

La escuela refleja los problemas de la sociedad. ¿Puede darles respuesta?

School reflects the problems of society. Can it respond to them?

Joan Domènech Francesch¹

Resumen

Desde una perspectiva general –qué modelo de relación existe entre sociedad y educación– y práctica –cuáles son los problemas que se desprenden en el día a día– intento dar respuesta a un conjunto de interrogantes que nos afectan a la realidad educativa de nuestras escuelas. Dependiendo del posicionamiento que tengamos, resolveremos estos problemas en una dirección u otra. El interrogante de fondo desarrolla el título: la acción educativa, ¿puede ayudar a mejorar la sociedad?

Palabras clave: Relación escuela-sociedad, desigualdad, calidad educativa, función de la escuela.

Abstract

I try to answer a set of questions that affect educational reality of our schools from a general perspective (what is the relation between society and education?) and from a practical perspective (what are the day to day problems faced due to this relation?). Depending on the position we have, we shall solve these problems in one direction or another. The basic question develops the title: can educational activity help to improve the society?

Key words: School-society relationship, inequality, quality of education, school' functions.

Para citar el artículo: DOMÈNECH FRANCESCH, Joan. La escuela refleja los problemas de la sociedad. ¿Puede darles respuesta? *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, agosto 2015, n. 205, páginas 42-55. ISSN 0212-7210.

¹Licenciado en Filosofía y Letras en la Universitat Autònoma de Barcelona. joan.domenech.francesch@gmail.com

Para tratar de dar respuesta a esta pregunta, intentaré situar mi reflexión en dos planos diferenciados y complementarios. En primer lugar, en un plano general que nos acerque las relaciones entre estos conceptos: sociedad/escuela y educación. Creo que esta reflexión es necesaria para orientar las actuaciones en el día a día. En segundo lugar, intentaré describir alguna de las consecuencias de estas relaciones con las problemáticas sociales que se manifiestan en el ámbito educativo, sobre todo en lo referente a los aprendizajes.

Quiero situar mi aportación como una reflexión desde la práctica, a partir de mi experiencia educativa en el aula y como director de una escuela pública de Barcelona.

Escuela y sociedad. Dos conceptos relacionados e inseparables

La escuela, hace aproximadamente 7.000 años, nace en una sociedad que decide separar el espacio y el tiempo escolar del que no lo es. Desde sus inicios, la escuela está ligada a las necesidades y demandas sociales. La individualización que conlleva la escuela, sobre todo con la aparición de la escritura y su aprendizaje –uno de los primeros aspectos que conllevan el desarrollo de la idea de individuales se produce en un contexto social, de grupo, y en constante interrelación con el entorno.

Las funciones de la escuela son inseparables del papel que tiene socialmente. No podemos pensar una escuela que no tenga relación con el contexto social e histórico que vive y que le da forma. La escuela es un reflejo de la sociedad, sobre todo porque sus individuos lo son. En la escuela podemos encontrar los mismos valores que en la so-

ciudad, la misma diversidad... tanto en su alumnado como en el profesorado y, por supuesto, en las familias. Esta diversidad es lo que nos permite considerarla como una institución en la que las ideas diferentes coexisten y crean modelos concretos que se complementan o se oponen, en definitiva que conviven y se interrelacionan.

Este reflejo adquiere una mayor importancia en el momento en el que se universaliza la educación, sobre todo a partir del siglo XX en los países más desarrollados. Es entonces cuando la diversidad se va haciendo más evidente y los problemas que conlleva empiezan a manifestarse de forma explícita. Uno de los ejemplos lo encontramos con la aparición del concepto de *fracaso escolar*. Las administraciones modernas intentan, a través de sus actuaciones en forma de reformas educativas, incidir en esta relación. Estas reformas, si bien en un inicio plantean extender la escolarización a toda la población escolar, comienzan a sufrir un conjunto de perversiones que socavan los fundamentos ilustrados de la escuela y sus finalidades más genuinas. Así es como aparecen fenómenos de desconfianza respecto al profesorado y los centros educativos, y sobre todo, planteamientos homogeneizadores que tienen como objetivo organizar y concretar cómo debe funcionar la escuela y cómo deben ser los resultados que se obtengan. Esto va comportando una pérdida de peso de los centros educativos, a la vez que facilita las injerencias de los gobiernos en los temas pedagógicos, la desprofesionalización del profesorado y la supeditación de los objetivos educativos a las necesidades de la sociedad, interpretadas por cada gobierno concreto de forma específica y, a veces, muy partidista.

Posibilidades de la relación entre sociedad y educación

La sociedad confía y desconfía en la escuela. Confía cuando lo señala como un ámbito que tiene que dar respuesta a muchos de los problemas que la sociedad tiene, o cuando de forma retórica señala la importancia de la educación y de la escuela para la mejora de la sociedad. Desconfía cuando no le da la capacidad de autonomía e iniciativa para poderlos resolver y desprofesionalizar a los maestros, cuando no le da los recursos necesarios, cuando abdica de sus responsabilidades en el funcionamiento de la red pública y la deja a merced de las leyes del mercado.

La escuela, por su parte, confía y desconfía de la sociedad. Confía cuando se refiere constantemente buscando su aprobación y su apoyo, y pide los recursos necesarios. Desconfía cuando sospecha de cualquier propuesta y la califica de injerencia, cuando interpreta las leyes como puros formalismos o cuando se niega a ser evaluada.

Estas contradicciones entre sociedad y educación se materializan en las relaciones que se establecen entre Administración y escuela. La Administración piensa que puede utilizar la escuela para hacer posibles sus objetivos como gobierno, y cuando estos objetivos y finalidades están mediatizados por los intereses del capital, de las grandes multinacionales o de grupos de presión con valores insolidarios y competitivos, la utilización se convierte a los ojos de todos en una agresión a las finalidades educativas. Sin embargo, siempre que se quiere *utilizar* la escuela, desconfiando de su capacidad de actuación y de la profesionalidad de sus maestros, sea cual sea el objetivo, las conse-

cuencias son ridículamente muy pobres y vierten a un fracaso generalizado.

Las relaciones entre escuela y sociedad deberían poder basarse en varios principios como:

- Una gran confianza de la sociedad –y los gobiernos– en la escuela, en los maestros y en su capacidad de hacer su trabajo bien hecho.
- Una buena formación inicial, de ámbito global, cultural y humanístico.
- Una estructura organizativa dotada de una gran autonomía.
- Un profesorado responsable, que acepte su profesionalidad, la evaluación de su trabajo y que sea permeable a los otros sectores y a los problemas sociales de su contexto.
- Una valoración generalizada de los procesos de mejora existentes, de las prácticas de éxito, de las experiencias innovadoras, críticas y las que, incluso, pongan en cuestión el ordenamiento general.

■ **La escuela no transformará la sociedad, pero si desarrolla en profundidad sus finalidades más genuinas, pondrá las bases para una ciudadanía más formada y más crítica.**

La escuela no transformará la sociedad, pero si desarrolla en profundidad sus finalidades más genuinas, pondrá las bases para una ciudadanía más formada y más crítica. Este es el gran reto: formar una ciudadanía que acepte la diversidad, se responsabilice del futuro de la humanidad y sea crítica con

todos los sectores que quieran solo su interés particular.

La escuela puede vivir al lado o de espaldas a la sociedad. En una posición activa o pasiva. Con ganas de intervenir o resignada a su papel disminuido. Dependerá de su posición que genere una realidad transformadora o reproductora, a pesar de todas las resistencias que encuentre y las limitaciones que tenga.

Consecuencias prácticas. La realidad escolar

En el día a día de la escuela aparecen muchas cuestiones que son consecuencia de las relaciones que establecen con la sociedad; algunos de los problemas cotidianos requieren posicionarse en una determinada dirección, y dependiendo de cómo lo hagamos las soluciones que se perfilen podrán tomar una dirección u otra.

Resaltaré, en forma de preguntas, algunas de las que me parecen más relevantes.

1. *Ante el impacto de los medios audiovisuales y los valores presentes en la sociedad transmitidos a través de estos medios, ¿nos tenemos que plantear algún cambio en el modelo educativo?*

El impacto de los medios audiovisuales, de las tecnologías de la comunicación e información incluidas las redes sociales, han introducido en la *formación* de los niños y de los jóvenes un conjunto de elementos que tenemos poco presentes a la hora de diseñar la escuela y la educación que necesitan. Estos elementos tienen influencia directa en el proceso de cómo aprenden y, naturalmente, en lo que aprenden y dónde. Empecemos

por este último aspecto. El alumno cuando llega a la escuela ya tiene en su bagaje personal muchos conocimientos, informaciones y contenidos de aprendizaje que antes eran patrimonio de la escuela. Esto nos replantea nuestro papel en este proceso, ya que se ha cambiado el predominio de la función transmisora e instructiva. Pero, además, el conocimiento y la información aparece, a los ojos de nuestros estudiantes, en formatos a los que la escuela difícilmente tiene acceso: la inmediatez, el predominio de la imagen o la información hipertextual, entre otras, son características de los impactos que reciben en cualquier momento del día y ya una hora antes, incluso, de comenzar la jornada escolar.

Frente a esto, la escuela ofrece pizarra y tiza —quizás pizarra digital, o alguna presentación mecánica y repetitiva—, libro estándar de texto —sin mucho hipertexto— y actividad monótona, homogénea y centrada en la escuela, la lectura y la escritura. Poca lectura de la imagen y tecnología basada en tratamiento de textos y poco más. Hablo, siempre, a nivel general y salvando todas las excepciones.

Tenemos, seguramente, varias opciones, pero lo que no podemos es actuar como si no pasara nada. Hay algunas escuelas —entre ellas las Waldorf— que trabajan sin ordenadores. Hay otros centros que plantean la utilización de toda la tecnología posible, puesta al servicio de una renovación en profundidad de la metodología, la dinámica y la organización del trabajo en el aula: incluso los videojuegos, el móvil o los medios de comunicación como herramientas para trabajar los contenidos de aprendizaje. Entre las dos posiciones hay muchos matices. Lo que sí que no podemos hacer es lamentarnos de la pérdida de capacidad de inciden-

cia, de los valores que se transmiten con estas tecnologías modernas o de que la dejadez de las familias hace que el alumnado utilice sin ninguna clase de criterio estos nuevos ingenios.

Una posición más profesional pasaría por ver hasta qué punto las tecnologías pueden ayudar a impulsar procesos de innovación y mejora, o cómo estos nuevos escenarios cambian el papel y las funciones de la escuela—algunas de las funciones dejan de tener importancia, como la de transmitir contenidos, mientras que otras tienen mucha más— y cómo, por tanto, sin perder de vista las finalidades educativas básicas les sacamos el máximo partido. Seguramente todos los aspectos relacionados con la lectura de la imagen y el lenguaje audiovisual deben tener un mayor impacto en los currículos escolares, y ésta es una asignatura pendiente de muchas escuelas y muchos profesionales.

2. *¿Cómo debe responder la escuela a las demandas del sistema productivo –en este caso, un sistema productivo muy beligerante, que opta constantemente por una competitividad o por la pura especulación del capital, la precariedad de los puestos de trabajo...?*

Muchos de nosotros leímos el primer preámbulo con el que se publicitó la LOMCE.

*“La educación es el motor que promueve la **competitividad** de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de **competir** con éxito en la **arena internacional** y de afrontar los **desafíos** que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una*

*apuesta por el **crecimiento económico** y por conseguir ventajas **competitivas** en el **mercado global**.”*

Ahora me diréis que hago trampa, ya que este preámbulo en su aprobación final se cambió. Pero si la he puesto es porque pienso que precisamente este preámbulo aclara las verdaderas intenciones de la propuesta de la LOMCE y que fue la presión de algunos partidos la que lo maquilló el preámbulo, pero no el articulado de la Ley, que responde claramente a esta primera redacción y no a la segunda.

Las dos tendencias más peligrosas a nivel mundial para la escuela, que ponen en entredicho sus fines, son:

- Considerar que la educación está sometida a las demandas del sistema productivo actual, con sus aspectos más especulativos y productores de desigualdades.
- Considerar la educación como un negocio que forma parte de los campos de interés de sectores del mundo empresarial.

La primera tendencia aparece en el preámbulo ciudad y en multitud de aspectos orientativos del currículo y de otras medidas que se intentan implantar: ver, por ejemplo, la propuesta de educación para el emprendimiento cuando se facilita que personas ligadas a entidades bancarias lo introduzcan en las aulas de la enseñanza obligatoria. De nuevo nos encontramos ante una propuesta que, en sus orígenes, se acercaba a un modelo educativo y de currículo cerca de las necesidades actuales. Educar para la autonomía y la iniciativa personal es una necesidad evidente. Es una competencia que se refiere sobre todo al desarrollo de las herramientas y estrategias personales

que permiten a las personas hacer frente a la multiplicidad, diversidad e imprevisibilidad de retos que les plantea la vida. Reducir esta competencia a la capacidad de montar empresas o saber pedir un crédito creemos que es poco más o menos una caricatura interesada de lo que se pretendía en origen.

No nos extendemos en este aspecto, pero las reformas sucesivas de la formación profesional, o los cambios constantes en el sistema universitario, para adecuarlo a las supuestas demandas del sistema productivo, son otros aspectos que hacen referencia a esta dependencia del mundo empresarial.

Necesitamos educar para la incorporación activa en el mundo del trabajo, necesitamos buenas calificaciones profesionales, pero desde un punto de vista crítico, innovador e igualitario. No todo el mundo tiene que saber montar una empresa, pero todo el mundo debe saber responder a las situaciones cambiantes –del mundo laboral, del personal, del familiar, del educacional...– que se le presentarán a la vida. Debemos educar para este emprendimiento, ligado a una concepción de la formación para el desarrollo personal.

Si bien es evidente que la escuela no puede estar al margen de la vida y, por tanto, tampoco al margen del sistema productivo y una de sus finalidades debe ser transmitir las herramientas para hacer posible la incorporación al mundo del trabajo, de ninguna manera esto debe significar un sometimiento a una economía y un mercado de trabajo que genera mucha desigualdad e injusticia. Por otra parte, la consideración del sistema educativo como un negocio, es otro de los

peligros, ligados a la anterior, que conlleva la eliminación de aspectos humanísticos y culturales de la escuela, junto con una devaluación sistemática de todos los aspectos que la configuran. Según Rupert Murdoch,² uno de los representantes de los magnates interesados en invertir en educación, a nivel mundial hay una posibilidad de negocio, cifrado en 500 mil millones de dólares. En nuestro país encontramos esta tendencia centrada sobre todo en la preponderancia de grandes concentraciones de escuelas privadas –sobre religiosas– en el tramo obligatorio, en detrimento de un sistema público que no busca en ningún caso el beneficio económico; pero también y de forma más contundente en el primer tramo de la educación infantil, 0-3, con algunas empresas –muchas de ellas no ligadas al ámbito educativo– que se apropian de este etapa e imprimen sus criterios de rentabilidad, con las consecuencias que esto tiene para el personal, el currículo, la formación, los servicios asociados, etc.

En otros contextos (EE.UU., Reino Unido...) esta tendencia a la privatización y a la educación como negocio tiene manifestaciones más avanzadas que no analizaremos aquí, pero que nos hacen pensar en la posibilidad de que las probaturas en el ámbito del 0-3 no lleven a la larga a extenderlo a otros tramos educativos. Los precios de los créditos y algunas ofertas universitarias y la aparición de universidades privadas que ofrecen –a cambio de matrículas elevadas– la posibilidad de títulos “difíciles de conseguir” en la Universidad pública es otro ejemplo de estas tendencias en las que habrá que estar atento en un futuro inmediato.

² Presidente y director general de News Corporation.

3. Ante la desigualdad social, ¿la escuela puede tener un papel compensador? ¿Hasta qué punto?

La desigualdad es uno de los temas importantes de debate y reflexión en torno a la escuela. En su origen ilustrado, la escuela tiene como una de sus finalidades contribuir a una igualdad a partir de la compensación de las desigualdades de entrada.

La diversidad del alumnado en la escuela es una característica universal en el momento en el que se universaliza la escolarización obligatoria. Hay intentos, sobre todo de escuelas privadas, de homogeneizar los alumnos, a partir de establecer criterios sutiles, directos o indirectos, de admisión. Pueden conseguir una homogeneidad en algún aspecto como la lengua, el poder adquisitivo familiar, el sexo o la religión. Pero la diversidad existente irá más allá de estas pretensiones segregadoras y seguirá existiendo en cada aula, con el agravante de que se mantendrá una situación en la que se argumentará esta pretendida situación de homogeneidad para justificar una calidad y unos resultados mejores.

La escuela obligatoria debe tener la virtud de hacernos más iguales y más desiguales a la vez. Más iguales porque está pensada para poder compartir aprendizajes, valores, competencias básicas en una sociedad concreta y determinada. Más diferentes porque una de las finalidades que debe tener consiste en desarrollar las potencialidades de cada uno de los alumnos. Y eso lo tiene que hacer en un contexto social, de grupo, en el que el aprendizaje se hace más rico en función también de la diversidad presente. No nos cansaremos de decir que la diversidad es una riqueza y que, como muchos de estos aspectos, el reto es que no se convierta en desigualdad.

Precisamente es la escuela obligatoria y pública la que, asumiendo esta diversidad, la hace un aspecto clave de su proyecto, profundizando en los valores que aporta a los procesos de aprendizaje. La escuela homogénea debe dar paso a la escuela de la diversidad. El aula como un lugar que reproduce en pequeño el contexto que lo rodea. Por lo tanto, un aula en la que los procesos, las secuencias didácticas, los criterios de evaluación, en definitiva, el currículo, se caracteriza también por la diversidad.

La personalización necesaria del currículo escolar (partir de cada alumno para sacar de él lo mejor de sus potencialidades) conlleva diversificar los materiales y las actividades, los formatos y criterios de evaluación, la organización escolar... sin otro condicionante que alcanzar unas contenidos básicos para todos.

En otro sentido y tal como ya el informe de la comisión Delors apuntaba, aprender a vivir juntos constituye un objetivo irrenunciable del sistema educativo. La escuela es un contexto privilegiado en el que este aprendizaje se puede realizar de forma natural, con la condición de que toda la diversidad esté presente en el aula, la vivamos como una oportunidad para aprender, marquemos como importante el trabajo para la cooperación y la convivencia y haya flexibilidad en los recursos disponibles, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Ante la diversidad existente en la escuela, hay que tener en cuenta aquellos factores que pueden y deben compensarse necesariamente, aquellos que necesitan una respuesta y unos recursos específicos, y los que sólo hay que aceptarlos, reconocerlos y potenciar su papel enriquecedor de aprendizaje. Con ello planteo una respuesta diferenciada a cada clase de diversidad.

Entre las diversidades de origen y de entrada a compensar, encontraríamos las económicas y culturales. La escuela debe garantizar el acceso a los recursos básicos necesarios para todo el alumnado, sea cual sea su situación y su origen. Todo el mundo debe tener acceso a los materiales de trabajo y debe poder hacer salidas y excursiones, por ejemplo. O todos deben tener un conocimiento básico de la lengua de uso en la escuela.

Hay diferencias que requieren unos recursos específicos que la escuela debe poder ofrecer. Las necesidades de algunos alumnos deben poder ser atendidas con las mejores herramientas e instrumentos. Una discapacidad física, por ejemplo, debe tener el mínimo impacto en el proceso de aprendizaje, y es necesario, en este sentido, promover todos los recursos que disminuirán las dificultades y garantizarán unas condiciones similares a todo el alumnado.

Por último, hay aspectos de diversidad que lo único que tenemos que hacer es aceptarlos, probablemente con una nueva mirada, por entender que forman parte del proceso de aprendizaje de los individuos y de los grupos y que su aceptación conlleva un enriquecimiento del conjunto del proceso. Nos referimos a diferencias culturales, de género, de religión... pero también a aspectos de algunas discapacidades que debemos considerar que forman parte de una realidad que hay que aceptar como un elemento que enriquece el proceso.

No quiero dejar de mencionar la utilización del peligro de desigualdad por parte de los que ponen trabas al desarrollo de la autonomía de los centros. Aquellos que defienden un modelo teóricamente homogéneo e igualitario para todos son críticos con el desarrollo de proyectos específicos, ya que

consideran que estos enmascararán más desigualdad. Son aquellos que consideran que responder igual a situaciones diversas no supone ningún problema. De hecho, es con una respuesta desigual y específica cómo se puede luchar contra la desigualdad, y en este sentido la defensa de modelos y proyectos autónomos es una oportunidad para construir un sistema más equitativo.

4. Ante la crisis ecológica ambiental en relación a la cual cada vez hay más voces que nos alertan de las consecuencias para el futuro de la especie humana, ¿qué sentido o importancia tiene la educación ambiental en la escuela?

Los grandes problemas que tenemos a escala planetaria, incluidos los que se refieren a la supervivencia de nuestra especie en la tierra, relacionados con la crisis ecológica ambiental que vivimos (destrucción de la biodiversidad, cambio climático, agotamiento de los recursos naturales, etc.) pueden ser tratados en la escuela. ¿Pero con qué finalidad? ¿Su conocimiento? ¿La descripción de sus consecuencias? Nos han propuesto que una parte del currículo se plantee una intervención en estas problemáticas, y por tanto se concencie del problema con el fin de intervenir en función, siempre, de las posibilidades que tengamos. Pero esto nos plantea una cuestión clave. ¿Nuestra intervención educativa tiene alguna influencia práctica en la resolución de estos problemas?

Aquí hablamos de un problema a gran escala, pero al lado de éste tenemos muchos otros que afectan a grandes sectores de la población y que tienen un alcance mucho más local. Desgraciadamente nuestra sociedad no ha superado un nivel de conflictividad

y de problemas de muy variada índole y tenemos muy cerca *violencia de género, violencia general, corrupción, drogadicción, discriminación racial o sexual, odio religioso, etc.* Si la escuela debe intervenir es porque pensamos que de la intervención que hacemos depende en alguna medida su resolución.

Las dificultades de medir esta posibilidad son lo que produce una cierta desorientación y, a la vez, posturas enfrentadas en la escuela. Creemos que el conocimiento del mundo que nos rodea, responder a la curiosidad y preguntas que los niños y jóvenes se hacen sobre el mundo, nos ha de llevar a la presencia de estos aspectos en el currículo escolar. Poco prepararemos para la vida si, de forma adecuada a cada edad y a cada problema, éstos no aparecen.

Pero cada uno de estos aspectos puede ser tratado desde un punto de vista descriptivo o puede tener relación con las decisiones, los valores, las acciones que asumimos como ciudadanos de esta sociedad. No podemos comparar la acción que hagan unos cientos de escolares con las responsabilidades de todo un gobierno. Pero la formación de una ciudadanía crítica pasa por la acción continuada y el máximo de universal en la escuela. Aunque sepamos y tengamos conciencia de nuestras limitaciones debemos educar para la acción, con propuestas concretas al alcance de la escuela que vayan en esta dirección. No debemos hacer solamente un planteamiento académico o descriptivo del problema.

Este es un terreno de una gran complejidad. Hemos llegado donde estamos porque no hay esa conciencia generalizada de que todos estos problemas nos afectan como ciudadanos. El individualismo, acompañado de la indiferencia, está penetrando en la cultu-

ra y la ideología de una parte importante de la sociedad. El “sálvese quien pueda” está a la orden del día. Por ello la existencia de una institución que en su naturaleza pueda debatir, deliberar, dialogar sobre estos problemas, y a fin de hacerlos más comprensivos y profundizar su aprendizaje se planteen acciones y decisiones –en la medida de la edad del alumnado– para intervenir, es una oportunidad que no podemos dejar pasar. Es evidente que tenemos una gran dificultad: si nosotros no hemos reformado nuestro pensamiento en esta línea, ¿cómo queremos reformar el de nuestros alumnos? Pero esta aparente paradoja solo tiene una salida, que es la praxis educativa, la acción pedagógica, entendida como proceso que afecta al profesorado y al alumnado en semejante medida y que va construyendo y reconstruyendo un nuevo paradigma social, desde y con la ayuda de la educación.

5. ¿Determinadas tareas (trabajo de prevención de salud, civismo, educación viaria, higiene personal, sexualidad...) pertenecen a la escuela y, en definitiva, entran dentro de las funciones del profesorado?

Las funciones del profesorado se siguen situando entre la instrucción y la educación. Nuestra tradición profesional, sobre la que hemos sido formados y muchos de nosotros hemos empezado a trabajar, corresponde a un modelo en el que la instrucción, el traspaso de conocimientos, es el aspecto clave, aunque la educación siempre está presente de forma implícita. Los cambios sociales, políticos, económicos y de modelos familiares nos han llevado a una situación y contexto en el que seguir defendiendo esta postura –“yo solo enseño, y del resto es la

familia o la sociedad la que se ha de cuidar”—es, en muchos sentidos, vivir fuera de la realidad. Por si los cambios sociales no fueran suficientes, nos encontramos también que el sistema educativo ha sufrido uno de los cambios estructurales más importantes, que es el alargamiento y la universalización de la enseñanza prácticamente de los 3 a los 16 años en la mayoría de países de nuestro entorno.

Este cambio hace que, aunque solo quisiéramos centrar nuestras funciones en transmitir conocimientos y nos quisiéramos olvidar de los aspectos más educativos, tenemos dos razones por las que tenemos que abrir muchas puertas de nuestra profesionalidad y cambiar algunas de las funciones tradicionalmente asignadas, incorporando otras nuevas de forma explícita. Por un lado la proliferación de información a la que podemos tener acceso toda la población, al margen de la escuela, a partir de la generalización de las TAC. Este aspecto conlleva que el aprendizaje de competencias como buscar información de forma autónoma, saberla escoger y seleccionar, ser crítico ante la multiplicidad de fuentes y mensajes, saber evaluar la información y el conocimiento al alcance... se conviertan en elementos muy importantes del currículo. Y que en cambio no lo sea en la misma medida la adquisición de conocimientos.

La universalización de la escolarización ha hecho entrar TODA la diversidad de la sociedad en la escuela, y tener en cuenta esta realidad, con sus problemáticas concretas, conlleva un posicionamiento y un trabajo a realizar, por sus consecuencias directas en los aprendizajes de todo el alumnado. Muchos de los problemas que aparecen en el aprendizaje tienen su parte de resolución en otros ámbitos de la cultura, de las relaciones, de la sociedad,

y si no solucionamos estos problemas los aprendizajes no fluyen. Por lo tanto, queramos o no, tenemos que actuar en estos ámbitos, tal vez en una dimensión más indirecta pero conscientes de la importancia y la repercusión que estos aspectos tienen en los itinerarios educativos de cada alumno.

■ **Detrás de cada alumno hay una historia y una mochila cargada que hay que conocer a fondo, no para que determine el futuro pero sí para que nos ayude a situar el presente.**

La conclusión es que no hay ningún tema que no pueda corresponder a la escuela, tenerlo en cuenta, trabajarlo, valorarlo y que aquellos aspectos que quizás no entraban en el anterior sistema tienen, cada vez, una importancia mayor: modelos y situaciones familiares, características socio-económicas, historia, cultura, lenguas maternas, escolarización previa... son aspectos a tener en cuenta para poder valorar si alguno de ellos condiciona la situación actual de cada alumno. Detrás de cada alumno hay una historia y una mochila cargada que hay que conocer a fondo, no para que determine el futuro pero sí para que nos ayude a situar el presente.

6. Algunos de los problemas que afectan al itinerario educativo y de aprendizaje del alumnado tienen un factor social y/o familiar que puede ser el desencadenante. ¿Cómo tiene que intervenir la escuela?

TDH. Una realidad cada vez más extendida a nivel escolar. Un síndrome con raíces fuera del ámbito escolar. Una enfermedad

de diagnóstico y tratamiento controvertido (incluso hay profesionales que no la reconocen). Son muchos los que concluyen que es una enfermedad relacionada con elementos presentes en nuestra sociedad. Ante la imposibilidad de modificar las situaciones que pueden propiciarla se nos plantea la necesidad de intervenir, conscientes de nuestras limitaciones. Podemos, por ejemplo, articular un modelo de aula y de currículo que compense los desajustes que el TDH provoca en el alumnado o podemos aconsejar el seguimiento de terapias destinadas a tratarlo. En algunas ocasiones defenderemos la opción de tratamiento farmacéutico, ya que hay que disminuir los efectos más distorsionadores de este síndrome en el alumnado si queremos tener la posibilidad de introducir estrategias en sus aprendizajes. Este es un ejemplo de la complejidad con la que estos desajustes intervienen en el aula. Y lo es también de la evidencia de que no podemos obviarlo, ni tampoco resignarnos o excusarnos en la complejidad para no actuar, ya no como especialistas, sino simplemente como maestros.

Desnutrición. La familia x, con dos hijos, solicita una beca de comedor y se le concede. Es una beca parcial, del 50%. La familia no puede pagar el resto y opta porque los dos hijos vayan a casa a comer. La tutora del de 3 años observa que por las tardes el niño se duerme. Lo comenta con la tutora del grande y comparten la observación. Además comentan otras observaciones relacionadas con el aspecto, la dejadez en higiene, etc. ¿Cómo debe actuar la escuela? La normativa no permite hacer nada para concentrar la beca y poder aprovecharla tres días a la semana, por ejemplo. Hay maestros que opinan que este no es un problema suyo, y

otros que piensan todo lo contrario. Naturalmente el rendimiento académico disminuye enormemente.

No hay problemas que afecten personalmente a los alumnos de la escuela, sean de la índole que sean, que no tengan repercusión a nivel de aprendizaje. Por lo tanto, esto nos trae la necesidad nuevamente de analizarlos, tenerlos en cuenta y actuar según nuestras posibilidades y recursos disponibles. Siempre con la intención de actuar directa o indirectamente y de intentar paliar, compensar o eliminar el problema de entrada.

El papel de los centros y su gestión

Estos son algunos de los ejemplos presentes en los debates de claustros y otros foros educativos. ¿Cómo podemos dar pistas para responder desde la gestión de los recursos y el gobierno de los centros?

Debemos tener en cuenta, en primer lugar, que muchas de las respuestas a estas cuestiones dependen de la cultura, del pensamiento y de las ideas que tiene el profesorado, por lo que al tiempo de tomar decisiones en una línea determinada, más que la práctica entran en juego las ideas de cada uno de los actores.

Dicho esto quiero aclarar también que las decisiones que se desprenden de las ideologías y culturas individuales pueden transformarse a partir de un contexto concreto. De hecho, los centros educativos son contextos en los que podemos terminar de definir ideas que viven en cada uno de nosotros en el terreno de la ambigüedad o de la indecisión. Un profesional que haya aceptado la inclusividad como un valor que hay que potenciar en la sociedad actual, aunque no tenga una práctica 100% inclusiva, si traba-

ja en una institución –contexto– en el que es un valor en alza, seguramente sus concepciones se transformarán y tendrán una respuesta diferente de sí el contexto, mayoritariamente, se opone a esta idea.

De ahí la gran importancia de crear y potenciar contextos potentes, centros educativos con una cultura explícita e implícita elaborada, con proyectos consensuados, con prácticas institucionales revisadas y evaluadas constantemente, que expliciten una línea de trabajo de innovación, cambio y mejora.

Un buen maestro en una buena escuela ve sus prácticas potenciadas. Un aprendiz de maestro en una buena escuela consolida prácticas que le desarrollarán profesionalmente. Los ejemplos en dirección contraria los podéis poner vosotros. La importancia de la institución en el sistema educativo actual es muy grande, y por ello las políticas innovadoras necesitan reforzar la cultura de autonomía y responsabilidad de los centros educativos. Sin alargar esta reflexión, hay que apuntar el papel importantísimo de los equipos directivos, que tienen que ser los que trabajen en esta línea e impulsen medidas organizativas y prácticas concretas.

Y los recursos, ¿son imprescindibles?

Hablaremos para acabar de un aspecto importante en esta reflexión: los recursos que se precisan para atender estos retos que se plantean.

Si nuestro posicionamiento está en la línea de pensar que la escuela debe trabajar

de forma activa para hacer frente a estas problemáticas, una de las condiciones para poder hacerlo con todas las consecuencias es disponer de los recursos organizativos, personales y económicos y, además, en un contexto de autonomía de centros, tener flexibilidad normativa y una cultura consolidada de escuela y de proyecto. Esta sería la garantía para que estos recursos adicionales, específicos o extraordinarios, ayuden a resolver los retos planteados.

Esta necesidad me parece evidente, sobre todo porque sería la única manera de potenciar un verdadero papel de la escuela y, además, porque como han demostrado prestigiosos economistas, esta inversión en forma de recursos es muy rentable a medio y largo plazo, con proporciones que se han llegado a cuantificar de 1 a 7 (donde cada dólar invertido, por ejemplo, en una buena educación infantil y primaria, ahorra 7 dólares en inversiones para resolver futuros problemas).³

Sabemos, por el contrario, que estos recursos específicos y complementarios han sufrido en nuestro país un recorte vergonzoso e injustificable. En este periodo las medidas que se han tomado para mover los mismos recursos de lugar y reducir su aportación, precisamente en estos aspectos de la atención especializada, se han presentado como medidas de calidad y para resolver los problemas estructurales de fracaso escolar. Véase, a modo de ejemplo, las declaraciones de las administraciones a favor de la escuela inclusiva y la evolución de los recursos destinados a atenderla.

³James HECKMAN, Premio nobel de economía del 2000. “Es más rentable invertir en párvulos que en bolsa”. *La Vanguardia*, 18/04/2011. También en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/interview_with_professor_james_heckman_noted_scholar_and_nobel_prize_winner/

No tenemos muchas esperanzas de que esta situación cambie. Las protestas, en otro ámbito, de las entidades del tercer sector, y las evidencias que aportan las decisiones que se van tomando, nos dibujan una situación de estancamiento en cuanto a inversión en educación. Se cumplen las profecías de los que auguraban que los recortes ya no se recuperarían y que todo ello era una operación para poner una carga de profundidad en el Estado del Bienestar a través, entre otros sectores, del educativo.

No tenemos más remedio que, con lo que tenemos, hacer el mejor uso posible. Y empezar por vacunarnos contra el descrédito, el desánimo y la ilusión mal entendida. Asumimos aquella idea teorizada por Gramsci: *la libertad es la conciencia de la necesidad*. Me atrevería a decir que, si somos conscientes de nuestras limitaciones, seremos más libres y, como tales, podremos actuar con más contundencia y credibilidad, a pesar de la falta de recursos. Y si no quedaba suficientemente claro, lo explícito todavía más: la falta de recursos no nos libera de no actuar y de no ejercer nuestra responsabilidad. Podremos responder y protestar ante las situaciones injustas y la falta de apoyo de la Administración: pero los alumnos que nos esperan cada día a las 9 no lo saben y requieren la mejor inteligencia y profesionalidad puesta a su servicio.

■ **No tenemos más remedio que, con lo que tenemos, hacer el mejor uso posible. Y empezar por vacunarnos contra el descrédito, el desánimo y la ilusión mal entendida.**

Final esperanzado

Debemos conocer y asumir las contradicciones del contexto que nos ha tocado vivir si queremos intentar desarrollar a fondo las finalidades de la escuela. Unas reglas del juego mejores —en forma de Leyes—, unos presupuestos más adecuados, una administración que confío más en el profesorado y más cerca de los centros, una mayor profesionalización... facilitaría el trabajo que se hace y la resolución de los problemas que nos encontramos.

Los maestros por nuestra parte debemos ser humildes. Debemos reivindicar a fondo nuestra profesión y la responsabilidad en desarrollarla pero debemos ser conscientes de las limitaciones que tenemos. Estas limitaciones, sin embargo, nunca deben ser excusa para no actuar.

Muchos de los problemas que detectamos a nivel escolar tienen su origen fuera de la escuela. Algunos los podemos asumir y tratar de compensarlos. Otros debemos conocerlos para poder tenerlos en cuenta. Nunca podemos desvalorizarlos. Tampoco nos debemos sentir culpables. Tenemos que luchar por su resolución y, sin abdicar de nuestra responsabilidad, denunciar los sectores que no la ejercen o que no ponen todos los recursos que tienen a su alcance para paliarlos o resolverlos. Y eso lo tenemos que poder hacer sin medir ni los resultados ni las consecuencias reales.

En el otro lado, como me dice un buen amigo cuando le hablo del contenido de este artículo, se culpabiliza a la escuela de problemas sociales, ya sea directa o indirectamente. En algunos casos tal vez la escuela no puede hacer nada, en otros quizá pueda llegar a compensar alguna situación concre-

ta, en algunos específicos dependerá de la escuela poner algún elemento que contribuya a la resolución del problema. No nos debemos sentir culpables pero debemos acotar bien nuestra responsabilidad.

Freire decía que “la educación no puede transformar la sociedad porque podría lle-

gar a hacerlo”. En esta aparente paradoja está la clave para trabajar con la esperanza de que *solo* con la educación quizás nunca cambiará nada, pero que *sin* la educación la esperanza en una sociedad más culta, justa y equitativa es prácticamente inexistente.

Bibliografía

- HARGREAVES, Andy y FULLAN, Michael. *Capital profesional*. Ed. Morata, 2014. Pág. 22. ISBN 9788471127259.