

### 3. DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN

Los países europeos sitúan los problemas de los sistemas educativos en un lugar fundamental de la reflexión social. La mejora de la educación es uno de los elementos básicos de las políticas públicas y un objeto de estudio de las organizaciones internacionales. La importancia de la educación y del conocimiento en un mundo global es cada vez más importante y no solamente lo que se refiere a la formación de las elites dirigentes o a la preparación profesional. Actualmente, se considera que la educación general básica de la totalidad de la población es un factor clave para el progreso, la convivencia y la armonía social.

En este sentido, en la mayor parte de los países europeos se muestra una decidida voluntad de potenciar el conocimiento y de apostar por una educación obligatoria de calidad que sirva para favorecer el desarrollo económico y para incrementar el bienestar social de sus ciudadanos. Y la calidad de la educación no depende sólo de la cantidad de recursos, sino, sobre todo, de cómo se emplean éstos, de cómo se organiza y gobierna el sistema, de cómo se forma al profesorado, y de la motivación y apoyo de los grupos sociales implicados, sobre todo de las familias.

La Unión Europea ha mostrado, a lo largo de los últimos años, un interés creciente por mejorar los resultados de los sistemas educativos de los países miembros. Así lo recoge la reunión del Consejo de la Unión celebrada en Lisboa, que se concreta en el documento que recoge los objetivos y los puntos de referencia que deben ser alcanzados por todos los países miembros en el año 2010. Es un claro ejemplo de cómo se empiezan a abordar conjuntamente los temas educativos en los países europeos.

En una época llena de intersecciones y de confluencias de muchos de los problemas de la educación, la oportunidad de un estudio sobre el funcionamiento y el rendimiento de los sistemas educativos es de gran interés, no sólo para la comunidad educativa, sino para cualquier ciudadano preocupado por los problemas sociales y por el progreso del país. Por ello, la Fundación "la Caixa", desde hace muchos años interesada por los temas educativos, da la bienvenida a este estudio, dirigido y coordinado por Joaquim Prats y Francesc Raventós, de la Universidad de Barcelona, en el que han participado, además, profesores expertos de otros cinco países europeos.

Se trata de un excelente trabajo que analiza, desde diferentes ámbitos y perspectivas, algunos de los principales problemas que padecen los sistemas educativos, procurando que el análisis sirva para descubrir si se perciben y consideran como crisis los múltiples cambios, tensiones y, sobre todo, procesos de transformación de los sistemas educativos europeos. Es evidente que muchos de los problemas son comunes en la mayoría de los países, como también pone de relieve el presente estudio que hay lugares en que se han encontrado vías de solución y formas de organización que resisten mejor los continuos cambios y exigencias que hacen tambalear los cimientos tradicionales de la educación reglada.

Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación? es una invitación a la reflexión, al debate y a la comparación, que pretende acercarnos a un conocimiento de la problemática educativa con objeto de suscitar ideas para su modernización y mejora. Este estudio es, por lo tanto, un buen instrumento para tener una perspectiva más, la educativa, que permitirá un mejor análisis del presente y aportará ideas para poder actuar de cara al futuro.

Generalizar sobre el buen o mal funcionamiento de los sistemas educativos europeos y manifestar de manera rotunda afirmaciones relativas a su eficacia o idoneidad resulta una labor casi imposible. Sin duda, existen importantes diferencias entre países y, en algunas ocasiones, todavía son más notables las divergencias y disparidades entre regiones, por ejemplo en Italia, España o Portugal. Europa y la UE(1) viven un período de cambios importantes: cambios que afectan a todas las dimensiones de la sociedad y, por lo tanto, también a la educación.

No se trata de una crisis más. No es más de lo mismo, sino un proceso de transformación profunda. La educación en Europa atraviesa por un período de tensiones e incertidumbre. A lo largo de la historia siempre ha habido cambios; lo que sucede ahora es que el cambio ha de ser necesariamente el nuevo eje vertebrador de cualquier proceso educativo, evitando lo que algunos autores han denominado como «arteriosclerosis académica». Y ante tales cambios sociales, económicos, demográficos, tecnológicos, laborales, etc., Europa necesita nuevas respuestas educativas. Por ello, conviene abrir el debate sobre la educación a toda la sociedad, como en buena medida está ocurriendo últimamente en Francia. De hecho, muchos de los problemas.

Aunque en sentido estricto conviene discernir entre Europa y Unión Europea, asociaremos y utilizaremos como equivalentes ambos conceptos. Asimismo, distinguiremos entre UE-15, para referirnos a los países que formaban parte de la Unión Europea antes del 1 de mayo de 2004, y UE-25 que incluye los diez nuevos países que se incorporaron a la Unión en dicha fecha. e incertidumbres que se reflejan en el ámbito educativo europeo derivan de los propios problemas y preocupaciones de la sociedad europea.

La enumeración de problemas educativos, principalmente en el ámbito escolar, parece que se repite con frecuencia de un país a otro y de una región a otra. Cuando la lista se engrandece o sobreestima de forma más o menos desmesurada, fácilmente hablamos de crisis. Si, por el contrario, se resta importancia, se empequeñece el problema y se minimizan sus consecuencias. Ningún sistema educativo está dotado de inmunidad frente a la crisis educativa.

Ciertamente, el descontento, el malestar y la preocupación son características comunes en casi todos los sistemas. Salvo determinadas excepciones, nadie está contento con el funcionamiento de sus centros escolares; ningún país suele enorgullecerse de su sistema educativo, de sus reformas del sistema, etc. Y esto suele ocurrir tanto en los países y regiones que obtienen buenos resultados en los rankings internacionales, como en aquellos otros donde los resultados de las comparaciones internacionales les sitúan en puestos intermedios o directamente en el vagón de cola.

En países como Finlandia o Japón, con muy buenos rendimientos escolares y bien clasificados en las comparaciones internacionales, también se escuchan múltiples voces de preocupación por el funcionamiento de algunas de sus escuelas y sería preocupación por cuestiones como el fracaso escolar, la violencia, el abandono escolar, el respeto a los derechos humanos y otros problemas educativos.

Lo cierto es que en Europa vivimos, en las últimas décadas, una cierta obsesión por el control de los resultados, por la cuantificación y evaluación de todos los problemas educativos, por la valoración del desempeño, del rendimiento de alumnos, de profesores, de escuelas, de centros de formación, etc., que nos conduce hoy a medir, contar y tasar casi todo, accountability, y a establecer continuas comparaciones entre los sistemas educativos europeos y, por supuesto, confrontaciones con Estados Unidos, Japón, y, en general, con el resto de los países de la OCDE.

No obstante, no olvidemos que la obstinación por medir el peso de nuestro cuerpo en una báscula en repetidas ocasiones, no nos hace disminuir ni un gramo nuestra obesidad o sobrepeso, ni engordar si es que nuestro problema es la delgadez. Tampoco en educación, sólo con los números, las cifras y los indicadores se resuelven los problemas; con frecuencia necesitamos ideas y, sobre todo, ideas nuevas.

Existe una gran similitud en muchos de los problemas con los que hay que enfrentarse hoy en los diferentes sistemas educativos europeos. A menudo, parece que estemos afrontando dificultades semejantes en Italia, España, Portugal, Alemania, Francia, etc. Sin embargo, la visión de los problemas educativos y la, en ocasiones, impotencia para proponer las soluciones adecuadas a cada contexto, varían indudablemente de un país a otro. En todos los países europeos necesitamos descubrir nuevas respuestas a los nuevos y a los viejos problemas educativos. En los últimos tiempos, detectamos el empleo de unos mismos lenguajes y de unas políticas que convergen hacia la flexibilidad, la autonomía, el control de los resultados, etc. Si hasta tiempos recientes, la columna vertebral de la política educativa europea se dirigía principalmente hacia la igualdad de oportunidades, la integración y la cohesión social, parece que en el momento actual se apunta más hacia nuevas finalidades políticas, básicamente dirigidas hacia la competitividad y la competencia económica. No obstante, no olvidemos que resulta más fácil realizar una predicción económica o política que elaborar un preciso pronóstico educativo.

### 3.1. LA DIFERENCIA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

#### EUROPA

Europa es diversa, es diversidad. No tiene una unidad étnica, no tiene una cohesión social, política, lingüística, educativa o cultural. Europa, demasiado acostumbrada a descubrir, a colonizar y a explicar el mundo desde su visión particular, es muy eurocéntrica. Y sin duda, un exceso de eurocentrismo puede alimentar de forma más o menos consciente actitudes de hostilidad y xenofobia que consiguen instalarse en algunos ámbitos concretos de la juventud europea, por ejemplo en Austria, Suecia, Alemania u Holanda. Nuestro continente experimenta hoy unos cambios demográficos que tienen claras repercusiones en los sistemas educativos.

Europa tiene una población cada vez más envejecida y un elevado movimiento migratorio. Según datos de la Comisión Europea, en 2003, había 74 millones de personas mayores de 65 años en la UE-25, casi el doble que en 1960 (unos 38 millones). Las personas mayores de 65 años representan el 16% de la población total de la UE, y un 24% de la población considerada en edad de trabajar, es decir, de 15 a 64 años. Además, antes de 2010, este porcentaje se pronostica que será del 27%, tanto en el conjunto de la UE, como en España; pero en Alemania, llegará al 30,3% y en Italia al 31,3%. Por otra parte, los mayores europeos cada vez van a depender más de la población en edad activa.

Y el número de europeos «muy mayores», o sea, con 80 años o más, aumentará un 50% en los tres próximos lustros en la UE-15. Al mismo tiempo, todas las predicciones indican que las migraciones van a multiplicarse en las próximas décadas y que los movimientos migratorios masivos, en Europa y en el mundo, serán extraordinarios si no aumentan de manera considerable las inversiones en los países menos desarrollados. La mayoría de los países de la UE soportan hoy, con tensiones y dificultades notables, los problemas migratorios y sus implicaciones

sociales y educativas. Es el caso, entre otros, de países como Francia, Suecia, Holanda, Alemania, o, de manera creciente, Italia y España.

La migración neta es la causa principal de la variación anual de la población en la UE-25. En 2002, la tasa neta de migración anual fue de 2,8 por cada 1.000 habitantes en la UE-25, lo que representa un 85% del crecimiento total de la población. No obstante, esta tasa de 2,8 de la UE-25, equivale a un 3,3 en la UE-15 y es de un 5,5 en España, de un 6,1 en Italia y de un 6,8 en Portugal. En un clima de permanente competitividad, la sociedad europea vive tiempos de mudanza que reflejan preocupaciones, miedos e inseguridades frente a la realidad actual y al futuro que se vislumbra. La UE acaba de vivir un tiempo con cambios importantes: la ampliación a 25 países, la polémica de la nueva Constitución, el relevo en el Parlamento Europeo y en la Comisión Europea, el debate sobre el inicio o no de negociaciones de adhesión con Turquía, etc.

El Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000 reconoció los cambios y desafíos que implicaría la nueva economía basada en el conocimiento, y acordó el siguiente objetivo estratégico para 2010: «Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social». Comisión Europea (2002): Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

La aplicación de este objetivo estratégico demanda una transformación de la economía y cambios importantes en los sistemas educativos europeos. Pretender que la UE en el año 2010 sea la economía más eficiente del mundo, alcanzando a Estados Unidos y a Japón en investigación y en tecnología, es algo más que improbable, o directamente imposible, vista la trayectoria un lustro después de la cumbre de Lisboa del año 2000. Así, a mitad del camino recorrido, en 2005, constatamos que se ha producido una ligera mejoría de la tasa de empleo en la UE-25 y que la inversión en investigación y desarrollo (I+D) ha logrado escasos avances, excepto en Suecia y en Finlandia, países que han superado con creces el objetivo del 3% del PIB en gasto de I+D. Para recuperar el empleo y la competitividad, y al menos acercarnos a los diversos objetivos previstos, habría también que mejorar el nivel de calificaciones, es decir, más educación y de mejor calidad.

Efectivamente, la UE necesita más igualdad social: las diferencias de renta son excesivas, tanto entre los Estados como en el ámbito regional. Llama poderosamente la atención que en la UE-15, los Estados con las rentas medias más bajas (Portugal, Grecia y España) son los que presentan las mayores desigualdades de renta, y con tendencia a incrementar aún más las diferencias internas, mientras que los Estados más ricos tienen una mejor redistribución mediante las prestaciones sociales como, por ejemplo, Dinamarca, Suecia, Finlandia o Austria.

Además del problema de la desigualdad, parece probado que un año más de escolaridad adicional, puede suponer aproximadamente un aumento salarial para el trabajador de un 9% de media y un incremento de la productividad añadida de alrededor de un 6%. Es decir, las personas con escasa calificación tienen el doble de posibilidades de pasar al paro o tener escasas posibilidades laborales en tiempos de recesión. Y en la UE-15 hay más: 150 millones de ciudadanos europeos no han completado la enseñanza secundaria básica.

En la UE-25 no es posible que los sistemas educativos se desentiendan de los sistemas productivos; es decir, hoy en Europa resulta inútil y absurdo aislar la educación del mercado de trabajo, cuestión singularmente importante en países como España y Portugal, cuyos sistemas educativos han sufrido tradicionalmente las desconexiones y los alejamientos del ámbito laboral. No obstante, debería reflexionarse a fondo sobre los riesgos que conlleva el someter y relegar la educación al mercado laboral.

Por consiguiente, para acercarnos a los objetivos de 2010, los Estados y las instituciones europeas han de comprometerse seriamente en invertir en capital humano y, por tanto, en educación y formación de calidad.

## **AVANCES EDUCATIVOS**

En las últimas décadas, los avances educativos en Europa han sido importantes. Así, si nos fijamos en la educación secundaria observamos que se ha universalizado en pocos años. La historia es breve: a principios del siglo XX entre un 5 y un 10% de los europeos entraban en la educación secundaria, ya fuera en el Gymnasium, el Liceo o el Instituto. La Iglesia ejercía entonces un papel muy determinante. Después de la Segunda Guerra Mundial, ya eran un 15%, y hoy superan ampliamente el 90%.

La educación secundaria, tanto inferior como superior, ya no está destinada para una elite, es decir, ya no se dirige a un grupo social minoritario y privilegiado. Hoy la educación secundaria es una preparación para la vida, es una prolongación de la educación primaria o básica. En Bélgica, Alemania y Holanda ya se ha alargado la educación obligatoria y universal hasta los 18 años. La secundaria superior ya no es solamente un trampolín para la universidad, sino para toda la vida activa.

Si en la década de los cincuenta un 5% de los europeos llegaba al final de la secundaria, en el año 2005 lo consigue más de un tercio. Hoy hay seis veces más jóvenes escolarizados que hace medio siglo. No obstante, no podemos ignorar las elevadas tasas de fracaso escolar que existen en varios países europeos y, singularmente, en España, Italia y Portugal. En este sentido, sorprende, por ejemplo, que actualmente en España sólo encontramos una librería por cada 24.000 habitantes, y que prácticamente la mitad de la población mayor de 14 años casi nunca lee. Por supuesto que los lectores suelen ser los más jóvenes, gracias a las lecturas obligatorias de las escuelas, y quienes más leen suelen tener las mejores calificaciones.

Desde la década de los noventa, surge con fuerza la competitividad, y el énfasis en la calidad y la eficiencia, junto a la globalización de la economía, también una mayor integración europea, avances en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y, en algunos países, el inicio de procesos de descentralización y regionalización. De hecho, el afán y el celo por la calidad educativa habían surgido ya anteriormente en Europa con los gobiernos conservadores del Reino Unido en la década de los ochenta y también, en Francia. El aumento de la cota de la autonomía, principalmente en las universidades, implicaba el derecho a la evaluación de los resultados. Sin embargo, no es posible aplicar al concepto de calidad en el ámbito educativo el mismo sentido que se emplea en el mundo empresarial.



Hoy, todas las reformas estructurales de la UE pretenden promover la formación para toda la vida, dado que las economías sólo serán competitivas si su mano de obra se recicla y pone al día sus capacidades. Probablemente, demasiados sistemas educativos europeos están excesivamente concentrados en determinados contenidos curriculares, sin preocuparse de la caducidad de los mismos.

### La profesión docente

El profesor ha de ser conductor y seguidor del conocimiento y las nuevas tecnologías han de liberar a los docentes de mostrar muchos contenidos con objeto de que puedan ocuparse personalmente del aprendizaje, del aprender a Aprender y si hay que resolver problemas sociales, de drogas, de violencia, etc., no puede ser tarea de un docente aislado, sino de equipos y de escuelas. Y esto hoy significa conceder mucha más autonomía a los centros y más poder a los directores, técnicos con capacidad de liderazgo y de relación interpersonal, como ocurre en la mayoría de los países del norte de Europa. Las escuelas han de ser actualmente organizaciones de aprendizajes. Y como ha señalado la UNESCO en diversas ocasiones, los profesores no son el problema, sino la solución. Efectivamente, los profesores son el factor clave de la calidad de la educación. En Europa, nunca ha tenido éxito una reforma educativa que se haya querido llevar a cabo sin contar con la colaboración y la aceptación del profesorado.

Y, ¿de qué depende el éxito de una reforma educativa? Principalmente de la capacidad de forjar una nueva manera de entender la educación y de crear una consideración propicia y satisfactoria hacia ella. Además, por supuesto que la calidad de la educación siempre dependerá de la calidad de los educadores, sobre todo de los profesores. Algunos países europeos de la OCDE cuyas economías disfrutaban de una fortaleza considerable están hoy seriamente preocupados porque se avecina, o sufren ya, un período de escasez de profesores. Es el caso del Reino Unido (en Inglaterra y Gales), Holanda, algunas comunidades de Bélgica, Dinamarca, Austria, Finlandia, Suecia, etc., donde en ocasiones, muchos profesores consideran que su trabajo no está valorado suficientemente y cuya autonomía y creatividad se ven disminuidas por los cada vez más numerosos controles y normas.

Sin lugar a dudas, la actuación del profesorado puede representar una gran diferencia en el rendimiento de los alumnos. Por ello, en algunos países del norte de Europa como Noruega o Finlandia se considera que la forma con la que el profesorado interactúa con sus alumnos para comunicarse, estructurar, motivar, guiar, apoyar, etc., resulta decisivo para su rendimiento. Así, mientras un mal profesor puede simultáneamente extinguir el interés por una materia y lastimar la propia valoración del alumnado, un buen profesor sabe cómo puede comunicarse para despertar la curiosidad y suscitar el interés, ofrece experiencias nuevas, aporta una respuesta positiva al progreso incitando a continuar y a no rendirse cuando no se logra el éxito en el primer intento, etc.

Por otra parte, si los centros educativos han de ser organizaciones de aprendizaje, probablemente es necesario un nuevo contrato entre escuela y familia, dado que la familia ha cambiado de composición y han cambiado los vínculos, mientras que la escuela sigue siendo bastante parecida, al menos en aquello que es esencial.

En cuanto al perfil deseado en la función docente, observamos que su intervención tiene una lista de competencias excesivamente larga. Entre otras: que sea polivalente, competente, que ayude a cambiar, que sea reflexivo, investigador, intelectual, crítico y transformador. Además, que domine los contenidos, provoque aprendizajes, interprete y aplique el currículum, seleccione los contenidos y las metodologías más adecuados a cada contexto y a cada grupo, comprenda la cultura y la realidad local, desarrolle una educación intercultural educando en el diálogo y relacionando la teoría con la praxis. También, que eduque en la interdisciplinariedad, en la diversidad y en el trabajo en equipo, investigando continuamente, aportando nuevas propuestas para desarrollar ideas y proyectos innovadores, detectando al mismo tiempo los problemas afectivos, sociales, de salud y de aprendizaje de los alumnos, y si fuera posible, solucionándolos. Asimismo, que ayude a los alumnos a ser creativos, receptivos al cambio, a anticiparse y adaptarse, a ser críticos, a identificar y solucionar problemas, etc., al tiempo que fomenta la participación de los padres y madres, y atiende a sus problemas y necesidades.

Por supuesto que todas estas funciones comprenden igualmente el dominio de las nuevas tecnologías, un conocimiento amplio, actual y profundo de los grandes problemas que se ciernen en el mundo en el que vivimos, y una personalidad capaz de liderar el aprendizaje. Esta larga lista de competencias del docente que fácilmente podría ampliarse, por ejemplo con las implicaciones educativas de los problemas de la inmigración y la atención a la diversidad, supera sin lugar a dudas los límites de cualquier ser humano. ¿Es éste el actor y el escenario que estamos decididos a construir hoy en Europa con las decisiones de las actuales políticas y reformas educativas?

Afortunadamente, lo que debería ser un profesor y una escuela todavía es una cuestión abierta, un auténtico reto para cada comunidad o país. Probablemente, deberíamos empezar por garantizar a los profesores mayor reconocimiento social y los ingresos que se merecen en función de su labor y sus funciones. Cualquier mejora del proceso educativo tiene un paso previo, que es el de dedicar más atención al profesorado. De no ser así, existe el peligro de desprofesionalizar la labor del docente y que se presente cada vez más como un «operario» de la enseñanza, un empleado con sueldo bajo, considerado a veces por la Administración como un obstáculo a sus deseos y proyectos.

Sin duda, vivimos una situación de crisis en la profesión docente, crisis que genera tensiones por casi toda Europa y que, en el caso de Francia y España, se percibe singularmente en el profesorado de educación secundaria.

## Los grandes retos educativos europeos

La inercia de los sistemas educativos y las fuerzas de resistencia al cambio nos plantean nuevos retos sociales y educativos en Europa. Parece necesaria una nueva arquitectura de la educación que sea capaz de coordinar los escenarios escolares con los no escolares; que sea capaz de reformar y, cuando sea oportuno, transformar los objetivos, los métodos, los contenidos, etc.; que sea capaz de orientarse y encaminarse tanto a la infancia como a la juventud, tanto a los adultos como a la tercera edad; que sea capaz de ocuparse además de las personas que soportan diferentes minusvalías o discapacidades; que sea capaz de favorecer la igualdad de oportunidades, etc. Algunos de estos retos no son totalmente nuevos. Lo que sí es nuevo es el hecho de que se han convertido en retos comunes para los ciudadanos europeos. Y, por tanto, hay que coordinar las políticas educativas y reforzar el sistema educativo en el ámbito de Europa. Por esto estamos convencidos de que la convergencia de los sistemas educativos de la UE es hoy una cuestión urgente para construir Europa.

Sin embargo, somos conscientes de que la maquinaria oficial de los sistemas educativos europeos acostumbra a reaccionar con inercia y con mucha lentitud frente a los nuevos problemas emergentes. Así, cuando queremos afrontar los nuevos retos, ya han aparecido nuevas tendencias. Por ello, la UE pretende que los jóvenes estén preparados para afrontar los desafíos de la sociedad de la información y del conocimiento, objetivo cada vez más explícito en los sistemas educativos europeos. Se trata, pues, de revisar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que se acentúa el interés por las «competencias clave», es decir, las competencias que se consideran indispensables para poder participar en la sociedad. Ahora el conocimiento es la fuerza que impulsa el desarrollo personal y profesional; y la UE pretende que los sistemas educativos promuevan la adquisición de conocimientos y habilidades capaces de ser transformados en competencias útiles.

Uno de los desafíos europeos lo constituye la reorganización del currículo, interrelacionando los contenidos de las diferentes asignaturas y temas, y ayudando a los alumnos a que relacionen los contenidos de las asignaturas con la vida real, mostrando la utilidad de aquello que aprenden.

No olvidemos que uno de los objetivos finales de la escolarización consiste en preparar a los estudiantes para que actúen de manera eficaz fuera del contexto escolar. Y todos conocemos brillantes alumnos muy bien instruidos que no logran aplicar sus conocimientos y habilidades en un determinado contexto o en una situación nueva. Una muy buena síntesis de los grandes retos educativos nos la ofrece Federico Mayor Zaragoza, que fue director general de la UNESCO entre 1987 y 1999, al proponer nueve retos para la educación del año 2020,(4) que presentamos a continuación de manera adaptada:



1. La actualización permanente de las competencias del profesorado. La calidad de la educación depende de la calidad y la dedicación del profesorado y de sus relaciones con los estudiantes y las familias.

2. Los contenidos educativos en todas sus disciplinas, con especial atención a la educación cívica y a los valores necesarios para forjar las actitudes de ciudadanos responsables. En estos últimos años, matemáticas y lenguas son las más importantes.

3. La introducción y aprovechamiento de las redes electrónicas como instrumentos de ayuda al aprendizaje, observando los peligros de exclusión que puede provocar la falta de acceso a los recursos y a las nuevas tecnologías.

4. La concepción de los contextos educativos, que deberán considerar las aportaciones de los nuevos saberes y conocimientos en el estudio y el control de los procesos cognitivos.

5. La observación atenta y la traducción de saberes contemporáneos en plena evolución. Prioridad a los saberes científicos y a los conocimientos históricos y sociales que permitan la construcción de referencias culturales y éticas y de pluralidad ciudadana.

6. La gestión del vínculo a lo largo de toda la vida entre el tiempo dedicado a la educación y al aprendizaje y el tiempo destinado al trabajo y al ocio.

7. La evolución de las instituciones educativas hacia una gestión ágil y poco jerárquica, que las transformará en empresas educativas más autónomas. Las instituciones educativas tanto públicas como privadas deberán ser más activas, dinámicas y emancipadas.

8. La participación de los poderes públicos ha de establecer estrategias para los sistemas educativos, imaginar nuevos sistemas de financiación y estableciendo colaboraciones o acuerdos en relación con la educación, por ejemplo con empresas vinculadas al sector de las comunicaciones y de la edición.

9. La evolución de las diferentes instituciones educativas, formales, informales, a distancia [...] que deberán aprovechar la diversidad de enfoques para enriquecerse mutuamente, superando el desafío de las crecientes desigualdades en el acceso a los recursos y a las nuevas tecnologías.

Mayor Zaragoza nos recuerda que en la actualidad la organización de los centros educativos sigue casi totalmente basada en el esquema de los «cuatro unos», es decir, un profesor, una asignatura, una hora y una clase.

Evidentemente, hay que combatir la crisis educativa con nuevos modelos de equipos pedagógicos, nuevas experiencias y nuevas ideas de futuro. Quizás la elaboración de un currículo europeo parcialmente común para la educación primaria y secundaria, no homogeneizante, ni egocéntrico, ni eurocéntrico, sino plural, diverso y de mutuo enriquecimiento, podría contribuir a fomentar un nuevo europeísmo capaz de mejorar las crisis educativas en Europa. Europa y España necesitan un debate abierto, sereno y con amplia participación social sobre el futuro de la escuela, de la educación y de los sistemas educativos. El porvenir de la educación también depende de nosotros.

## **Tendencias demográficas y sociológicas**

La población francesa presenta unas características comunes a las de la mayoría de países europeos. La densidad media es escasa (Francia: 107 habitantes/ km<sup>2</sup>; Alemania: 230; Reino Unido: 246; Italia: 192; España: 78(1)). La población se distribuye de forma desigual: las concentraciones urbanas (París, Lyon, Marsella, Lille) contrastan con verdaderos desiertos rurales. La periferia de las grandes urbes es objeto de concentración de las poblaciones desfavorecidas cuya escolarización no está exenta de dificultades. La trama escolar del territorio engendra, pues, una serie de problemas de medios y desigualdades en la orientación a los alumnos y la elección de carrera. La población francesa se halla en fase de «envejecimiento» aunque su tasa de fertilidad sea más elevada que la media de los países europeos (Francia: 1,89; Alemania: 1,35; Reino Unido: 1,68; Italia: 1,23; España: 1,23). El alumnado de las escuelas está disminuyendo en número y ello acarrea el cierre de aulas y escuelas. Ésta es, precisamente, una de las causas del conflicto entre la Administración, preocupada por rentabilizar los medios, y la población que Dar a todos por igual la instrucción que es posible impartir a todos, pero sin negar a parte alguna de la ciudadanía la instrucción superior que es imposible hacer llegar a todos los individuos. De Condorcet, (1792), Las comparaciones se limitarán a cinco países europeos: Francia, Italia, España, Reino Unido y Alemania. reivindica la igualdad de oportunidades en la escolarización. «Sociológicamente » hablando, la sociedad francesa se caracteriza por el declive en el número de agricultores (8% de la población activa). Por otra parte, la terciarización del trabajo conlleva el fortalecimiento de las clases medias. Y esta última categoría manifiesta unas exigencias nuevas en materia de educación. Instruida y bien informada, sabe aquilatar sus decisiones políticas y utilizar el sistema educativo en beneficio de sus propios hijos.

La población francesa sufre, desde hace ya bastantes años, una elevada tasa de «paro» (10% en 2004), inclusive entre la clase media. La renta per capita (24.090 dólares) coloca a Francia en el puesto decimonoveno de los países muy ricos, por detrás de Alemania y el Reino Unido, pero por delante de Italia y España. Es decir, la riqueza nacional se reparte muy desigualmente. Y dichas desigualdades en los ingresos provocan desigualdades, asimismo, en el terreno de la educación. La población francesa se caracteriza por unas «corrientes de inmigración» que favorecen, a veces, la manifestación de valores extranjeros en la escuela, concretamente de tipo confesional. El principio republicano del laicismo queda en entredicho en los conflictos que se plantean en los centros educativos (asunto del velo islámico).

## Breve historia del sistema educativo francés

La especificidad del sistema educativo francés se deriva de una larga herencia histórica del pensamiento educativo. La evolución de las ideas sobre educación a lo largo de todo el siglo XVIII dio lugar a la creación de toda una serie de planes educativos elaborados durante la Revolución Francesa. El Informe de Condorcet (1743-1794) tuvo una resonancia enorme y fue fuente de inspiración para la legislación escolar ulterior. A decir verdad, el período revolucionario no se prestó demasiado a las realizaciones concretas pero, con posterioridad, empezó a construirse, por etapas, el sistema educativo francés. Fueron el régimen republicano y las leyes de Jules Ferry las que dieron lugar a la elaboración del sistema educativo que ha funcionado, a grandes rasgos, hasta la actualidad. Jules Ferry se inspiró en las ideas de la revolución francesa y también en las del monárquico Guizot que había hecho adoptar la ley sobre la obligatoriedad de la escuela a partir de 1833. En una Francia todavía mayoritariamente rural, Jules Ferry daba a la escuela primaria pública la imagen que conserva todavía en la actualidad, obteniendo las consecuencias de aquella obligatoriedad: la gratuidad (1881) y el laicismo (1882). Por aquel entonces se empezó a dar en Francia una febril actividad de construcción de escuelas que supuso crear una escuela en cada municipio y una escuela normal de magisterio en cada departamento. La escuela primaria poseía su diploma, el certificado de estudios primarios, que gozó, sin duda, de un cierto prestigio.

Asimismo, se ofrecía a los mejores alumnos la posibilidad de prolongar sus estudios mediante las llamadas escuelas primarias superiores (EPS). Respondía ello a las aspiraciones de una burguesía y un campesinado ávidos de promoción social. Los resultados no se hicieron esperar: en 1906, tan sólo el 5% de los reclutas eran completamente analfabetos. Napoleón había creado, con el monopolio universitario del Estado, los institutos (1802) que proporcionarían al Estado una elite de leales servidores. En 1808 se creaba el baccalauréat (examen y/o título de enseñanza secundaria que permite el acceso a los estudios superiores). Un cuerpo de inspectores generales se encargaba de controlar la enseñanza en los institutos.

El Gobierno de la Tercera República había abierto a las chicas las puertas de la secundaria. La educación en Francia seguía marcada por los orígenes históricos y sociales de los dos niveles de enseñanza, primaria y secundaria. El personal, los centros, los diplomas dependían de unas culturas sociales diferentes y compartimentadas. En 1880 se produjo una modernización en la enseñanza secundaria clásica que aminoraba el papel de las lenguas clásicas en beneficio de la disertación francesa, la historia y la geografía. En 1902 se producen dos innovaciones: la diferenciación de las series del baccalauréat que, a partir de entonces, dejan su sitio a las disciplinas «modernas», y la creación de dos ciclos en el segundo grado: uno de cuatro años de duración seguido de un segundo de tres años.

Después del trauma de la Primera Guerra Mundial se empieza a reivindicar una «democratización» de la enseñanza. La prolongación de la escolarización, establecida a los 13 años en 1882, se alarga en 1936 hasta los 14 años, lo cual acarrea la idea de un tronco común al final de la escuela primaria. Pero la secundaria se mantiene anclada en sus privilegios. Durante medio siglo perdurará una segregación escolar basada en la existencia de una serie de redes distintas entre las cuales la formación profesional será, durante mucho tiempo, el pariente pobre de la educación.

Fue necesario un segundo trauma, el de la Segunda Guerra Mundial y las esperanzas que la liberación había hecho surgir (1944), para que la democratización se pusiera verdaderamente en marcha. Dichas esperanzas se plasmaban en el plan Langevin-Wallon (1947) que proponía llevar la escolarización hasta los 18 años dentro de un sistema educativo unificado. Este plan jamás llegó a materializarse, pero sus principios inspiraron a los reformadores durante mucho tiempo. Con la prolongación de la escolarización hasta los 16 años (1959), la V República presidida por Charles de Gaulle se orientaba a la vez hacia una mayor racionalidad e igualdad. Se ponía en marcha la idea de un nuevo elemento intermedio entre la escuela primaria y el instituto: el primer ciclo de la secundaria se separaba del instituto y adquiriría autonomía. En 1975, el ministro René Haby elabora la ley que instituye el collège único bajo el nombre de colegio de enseñanza media (CES, Collège d'enseignement secondaire). Se inicia entonces una nueva etapa con la construcción de cerca de 3.000 collèges en pocos años. Aparece así una nueva enseñanza secundaria «inferior» unificada. El personal de las distintas redes, directores de centros, profesores y demás docentes, coexisten durante un cierto tiempo en los collèges. Posteriormente (1986) el reclutamiento de profesores cede paso al del personal de secundaria. Así concluye un período de tensiones entre los distintos niveles de la enseñanza..

#### Reformas y debates políticos actuales sobre la enseñanza

De toda la introducción anterior cabe recordar que la historia del sistema educativo francés encierra la base de los elementos que, en la actualidad, se hallan en el centro del debate sobre la educación en Francia:

- El antagonismo entre la enseñanza pública laica y una enseñanza privada mayoritariamente católica. El debate, en este caso, gira en torno a la ayuda financiera prestada por el Estado a la enseñanza privada.
- La doble herencia de una enseñanza elitista encarnada en el instituto y de una enseñanza popular largo tiempo representada por la enseñanza primaria, sus prolongaciones en la enseñanza secundaria corta y la enseñanza técnica y profesional.
- La aparición del collège que se posiciona con dificultades teniendo en cuenta una cultura escolar incierta pero que se orienta del lado del lycée. Es el eslabón débil del sistema educativo.

- La masificación que impone unas exigencias de formación que se alejan de la enseñanza clásica. Muchos alumnos fracasan o se oponen a una enseñanza que les es ajena.
- La persistencia de desigualdades en el seno del sistema.
- Una Administración farragosa y profundamente jerarquizada.

### Descripción del sistema educativo francés

#### Estructura de la planificación

Como en todo sistema educativo, los fundamentos de la educación en Francia se basan en la escolarización obligatoria establecida a partir de los 6 años de edad hasta los 16.

#### Antes de la EGB: el parvulario

El parvulario escolariza a todos los niños a partir de los tres años. Admite, a partir de los dos años, al 34% de los niños. Ha contribuido a la integración social y cultural y ha asumido una serie de misiones educativas relacionadas con la adquisición del lenguaje y la vida colectiva. Desempeña, para muchas familias, un papel social que garantiza el cuidado de los niños pequeños. El parvulario tiene una buena imagen educativa y debe dar respuesta a una gran demanda de los padres, concretamente de los que pertenecen a las clases más favorecidas, que conocen las ventajas de una escolarización precoz. El parvulario se rige por unos programas e instrucciones definidos por el ministerio. Participa en el establecimiento de los aprendizajes fundamentales iniciando, entre otras cosas, el aprendizaje de la lectura. El profesorado de los parvularios cuenta con la ayuda de los agentes especializados del estatuto municipal.

Estas cifras son:

#### TIPO DE ESCUELA O DE CENTRO NÚMERO EVOLUCIÓN EN UN AÑO ALUMNADO

- Parvularios 1.846 –247 2.566.000
- Escuelas de primaria 39.239 –435 3.963.200
- Collèges 6.971 +30 3.269.066
- Lycées generales 2.608 –13 1.509.578
- Lycées profesionales 1.730 –16 698.497

#### **Formación del profesorado: análisis crítico**

El sistema educativo espera que de la formación de los maestros surjan soluciones a la degradación de las situaciones escolares. Dentro del marco de la ley de orientación de 1989, ya citada, se incluyó una reforma: una disposición que suprimía las escuelas normales y las sustituía por los institutos universitarios de formación del profesorado (IUFM) que deben acoger a todos los docentes en formación durante dos años. En 2004 existen 30 IUFM. ¿Qué respuestas ofrece este nuevo dispositivo de formación a la evolución actual de la enseñanza?



Primera respuesta: el «nivel de reclutamiento» de los futuros docentes que da fe del dominio de una especialidad o de un campo de conocimientos, se ha elevado a los primeros títulos universitarios (licence o «equivalencias»). Ello debería ser una garantía de calidad de la enseñanza. Esta elevación del nivel de reclutamiento tiene, sin embargo, sus límites. Para empezar, limitaciones de recursos financieros. La limitación, a continuación, de un reclutamiento de alto nivel en el que el mero criterio del diploma de «papel» provoca un desnivel entre cualificación y competencia. Ahora bien, no se ha observado una elevación del nivel de competencias de los alumnos con la llegada de los profesores reclutados a ese nivel.

Las clases populares que, tradicionalmente, habían encontrado en la enseñanza la vía de una promoción social, acceden difícilmente a la enseñanza superior y, en la actualidad, se hallan excluidas de ese reclutamiento. El nuevo reclutamiento lleva a una mutación sociológica entre el profesorado que ahora procede en un 30% de las clases superiores frente al 8% de hace treinta años. Las diferencias culturales entre profesores y alumnos van en aumento. Existen demasiadas equivalencias, por ejemplo la posibilidad que tienen las madres de familia numerosa de presentarse sin titulación alguna, ¡al igual que los deportistas de elite! Y, por último, cabe interrogarse sobre la necesidad de un nivel alto de reclutamiento habida cuenta de las competencias exigidas por unos niveles de ejercicio muy distintos, desde la primera infancia hasta el final de la enseñanza media.

Segunda respuesta: los «contenidos de la formación» se reducen a dos ámbitos: la renovación de los conocimientos disciplinarios y el aprendizaje del oficio, que suponen, cada uno de ellos, un año de formación. Condicionados por su formación universitaria, los formadores dan preferencia al «ámbito de las disciplinas» y de su didáctica.

La cultura disciplinaria lleva a un modo de transmisión que a menudo se limita a la clase magistral y a la conferencia. La división de las disciplinas refuerza la monovalencia de los docentes y bloquea el enfoque transversal de los conocimientos. Dentro de la propia cultura disciplinaria existen incoherencias. En lengua francesa, por ejemplo, los aprendizajes básicos (gramática, ortografía y escritura) quedan de lado en beneficio de otras áreas juzgadas más «nobles» (la poesía en la escuela, el teatro, la prensa, los medios de difusión, la literatura infantil, etc.). Este liberalismo cultural que olvida las exigencias fundamentales de la escolarización obligatoria contribuye a debilitar la escuela primaria.

El predominio de la cultura disciplinaria da poca cabida al aprendizaje del oficio. El ámbito propiamente profesional, a falta de un dominio suficiente por parte de los formadores, cae a menudo en el terreno del ejercicio, los stages o la autoformación. A la falta de conocimiento del ejercicio del oficio se añade una falta de conocimientos de los otros sectores de la educación (primera infancia, educación especializada, enseñanza técnica y profesional).

La supresión de las escuelas normales de 1989 dejó vacante la función de preparación de la ciudadanía que ellas habían garantizado. Ya no existe interés por el conocimiento del sistema político y social, el funcionamiento global de la educación, la orientación, la moral profesional. Esta dicotomía entre formación disciplinar y necesidades de escolarización se halla en la raíz misma de las flaquezas del sistema de formación.

El sistema de formación escapa casi por completo a cualquier evaluación. Los formadores que, en realidad, son simples profesores salidos del segundo grado (los universitarios representan tan sólo el 13% de los que participan en los IUFM) quedan al margen del control de la inspección. Todas las consideraciones anteriores explican el fracaso parcial de los IUFM que, más de diez años después de su creación, no han conseguido eliminar los compartimentos ni colmar los vacíos existentes.

### Resultados del informe PISA

La publicación en diciembre de 2004 de las evaluaciones del Programa internacional para el seguimiento de las experiencias de los alumnos (PISA) no suscitó demasiado debate en Francia, a diferencia de lo que sucediera en otros países (Alemania, España, Italia), dado que los resultados se sitúan en la media con respecto a los países de la OCDE y no provocan ni entusiasmo ni derrotismo. En cuanto a la medida de la adquisición de conocimientos y competencias de los alumnos de 15 años, que reúne una serie de indicadores complejos, Francia se sitúa en la media establecida por la evaluación del PISA.

En la comprensión de textos escritos, se sitúa en el 14.º puesto de los 27 países miembros de la OCDE, con el 63% de los resultados por encima del nivel medio y el 37% por debajo (España: 58% y 42%).

Finlandia, excelente alumno de la «clase OCDE» obtiene respectivamente el 79% y el 21%. Dentro del ámbito de la cultura matemática, Francia obtiene unos resultados superiores a la media de los 41 países miembros y asociados de la OCDE, con el 11.º puesto de los 42, por delante de los Estados Unidos (20.º puesto) y España (24.º puesto), pero muy por detrás del Japón y Corea. En el ámbito de la cultura científica, los resultados mejoraron algo y aquí Francia se coloca en el 13.er puesto, exactamente en el percentil medio de los 41 países de la OCDE, con Noruega, muy por detrás de Japón y Corea pero justo por delante de los Estados Unidos (15.º) y España (19.º). Cabe destacar que los «buenos alumnos», Corea, Japón, Finlandia, tienen unos resultados significativamente superiores a los de todos los demás países.

Un indicador interesante e innovador mide el compromiso del alumno con su propia enseñanza, cruzando el sentimiento de pertenencia, componente de orden psicológico, y el sentimiento de participación, componente del comportamiento. En cuanto al primero, Francia se sitúa por encima de la media de la OCDE y, en cuanto al segundo, por debajo de la misma. En total, el nivel de formación alcanzado por los adultos en 2002 coloca a Francia en el 20.º puesto de los 30 países de la OCDE, destacando la formación de segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Los países que se hallan en cabeza de los resultados manifiestan un predominio de la formación terciaria y la enseñanza superior. Ese es, concretamente, el caso de Finlandia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda. España posee un nivel de formación terciaria ligeramente superior al de Francia.

Los gastos en educación representan globalmente un 6% de PIB (España: 4,9%), lo cual coloca a Francia en el 8.º puesto de los países miembros de la OCDE. Dicho porcentaje ha ido disminuyendo, sin embargo, desde 1995. La distribución por tipo de enseñanza deja traslucir el lugar del papel que se otorga a la enseñanza previa a la primaria y a la escolarización precoz: 0,7%. Es el porcentaje más elevado después de Dinamarca y Hungría, a expensas de la primaria y la secundaria inferior (2,7%) y, sobre todo, de la superior. La enseñanza terciaria tan sólo representa, efectivamente, el 1,1% del total de gastos en educación (España: 1,2%), es decir, mucho menos que la parte concedida por los «buenos alumnos» que son Finlandia (1,7%), Corea (2,7%) y los Estados Unidos (2,7%). Podría verse en ello una de las causas de las dificultades por las que atraviesa en la actualidad la enseñanza universitaria francesa con un índice masivo de fracaso (40% en el segundo año).

Los sueldos del profesorado francés después de 15 años de ejercicio se ubican en el tercio inferior de los 28 países de la OCDE con un 18.º puesto (España: 11.º). La recuperación, cabe decir, se realiza al final de la carrera. El nivel muy medio de los sueldos del personal explicaría quizás un reclutamiento «por defecto», poco favorable a un reclutamiento de gran calidad. A modo de conclusión, decir que las evaluaciones del PISA permiten que Francia relativice los resultados escolares de la enseñanza secundaria inferior (collège) que se ha presentado siempre como el eslabón débil del sistema educativo francés.

Con todo, el porcentaje de alumnos con grandes dificultades, concretamente ante la lectura, ha ido en aumento, pasando del 4,2% en 2000 al 6,3% en 2003. La importante inversión financiera aprobada para este sector ya no permite conseguir un avance significativo. El análisis en profundidad los distintos parámetros que contribuyen a mantener la gran injusticia escolar debería contribuir a hallar algunas vías de mejora. Será comparando los resultados del PISA con las evaluaciones nacionales como podrán diseñarse las soluciones oportunas para poder salir de la neblina de dichos resultados.

¿Cuenta el sistema con suficiente financiación?

El debate sobre la enseñanza se centra a menudo en la evaluación de los medios que la escuela tiene a su disposición. El presupuesto dedicado a educación alcanzó en 2003 el 23% del presupuesto del Estado. El gasto total en materia de educación ascendía en 2002 a 103,6 millardos de euros, es decir, 1.690 euros per capita y el 6% del producto interior bruto (PIB). Francia se sitúa por encima de la media de los países de la OCDE por delante del Reino Unido (5,3%), Alemania (5,3%), Italia (4,9%) y España (4,9%). En cuanto al gasto por alumno, Francia se halla entre la media de los países de la OCDE para los alumnos de primaria y por encima de la media para los alumnos de secundaria.

El presupuesto dedicado a educación es un presupuesto que corresponde al personal en casi el 95%. Desde que se adoptaron las medidas de descentralización, el Estado ha dejado de ser el único que paga. La distribución del gasto entre las distintas instancias financiadoras da una idea completa del funcionamiento de la educación en Francia, así como una imagen concreta de la descentralización. Conviene indicar que, a partir de enero de 2006, la ley orgánica referente a las leyes de financiación (LOLF) pondrá directamente a disposición de rectores y directores de centros unos créditos establecidos según los proyectos educativos.

¿Cuenta el sistema educativo con suficiente financiación? Teniendo en cuenta el desarrollo global del gasto, la tentación sería dar una respuesta afirmativa, pero un análisis más detenido pondría de manifiesto las disparidades existentes entre los distintos grados de la enseñanza. Una justa evaluación del gasto debería permitir una gestión más racional. A pesar de la reducción en el número de alumnos (-550.000 alumnos durante el período comprendido entre 1990 y 2000), el presupuesto no ha dejado de crecer. En la primaria, que durante dicho período perdió 370.000 alumnos (-6%), el número de docentes se mantuvo estable.

## EL SISTEMA INGLES

El sistema educativo

En Inglaterra, el equivalente del Ministerio de Educación es el Department for Education and Skills (DfES), y se orienta a un sistema de escolarización obligatoria que se ofrece a los niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 5 y los 16 años. El DfES dirige este sistema junto con las Autoridades Educativas Locales (LEA) con las cuales las relaciones han cambiado de forma importante. Resulta útil, en primer lugar, contemplar el sistema educativo en términos descriptivos simples.

Las necesidades preescolares se cubren ya sea a través de las autoridades locales o por parte de entidades independientes. Además de las guarderías y parvulario, en las escuelas primarias, las autoridades locales pueden ofrecer guarderías de día, que aceptan a niños menores de 2 años. También hay guarderías y parvularios privados organizados por padres y voluntarios o entidades independientes.

En Inglaterra la enseñanza obligatoria empieza a los 5 años y en la actualidad se está dando mucha importancia al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo en las escuelas primarias. Normalmente los niños procedentes de escuelas primarias van a la secundaria a los 11 años de edad. La enseñanza obligatoria acaba a los 16 años aunque muchos alumnos sigan en la escuela más allá de dicha edad. Aproximadamente el 90% de los alumnos de las escuelas estatales de enseñanza secundaria, en Inglaterra, van a las llamadas comprehensive schools, que admiten a alumnos entre los 11 y los 18 años de edad (algunas comprehensive schools sólo atienden alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 14 y otras de los 14 a los 18 años). A los 16 años de edad, los alumnos pueden pasar a los llamados sixth-form colleges o tertiary colleges.

Número de alumnos (a tiempo parcial y jornada completa) de las escuelas del Reino Unido 2002-2003

TOTAL

Maintained schools

Parvulario 153.900

Primaria (incluidas las clases de parvulario) 5.178.200

Secundaria 3.995.000

Otros del sector público

Escuelas especiales 105.600

Unidades de referencia de alumnos 12.400

Total escuelas «mantenidas» con fondos públicos 9.445.200

Privadas

Escuelas corrientes 643.500

Escuelas especiales 5.900

Total escuelas privadas 649.500

Total escuelas 10.094.600

En Inglaterra, el certificado general de enseñanza secundaria se introdujo en 1988 y es el principal examen por el que pasan todos los alumnos de secundaria a los 16 años de edad o más. Los exámenes de nivel A del GCE (General Certificate of Education) suelen pasarse después del certificado general de enseñanza secundaria, al cabo de dos años más de estudios, normalmente en el Form VI de las escuelas secundarias, los colegios terciarios o los colegios de formación continuada.

La enseñanza postsecular se lleva a cabo en las universidades, centros de enseñanza superior o formación continuada, en institutos de tecnología, etc. Hay otras formas de educación que se ofrecen en forma de títulos y otros cursos de un nivel superior al nivel A del GCE o equivalentes. En Inglaterra, los títulos más corrientes para un primer grado son Bachelor of Arts (BA) o Bachelor of Science (BSc) y para un segundo nivel Master of Arts (MA), Master of Science (MSc), y Doctor of Philosophy (PhD).

Número de alumnos (a tiempo parcial y jornada completa) de las escuelas del Reino Unido

2002-2003

TOTAL

Maintained schools

Parvulario 153.900

Primaria (incluidas las clases de parvulario) 5.178.200

Secundaria 3.995.000

Otros del sector público

Escuelas especiales 105.600

Unidades de referencia de alumnos 12.400



Total escuelas «mantenidas» con fondos públicos 9.445.200

Privadas

Escuelas corrientes 643.500

Escuelas especiales 5.900

Total escuelas privadas 649.500

Total escuelas 10.094.600

Nota: Incluye Escocia.

El tiempo mínimo para realizar un doctorado suele ser de tres años. Sin embargo, poco a poco las líneas que se presentaba anteriormente se van desdibujando en los últimos tiempos. Por ejemplo, la educación para niños menores de 5 años, la educación preescolar (nursery schooling) todavía no es obligatoria, a pesar de que se están haciendo esfuerzos importantes en ampliar la oferta desde la perspectiva de la «educación para toda la vida» –aunque cabe destacar, asimismo, que un sistema global de oferta preescolar permitiría a más mujeres volver al mercado de trabajo con más rapidez. En la práctica, alrededor del 50% de los niños con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años asisten al parvulario en Inglaterra (como de costumbre, en esos esquemas y en muchos servicios educativos, existen diferencias entre Irlanda del Norte, Escocia, País de Gales e Inglaterra).

Últimamente se ha suscitado mucho interés por la formación continuada –que ha incluido no sólo una oferta para los mayores, sino que también ha insistido en la mejora de las calificaciones profesionales y técnicas. Los esquemas habituales del sistema educativo no suelen reflejar esos temas. Muchos de los problemas cruciales de la educación inglesa radican en la enseñanza superior –concretamente en las universidades y en temas que giran en torno a lo que se supone que deben hacer y el nivel de calidad requerido. Aunque los esquemas educativos incluyan visualmente a un sector universitario, no pueden afirmar nada sobre la calidad de dichas universidades.

La enseñanza privada afecta tan sólo a alrededor del 10% del grupo de edad correspondiente a nivel de primaria y secundaria. Pero desde la década de los setenta, el sector privado se ha visto reforzado políticamente. Por ejemplo, el gobierno conservador facilitó fondos públicos después de 1979, lo cual permitió disponer de dinero para que niños académicamente capaces y procedentes de familias menos favorecidas pudieran asistir a escuelas privadas de enseñanza secundaria. La Ley de Reforma Educativa de 1988 también vino a reforzar la enseñanza privada –para el Gobierno quedaba claro que el sector independiente tenía unos «niveles altos» y que esas escuelas no tenían por qué seguir el Plan de estudios nacional.

Las escuelas judías y las escuelas para católicos también atraen fondos estatales. Hasta hace poco existía mucha oposición a financiar los costes de las escuelas que se centraban en los principios del Islam. Ahora esa resistencia se ha debilitado, probablemente por razones de orden político (de cohesión social y política), justicia e igualdad. Está claro que dichas escuelas también contribuyen a ampliar el abanico de decisiones en el mercado, y, por otra parte, es posible que se espere de ellas que hagan una aportación a las tasas de éxito en educación de los niños inmigrantes de primera y segunda generación.

Algunos esquemas de sistemas educativos incluirán o no centros de formación del profesorado, pero aunque lo hagan es muy probable que no dejen claro el tema de quién las controla. En realidad éste ha sido uno de los grandes cambios que se han producido en la educación inglesa en los últimos 25 años. Antes, las universidades habían sido muy influyentes en la oferta de formación del profesorado. Ciertamente para el año 2000, el control de la formación del

#### Números de las escuelas en Inglaterra 2002-2003 INGLATERRA REINO UNIDO EN SU TOTALIDAD

Sector público

Parvulario 475 3.394

Primaria 17.861 22.638

Secundaria 3.436 4.284

Sector privado 2.180 2.380

Escuelas especiales

Sector público 1.088 1.367

Sector privado 72 104

Total escuelas 25.472 34.556

profesorado había pasado firmemente a la TTA (Agencia de Formación del Profesorado), que hacía hincapié en los nexos entre la formación del profesorado y los estándares, subrayando por otra parte que sus objetivos consistían en aumentar el número y la calidad de personas que se subían al tren de la enseñanza, y elevar los estándares y la calidad de la formación inicial del profesorado.

El reclutamiento de los nuevos profesionales haría hincapié asimismo en vías alternativas de entrada en el mundo de la enseñanza (como por ejemplo, haber realizado algún otro tipo de trabajo antes de dedicarse a la enseñanza). La TTA está fuertemente vinculada con las escuelas donde se realiza mucha formación del profesorado. Su énfasis radica, como es natural, en unos estándares elevados para los nuevos profesores –cosa que tiende a definirse en términos de competencias: conocimiento de la materia y habilidades que permitan al profesorado enseñar de forma «efectiva». La política de este cambio sigue siendo difícil ya que el Gobierno, la TTA, las escuelas y las universidades suelen tener distintos puntos de vista.

#### Problemas actuales en el sistema educativo

Existen varios problemas acuciantes:

1. Quién rige el sistema.
2. Problemas de habilidades y estándares y el nexo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo.
3. Nuevas crisis en la enseñanza superior.

Se incluyen cuestiones sobre si el poder está en manos de los profesionales o los políticos –y, en caso afirmativo, los políticos a qué nivel. Los poderes de la Secretaría de Estado para la Educación quedaron, por ejemplo, sumamente reforzados gracias a la Ley de Reforma Educativa de 1988. Buen ejemplo de este tema son los detalles de la cuestión de la administración de las escuelas.

Tradicionalmente, el grupo de profesionales –ya se tratara de académicos universitarios, directores de escuelas y maestros de escuela, y los administradores profesionales en las Autoridades Educativas Locales– daba mucha importancia a la definición del estilo y al ideario de las escuelas e incluso al plan de estudios y el sistema de exámenes. Ahora se ha producido un cambio importante en la ubicación del poder. Ha pasado (simultáneamente) al Gobierno central y a la educación de los «consumidores».

Este aspecto puede ilustrarse si hablamos de la administración del sistema educativo. Para la administración del sistema escolar principal, los aspectos básicos quedaron establecidos en la Ley de Reforma Educativa de 1988. Tal como se indicaba anteriormente, el gobierno conservador había empezado a alterar el equilibrio entre las Autoridades Educativas Locales (LEA) y el «centro» (el poder concentrado en Londres). Pero este cambio en el control de las estructuras educativas no fue una mera «centralización».

Hubo dos cambios en las formas de financiación de las escuelas que contribuyeron a variar también la política de administración de las escuelas y su regulación. En Inglaterra, todas las escuelas mantenidas por las Autoridades Educativas Locales (que anteriormente se habían llamado Maintained Schools) tienen sus propios presupuestos que ellas mismas gestionan. Cada escuela tiene un cuerpo rector constituido por los llamados gobernadores electos que son padres, personas procedentes de la comunidad local con algunos maestros y algunos gobernadores nombrados por la LEA. La labor de los gobernadores junto con la del director de la escuela consiste en ocuparse de la financiación.

Ello significa también la dotación de personal que normalmente es el elemento más costoso del presupuesto escolar. El personal es nombrado y despedido por esas entidades rectoras. Las escuelas siempre habían tenido «entidades rectoras» pero solían ser grupos dominados por los maestros y era ya una tradición que las maintained schools no fueran dirigidas por «los gobernadores» sino por los directores de la escuela, siempre funcionando dentro de las políticas establecidas por las LEA.

La Ley de Reforma de 1988 fomentó el final de esta cultura, y ello gracias a dos cambios importantes. Ambos cambios desplazaban la ubicación del poder de decisiones: el poder de las autoridades locales sobre las escuelas disminuyó y el potencial de aparición de un «mercado educativo» aumentó al desplazar el control a las unidades que competirían en ese mercado, las escuelas. La primera política, que suena muy «democrática», es la de las Escuelas de Gestión Local (que se representa con las siglas LMS). Sin embargo, ello no aumentó el poder de las LEA sino que aumentó la independencia de las escuelas individuales «del» control de la autoridad local.

Las LMS significaron que el 80% del dinero público concedido a la escolarización tenía que pasar directamente desde las LEA a los directores de escuela y entidades rectoras de las escuelas «estatales» individuales, las financiadas con dinero procedente del Estado. O sea que estas escuelas se convertían en algo mucho más independiente económicamente –aunque una escuela tuviera que sobrevivir atrayendo al número suficiente de alumnos, normalmente haciendo su propio «marketing» y mejorando su posición en los exámenes nacionales del rendimiento de los alumnos.

La analogía con los cuadros de la liga profesional de fútbol, según se entiende en Inglaterra (o en Italia o en España), está clara. De esta forma, el director de la escuela y la entidad rectora de la misma, como interlocutores políticos y administrativos, se parecían mucho más al director gerente y al consejo de administración de una empresa comercial, o de un club de fútbol. Dentro de esa amplia filosofía encaminada a conseguir que el sistema escolar aportara algo a la posición económica nacional, y dentro de la filosofía de que las propias escuelas debían crear un mercado, y un mercado competitivo dentro del que se ofreciera toda una gama de servicios educativos, se fomentó también la aparición de una tercera clase de escuela después de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa de 1988: el City Technical College (CTC).

Esta nueva institución no consiguió atraer el tipo de financiación del mundo de la industria y la empresa que se había esperado. Sus nuevos planes de estudios, que podían variar y especializarse (incluyendo un énfasis en los idiomas modernos así como en la ciencia y la tecnología), no consiguieron gran éxito. El modelo de estas escuelas era, definido a grandes rasgos, el de las «escuelas imán» de los Estados Unidos de América. Se mantiene la sospecha de que cuando los «Ministros de Educación» practican personalmente el turismo educativo y la transferencia educativa internacional, el desastre está servido.

Si lo tomamos desde el punto de vista de la política de la administración del sistema escolar, los CTC fueron un elemento adicional prometedor para el mercado: se trataría de un mercado complejo con muchas opciones suponiendo, por otro lado, que la elección por parte de los padres sería uno de los principales reguladores de la calidad de las escuelas. Este principio derivaba directamente de la filosofía política de los años ochenta sobre la oferta educativa. Tal como se indicaba anteriormente, el nuevo discurso sobre la educación contiene expresiones como «cliente» y «nicho de mercado». Este vocabulario sigue siendo utilizado en los centros educativos de Inglaterra.

### **Habilidades y trabajo**

Éste es un tema que se ha considerado problema central en la educación inglesa en los últimos 25 años. Un ejemplo de ello es la nueva legislación introducida desde junio de 1997 cuando Blair accedió por primera vez al poder. Estaba la Ley Marco de Estándares Escolares de 1998 que introducía medidas para elevar el nivel de los mismos; la Ley de Enseñanza Superior y Docencia de 1998 que afectó a la formación del profesorado, las matrículas de los centros para los estudiantes, las becas y los préstamos; la Ley de Aprendizaje y Habilidades del año 2000 que reformaba las organizaciones responsables de la financiación del sector de formación continuada, y la Ley de Educación de 2002 que apuntaba también a los estándares y la innovación en las escuelas.

Se ha dado mucha importancia al hecho de ofrecer más educación antes y a más niños; a las horas dedicadas a la escritura, la lectura y el cálculo en las escuelas primarias; a un nuevo plan de estudios para niños de 3 a 5 años, y se están formulando requisitos para el tamaño de las clases para los niños de 5 a 7 años, en los que no podrá haber más de 30 alumnos bajo el cuidado de un solo profesor titulado. En realidad, el énfasis en las habilidades (Skills) viene marcado quizás por la reorganización administrativa del propio «Ministerio de Educación». En 2001 el Ministerio de Educación y Empleo se reestructuró para constituir dos nuevos departamentos como ministerios, el Ministerio de Educación y «Habilidades» (DfES), responsable de la enseñanza, educación y formación continuada, y el Ministerio de Trabajo y Pensiones (DWP) que es responsable de temas de bienestar, pensiones, empleo y discapacidad.

Con bastante rapidez el Ministerio de Educación (DfES) estableció las siguientes áreas prioritarias adicionales: elevar los estándares de la enseñanza en los años intermedios mediante la ejecución de una estrategia para los escolares de 11 a 14 años (clave 3); crear una fase coherente 14-19 en educación, y hacer avanzar la enseñanza superior hacia una meta del 50% de participación para el año 2010.

Dentro de esta nueva filosofía de gestión han quedado establecidos muchos objetivos: el tipo de vocabulario que se utiliza es que «el 80% de niños de 11 años deberían alcanzar el nivel esperado» –nivel 4 o más en los exámenes nacionales en inglés y matemáticas (de acuerdo con su nivel de capacidad de leer y escribir)–, y «el 75% de los niños de 11 años deberían alcanzar el nivel esperado para su edad en cálculo». El énfasis en las habilidades y el vocabulario de normas y metas y competencia también alcanza al campo de la enseñanza superior, y especialmente la enseñanza universitaria.

### Nuevas crisis en la enseñanza superior

Estas crisis tienen que ver con la creación en los últimos 25 años de un sistema universitario de enseñanza que pasó de aproximadamente 45 universidades a un centenar –y la cuestión sobre cómo se puede controlar la «calidad» en semejante sistema–, y un segundo tema afín del que se hablará brevemente al final de este apartado: ¿Cómo manejar la ampliación de la proporción del grupo de edad que pasa por enseñanza superior cuando esa proporción pasa de menos del 20% a aproximadamente al 40% en un par de décadas? Los esfuerzos, por supuesto, están relacionados. Si los estudiantes son «consumidores», entonces ¿cómo se demuestra la calidad del «producto» que están consumiendo? Así pues, hay que realizar esfuerzos por establecer un «control de calidad»: hacer que la labor de las universidades resulte medible y transparente.

Los agentes de control para este fin incluyen los Higher Education Funding Councils (HEFC). Los miembros de los HEFC son nombrados por la Secretaría de Estado para la Educación e incluyen a algunos académicos como miembros minoritarios. Las universidades ahora compiten por conseguir financiación de los HEFC, dentro de una fórmula nacional. Las universidades han de «ganarse la vida» en el mercado decidiendo aumentar el número de estudiantes, obtener investigación financiada desde fuera o aumentar la producción de publicaciones de investigación. Hay medidas públicas de resultados en la investigación, rendimiento docente y dichas medidas son el The Times Higher Education Supplement, que es un semanario para



personal universitario, lo mismo que el The Times Educational Supplement, que es muy leído por personas que trabajan en las escuelas. Para ofrecer este «producto» las universidades han tenido que aumentar el número de personas dedicadas a su gestión. Se requiere información sobre la productividad del personal, la carga docente, la creación de cursos, la gestión de los mismos y la atención al estudiante antes de que se produzca una evaluación externa.

Tal como se indicaba anteriormente, una estrategia anterior a la promulgación de la Ley de Reforma Educativa de 1988 consistió en reducir la cantidad de los presupuestos universitarios financiados a partir de los impuestos, obligando así a las universidades a entrar en el mercado: un mercado de estudiantes extranjeros que acudían con becas de investigación y, por otra parte, investigación en colaboración con la industria. Una segunda estrategia, por supuesto, consistió en dar publicidad a los resultados (por ejemplo, de la medición por parte del HEFC) de la investigación y la docencia.

Ello sirvió para construir un mercado. En general, las universidades reciben puntuaciones numéricas, y las mismas conllevan, por lo menos en el caso de la investigación, compensaciones monetarias (o penalizaciones). En la medición de la docencia, que hasta hace poco llevaba a cabo la Quality Assurance Agency, también se emite una puntuación numérica pero, en la actualidad, la principal compensación afecta más a la reputación de la institución que al aumento directo en los ingresos monetarios. Se puede afirmar que los problemas actuales del sistema educativo son las soluciones de los últimos veinte años.

### El debate público sobre la educación, perspectivas y propuestas de soluciones

El cambio de paradigma que se ha producido en los principios de gestión del sistema educativo, ese amplio «enfoque de mercado» de la educación inglesa, forma parte de la respuesta a la crisis política, social y económica de finales de la década de 1970. Este cambio de paradigma no ha cesado de momento, a pesar de que haya cambiado el partido político en el poder. De modo que, en muchos sentidos, el debate público contemporáneo sobre la educación y la lucha por hallar «soluciones», lleva ya treinta años de duración. Esa extraña mezcla que es la «política educativa» inglesa ha existido durante por lo menos un par de décadas, es decir, en el período durante el cual los ingleses intentaban elaborar las nuevas reglas para dirigir un sistema educativo «enmarcado en el mercado». Un sistema educativo «enmarcado en el mercado» posee cuatro características:

- requiere que el Estado defina unas reglas «nacionales» de competencia (definiciones de «estándares», «calidad», «rendimientos»);
- la distribución del dinero público debería vincularse a aquellos rendimientos que puedan mejorarse mediante la gestión adecuada;
- así pues, las instituciones educativas se convierten –en sí mismas– en «un mercado» de centros que compiten entre sí; y
- esa red de centros educativos se juzga, en parte, por su aportación a la economía nacional.

De esta posición básica proceden las políticas educativas actuales en Inglaterra. Dichas políticas son una extraña mezcla de tecnocracia, política práctica, comentarios académicos y lo visionario. Las preocupaciones tecnocráticas incluyen la gestión. El gobierno central y muchas autoridades locales están debatiendo ahora de qué modo formar a los directivos educativos, y cómo reforzar las competencias gestoras.

El énfasis dentro del servicio educativo se ha desplazado de la tendencia a tener como directores de escuela a los maestros más brillantes (la antigua tradición inglesa), a escoger a aquellos que tienen una formación en gestión que les permita asumir la responsabilidad de dirigir las escuelas. La diana de estas nuevas habilidades es un debate nacional permanente –un debate en los medios de comunicación, en los círculos gubernamentales y políticos, incluso entre los profesionales de los propios servicios educativos. Hay muchos educadores universitarios que en la actualidad se especializan en estudios sobre eficiencia y estándares.

En el ámbito gubernamental existe en la actualidad un continuo debate y preocupación por los objetivos de capacidad del cálculo y capacidad lectora y escritora; por las técnicas que miden lo que importa en una escuela que fracasa; por cómo rescatar a esas escuelas que fallan nombrando a nuevos directivos. Se está dando una enorme publicidad a la medición del rendimiento de las escuelas (y universidades), y publicidad también de dichas mediciones en los medios de difusión. Se organizan debates televisivos –y la información es «noticia» cuando se habla de si los niveles de los exámenes hacia el final de la escolarización han ido cayendo por que hay cada vez más estudiantes que obtienen puntuaciones más altas, o bien si ello se debe a una mejora en la docencia.

Éstas son las preocupaciones tecnocráticas: preocupación sobre si los mecanismos de mejora del sistema educativo funcionan. En segundo lugar, se han producido cambios en los principios políticos y la política educativa y la política práctica –es decir, la política de atracción de la clase media para que vote a unos partidos políticos concretos. En realidad, se han producido algunos incidentes desagradables en los medios de comunicación y un debate público más bien personalizado, dado que algunos miembros del partido laborista han enviado a sus hijos a escuelas privadas, como por ejemplo el propio Blair.

Sin embargo, el nuevo Partido Laborista acepta en la actualidad que es bueno tener escuelas independientes y privadas dentro del sistema, sobre todo por sus elevados niveles de rendimiento. Es decir, que la vieja posición del Partido Laborista, que defendía que las escuelas privadas con un fuerte sesgo de clase social debían quedar abolidas, ha cambiado a la propuesta de que dichas escuelas deberían mantenerse, alegando que una diversidad de muchos tipos de las nuevas y viejas formas de escolarización es buena, y que debería ayudar a aumentar el nivel de los rendimientos de las escuelas financiadas por el Estado.

Los miembros del Partido Laborista pueden ahora, sin violación evidente de sus principios políticos, enviar a sus hijos a las escuelas privadas. Un debate parecido que implica a un principio político semejante e importante es el tema de cómo financiar la enseñanza superior. La tendencia creciente es contestar diciendo que hay que aumentar el precio de la matrícula y facilitar los «préstamos » a los estudiantes.

Esta respuesta contradice a aquella tradición postbélica según la cual la igualdad de acceso a la enseñanza superior (en un sistema reducido de enseñanza superior) se

basaba, en parte, en conceder a todos los candidatos académicamente cualificados una pequeña beca que pagaba la matrícula y facilitar, además, el dinero suficiente para que los estudiantes pudieran realizar sus estudios con dedicación completa. Así pues lo que surge ahora es una contradicción entre la aspiración de ampliar el sistema hasta aproximadamente el 50% del grupo de edad –una forma de oportunidad– y la necesidad de pagar el coste correspondiente. La preocupación (y el debate) está en si los estudiantes de la clase trabajadora con la capacidad oportuna se negarán a aceptar la carga de la deuda que implicaría un sistema de préstamos.

El concepto de «mercado» es algo que los académicos y comentaristas del sistema educativo tienen cada vez más claro. Existe una diferencia extraordinaria entre los conceptos de «mercado» en el sistema educativo inglés y el «mercado» en la competencia ordinaria del mundo de la empresa. En educación, no existe un verdadero «mercado», y, desde luego, no existe un libre mercado con una competencia perfecta. Existe, eso sí, un casi mercado en el que el Estado va manipulando eternamente las normas y reglas del mercado. Por ejemplo, se recordará que la financiación del sistema quedó consolidada gracias a la Ley Marco y de Estándares Escolares de 1998. Dicha ley confirmaba el principio del Local Management of Schools, pero venía a aclarar administrativamente de qué forma los presupuestos de la LEA se dividirían según un conjunto nacional de reglas. Establecía una fórmula de reglas nacionales «sobre unos criterios objetivos» para la distribución del dinero a cada una de las escuelas. Así pues, básicamente, si las escuelas tenían el mismo número de alumnos de edades concretas, obtendrían el mismo presupuesto.

Pero (según se subrayaba anteriormente) si tenían más alumnos, obtendrían más dinero. En la idea de «mercado» hay un incentivo. El mercado –y sus reglas de financiación según las define el Estado central– es el que rige la situación y no lo hace ya cualquier desigualdad histórica que se hubiera acumulado con el tiempo entre escuelas parecidas. Pero la fórmula consigue dos objetivos: no se trata meramente de una regla que configura el comportamiento diario de las escuelas, sino que es una regla que construye un mercado.

Las reglas del mercado pueden cambiarse por acción del Estado. Del mismo modo, el sistema de «control de calidad» para medir los «niveles» de las universidades sigue cambiando. Ello es en cierto modo bueno, ya que el concepto original de control de calidad era sumamente burdo y simplista. Pero el punto clave aquí no es que las «reglas del mercado» sean malas o que sea malo que «el mercado» domine la situación. El punto clave es que las «reglas del mercado» –las reglas que miden el rendimiento y las condiciones bajo las cuales se puede ofrecer dicho rendimiento– son, en realidad, reglas construidas y alteradas por burocracias como los Higher Education Funding Councils.

Son estas las reglas de los organismos semigubernamentales impuestas burocráticamente y de una forma perfectamente legal sobre las universidades y que definen el estilo de mercado dentro del cual compiten las mismas. El sistema está dominado por el Estado, las reglas pueden cambiarse, y las universidades tienen que reaccionar a menudo de prisa y reunir una cantidad de información muy importante.

En realidad, los costos son tan elevados y en las universidades las protestas de los Vice-Chancellors (el equivalente de los rectores en España) han sido tan fuertes que todavía no está claro si seguirán los próximos ejercicios en garantía de calidad sobre la investigación (y sobre la docencia) aunque es cierto que esté programado un Ejercicio de Evaluación de la Investigación por parte del Higher Education Funding Council para 2008. Ya ha empezado el trabajo de recogida de información al respecto.

Por último, existe el debate ligeramente más visionario sobre cómo prepararse, educativamente hablando en las nuevas formas para el siglo XXI. Las principales respuestas están apareciendo ya en forma de la aceptación del concepto de «aprendizaje de por vida» y una mejora en la formación en el puesto de trabajo, un nuevo énfasis en la educación preescolar y el cuidado de los niños, y la educación durante la jubilación. Ese debate visionario es objeto de contradicciones que surgen del debate tecnocrático sobre niveles, control de calidad y medición de los resultados. Así que la retórica del mercado tiene dificultades de convivir con las prácticas de las burocracias de un Estado grande para recoger una información que permitiera el funcionamiento del mercado. Y la retórica de la «elección» y «el consumidor» se abre paso con dificultad debido a la creciente desigualdad de la distribución de la riqueza en Inglaterra, al fracaso relativo de la educación entre algunos grupos concretamente chicos y algunas minorías étnicas— y a la aparición de grandes bolsas de pobreza en las ciudades. La exclusión social y la cohesión social están empezando a aparecer como uno de los precios que el sistema educativo inglés «enmarcado en el mercado» tiene que pagar por sus eficiencias tan cuidadosamente gestionadas. Existe, efectivamente, la clara conciencia de que el sistema educativo está «en crisis», pero la naturaleza de dicha crisis se está empezando a contemplar desde una óptica distinta. Ajustarse a la globalización económica no constituye la única finalidad del sistema educativo que ahora deberíamos alcanzar. Lo que se observa en la actualidad es una preocupación algo tardía por la educación de los ciudadanos. En realidad algo parecido a lo que sucediera en el siglo XIX.

## **SISTEMAS EDUCATIVOS EN IBEROAMERICA**

En la actualidad existe un consenso, en los países iberoamericanos respecto a que el conocimiento ocupa un lugar central en los modelos económicos y sociales emergentes. El papel de la educación en el desarrollo de una ciudadanía capaz de sostener y fortalecer la democracia logrando mayores niveles de competencia para el crecimiento económico es reconocido como fundamental por la mayoría de los gobiernos. Es este sentido, la búsqueda de los caminos adecuados para el logro del dominio de esos conocimientos y la discusión sobre las alternativas más adecuadas para su distribución equitativa constituyen un tema prioritario en cada uno de nuestro países.

Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología ha situado nuevamente en los sistemas educativos la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad, por lo tanto los sistemas educativos son visualizados como una de las instancias decisivas para el desarrollo de las potencialidades futuras de la sociedad.

En relación a esto, transformar el proceso de producción y distribución de conocimientos socialmente significativos sigue siendo, el problema central que debe enfrentar la educación como política social. Revertir la situación de deterioro acontecida en su capacidad de distribuir esos conocimientos y generar estrategias adecuadas para mejorar la calidad de la prestación educativa constituyen el desafío de este quinquenio

Los inicios de la década de los '90 encontraron a Iberoamérica signada por cambios sustantivos que la situaron en un estado de transición. En el caso específico del sector educación, el desafío de construir opciones educativas de calidad para el conjunto de la población ha requerido de un Estado que recuperara responsabilidades abandonadas durante un largo período. El asumir esas responsabilidades ha significado la elaboración de un conjunto de acciones que implican recuperar niveles de eficiencia y eficacia en la generación de políticas de gobierno.

En este sentido, se entiende que para producir esta transformación en el sector, cuyo objetivo fundamental es lograr un sistema educativo de calidad para todos, se necesita imperiosamente, cambiar la concepción en torno a la producción de información que permita tanto la toma de decisiones como la evaluación y el seguimiento de las acciones emprendidas.

Una revisión rápida del estado de situación de los sistemas de información en la región y de su capacidad para producir la toma de decisiones en el sector nos estaría indicando la persistencia de ciertas dificultades. En algunos países de Iberoamérica, a pesar de los esfuerzos emprendidos, aún se presentan problemas para caracterizar adecuadamente el estado de los sistemas educativos con el fin de aproximarse a certeros y confiables diagnósticos basados en la propia realidad que le permitan efectivas decisiones a las conducciones educativas.

En general podría afirmarse que tales dificultades provienen, principalmente, de dos situaciones; por un lado, de la parálisis sufrida por las áreas de planeamiento educativo en el contexto de la esterilidad del paradigma que les dió origen y de la imposibilidad de redefinir sus funciones a la luz de las reflexiones y propuestas de los nuevos paradigmas. Por otro, de la inexistencia, interrupción o colapso de los sistemas de estadística educativa nacionales o sectoriales y de lo insuficiente que resultan los indicadores "tradicionales" para caracterizar los comportamientos tendenciales del sector y encarar procesos profundos de transformación.

A esta altura, es importante establecer qué es lo que se entiende por producir información oportuna y relevante para la toma de decisiones en el contexto de los desafíos actuales. Para esto, debe pensarse en que, redefinir la información implica entender por un lado lo cuantitativo de los grandes números, qué es lo que, en general y con ciertas dificultades, hemos estado haciendo hasta ahora, pero por el otro, requiere incorporar algunos indicadores cuantitativos que reflejen dimensiones cualitativas del proceso y además producir y/o analizar información estrictamente cualitativa.

De lo anterior surge que para producir información para la toma de decisiones en forma oportuna y relevante se deben poner en funcionamiento tres áreas de producción sustantivas. Estas áreas se refieren a: la estadística educativa, la evaluación de resultados y el seguimiento de acciones, y las bases de documentación e investigación educativa.



La presente ponencia tiene por objetivo presentar una serie de consideraciones que colaboren en la producción de una reflexión conjunta que nos permita generar acciones compartidas para alcanzar con éxito la transformación iniciada en cada uno de nuestros países.

El primer punto a considerar es el referido a uno de los conceptos de mayor presencia y continuidad en el discurso educativo en la región, éste es sin lugar a dudas, el concepto de "calidad de la educación".

El segundo tema es el referido al carácter que los sistemas de evaluación pueden asumir en el contexto iberoamericano a la luz de la función específica que le adjudiquemos a los mismos.

Por último y situada en el marco de los sistemas de evaluación que producen información periódica acerca de los resultados del quehacer educativo en las instituciones, me permito terminar estas reflexiones planteando cierta preocupación en torno a la necesidad de efectivizar la relación entre evaluación y políticas eficaces de mejora de la calidad a fin de no convertir a estos nuevos sistemas de información en espacios estériles en su capacidad para generar acciones.

Las experiencias acontecidas fundamentalmente durante la década del '60 en los EEUU en torno al tema de la producción de criterios homogéneos para la acreditación del pasaje de los alumnos de un estado a otro y los intentos de estandarización de los resultados educativos enunciados en términos de objetivos generaron en la región la primer onda expansiva de experiencias de evaluación educativa.

La segunda de estas ondas se generó a partir de los 80 a la luz del informe que produjeron las pruebas académicas realizadas por la administración republicana difundidas a través del informe titulado "Nation at risk". El carácter controlador impreso a esta acción condicionó la reaparición de las primeras discusiones referidas a sistemas de evaluación en el contexto latinoamericano e inició una fuerte polémica alrededor de los mismos que tardó varios años en ser superada.

De allí surgieron posiciones de fuerte contenido opositor que tensaron el conjunto de las reflexiones sobre este tema hacia dos posiciones opuestas que fueron percibidas en las primeras etapas como irreconciliables y que produjeron dos modalidades de trabajo que buscaron diferenciarse fuertemente.

Por un lado, las corrientes que decían defender la capacidad de la escuela de autoevaluarse aplicando metodologías de tipo cualitativa que negaban toda posibilidad de recolección masiva de información por improcedente, controladora y estéril para aproximarse al conocimiento de los procesos internos del aula, y por otro, las corrientes que postulaban el desarrollo de la capacidad del Estado en el ejercicio de su responsabilidad frente a la función de garante de logros equitativos de calidad generando una recolección masiva de información confiable sobre resultados de aprendizaje y un análisis de tipo cuantitativo que permitiera aproximar un diagnóstico sobre el desempeño del sistema educativo en su conjunto.

Esta polémica recorrió con diferentes énfasis un camino de experiencias y procesos de producción teórica. Hoy, salvo algunas excepciones hay acuerdo en torno a la necesidad de producir información sobre resultados incorporando también investigaciones de tipo cualitativo que permitan complementar la producción de información a fin de desentrañar algunos nudos críticos del quehacer escolar.

La nueva situación educativa de Iberoamérica en los años '90 fue el marco propicio para la expansión del debate que dio a luz a los sistemas de evaluación de la calidad de la educación. En consonancia con la significación que los procesos de escolarización han tenido en la región para la garantía de la equidad social, el proceso de instalación de dichos sistemas se tradujo en la aplicación de perfiles y tiempos diferenciados.

A partir de un breve análisis se pueden identificar tres formas o modos de diferentes que adoptan las experiencias de evaluación:

- a. sistemas de evaluación orientados a las tareas de acreditación.
- b. sistemas de evaluación de la calidad orientados a la producción de información información de logros de aprendizaje y de los procesos que los producen, con periodicidad en los procesos de aplicación de instrumentos y con alcance nacional.
- c. experiencias aisladas de evaluación ligadas a diagnósticos situacionales o en etapa de validación de ítems o de producción de instrumentos, que aún no conforman un sistema.

Más allá de las variaciones de organización y de tiempo en el proceso de su instalación, en todos los casos dos grandes temas han atravesado el proceso de discusión alrededor de la conformación de dichos sistemas de evaluación, tanto a nivel de la formulación del proyecto como de su implementación.

Por un lado, en la mayoría de los casos han surgido interrogantes acerca de los factores procesuales que están en la base de los los resultados logrados. Por otro lado, se ha planteado que el problema del uso de la información producida es central a la hora de diseñar las acciones de mejora, es decir, en el momento de la decisión política o en el momento de enriquecer el debate educativo en la esfera pública.

En todos nuestros países el desafío se instala en producir una información que respete la relación entre la vida cotidiana de las escuelas y los registros de tipo estadístico que proporcionan la imagen de la realidad educativa a nivel del sistema educativo. Tal posibilidad se encuentra en la consideración de variables específicas que la investigación socioeducativa ha definido como relevantes.

En este sentido, se ha comenzado a vislumbrar una segunda fase de los sistemas de evaluación de la calidad educativa que podría abarcar la producción de complejos diagnósticos de nivel pedagógico que incluyan tanto los análisis de la información cuantitativos como cualitativos, recabando la mayor cantidad de información que permita identificar la evolución de los procesos de transformación iniciados.

Es importante destacar que el estudio de los factores asociados a los rendimientos

alcanzados es un instrumento indispensable para llevar adelante este proceso.

En este sentido, vale la pena retomar la discusión que gira en torno a la realización de una serie de estudios iniciados en la región y que afirmaron que a diferencia de los hallazgos sustentados por Colemann en la década de 1960 para los EEUU, en los países "subdesarrollados" o de "bajo nivel de ingreso" "la mediación escolar en el proceso social aparece como significativa en relación a los logros cognitivos de la población" (Heineman y Loxley, 1983). Asimismo, se ha afirmado sobre la base de resultados empíricos que "la influencia de la calidad de la escuela sobre el rendimiento escolar es más fuerte en los países pobres y entre los estudiantes más pobres de los países en desarrollo".

Estas evidencias permitirían postular que ante la desigualdad estructural de los países de la región, cuyas características son más agudas que la desigualdad de los países centrales, la acción escolar se constituye en un factor sustancial del rendimiento educativo y de la equidad social. Una primera aproximación acerca del aporte escolar a los procesos de democratización social incluirá la afirmación de que lo que ocurre en el interior de las escuelas es un componente insoslayable de políticas sociales democratizadoras.

En este sentido, aparece como interesante la afirmación que realizara Germán Rama hace unos años "hay un mundo donde la competitividad, la capacidad de conocer es un problema central y porque hay un mundo competitivo donde la capacidad de conocer pasa a ser el mayor capital, es que las unidades educativas se evalúan por lo que se aprende en ellas" (en Lanza, H., 1991). Por eso, en el camino de la transformación educativa emprendido por varios de nuestros países, sin duda, tienen un lugar de centralidad el diseño y la implementación de los sistemas de evaluación. Además, esta información acerca de los logros de aprendizaje no puede realizarse aislada del ámbito que los produce y de la posible capacidad que ese ámbito posee para transformarlos o mejorarlos.

Así la identificación de factores procesuales en la consolidación de estos sistemas es una tarea vinculada a la producción de más y mejores aprendizajes en los sistemas educativos de nuestra región.

Uno de los trabajos que constituye un "estado del arte" acerca de los factores que afectan el rendimiento académico en el área de la escolaridad básica y que ha proporcionado una visión panorámica de esta situación en la región es un relevamiento de investigaciones de perfil cuantitativo (Schifelbein, Vélez, Valenzuela, 1993), que identificó una serie de informes de investigación puestos a prueba, 88 ecuaciones o modelos de regresión acerca de la evidencia empírica recogida. Este trabajo se refiere a los factores o "inputs" que afectan los aprendizajes de los alumnos de nivel primario. Los estudios analizados en el trabajo mencionado se han centrado en la relación entre los objetivos cognitivos enunciados por las políticas educativas y los logros académicos efectivos (eficacia) antes que en la relación entre costo de los servicios y efectividad de los mismos en términos de resultados (eficiencia).

El resultado general del relevamiento señala que los indicadores alterables (aquellos vinculados a la escuela y al maestro) conservan una importancia significativa y comparten un lugar de responsabilidad en la producción de logros académicos con algunos de los factores no alterables (aquellos exógenos al medio escolar, como el nivel socioeconómico del alumno).

Por ejemplo, se han hallado significativas correlaciones entre los logros cognitivos,

el acceso a material de lectura, formación inicial de los docentes, acceso al preescolar, autoestima, asignación de tareas para el hogar, la actitud frente al estudio (\*). Estos resultados confirman los hallazgos de Heyneman y Loxley en relación al peso de la acción escolar en la producción de la equidad social en los países periféricos.

(\*) Nota: Estos resultados han socavado, incluso, afirmaciones que aparecen garantizadas en el imaginario escolar: se ha hallado que a mayor número de alumnos por docente en la modalidad pedagógica tradicional los logros medidos no se modifican sustantivamente en forma negativa.

Entre otras líneas a profundizar a través de la investigación evaluativa de las áreas críticas se encuentra referida a la realización de análisis transversales que permitan comparar distintos espacios geográficos y políticos. Además de la realización de estudios que den cuenta de las transformaciones longitudinales operadas en los logros.

Por otra parte, es necesario también generar la producción de análisis vinculados a la eficiencia de las acciones pedagógicas emprendidas a través de la ecuación costo-efectividad y la producción de información sobre factores vinculados con el rendimiento académico y que den cuenta de procesos más complejos no fácilmente cuantificables.

## **Evaluación y políticas de mejora de la calidad educativa**

La consideración de la evaluación como una acción política tiene significado por su estrecha vinculación con el objetivo de mejorar la gestión y la calidad de la enseñanza.

El esfuerzo y la inversión en acciones que posibiliten implementar sistemas de evaluación en la región cobra sentido si ellos nos permite:

- transferir señales a las escuelas sobre cuáles son los conocimientos significativos a desarrollar,
- identificar lo que se enseña y con qué profundidad,
- vincular las características de los establecimientos a los resultados que en ellos se logran,
- imprimir ciertas correcciones en los sistemas de calificación escolar que han operado con ausencia de referentes más amplios,
- formular políticas e implementar acciones de mejoramiento educativo en el camino de la equidad social.

En tal sentido, el proceso de instalación de los sistemas de evaluación iniciado habrá de tener impacto sobre el diseño de políticas confiables de mejoramiento a partir de una base de información que de cuenta de las carencias y debilidades en las diferentes instancias del proceso educativo.

El papel de retroalimentación de la evaluación se logra a través de la difusión responsable de la información a:

- cada establecimiento escolar para fortalecer la responsabilidad institucional sobre los resultados de la gestión escolar,
- los profesores y maestros para que puedan generar nuevas estrategias didácticas y metodológicas para mejorar el aprendizaje de los alumnos,
- las familias porque al disponer de resultados podrán confrontar sus opiniones acerca del desempeño de las instituciones, pero además esto redundará en decisiones más responsables en la elección de alternativas educativas,
- a las autoridades y actores políticos de la sociedad porque del conocimiento de los resultados partirán acciones fundadas en la búsqueda de soluciones efectivas para la capacitación docente, las acciones de las políticas compensatorias y la producción de recomendaciones para mejorar la tarea en las aulas.



## Consideraciones finales

La reflexión y el análisis en torno a estos temas ha pasado de ser, en nuestros países, una temática poco atendida a concentrar un alto grado de interés general.

Además de preocupar a los especialistas de la educación, los resultados escolares son una preocupación permanente de quienes tenemos la responsabilidad de conducir al sistema educativo, de quienes trabajan en él y de quienes tienen a sus hijos en las escuelas.

Creo que tal situación deviene de la existencia de fuertes consensos sociales en torno al valor que posee el conocimiento en el mundo actual.

Es innegable el papel que cumple la educación en el desarrollo de una ciudadanía que pueda sostener y fortalecer la democracia, y a la vez lograr mayores niveles de competencia para el desarrollo económico. Reconocer esto implica situar en los sistemas educativos la responsabilidad de difundir, al conjunto de la población, los conocimientos necesarios para lograr este objetivo.

En relación a lo anterior, para quienes tenemos la responsabilidad de conducir los sistemas educativos de nuestros países, revertir las situaciones de deterioro en la capacidad de distribuir conocimientos significativos, generando las estrategias adecuadas para mejorar la calidad de la prestación, constituye el desafío de nuestras gestiones.

El objetivo de brindar una educación de calidad con equidad genera la necesidad de reformar aspectos sustantivos de la organización y la gestión de nuestros sistemas educativos.

Es desde esta perspectiva, que me permito repensar el valor estratégico que poseen los sistemas de evaluación como productores de información sistemática acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, y del comportamiento del sistema educativo en su conjunto.

El uso de la información que se produce, en el marco de las acciones de evaluación, es imprescindible a la hora de tomar decisiones referidas tanto a la generación de estrategias para mejorar la calidad de los servicios educativos, como para producir acciones compensatorias que modifiquen diferencias detectadas.

La producción y difusión de información relevante sobre el desempeño del sistema educativo, puede generar mayor participación en la medida en que permite:

Producir información sobre los resultados, obtener o acumular esa información, no implica necesariamente que la misma pueda ser usada de manera efectiva y adecuada. Es, fundamentalmente, la decisión de la estrategia generada en torno al uso sistemático de la misma, lo que potencialmente puede generar acciones de mejora.

Un sistema nacional de evaluación que brinda, en forma periódica, información sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes - pero que además provee información acerca de las características socioculturales de la población atendida, y del contexto institucional en el que se desarrolló el aprendizaje - puede tener efectos sobre la mejora de la gestión educativa y de la calidad de la enseñanza, porque entre otras cosas:

- aporta a los diferentes niveles de gestión una base de información

imprescindible como instrumento para el diseño de políticas confiables de mejoras.

- el devolver a las instituciones información acerca de los resultados que obtienen sus alumnos puede cumplir un papel interesante a la hora de fortalecer la responsabilidad institucional por los resultados de su acción.
- la difusión social de los resultados puede convocar a la participación responsable de la familia y la sociedad en su conjunto incrementando su capacidad de demanda por mayores niveles de calidad.

Por último cabe señalar que operacionalizar o concretar una política de evaluación, determina asumir decisiones en torno a la elección de opciones referidas a muchos "qué", "para qué" y "cómo". Pero, poner en marcha este conjunto de decisiones y procesos que permiten medir y valorar los resultados de la acción educativa, atendiendo a las particulares condiciones nacionales, abre un potencial camino para generar acciones de mejora en el sistema educativo.

### 3.2. LA FORMACIÓN ACADÉMICA HETEROGÉNEA

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, con demasiada frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe como impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, las más de las veces, asume el papel protagónico y el alumno el de escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno convirtiéndolo en lo que el Dr. De Zubiría llama: un pasmado mental; donde el profesor ignora o pretende ignorar la riqueza y complejidad espiritual del estudiante y en vez de estimular, termina por represar su potencial y energías creativas. Es esta una forma de procesar al estudiante industrialmente, en lugar de ayudarlo a crecer intelectual, emocional y socialmente es decir, el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias, pero sin comprender qué aprende, cómo aprende y para qué aprende.

Basta una mirada atenta a la vida académica de las universidades del país, para cerciorarse que existen deficiencias en la docencia que se practica en sus aulas. Y es que estas Instituciones han olvidado su compromiso ético y moral con la sociedad, entregando la mayor parte de su tiempo a otras tareas y funciones que si bien son importantes en esta era de cambios y modernizaciones no son su misión fundamental. Sobre todo si tomamos en cuenta que muchas de las universidades han tenido, desde su origen, una orientación preponderantemente profesionalizante. Me refiero a la preeminencia que ha tenido la investigación con respecto a la docencia en términos de prioridad, reconocimiento y apoyo, dentro de las propias limitaciones que se viven en la educación superior; paradójicamente el desarrollo y las aportaciones de la investigación en general y de la investigación educativa en particular no han estado ni está a la altura de los principales problemas y expectativas de la sociedad y del sistema educativo de hoy.

Habría que subrayar que la docencia no consiste únicamente transmitir conocimientos sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar a las masas y en serie, porque todos son diferentes. La misión de la docencia es la de formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia es aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y encontrar en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas.

Pues bien, siendo la docencia una de las más antiguas profesiones de ayuda al desarrollo integral del ser humano, es preocupante que hasta el momento actual los docentes, en la mayoría de los casos, no hayan tenido la formación adecuada para el ejercicio cabal de su profesión.



### 3.4. PLANES DE ESTUDIO Y ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

¿ Qué es la etnografía, de dónde proviene, y hacia dónde se dirige, en cuanto acercamiento teórico-metodológico? ¿Cómo ha aportado la etnografía a la investigación educativa y, consecuentemente, al cambio de la práctica educativa? ¿Cuáles son las tendencias actuales de la etnografía educativa, que nos permiten apreciar las nuevas comprensiones y conocimientos que pueda aportar a los procesos educativos? En este ensayo introductorio a la sección temática procuramos dar respuesta a estas preguntas, de forma muy breve y sintética, sobre todo a través del recuento de los temas y avances teórico-metodológicos representados en los artículos que conforman la temática.

Si bien la etnografía surge, a principios del siglo XX, de la antropología como una forma de documentar e interpretar las “culturas” desde “la perspectiva de los nativos” (Geertz, 1983), se ha retomado y ampliado por diversas disciplinas y campos de investigación. A través de sendas acepciones y elaboraciones, la etnografía sigue siendo básicamente una metodología interpretativa-descriptiva, fundamentada en la observación la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la “cultura” de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social.

La etnografía entra al campo de la investigación educativa por diversos rumbos, y no nos incumbe dar cuenta de todos ellos aquí. Cabe mencionar que a mediados del siglo XX, en la investigación educativa estadounidense y británica, la etnografía se ofrece desde la antropología (Spindler, 1963) y la sociología (Waller, 1932; Hollingshead, 1949; Lacey, 1970) como una alternativa a la hegemonía cuantitativa-positivista que se había ido construyendo desde principios del siglo. En cuanto metodología “científica,” se apuesta a la ciencia propiamente interpretativa, humanista, de Dilthey y Weber, y se concibe a la objetividad como una expresión de la intersubjetividad reflexiva entre científico y sujeto de estudio. Sin embargo, existe una fuerte tendencia “culturalista” de concebir al objeto de estudio como “escuela” o “comunidad” unitaria, y la cultura como “conocimiento compartido” que une a sus “miembros” (típicamente rurales o minorías étnicas). Es hasta bien entrada la década de los setenta que los antropólogos y sociólogos estadounidenses de la educación cuestionan sus presupuestos y abordan temas de poder, desigualdad y multiplicidad de culturas, aunque corren el riesgo, a su vez, de caer en los determinismos del reproductivismo educativo.

En México, si bien la antropología nos ha legado estudios y políticas educativas sobre la escuela rural y el indigenismo (Bertely-Busquets, 2000), la etnografía educativa se introdujo con más fuerza a principios de los años ochenta, a través de los trabajos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y sus estudiantes (Rockwell, 1995), mismos que irradiaron su influencia hacia América Latina; también son importantes las aportaciones del antropólogo Guillermo de la Peña (1981). En Argentina, ya para los año ochenta empieza a formarse un fuerte grupo de antropología de la educación, trabajando a la sombra de la dictadura militar (Neufeld, 2007).



En América Latina se le da un impulso novedoso a la etnografía educativa muy vinculado con la educación popular y con el rescate de la escuela pública, justo cuando la etnografía estadounidense entra en una crisis epistemológica. Desde entonces, se ha dado un acercamiento cada vez más estrecho entre las distintas tradiciones nacionales de hacer etnografía educativa (Anderson y Montero-Sieburth, 1997; Rueda y Campos, 1992; Rueda, Delgado y Jacobo, 1994; Calvo, Delgado y Rueda, 1998), tendencia que esperamos alentar aquí.

Etnografía de la educación: tendencias actuales que denominamos “tendencias actuales de la etnografía educativa”. Si bien este objetivo no se cumple del todo pues para ello haría falta una revisión amplia de la producción etnográfica reciente— los artículos que aquí se presentan nos permiten vislumbrar algunos rasgos de tales tendencias. Son trabajos desarrollados en realidades sociales, económicas, culturales y políticas diferentes: Estados Unidos, Argentina y México, estudios que se realizaron bajo una perspectiva etnográfica pero que, al mismo tiempo, reflejan corrientes de pensamiento distintas y complementarias. En ese sentido, podemos encontrar las diferencias existentes entre los trabajos etnográficos estadounidenses y los latinoamericanos, los primeros tal vez más centrados en el ámbito de lo local, en tanto que en los segundos se detecta una referencia constante al contexto nacional o regional, que puede ser consecuencia de los sistemas educativos centralizados que existen en la región.

Asimismo, los artículos reflejan la influencia de los contextos específicos en los temas que se abordan. Así, las condiciones de pobreza y/o desigualdad educativa aparecen como un trasfondo preponderante a considera en Argentina y México, aunque esto no es totalmente ajeno a los temas educativos vinculados con las comunidades latinas en Estados Unidos. Pero también se encuentran preocupaciones por temas comunes; tal es el caso de la migración poblacional y el panorama multicultural que esto abre en el ámbito educativo. A fin de cuentas, encontramos que no hay diferencias tajantes, sino de énfasis y estilo.

Es posible afirmar que la etnografía sigue consolidándose como una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo. Continúan vigentes, entre otros, los debates sobre su valor y lugar en las ciencias de la educación, los usos posibles del conocimiento que construye, el compromiso político y ético del etnógrafo y los posibles vínculos entre lo “local” y lo “global”. En tanto análisis social, ha enfocado su mirada a fenómenos que —relacionados con cambios socioeconómicos, políticos y culturales— cuestionan viejas certezas y abren perspectivas para comprender los procesos educativos. Los niños y jóvenes en la escuela, antes objeto de atención marginal, ahora son actores importantes para comprender las relaciones educativas; se reconocen nuevas dimensiones de lo cultural en la escuela y el aula, expresión del “cruce de fronteras” (Rosaldo, 1989) que caracteriza a las sociedades actuales; se analiza la globalización en contextos ocales y escolares; y se reconoce la necesidad de “seguir el flujo” (Marcus, 1988) de procesos y políticas por múltiples ámbitos y sitios.

Metodológicamente se cuestiona el papel del etnógrafo como autor o co-autor en el marco del debate entre etnografía realista y enfoques experimentales (Clifford y Marcus, 1986); se generan métodos, técnicas e instrumentos alternativos, fundados en el intreraprendizaje, la co-participación y estilos creativos de intervención; y se usan nuevos géneros narrativos que aluden a las autorías, entre otras, infantil, docente e indígena buscando develar el carácter significativo de los aprendizajes escolares, democratizar las prácticas de enseñanza y resolver los retos del multiculturalismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural y lingüística en las escuelas. En fin, llaman la atención las nuevas formas de abordaje de las realidades estudiadas que modifican las visiones ortodoxas del proceder etnográfico clásico e incursionan en procedimientos alternativos e innovadores. Los artículos que componen esta sección temática fueron agrupados en tres grandes rubros que incluyen algunos de los aspectos señalados: procesos de gestión y enseñanza-aprendizaje escolar, etnografías de la escolarización en contextos urbanos populares y multiculturales, y discursos y enfoques cualitativos y etnográficos innovadores.

### **Procesos de gestión y enseñanza-aprendizaje escolar**

En este apartado se incluyen dos textos: uno que alude a la organización cotidiana de la escuela reflejada en formas de gestión escolar y otro que refiere a la participación de los sujetos en contextos de aprendizaje. Francisco Javier Cruz González nos presenta un artículo titulado “El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria” que, en cierta manera, es representativo de muchos estudios etnográficos en educación. Ubicándose en el ámbito de la vida cotidiana, el autor indaga e sentido y significado de las prácticas y relaciones que se gestan en la escuela en relación con las acciones del consejo técnico, analizándolas como símbolos que permiten comprender el entramado de la cultura escolar. El contexto lo representan las propuestas de reformas educativas recientes, puestas en marcha a nivel nacional, que buscan incorporar nuevos modelos de gestión en la escuela al margen de las prácticas culturales construidas históricamente en los planteles y del accionar cotidiano de los sujetos.

La investigación realizada en una secundaria de la Ciudad de México a lo largo de dos años se basó, primordialmente, en la observación reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) y en entrevistas a diversos actores de la escuela. A través del concepto de ritual, analiza las prácticas que se gestan en el espacio destinado al CTE, donde podemos ver cómo se entreveran las disposiciones oficiales con formas organizativas internas e interpretaciones particulares de los distintos actores. Así, la relación con los padres y estudiantes, ausentes físicamente, está presente en las preocupaciones y los temas que tratan; la norma oficial sobre el funcionamiento del CTE se adapta a las condiciones específicas de la escuela; también aparecen concepciones largamente sedimentadas en el nivel de secundaria sobre las calificaciones y la conducta y la manera particular en que en el ámbito escolar hay espacios –no necesariamente formales– que constituyen los mejores momentos para el intercambio.

De tal forma, el trabajo de Francisco Javier Cruz se ubica en lo que en una cierta perspectiva etnográfica se ha denominado “la construcción social de actor de las escuelas” (Rockwell 2005), categoría que alude a la negociación que se da entre los sujetos (directores, maestros, padres de familia, alumnos) en torno a las acciones escolares. Desde esta perspectiva conceptual, surgida en México a finales de los años setenta y que ha tenido un fuerte impacto en el desarrollo de múltiples estudios educativos, la etnografía intenta encontrar: “la articulación de los múltiples y complejos procesos culturales y sociales en la vida escolar cotidiana” (Rockwell, 2005:9), posición que cuestiona el poder reproductor de las instituciones culturales, y pone de relieve el accionar de los sujetos que no siempre se corresponde con el discurso oficial. En momentos en que la secundaria atraviesa por un nuevo periodo de reformas y cambios, investigaciones como la que aquí se comenta, constituyen un valioso insumo para pensar en la dirección posible de las transformaciones educativas para el nivel.

En su artículo sobre “Maestros y estudiantes como aprendices de nuevos discursos académicos”, las investigadoras estadounidenses Cecilia M Espinosa y Sarah Hudelson nos dejan entrever los procesos de aprendizaje dentro de los salones de clase bilingües de un estado fronterizo estadounidense. De por sí el artículo constituye un aporte valioso para la comunidad de investigadores y profesores mexicanos, pues raras veces se han publicado los análisis descriptivos, en español, de lo que pasa con los estudiantes mexicanos emigrados a aquel país. También tiene la virtud de mostrarnos cómo la etnografía de procesos escolarizados puede sostenernos y orientarnos para incidir en cambios de corte pedagógico, sobre todo en la parte educativa.

### 3.4 DIFERENCIAS PROFESIONALES Y DIFERENCIAS ETNOGRÁFICAS

El proceso etnográfico: buscando la inspiración

El proceso etnográfico, ese quehacer investigador que desembocará en un texto final (o informe de investigación), equivale, en la metáfora que aquí propongo, a la etapa de inspiración en la que el compositor se deja influir, busca estímulos, refina su sensibilidad y agita su interior, evocando experiencias previas que conecta con las que está atravesando en el presente. Esta etapa, que también se conoce como "trabajo de campo", incluye tipos muy diversos de actividades:

A un primer nivel, el establecimiento de una red de relaciones personales dentro y fuera del "campo" y entrenar ciertas habilidades cognitivas y sociales. A un segundo nivel, se incluyen la observación más o menos sistemática de personas que interactúan entre sí y con objetos dentro de determinadas coordenadas espaciales y temporales, la participación activa en algunas de esas interacciones, la realización de entrevistas más o menos formales y/o estructuradas y la recopilación de artefactos producidos y/o manejados por las personas a las que se observa y entrevista (documentos de todo tipo, herramientas, etc.).

Todas esas actividades llevan apareadas, a un tercer nivel, otras tales como registrar lo observado, lo escuchado y, en definitiva, lo sentido y pensado durante las observaciones, las entrevistas y la participación en las interacciones, así como transcribir, clasificar y ordenar eso que llamamos "datos". A un cuarto nivel, se incluyen actividades como la triangulación -en sus diversas variantes- y, fundamentalmente, la interpretación, un término con el que designamos un conjunto amplio y heterogéneo de operaciones inductivas, deductivas, especulativas e intuitivas mediante las cuales, desde nuestros intereses como investigadores, dotamos de significado a la realidad estudiada, lo que a menudo consiste en explicar por qué esa realidad tiene o deja de tener un significado u otro para quienes forman parte de ella. Ese "dotar de significado", en el caso de la etnografía, pasa por situar nuestras apreciaciones en algún contexto teórico de la ciencia social, ya sea la antropología, la sociología, la pedagogía, la ciencia política, la economía o la geografía humana (Pulido y Prados 1999: 362).

Efectivamente, podemos describir el trabajo de campo etnográfico como etapa de incubación de ideas, y como tal puede tener una duración muy variable, desde unos cuantos días hasta años. Del mismo modo, la actitud y las acciones del etnógrafo-compositor durante esta etapa pueden ser muy diversas. Hay quienes gustan de navegar a la deriva de la intuición, avanzando a base de golpes de timón imprevistos y casualidades. Por el contrario, otros -la mayoría- preferimos cierta dosis de estructura y procedimiento sistemático en la etapa de inspiración, pues pensamos que las ideas llegan sólo cuando uno es disciplinado y se esfuerza en un trabajo constante y programado. En cualquier caso, no son opciones excluyentes. Es más, siempre deben combinarse. La opción anárquica y puramente intuitiva difícilmente desembocará en una obra seria, mientras que, por otro lado, un excesivo celo en el rigor sistemático del

trabajo que cierre las puertas a la intuición sería la antesala de una más que probable fría y aburrida obra.

### **El producto etnográfico: escribiendo la partitura**

Un informe etnográfico es como una partitura musical. El compositor de la misma, el etnógrafo-autor, no puede impedir que los intérpretes de la partitura -o sea, los lectores del texto final o informe- ejecuten la pieza de diversas maneras. Ni puede impedirlo ni debería impedirlo, caso de ser ello posible. Precisamente una gran virtud de los informes etnográficos reside en el hecho de que suscitan interpretaciones distintas en lectores-intérpretes distintos. Esto no es un síntoma de debilidad interna del informe, sino una prueba de su riqueza y calidad.

Espero que la "partitura" en tres movimientos que les presento a continuación sea de su agrado y les sirva para entender algunos aspectos de la vida en las aulas. Se trata de un caso de análisis microetnográfico acerca de unos "incidentes críticos" del aula. La composición ha sido realizada a partir de ciertos acontecimientos que transcurrieron en apenas hora y media en un aula de primer curso de primaria (cuando ocurrieron, se llamaba todavía E.G.B.). Cuando se hace investigación etnográfica en una escuela uno se encuentra continuamente ante situaciones curiosas, incluso graciosas y en ocasiones comprometidas. Ello entra dentro de lo normal, pero lo que nunca se espera es una situación que provoque en uno frustración y zozobra emocional profundas, juzgada como tal por uno mismo, como la que me ocurrió una tarde en el C.P. Gaviota (un nombre ficticio, como todos los nombres propios que aparezcan en esta partitura).

En cualquier caso, la mera excepcionalidad del único ejemplo de este tipo que he vivido no justificaría su difusión pública. Aparte de su singularidad, la experiencia me sirvió para cuestionarme el significado de la escuela y la organización sociocognitiva de la experiencia infantil. En otras palabras, aprendí mucho con lo que me ocurrió aquel día y con las reflexiones a las que me llevó, y eso es lo que me mueve a contarlo aquí. En el PRIMER MOVIMIENTO predomina la intención descriptiva, en el SEGUNDO MOVIMIENTO lo hace la intención analítica, y el TERCER MOVIMIENTO y último está presidido por una intención interpretativa.

#### **Primer Movimiento**

- Preparando la Navidad. Se palpaba en el ambiente. Desde hacía varios días todas las clases ensayaban villancicos, y el olor a pegamento era más intenso, dada la producción acelerada de figuras de papel, cartón y cartulinas arracimadas en torno a los motivos navideños. Aquel trajín culminaría con el último día de asistencia al colegio antes de las vacaciones de Navidad, en el que unos representarían el Nacimiento mientras otros cantarían, los niños nerviosos y ansiosos, las madres de la Virgen y San José con la baba caída, otras haciendo fotos a sus pastorcillos, los maestros con la satisfacción de la rutina cumplida. Para éstos últimos quedaba otro día más, en el que celebrarían un ágape ya tradicional y comentarían lo cerca que estuvo el gordo de Navidad.

Por aquel entonces llevaba unos cuantos meses de asistencia regular al centro, los suficientes como para que el director me pidiera con toda confianza quedarme una tarde con el grupo de 1ºA -de la antigua E.G.B.-, porque la maestra estaba con gripe en casa. Acepté sin pensarlo, pues no había nada que pensar. Hacía tiempo que había



superado el síndrome del “trueque”, una especie de remordimiento de conciencia que sufren algunos etnógrafos “externos al campo” cuando caen en la cuenta de que se dedican a observar y hablar con gente que les ayuda en sus investigaciones sin darles nada a cambio. A las alturas en que sucedió lo que voy a contar, cuando hacía un favor en el C.P. Gaviota detrás de mi acción estaba la amistad personal y no otro imperativo. Acepté sin vacilar, además, porque sería una experiencia nueva, pues nunca antes había tenido delante un grupo de primero de E.G.B. Supongo que, casi inconscientemente, pensé: “bueno, qué dificultad hay en estar hora y media con veinte niños de seis años. Después de todo, hice unas prácticas con un grupo de quinto hace varios años, incluso he impartido algunas clases en la Universidad, he dado conferencias a públicos muy variados, etc. Qué es para mi una tarde con los de primero... coser y cantar.”

Mi primer error, craso y fatal. Pocas cosas son más peligrosas que subestimar las fuerzas del enemigo. Pero eso ocurre en la guerra, y esto sólo es la escuela. Aquí deberíamos decir que pocas cosas son más contraproducentes que sobrevalorar la competencia pedagógica propia. Expresarlo de esta segunda manera imprime corrección a mis ideas, pero no quiero ser falsamente correcto, y me quedo con la guerra, porque aquella tarde libré una batalla, posiblemente contra mí mismos, eso sí, mediada por las escaramuzas perpetradas por niños de seis años, niños que estaban preparando la fiesta de Navidad.

- Todo bajo control. Alguien les avisó de la llegada de un sustituto, pues mientras cruzaba el aula en dirección a la mesa de la maestra algunos me preguntaban “¿eres tú el que viene en vez de la maestra?” Cuando alcancé la mesa, dirigí unas palabras protocolarias, algo así como “bueno, como la señorita está mala he venido para estar con vosotros esta tarde, así que vamos a seguir con las cosas que estábais haciendo con ella, ¿vale?” En vez de otro “vale” cálido y cómplice, obtuve por respuesta otras preguntas como “¿tú eres maestro de otra clase?”, o “¿cuántos años tienes?”

Aquellos niños estaban metiendo sus piecitos en el agua para comprobar la temperatura, pero no me percaté, y respondía a todo con sumo gusto. A todo esto, durante los primeros diez minutos me dediqué a pasear entre los pupitres -agrupados de cuatro en cuatro- orientando sobre la actividad en curso, cosas tales como recortar un dibujo de Melchor, pegar triángulos de cartulina para hacer una estrella, colorear dibujos de animales, etc. Había un silencio agradable, se respiraba, como dicen algunos, un ambiente de trabajo, y yo no hacía sino corroborar nuestras expectativas sobre el desarrollo de una clase con niños de primero. Lo dicho, todo bajo control.

- La ruptura. Después de unos cuantos paseos, me detuve en la mesa de la maestra, pero de pie, de modo que algunos niños se levantaban y venían a pedirme ayuda para su actividad. Una niña -la llamaremos Charo- se acercó mientras hablaba con un compañero suyo, y debía estar impaciente porque no dejaba de solicitar mi atención: “maestro, maestro, mira esto, mira esto”, me decía levantando un folio, y yo le decía que esperase un momento, porque estaba tratando de explicar algo al otro niño. Charo seguía con su folio levantado, ahora acercándolo a mi cuerpo, casi golpeándome con él, requiriendo mi atención, y ocurrió lo que luego sería el detonante del desarrollo posterior de la escena. Justo cuando terminé con el niño y éste se daba media vuelta, Charo golpeó la hebilla de mi cinturón con su mano durante el hostigamiento con el dichoso folio.

Su gesto se transformó y pasó, de cierta rabieta por la espera, a sorpresa ante el inesperado roce con una superficie dura que ella no podía ver, pues mi rebeca caía por

debajo del cinturón. “¿Qué tienes ahí, maestro?”, preguntó la niña, y alcé la parte inferior de la rebeca para mostrar el cinturón y dije “nada, nada, que te has dado con el cinturón”. Ignoro si la niña llegó a fijar su vista en el cinturón, pero lo que es seguro -a tenor de los acontecimientos posteriores- es que sus ojos se centraron en una superficie situada inmediatamente debajo del cinturón.

“Bueno, ¿qué es lo que querías decirme?” -pregunté olvidando lo de la hebilla- y Charo me enseñó su folio y pidió mi consejo sobre qué colores usar en el dibujo, de manera que le hice algún comentario y ella regresó a su pupitre. Como no había ningún niño que requiriera mi ayuda en ese momento, decidí sentarme, pero apenas había disfrutado diez segundos de sillón cuando las risotadas que procedían del grupo de pupitres donde se encontraba Charo me obligaron a intervenir. “¿Qué es lo que pasa?”, pregunté del modo más calmado, y la respuesta vino del niño sentado frente a Charo en el grupo de cuatro, una vez pudo librarse de las manos de ella que, tapándole la boca, le impedían hablar. El niño dijo: “es que la Charo se pone: 'el maestro tiene la picha así de gorda'” Mientras decía “así de gorda”, el niño señaló una distancia de unos cuatro centímetros separando los dedos índice y pulgar de la mano derecha.

Todos los niños soltaron carcajadas tremendas, y Charo una sonrisa algo más precavida, sabedora de que, en caso de una evolución problemática de la situación, ella podría llevar la peor parte. No pude ver nuestro gesto en ningún espejo, pero intenté expresar con mi cara la idea de que no me había afectado ese comentario, de que, en realidad, hasta me parecía gracioso, pero algo debió fallar en mi dispositivo gestual, y esos niños debieron ver algo diferente a lo que intenté mostrar. El comentario de Charo era reproducido en cada pupitre, y este regocijo, como un eco, inundó el aula durante un par de minutos o así. Nunca sabré qué colores adquirió mi cara en esos dos minutos, qué aumento de mis parpadeos se produjo o cuántas veces tragué saliva, pero supongo que es en estos indicadores donde habría que buscar las pistas que encontraron los niños y que les llevaron al convencimiento de que el maestro estaba tocado y se balanceaba como un boxeador noqueado. Pero no tenía a quien tirara la toalla, y aquellos niños dominaban las cuatro esquinas de ese ring con pizarra y pupitres. El combate acababa de comenzar.

- Nada bajo control. Seguían las risas, ya no tan generalizadas, pues algunos niños parecían muy concentrados en sus tareas, como si ya hubieran olvidado el incidente. Yo deambulaba cerca de un pupitre y comenté que no sabía por qué se estaban riendo tanto de esa tontería. En realidad, deseaba encontrar una voz amiga que me dijese “es verdad, maestro, ¿a qué viene tanto alboroto?” o, por ejemplo, “sí, ya está bien, nos hemos reído pero vale ya, vamos a trabajar, que es lo nuestro”. Pero no la encontré. A lo sumo, alguna mirada compasiva en lo que yo leía un “pobrecito-lo-que-te-espera”, u otra diciendo “esto es lo que hay, y tienes que aguantar”. Desde otro grupo de pupitres surgieron de nuevo carcajadas histriónicas, acompañadas de esos movimientos con los que los actores expresan hilaridad plena, así que volví a preguntar “¿qué pasa ahí?”, esta vez con más recelo que calma.

En esta ocasión, el niño que respondió no tuvo que librarse de ninguna mano que tratara de tapar su boca, de modo que expresó con total tranquilidad lo siguiente: “Nada, que éste -señalando a otro- ha dicho ‘¿te imaginas al maestro follando?’” De nuevo las carcajadas en cada pupitre, de nuevo un comentario público que no podía obviar, pero esta vez empleé otra estrategia. En vez de hacerme el tonto sin preocuparme por la llaga, pondría el dedo en ella precisamente haciéndome el tonto, a ver qué pasaba, y pregunté: “¿ follando? ¿ qué es ' follando'?” Mi objetivo era inducir un estado generalizado de incomodidad y vergüenza, pero parece ser que en tales

terrenos aquellos niños se movían como peces en el agua. Un niño respondió, con toda la naturalidad del mundo, que “follar era hacer el amor”, y otro concretó la explicación diciendo que “es lo que se hace cuando te bajas los pantalones y te echas encima de la mujer”. Por si el maestro tenía alguna duda, un tercero recordó que “es lo de las películas, lo de los dos en la cama”.

Mi estrategia había fracasado estrepitosamente, y los niños se habían apoderado completamente de la situación, si es que faltaba algún resquicio del que apoderarse. De nuevo los comentarios reproducidos, de nuevo las carcajadas generalizadas. Aquí dos simulan el acto sexual, allá tres no paran de jugar con las manos, metiendo y sacando frenéticamente dedos índices en círculos formados por índices y pulgares. En una esquina, otros tres no sólo no están sentados -a estas alturas pocos quedaban sentados- sino que se habían desplazado varios metros, hasta los paneles de corcho del fondo del aula.

Observé que otros hacían escapadas fugaces hacia ese punto, para explotar en carcajadas inmediatamente después de llegar a él. Allí pasaba algo. Decidí acercarme, y pude distinguir un dibujo pegado bajo los paneles, así que me dirigí allí a verlo, pero un niño detectó mi intención y saltando literalmente de su pupitre lo arrancó del panel. Pero yo no podía ya andarme con chiquitas, así que aceleré mi paso, agarré del cuello al niño con una mano y con la otra le quité el dibujo. En éste se podía ver una figura masculina con órganos sexuales de tamaño exagerado, y debajo de ella, escrito a lápiz verde: “La picha del maestro”.

Guardé el dibujo en mi bolsillo pues, después de todo, era una pieza de excelente valor etnográfico, y seguí paseando entre los pupitres, como si nada. En medio de aquella situación totalmente fuera de mi control, el único consuelo era comprobar que había cuatro o cinco niños que estaban haciendo sus cosas, dibujando sus virgencitas, coloreando sus niñojesuses, recortando melchores, gaspares y baltasares.

- ¿Final de la pesadilla? Comparaba a estos pocos niños buenos con el resto y me preguntaba si había alguna forma de controlar a esta jauría. En un momento determinado pensé que era yo quien estaba sacando las cosas de quicio, que esos niños, después de todo, eran eso, niños, seres inocentes a los que hay que tolerar ciertas cosillas. “Claro, hombre, ¿no te das cuenta de que hay que usar la mano izquierda?”, me decía a mí mismo mientras intentaba encontrar una forma de devolver la normalidad perdida al aula. Se me ocurrió entonces contar un relato con cierto grado de misterio para atraer la atención de todos los niños, y de esta manera empezar a recuperar el timón de la clase. Para hacerlo más atractivo, lo presenté como una historia real, que me había ocurrido no hacía mucho tiempo, y empecé a contarles que encontré una cueva en lo alto de una montaña. Comenzaron a hacer preguntas sobre detalles de la historia conforme la contaba, lo cual interpreté como un síntoma de que iba por el buen camino, de que esas veinte ovejas descarriadas estaban siendo reconducidas al corral del proceso pedagógico correcto. Nada más lejos de la realidad. Uno preguntó cómo había llegado yo hasta lo alto de la montaña, y al contestarle que en bicicleta, unos cuantos se echaron a reír murmurando “el maestro en bicicleta, como un niño”. Hice más intenso el relato diciendo que escuché unos ruidos extraños dentro de la cueva, y otro niño inquirió: “maestro, ¿era un ruido como ñogui-ñogui?”, una pregunta que desató por enésima vez las carcajadas.

Después de esto abandoné definitivamente la narración del relato. Algunos niños, los buenos, me animaban de buena fe a continuar: “no, maestro, cuéntanos lo que pasó después”, pero era demasiado tarde, yo no podía consentir que una mayoría de

barrabases siguieran mofándose de mí. Desanimado, volví a deambular entre los pupitres ojeando aquellos estúpidos trabajos manuales, y poco después me dirigí hacia la mesa de la maestra. ¿La mesa de la maestra? La maestra... ¡la maestra!, ¡claro, cómo no había caído antes!, ella no estaba allí, pero podía recurrir a ella para acabar de una vez por todas con aquella situación insostenible. La manera de hacerlo era muy simple: la amenaza. Alcé la voz y dije: “en vista de cómo os habéis comportado, voy a contar a la señorita todo lo que habéis hecho y dicho esta tarde, para que lo sepa”.

La reacción de los niños fue, sencillamente, increíble. En los primeros dos o tres segundos después de mi amenaza, algunos niños suplicaron “no, maestro, por favor no lo hagas”. Charo unió sus manos y me miró implorando clemencia, mientras el que había colgado mi “retrato” miraba a unos y a otros como diciendo: “se acabó el pastel”. Desconcierto generalizado, temor y angustia patentes, ese era el panorama... durante dos o tres segundos, no más. Por arte de no sabemos qué birlibirloque, los rabos dejaron de estar entre las piernas ipso facto, y aquella caterva de facinerosos coordinó en cuestión de segundos un vocerío impresionante dirigido hacia mí: “¡chi-va-to, chi-va-to, chi-va-to!”. Recuerdo ahora cómo Charo repasaba visualmente todos los pupitres para asegurarse de que el grito era unánime, pues un envalentonamiento de aquel calibre sólo tendría éxito en su propósito si el grupo se mostraba unido.

Y así fue, pues incluso aquellos a los que creí durante toda la clase como mis aliados -o sea, los que hacían sus tareas y no fabricaban los chistes- se adhirieron al clamor. Tuvieron éxito, y apenas transcurridos tres o cuatro de esos “chi-va-tos” coreados, era yo el que escondía el rabo, suplicaba silencio -pues aquel ruido era claramente perceptible en otras aulas- y prometía no contar nada a la maestra. Volvió entonces la calma, y cada uno pasó los pocos minutos que faltaban para el final haciendo sus cosas. Cuando sonó el timbre, se levantaron apresurados, cogieron las mochilas y las chaquetas, y se fueron diciéndome adiós. Permanecí algún tiempo en el aula, que ahora era un lugar más seguro.

#### Fin del primer movimiento

Como quiera que fuese, es evidente que el compositor siempre tiene en mente una determinada interpretación de la obra (su obra) y no otra. Por ello se afana en construir un argumento, persuadiendo más que convenciendo, haciendo sugerencias mediante recursos retóricos y estilísticos con la misma fuerza que intenta establecer razones sólidas a través de datos empíricos:

... [un tipo de informes en los que] la descripción, la explicación analítica y la interpretación se suceden o entrelazan en un formato narrativo no exento de cierta retórica y carga literaria. Un informe con estas características -y este sería el segundo sentido del término- recibe el nombre de etnografía (idem, p. 363).

Un buen informe etnográfico es, por lo tanto, una partitura que indica una determinada manera de interpretarla -la forma pretendida por el autor- pero que, al mismo tiempo, deja la puerta abierta para otras interpretaciones. Una partitura etnográfica no sólo es polifónica, sino también polisémica.

La metáfora se complica

Como es lógico, todo es más complicado de lo que parece a tenor de nuestra metáfora. En primer lugar, lo que he denominado como "etapa de inspiración" y "etapa de composición" de la obra etnográfica no están separadas en el tiempo. El etnógrafo inicia bien pronto la tarea compositora, conforme va avanzando la etapa de inspiración. Nadie espera a finalizar el acopio de ideas para comenzar a construir un texto. En segundo lugar, la escritura del informe etnográfico no es un proceso mecánico. Antes de escribir es necesaria mucha inspiración y, una vez que se comienza a escribir, se necesita todavía más inspiración para avanzar y llegar a completar el texto. Y no sólo inspiración, pues para la tarea de escritura se requieren enormes dosis de autodisciplina y esfuerzo.

He conocido a muchos investigadores de otras tradiciones metodológicas que se sorprenden de que los etnógrafos tarden más tiempo en escribir sus informes que en "hacer la investigación". Claro, para quienes practican esas tradiciones hay una línea clara y tajante que separa la realización de la investigación de la redacción del informe o presentación de "resultados". Para los etnógrafos, escribir el informe sigue siendo una acción de investigación que exige tanta o más inspiración y disciplina que las acciones previas "en el campo", y que duran tanto o -normalmente- más tiempo que éstas.

A semejanza de lo que ocurre en el interior de esos objetos llamados "fractales", los roles de intérprete y compositor se despliegan y entrelazan en una suerte de bucles y retroacciones continuas durante la investigación etnográfica, tanto al realizar la etnografía-proceso como al escribir la etnografía-producto. Uno acabará siempre componiendo una obra que no será otra cosa que una invitación a la interpretación por parte de otros. Para poder componer la obra, uno necesita, como hemos visto, inspiración. Durante la etapa de inspiración el etnógrafo-compositor se dedica precisamente a interpretar otras "partituras", representadas por los discursos de los informantes y de los documentos recogidos y analizados, por los comportamientos y prácticas observadas, registradas y analizadas, o por los objetos de cualquier clase encontrados en el "campo" durante el proceso. Todos ellos se convierten, desde nuestra posición como investigadores, en materia a la que dotamos de sentido.

Desentrañar el significado de la realidad educativa investigada o dotarla de significado - se puede decir de las dos maneras dependiendo de las posturas ontológicas y epistemológicas que uno practique- consiste, a fin de cuentas, en un acto de interpretación. El etnógrafo de la educación, por lo tanto, es primeramente un intérprete de las "partituras" de la realidad educativa con las que se encuentra y a las que busca concienzudamente. Con posterioridad, culmina su labor con la composición de otra partitura. Quiénes y cuántos otros intérpretes encontrarán esta partitura, son cuestiones sujetas a la política de difusión del conocimiento en nuestra sociedad. Cómo la ejecutarán dichos intérpretes, es una cuestión a la que no se puede responder a priori.

Análisis (es decir, un posible análisis)

Hay muchas formas de acometer el análisis de los acontecimientos que acabo de narrar en el PRIMER MOVIMIENTO, muchas lecturas posibles si se prefiere. La más obvia de estas últimas nos hablaría de un individuo sin experiencia sumido en una situación que le sobrepasa. No soy maestro, y aquella tarde quedó patente mi total falta de recursos docentes para controlar el desarrollo de una clase de primero. Ni siquiera ahora, después de una década, tengo la menor idea de qué cosas debería haber hecho, qué medidas haber tomado, cuándo y cómo haber actuado para que aquella

tarde todo hubiera transcurrido por “cauces normales”. Esta es mi única certidumbre, la de que aquello no fue “normal”, pero en vez de preocuparme por adquirir las destrezas para que no me ocurra nunca más, me preocupo por analizar los acontecimientos para dotarles de sentido dentro de una explicación teórica.

Esta divergencia de intereses deriva de la diferencia entre ser maestro de esa escuela y ser un etnógrafo externo a ella, siendo el segundo el que ha llevado a cabo el análisis siguiente. Sobre éste último debo señalar que cada segmento de comportamiento que pudiéramos identificar está sujeto a varias interpretaciones posibles, por parte del resto de actores presentes -los alumnos- acerca de los motivos o los propósitos que la informan, de modo que cada una de los cortes seleccionados en la secuencia de hora y media -ésta fue la duración real de aquella clase- se presta a un desmenuzamiento más fino, lo que conduciría a una descripción más densa.

Para acometer el análisis de lo descrito en el PRIMER MOVIMIENTO voy a emplear herramientas prestadas. Más concretamente, voy a basarme en el análisis de marcos propuesto por Erving Goffman, y propondré una reorientación y una extensión de las perspectivas de dicho aparato analítico, mostrando la riqueza teórica potencial del mismo, infravalorada por el propio Goffman y en gran medida inadvertida por la ciencia social dominante. En efecto, existe la creencia generalizada de que la perspectiva sociológica goffmaniana no es apta para la construcción macroteórica, sino tan sólo para la realización de descripciones detalladas e ingeniosas de los microprocesos de la acción social. Sin duda alguna, el propio Goffman es el principal responsable de que haya prevalecido dicha creencia, pues estaba convencido de que su trabajo no abordaba los temas centrales de la teoría sociológica, sino únicamente cuestiones de segundo orden. De hecho, refiriéndose al libro que voy a citar aquí continuamente, *Frame Analysis*, Goffman señala en la introducción (1986: 13) que trata...

... acerca de la organización de la experiencia -algo que un actor individual puede acoger en su mente- y no de la organización de la sociedad. No afirmo en modo alguno estar hablando sobre las materias centrales de la sociología -la organización social y la estructura social. Esas materias han sido bien estudiadas, y pueden seguir siéndolo, sin referencia alguna al marco. No estoy abordando la estructura de la vida social sino la estructura de la experiencia que los individuos tienen en un momento determinado de sus vidas sociales. Personalmente, considero que la sociedad está por delante en todo momento, y las implicaciones actuales del individuo son secundarias; este informe trata sólo de materias que son secundarias.

Si fuese cierto que el análisis de marcos no sirve para abordar cuestiones como la desigualdad, el control social, la estructura social, la reproducción sociocultural o el poder, entonces estaría justificada su posición marginal en la caja de herramientas de la ciencia social. En lo que respecta al estudio de los fenómenos educativos, de ser ello cierto estaría justificado el desinterés o el desconocimiento absolutos por parte de los investigadores “macro-orientados”, esto es, de aquellos cuyos enfoques pretenden vincular dichos fenómenos con la economía política, con el análisis de clases o con cualquier aparato teórico que tenga por objeto la dinámica global y/o transnacional del capital humano, monetario, político y cultural. Dicho desinterés o ignorancia estarían mucho más justificados aún en el caso de quienes conciben la investigación social como un instrumento de crítica y cambio social. Goffman fue bastante explícito al respecto cuando señaló lo siguiente (p.14):

... el que quiera combatir la falsa conciencia y despertar a la gente a sus verdaderos intereses tiene mucho por hacer, porque el sueño es muy profundo. Y yo no intento aquí aportar una nana sino simplemente andar de puntillas y mirar la forma en que la gente ronca.

La reorientación del análisis de marcos que propondré más adelante convierte a éste en algo más que un dispositivo para captar los "ronquidos" de la población, mostrando que puede ser válido, eficaz y fértil a la hora de abordar una cuestión central de la teoría social: el poder. Si logro mi objetivo, debería quedar patente que, aunque la organización social y la estructura social tradicionalmente han sido estudiadas sin referencia alguna al "marco", no deben seguir siéndolo si queremos que dichos estudios alberguen en su seno teórico la dimensión cognitiva de la acción social, sin la cual toda teoría de la sociedad es un andamiaje con mutilaciones congénitas.

## SEGUNDO MOVIMIENTO

Si un maestro termina la clase con la sensación de que ésta ha sido una más, con el convencimiento implícito de que todo lo sucedido dentro de ella entraba dentro de lo esperado, lo esperable, lo probable y/o lo posible, entonces podemos afirmar que, durante esa clase, nada perturbó seriamente el marco de ese maestro relativo al desarrollo de las clases. Toda situación social -y la clase es una- es definida de acuerdo con los principios de organización que gobiernan los acontecimientos que tienen lugar dentro de ella y con los niveles de implicación subjetiva de los actores en ella. Goffman se refiere a esos elementos cuando usa la palabra 'marco', y al estudio de la organización de la experiencia en esos términos cuando usa la expresión 'análisis del marco' (p.10-11). De acuerdo con Goffman, los marcos pueden concebirse como esquemas interpretativos que nos proporcionan una comprensión de lo que está sucediendo a cada momento. Pero que quede claro que los marcos...

... no son cosas meramente mentales, sino que corresponden en cierto sentido a la forma en que se organiza un aspecto de la propia actividad -especialmente la actividad que implica directamente a actores sociales. Hay premisas organizativas implicadas, y éstas son algo a lo que la cognición llega, no algo que la cognición crea o genera. Dada su comprensión de qué es lo que está pasando, los individuos ajustan sus acciones a esta comprensión y normalmente encuentran que el mundo en movimiento apoya este ajuste. A estas premisas organizativas -sostenidas tanto en la mente como en la actividad- las llamo marco de la actividad (p. 247).

Podemos concebir la experiencia escolar como una constante sucesión de vivencias "enmarcadas", esto es, de conjuntos formados por estados anímicos, percepciones, operaciones cognitivas y acciones de maestros y alumnos, que están organizados por, o sujetos a marcos. Los marcos, lejos de poseer anclajes férreos son estructuras lábiles que dejan la experiencia a merced de muchas y diversas vulnerabilidades. Son algo que se puede romper, algo que se puede cambiar, algo con lo que se puede jugar, y en esa dinámica de transformaciones la suerte no se reparte por igual entre todos los actores que participan en el aula o en cualquier situación social. Algunos dirigen mientras otros acatan, algunos disfrutan mientras otros sufren. Mucho de esto puede verse en la narración del Primer Movimiento, por eso vamos a volver a ella, introduciendo nuevos conceptos goffmanianos en relación al análisis del marco.



Todo bajo control (II). El mero hecho de que los alumnos supieran que la maestra iba a faltar y vendría un sustituto, pudo predisponerles a acciones encaminadas a averiguar hasta qué punto esas novedades se reflejarían en cambios sustanciales en el marco que poseen acerca de la situación-clase, de ahí las preguntas que nos hicieron (“¿eres tú el que viene en vez de la maestra?” “¿tú eres maestro de otra clase?”, o “¿cuántos años tienes?”). Esas preguntas, estrictamente hablando, están fuera de marco, pero eran pertinentes por el desconocimiento que unos actores tenían sobre otro. El marco comienza a actuar cuando se produce el inicio de la situación, esto es, cuando se abre un paréntesis de actividad distinta a la anterior (en nuestro caso, juegos de patio antes del timbre). Goffman señala lo siguiente (p.466):

Por lo general, parece cierto que mucha actividad social está episodiada por paréntesis, y que habrá una especie de período de bastidores antes de que la actividad comience y después de que ésta termine. No es que los individuos estén fuera de rol en esos momentos, pero no están lo alerta que estarán en cuanto comience la actividad propiamente dicha (subrayado nuestro).

Y añado que, para quienes desean preparar un montaje para quedarse con otros, es aconsejable empezar a manipular la situación antes de que ésta comience. En cualquier caso, nosotros dudamos mucho que aquellos niños de seis años estuvieran confabulados con antelación a nuestra llegada al aula.

Mis palabras protocolarias desde la mesa de la maestra son lo que Goffman llama “convenciones de episodiar” [episodizing conventions] (p.253 y ss.), en este caso unos marcadores de tipo verbal con los que “queda inaugurada” la situación pero que, en el caso narrado, sirven a otro propósito estratégico como es la ratificación oficial del marco: el hecho de que yo no fuese la maestra no significa que nadie deba alterar el marco que posee acerca de cómo debe desarrollarse la clase. Estaba convencido de que no ocurriría, por lo que no interpreté sus preguntas iniciales como comprobaciones de la validez del marco. Mi actitud de creencia ciega en el marco estaba apoyada además por la evidencia que proporcionaban unos primeros minutos de lo que Goffman llama “actividad recta” [straight activity] (p.301), o sea, actividad no transformada, sino acorde al marco.

La ruptura (II). Mientras me mantuve paseando entre los pupitres la situación tenía las siguientes características. En primer lugar, se reforzaba implícitamente la posición estática de los niños en sus sillas, pues era yo quien se desplazaba para atender a sus demandas. En segundo lugar, dado que mis desplazamientos eran aleatorios cuando no había una mano alzada, en cada grupo de pupitres se albergaba la idea (¿temor? ¿esperanza?) de que el maestro podía dirigirse allí en cualquier momento y ver de cerca qué estaban haciendo. En tercer lugar, mi posición andando entre los pupitres recortaba mi campo de visión dentro del aula, una limitación de la evidencia [evidential boundary, p.215] disponible en una situación y que es explotada por quienes dentro de ella maquinan una manipulación.

Cuando abandoné mis paseos y regresé a la mesa de la maestra, las cosas cambiaron. Los niños comenzaron a levantarse y venir hacia mi, se dispuso en cierto modo la posibilidad de una visita inesperada a un grupo de pupitres, y aumentó mi campo de visión, aunque en los pupitres del fondo podían estar ocurriendo pequeñas triquiñuelas que no podía percibir. Fue en estos momentos cuando ocurrió el incidente con Charo, cuyo comportamiento hostigador puede interpretarse como un intento por poner a

prueba las cualidades del maestro sustituto. Esta niña calibró mi paciencia antes de hacerlo con la anchura del trozo de tejido que cubría la cremallera de mi pantalón.

Esto último supuso para ella una actividad fuera de marco, pues es algo que no puede hacer con su maestra, pero yo no percibí este inicio de la ruptura, de modo que cuando preguntamos “Bueno, ¿qué es lo que querías decirme?”, no pretendía “desatender ningún canal secundario” (p.202), actuando como si no me hubiera dado cuenta, sino que realmente no presté importancia alguna al asunto de la hevilla. Charo, sin embargo, estaba experimentando la ruptura, aunque se las arregló para mantener el marco preguntándome por los colores del dibujo. Se estaba “camuflando”, un recurso de protección con el que la naturaleza ha dotado a buena parte del reino animal (pp.103-104).

Segundos después se produjeron las risotadas en el grupo de pupitres de Charo, una perturbación sonora del marco no tolerable por quien está encargado de velar por el normal discurrir de éste. De hecho, las alteraciones sonoras eran particularmente perseguidas en el C.P. Gaviota, y así encontré -anotados en el registro de incidentes del centro- delitos contra el silencio como silbar, cantar, gritar, hablar, pitar usando el capuchón del bolígrafo, hacer ruidos con diversos objetos, golpear las mesas en ausencia del profesor y armar jaleo durante la ausencia del profesor, un listado que merece algún comentario.

El denominador común de esos incidentes -por cierto, definirlos como tales equivale a considerarlos rupturas del marco- es un incremento de decibelios, pero eso no es suficiente, pues para su consideración como tales hacen falta agravantes como la ausencia del profesor o la no autorización de éste (de hecho, a veces se puede y se debe hablar y cantar dentro del aula). El marco que organiza las situaciones del aula excluye normalmente la producción de sonido no articulado verbalmente, de ahí que, a igualdad de otras condiciones, un silbido o un pitido con el capuchón son más reprobables que un comentario en voz alta no autorizado.

Al soltar las carcajadas, los actores del aula rompen el marco y sus niveles de implicación en la actividad se “derraman” [flooding out] (p.350), liberándose durante algún tiempo de la tensión necesaria para el mantenimiento de dicha actividad. Ni que decir tiene que el efecto de contagio está casi garantizado en esas circunstancias. Mi pregunta acerca de la causa de las risas es, en principio, una acción destinada a restaurar el marco, pero en este caso iba a conducir al deterioro de éste, cosa que conocían de sobra tanto el niño que me respondió (convencido de que sobre él no caería una posible culpa) como Charo, que desplegó una conducta claramente fuera de marco (liarse a manotazos en la boca contra el otro) con objeto de que éste no se rompiera aun más (mediante la proclamación pública de un comentario altamente desestabilizador). Las palabras del niño suponen una declaración implícita de que el marco está siendo atacado o, si lo prefieren, una invitación a atacarlo.

Es probable que durante décimas de segundo los niños barajaran la posibilidad de mostrar consternación ante el comentario en cuestión, lo que habría significado ponerse del lado del maestro y abonar el terreno para una sanción por parte de éste. En cualquier caso, creo que se hubiera tratado de una consternación fingida que habría necesitado un esfuerzo suplementario en términos de economía emocional. Dadas las características del maestro que tenían delante, los niños debieron pensar que no valía la pena semejante ejercicio teatral cuando el cuerpo te está pidiendo que te entregues a la carcajada.

Y así lo hicieron. Mientras el comentario de Charo era reproducido en todos los pupitres, algunos niños centraban su atención en lo que normalmente constituye un canal accesorio -respecto al contenido principal de la actividad- como es el paralingüístico. El examen de las pistas que ofrece este “canal direccional” [directional track, p.210 y ss.] -en este caso, representado por mi rostro- sirvió a los niños para conocer cuál era mi situación respecto a la gobernabilidad del marco, y su diagnóstico fue bastante preciso. Leamos estas palabras de Goffman (p.378-379) acerca de lo que ocurre cuando un marco se rompe:

Las reservas que tuviera sobre la actividad en curso se suspenden súbitamente y, al menos momentáneamente, es probable que pase a ocuparse intensamente de su apuro; se sume sin reservas en su fracaso a la hora de sostener un comportamiento apropiado y en la causa de este fracaso. Sea cual fuese la distancia y la reserva que tuviera en relación a los acontecimientos anteriores, las pierde, al menos momentáneamente, al igual que parte del control consciente que tuviera sobre lo que estaba ocurriendo. Es empujado de inmediato contra su apuro sin las defensas acostumbradas. Esperando ocupar una posición en un ámbito bien enmarcado, se encuentra con que no hay ningún marco particular que sea aplicable de inmediato, o que el marco que creía aplicable parece no serlo ya, o que no puede adherirse al marco que aparentemente procede. Se tambalea.

El individuo cuya evolución cognitiva y emocional está describiendo Goffman es aquél “que rompe el marco y percibe que lo ha hecho”. Cuando las risas inundaron el aula y nuestro rostro -suponemos- mostró esos indicios antes mencionados, si algo tenía claro era que yo no fui el causante de la ruptura del marco, y por eso me resulta sorprendente verme reflejado en esa descripción. Goffman atribuye esa zozobra al que rompe el marco en situaciones sociales, no a quienes le rodean, y es evidente que éste no era el caso en aquella aula, una prueba más de la especificidad de la situación-aula.

Nada bajo control (II). Ciertamente yo era consciente de que mi control de la situación era prácticamente nulo, de ahí que buscara apoyos que corroborasen que el marco se sostenía todavía, sondeando las posibilidades de ello entre algunos niños. Pero no hubo tiempo para acometer ese ejercicio de reconstrucción, pues pronto surgieron otras carcajadas desde otro grupo de pupitres. Y entonces se produjo la confirmación de que el marco había saltado por los aires definitivamente, en la medida en que nadie hacía esfuerzos por ocultarlo. Hacerme el tonto con el objetivo de inducir un estado generalizado de incomodidad y vergüenza -o sea, preguntar “¿qué es ' follando'?”- fue, por mi parte, un montaje que pretendía desacreditar a los niños. Esta “fabricación explotadora” [exploitive fabrication, p.105] no surtió efecto, es más, la estrategia se volvió contra mí. Las respuestas distendidas de varios niños pueden concebirse, en este caso, como una maniobra destinada a pagar con la misma moneda, de manera que nuestro intento por desacreditarlos nos estaba desacreditando [“frame reversal”]:

El que pretende pillar a otros es descubierto en su intento, sin que él lo sepa, y las que venían siendo sus víctimas optan por ocultar el descubrimiento y controlan a la persona descubierta (Goffman 1986:180).

Y bien que me habían descubierto. No sólo eso, sino que muchos comenzaban a jugar conmigo, despreciando cualquier pizca de autoridad que me quedara. A algunos no les preocupaba ya si sus actos caían dentro de los “límites evidenciales” antes mencionados o fuera de ellos, pues habían descartado toda posibilidad de ser pillados en un descuido de sus exhibiciones gestuales [inadvertent exposure, p.320], de ahí

que dos pudieran simular el acto sexual, o que otros tres metieran y sacaran los dedos índices en círculos formados por índices y pulgares, ambos lances mirando al tendido.

Tras esto, lo del dibujo, un incidente que sí provocó una reacción física contundente por mi parte (agarré del cuello al niño que quería ocultar el “cuerpo del delito”), seguida del enésimo intento por actuar como si el marco continuara intacto, esto es, mis paseos entre los pupitres y mis miradas hacia los cuatro o cinco niños que estaban haciendo sus cosas.

¿Final de la pesadilla? (II). Bien entrada la “clase”, y quizá tras una valoración de lo acontecido hasta el momento, llegué a dudar de la validez de mi interpretación de los hechos, los cuales adquirieron de repente un tinte de ambigüedad (p.302):

La preocupación, antes bien, es la duda especial que puede surgir acerca de la definición de la situación, una duda a la que con propiedad podemos llamar extrañamiento, pues está presente cierta expectativa de que el mundo no debería mostrarse opaco en ese punto. Y en la medida en que el individuo se vea movido a desarrollar algún tipo de acción -una posibilidad muy usual- la ambigüedad se traducirá en sensación de incertidumbre y vacilación.

En efecto, me ví en la necesidad de emprender alguna acción, que en este caso no estuvo destinada a aclarar qué era lo que estaba pasando allí -algo que yo creía tener claro- sino a retomar el rumbo de los acontecimientos, haciéndoles encajar en un esquema deseado, esto es, en el marco que -a mi juicio- debería estar prevaleciendo allí. De manera que opté por contar la historia de la cueva en la montaña, una decisión que constituye una “fabricación benigna” (benign fabrication, p.87 y ss.) de tipo estratégico (p.102), o sea, un montaje pensado por el bien de los niños (de ahí su presunta benignidad) que no provoca preocupaciones morales en quien lo diseña, siendo la viabilidad del mismo lo único que concentra la atención. Ciertamente la historia de la cueva fue una fabricación benigna, pero cabe preguntarse si su benignidad no radicaba en que fue pensada por el bien del “maestro” y de la integridad de su posición privilegiada dentro del aula, antes que por el bien de los niños.

Pero, una vez más, el que fue a por lana salió trasquilado, y algunos niños comenzaron a hacer preguntas capciosas, una conducta que podríamos interpretar como “fabricación para diversión” [playful fabrication, p.87 y ss.], o sea, un intento por hacernos creer que están interesados en mi narración cuando lo único que quieren es un poco de cachondeo a costa de los detalles de la misma. También, por qué no decirlo, esa conducta puede interpretarse como orientada a dinamitar mi intento de recuperación del marco. Dependiendo de qué grados de conciencia y/o planificación atribuyamos a los actores implicados, caracterizaremos de una manera u otra la dinámica de gato y ratón en la que habíamos entrado, una especie de competición de engaños mutuos [containment competition], “en la que dos bandos intentan quedarse el uno con el otro, sabiendo cada uno que el otro lo intenta con él... (p.180)”.

El que algunos me animaran “de buena fe” a continuar la narración podría ser un indicio de que, a pesar de todo lo ocurrido, había niños que estaban por la labor de restaurar el marco, niños que, llegado el caso, podrían haberse enzarzado con los otros en una lucha por la definición de la situación [frame dispute, p.321 y ss.], y que habrían intentado convencerme de que, a pesar de todo, había quien me escuchaba y respetaba mi autoridad, de que aquello era una clase y no una agrupación de pandillas riéndose a costa de los demás.

En esto llegó mi amenaza, que puede ser vista como una “fabricación explotadora de carácter intimidatorio” (p.104), un recurso mezquino -lo admito- y síntoma inequívoco de que aquélla era una situación límite. Por un momento -muy breve bien es cierto- el recurso pareció funcionar, y el desconcierto, el temor y la angustia generalizados que detecté parecían indicarme que quedaban esperanzas de restaurar el marco, al menos sus propiedades coercitivas. Pero se trataba de una ilusión que condujo, una vez más, a la situación de cazador cazado, ahora más patente, dado el altercado sonoro que se produjo, más sorprendente dada la rapidez con que se organizó el griterío y más contundente dado que todos -sin excepción- participaban, incluso los niños buenos.

La amenaza de contárselo todo a la maestra era un torpedo en la línea de flotación emocional de aquellos alumnos, un ataque que exigía la mejor de las defensas, o sea, otro ataque igualmente frontal. La unanimidad del mismo pudo deberse al temor de algunos -los buenos- a las represalias, y en esa dirección podríamos interpretar la forma en que Charo repasó con su mirada el comportamiento de las huestes en campaña. Otro análisis señalaría que incluso los niños buenos habían perdido por completo el respeto al sucedáneo de maestro que tenían delante, un ser indefenso que claudicó de inmediato ante los gritos y que pedía a los cielos se apiadaran de él, haciendo sonar el timbre cuanto antes.

## FIN DEL SEGUNDO MOVIMIENTO

\*\*\*\*\*

¿Puede obtenerse algún provecho de la traducción etnográfica de mi experiencia -reflejada todavía de modo incompleto en los dos primeros movimientos de la partitura- de cara a la crítica de la educación y la transformación de ésta? Mi defensa de la etnografía no olvida sus asignaturas pendientes, entre las que destaca, de cara a los intereses de aplicación práctica para una mejora del proceso educativo, la señalada por Contreras en estos términos:

Los alumnos, como productores de su vida en el aula, no sólo han aprendido a desenvolverse socialmente en ella, sino que para sobrevivir en ese ambiente se requiere ser capaz de realizar determinados aprendizajes académicos. Pues bien, las investigaciones etnográficas se han quedado aquí: es decir, han llegado a analizar el significado social que tienen las actividades académicas, esto es, cómo la realización adecuada de las actividades escolares requiere de la interpretación de la vida de la clase. Sin embargo, no han estudiado cuáles son las consecuencias cognitivas que esto tiene, ni cómo ha afectado la calidad de las tareas académicas y los distintos contenidos curriculares a las formas de participación y los significados sociales en el aula. De la misma manera que la mediación cognitiva se olvidó de la mediación social, ahora parece que es la mediación social la que se olvida de la cognitiva (1990: 164).

Creo que mi pequeña incursión etnográfica aborda, por usar las palabras de Contreras, el significado social que tienen las actividades académicas y, de un modo u otro, puede decirse que penetra de lleno en la interpretación de la vida de las aulas. Pero, ¿estoy en condiciones de dar un salto hacia "las consecuencias cognitivas que esto tiene"? Es todo un desafío que merece realizar un intento preliminar.

## TERCER MOVIMIENTO

Debo indicar de entrada que pasaron un par de meses antes de que contara lo que me sucedió en aquella aula. A la vuelta de aquéllas vacaciones de navidad, la maestra a la que sustituí me preguntó qué tal me fue con sus niños, y yo le respondí que muy bien, que sin problema alguno, que eran un encanto y se habían portado de maravilla. Eso es lo que Goffman llama “construcción paternalista” [paternal construction, pp.99-100], una mentira piadosa -ejemplo de tacto si se prefiere- con la que creía evitarle a la maestra un malestar innecesario. Una noche conté todo a tres maestros del C.P. Gaviota, entre un güisqui y otro, y rieron a mandíbula batiente. Me sorprendió su reacción ante los sucesos narrados, a los que encontraron algo fuera de lo común pero no excesivamente alarmantes ni dignos de denuncia. Es más, revelé la identidad del que dijo lo de “la picha del maestro”, que era hijo de otra de las maestras del centro, y uno de mis contertulios sugirió que se lo dijésemos a ella, “porque se alegrará de ver que su hijo está más despabilado de lo que ella imagina”.

El güisqui, la guasa, o lo que fuese, el caso es que los sucesos contenidos en mi narración parecían encajar dentro otro marco, a saber, aquél que organiza las expectativas sobre maestros novatos e ingenuos, un marco respecto al cual dichos sucesos no eran anormales. Pero obsérvese que no hablo del marco que estaría manejando el individuo afectado (el maestro novato) sino de otro marco de segundo orden manejado por una audiencia (los maestros veteranos) en el que la ruptura reiterada del marco del novato no constituye algo anormal, es más, lo extraño sería que no hubiese rupturas allí. Este extremo nos hace ver la relatividad de los marcos, o sea, la fluctuación, alteración o inversión de las expectativas que generan, una característica que deriva de la peculiar arquitectura con que se despliegan en la sociedad, cada uno incrustado o incrustable en todos los demás.

Arriba y abajo. Los sucesos narrados constituyen en su conjunto lo que Goffman llama un ataque al marco “desde abajo” [attacks from below, 422 y ss.]. “Abajo” están los alumnos, y “arriba” estaría el maestro como director de escena, controlando el desarrollo de una secuencia de actividades presuntamente planificada por él mismo. La mayoría de los marcos existentes en el tráfico de la acción social en la escuela contienen un apartado, explícito o implícito, que especifica cómo está repartida entre los participantes en ella la autoría y la responsabilidad en materia de control, mantenimiento y restauración -llegado el caso- de las actividades en curso. Goffman habla de “los que están arriba” (los “supraordinados”, los que dirigen la función) y de “los que están abajo”, para referirse a quienes están situados a uno y otro lado de la frontera imaginaria que separa a los agraciados de los desfavorecidos en el reparto antes señalado.

La estabilidad permanente de los marcos no sólo es imposible sino contraproducente para quienes desean mantenerlos -empezando por los jefes de estudio más tozudos-, o sea, quienes desean mantenerse en ellos con una posición privilegiada, por lo que también existen “ataques desde arriba” de impacto previamente calculado, ataques manejables (p. 432). También pueden considerarse como ataques desde arriba a los que, viniendo de abajo, son consentidos desde arriba en la medida en que su impacto está bajo control. Por ejemplo, una maestra puede permitir que un niño proteste airadamente porque le ha tocado la caja de lápices más deteriorada, o que una niña no quiera dibujar el perro porque a ella le gustan más los gatos.

Esas situaciones pueden llevar a discusión, negociación e incluso a que el de abajo se salga con la suya, pero no ponen en peligro la integridad del marco que las subsume, cosa que sí ocurriría si los niños dudaran públicamente de la salud mental de la maestra y su solvencia para conducir la clase, o si intentaran dedicar el tiempo de clase a fumar cannabis. A otro nivel, la dirección de la escuela puede tolerar que un niño testigo de Jehová salga de clase en la hora de religión, y permanezca en la sala de profesores, o que la asociación de padres dedique demasiado dinero al taller de bordado y costura, pues estas acciones no atentan contra la integridad del marco en el que se desarrollan, como ocurriría si el niño pretendiera salir libremente del colegio durante esa hora, o si la asociación de padres impulsara la creación de un comité para evaluar la calidad docente y expulsar a quien no cumpliera unos mínimos.

Estos ejemplos nos llevan a la cuestión de la arquitectura con que los marcos se despliegan en la sociedad en general y en las escuelas en particular. Todo marco contiene a otros y está contenido en otros, de manera que quien está en la posición de arriba respecto a un marco intentará dotar a éste de cierta capacidad para amortiguar las convulsiones que se produzcan en los marcos que contiene, con objeto de que nunca le afecten globalmente y supongan un riesgo para la estabilidad de marcos de superior rango.

Nivel informativo, literalidad y laminación en la actividad social cotidiana

Imaginemos que vemos a dos niños de quinto de primaria revolcándose sobre el patio de recreo, cada uno intentando inmovilizar al otro; este comportamiento puede ser interpretado literalmente como una confrontación física violenta, un ejercicio de agresión pero, al fijarnos con más detenimiento, captamos ciertos indicadores en dicha actividad y caemos en la cuenta de que hay que leerla en clave de juego. Los niños no estaban pegándose sino jugando, convirtiendo una secuencia originariamente violenta en una diversión, esto es, cambiando su clave [key, p.43 y ss.]. Paco, el conserje de la escuela, los observa atento y continua su camino esbozando una sonrisa, quizá recordando sus años mozos. Tendríamos otra situación distinta si esos dos niños, pensando en cómo pasarlo bien, se proponen hacer creer a Paco que se están pegando de verdad, lo cual constituiría una “fabricación para diversión” [‘playful fabrication’, en términos de Goffman], para lo cual posiblemente exagerarían sus movimientos, intercambiando insultos y emitiendo gritos de dolor. Paco podría dirigirse hacia ellos decidido a separarlos, momento en el que nuestros golfillos se levantarían y echarían a correr con un gesto descompuesto por la carcajada.

Una tercera situación sería aquella en la que nuestros dos niños intentan esa fabricación anterior pero ahora no por propia decisión, sino que lo hacen a petición de otro -llamémosle Manolo-, un muchacho de más edad -que está en primero de E.S.O., en las aulas de la segunda planta, o sea, otro mundo- que les convence para ello a cambio de un par de euros, con objeto de lucirse ante su novia -Clara- mostrando sus dotes pacificadoras separando la pelea. Los niños actúan como si se pelearan, Manolo actúa como si los separase y Clara admira realmente a Manolo. Imaginemos una cuarta escena en la que uno de los niños “contratados” le cuenta a su hermano mayor -Álvaro- el numerito que van a montar para que Manolo se luzca ante Clara. Álvaro está colado por Clara e intenta chafar el invento de Manolo, contándole a Clara lo que Manolo ha preparado para impresionarla. Pero Clara no le da mayor importancia, y cuando al día siguiente paseaba con Manolo y vió la pelea y la separación, Clara actúa como si estuviera impresionada por el comportamiento ejemplar de Manolo, y éste cree realmente que Clara se ha quedado fascinada.



En la primera escena encontramos una variación de la clave, lo que Goffman llama claveaje [keying, p.44 y ss.], que consiste en la transformación de una actividad -de antemano significativa en los términos de algún marco primario- en algo que la adopta como patrón, como ocurre con una pelea cuando sirve de modelo para un juego, o con una operación quirúrgica cuando es ensayada sobre un muñeco de goma. Estas dos actividades se nos presentan formadas por dos capas, una capa interna que corresponde a la actividad sobre la que están basadas (en estos ejemplos, la pelea y la operación quirúrgica), y una capa externa representada por la transformación (el juego y el entrenamiento médico). Ésta última es el borde del marco [the rim of the frame, p.82], y nos indica el estatuto que la actividad posee en el mundo ante los ojos de quienes participan en ella.

En cada una de otras tres escenas encontramos lo que Goffman llama fabricaciones, que no son sino esfuerzos intencionados, por parte de uno o varios individuos participantes en una actividad, por manipular ésta con objeto de inducir en uno o más del resto de participantes una creencia falsa acerca de qué es lo que está pasando (p.83). En una fabricación los participantes poseen diferentes niveles informativos acerca de lo que está sucediendo, de manera que cada uno disfruta de una perspectiva diferente a la hora de leer los acontecimientos en curso.

#### Primer eje de laminaciones

En un mundo masivamente literal, en el que no existieran ni las variaciones de clave ni las fabricaciones, sus pobladores interactuarían con una transparencia de intenciones y conocimiento absoluta. En similar jungla de autistas no habría lugar para los chistes, las fiestas sorpresa, muchas ceremonias, el póker o programas como Gran Hermano, y tampoco para ninguna estructura de poder tal como las concebimos. Imagino que sería un mundo aburridísimo. Pero nuestro mundo no es así, porque quienes lo poblamos estamos genéticamente predispuestos a la manipulación intencional de los niveles informativos de quienes nos rodean, y a la vulnerabilidad de los nuestros, así como culturalmente adiestrados para ejercer dicha manipulación de manera competente y para proteger dicha vulnerabilidad con eficacia.

Sabedores de la no literalidad de muchas de las actividades en que nos vemos inmersos, maestros y alumnos revisan continuamente -aunque no siempre conscientemente- el calado laminar de las mismas, con objeto de precisar nuestra posición respecto a las capas que nos envuelven. La línea imaginaria que se extiende desde el sujeto actor -ya sea el maestro o el alumno- hasta la capa más interna de la actividad en curso en la que está implicado constituye un primer eje expuesto a laminaciones, y podemos utilizar la expresión laminación experiencial-subjetiva para referir este espacio donde tienen lugar las variaciones de clave y las fabricaciones señaladas por Goffman, este espacio de la cognición situada, del razonamiento práctico cotidiano volcado en la coordinación de relaciones intersubjetivas, el espacio de lo que podemos llamar "marcos de interacción".

#### Segundo eje de laminaciones

El desarrollo de cada una de las cuatro escenas antes esbozadas puede ser observado en vivo y en directo, pero también podría ser exhibido en una película, narrado sobre papel -como así ha ocurrido en este trabajo-, soñado, representado en una pieza teatral, contado en las noticias de la radio o comentado como un chisme de pandilla. También puede ocurrir que varias de estas posibilidades se incrusten unas en otras, por ejemplo: (a) contarle a los amigos la película que has visto acerca de una historia

de niños y adolescentes; (b) ver una película en la que un personaje le cuenta a su hermana la escena de unos niños juguetones que ha presenciado en la calle; o (c) leer en el periódico que un hombre llamó por teléfono a un programa de radio en directo para denunciar la poca vergüenza de unos jóvenes que se rieron de él haciendo como que se peleaban.

Ese proceso de incrustamiento progresivo (de yuxtaposición y subordinación de marcos) puede hacerse más complejo, de modo que, por ejemplo, en vez de contarle a los amigos la película que has visto acerca de una historia de niños y adolescentes, uno puede soñar que le cuentas a los amigos la escena, o contarle a los amigos que has soñado la escena o, en un caso extremo, contarle a los amigos que has soñado que protagonizabas una película en la que estabas leyendo acerca de un hombre que llamó por teléfono a un programa de radio en directo para denunciar la poca vergüenza de unos jóvenes que se rieron de él haciendo como que se peleaban.

La línea imaginaria que se extiende desde el sujeto espectador (por ejemplo, el alumno oyente, vidente o receptor que forma parte de esa audiencia o público que constituye el grupo-aula) hasta la capa más interna de la actividad a cuya representación presta atención constituye el segundo eje expuesto a laminaciones, y podemos utilizar la expresión laminación expresivo-narrativa al hablar de este espacio donde tienen lugar las manipulaciones retóricas y estéticas -frecuentemente en manos de los maestros-, este espacio de los lenguajes, los discursos y las representaciones, el espacio de lo que podemos llamar "marcos expresivos".

### Tercer eje de laminaciones

Como acabamos de señalar, tanto el maestro como el alumno son sujetos-actores y sujetos-espectadores, o sea, sujetos que se involucran cognitivamente en el desarrollo de actividades interactivas y que atienden a representaciones con diversos formatos expresivos, pero también son algo más: cada uno de ellos es capaz de teorizar -y de hecho teoriza continuamente- sobre las actividades y las representaciones, es decir, cada uno de ellos posee explicaciones -ya sean causales, funcionales o teleológicas- más o menos refinadas y más o menos compartidas acerca de las actividades y las representaciones. Como señalaba Giddens (1984: 5), los actores "mantienen una 'comprensión teórica' de los terrenos de su actividad". Y, si bien "[p]uede decirse con propiedad que todos los actores sociales son teóricos sociales...", yo tendría dificultades en admitir "...que alteran sus teorías a la luz de sus experiencias y son receptivos a la información entrante que pueden adquirir al hacerlo" (Giddens, id.:335). Como dice Heritage (1987) en su revisión del programa etnometodológico, el conocimiento tipificado en cuyos términos los actores analizan el mundo social es aproximado y revisable, pero "dentro de la actitud cotidiana en la que los constructos sirven como recursos pragmáticos para la organización de la acción, cualquier duda general sobre su validez y utilidad queda en suspenso" (p. 230).

Esa racionalización de la acción, como llama Giddens a la comprensión teórica que sostienen los actores, no reboza homogeneidad ni coherencia, puesto que generalmente no está gobernada por intereses científicos sino por aspiraciones prácticas en virtud de las cuales el mundo se extiende ante el sujeto como "estratificado en diferentes capas de relevancia, cada una de las cuales requiere un diferente grado de conocimiento" (Schutz 1971: 33). Usando una metáfora cartográfica de enorme fertilidad, Schutz hablaba de "contornos isográficos de relevancia" en referencia a cómo el sujeto distribuye desigualmente sus esfuerzos cognitivos,

produciendo un conocimiento cuyos grados de homogeneidad, coherencia y consistencia varían en función de a qué áreas del mundo esté orientado.

En la medida en que aceptemos la imagen que sugiere Schutz, esto es, la del mundo visto como un territorio de la acción cognitivamente cartografiado desde tantos centros de referencia como individuos lo habitan, podremos entrever la línea imaginaria que se extiende desde el sujeto teorizador hasta el contorno más alejado de su mundo sobre el que posee algún tipo de conocimiento. Dicha línea constituye un tercer eje expuesto a laminaciones, y propongo utilizar la expresión laminación teórica al hablar de este espacio donde conjeturas, prejuicios, asunciones y creencias se entremezclan formando modelos culturales, ideologías, cosmovisiones, el espacio de lo que podemos llamar "marcos de conocimiento teórico".

#### Cuarto eje de laminaciones

Todavía nos falta mencionar una dimensión más en nuestro dibujo de la complejidad de la organización de la experiencia social en general y la escolar en particular. La capacidad que tienen los individuos para desarrollar las laminaciones anteriores y operar sobre ellas es limitada. ¿Qué es lo que la limita? Mi respuesta sigue este argumento: hay que tener en cuenta, en primer lugar, que para desarrollar las laminaciones de la acción, la expresión y la teorización son necesarios recursos de diferente tipo (habilidades motoras, perceptivas, cognitivas, comunicativas, intenciones, espacio, tiempo y objetos); y en segundo lugar, que cada individuo afecta a otros y es afectado por otros...(básicamente: favoreciendo o inhibiendo la producción de éstos y alterando más o menos la forma y/o el contenido de éstos).

Un sistema educativo no es sino la organización de los procesos de distribución diferencial y adquisición (aprendizaje, descubrimiento) de los recursos citados. Esto equivale a dar por sentada la existencia de lo que conocemos como socialización y control social, y me lleva a afirmar que la explicación de las limitaciones de nuestra capacidad para desarrollar las tres laminaciones anteriores hay que buscarla en dichos procesos y mecanismos. Éstos forman, en su despliegue en la sociedad, lo que propongo denominar como laminación estructural-objetiva, el espacio de lo que podemos llamar "marcos de manipulación sociopolítica a gran escala".

FIN

\*\*\*\*\*

#### Nota final

A mi juicio, la investigación etnográfica debería inscribirse dentro de una ciencia educativa crítica cuyas tareas "no pueden divorciarse de las realidades prácticas de la educación en unas escuelas y unas clases concretas, como tampoco de la realidad política de que las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación entre educación y sociedad" (Carr y Kemmis 1988: 171). Tanto en el aula de una pequeña escuela como en el espacio político-ideológico internacional a gran escala, diversos mecanismos aseguran la estabilidad de los marcos establecidos. Entre estos mecanismos destaca la fuerza bruta (en su expresión física, externa, observable y directa), ya se trate de un maestro novato que agarra por el cuello a un niño de seis años o de la intervención armada contra manifestaciones obreras. Todos los demás, o sea, los que no son físicamente violentos y directos, no son sino diferentes combinaciones de persuasión, coacción y adoctrinamiento cuyo denominador común, y

al mismo tiempo su principio activo, es la manipulación de los estados de información - el contenido y la estructura de éstos- que manejan los agentes sociales. Goffman no se percató de que mirando detenidamente la forma en que ronca la gente podemos identificar la naturaleza del somnífero.

El principio antes apuntado según el cual quienes controlan un marco suelen dotar a éste de cierta capacidad de absorción o amortiguación de ataques “desde abajo”, parece regir a cualquier nivel de abstracción con el que estemos abordando los fenómenos sociales, como ejemplifica el análisis de Miliband (1987: 337):

Pues la democracia capitalista, en los cientos de años o así en los que se ha desarrollado en los países capitalistas avanzados, se ha mostrado como un sistema de extraordinaria flexibilidad, resistencia y poder de absorción, y ha jugado un papel fundamental en la contención y apagamiento de la presión procedente de abajo. Mucho antes que de cualquier otra cosa, la existencia de la democracia capitalista ha asegurado que quienes buscaban ejercer presión desde abajo no sintieran en general que tenían que mirar más allá del sistema constitucional y político existente para lograr sus propósitos.

Los maestros deberían ser más conscientes tanto del poder que se ejerce sobre ellos como del que ellos ejercen sobre el alumnado. Después de todo, van dando forma a la mente de las nuevas generaciones de ciudadanos durante diez mil horas de escolaridad obligatoria. Que los maestros ejercen el poder significa, por utilizar los términos de Van Dijk (1993), que manipulan las cogniciones sociales de los alumnos, o sea, las creencias de éstos acerca de las disposiciones de la sociedad, los grupos y las relaciones sociales, cogniciones sociales que -siguiendo el argumento de Van Dijk- cristalizarán en ideologías.

### 3.5. PERFILES INDIVIDUALES Y GRUPALES

El aprendizaje de conocimientos, de actitudes y de buenas formas de comunicación no están reñidas. Que se hallen disociados hasta ahora en las instituciones educativas no significa que deban permanecer de este modo. Aquí comienza la renovación de la imagen y el accionar del docente. Su misión es la de proporcionar las situaciones y experiencias que permitan el logro de los conocimientos para el desarrollo académico y el ejercicio profesional, en un ambiente de relación interpersonal que facilite una identidad adecuada, teniendo en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrará en su camino se deben a que en muchas ocasiones está ante la necesidad de reeducar, para después educar. Al respecto el dramaturgo inglés Bernard Shaw sarcásticamente decía: mi proceso educativo iba bien, hasta que me lo interrumpió la escuela. Pienso que a los educadores no nos haría nada mal reflexionar sobre el significado de esta aparente broma.

La mayoría de los teóricos de la educación plantean el problema del miedo que viven los estudiantes -y el maestro- cuando se presentan situaciones de aprendizaje diferente, digamos alternativo; los primeros en pedir la vuelta al sistema conocido son los mismos estudiantes, temerosos de la novedad que implica encontrarse con la posibilidad de aprendizajes no sólo intelectualizados sino aquellos que les modificarán realmente su persona.

En este sentido, se puede afirmar que la docencia ha sido, es, y seguramente será, a pesar del embate de la era virtual que se vive hoy, fin y función sustantiva de cualquier institución de educación superior. De ahí que impartir educación a este nivel sea un quehacer constitutivo del concepto que se asuma y de cualquier modalidad histórica de institución educativa. En esta línea de pensamiento, se puede afirmar que la transformación académica de toda institución de educación superior pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica. De ahí que en estos tiempos se requiere ejercer una docencia transformadora, profesional, creativa; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido.

Hay dos caminos para ello, ambos prometedores. Primero, enseñar para el cambio, enseñando a producir conocimientos, no sólo a consumirlos; aludimos aquí a la figura del docente y del investigador universitarios que alternativamente enseñan lo que investigan y hacen de su práctica docente objeto de estudio.

Segundo, enseñar para la transformación, transmitiendo crítica y creativamente los conocimientos prácticos de la profesión; es la figura del profesor que es un profesional en ejercicio, que enseña lo que practica y transmite criterios y procedimientos para superar su propia práctica profesional.

En consecuencia, la docencia actual, necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del

aula. Imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la acción de todos los días, de todas las veces. Porque en la tarea docente, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia nada.

Más aún, la labor del docente se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de razonamiento y formación de valores, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística. Lamentablemente este planteamiento teórico, las más de las veces, poco o nada tiene que ver con lo que pasa en la realidad universitaria.

Es más, si nos atenemos a lo que se vive cotidianamente al interior de nuestras universidades, el reto es enorme y complejo, porque hoy, en los albores del siglo XXI, todavía nos encontramos en muchas de sus aulas una docencia infestada de improvisación, burocratización, deshumanizada, con marcada naturaleza informativa más que formativa, carente de humor, limitada en una actitud crítica y autocrítica, etc., además con un docente llevando a cuentas una imagen devaluada ante los demás y, lo que es peor aún, una imagen devaluada ante sí mismo; producto de las precarias condiciones de sueldo, contratación y estabilidad laboral en que frecuentemente realiza su tarea.

Como podrán observar, quienes se interesen en su lectura, este ensayo se relaciona de alguna manera con preocupaciones, investigaciones, reflexiones y propuestas que sobre una docencia universitaria alternativa han realizado profesores e investigadores de diversos centros de educación superior de México y otros países del mundo, pertenecientes todos ellos a dependencias e instancias académicas abocados al desarrollo de programas y proyectos de formación de profesores e investigación educativa; mismas que han aparecido en diversas publicaciones y debatido en innumerables congresos, simposios, encuentros, coloquios, foros, etc.

## **BIBLIOGRAFÍA**

COLOM CAÑELLAS, A. J. (2003): «Calidad y equidad en la educación formal y

COMISIÓN EUROPEA (2002): Educación y formación en Europa: sistemas diversos,

COOMBS, P. H. (1985): La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales. Donostia: Erein, pp. 79-100.

en expansión dentro de la educación general obligatoria. Bruselas: Eurydice.

EURYDICE/COMISIÓN EUROPEA (2002): Las competencias clave. Un concepto. Madrid: Santillana.

MAYOR ZARAGOZA, F. (2000): Un Món nou. Barcelona: Centre UNESCO de no formal», en Etxeberría, F. (coord.) (2003): Calidad, equidad y educación. objetivos compartidos para 2010. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)