

Hacia la escuela del futuro desde transformación de la del presente

Juana M^a Sancho Gil

Este artículo aborda el papel fundamental de los centros de enseñanza y los docentes en la configuración de la escuela del futuro. Las decisiones que los distintos agentes sociales han tomado en los últimos años y están tomando hoy han configurado nuestro presente y orientando nuestro futuro. De ahí que las características y problemáticas de los sistemas educativos -tan dependientes del resto de los sistemas sociales- deriven de factores que sobrepasan la capacidad de acción del profesorado. Sin embargo, en la forma concreta que adquiere cada escuela y las relaciones que en ella tienen lugar, los docentes tienen un papel fundamental.

¿Dónde termina hoy y comienza mañana?

El final de la época franquista y los primeros años de la transición democrática, que viví a caballo entre la Universidad y el comienzo de mi trabajo como maestra de párvulos y de EGB, fue el momento en que tuve conciencia de que podía, podíamos transformar el presente en un futuro mejor. Las canciones protesta, los discursos políticos, las conversaciones cotidianas estaban llenas de esperanza. Muerto el dictador, teníamos por delante un tiempo lleno de promesas de algo mucho mejor. Pero a menudo me asaltaba una duda *¿cómo íbamos a llegar ese futuro? ¿Sucedería como cantaba José Antonio Labordeta que habría un día en que todos al levantar la vista veríamos una tierra que pusiera libertad? ¿Era algo que nos íbamos a encontrar o por el contrario algo que teníamos que construir?*

Una y otra vez me preguntaba *¿cómo vamos a transformar las estructuras y hábitos en los que vivíamos si no cambiábamos la mentalidad? Y ¿cómo íbamos mudar nuestra mentalidad si no transformábamos sistemas organizativos, relaciones de poder y formas de enfocar la vida personal y social? Porque algo evidente, a pesar del futuro lleno de esperanza que parecía aguardarnos, era que cada actuación que chocase con las normas establecidas nos lo teníamos que ganar. Había que negociar y defender cada milímetro de libertad, desde llevar minifalda a salir de noche; desde tener más participación en los órganos directivos de la Universidad a mejorar las condiciones laborales de trabajadores y profesionales. Así, me iba dando cuenta de que el futuro más que un sitio al que llegar, es un camino que recorrer. Un camino que no tiene solución de continuidad, en el*

que cada paso ya está configurando los siguientes. Mis propios alumnos de párvulos parecían haberlo descubierto.

¿Por qué digo esto? Por el pequeño episodio que viví con de los alumnos del primer grupo que tuve a mi cargo durante mis dos primeros años de trabajo. Era un niño despierto, curioso, con un gran dominio del lenguaje y la lógica y, por tanto, con ganas y capacidad para discutir y expresar sus puntos de vista. A pesar de sus cinco años. No le fue bien en el sistema educativo, fue un alumno *fracasado*, aunque me consta que le va bien en la vida. Un día vino corriendo a la escuela y me dijo: *Señorita, mi mamá te invita mañana a tomar café*. La familia acabada de estrenar casa nueva y querían compartir su experiencia conmigo. Le dije que encantada, que iría con sumo gusto. Al día siguiente, volvió a llegar corriendo a la escuela y me dijo: *Señorita, hoy ya es mañana*. Y claro que lo era. Porque si no me hubiese invitado el día anterior, la acción podría no haber tenido lugar –puede que su madre no estuviese preparada o que yo tuviese otro compromiso-. Pero como me había dicho que la invitación era para *mañana*, la única forma de poder llevarla a cabo era convertir ese mañana en el día de *hoy*.

Años más tarde, pensando en el título de un libro sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza con Luis Miguel Millán, nos dimos cuenta de que teníamos que dejar claro para el lector de que las experiencias y situaciones de las que se hablaba en el libro no eran un futurible. De hecho se trataba de textos escritos por profesores y profesoras que utilizaban estas tecnologías en sus clases de forma habitual. Tampoco se trataba de centros experimentales o particularmente bien dotados. Sino de docentes a la altura de su tiempo que habían descubierto que, a finales del siglo XX, la enseñanza podía –y debía- integrar muchos más recursos que la pizarra y el libro de texto. Luis Miguel me decía, tenemos que dejar claro que ésta no es la escuela del mañana, sino la que ya tenemos hoy. Ahí recordé la historia de mi alumno y –a modo de pequeño homenaje y porque expresaba de forma certera la idea que queríamos exponer- el libro, publicado por Ediciones M.C.E.P., en 1995, se llamó: *Hoy ya es mañana: tecnologías y educación un diálogo necesario*.

La propia vida cotidiana ofrece ejemplos constantes de que lo que hacemos hoy – incluso lo que otros hicieron ayer- va a tener repercusiones importantes en nuestra forma de vivir. Todos sabemos –aunque a veces nos sorprendamos- que cada una de nuestras acciones tiene unas consecuencias. Algunas evidentes. Si no comenzamos a bailar, a tocar un instrumento o a practicar un deporte desde pequeños, difícilmente

llegaremos a primeras bailarinas o bailarines, solistas o campeones olímpicos. Otras mucho más imprevisibles.

Lo mismo sucede en otros ámbitos. Las decisiones tomadas hoy en el mundo económico y político tienen importantes repercusiones en la vida de la gente (Senett, 2001) y del propio planeta. La posibilidad o no de cubrir necesidades tan básicas como satisfacer el hambre, tener acceso a la salud o la educación, lleva a millones de individuos a la desesperación y genera violencia de muy distinto tipo. La explotación sin límites del entorno, provoca altos niveles de contaminación y degradación del medioambiente con graves repercusiones para la vida presente y futura.

La revolución industrial, introdujo en el imaginario de la sociedad occidental la idea de progreso. Los obstáculos para la aparición de esta idea sólo comenzaron a salvarse en el siglo XVI. Hasta entonces, se podía concebir que la civilización había avanzado de forma gradual, pero pensar en la idea de progreso implica estar convencido de que se está destinado a avanzar indefinidamente en el futuro (Bury, 1987). La revolución digital ha ampliado esta noción hasta cotas inimaginables. Pero si bien el propio concepto de progreso nunca ha sido incompatible con la extendida creencia en la degeneración de la especie humana, sí que ha posibilitado, de forma paradójica, la construcción de *distopías*. Es decir, visiones de un futuro peor, totalmente opuesto al representado las diferentes visiones utópicas.

De este modo, y de forma continuada, los políticos siempre prometen un futuro mejor – aunque existan claras evidencias de que sus políticas no sólo no implican mejora alguna para la mayoría de la gente sino, a menudo, todo lo contrario-. Los gurús de las tecnologías –digitales o biotecnológicas- pregonan cómo sus productos, ya sea en forma de sistemas de tratamiento de la información cada vez más sofisticados o terapias genéticas, harán no sólo más fáciles, sino también más largas y más sanas nuestras vidas. Aunque su publicidad no logre ocultar como crece la brecha digital, cómo aumenta la distancia entre los infóricos y los infopobres, o cómo mientras las técnicas biotecnológicas más refinadas se aplican a rejuvenecer a personas afluyentes, la malaria, el SIDA, incluso la gripe del pollo, arrasa individuos, familias, países y economías.

Quizás sea esta constante contradicción la que explica por qué la literatura, el cómic, el cine, el teatro, e incluso los estudios serios de prospectiva (ver Istance en este número), reflejan un futuro tan incierto. La tecnología de la información y la información no sirve para liberar o mejorar las condiciones de vida de la gente, para ayudarla a encontrarse a sí misma y dar sentido a lo que le rodea, sino para robotizarla, controlarla

y confundirla. La biotecnología no lleva a un desarrollo sostenible en armonía con la naturaleza, sino a la destrucción de los individuos y su entorno.

Pero todo esto sucede como consecuencia de las decisiones que todos los días tomamos diferentes personas, desde las que detentan los más altos niveles del poder, a los relegados a la posición de consumidores -con o sin capacidad para consumir-. El tema de la educación no es una excepción y también viene configurada por el conjunto de acciones u omisiones de una larga cadena social

¿Es el fracaso social el fracaso de la escuela?

El movimiento de extensión de la escolaridad obligatoria a *todos* los individuos y grupos, como factor educativo esencial, comenzó a tomar cuerpo en las reformas de los años sesenta. Recibir una educación formal encaminada a la acreditación de unos saberes que ni la familia ni la comunidad podían proporcionar a niños, niñas y jóvenes, comenzó a dejar de ser el privilegio de unos pocos para convertirse en un derecho y un deber, si no para todos, sí para la mayoría.

Las bases organizativas y funcionales de lo que llamamos escuela fueron gestadas entre los siglos XVI y XVII y estaban estrechamente ligadas al desarrollo de la imprenta, los valores universales de la Ilustración y la esperanza de que el progreso tecnológico trajera un mundo más justo, más culto y, por lo tanto, mejor. Hoy el texto se ha convertido en multimedia y la esperanza de un *mundo más justo, más culto y mejor*, parece alejarse de la línea de nuestro horizonte. Aunque vivamos en un país de *primer mundo* -pensemos qué sucede en los situados en el *segundo, tercero o cuarto*-, seguimos teniendo indicadores por debajo de todas las medias en educación, investigación y, sobre todo, aspectos sociales. Situación que repercute en un sistema educativo que, lejos de avanzar hacia el ideal de la modernidad de proporcionar un espacio para la cohesión social y la posibilidad de que los individuos adquieran y desarrollen en la escuela lo que les niega su medio social, refleja -e incluso refuerza- la fractura económica y social que alcanza a todas las sociedades del planeta.

En la columna de Haro Tecglen en El País del 14 de septiembre, significativamente titulada *El fracaso de Dios*, recoge datos manejados por el Congreso de Teólogos celebrado la semana anterior en Madrid, según los cuales en 1960 el mundo tenía un rico por 30 pobres; en 1990, la proporción era de uno por 60 y en 1997 de uno por 74. Es evidente que la pobreza se concentra en determinados continentes y zonas geográficas, pero también que la brecha entre la riqueza y la pobreza de todo tipo:

económica, cultural, informativa, tecnológica, educativa, también aumenta en los países *ricos*. Y esa brecha se manifiesta en la escuela con un progresivo empobrecimiento del sector público, en la medida que al tener que acoger a todo tipo de alumnado –sobre todo el menos favorecido–, además de necesitar más y mejores recursos personales y materiales, entra en un proceso difícilmente reversible de *guetificación*, porque las familias del entrono no quieren que sus hijos compartan su experiencia este tipo de poblaciones.

Todo ello en un contexto en el que la convivencia en la escuela se ve dificultada por el choque de valores que vive nuestra sociedad y reflejan tanto los medios de comunicación como las prácticas sociales y culturales. Durante las dos últimas décadas del siglo pasado y lo que va del presente se han producido algunas circunstancias que parecen caracterizar a nuestra época como particularmente desconcertante para la educación. El triunfo de las políticas neoconservadoras, de libre mercado y de pensamiento único ha permitido unos logros económicos sin precedentes que han agudizado las contradicciones sociales en términos de distribución del poder, la riqueza, el bienestar y la justicia. A su vez, la explosión de fuentes y canales de información y comunicación, ha amplificado de forma significativa el universo de socialización y experiencia de los individuos.

En este contexto, la mayoría de los individuos, y en especial niños, niñas y jóvenes, vivimos un conflicto de valores permanente. Todos los días de nuestras vidas nos vemos bombardeados por discursos y prácticas contradictorias difíciles afrontar sin caer en la depresión, el cinismo o el pasotismo.

Estas contradicciones están instaladas en nuestras propias familias, escuelas, vida pública, social, económica y medios de comunicación y niños, niñas, jóvenes y adultos hemos de aprender a convivir con ellas. Algunos con sufrimiento e impotencia. Si el tabaco mata ¿por qué los mayores (padres, madres, profesores) fuman? Si matar es inaceptable ¿por qué existen las guerras? Si la calidad del medio ambiente es fundamental para la vida de los seres vivos ¿por qué derrochamos la energía tan alegre e irresponsablemente? Si vivimos en una sociedad tan desarrollada y con tantos recursos ¿por qué tanta pobreza? Si los seres humanos nos hemos de respetar y querer ¿por qué los adultos, incluyendo a figuras públicas como los políticos, se insultan y agraden en las instituciones y medios de comunicación? Si todos somos iguales ¿por qué tratamos de forma tan diferente a los que no nos son cercanos? Si el saber, la cultura y la

educación son tan importantes ¿por qué tienen tan poca presencia y consideración en los medios de comunicación que son los principales creadores de realidad y visibilidad?

- a) Este estado de cosas ha llevado a plantear, de forma irónica, que en el momento de la historia en el que más se habla de la importancia de transmitir valores, lo que se da a entender en la práctica es que *los únicos valores que realmente se aprecian son los que cotizan en bolsa*. Esto tiene consecuencias importantes en el proceso educativo de los más jóvenes cuya manera de enfrentarse a las contracciones les puede llevar desde al cinismo y el pasotismo, al compromiso más profundo con la transformación social o a la lucha armada.

Esta situación ayuda a explicar las quejas del profesorado al expresar que la escuela se ha quedado sola en la transmisión de *los valores tradicionales* –que también es discutible hasta que punto han existido. Pero sobre todo contiene las claves para vislumbrar por qué lo que ofrece la escuela actual y sobre todo cómo lo ofrece, no parece conectar con las necesidades e intereses de un buen número de chicos y chicas.

La escuela y sus redes

En su sabia reflexión sobre el *fracaso* de las reformas educativas desde los años sesenta del siglo pasado Sarason (2004) identifica una serie de elementos que considera clave para ayudar a entender la complejidad del cambio en los sistemas educativos, que resumo como sigue.

- La necesidad de pensar los problemas de la educación de forma sistémica, cuando cada uno de nosotros sólo podemos actuar en alguno de los contextos del sistema. De ahí la importancia no sólo de la coordinación y complementación de esfuerzos, sino también de identificar y priorizar los cambios fundamentales en cada elemento del sistema que lleven a su mejora como un todo y no a su deterioro.
- La importancia de reconocer que los educadores -especialistas, estudiosos, profesorado e incluso encargados de desarrollar y poner en acción las políticas educativas- por sí solos no pueden dar respuesta a las problemáticas de la educación. Porque la escuela no ha sido nunca, y hoy todavía menos, la única influencia en el proceso educativo de los individuos (Sancho, 1998).
- La necesidad de transformar las relaciones de poder dentro del sistema. Tanto entre políticos, asesores, especialistas formadores y profesorado, como entre el profesorado y el alumnado y las familias. *No estamos acostumbrados a decir que un*

docente tiene "poder" y que los estudiantes son y deberían ser impotentes. Suena demasiado fascista. Estamos más acostumbrados a decir que un docente tienen una autoridad que los alumnos deben respetar, al igual que deben respetar la autoridad parental. Pero, como cualquier docente (o padre-madre) afirmará, la imagen convencional está al límite de la fantasía. Desde el punto de vista del profesorado, especialmente al principio del año escolar, y más especialmente en el caso de un docente novato, el juego se llama poder: establecer, rápida y efectivamente, quién es el jefe, dejar claro que la autoridad del docente nace de su poder para castigar (Sarason, 2004:94).

- La importancia de convertir los centros de enseñanza en lugares en los que tanto el profesorado como el alumnado puedan alcanzar un desarrollo personal y profesional satisfactorio.
- El desafío de comenzar a pensar que las problemática de la sociedad actual en relación con la educación de niños y jóvenes se pueden abordar de forma exclusiva con más profesorado, más recursos económicos, más horas de lengua o matemáticas y menos de educación artística. El tema es mucho más profundo y tiene que ver, en palabras de Sarason (2004:119), con que:
 1. *Generalmente las escuelas son y han sido lugares sin interés para los estudiantes y otras personas. Son lugares aburridos intelectualmente.*
 2. *En este siglo, los desarrollos en los medios de comunicación, y su creciente influencia (especialmente a través de la televisión), han creado para la gente joven un vacío amplio, infranqueable y vivido entre dos mundos: el del aula y la escuela y el del mundo «real». Por lo que hace al interés y desafío, el primero no llega a la suela de los zapatos del segundo.*
 3. *Debido a su encierro, tanto físico como de otros tipos, las escuelas tienen dos tareas relacionadas y prácticamente imposibles: estimular las condiciones que engendran interés, desafío, y curiosidad, y hacer que la adquisición de conocimiento y capacidades cognitivas personales sean importantes y significativas.*
 4. *Mientras aceptemos sin sentido crítico el axioma y pensemos en la reforma sólo en cuanto a la alteración de aulas y escuelas -lo que sucede en ellas- la reforma educativa está condenada.*

5. *Existen formas alternativas de concebir y estructurar la educación formal. Serían necesarias dos cosas: reconocer la invalidez del axioma, y el uso de entornos no escolares para aprender.*

El propio autor reconoce la dificultad de que nos demos cuenta de estas alternativas. Dice que a él le costó décadas llegar al punto en que pudo considerar alternativas y ello sólo le fue posible sólo cuando se enfrentó a la resistencia de las escuelas al cambio.

Además, la transformación de la escuela en una organización de aprendizaje estimulante y atractiva para profesorado y alumnado, también ha de contar con otros nodos de una red que suele permanecer invisible. Rowan (2002) argumenta que el escaso impacto de las reformas educativas en Estados Unidos, no puede sólo achacarse al profesorado o a la política educativa. Porque existen escuelas que *funcionan*, que logran captar el interés y entusiasmo de docentes y estudiantes, y existen políticas educativas capaces de promover y hacer sostenible el cambio. Rowan argumenta que en las teorías sobre el cambio educativo no se tiene en cuenta en papel de lo que él denomina la *industria* de la mejora. El autor incluye en este término al grupo de organizaciones: (a) las muchas empresas que proporcionan a las escuelas productos y servicios importantes, incluyendo a las editoriales de libros de texto y pruebas estandarizadas, vendedores de programas instructivos, y otros servicios para la enseñanza obligatoria; (b) las asociaciones profesionales, grupos de presión, y redes de organizaciones que actúan como importantes conductores de información y formación en la educación estadounidense; y (c) numerosas organizaciones sin afán de lucro, incluyendo universidades, centros de investigación, y agencias paragubernamentales que ofrecen estudios, desarrollo, asesoría técnica y innovaciones educativas programáticas. Para el autor, *entender cómo están estructuradas y cómo funcionan estas organizaciones, y cómo interactúan con las escuelas y las agencias gubernativas, nos ayudarían a completar nuestro conocimiento sobre los procesos de cambio en la escuela* (Rowan, 2004:284).

Las consideraciones anteriores dejan constancia de que, ni de lejos, podemos pensar que la transformación de las escuelas de hoy en buenos centros de aprendizaje del futuro esté exclusivamente en manos de las propias escuelas y el profesorado. Pero como veremos en el apartado siguiente y en el conjunto de este monográfico, su contribución no sólo es posible sino también fundamental.

Una cosa es ir a clase y aprobar y otra muy diferente aprender

Si nuestra memoria es voluble y selectiva (Schacter, 2003), la memoria colectiva todavía resulta más incomprensible. Cuando nuestras condiciones mejoran, enseguida tendemos a olvidar el pasado junto con los costes que supusieron los cambios. Además, cuando nos socializamos en un contexto con determinadas condiciones, tendemos a considerar que las cosas siempre han sido así y que las que son beneficiosas para nosotros (sanidad, educación, cultura, servicios ciudadanos, etc.) no han sido fruto del trabajo, la lucha y la decisión de muchas personas, sino fruto de la casualidad o del inexorable devenir. De este modo, comenzamos a valorar las cosas cuando las perdemos o se deterioran por no seguir luchando por ellas, pero no les concedemos importancia cuando las podemos *usar* sin más. Así, lo que en un momento dado se consiguió como fruto de una larga lucha por la equidad social: el derecho a asistir a la escuela de forma gratuita; hoy pueda vivirse como una obligación insoportable. Lo que en un momento se puede vivir como una oportunidad para acceder a un saber inaccesible en otros contextos sociales o como liberación de la vida cotidiana –incluyendo el trabajo infantil– se puede ver, en otro, como una maquinaria arrolladora que nos quita algo de nosotros mismos.

Quizás porque, con razón o sin ella, la escuela –sobre todo la pública– ha estado sometida en los últimos años a un grado de criticismo difícil de asumir por cualquier institución (Berliner y Biddle, 1996; Hargreaves, 2003; Hernández y Sancho, en prensa). Quizás porque la escuela no está siendo capaz de transformarse, como han hecho otras muchas entidades, para *adaptarse a los tiempos*. Porque no parece capaz de convertirse en una *organización que aprende* y esto, según Senge (1990 y 2000) e Istance en este número podría costarle su desaparición como lugar privilegiado del sistema educativo. Quizás, y muy relacionado con lo anterior, porque su forma de entender la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y la organización de la actividad docente hayan introducido algún tipo de *perversión* que permita al alumnado *aprobar*, sin que signifique que le lleve a aprender.

En cualquier caso, las visiones y vivencias del alumnado en este último punto son bastante reveladoras, si estamos dispuestas a escucharlas y sacar conclusiones positivas. Veamos algunos ejemplos.

1. *¿Cómo encontrar sentido?* En el estudio realizado junto con Fernando Hernández sobre el clima en los centros de secundaria, uno de los profesores que participó en los grupos de discusión aportaba las siguientes reflexiones de sus estudiantes: “*¿Cómo queréis que aprendamos? Sólo (lo haremos) si nos explicas*

cosas que nos interesan. A clase viene una persona que nos habla del arte del siglo XVIII y otra que nos habla del sintagma nominal”. Otro alumno me dijo: “¿Cómo nos podéis decir que integremos cosas? No puedo integrar verduras con grúas y con vasos”. Por tanto, lo que tenemos que aprender nosotros es aprender la manía que tenéis cada uno de vosotros (Hernández y Sancho, pensa).

2. *Aprender para olvidar.* Uno de mis sobrinos, que saca buenas notas y tiene intención de seguir estudiando al acabar el bachillerato, llegó a casa un día después de un examen de Física de primero de bachillerato y le preguntamos: *¿Cómo te ha ido el examen? Bien. ¿Qué te han preguntado? No sé, yo ya he contestado y no me acuerdo.* La nota fue un ocho. Pero ¿qué aprendió? ¿de qué forma el tiempo y el esfuerzo invertido contribuyeron a mejorar su propio aprendizaje? Quizás el curso siguiente o en la Universidad encuentre docentes que digan: *este chico no sabe nada.* ¿Podría hacer algo la escuela y la propia universidad para que ese aprendizaje fuese sostenible y transferible a otras situaciones de aprendizaje? Porque en la universidad se dan situaciones idénticas a esta.
3. *A pesar el éxito rechazan la escuela.* En el proyecto School+ al que hacemos referencia en distintas partes de este monográfico, participan escuelas finlandesas. Como es sabido, el alumnado finlandés está sacando las mejores puntuaciones en las pruebas PISA que aplica la OCDE con el fin de calibrar la capacidad del alumnado para transferir los conocimientos escolares a la vida cotidiana. (OECD, 2004a). Cuando comentamos con el profesorado finlandés lo satisfechos que debían estar por este hecho, nos contestaron que sí lo estaban. Que pensaban que sus centros funcionaban razonablemente bien y que en general conectaban con los intereses del alumnado. Pero algo les tenía hondamente preocupados, el último estudio de la OCDE (OECD, 2004b) sobre la implicación de los estudiantes en la escuela revelaba que los chicos –no las chicas- finlandeses mostraban un alto grado de rechazo a la escuela. Sencillamente decían no gustarles, a pesar de su buen rendimiento. Una de las directoras manifestó que su escuela se había propuesto como objetivo para el próximo curso abordar este problema.

Un importante hallazgo de este estudio es que los relatos de los estudiantes sobre su sentido de pertenencia a la escuela y absentismo indicaban un alto porcentaje de

alumnado desafecto a la escuela. Un 25% del alumnado de los países de la OCDE muestra un bajo sentido de pertenencia a la escuela (este porcentaje variaba entre el 17 y el 41% según los países, siendo en España del 24,24%) y un 20% faltaba regularmente a clase. El porcentaje de alumnos con un bajo nivel de participación en la escuela varía del 4 al 34% según los países. El estudio se *consuela* argumentando que el énfasis que se pone en la desafección del alumnado desvía la atención del hecho que la mayoría de los estudiantes no muestran su desafecto a la escuela. El 75% tienen un sentido moderado o alto de pertenencia a ella y un 80% acude a clase de forma regular. Además el estudio sugiere que hay un número de estudiantes que están implicados en la escuela, incluso si pertenecen a familias de bajo nivel socioeconómico y tienen una alfabetización deficiente. Así, estos estudiantes son *capaces de resistir* en la medida que mantienen una actitud positiva hacia la escuela a pesar de los desafíos personales con los que se encuentran.

Sin embargo este estudio no indica cómo y qué produce el desafecto a escuela, aunque, advierte que no puede considerarse simplemente como una actitud que precede y causa un pobre desarrollo de las estrategias de alfabetización, sino como una disposición hacia la escuela compartida por jóvenes con distintas procedencias socioeconómicas. De ahí la necesidad de realizar estudios que nos permitan comprender cuándo los estudiantes comienzan a rechazar la escuela, las razones de este rechazo y cómo éste se relaciona con sus logros académicos, porque como hemos visto en los ejemplos mencionados, esta relación no es unívoca.

Una cuestión fundamental en este aspecto es considerar cómo las políticas educativas que regulan la distribución del alumnado en los centros, el contenido del currículum, los sistemas de evaluación y la formación y selección del profesorado fomentan o inhiben la posibilidad de que las escuelas sean centros que posibiliten el aprendizaje y el desarrollo personal del profesorado y el alumnado. Otra no menos importante es la actitud y el papel del propio profesorado ante su trabajo y su relación con los compañeros y estudiantes.

Sonia Nieto (2003) recoge los relatos y experiencias de un conjunto de docentes experimentados que siguen trabajando en contextos de pobreza, además de evidencias de la investigación que muestran que:

- Una buena enseñanza *puede superar la pobreza y otros males sociales* y significa una enorme diferencia a la hora de promover o impedir el logro del alumnado.

- Lo que el profesorado sabe y hace es una de las influencias más importantes en lo que el alumnado aprende.
- El logro del alumnado en lectura, escritura y lengua está relacionado con las destrezas pedagógicas del profesorado.
- Si todo el alumnado tuviese acceso a un profesorado de calidad, la brecha del fracaso escolar se reduciría a la mitad.
- El alumnado que abandona la escuela dice que *uno de los factores que podrían haberlo impedido es un adulto en la escuela que los conociese bien y que se preocupase por ellos.*
- La queja más grande de los estudiantes es que en la escuela *nadie se preocupa por ellos.*

En este sentido, y en relación a la argumentación realizada en la presentación sobre la necesidad de considerar cómo las decisiones que tomamos en este momento están influenciando las siguientes horas, días e incluso años de nuestras vidas y las de los otros, Paulo Freire argumentaba que la educación era siempre política y que el profesorado teníamos que preguntarnos: ¿Qué clase de política estoy haciendo en mi clase? Es decir, ¿a favor de quién estoy siendo profesor o profesora? Porque de lo que cada uno de nosotros hagamos depende que el alumnado pueda sentirse como en alguna de las situaciones siguientes.

1. *Aprendiendo el desafecto.* El autor negro Dick Gregory, en su autobiografía titulada *Nigger* (forma despectiva de Negro), refiriéndose el día en que fue verbalmente castigado y vilipendiado por su profesor en presencia de sus compañeros de clase escribió: *Nunca aprendí a odiar o a sentir vergüenza en casa. Tuve que venir a la escuela para hacerlo. Tenía 7 años cuando aprendí la primera gran lección* (Nieto, 2003:110).
2. *Descubriendo la autoestima.* Una profesora comprometida con su profesión, relataba así cómo le ayudó la escuela a encontrar su sentido: *En sexto grado, mi profesor de inglés, Mr. Wilke, me ayudó a entender que yo era capaz de lograr cualquier cosa. Empecé a creer en mí misma. Mi autoestima creció cuando Mr. Wilke me decía un día tras otro que yo era “un regalo para el mundo”. Amo la educación porque me hizo sentir inteligente. Conocer que tenía saber me hizo invencible* (Campuzano, 2001:21).

3. *La inmersión en las reglas del instituto.* Primer día de clase de septiembre de 2004 en uno de los muchos institutos que pueblan nuestra geografía. Chicos y chicas de 12 años comienzan la enseñanza secundaria entre la curiosidad, el miedo y la expectación. Primera clase de distintas asignaturas. Nadie les explica lo que van a aprender, por qué, la importancia que tiene y lo que pueden disfrutar aprendiendo. Los mensajes, como comentaba el chico al que se refiere el ejemplo al llegar a su casa, se basan en la filosofía del *NO*. *No podéis llegar tarde, no podéis entregar los trabajos fuera de plazo, no, no....* Ningún por qué o para qué. Y la lección del día. El chico de esta historia se ha puesto en la primera fila, lo que indica su interés por aprender. La profesora entra en la clase y dice. *Buenos días. ¿Cómo estáis?* Nuestro chico, que en su casa le habrán dicho que hay que contestar a los saludos, responde: *bien*. A lo que la profesora le espeta: *Y a ti, quien te ha dado permiso para hablar.* La interpretación os la dejo a vosotros.

La importancia de la dimensión emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido sistemáticamente descuidada. Sólo de forma reciente se ha comenzado a hablar, investigar y tener en cuenta cómo el mundo emocional del alumnado y el profesorado sirven de freno o palanca en la relación pedagógica y el proceso de aprendizaje. Hoy comienza a reconocerse -y mucho más en toda actividad que supone relación interpersonal- la importancia de la *inteligencia emocional*, como una forma de reconocer al otro para poder ser reconocido, de sentir empatía para que la puedan sentir por nosotros, de poder leer en las emociones del otro para poder expresar las nuestras. Esto no suele aprenderse en los cursos de formación -en los que, poco a poco, además de la asignatura se considera la *psicopedagogía* (Hernández y Sancho, 1993), pero parece fundamental en la construcción de una profesión y una escuela diferente en un siglo diferente.

¿Por dónde empezar?

El carácter sistémico y complejo del sistema educativo conlleva una cierta paralización y delegación de responsabilidades. La administración tiende a decir que no se puede cambiar el sistema educativo porque el profesorado no pone en práctica lo que se le dice. El profesorado argumenta que lo que se le dice es imposible de poner en práctica porque carecen de formación, no cuentan con recursos, no tienen autonomía para tomar las decisiones que creen deberían tomar, etc., etc. Esto en el mejor de los casos, ya que muchos docentes directamente afirman que el alumnado y las familias *no responden*.

Los formadores del profesorado se refieren a la falta de tiempo para la formación, la falta de recursos, etc., etc. Llegados a este punto tenemos dos soluciones, o seguir instalados en la cultura de la queja y dejar que otros encuentren alternativas -buenas o malas- (ver Istance en este número), o establecer, en cada uno de los niveles del sistema -administración, profesorado, formación, etc.- una agenda de prioridades, mejor de ser compartida y complementada.

En el caso del profesorado y los centros de enseñanza -y quizás también para el resto de los agentes del sistema educativo- la agenda podría comenzar con el planteamiento de tres temas muy sencillos y a la vez muy complejos.

- ¿Cómo pasar de poner toda la atención en la enseñanza para también considerar el aprendizaje auténtico?.
- ¿Cómo comenzar a dejar de pensar en términos de *mi* (mi asignatura, mi clase, mi tutoría..) para comenzar a pensar en términos de *nosotros* (nuestros educandos, nuestras actividades pedagógicas, nuestro centro y sus políticas organizativas...).
- ¿Para quién trabajamos nosotros y nuestro centro? ¿a favor de quién estamos como docentes y escuela?

Porque como argumenta Sennett (2000:155): *si se produce el cambio, se da sobre el terreno, entre personas que hablan por necesidad interior más que por levantamiento de masas. No sé cuáles son los programas políticos que surgen de esas necesidades internas, pero sí sé que un régimen que no proporciona a los seres humanos una razón profunda para cuidarse entre sí no puede preservar por mucho tiempo su legitimidad.*

En este sentido, comenzar a analizar estas cuestiones -cada uno desde su implicación en el sistema- y a tomar decisiones contrastadas y responsables, no permitiendo que nos domine la inercia, ya es una forma de comenzar en el presente la escuela mejorada del futuro.

Referencias

- BARY, J. B. (1987 [1932]) *The Idea of Progress*. New York: Dover Publications, Inc.
- BERLINER, D. y BIDDLE. B. J. (1995) *The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and Attack on America's Public Schools*. Reading, MA.: Addison Wesley Publishing Company.
- CAMPUZANO, B. (2001) A Better Chance. *Narratives*, 6/1, 25-26.
- HARGREAVES. A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro Ediciones S. L.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M^a (1993 [1989]) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M^a (en prensa) *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE-MEC.
- NIETO, S. (2003) *What Keeps Teachers Going?* New York: Teachers College Press. (De próxima publicación en Octaedro Ediciones S. L.)
- OCDE (2004a) *The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.
- OCDE (2004b) *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- ROWAN, B. (2002) *The Ecology of School Improvement: Notes on the School Improvement Industry in the United States*. *Journal of Educational Change*. Número especial sobre Social Geographies of Educational Change, editores invitados A. Hargreaves y J. M^a Sancho. Vol. 3, 3/4, pp. 283-314.
- SANCHO, J. M^a (1998) *Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas*. En J. Ballesta, J. M^a Sancho y M. Area. *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia: Editorial K R. P.p. 17-43.
- SARASON, S. (2003 [1990]) *El predecible fracaso de la reforma*. Barcelona: Octaedro Ediciones S. L.
- SCHACTER, D. L. (2003) *Los siete pecados de la memoria: la memoria es la clave de la inteligencia, cómo puedes mejorarla*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- SENGE, P. (1990) *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- SENGE, P. et al. (2000) *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- SENNETT, R. (2000 [1998]) *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.