupo humano aporta, de las que aprende, se enriquece; en las que conocimiento, comprensión y mutua tolerancia para la diversidad; también la simple y pacífica coexistencia son términos que describen actitudes adecuadas a tantas y tantas situaciones y virtudes que hubiéramos de practicar en el paisaje actual de nuestras sociedades. No otra cosa es la interculturalidad de la que tanto hablamos como fenómeno reciente cuando tiene la misma antigüedad que el mundo.

El intercambio de culturas ahora no viene ni se impone por vía bélica como tantas veces ocurriera a lo largo de la historia sin embargo, la complejidad actual del mundo, la falta de claridad en el rumbo, la carencia de objetivos expresados, de pensamiento ordenado –fruto de la reflexión–, compartido para su análisis, crítica, aceptación o refutación, no es campo fácil y nos dificulta saber lo que somos, lo que queremos, lo que pensamos, cómo compartir los espacios y lo que nos gustaría transmitir.

La multiculturalidad como otros términos que hoy usamos como moneda corriente: globalización, ecología, consumo sostenible... son unos de tantos elementos a conjugar en nuestras mentes, a gestionar en nuestras aulas sin que, frecuentemente, hayamos podido sentarnos a reflexionar, en análisis compartido con los iguales, qué estamos entendiendo de todo ello y cómo convertirlo en el necesario bagaje conceptual y pragmático para nosotros y nuestros alumnos, para dar paso a su identidad.

De alguno de los citados conceptos y los fértiles sincretismos que ha sido el resultado de los intercambios me ocupé extensamente en otro momento (López de Arenosa Díaz, 2010) y pretendo ahora reflexionar sobre el resultado de ese conglomerado de imágenes y conceptos inoculados en la mente del docente, un individuo en el centro de esta sociedad a la que necesita conocer, entender, extraer sus mejores facetas, reconocer las no aceptables, saber dónde establecer los límites y todo ello con la disposición a revisar paradigmas y modificar ideas si procede, al mismo ritmo en que el mundo en torno se transforma.

Las perpetuamente cambiantes herramientas informáticas, su aplicación a las aulas, los cambios sociales, las modificaciones tan frecuentes de los planes de estudio, la incorporación de nuevos conceptos –tal las competencias– sin saber cómo compatibilizarlos

con los de planes previos... todo ello hace que arrastremos una carga pesada y farragosa, como tal, en gran medida invalidada “per se” para ser objeto de transmisión por parte del docente y de asimilación por parte del discente.

Hoy, como en todos los momentos de la historia, cada ser que nace incorporará en su travesía etapas de un camino que se pierde en la lejanía de la humanidad, camino que podríamos decir “brota” fruto de los aconteceres, necesidades lógicas o azares genéticos, y nos lega también explícitas o no, unas concepciones filosóficas que tratan de cohesionar el mundo físico y psíquico; la biología, lo natural con lo cultural, lo elaborado. Conceptos entrelazados desde el inicio de un continuum histórico que comienza en el mundo oscuro de lo primitivo en el que la supervivencia era el primer objetivo; el mito, lo ritual, lo intangible después, que entienden nuestros ancestros como su invisible asidero, su fuente de protección,...

Lo ancestral... lo actual... todo un largo proceso que ha de dar por resultado tan interesantes aportes que hoy consideramos naturales; también una ética y una forma de conectar con aquel entorno, en principio hostil y progresivamente conocido y hasta cierto límite controlado. Todo eso está en nuestra historia colectiva; todo eso nos ha conformado como somos, fruto de circunstancias y contextos o, en palabras de Ortega y Gasset “To soy yo y mi circunstancia” (Ortega y Gasset, 2005: 25). Compartir ésta supone también unos vínculos, unos valores, un sentido de identidad y de pertenencia.

Sí; el hombre actual viene al mundo sin historia pero con un legado al que no podrá dejar de incorporar cuantos eventos así del pensamiento como de los sucesos históricos, en gran medida bélicos, han configurado el panorama en que se inscribe y que suman en el haber de nuestro enorme bagaje, ese voluminoso baúl pleno de ideas y sucesos que tanto cuesta ordenar.

Filosofía, Psicología, Antropología, tratan de interpretar lo humano en un mundo científico y tecnológico que, en diversos terrenos alcanza un estado acelerado e infatigable de desarrollo, tal que, incluso, entra en conflicto con el mundo de la ética, la moral, los hábitos largamente adquiridos y demasiado apegados para poder lograr la desnudez primigenia del pensamiento. Las concepciones filosóficas no marchan al ritmo de la evolución tecnológica, nuevas herramientas tan capaces, que exigen establecer límites en un mundo que entiende a veces la libertad desbordando las normas

comunes, como mero voluntarismo. Ya no somos inocentes, nos movemos entre enormes redes de ideas, de culturas, de etnias que se han transformado por el mestizaje de conquistadores y conquistados, o por la vía pacífica de la emigración, unos y otros modificados y, en buena parte enriquecidos, con los mutuos aportes.

Ese mundo pleno de curiosidades y afanes expansivos, explicable en su momento por ambición de conquista, de obtención de materiales deseados, por ideas de imposición cultural, religiosa, etc. aporta, visto desde hoy y aunque nada en la historia humana es sencillo, una apariencia tal vez engañosa de ser asumible al conocimiento en sus grandes líneas. Mundos muy definidos en los que se producen a veces asociaciones, otras, desencuentros, siempre intercambios, pero que, comparados con el mundo de hoy parece un sencillo juego de parchís si dejamos al margen interpretaciones anacrónicas.

El avance impensable no hace demasiado en el mundo del transporte, ha permitido unas penetraciones de unas sociedades en otras, de unas ideas en otras, de unos comportamientos en otros y, en ocasiones, una difícil definición de nuestras ideas en un momento determinado. Ideas que se comparten pero en su vertiente más mostrenca, como se acercan las apariencias externas y tantas cosas que devienen en la llamada *globalización*. Resulta más fácil asimilar apariencias, gestos, vocabularios, actitudes que establecer conceptos norte, entender nuevos códigos, establecer nuevos referentes, señalar objetivos precisos, responsabilizarse del mundo que vivimos.

Es curioso cómo, la marea globalizadora origina, a su vez, situaciones contradictorias. Además de las habituales protestas anti globalización a las que asistimos con frecuencia ante los representantes mundiales, otras reacciones generadas en el seno de sociedades del primer mundo. Juan J. Leía Olivencia lo explica así:

“Verdaderamente, el tema de la identidad cultural emerge con fuerza debido fundamentalmente a dos fenómenos que se están produciendo de forma simultánea en esta sociedad postmoderna, por un lado la globalización y por otro la balcanización o resurgimiento de los nacionalismos. En este sentido, como afirma Bartolomé (1997b, p. 289) “la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogeneización en costumbres, maneras de vivir, y más valores compartidos entre personas de diversas culturas”. Frente a ello, nos encontramos con un nuevo impulso de todos los

denominados localismos y nacionalismos, que plantean una vuelta a lo particularista como una certera forma de adaptarse ante un mundo globalizado, y en donde las identidades culturales de determinados grupos temen perder sus sentimientos de pertenencia –y sus propios procesos de comunicación y construcción identitaria...” (Leiva Olivencia, 2007: 34).

Convulsiones, perplejidad en un mundo que se transforma a tales velocidades que nos impide ubicarnos cómodamente en las certidumbres y nos impele a revisarlo todo al ritmo que la aceleración social nos impone. Morin dice en preciosa frase:

“...el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de un archipiélagos de certezas” (Morin, 2011: 117).

Es verdad; el cometido de todos hoy, más aún del docente, es buscar la verdad con ahínco o cuanto de ella podamos obtener, sabiendo al mismo tiempo que los perfiles de ciertas certidumbres se diluyen pronto para adquirir nuevas formas. De ahí, por una parte la eterna actitud de aprendiz, de curiosidad, de búsqueda incansable y también de humildad, de saberse poseedor de pequeñas islas de ese archipiélago del que habla Morin. Todo ello reclamando, nunca estará bastante repetido, el derecho a pensar.

Me refería arriba al mundo del transporte para diferenciarlo del mundo de la comunicación que nos sitúa a todos en una gran estancia en la que nos estamos cruzando mensajes, compartiendo información, accediendo a cuanto podamos imaginar en forma real en el caso de la palabra, el documento, la idea, el concepto, el trabajo de investigación y, en forma virtual cuando la pretensión de acceso se mueve en el viaje, el contacto, etc.

No siempre esa realidad de la fácil comunicación nos lleva al entendimiento. Unas veces por la subjetividad de nuestro pensamiento que nos aporta imágenes determinadas dentro de nuestra impronta cultural; otras porque apriorismos o paradigmas no revisados nos sitúan en posiciones distantes o enfrentadas, también por evidentes diferencias. Es precisamente esa facilidad para asomarse a los distintos mundos culturales, a los diferentes pensamientos, lo que obliga al ser humano responsable a elegir, seleccionar, sabiendo *qué, por qué, para qué, cómo*. Es aquí, precisamente, donde se justifica el concepto de *competencia*, esa herramienta que se pretende capaz de gestionar la complejidad, de ser el excipiente de nuestras ideas y saberes, el nexo en el que se han de apoyar y fortalecer mutuamente, formando el tejido de

nuestro cerebro. Herramienta que, si nueva en su actual formulación ha sido, es y será indispensable para la complejidad.

A veces esa comunicación arriba aludida se aleja del mundo virtual y toma cuerpo en diversas formas de las que el turismo es lo más *light* y la inmigración el fenómeno más condicionante para lo que llamamos interculturalidad aunque pueda tratarse de mera multiculturalidad. Y digo esto para establecer la diferencia entre lo que se intercambia, entrelaza y se influye mutuamente y lo que es mera suma objetiva de elementos distintos y distantes en diversos aspectos.

Y es que es precisamente la complejidad lo que nos toca gestionar. Incluso si nos asomamos a ese mundo que para los profanos transmite una apariencia objetiva, el mundo de la economía, vemos a los expertos aplicarse, por ejemplo, en el estudio de planteamientos y visiones del mundo occidental frente al oriental, éste con sus sociedades bajo la influencia del Confucianismo o Budismo, aquel con sus raíces filosóficas –Platón, Aristóteles– y las muchas corrientes derivadas y etapas intermedias en unos y otros cuando no con sus relativismos puramente pragmáticos y que se reflejan en la forma de concebir el procedimiento de determinar la actuación en el plano económico (Kase; Slocum; Zhang, 2011).

De esos textos se deducen nuevas y ricas conclusiones al analizar diferencias que merecen ser estudiadas y, también incorporadas, llegando como en tantas cosas a aprendizajes en doble vía y ricos sincretismos. Por extraño y autónomo que desde mi ignorancia parezca el mundo económico, basta el más ligero acercamiento para observar que el pensamiento de cada sociedad trasciende en cada uno de sus aspectos por más aséptico que pueda parecerse tal sector, en el terreno filosófico, ideológico, social y responde, como cada acto humano, a unas raíces culturales e históricas grabadas en la memoria genética o “memética” en terminología usada por David J. Elliot (Elliot, 1995: 111), entendiéndolo por *memes* las “...unidades de pensamiento cultural, información o conocimiento producidas por la acción humana intencionada” por la herencia recibida, y asumida en el contexto en que cada cual se desenvuelve³.

Para concepto similar el Nóbel de psicología animal, Konrad Lorenz propone el término *imprinting* para aludir a “la marca sin retorno que imponen las primeras experiencias del animal joven” (Morin, 2011: 39) y que Morin utiliza diciendo que el *imprinting*

cultural marca a los seres humanos desde el nacimiento, primero con el sello de la cultura familiar, luego con el de la escolar, y continúa luego en la universidad o en la profesión, si bien este filósofo se refiere a él como un condicionante negativo.

Porque si los profanos vemos ese mundo de la economía como esencialmente aséptico en las ideas y puramente pragmático, un mínimo acercamiento nos muestra que está atravesado por infinidad de elementos que lo definen, condicionan, modifican, favorecen o generan crisis de difícil abordaje y es precisamente, ese imperativo pragmático el que impide relajarse, el que obliga a definir características, estudiar diferentes posicionamientos, comparar resultados; a que se evalúen actuaciones se concreten los resultados en cifras fríamente objetivas y... vuelta al nuevo proyecto...

...podríamos seguir enumerando las acciones a que obliga ese mundo de aparente objetividad.

Si me he detenido al paso en el campo de la economía, tan fuera de mi competencia y de nuestro afán aquí es, precisamente, porque entiendo que hay aspectos de la actividad humana que en su propia naturaleza arrastran a la acción, al cambio, al análisis a la valoración y, sobre todo a la infatigable búsqueda de mejoras, no digo de soluciones porque sería mucho aspirar y éstas nunca podrían suponer conformarse en el logro. Me detengo también, porque si ese es un mundo que aparece objetivable, capaz de expresarse en retos concretos, cantidades precisas, engloba sin embargo puros elementos sociológicos, psicológicos, concepciones culturales muy diversas que originan soluciones muy variadas. Es un aspecto más de ese pensamiento complejo en el que están inmersas todas las facetas de la actividad humana y ese es, también el excipiente en el que debe consolidarse la *identidad* del ser humano; en nuestro campo de atención, el ser humano en proceso de formación, el alumno con su herencia de genes, memes o *imprinting* culturales.

Lo expresa mejor el filósofo Morin en la obra citada cuando al hablar de la condición multidimensional del conocimiento pertinente explica: *“Las unidades complejas como el ser humano o la sociedad son multidimensionales; así, el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar en ella sus datos: no podemos aislar solamente una parte*

del todo sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en intersección permanente con las demás dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos y pasiones humanas que sobrepasan el mero interés económico” (Morin, 2011: 51).

¿A dónde me llevan estas reflexiones?

Con las anteriores reflexiones no pretendo sino desembocar en el terreno que nos ocupa, el mundo de la educación. Siendo éste uno de los aspectos esenciales sino “el esencial” de nuestras sociedades, debiera inscribirse también en esa aludida multidimensionalidad y ser capaz de integrar todas las piezas del puzle dentro de una actitud alerta, de gran dinamismo, búsqueda, inconformismo, proyectos, evaluaciones, revisiones, nuevas propuestas...

El sector parece, sin embargo, estancado en un fatigado desplazamiento que arrastra pesadas cargas inasumibles. Y ello se me representa así porque al paso de no muchos años y sí de variaciones políticas nacionales y mundiales, se ha empapelado al sector con legislaciones múltiples que sin llegarse a asimilar ni experimentar, son relegadas pero no desaparecidas cuando una nueva llega a sumarse a ese montón, tan alto ya, que se nos desploma con estrépito.

En lo tocante a España desde la publicación de la Ley General de Educación de 1970 (LOE) y, sobre todo desde la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990) que supuso tantos cambios, tanta momentánea perplejidad en los docentes que se sentían como inermes ante las terminologías que no habían sido usuales, desde entonces, digo, han sido muchas las normas aparecidas, derogadas, sustituidas, pero todas han ido dejando sedimentos sobre las que se han construido las demás sin limpiar ni clarificar el nuevo punto de partida.

La última, la LOE trae vientos europeos con el aporte de un nuevo concepto, de un posible fértil punto de partida. Hablo de las *competencias*. A mi juicio, lo que podría ser un bonito revulsivo para la reflexión, el replanteamiento, el aire nuevo que nos invita a participar, se amalgama y enreda en un suma y no sigue con los objetivos, contenidos transversales, criterios de evaluación y demás conceptos incluidos en la LOGSE, haciendo opaco y confuso lo que debiera asumir la complejidad de nuestra sociedad pero desde planteamientos nuevos dejando al docente el derecho a pensar.

Hemos de asumir la paradoja de simplificar nuestra mente para aceptar la complejidad como suma de elementos que, juntos y no desmembrados, forman la realidad. No se trata de yuxtaponer sino de imbricar los elementos todos en un pensamiento conductor. Eso requiere, antes que nada análisis, reflexión, selección de hilos conductores claros y justificados; requiere asumir los argumentos que los sustentan; requiere compartir, seleccionar, depurar las ideas hasta llegar a sus raíces y dejar que luego crezca la planta en formas variadas si bien dentro de lo que se considera irrenunciable. A ese gran reto que la sociedad actual plantea no puede enfrentarse el docente con la confusa multinormativa con la que se le bombardea desde las administraciones educativas.

Es la propia LOE, la que reconoce este aspecto cuando dice en su preámbulo:

“Una última condición que debe cumplirse para permitir el logro de unos objetivos educativos tan ambiciosos como los propuestos consiste en acometer una simplificación y una clarificación normativas, en un marco de pleno respeto al reparto de competencias que en materia de educación establecen la Constitución española y las leyes que la desarrollan.

A partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. En consecuencia, conviene simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla”.

Además, la finalización en el año 2000 del proceso de transferencias en materia de educación ha creado unas nuevas condiciones, muy diferentes de las existentes en 1990, que aconsejan revisar el conjunto de la normativa vigente para las enseñanzas distintas de las universitarias...”

Dice asimismo:

“La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su

tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan.”

¿Quién no estaría de acuerdo con estos planteamientos?

Sin embargo, a este profesorado le corresponde implantar siempre con precipitación una norma mal asimilada sobre una previa, insuficientemente probada y analizada, impidiéndole el proceso nunca acabado de reflexión, proyecto, acción, análisis, valoración, introducción de mejoras, nuevo proyecto, etc., insisto con la acción reflexiva siempre como nexo de cualesquiera de esas etapas.

Dado que la mayor parte de quienes me leen conocen las normas legales a las que me refiero y, en todo caso tienen fácil acceso a las mismas, me limito a hacer un resumen, prácticamente una suma de los elementos que el docente ha de manejar en su actividad diaria y que desmiente esa inicial declaración de principios relativa a la simplificación de la norma.

En su Título Preliminar, Capítulo I, Principios y fines de la Educación, la LOE establece 17 principios, 12 fines a los que añade 7 principios más y 11 objetivos cuando se refiere específicamente a la Educación Secundaria Obligatoria.

Por su parte el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* añade 12 Objetivos generales, 6 ítems sobre evaluación, 8 competencias básicas establecidas por la Unión Europea, con larga y prolija explicación de cada una a lo que hay que añadir las competencias específicas de cada materia.

Hablando de la primera de las asignaturas expuesta en el Anexo II sobre las correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, –Ciencias de la naturaleza–, vuelve a expresar en un larguísimo texto preámbulo y otro igualmente denso y largo acerca de “*en qué forma se relaciona esta materia con las competencias*” - 8- de la U.E.. Esa larga reflexión acerca de las competencias

específicas no está redactada en puntos o ítems sino en forma de texto similar al preámbulo.

Luego se expresan los Objetivos que son 9 y que podrían ser subsumidos en las competencias específicas porque no aportan un paso más allá.

Algunos de estos objetivos es tan utópicos y vago, –máxime teniendo en cuenta el nivel de Secundaria Obligatoria de que estamos hablando– como:

“9. Reconocer el carácter tentativo y creativo de las ciencias de la naturaleza, así como sus aportaciones al pensamiento humano a lo largo de la historia, apreciando los grandes debates superadores de dogmatismos y las revoluciones científicas que han marcado la evolución cultural de la humanidad y sus condiciones de vida.”

Los dos textos citados más los objetivos se refieren a la totalidad de la asignatura.

Tras los contenidos, el cuerpo diferenciado de conocimiento de la materia expresados lógicamente en cada curso, aparecen los criterios de evaluación, 8 en el caso de primer curso. Tras el enunciado de cada uno, un amplio párrafo explica la razón de tal criterio, recurriendo, una vez más, a los conceptos desgranados en la general de las competencias.

En el resto de los cursos va directamente a los contenidos pero renueva lo farragoso en las explicaciones de los criterios de evaluación que difieren para cada curso. Con frecuencia y, salvo, en su caso, la integración de elementos diferenciados, podría resolverse por la mera alusión a la profundización correspondiente.

Esta es la estructura de todas las materias, variando el número de objetivos así como de criterios de evaluación.

La suma asusta: 47 prescripciones en la Ley General y 51 más los textos de vinculación de las competencias específicas con las generales en el Decreto de mínimos.

Seguramente no compartimos con los legisladores su visión de la simplificación.

Creo que un paternalismo administrativo sustituye las reflexiones del docente aportando las suyas lo que tiene, al menos, apariencia de desconfianza. Diré además que no puedo compartir que una vez explicadas las competencias generales hayan de ser farragosamente descritas las específicas para vincularlas con aquéllas entendiendo que el cuerpo docente no será capaz de hacer

su propia reflexión al respecto. Ni entiendo cómo diferenciar las competencias específicas de los objetivos, herencia de LOGSE, ya que la identidad de unas y otros hace éstos innecesarios en mi opinión y obliga al legislador a hacer más densos, menos inteligibles y funcionales los correspondientes textos. En mi opinión hay que elegir: competencias específicas o bien objetivos una vez que las competencias generales se han explicitado.

No se me alcanza tampoco por qué las ocho competencias señaladas por la Unión Europea sean referidas a campos concretos del conocimiento parcelando éste como si el aprendizaje de unos aspectos no participase de una concepción holística de lo que supone la competencia. Y si no entiendo la parcelación del conocimiento en estas ocho, me resulta más difícil la comprensión de sus sucesivas jibarizaciones para explicarlas desde cada materia cayendo con frecuencia en obviedades o lugares comunes o en aspectos absolutamente compatibles y compartibles con todo el resto del conocimiento. Pero de este tema ya hablé largamente en otro texto al que remito (López de Arenosa Díaz, 2010).

Vuelvo al Preámbulo de la Ley.

“El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el título III de la Ley. En él se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados.

Por otra parte, el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente”.

Me pregunto cómo se compatibiliza ese reconocimiento de la figura del profesor, de la importancia de su labor, con unas normas legales tan farragosas e inasequibles que constriñen condicionan y, en cierto modo anulan su propio pensamiento.

No parece sino que a ese elemento que consideran tan importante, el profesor, no le quedase otro papel que memorizar esas largas letanías para intentar su aplicación, anulando la capacidad del docente para pensar, para asumir el reto de colaborar en la aventura educativa, para contextualizar una buena y concisa

norma genérica, asentada en principios de ética y multidimensionalidad de la que hablábamos arriba en palabras de Edgar Morin.

Lo que debiera ser fértil complejidad deviene en mera confusión.

Me detengo en la frase...”*La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica...*” y me detengo porque en biográficas docentes contenidas en una tesis que he conocido recientemente (Ramos, 2011), aparece reiterado un pensamiento y es la carencia formativa percibida en el campo de la pedagogía, entendiendo que éste ha de incluir psicología, sociología, etc., y que en sus *curricula* se limita, o casi, al procedimiento o a la historia de las corrientes históricas en este campo. Tal situación provoca sensaciones de falta de preparación, de inquietud y preocupación en el docente que ha de adquirir por sus propios medios y su experiencia lo que su preparación específica debiera aportarle como herramienta esencial desde el momento mismo de su inicio profesional.

Si, saliendo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria nos desplazáramos al terreno de los estudios musicales superiores y nos situásemos, por ejemplo, ante el curriculum que la Comunidad Autónoma de Madrid establece para ellos (BOCM, 2011: 11), nos abrumaría, al menos a mí, la falta de análisis de la norma previa para establecer los pros a mantener, los contras a eludir. Se mantiene la enorme cantidad de materias por curso, materias que pueden no formar un “corpus” sino representar una acumulación heterogénea. Nos sorprendería asimismo la lectura de la enorme cantidad de pseudo competencias que se establecen para cada materia, que –a manera de mantra– se repiten en cada curso de la misma y que, en su casi totalidad comparten con otras asignaturas sin que ello libere de la reiteración de su enunciado –Historia de la Música, Armonía, Filosofía de la Música, Análisis– y, de las cuales, la inmensa mayoría serían de aplicación a todas y cada una de las especialidades y materias en los estudios musicales o en los de ingeniería. Las muy pocas específicas de la materia a las que aluden se expresan a continuación como *descriptores*, único punto que sintetiza el objetivo específico que se persigue y que, al nivel de que se trata, puede resumirse en muy pocas líneas. Podrían ser de este modo las competencias generales un texto único de aplicación a todas las materias.

A mi juicio, toda esta abrumadora normativa supone un nulo entendimiento del concepto de competencias, de su carácter multidisciplinar, su naturaleza holística, su condición de fundamento para la educación en cualquier campo del saber. Su rica complejidad.

Otra vez se acude al fárrago inasumible, al amontonamiento de palabras en detrimento de los muy pocos y muy claros conceptos esenciales que debían gobernar esta literatura administrativo-académica. Creo, también, que refleja una falta de claridad en los propios legisladores acerca de los fines educativos que se persiguen en cualquier nivel,

Se trata, a todas luces, aquí como en el texto legal antes citado de poco más que un cambio de cartel, una aparente innovación, una incorporación de terminologías no usadas previamente en estos textos o al menos, no con este significado, para seguir haciendo un cada vez mayor nudo a la comprensión, a la claridad, a la posibilidad de desarrollo de iniciativas y pensamientos por parte de ese actor abrumado que es el profesor. Otra vez se niega al docente su derecho y su responsabilidad de pensar.

El sentido de las *competencias* no puede ser otro que abrir paso a la capacidad de asociación, de síntesis, de generación de ideas creativas a partir de lo aprendido; del desarrollo de la capacidad de solucionar problemas; de trabajar coordinadamente con otros, desarrollando habilidades sociales; de manejar adecuadamente la tan profusa información a la que se tiene acceso así como – tema capital-, propiciar la autonomía del estudiante, estimular su capacidad para la toma de decisiones y consiguientes responsabilidades y, todo ello, oponiendo esta actitud mental y vital a la atomización del conocimiento que las especializaciones han provocado muy especialmente, y fruto de avances científicos y tecnológicos por otra parte importantes, desde la segunda mitad del siglo XX.

Es obvio que el espíritu que respiran los estudios europeos que desde largos y debatidos análisis del ahora pretenden proyecciones a futuro, es el de dar a los cuerpos docentes unos elementos que cohesionen los conocimientos todos, moviéndose en una dirección compartida tras la reflexión. Porque es igualmente obvio que pretende estimular la capacidad reflexiva y de proyección de esos mismos docentes adjudicándoles, tanto el derecho como la responsabilidad de tomar las riendas. He aquí el elemento clave, la

herramienta que gestiona la complejidad: reflexión. Solo ésta ha de ser el detonante para la acción.

En los textos legales que hemos visto como en otros muchos que podríamos contemplar, en modo alguno se ha logrado la pretensión de no confundir la riqueza de lo complejo con la penuria de lo confuso. Permítaseme este *leitmotiv*.

“Cuando miramos hacia el futuro, se nos presenta lleno de incertidumbre cómo será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero, al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana debe transformarse. Así, el mundo de mañana debe ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, en el crepúsculo del siglo XX y del milenio. Debemos, por consiguiente, trabajar para construir un ‘futuro viable’. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos de que la noción de ‘durabilidad’ sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades, y de interactuar a nivel global.

En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación, en su sentido más amplio juega un papel preponderante. La educación es ‘la fuerza del futuro’ porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que haga frente a la creciente complejidad, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento; para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de reunir lo que hasta ahora ha estado separado...”

Son palabras de Federico Mayor Zaragoza, ex Director General de la UNESCO, en el prólogo al libro de Edgar Morin (Morin, 2011) al que tantas veces me he referido. Cuenta cómo tal Organismo se ha dedicado a “repensar la educación” dentro del “Programa internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad”, lanzado en 1996 por la Comisión para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

...A estos efectos la UNESCO solicitó la colaboración del sociólogo y filósofo francés Edgar Morin para “que expresara sus

ideas sobre la esencia misma de la educación del futuro dentro del contexto de su visión del “pensamiento complejo”.

Uno de los primeros pensamientos expuestos por Morin bajo el epígrafe de “Los principios de un conocimiento pertinente” dice así:

“La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas a menudo impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos su complejidad y sus conjuntos.

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo”

Ahí está sin nombrarla definida la *competencia*.

Dado que la idea de la complejidad del mundo actual es un hecho incontestable, estos asertos del filósofo han de llevarnos a la conclusión de que se hace indispensable reconocer lo básico, identificar sus relaciones con cualesquiera otros campos del saber, descubrir sus implicaciones en diferentes aspectos, solicitar del estudiante la búsqueda de tales implicaciones; Los orígenes, las razones de ser del hecho en cuestión, del objeto científico o artístico, sus posibles consecuencias, su evolución; sus reflejos en distintas épocas y campos. Un aprendizaje de búsqueda, de hallazgo, de comprensión, de participación a partir de elementos aprehendidos, que se hacen propios en virtud de su asimilación profunda; la creación de la red conceptual en la que van a alojarse fórmulas, conceptos, elementos filosóficos adecuados a cada nivel, aspectos sociológicos; red en la que, por ejemplo, lo multicultural o intercultural deja de ser mero folklore superficial para entenderse como un producto complejo y apasionante de etnias, culturas, contextos históricos y sociales que se intercambian, desplazan, ubican, comparten espacios usos y saberes. Es un comportamiento dinámico por parte de todos los actores del aprendizaje. No hay muro lo bastante fuerte para retener el empuje de los tiempos; no ha lugar para posturas estáticas.

Asumir la repercusión de todas nuestras acciones en diferentes entornos y contextos, obliga a una seria responsabilización a un fuerte sentido de participación en el mundo, este mundo complejo y apasionante, buscando su mejora.

Cualquiera de los aspectos del mundo de hoy nos habla de crisis profundas, de tiempos de cambio y transformación. No se puede parar con el inmovilismo lo que es una fuerza que será fructífera en la medida en la que la utilicemos como la energía producida por el impulso del viento. Estamos en un momento de zozobra, de inseguridad, de complejidad indudable. Es el momento de ver si somos capaces de la necesaria flexibilidad mental para analizar la forma de asumir los nuevos tiempos. De nuestras actitudes individuales y de la suma de las mismas depende un futuro incierto, imprevisible, aunque pueda deducirse desde los análisis oportunos parte, al menos, de su naturaleza. Es un cometido necesario pero también apasionante.

Diferentes expertos así del mundo de la economía como de la sociología creen que de esta profunda crisis hemos de salir transformados, sabiendo lo que es esencial y qué resulta innecesario o nocivo, por ejemplo el desatado afán de consumo.

Buena parte de la responsabilidad nos corresponde al mundo educativo. Adiós al caduco mundo de la repetición, memorización y reproducción de modelos. Hablemos de aprehensión del conocimiento, de reelaboración, reflexión; de capacidad de autonomía dentro de un sentido social; de la necesidad de compartir para alcanzar logros comunes. Por más que pretendamos diferenciar los camarotes, la nave es la misma y los destinos vinculados.

Hemos de empeñarnos en llegar a las raíces para conocer la floración reciente. No vale iniciarse por las ramas; al margen de cuál sea el campo de la especialización, nunca estará asentado fuera del contexto histórico y social, ajeno a un concepto de utilidad, necesidad bien física, sociológica o cultural. Siempre será parte de, originado en, evolucionado hacia...

El cambio de contenidos en el currículo no es nuestro problema porque lo que la ciencia y la tecnología aportan se integra en los programas y se actualiza con cierto dinamismo. El cambio se refiere a las personas, a su forma de concebir, de pensar, de aplicar, de asociar, de responsabilizarse de su posición en el planeta. No podemos renunciar a la competencia y excelencia de los campos específicos pero sí propiciar que éstos sepan su posición relativa en la aventura humana, su participación en la misma.

En la maraña de la norma administrativo-docente a la que me he referido hemos contemplado como el concepto de

competencia aparece como novedad si bien en mi opinión más que integrado aparece adosado, yuxtapuesto, pegado...

Doy por hecho que tal concepto al que adjudico la mayor importancia, ocupa espacio en nuestras reflexiones y lo comparte con otro que también, como tal y en el mundo de la educación, se destaca recientemente; hablo de la *identidad*. Dos conceptos básicos y complementarios entre sí que deben integrar otro componente no conceptual sino fenomenológico y es la *interculturalidad* tan presente en nuestras aulas y en nuestras sociedades. Algunas reflexiones sobre estos puntos.

De la identidad

Un nuevo constructo que se abre paso entre los múltiples elementos que el maestro ha de incorporar a su quehacer. Identidad, interculturalidad, dos retos en buena medida interconectados dentro de un pensamiento complejo y una herramienta potente a través del amplio y rico mundo de las competencias.

El mero hecho de definir la identidad presenta problemas ya que distintos autores lo enfocan desde diferentes facetas pero es indudable que el ser del individuo, su circunstancia, su psicología, los conceptos que elabora sobre sí mismo y sobre lo que le rodea, la asunción de significados compartidos, el sentimiento de pertenencia a uno o varios paisajes, la forma en la que es visto por “los otros”, la diversidad de estos “otros”, desde la familia, el espacio escolar, los iguales con los que comparte significados... y cuantos etcéteras queramos añadir, son la materia a partir de la que se construye y esa construcción tiene buena parte de su desarrollo en la instancia escolar.

La identidad es, además, algo presente, no en la etapa obligatoria de aprendizaje, sino a lo largo de toda la vida que, por cierto se supone proyectada hacia un aprendizaje permanente.

La identidad, por tanto se ve influida, modificada o parcelada, en función de pertenencia familiar social y étnica, acaecimientos y cometidos. El paso de las ideas heredadas a las adquiridas en nuevos contextos, la profesión, el menester laboral que otorga una posición en un determinado espacio social condiciona para el individuo y para la sociedad que le rodea esta identidad. Así pues, la identidad, permanente en tanto en cuanto el individuo es uno, tiene un carácter dinámico y flexible.

“Curiosamente, la perspectiva postmoderna comúnmente asumida de la identidad como algo dinámico no sólo ha llegado a caracterizar la visión de la identidad, sino también el campo mismo de estudios sobre la identidad. En efecto, este campo se caracteriza por ser altamente polifacético, diverso, dinámico y abarcador” (Coll; Falsafi, 2010: 17-27).

“...De este carácter amplio dan cuenta Atienza y van Dijk (año) que aluden a Hudson y Renó, que identifican la identidad como un concepto clave para comprender las consecuencias de los más importantes procesos migratorios, principalmente en Europa y los Estados Unidos de América. Como resultado, la identidad es ampliamente estudiada como un concepto, como un fenómeno y como una característica humana.

...La riqueza de enfoques da lugar a un amplio espectro de perspectivas sobre qué es la identidad, cómo se construye, cómo se activa y cómo es influenciada.

...Otra característica del campo de estudios sobre la identidad que representa un desafío considerable para su desarrollo futuro tiene que ver, a nuestro juicio, con la definición misma de la identidad. [...] Por ejemplo, tanto Rebollo y Hornillo como de La Mata y Santamaría utilizan el punto de vista de Bruner sobre una identidad distribuida que es el resultado de la participación de la persona en situaciones o contextos determinados, mientras que Rivas et al. se refieren a la definición de Giddens de la identidad como una forma de situar la persona en un contexto.

(Los artículos) comparten algunas suposiciones fundamentales como el... acuerdo tácito sobre la identidad como algo dinámico y fluido. Otro de los acuerdos implícitos compartidos por la mayoría de artículos, en particular por los que exploran las identidades sociales, es la opinión de que la identidad se construye en el dualismo entre los grupos mayoritarios y minoritarios. Y otro ejemplo aún en esta misma línea viene dado por los artículos de Rivas et al., por un lado, y Coll y Falsafi, por otro, en los que, como se señala más abajo, se intuyen las suposiciones compartidas, pero éstas son difíciles de identificar con precisión” (Coll; Falsafi, 2010: 17-27).

Son fragmentos del artículo de presentación de un monográfico sobre identidad publicado por la *Revista de Educación* en la que los múltiples enfoques son, en el fondo, meras visiones contextualizadas dependientes del campo de acción de cada opinante. Su variedad nos hace ver la multitud de facetas que este

concepto puede originar. Nos habla otra vez de complejidad al tener diversos aspectos para su abordaje. Tales aspectos, lejos de contradecirse, se complementan.

Uno de estos artículos que explora las identidades sociales procede de la experiencia realizada en una Universidad norteamericana, University of Pennsylvania. Philadelphia. Bajo el epígrafe *Identity in motion* (Mortimer; Wortham; Allard, ...: 110) dice:

“Los individuos y grupos en un mundo globalizado se identifican a sí mismos en forma diferente a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, pues estas identidades son a menudo híbridas, parciales y emergentes. Los educadores con los que hemos trabajado no adoptan este concepto de identidad más contemporáneo.

...Una persona adquiere una identidad a través de actos de identificación social, actos que implican la interpretación de signos. Los signos de identidad incluyen características físicas, actitudes, comportamientos, patrones de comunicación verbal y asociaciones sociales. Una persona resulta identificada como perteneciente a uno u otro tipo social cuando la gente interpreta un signo que indica un tipo de persona reconocido (Agha, 2007; Goffman, 1974).

Por ejemplo un emigrante mejicano adolescente puede asistir a la escuela esporádicamente y sus profesores pueden inferir lo improbable de su éxito escolar y en la vida posterior. O este adolescente puede vestir sus pantalones medio caídos algo frecuente en la rebeldía adolescente y los profesores pueden inferir que no está interesado en la escuela. Nosotros llamamos estas imágenes “modelos de identidad”, caracterizaciones de las disposiciones, fuerzas morales y debilidades, comportamientos típicos y perspectivas vitales de una persona o un grupo. Los modelos de identidad circulan en los discursos, los textos y en los medios, y la gente se vincula a ellos para su propia identificación y la de otros. (Agha, 2007); Agha&Wortham, 2005; Silverstein, 1998; Urban, 2001; Wortham, 2005).

Es importante decir que la identidad es inferida. Los miembros de un grupo no asignan automáticamente una identidad a un individuo. La gente debe inferir que ciertos signos señalan hacia los modelos que identifican a cada uno. [...] En los lugares globalizados a los que nuevos inmigrantes han aportado modelos alternativos, los antiguos residentes se resisten a identificar lo diferente de los recién llegados, y se incrementa el número de modelos relevantes de identidad”.

En las *Conclusions* (Mortimer; Wortham; Allard, ...: 125): *“Como otras muchas escuelas en diferentes partes del mundo, Marshall High School está intentando ayudar a los estudiantes inmigrantes a lograr una visión particular de éxito ayudándoles a ir a la universidad. Encuentros de apoyo fueron designados para cumplir tal misión enseñando a los estudiantes a actuar como la clase de persona que desea construir un proyecto de ‘estudiante hacia la universidad’ y que le lleve hasta tal institución, aportando el deseado modelo de identidad y de comportamientos que llevará al estudiante hasta allí. Pero sucede que pocos inmigrantes aceptan como propio este modelo de identidad.*

Nosotros estimamos que esto sucede porque el curriculum de los Encuentros de apoyo enjuicia erróneamente la ‘identidad’. Asume que estos estudiantes faltos de capital cultural, no conocen los comportamientos que conducen a la admisión en la universidad y los detalles de cómo es un estudiante universitario. Asume también, que, una vez los estudiantes inmigrantes reconozcan estos comportamientos, los adoptarán. Desde su punto de vista el ‘estudiante hacia la universidad’ supone un modelo estable de identidad, previsible, indicado por un paquete de comportamientos valorado universalmente. Nosotros hemos mostrado, sin embargo, que tales asunciones no son ciertas. En ocasiones los comportamientos descritos en el curriculum como indicadores de identidad de ese ‘estudiante hacia la universidad’ no son los únicos válidos. Trabajar a cambio de dinero incluso cuando ello supone menor atención a las tareas escolares puede indicar diligencia y lealtad a la familia, por ejemplo. El realizar las tareas en un espacio ruidoso entre muchas actividades puede aludir a estrechos espacios familiares y no desatención a tales tareas. Además no todo el mundo valora la identidad del ‘estudiante hacia la universidad’ en la misma forma. El graduarse en la escuela secundaria sin posteriores planes universitarios puede indicar éxito académico para algunos y una mayor educación puede ser contemplada como no realista o innecesaria.

Es más, el reconocimiento de un modelo de identidad no es lo mismo que ser tal clase de persona. Muchos de estos estudiantes inmigrantes desearían llegar a ser ‘estudiantes hacia la universidad’ pero no están en su posibilidad adoptar los comportamientos que les podrían llevar hasta allí. Ellos no desarrollan servicios comunitarios ni asisten a las actividades extras realizadas después de las clases porque trabajan por dinero por las tardes y en los fines de semana.

No encuentran otra forma de ayuda financiera porque son indocumentados. Discusiones abiertas de cómo ser un 'estudiante hacia la universidad' les ayuda a reconocer y desear la identidad apropiada pero esto hace poco para remover las barreras que les permitan tomar ese camino. De hecho, el curriculum puede hacer menos probable para ellos lograr una educación universitaria, La descripción de las aptitudes específicas y comportamientos de un estudiante hacia la universidad, dada por los Encuentros de apoyo, es similar a otras guías de comportamiento social, como los manuales que describen explícitamente cómo ser una persona refinada de clase alta. Agha (2007) explica cómo tales manuales presuponen no solamente el objetivo perseguido (ser una persona refinada) sino también que ese usuario es el tipo de persona que necesita tal guía precisamente porque no posee el refinamiento descrito por este modelo”.

Si me ha interesado detenerme en este relato primándolo sobre otros más conceptuales y de notable interés, es por cuanto resume los problemas tan íntimamente relacionados que presenta una sociedad como la aquí aludida, una más en las concepciones occidentales del mundo educativo. Porque me parece perfectamente definida como nudo en el que convergen multiculturalidad, identidad, concepciones, “modelos de identidad”, como describen los autores, problemas de nivel económico, problemas de reconocimiento de ciudadanía a partir de su legalización en el país, etc. y, todo ello con una visión ingenua y descoordinada del problema en su planificación.

Denota una interpretación errónea por parte de los maestros a partir de conductas cuya apariencia, valorada en función de la cultura dominante, inclina a una forma de ver que difiere notablemente de una realidad a la que el maestro puede no asomarse o no tener ocasión de asomarse. En todo caso refleja falta de formación para la gestión de la identidad en un contexto intercultural.

Todo ello está demandando la implicación de la escuela con los entornos familiares de los estudiantes. Este acercamiento podría romper muchas barreras y muchos estereotipos.

Lo estima así también Leiva Olivencia (2007) en las conclusiones de la tesis doctoral ya citada:

“Es necesaria la participación docente en los grupos de madres de origen inmigrante y en las actividades dirigidas a las familias que existen en los centros educativos. De hecho, hemos

observado que estas plataformas educativas son muy importantes para avanzar en un diálogo enriquecedor e intercultural entre las propias familias inmigrantes y las autóctonas, ya que *‘crean redes de apoyo por ese sentimiento de desarraigo que algunas madres traen, y como ven a otras en características similares, pues se relacionan’*” (Leiva Olivencia, 2007: 622).

Quienes lanzan programas de ayuda a los estudiantes procedentes de la inmigración para facilitar su acceso a la Universidad desconocen situaciones socio laborales de los estudiantes y sus familias, su identidad propia fuertemente marcada por las culturas de origen, identidad que pretenden y necesitan mantener y, ni siquiera a los niveles en que esta bien intencionada acción se proyecta, conectan con otros servicios sociales que pueden solucionar la condición de indocumentados de los estudiantes ni gestionar medios financieros para aquellos a los que se pretende ayudar.

Buena muestra de incompetencia en el sentido de gestión no comprensiva de los elementos a manejar en la reflexión previa a la acción. Buena muestra de que la concepción holística de lo que representa la “competencia” profundamente entendida no está integrada en las herramientas del pensamiento conductor de la experiencia. Muestra espécimen también de etnocentrismo al considerar universalmente bueno reproducir modelos de identidades ajenas. Lo considero un ejemplo patente de “buenismo” irresponsable y nocivo, que pone en evidencia la complejidad de los aspectos a considerar cuando se pretende poner en marcha una actuación que se ha quedado en confusión y, puede que menoscabo de las identidades de los afectados.

Desde esta experiencia no será difícil hacer las oportunas traslaciones para reflexionar la forma de gestionar las diversas y delicadas piezas de este problema aplicadas a los ámbitos de cada uno.

En un nivel de mínima y simple experiencia personal, muy en otro contexto, pude comprobar cuando inicié, llena de buenas intenciones mi andadura como profesora de Solfeo, hoy Lenguaje Musical, cómo, decirle a un niño “Ahora cantamos tú y yo solos. Escúchame y me imitas”... tras haber percibido en los primeros encuentros su desafinación dentro del grupo al cantar, suponía, pese a hacerlo con la mejor de las sonrisas y de la voluntad de ayudar, una forma de señalarle frente al grupo como “el que

desafina”, el que “no tiene oído” o todas esas imágenes o etiquetas que la enseñanza musical arrastra, arrastrando con ello también la auto estima del niño en cuestión, la valoración de sus iguales, e inhibiéndole para sus actuaciones siguientes. En términos de identidad, provocándole una distorsión en su consolidación ya que, especialmente en las edades jóvenes, no solo infantiles, construimos nuestra identidad en gran medida a partir de la valoración de los que nos rodean, padres o familia en general, educadores, iguales. Esta errónea actuación no tenía, sin embargo otros ingredientes como los sociales, raciales, etc.; sólo el ingrediente psicológico añadía la complejidad que no supe gestionar en aquel momento.

Un toque a lo intercultural

Como cerezas en un cesto las ideas de competencias, identidad, interculturalidad aparecen integradas en un pensamiento complejo por sus diversas implicaciones, imposibles de separar. Si antes reproducía fragmentos de artículos sobre identidad ahora me detengo sobre unos textos seleccionados entre los muchos posibles de la interesante tesis de Leiva Olivencia *Educación y conflicto en la escuela intercultural* (2007). Si en lo relativo a identidad aparece lo intercultural como elemento relevante, otro tanto sucede cuando la visión la establecemos desde lo intercultural. En ese campo emergen con fuerza los trazos de la identidad. Unos y otros, obligan a la competencia. Todo ello está dentro del pensamiento complejo. Todo ello es un reto estimulante.

“En verdad, en estos momentos la educación en nuestro país está abordando uno de los retos más importantes que se le presenta: el fenómeno de la inclusión de un alumnado cuya diversidad cultural no era antes conocida, o por lo menos, no con tanta pujanza y dinamismo...” (Leiva Olivencia, 2007: 19).

...De hecho, un aspecto importante a la hora de planificar y ejecutar la gestión y regulación de los conflictos interculturales, no es sólo la necesaria capacidad y competencia del docente en esta materia, sino que es preciso que sea el primero en internalizar y asumir esas actitudes y valores solidarios interculturales en contextos de diversidad, para afrontar con garantías de éxito sus prácticas educativas en una comunidad educativa multicultural (Del Campo, 1999: 24).

....Los conflictos que surgen en los contextos escolares multiculturales vienen configurados desde una multiplicidad de

situaciones y acontecimientos que confluyen en un mismo punto: por un lado, el trascendental cambio que representa que nuestras aulas y escuelas pasen de ser culturalmente monoculturales a multiculturales, y por otro, la lentitud e ineficacia que cualquier cambio de gran envergadura plantea a la escuela tanto a nivel administrativo y organizativo como a nivel pedagógico (Esteve, 2004: 25).

...Lógicamente, este tipo de planteamientos nos hace proponer un tipo de profesor que desde luego no es un mero técnico o especialista que explica el currículum, sino un profesional comprometido que vive la multiplicidad de significados, los sentimientos y las situaciones concretas del aula y la comunidad educativa intercultural, estando abierto y siendo flexible en sus respuestas ante los conflictos o dificultades surgidas (Esteve, 2004: 25).

...Por lo expuesto anteriormente, podemos comprender cómo el concepto de cultura está inmerso en una complejidad de significados –en continua modificación y dinamismo– cuyo análisis requiere de indagaciones profundas en otros conceptos tales como el de identidad y ciudadanía (Esteve, 2004: 33).

...Asimismo, Essomba (1999) señala que la socialización es un proceso complejo a través del cual se desarrolla la identidad personal. En verdad, es en este complejo proceso donde nos “preguntamos en qué medida la pertenencia a un grupo étnico contribuye a generar un sentido de identidad” (Esteve, 2004: 38). Y en este punto, debemos destacar la importancia de las claves emocionales en la construcción de la identidad cultural, pues “en esencia, la identidad étnica se sitúa en el ámbito de lo afectivo (...) y no sólo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo, sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo (o grupos) étnicos determinados” (Esteve, 2004: 39).

Leiva Olivencia tras la exposición de su tesis llega al expresa unas premisa que considera necesarias de las que recojo algún fragmento.

“Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el currículum, sino en todas las dimensiones del proceso; esto es, en la conformación de actitudes y en la formación del profesorado, en el establecimiento de las estrategias didácticas, en la promoción de canales adecuados de comunicación, [...] así como

en las metas y propósitos de las propias normas de funcionamiento de los centros educativos” (Leiva Olivencia, 2007: 46).

“Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento; es decir, indagar en los mecanismos de selección de los significados culturales que se dan por naturales o de forma implícita. Esto requiere, desde luego, explorar todo el currículum oculto existente en los centros educativos, así como nuevas formas de construir el conocimiento, no de forma fragmentada, sino imbricada en los procesos de diálogo y de comunicación constante con los alumnos, atendiendo a todo ese bagaje experiencial que poseen, y haciendo significativos y relevantes los contenidos a aprender de manera cooperativa” (Leiva Olivencia, 2007: 46).

Y en las conclusiones:

“Pues bien, la respuesta de nuestro estudio es sencilla: la educación intercultural se encuentra entre el deseo y la realidad, entre el deseo de ser y su puesta en práctica en la realidad escolar. En efecto, tal y como hemos puesto de manifiesto en páginas anteriores, la interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva de enorme interés y potencialidad para los docentes, pero su traducción en la práctica escolar está llena de contradicciones y ambigüedades, que nos hacen repensar la interculturalidad desde diferentes enfoques –y significados– para comprender el pensamiento pedagógico que el profesorado tiene acerca de esta propuesta de acción educativa” (Leiva Olivencia, 2007: 604).

Una última reflexión

Es obvio que a lo largo de todas estas reflexiones no estamos hablando de aprendizajes concretos de materias, de contenidos específicos, de integración de aportes científicos sino de educación, apoyo, ayuda, orientación en un sentido mucho más amplio y comprensivo, colaborando en el encuentro de la persona con una identidad, personalidad, auto imagen en la que se sienta confiado.

Nueva obviedad es decir que los contenidos que correspondan a cada nivel tienen capital importancia pero lejos de su aspecto de elemento único y descontextualizado, de verso suelto que en ocasiones, muchas, le ha sido adjudicado.

Se hace patente asimismo a lo largo de esta exposición la enorme cantidad de concomitancias que el concepto “competencia”

guarda con la identidad y, no menos importantes, las que ambos conceptos mantienen respecto al fenómeno intercultural. No parece necesario en este momento, sino llamar la atención del docente hacia el hecho de que todo cuanto hoy se instala como novedad, revisión, aportación, etc. ha de estar en la línea de hacer un planteamiento nuevo de lo que se ha venido haciendo. Para ello conviene simplificarse y tener la humildad de saber partir de cero sin prejuicio alguno. Por delante el mandamiento ético imperativo de investigar, profundizar, relacionar, asociar y componer una partitura que, una vez interpretada, ha de ser modificada, perfeccionada, puesta al día aceptando, como premisa que estamos trabajando desde nuestra competencia limitada sobre una sinfonía inacabada. Estamos hablando de educación en su sentido esencial.

Digamos una vez más, la educación se mueve en un mundo complejo cuyos hilos habremos de conocer para tejer conscientemente. Ahí nuestro derecho y nuestra responsabilidad de pensar. Nuestra respuesta al reto tiene un inicio en el análisis de qué y cómo son, qué y cómo entendemos cada uno de esos conceptos, de cómo integrarlos; como aflorar el humanismo comprensivo que nos permita ser eslabones positivos en la inmensa cadena de la historia.

Tendremos que mirarnos hacia dentro para descubrir si nuestra flexibilidad nos ha permitido adentrarnos en unas circunstancias muy diferentes de las heredadas, incluso las generaciones jóvenes, o si, seguimos haciendo lo de siempre con cambio de carteles o, a menudo, con cambio de apariencias, mero disfraz de la rutina mental.

Nuestro alumno no es un recipiente a llenar con conocimientos múltiples y heterogéneos sino un ser pensante que ha de integrar éstos en una visión holística, que se enriquece y complementa con cada uno de las materias que asume.

En su capacidad de asociar, de dotar de significación a los actos, de orientarlos hacia el bien de todos, se realiza como ser humano, ser social y operativo en positivo porque ese conocimiento integrado aporta también, responsabilidad.

Y nosotros, los docentes, a su lado asumiendo la complejidad, huyendo de la confusión y ejerciendo nuestro derecho a pensar.

Madrid, Octubre de 2011

Referencias

- BOCM (2011). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Jueves, 16 de junio de 2011. Consejería de Educación. *Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.*
- Coll, C.; Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 350 (2010) Septiembre-Diciembre, 17-27.
- Del Campo, J. (1999). Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación. En M. A. Essomba (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, 47-53. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bondón*, 56, 1 (2004) 95-115.
- Elliot, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kase, K; Slocum, A.; Zhang, Y. Y. (2011). *Asian versus Western Management Thinking. Its Culture-Bound Nature*. New York: Palgrave Macmillan.
- Leiva Olivencia, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga. Consultado en 23/10/2011. Disponible en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16851717.pdf>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. B. O. E, 4 de Mayo.
- López de Arenosa Díaz, E. (2010). Pensemos. ¿Son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la Educación Musical Superior. En F. S. Ramos (Coord.), *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad*, 51-97. Granada: Ediciones K&L.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mortimer, K. S.; Wortham, S.; Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as “university-bound students”: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. Nº monográfico sobre Identidad, *Revista de Educación*, Septiembre-Diciembre (2010) 107-128.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Revista de Occidente, Alianza Editorial.
- Ramos, F. S. (2011). *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores*. Granada, Universidad de Granada (Tesis Doctoral en conclusión).

¹ ***Time to think***

² Catedrática.

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Email: elarenosa@telefonica.net

³ De acuerdo con Elliot (obra citada) el término *meme* fue acuñado por el biólogo Richard Dawkins estimando que, en la misma forma que existen instrucciones químicas codificadas en un *gene*, que se transmiten de una generación a la siguiente, en la misma manera ideas, productos culturales, pueden ser transmitidas a las generaciones siguientes a través de instrucción, ejemplo, imitación...

