

A modo de resumen final

**“UNA PROPUESTA DE SÍNTESIS SOBRE LAS PREGUNTAS,
LAS REFLEXIONES Y LOS SABERES QUE DEBEN PERMITIR
CONSTRUIR LA NUEVA EDUCACIÓN”**

Jaume Funes



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



• Cátedra UNESCO de Ciudadanía,
Convivencia y Pluralismo
• UNESCO Katedra Hiritartasun,
Bizikidetzeta eta Aniztasunari Buruzkoa



CÁTEDRA UNESCO KATEDRA

ciudadanía | hiritartasuna
convivencia | bizikidetzeta
pluralismo | aniztasuna

I. EL PUNTO DE PARTIDA 3

1. Más allá del Informe Pisa y de la simplificación del fracaso escolar 3

2. Las nuevas preguntas a formularse y las nuevas y viejas respuestas por construir. 4

II. A MODO DE INTRODUCCIÓN Y RESUMEN 5

III. AVISOS PREVIOS PARA TIEMPOS DE RECORTES 6

IV. EDUCAR EN TIEMPOS DE CRISIS 7

1. Grandes cambios en los que pensar 7

2. Debemos considerar, al menos, seis crisis 10

a. La crisis de infancia 10

b. La crisis de las hipotecas 10

c. La crisis de la homogeneidad 11

d. La crisis de la docencia 12

e. La crisis de la política, educativa 12

f. La crisis ética 13

3. Vuelven con las viejas palabras del engaño 14

V. LAS PREGUNTAS PERTINENTES Y LAS RESPUESTAS ADECUADAS 15

1. ¿Cómo estamos dando respuesta a las necesidades de la infancia, especialmente de la primera infancia? 15

2. ¿Qué tipo de resultados producimos con el proceso educativo escolar, qué debemos ir valorando y cuando debemos hacerlo? 17

3. ¿Cuál es, cómo es, la foto dinámica del alumnado? 18

4. ¿Qué está pasando con las transiciones? 19

5. ¿Quién educa. Quién debe educar? 21

6. ¿Qué se está haciendo bien? 23

7. ¿Qué es una buena escuela? 24

PARA ACABAR 25

El texto que sigue no es, de ninguna manera, un resumen de lo tratado en el curso. El lector o lectora puede encontrar la síntesis propuesta por cada conferenciante en el cuaderno resumen que se utilizó en el curso o en los vídeos de cada intervención (<http://upnatv.unavarra.es/es/unes>). Pero, al haberse escrito a partir de la conferencia final y días después de los debates, incluye buena parte de todo aquello que, en los tres días intensos de curso se propuso para el análisis y la discusión. El documento parte de las reflexiones previas, del trabajo que hicimos conjuntamente con Conchita Corera y Rubén Lasheras de la Cátedra Unesco para orientar y seleccionar las cuestiones que parecían claves para el curso. El contenido es una especie de propuesta de síntesis, quizás de resumen, redactado con la lógica y la perspectiva de su autor.

I. EL PUNTO DE PARTIDA

1. Más allá del Informe Pisa y de la simplificación del fracaso escolar

La educación, los aprendizajes, la socialización, la convivencia, la ciudadanía de la infancia y la adolescencia viven hoy sometidos a un conjunto de transformaciones de mucho mayor calado que nunca, que se producen a una velocidad de cambio en intensa y permanente aceleración. Muchos de esas modificaciones se derivan de la alteración de lo que significa aprender, enseñar y educar en la llamada “sociedad de la información”, “del conocimiento”, “en red”. Otras tantas, tienen su origen en las transformaciones a las que se ven sometidos los grupos familiares, así como a la modificación del lugar de la infancia en su seno. Transformaciones que afectan a las vinculaciones, a la forma de facilitar estímulos, afectos y seguridades. Cambios, a menudo, provocados por la economía de doble salario con la que subsisten las familias, que lleva a padres y madres a solicitar servicios que extiendan los tiempos de custodia fuera del hogar.

Tampoco podemos dejar de lado que la intensificación de los diversos movimientos migratorios, en los que la infancia y la adolescencia tienen un lugar especialmente destacado, así como la globalización cultural, generan una continua y dinámica mezcla de diversidades que se traduce en un amplio abanico de diversidades educativas en permanente interacción, en la escuela o en el parque, en las pautas de crianza o en las formas de convivencia. Finalmente, las nuevas y viejas realidades de la pobreza, las pobrezas de las crisis económicas en la sociedad de consumo que afectan de una manera singular a la ciudadanía infantil, reduciendo drásticamente sus oportunidades para tener infancia y para tener futuro.

Ese enorme alud de transformaciones repercute sistemáticamente sobre la condición infantil y sobre la tarea de las instituciones educativas, especialmente la escuela, a las que se pide que, actuando como ha actuado siempre, den respuestas a realidades que

en nada se parecen a las de siempre. Paralelamente, la constatación de que los resultados que se obtienen al final de las diferentes etapas escolares no son los deseados o los supuestamente esperados (datos que de maneras discutibles señalan, con acentos diversos, algunos informes internacionales de evaluación como el conocido PISA), concentra el foco, de manera acrítica, en la labor de la escuela y el concepto contenedor de todas las dificultades que es denominado “fracaso escolar”.

2. Las nuevas preguntas a formularse y las nuevas y viejas respuestas por construir.

Las respuestas que se teorizan o que se pretenden aplicar, tienden a pecar de tres grandes defectos. En primer lugar, de volver la vista a atrás. De volver a viejas prácticas escolares y educativas que poco o nada tienen que ver con la complejidad del alumnado que cada día llega a las aulas. Retorno que, en su versión más ideológica, intenta recuperar acríticamente conceptos como esfuerzo o mérito. Simples vueltas a la transmisión como forma clave del aprendizaje. Recuperación de bachilleratos y formaciones profesionales propias del siglo pasado.

El segundo error de las teorías y las respuestas consiste en olvidar el sentido de la educación y de la escuela como bienes públicos y colectivos, cuya principal función es facilitar oportunidades y estímulos de manera que se minimice el impacto de las diferencias del entorno sobre los niños y niñas. La diversidad pasa a ser entendida como un obstáculo al que debe responderse con la segregación, con las diversas formas de escolarización separada (de buenos y malos estudiantes, de chicos y chicas, de los de fuera y de los de aquí, de los que tienen problemas y de los que no, etc.). Las nuevas y viejas segregaciones sociales se trasladan una vez más a la escuela y se van consolidando redes diferentes según la condición social.

Finalmente, un tercer error lleva a que, en lugar de plantearnos las nuevas formas de educar recuperando mecanismos de solidaridad y de apoyo entre grupos familiares, en vez de entender la educación como un continuo en el que, según la realidad de cada niño, la escuela, la familia y otros recursos educativos van llenando la mochila de sus necesidades, volvemos a la vieja y periclitada idea de que en la escuela se enseña y en la casa se educa. Igualmente, por ejemplo, vaciamos de contenido educativo a la atención a los más pequeños. Así, se sitúa la educación 0-3 entre los recursos para conciliar la vida laboral de las madres, o se acepta cualquier forma de organizarla y se la desposee de elementos de calidad imprescindibles, en el tiempo educativo más sensible de la vida humana.

A estos errores deberíamos añadir que el mundo de la escuela y de las instituciones educativas no es homogéneo como con frecuencia se le considera. Existen muchas experiencias que construyen una escuela diferente, que se adaptan activamente a los tiempos cambiantes, que progresan sin dejar a nadie atrás. Para pensar las respuestas no se parte de los y las profesionales que lo están haciendo activamente bien.

Cuando las respuestas parten de esos errores generaran alejamiento de la realidad, desconexión entre el mundo escolar y el de la sociedad de la información, mayor

exclusión de los ya excluidos y nuevas exclusiones, pérdida progresiva del reconocimiento de la infancia en nuestro mundo, de sus necesidades y sus derechos. Por eso, el curso tuvo como eje conductor plantearse cuáles deben ser las preguntas adecuadas. Destacar cómo deben ser las miradas para descubrir alguna parte de la realidad. Sugerir elementos para la duda que permitan descubrir las verdaderas disfunciones. Hablar y comentar las practicas innovadoras que nacen de miradas abiertas y de objetivos educativos integradores.

II. A MODO DE INTRODUCCIÓN Y RESUMEN

Vivimos tiempos de desconciertos educativos muy diversos. Pero estos no se circunscriben a la escuela como institución, ni al profesorado. También afectan de manera significativa a los grupos familiares, a los grupos sociales, a los responsables políticos o a los líderes de opinión. Las líneas que siguen están escritas en medio de esas dudas, pero por alguien que sigue creyendo en la necesidad de seguir educando hoy y están escritas para quienes siguen creyendo que eso es posible y necesario hoy. Son propuestas que nacen de antiguas y nuevas preguntas sobre los viejos y los nuevos sentidos de la educación.

El título del curso ponía voluntariamente en relación cinco palabras, a modo de adjetivos calificativos que deben poseer todas las reflexiones que hagamos sobre la educación. Propone "**repensar**", es decir: no seguir aplicando las mismas formas de pensamiento que manteníamos hasta ahora. Por otro lado, se sugiere "**innovar**" para construir una escuela "**nueva**". Como se dijo en el curso en referencia a las tecnologías de la información, no se trata de encajar una nueva pieza en un viejo puzzle. Al presionar para meterla todas las demás saltan. Educar siempre fue una cuestión de creatividad. Aunque la realidad permaneciese siempre innovábamos para mejorar. Cuando las realidades son nuevas se renueva lo que hasta ese momento valía (hacer lo que era importante de otra manera) y se buscan nuevas formas de dar respuesta a los viejos y a los nuevos retos.

Hablar de "**equidad**" es simplemente dejar claro que no hay educación en la injusticia, aceptándola como natural, renunciando a combatirla. Recordar que tiene que ver con "**toda**" la infancia es recordar su diversidad para pensar siempre en una escuela de todas ellas no en escuelas desiguales para infancias que nacen y viven en condiciones desiguales.

Dejemos claro ya que para que la escuela siga siendo útil en una sociedad sistemáticamente cambiante y pueda seguir siendo la escuela de todas las infancias, habrá que comenzar por no simplificar la forma de analizar los cambios y las crisis a las que se ve sometida. Habrá que plantearse nuevas dudas en lugar de volver la mirada hacia viejas seguridades, pasadas de moda o que reinstauran la segregación.

Como resumen anticipado quisiera destacar que las respuestas innovadoras y equitativas tendrán que contener, al menos, estos cinco componentes:

- a. Descubrir cómo se educa y se aprende en medio de la virtualidad y el saber “on line”
- b. Afirmar que para tener infancia y posibilidades educativas hay que comenzar por ser un niño o una niña queridos
- c. Reclamar que no hay ni educación ni escuela si no existen oportunidades para ser y para llegar a ser
- d. Defender que educar es enseñar a pensar, que la verdad se construye colectivamente, que siempre pero hoy especialmente sobraron y sobran los "catecismos"
- e. Considerar cómo se educa entre todos, sin delegar ni excluir, teniendo en cuenta el entorno, haciendo comunidad educativa.

No hay escuela ni educación si esta está apartada de la comunidad, si sólo considera a determinados niños y niñas, si sigue predominando el academicismo, si la diversidad se consolida como desigualdad permanente.

III. AVISOS PREVIOS PARA TIEMPOS DE RECORTES

Esta reflexión sobre el presente y el futuro de la educación se produce en un tiempo económicamente difícil, en el que las políticas ultraliberales dominantes están arrasando con buena parte de los avances sociales y educativos que habíamos conseguido entre todos en las dos últimas décadas. Estamos debatiendo sobre cómo adecuar la educación a los nuevos tiempos pero la escuela, el profesorado, las familias se ven sometidos a profundos recortes que agudizan las diferencias, que menosprecian el hecho educativo como tal, que no consideran para nada que se trata de derechos básicos de la infancia.

Se puede ser más contestatario o más conformista, más indignado o más comprensivo, pero hay una línea ideológica mínima que no puede ser traspasada. Aquella más allá de cual nuestra sociedad deja de ser humana. **Hablamos de educación pero siempre en una SOCIEDAD HUMANA, que sea SOCIALMENTE SOSTENIBLE.** Podemos renunciar a muchas de las revoluciones soñadas pero no a vivir en un entorno de relaciones humanas que permita la convivencia en igualdad.

Podemos aceptar una sociedad que tiene un nivel de desigualdades económicas “tolerable” (que con su ostentación de la riqueza desigual no irrita en exceso) pero lo hacemos con una contrapartida. Renunciamos a una sociedad económicamente más igualitaria a cambio de poder vivir con otras igualdades que no se alteran. Somos ricos o pobre pero iguales en el reconocimiento de un conjunto derechos. Somos iguales en oportunidades que hacen reales los derechos básicos. Somos iguales en la posibilidad de ejercer y compartir la democracia.

Por eso insistimos en que la educación queda fuera de la lógica de las tijeras. Existen espacios de derechos y oportunidades compartidos que quedan fuera de la dinámica ingreso-gasto. Que se miden con otros parámetros. No aceptamos discutir cómo tiene que ser el recorte. En todo caso discutimos sobre la eficiencia y la eficacia de nuestra

forma de organizar la educación. Discutimos sobre la población infantil a la que nuestras actuaciones llegan y sobre aquella a la que deberíamos llegar y no conseguimos hacerlo (por ejemplo, cuántos niños y niñas de 0-3 años de entornos familiares deprimidos se quedan sin algunos de los estímulos y oportunidades de la escuela infantil). Discutimos sobre el conjunto de efectos que producimos con la escolarización, pero no para medir el fracaso y el éxito sino para descubrir si salen de la escuela con competencias para vivir solidariamente en una sociedad cada vez más compleja. Queremos evaluar sistemáticamente el impacto de nuestra actuación educativa, cómo hemos visto que lo hacen países como Finlandia, pero no aceptamos cualquier parámetro para hacerlo. Ellos, nos lo han explicado, evalúan por ejemplo que ningún alumno entre en un callejón educativo sin salida.

IV. EDUCAR EN TIEMPOS DE CRISIS

El problema de estar todo el día invadidos por palabras y discursos sobre “**la crisis**”, en singular casi mayestático, es que puede hacernos olvidar otras muchas de crisis, diversas, anteriores o futuras con las que lidiaba y ha de seguir lidiando nuestra sociedad y, singularmente, la escuela. La crisis económica es causante de muchos de nuestros males y puede ser la gota que colma el vaso, pero todo no se reduce a ella. Como reiteradamente se ha recordado en el encuentro, con el agua de la crisis se intenta tirar, de manera imperceptible, el barreño y el niño que bañábamos en él (la escuela como derecho a un espacio educativo compartido).

Debemos tomar conciencia de que con los recortes no perdemos solamente prestaciones y recursos. **De paso se arrinconan formas humanas, compensadoras, modernas y dinámicas de educar.** Este ha sido un encuentro en el que hemos podido recuperar, comprobar que existen buenas experiencias educativas, que existen profesionales creativos e implicados que lo hacen bien. Con la excusa de la crisis se arrincona la experimentación, la innovación, la proximidad educativa, el acompañamiento, etc. Hay que tomar conciencia de que **perdemos más valores que euros.**

Para pensar en cómo educar en tiempos de crisis (plural) propongo pararnos a considerar, primero, algunos de los grandes cambios (en términos educativos) producidos recientemente en nuestra sociedad. Luego, vamos a seleccionar algunas de las crisis que esos cambios producen y, finalmente, se apuntarán algunos avisos para sortear los caminos que las fuerza conservadoras, escasamente educativas, nos proponen engañosamente seguir.

1. Grandes cambios en los que pensar

Entre la multiplicidad de cambios que se producen en nuestra sociedad, pensando en la infancia y en la educación, sugiero que consideremos, de manera muy breve, cinco.

Primero, considerar **cual es el lugar de la "Infancia" en una sociedad gerontocrática**¹. Dicho de otra manera, cuando los cambios demográficos nos llevan a una sociedad envejecida con pocos niños y niñas, estos pasan a ser, alternativamente, "especie protegida" o elemento socialmente secundario (ya crecerán) en un entorno dominado por los intereses y las preocupaciones de los mayores. Nuestra sociedad cambiante y compleja, está exigiendo a las personas adultas grandes y continuos procesos de adaptación; pero esas personas adultas que, con mayor o menor dificultad se acoplan al dinamismo de esos cambios, no tienen en cuenta los impactos de los cambios y de las adaptaciones adultas en la infancia. Sabemos muy bien que esa multiplicidad de cambios está generando otros niños y niñas, que viven de otra forma procesos psicológicos básicos, que afectan a sus formas de aprehender y de interpretar el mundo y a sus formas de organizarse como personas.

Al recomponer nuestros puzzles adultos, sobran piezas de la infancia o no dejamos el hueco para que encajen. Parecería como si, en medio del desconcierto, unos y otros no acabáramos de saber dónde ubicar a la infancia de hoy, como si las tensiones entre sus necesidades y derechos y nuestros malestares adultos nos llevaran a olvidarla con facilidad, a pensar en ella sólo en la emergencia y de manera secundaria y protectora. Somos capaces de dar un cheque bebé a la madre que nos vota, pero no de garantizar tiempos de madre que abraza, no de facilitar ese espacio de educación infantil que posibilita infancias en compañía de otras infancias.

Un segundo gran grupo de cambios tiene que ver con la exclusión social, con las dificultades para formar parte de la sociedad, con las especiales dificultades que pueden tener una parte de la infancia y la adolescencia para conseguirlo. **Vivimos en sociedades con acceso difícil**, que tienden a dificultar la entrada de algunos, que excluyen con facilidad a los que se descuelgan. No basta con hablar de pobreza. Hay que considerar sistemáticamente cómo afecta a la infancia. **Conviene repetirlo: si una persona adulta es pobre se trata de una injusticia, si un niño es pobre se trata de una ilegalidad**². Hemos firmado una Convención que nos obliga a garantizar a los niños y niñas oportunidades para tener infancia, oportunidades para tener futuro. Si algo se ha repetido estos días en el curso es que, hoy y en la sociedad actual, la ausencia de educación, el no acceso temprano y permanente a ella, acaba siendo causa segura de exclusión. El manual de funcionamiento de esta sociedad es cada vez más voluminoso y por eso las competencias que deben aprenderse con la educación son cada vez más. No dominarlas, no tener capacidad para ir aprendiendo las nuevas, para adaptarse a nuevos funcionamientos, es ir quedándose fuera.

También hemos de considerar la multiplicidad de cambios que se han ido produciendo en la familia. Hoy hablamos de los nuevos núcleos familiares, porque **existen variopintas formas de compartir la economía y los afectos que es la esencia de la relación familiar**. Pero, todos esos cambios también han comportado cambios en las vinculaciones, en los motivos por los que deseamos tener hijos, en las formas como el

¹ Ver una reflexión más amplia en Funes, J. (2008): "El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy". Ed. Graó. Barcelona

² Funes, J. (2011): ¿Es aceptable que un infante siga pobre? En "*Perspectiva Escolar*". Nº 360. Accessible en: <http://jaumefunes.com/content/s-acceptable-que-un-infante-siga-pobre>

núcleo familiar piensa en ellos y ellas, se adapta o no a sus necesidades. La diversidad familiar ni mejora ni empobrece la educación, pero en cada tipo de familia hay que pensar cómo se educa, evitar que los cambios que la filiación y la convivencia diversa pueden crear conviertan la educación en algo secundario.

Hemos dedicado alguna de las sesiones a poner de relieve los cambios que comporta tener que educar en la sociedad de la información. **Una sociedad que, entre otras características es digital, está en red, informa de manera multicanal.** Nos han recordado cómo estamos ante un nuevo paradigma de la enseñanza, el aprendizaje y la educación y no ante el simple cambio de tecnologías más o menos útiles para una mejor didáctica.

Estamos en una sociedad en la que la inmensa mayoría de la información está digitalizada y puede ser divulgada y accesible. Una información que se basa en el "hipertexto", en la múltiple posibilidad de recombinarse entre ella, con la consiguiente posibilidad de generar nueva información. Una sociedad en la que las funciones de transmisión del conocimiento y por tanto la función más o menos histórica del profesorado han sido totalmente alteradas.

Además, esta es una sociedad red, cuyas dos principales características son la desaparición de determinadas jerarquías (no hay un nódulo central en la red, en todo caso unos tienen una mayor interacción que otros) y la posibilidad de acceder a ella (a la interacción o el conocimiento) por puertas muy diversas y sin que esté predefinido el recorrido. Redes y estructuras de comunicación que, además, una parte de ellas, se basa en la realidad virtual, una realidad que modifica las dimensiones del tiempo y el espacio.

Finalmente, estamos ante una sociedad en la que buena parte de las posibilidades de influir, enseñar, educar tienen que ver con la conexión multicanal, con el uso de canales múltiples en los que se mezcla la imagen, el sonido y la palabra, las emociones y los sentimientos, vías experienciales combinadas y múltiples. Aunque, finalmente, no debemos olvidar que vivimos en sociedades de la abundancia informativa en medio de la pobreza material o de la desconexión social.

Como último cambio, a pesar de las resistencias de quienes defienden identidades homogéneas y estables, esta es una sociedad inevitablemente mestiza. **Vivimos en una sociedad de diversidad de diversidades, de panoramas de diversidad en interacción múltiple.** Para educar hoy hay que aceptar que todos tenemos diversas identidades, que estas irán cambiando a lo largo de nuestras vidas, que son identidades de construcción, que construimos juntos, que se generan por interacción y no por adscripción o por otorgamiento de etiquetas de pertenencia. Educamos para que construyan con otras formas diferentes de ser, no colectivos a los que se pertenece o de los que se excluye.

2. Debemos considerar, al menos, seis crisis

No se trata de hacer ahora la lista de los supuestos desastres que esos cambios provocan en la educación. Sería la visión conservadora de quien piensa que, antes, todo era mejor y que la solución de lo que nos ocurre comenzaría por volver a la escuela que tuvimos. Crisis tan sólo quiere decir que fallan las lógicas y los argumentos, que los escenarios son diferentes y que estos requieren, como repetimos desde el principio, formulaciones y respuestas innovadoras. Son seis propuestas ligadas, conclusiones inevitables, de los cambios que acabamos de comentar

a. La crisis de infancia

Diría que nunca hemos tenido muy presente a la infancia. Ahora pasa a ser quizás más secundaria y olvidada. Si, como se ha comentado, los cambios familiares pueden suponer cambios en las vinculaciones o si en las economías familiares de doble salario la natalidad queda para después de la realización profesional y económica, o para cuando exista un nivel mínimo de subsistencia, eso **significa que se reformula el sentido de la infancia entre nosotros**. Si, además, la infancia va por barrios (crece en algunos mientras languidece en otros) y la mayoría son hijos e hijas de adultos que no consideramos del país, aparecen clases de infancia, niños a los que, implícitamente no se les considera niños del todo, niños que no deben mezclarse con "los nuestros". Por último, las limitaciones económicas hacen que desaparezcan recursos para atender a la infancia (nunca es prioritaria en los presupuestos) y la pobreza de los hogares reduce sistemáticamente las oportunidades educativas de una buena parte de ellos y ellas.

Podemos ver cómo se ponen más o menos de moda las políticas familiares pero no las políticas de infancia. Las autoridades se ocupan de la familia porque esta, dicen, es una institución básica de la sociedad. Es la piedra angular de la sociedad. Otras políticas no tan conservadoras se ocupan de la familia por razones natalistas. Ayudan a que puedan tener hijos para evitar que el país (la parte que queramos de él) se hunda, se quede sin descendientes y sin fuerza productiva. Los hijos son, fundamentalmente, una carga que hay que hacer más llevadera. Pocas veces no encontramos con políticas pensadas desde la infancia, en las que la razón para ocuparnos del grupo familiar (esté como esté compuesto) sean hacer posible que un niño o una niña tengan tiempo de padre o de madre, de adultos disponibles para los abrazos o para los estímulos educativos.

b. La crisis de las hipotecas

Antes de que se hiciera profunda la actual crisis económica las organizaciones internacionales que se ocupan de la infancia ya alertaban de los niños y niñas que las

sociedades opulentas iban dejando atrás, de los niños "pobres" en los países ricos³. Niños y niñas que pagaban y pagan las diversas hipotecas de la vida de sus adultos.

Las alertas eran de dos tipos. Por un lado, los estilos de vida, las economías familiares de doble salario, la fragilidad de los grupos familiares provocaban **un "empobrecimiento educativo", una menor disponibilidad familiar, una peor calidad de las vinculaciones**. Por otro, en la década pasada, en los países desarrollados, se consolidó por primera vez el fenómeno de que más de la mitad de la pequeña infancia (0-3) estaba atendida fuera del hogar. Este cambio, sin embargo, **no había ido acompañado de la creación de recursos educativos de calidad**, por lo que debía ponerse el énfasis en garantizar que eran verdaderamente educativos y no simples extensiones de los tiempos de custodia que algunas familias reclamaban.

Las hipotecas hoy todavía se han agravado más. Las familias han de destinar todavía más tiempo a trabajar para vivir o sobrevivir en la actual sociedad de consumo, las demandas sociales y las preocupaciones de las administraciones, con menos recursos, dejan a un lado, en primer lugar, los recursos y servicios de atención a la infancia.

c. La crisis de la homogeneidad

Si algo ha entrado en crisis en los últimos años ha sido el sueño ilusorio de la homogeneidad. Acabo de recordar que ya somos inevitablemente mestizos, sujetos sociales condenados a múltiples, continuas y globales interacciones. Entró en crisis cualquier posibilidad de construir espacios acotados y uniformes de influencia educativa. Pero, **para definir las dificultades, se señala a la diversidad como causa de fracasos y a la homogeneidad como fuente de excelencia**.

Para buscar las supuestas soluciones sigue defendiéndose públicamente el sueño ilusorio de la homogeneidad académica, de la homogeneidad de niveles, de la homogeneidad de lenguas, de orígenes, de culturas... de la homogeneidad a lo largo de todo el itinerario escolar, de la homogeneidad de intereses y deseos de estudiar, de la homogeneidad de adolescencias. El profesorado sueña con un grupo igualado en el que todo será más fácil. Los padres y madres con grupos escolares buenos en los que las malas compañías no contaminen. Buena parte de los responsables actuales de la política educativa consideran inherente a la condición humana la desigualdad y proponen encasillarla trazando caminos educativos diferentes para los últimos, los del medio y los excelentes⁴.

³ Ver los Report Card Innocenti de Unicef. Especialmente el nº 9: "Los niños dejados atrás. Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en las naciones ricas del mundo". <http://www.unicef-irc.org/publications/series/16/>

⁴ Una parte del "acuerdo" que Ángel Gabilondo defendió en su etapa de ministro y en su conferencia inaugural deviene imposible por esta causa: una parte de las fuerzas políticas no acepta que la escuela sirva para reducir desigualdades sobre la base de provocar interacciones. Sienten que ellos y sus hijos están llamados a la excelencia y solamente educándose sin contaminaciones pueden obtenerla.

Sería bueno que evitáramos las clasificaciones y las etiquetas para describir la diversidad diversa de una clase, de una escuela. No hay espacio ni entorno educativo en el que deje de darse una profunda complejidad educativa, cada vez mayor. Pero agrupar por categorías, diagnosticas, de nivel, de origen, además de ser a menudo imposible no ayuda a educar. ¿Cuándo dejaremos de hablar de "emigrantes", al menos cuando nos estamos refiriendo a los niños y niñas? ¿Cuándo consideramos que un niño deja de ser "de allá" y pasa a ser "de aquí"? La homogeneidad imposible debe llevarnos a considerar cómo tenemos en cuenta el coctel permanente de la nueva población escolar.

d. La crisis de la docencia

En mi larga historia de trabajo con el profesorado de secundaria he tenido que insistir con frecuencia en que no teníamos una crisis de adolescencia sino de docencia. Dicho de una manera más general: no se trata de que nos hayan cambiado el alumnado y que el de ahora parece que no quiere estudiar, no está por la labor de la escuela; se trata de que las formas de enseñar y educar ya no son las mismas, ya no se ensaña y se aprende de la misma manera.

No se trata de hacer tabla rasa. Siguen valiendo muchas de las formas de educar y enseñar que teníamos, pero algunas muy importantes ya no valen. Sigue siendo válido el entusiasmo del profesor. Sigue siendo válida la necesidad de generar motivación con las múltiples didácticas que conocemos. Pero no sirve de nada intentar dedicarse a la simple transmisión de conocimientos. En este encuentro, hablando de las "nuevas" (ya viejas) tecnologías nos recordaban la diferencia entre "conocimiento depósito" y "conocimiento tubería". Entre ser los depositarios del saber o los que consiguen conectar al alumno con el saber.

El contenido principal de la docencia es cómo motivar para el conocimiento y cómo ayudamos al alumno a integrar el conocimiento. **La verdadera crisis tiene que ver con cómo se enseña y se educa hoy.**

e. La crisis de la política, educativa

No se trata, también aquí, de abonarnos al desprestigio de la política. Es demasiado fácil hacerlo hoy en día. Pero conviene recordar que educar, en su sentido genuino de no adoctrinar, ni domesticar, ni mantener la desigualdad injusta, es más posible con unas políticas que con otras. Nos han hablado, por ejemplo, de alguno de los singulares éxitos de Finlandia y conviene recordar que los grandes cambios se produjeron en largos periodos de políticas de corte socialdemócrata. Núcleos de ideología política que se comparten, aunque haya cambios, pero que aceptan como políticamente irrenunciable para unos y otros, por ejemplo como he citado, el negarse a crear itinerarios educativos que lleven a callejones sin salida o la necesidad de ayudar

más y desde sus inicios a los que tienen dificultades pero haciéndolo desde los entornos de la normalidad.

Pero, padecemos especialmente la crisis de la política educativa, de la existencia de verdaderas políticas educativas. En este encuentro, como en la mayoría de los foros de educación, tenemos que hablar reiteradamente del ministro Wert y lo tenemos que hacer ya no sólo por las discrepancias políticas sino porque oyéndole soñamos con que algún día los responsables del tema sepan algo de educación.

Necesitamos que exista política educativa y que esta responda a criterios educativos, aunque los tengamos que combatir porque no son los que consideramos adecuados. Pero buena parte de las dificultades de la escuela de hoy tiene que ver con la ausencia de criterios y, especialmente, con la esquizofrenia de los encargos. Con el no saber qué quieren que hagamos (más allá de rellenar papeles), con la contradicción entre los encargos de la administración y las exigencias de los padres. Con la falta de relación entre todo esto y la verdaderas necesidades del alumnado de hoy y sus formas de ser y aprender.

Necesitamos que se explicité qué pretendemos con la educación y si las pretensiones y las propuestas tienen algo que ver con el mundo actual.

f. La crisis ética

Desde el primer día nos lo recordaron: **no hay educación sin justicia, no hay educación sin referencia a unos valores, no hay educación sin ética.** La cuestión educativa es una cuestión ética. Una parte de nuestras crisis educativas tienen que ver con el abandono de la ética. Sin embargo, basta con escuchar todo lo que estos días se vuelve a repetir para hacer desaparecer la "educación para la ciudadanía" y podremos comprobar cómo se pretende apartar la ética y sustituirla por el dogma, el adoctrinamiento y la moralina.

Por diversas razones he dedicado estos últimos meses de mi vida profesional a hablar y escribir sobre educación y ética, especialmente entre adolescentes, y revisando a Bertrand Russell he insistido en la necesidad de que educadores y educadoras nos planteemos de nuevo la pregunta de su famoso pequeño libro: *¿en qué creo yo?*⁵. No podemos educar sin un núcleo ético básico.

Nuestra ética fundamental para educar consiste, al menos, en el deseo de amor, la pasión por el saber y el recordar cada día que no nos es indiferente ver como sufre el otro. No hay educación sin pasión, sin amar y buscar ser amado. No hay educación sin el deseo de encontrar respuestas a nuevas preguntas, sin interrogarse y pensar, buscar, crear. No hay educación permaneciendo impasibles a lado de alguien que padece, ante ese alumno o alumna que sufre en silencio, al que le ha tocado vivir entre

⁵ Bertrand Russell: "En qué creo yo". Existen diversas ediciones. He releído una de 2011 de Ed. Proteus

los perdedores (o lo que todavía es más inmoral buscando explicaciones para justificar su padecimiento y sentirnos bien con nuestra impotencia).

3. Vuelven con las viejas palabras del engaño

Vivimos tiempos en los que con frecuencia hay que interrogarse sobre el contenido de las palabras que nos dirigen. A veces todos usamos las mismas pero está muy claro que no queremos expresar lo mismo. **Vivimos tiempos de eslóganes contruidos para engañar, en medio de una táctica en la que si se cambian las palabras se da la sensación de que se está actuando sobre la realidad.** Eslóganes a los que, curiosamente, se apuntan profesionales de la educación, incluso modernos y comprometidos, sin pararse demasiado a pensar sobre el discurso que hay detrás de ellos. Los asumen como si fueran tablas de salvación para navegar en medio de los desconciertos educativos y las crisis de docencia.

14

Con las lecturas conservadoras de alguna de las crisis educativas, en medio de su tendencia a buscar respuestas en el pasado, se suele insistir en que todo es culpa de haber perdido valores básicos de la instrucción y el aprendizaje que, dicen, se supone que comparten todos los docentes o todas las familias. Llevamos unos años de retorno a las viejas palabras. Las más habituales son estas: *mérito, esfuerzo, excelencia, autoridad, respeto*. Hay más. Pero quedémonos con estas ya que nos las venden como talismán que, una vez recuperado, hará que la escuela funcione.

Ha ido quedando claro en este encuentro que en la educación no hablamos de mérito. Hablamos de construir oportunidades adecuadas para cada momento. **Educar es y será construir oportunidades.** A los ególatras que se llenan la boca con la palabra mérito les obligaría a volver a la infancia, vivir en un piso de cincuenta metros, con seis hermanos, una madre desbordada y un padre trabajando de sol a sol para conseguir la subsistencia. ¿Por qué se olvidan de que también ellos son el resultado de las oportunidades que otros pusieron en sus vidas?

¿Hay que esforzarse? Pues claro que sí. Pero aclaremos el contenido de la palabra. Terminamos un curso en el que nos han explicado múltiples experiencias de esfuerzo. Pero, para nosotros, esforzarse significa implicarse activamente en la adquisición del conocimiento, del saber. ¿Aprender siempre ha de ser divertido? No siempre, pero no se trata de recordar que la letra con sangre entra ni de pretender que sólo se aprende hincando los codos. **Aprender tiene que ser, mayoritariamente, un acto de satisfacción en el que el esfuerzo nace de la posibilidad de implicarse.** Esforzarse es poder descubrir, investigar, actuar, compartir, aplicar, etc. Cualquier cosa menos recibir y aceptar pasivamente lecciones del profesor y textos de libro.

Por excelencia nosotros entendemos hacer posible que los seres humanos que aparecen en la escuela puedan desarrollar todas sus potencialidades. **Excelencia es tratar de conseguir que nadie se quede por debajo sus posibilidades de desarrollo,** que no se quede atrás por que no tiene a su alcance las oportunidades necesarias.

No decimos que todos somos iguales ni que todos debamos llegar a las mismas metas. Todos tenemos nuestra carga genética, nuestra historia, nuestras posibilidades y nuestros límites. No se trata de que unos lleguen a ser excelentes y otros mediocres. Todos los niños y niñas deben llegar a la excelencia, a su excelencia. Se trata de hacer posible que todos sean excelentes en sus posibilidades.

En un país loco por los galones confunden autoridad con poder. **En la educación, autoridad siempre ha sido ascendencia.** Una capacidad que se construye con la relación y que consiste en convertirse en una persona a la que el alumno permite meterse en su vida. Es un reconocimiento, una construcción que pasa primero por ser alguien significativo en sus vidas. Somos maestros en la medida que conseguimos que reconozcan nuestro magisterio.

No estaría de más que, finalmente, cuando nos citan el respeto, contestáramos que una de las verdaderas pérdidas de la educación actual ha sido olvidarnos de hacer ver a cada alumno que para ser él necesita al otro. Que **no se trata de que tenga la imposición de respetar al otro sino de descubrir que no se puede llegar a ser en soledad.** En un siglo de individualismo atroz nosotros hemos de insistir en que todos necesitamos alguien al lado y que ese alguien tiene tanto derecho a ser feliz como nosotros.

V. LAS PREGUNTAS PERTINENTES Y LAS RESPUESTAS ADECUADAS

Toda esta reflexión gira en torno a la pregunta de qué es lo que verdaderamente pasa con la educación hoy. Es decir, con la necesidad de formularse los interrogantes adecuados, con el ser sensibles a los cambios y con la obligación de soportar el vértigo que el dinamismo actual nos produce. He seleccionado algunas posibles preguntas, pero hay más y cada observador seguro que destacaría unas y no otras.

Las respuestas también tienen su sesgo. Hasta ahora no hemos hecho otra cosa que marcar unas determinadas direcciones, recordar que algunas propuestas no son educativas, son injustas y pueden ser ineficaces o contraproducentes. En las preguntas he hecho una selección, en las respuestas puede descubrirse claramente una intención: **hacer posible la educación hoy, mirando hacia adelante y sin dejar a nadie fuera.**

1. ¿Cómo estamos dando respuesta a las necesidades de la infancia, especialmente de la primera infancia?

En una sociedad con profundos cambios en la organización y composición de los núcleos familiares, en la que la filiación (las razones por las que queremos tener hijos y las maneras de tenerlos) tiene muchas versiones, en las que los hogares están sometidos a una economía de doble salario (no ya para la realización profesional de los conyugues sino para la supervivencia económica), las necesidades de los niños y niñas

siempre quedan para el final. Pero, la educación comienza desde el inicio de la vida y las desigualdades posteriores tienen que ver con las oportunidades educativas de los primeros años.

La pregunta no es saber qué pasa al final de sus infancias o de su escolarización ni la respuesta es esperar a que crezcan y maduren. **La pregunta tiene que ver con cómo garantizamos su infancia, cómo hacemos posible su presente para que pueda ser posible al menos imaginar el futuro.**

La educación comienza ayudando a garantizar las vinculaciones, haciendo posible el derecho de todo niño o niña a importar a alguien. Organizar la educación supone, por ejemplo, garantizar espacios familiares de encuentro donde el niño y el adulto se vinculan, donde se relacionan y aprenden con otros un recorrido en el que sus vidas de padres e hijos estarán voluntariamente unidas.

Pensar en la educación hoy es garantizar su derecho a tener padres y madres lo más competentes posible. Padres y madres que tienen pautas de crianza útiles para una sociedad compleja pensadas desde la perspectiva del niño. Pensar la educación es pensar cómo se mejoran las competencias parentales. Educar no es ni sólo ni principalmente escolarizar (menos en el mundo actual) y en medio de la complejidad educativa muchos padres y madres desbordados tienden a delegar la educación en otros profesionales de la escuela o de supuestos expertos. **No se trata de "escolarizarlos" a todos y lo más pronto posible sino de que, con formatos diversos, todos reciban estímulos y experiencias diversas, aprendan a descubrir el mundo que les rodea, tengan relaciones con otros niños y niñas, sean acogidos por otros adultos positivos.**

¿Hasta qué punto sometemos sus tiempos a los nuestros, sus necesidades a las nuestras? En una sociedad como la nuestra, en la que más de la mitad de los niños y niñas reciben atenciones fuera del hogar, no estamos facilitando oportunidades educativas de calidad sino que vamos alargando los tiempos de custodia en lugar de educar de manera múltiple, también con el juego, la creación, la relación, los aprendizajes experimentales.

No podemos seguir hablando de la conciliación familia-trabajo sino de la conciliación de los tiempos vitales de los niños y de los adultos. La reclamación "sindical" no ha de ser tener una guardería laboral sino organizar el trabajo para que sea posible la atención a la infancia (en una escuela infantil flexible) y la realización personal y familiar. Cada vez más de la escuela se exige que sea una buena empresa de servicios que recoja pronto a los niños, lo haga todo con ellos y los devuelva lo más tarde posible. Exigimos de las administraciones servicios. Las asociaciones de padres y madres se ven obligadas dedicarse en buena medida a organizar actividades extraescolares y no a discutir y participar en la propuesta educativa concreta de cada centro.

2. ¿Qué tipo de resultados producimos con el proceso educativo escolar, qué debemos ir valorando y cuando debemos hacerlo?

Una pregunta obvia consiste en interrogarse sobre los efectos diversos que producimos con el proceso educativo, con el proceso escolar, qué conjunto de componentes personales y colectivos debemos valorar y en qué momentos debemos pararnos a hacerlo (sin olvidar que con la observación sistemática en buena parte lo hacemos o lo deberíamos hacer cada día). **No se trata de saber cuántos "fracasan" ni de cuantos tienen un título al final.** En diferentes momentos de este encuentro hemos hablado de itinerarios, de procesos, de transiciones, por lo que siempre deberíamos valorar secuencias de acompañamiento, considerar los momentos críticos y poner la intensidad del apoyo en las transiciones (vitales, de ciclo, de escuela, etc.). **Debemos dedicarnos a estudiar los malestares, los desencajes y las diferencias de éxito.**

17

A lo largo de mi vida profesional he participado en multiplicidad de estudios sobre "el fracaso" escolar, especialmente al final de los períodos de escolarización obligatoria y, desde hace varias décadas la cifra administrativa no ha variado. Se supone que fracasa alrededor de un 30 % del alumnado, con diferencias según el territorio y la escuela que oscilan entre el 20 y el 40 %. Pero eso no quiere decir que antes y ahora se trate del mismo tipo de desencaje, del mismo desencuentro, de las mismas diferencias de éxito.

Aunque por sistema siempre intento no hablar de fracaso sino de las diferencia de éxito, dado que el debate sobre la escuela y la educación hoy parece centrado en esa palabra, será mejor que definamos el contenido. El fracaso escolar es, en todo caso, **una confrontación o incompatibilidad mutua que se construye a lo largo del proceso de escolarización, o en un momento crítico específico, que tiene costes para la construcción personal o en los procesos de sociabilidad i de incorporación social.**

Si queremos estudiarlo debemos tener en cuenta todos los elementos. De entrada, se trata de choques o desacuerdos mutuos. No se fracasa en abstracto sino en relación con una escuela o con un profesorado. El fracaso no es una inadaptación sino una inadecuación. Siempre hay dos partes: un alumno singular y una escuela particular. Hablar de diferencias de éxito es hablar de formas múltiples de llegar a constituir una relación positiva o conflictiva entre unos alumnos y unas escuelas.

Igual que la educación en su globalidad, el desacuerdo o la tensión no es una característica estática sino un proceso, un proceso de desencuentro. Es una secuencia que va retroalimentándose o compensándose, produciendo desacuerdos y tensiones puntuales y acumulación de desastres al final. La intervención para reconducirlo o compensarlo tiene que ver con el acompañamiento de procesos. La evaluación para poder cambiar no debe hacerse al final sino estudiando lo que ha sucedido con los chicos y chicas a lo largo de todo el proceso.

A veces, también tiene que ver con momentos críticos. Con situaciones que generan una crisis vital (propia o del entorno), con una transición evolutiva, con una característica de la etapa (enamórase cuando ha de aprenderse el sistema de ecuaciones), con un cambio de ciclo, con una migración a otra escuela, etc.

Finalmente, no se trata de un simple resultado académico negativo sino que las dificultades del proceso o el resultado final van generando peajes y costes negativos para el alumno⁶. Pero en estos costes, se consideran los efectos sobre la construcción de su personalidad (la autoestima, la autoimagen, la satisfacción personal, etc.), y los que tienen que ver con la convivencia, la aceptación o la exclusión por parte de los otros, las posibilidades de acceso, la comprensión de la sociedad en la que vive.

Si verdaderamente nos preocupan los resultados, los efectos de la intervención educativa, lo que verdaderamente debemos estudiar y evaluar es cómo se construye y evoluciona el proceso de relación de influencia, positiva o negativa, entre un alumno y su escuela, entre una escuela y su alumnado.

3. ¿Cuál es, cómo es, la foto dinámica del alumnado?

Para saber qué está ocurriendo en la educación hoy necesitamos reproducir sistemáticamente la foto de los personajes que entran cada día por la puerta de la escuela, que ocupan el aula, y cuáles son los contenidos de la mochila que llevan a sus espaldas. Como hace tiempo escribía *"cada mañana las puertas de una escuela se abren para que un heterogéneo grupo de niños y niñas, de adolescentes, de alumnos, traspase su umbral. Unos instantes antes, algunos todavía cogían la mano de una persona que se cuidó de ellos hasta llegar, otros tuvieron que hacerlo, o quisieron hacerlo, solos. Todos y todas han dejado un grupo familiar al que volverán cuando la jornada acabe. En los pasillos y las aulas les espera un conjunto de profesionales dispuesto a hacer que los objetivos de la institución se cumplan. Unos y otros viven en barrios, vieron la tele, (estuvieron en el facebook diría ahora) hacen planes de futuro..."*⁷

Como se ha recordado al hablar de la crisis de la homogeneidad, siempre fue diverso el alumnado, aunque ahora las variables que conforman ese panorama diverso y su combinación sean muchas más. Hemos de repetir que, en cualquier caso, no se trata de diagnosticar y clasificar el alumnado. Justamente se trata de combatir ese discurso.

No se trata de tener una clase con todas sus etiquetas puestas sino de dotarse de instrumentos para poder observar y describir la diversidad cambiante y la complejidad educativa que comporta. No necesitamos saber qué problema tiene cada alumno y hacer la estadística de la multiplicidad de dificultades y problemas. No necesitamos un mapa diagnóstico sino una foto dinámica de los diversos matices de la relación educativa y escolar que conseguimos tener con cada alumno.

Frente al diagnóstico inhabilitante necesitamos volver a la observación sistemática diaria de cada niño o niña, de cada grupo y, especialmente, con qué bagaje cotidiano pisan el aula. Esa mochila llena o vacía de afectos, de presencias y ausencias, de necesidades básicas cubiertas, de horas pasivas o activas ante las pantallas, de casa en

⁶ Por eso se suele diferenciar en los estudios el "fracaso académico" del "fracaso educativo"

⁷ Citar xxx CCOO

orden o en caos de la que salieron y a la que volverán. Vienen con deberes hechos porque tuvieron ayuda o sin hacerlos porque nadie se preocupó. Vienen con diversas lenguas que expresan sus vivencias, con horizontes vitales diferentes, con metáforas de la vida diferentes. Nuestra pretensión ha de ser descubrir cómo es el coctel de complejidades educativas del aula.

Se trata de recuperar la observación sistemática cotidiana y no de crear y mantener la clasificación periódica y sistemática del alumnado. **Un educador ha de estar más cerca del antropólogo que rellena con visión positiva y respetuosa su cuaderno de campo que del psicólogo que mira de encajar la realidad compleja en un conjunto de categorías diagnósticas.**

También tenemos la obligación de conocer quién quedó fuera, a quién vamos segregando, quienes van a una escuela y no a otra. Estamos en una situación escolar de doble red, por un lado la escuela pública y por otro la concertada-privada. Hoy menos que nunca no podemos olvidar que cada institución, cada escuela, tiende a seleccionar su población, su público, su alumnado. Tienen una población a la que aceptan y otra a la que excluyen. No se trata de una diversidad aleatoria sino de agrupaciones hechas con sesgos. **En algunas escuelas están los que escogen en otras los que simplemente tienen plaza asignada o fueron excluidos de otra.**

4. ¿Qué está pasando con las transiciones?

Los procesos evolutivos, educativos, escolares no son continuos. En diferentes momentos se produce una crisis o un cambio entre ciclos, espacios, instituciones escolares. En esos momentos de transición entre estados y situaciones suelen aparecer rupturas y por eso el acompañamiento educativo debe garantizar la conexión positiva entre las dos orillas, la adaptación positiva a la nueva situación sin que suponga una ruptura con la anterior.

Una parte singular de las dificultades escolares y de los desencuentros educativos tiene que ver con la transición entre la escuela infantil y la primaria y en esta última con el paso de ciclo. Mayor importancia suele cobrar la transición entre primaria y secundaria (mayoritariamente, además, transición entre escuelas diferentes) y la transición al final de la ESO hacia la continuación o no de los estudios, el paro o el trabajo, que coincide con un conjunto de transiciones adolescentes hacia la juventud.

Si la educación tiene un sentido comunitario y local, si como luego insistiremos, educamos todos y no sólo la escuela, **las respuestas a algunas de estas dificultades pasan por lo que se suele denominar "acompañamiento de la escolarización"**. Apoyo local a las escuelas, las familias y los chicos y chicas para hacer posible una escolarización positiva sin rupturas. Un acompañamiento a la escolarización que permite hacer el seguimiento de las generaciones escolares y descubrir donde se va produciendo la pérdida o la conflictualización de efectivos.

En estos últimos meses el debate o las amenazas de reforma se han centrado en las dos últimas transiciones que citábamos: entre primaria y secundaria y al final (antes o después de los 16 años) en esta última. Como ya he advertido que vuelven las palabras aparentemente positivas que ocultan engaños, considero necesario que hablar de lo que pasa a lo largo de la enseñanza secundaria (la obligatoria y la post obligatoria) y recordar que no son lo mismo "vía", "itinerario" y "recorrido".

No estaría de más aceptar la máxima del sistema finlandés que ya he recordado dos veces: el sistema no puede crear nunca callejones sin salida, las propuestas de estudios en la secundaria han de ser intercambiables y mixtas. Es decir: **nunca definen un itinerario escolar que solo tenga una salida o no tenga ninguna.**

La palabra "itinerario" era positiva y adecuada, pero la destruyeron ya con la antigua Ley de Calidad de la educación al llamar itinerario diferente a la triple vía que se creaba en 3º de ESO (hacia el bachillerato, la formación profesional o el trabajo). Aunque entonces y ahora hablen de itinerarios se trata de vías fijas que llevan inevitablemente a uno u otro destino. **No existe en sus viejas y nuevas propuestas la posibilidad de construir un camino propio, singular, que comparta tramos, que no obligue a seguir la vía iniciada en momentos de dificultad o incertidumbre.**

Los itinerarios se construyen, de las vías no se sale salvo que se pretenda descarrilar. Cada vez que, desde las ideologías conservadoras, nos proponen cambios en la secundaria es para volver a las vías distintas, en velocidad, en destino, en resultados personales, sin abandonar nunca la obsesión por crear vías muertas o desagües del sistema para los que no encajan en el trazado previsto.

Las obsesiones por la homogeneidad, la clasificación y la excelencia les llevan a hacer una foto falsa de lo que está pasando en los últimos años de la secundaria. En alguna de las ponencias nos lo han recordado incluso con números. Sabemos que buena parte de los chicos y chicas cuando llegan al final de la ESO andan perdidos y desorientados. Sabemos que escogen unos u otros estudios más por la presión social y familiar que por verdadero deseo o inicio de proyecto personal. Pero, ahora parece que maduraran antes y eso lo podrán decidir uno o dos años antes. A pesar de su confusión, agobio o despiste las nuevas reformas harán que tengan claro para que sirven cada uno de ellos al acabar el primer ciclo de la ESO (como antes, cuando tienen 14 años).

También sabemos que la presión social hacia el bachillerato es tal que uno de cada tres de los que deciden estudiarlo lo habrán abandonado o tendrán problemas en los primeros meses de curso. Igualmente conocemos que nuestro sistema y sus últimas obsesiones por la repetición han llevado a que uno de cada tres alumnos de cada generación lleguen a los 16 años cursando repetidamente 2º o 3º de la ESO.

Los pixeles de esta foto no tienen nada que ver con la simplificación del fracaso escolar ni con la vieja y coloreada instantánea de la vuelta temprana al viejo bachillerato, la formación profesional o el aprendizaje laboral que, de nuevo, nos quieren imponer. Por el contrario, **debemos garantizar que pueden construirse itinerarios personalizados** (recorridos personalizados si se quiere para no seguir su confusión)

construidos con componentes diversos (desde el trabajo con el jardinero municipal al aprendizaje de ecuaciones en clase, mezclado con el aprendizaje de la literatura haciendo teatro para los niños y niñas de primaria en un proyecto de aprendizaje servicio). **Debemos garantizar que esos recorridos singulares tienen acompañamiento.** Dedicamos esfuerzos a conseguir que cerca de todo adolescente haya un adulto disponible para sugerir estímulos, apoyar en las crisis, conectar con los recursos, evitar que se descuelguen.

La escuela es un espacio de acompañamiento educativo y debe garantizarlo para cada alumno desde los inicios. Especialmente cuando llegan a la adolescencia y comienza la secundaria, cuando la actividad de la escuela ya no centra su vida, ese acompañamiento pone el énfasis en las transiciones y trata de evitar que los chicos y chicas se descuelguen hartos de escuela, sin deseos por saber y sin saber con quién conectar cuando retorne la calma a sus vidas.

5. ¿Quién educa. Quién debe educar?

En este encuentro hemos dedicado una parte de las reflexiones a pensar cómo ha de ser el educador, la educadora, que haga posible educar como siempre y educar como se necesita educar hoy. ¿Cuáles son los profesionales de la nueva educación?

En el retorno a las palabras tramposas se ha puesto de nuevo de moda la frase "*en casa se educa y en la escuela se enseña*". Una vieja afirmación que no fue nunca cierta y lo es mucho menos ahora, pero que esconde dos ideologías con las que difícilmente podemos estar de acuerdo. Por un lado, en el sector profesional, se pretende reivindicar que sólo somos maestros, profesores, que hicimos oposiciones para enseñar. La idea oculta es volver a la escuela de la instrucción.

Por otro, está la ideología política conservadora que siempre quiso impedir cualquier influencia ética, moral, social, política en la escuela, que siempre ha trabajado para que la escuela siga siendo la institución por antonomasia de la reproducción social. Lo estamos viendo estos días de nuevo con la asignatura de educación para la ciudadanía. Lo vemos repetidamente cuando se oponen a que enseñemos a pensar, a analizar la realidad, a regular el comportamiento con criterios abiertos compartidos.

Esa hipotética separación, además, resulta que hoy es imposible de aplicar. **Cualquier niño o niña aprende, es instruido, es educado en un contexto de influencias múltiples.** Se instruye conviviendo, es educado mientras investiga, aprende en relación con multiplicidad de adultos y en impensables situaciones. Todos los chicos y chicas llevan en su "mochila" experiencias, recursos, vivencias, aprendizajes... Para crecer, para ser, para saber vivir en el mundo en el que estamos deben llenarla. Las fuentes de suministro son muchas y diversas. Lo que hemos de garantizar es que vaya llenándose, que entre todas las influencias el contenido se complete. En algunos niños, buena parte de las aportaciones las hará la familia. En otros, por suerte, tendrán la escuela que completará la pobreza educativa familiar. En momentos críticos la principal figura de influencia resulta que es la tutora. Pobres de ellos y ellas si todo han de aprenderlo

en el aula, existiendo el entorno, otros profesionales, el mundo virtual, etc. En algunas etapas el centro vital estará en la escuela, en otras como en la adolescencia todo pasará en algún momento por los colegas. Llegarán tiempos en los que padres y madres son singulares y excepcionales, pero complementarios de otros adultos con capacidad de influir en sus vidas.

Aunque sólo sea como un apunte debo dejar constancia de algo que ha impregnado una buena parte de las experiencias explicada estos días: **toda escuela ha de tener su "barrio", todo barrio ha de sentir que tiene su escuela.** Aunque vivamos cada vez en entornos más globales, el hecho educativo siempre tiene que ver, en diferentes momentos, con un entorno cercano, con ciudadanos y ciudadanas que participan en ella, con profesionales que se ocupan de la infancia y la adolescencia del territorio, que trabajan en red reforzándose mutuamente. La infancia y su educación no son de la escuela, la escuela no puede de ninguna manera hacerlo sola.

Al hablar de los grandes cambios y al situar algunas de las principales crisis ya nos hemos referido a la transformación que ha sufrido el educar, el enseñar y el aprender. Al preguntarnos y respondernos sobre quién educa no podemos dejar de recordar el gran cambio que han sufrido las figuras educativas. Dijimos y repetimos que los profesionales de la escuela hace tiempo que han dejado de tener como función principal la transmisión de conocimientos para pasar a ejercer la función de conectores e integradores.

Hoy nuestro papel como educadoras y educadores es conectar a los chicos y chicas con el saber, ayudarles a que tengan ganas de buscar y descubrir una experiencia, un concepto, un saber. Pretendemos hacerles descubrir realidades en las que vale la pena detenerse, conocerlas más, estudiarlas a fondo.

La gran brecha digital ya no es fundamentalmente (entre nosotros) la posibilidad o la capacidad material de acceder a la red (tener ordenadores, acceder a la red con una cierta velocidad y capacidad), aunque las desigualdades persisten. Educativamente hablando la gran división proviene de los usos, del sentido y el papel que las tecnologías de la comunicación ocupan en la vida y en los procesos de aprendizaje de unos u otros niños y niñas. Como ocurrió hace algunas décadas con los niños que estaban en hogares con libros, que eran habitualmente usados, y los que estaban en hogares sin ellos o que nunca estaban en las manos de sus padres, hoy pasa con el lugar y el uso que tiene el ordenador o internet. Se puede estar en el Facebook y desconocer cómo funciona el procesador de textos, hacerlo servir para buscar canciones y desconocer que sirve para aprender un tema escolar. Conectar ya no es conectarse materialmente sino conectar experiencias vitales, deseos, interrogantes y respuestas o enriquecimientos que la red o los depósitos virtuales de saber pueden proporcionarles.

Además de ayudarles a conectar hemos de hacer la función de integradores. Ayudarles a que ese universo variopinto y dispar con el que se conectan o los conectamos se integre en su persona, en su manera de saber y seguir aprendiendo. Nuestro papel, acabamos de decir, **ya no es facilitar el saber sin conectar con él, facilitar el acceso la significación, el sentido y el atractivo que los mantenga conectados.** Luego, nuestra

tarea es conseguir que buena parte de todo eso forme parte de su vida, comenzando por tener alguna relación inicial con ella, algún descubrimiento previo de que la vida y el aprendizaje tienen relación.

6. ¿Qué se está haciendo bien?

Buena parte de nuestras dificultades educativas, de los malestares docentes, pero especialmente de la tendencia de los múltiples gobiernos a meterse con una escuela que desconocen o de la imagen sistemáticamente negativa que los medios de comunicación transmiten sobre la escuela, tiene que ver con **el desconocimiento del milagro cotidiano de educar que se produce entre sus paredes**. Las preguntas sobre la educación de hoy no pueden comenzar por lo que, supuestamente, se hace mal sino por descubrir la buena pedagogía, la permanente innovación educativa.

Recuperando una preciosa expresión de este encuentro, por suerte, "hay muchas educadoras y educadores, muchas escuelas *piratas y poetas*". Profesionales y escuelas que ni navegan en aguas seguras ni se guían por la norma y por la rigidez administrativa. Saben que hay botines pedagógicos por encontrar y conquistar. Saben que **educar es una actividad creativa y creadora y se dedican a ello sea cual sea la circunstancia educativa**. Todo lo que hacen y hacemos es especialmente fácil de conocer hoy, en un mundo en red, a condición de que lo divulguemos y de que no dejemos de preguntarnos y buscar entre el enorme bagaje educativo que todas y todos hemos construido.

Ahora, necesitamos además no dejarnos arrastrar por los discursos dominantes. Innovar hoy comienza por no dejarse arrastrar por ese discurso falso, anticuado e interesado. No debemos dejar que nos construyan el discurso educativo, pedagógico, didáctico. Si de algo hemos hablado estos días es de las viejas y las nuevas razones para la integración, para la escuela comprensiva, para la escuela justa y no podemos aceptar que las arrinconen.

Han conseguido que una parte significativa de los profesionales de la educación (para ellos enseñanza) repitan discursos sesgados sin ningún tipo de conocimiento. Quién no ha leído en toda su vida profesional una página de pedagogía o de didáctica defiende acaloradamente la bondad de la clasificación por niveles. Les parece óptima esa taxonomía de los "A" como águilas, "B" como buenos, "C" como calamidades y "D" como desastres. Nos construyen un discurso antipedagógico y educativo que nos arrastra.

También es cierto que **la innovación y la complejidad educativa necesitan un nuevo discurso**. Salido de las experiencias pero un nuevo discurso, suficientemente coherente, explicable, defendible, que permita incorporar efectivos a favor de la educación. Tenemos una larga memoria educativa que recuperar pero tenemos igualmente que ir dando coherencia y agrupando las nuevas propuestas.

7. ¿Qué es una buena escuela?

Se trata de una pregunta síntesis de todas las anteriores. Su respuesta podemos considerarla casi un pequeño resumen de lo que llevamos dicho. Hay escuelas buenas y malas, con épocas buenas y no tan buenas. Las que lo son o pretenden serlo se supone que deben reunir una serie de características y por ello propongo resumirlas telegráficamente en estas ocho:

a. Una buena escuela es, primero y fundamentalmente, un espacio, un contexto de oportunidades.

No es una institución pensada para custodiar y controlar. No es una institución al servicio de que todo siga igual, para que los que más tienen y saben tengan y sepan más, para que los que menos tienen y saben vayan alejándose más de las posibilidades desarrollo, del deseo de saber y de la posibilidad de comprender la complejidad y adaptarse a ella. Sus profesionales son constructores de oportunidades renovadas para todos los niños y niñas.

b. Una buena escuela está al servicio de la educación

La escuela es un lugar donde se educa. Sus profesionales son educadores y educadoras (hayan hecho las oposiciones que hayan hecho). La educación como objetivo y dinámica no niega que en la escuela se educa, fundamentalmente, a partir del aprendizaje y de diversas formas de instrucción. Pero, se educa y se pretende educar.

La buena escuela ni está aislada y sola ni educa sola. Educa en el marco de propuestas educativas más amplias. Dentro de un proyecto educativo de ciudad, en un proyecto educativo de barrio, en un plan de infancia y territorio,... incluida en una propuesta más amplia y colectiva de preocupación colectiva por los niños y las niñas.

c. Una buena escuela está pensada para aprender a aprender.

Es un contexto imaginado para ayudar a descubrir, para hacer posible acceder a la información, para construir el deseo permanente de saber.

d. Una buena escuela no vive del currículo ni para el currículo.

No está organizada por materias y asignaturas. Integra áreas de conocimiento, trabaja por proyectos compartidos.

e. Una buena escuela es la que observa, reflexiona, investiga.

Es la que presta atención a cómo evoluciona la realidad y a cómo viven y se construyen sus alumnos. Prueba y crea pero, además, piensa sobre lo que hace.

Innova e investiga a partir de la práctica. Además, escribe y divulga. Es una escuela en red, que comparte el espacio virtual porque también educa en él.

f. Una buena escuela implica a los padres y madres en la educación

No se trata de contar más o menos con ellos para la gestión de algunos aspectos de la escuela sino de implicarlos en la educación. Es decir: en el diseño de la propuesta educativa, en el conocimiento de las metodologías, en la aportación de de saberes, apoyos y prácticas.

25

g. Una buena escuela está abierta a la entrada de otros profesionales y sale fuera a trabajar con otros profesionales.

Trabaja con otros muchos profesionales de lo social, de la salud, de la educación a partir de lo lúdico o lo creativo. No es una escuela que hace intervenir, por ejemplo, a los profesionales de lo social para resolver los casos sociales. Esos profesionales van a la escuela, son conocidos por el alumnado, comparten reflexiones con los equipos educativos. Hacen todo eso porque la escuela considera los aspectos sociales una parte más del conglomerado educativo de su acción. Es una escuela para la que lo social también forma parte de lo educativo, en la que las dificultades sociales no son una categoría de alumnos problemáticos sino una parte de la complejidad educativa.

f. Una buena escuela cumple el derecho de todas y todos a tener una escuela de todos

Aunque parezca un trabalenguas, lo que queremos decir es que se trata de una escuela plural y diversa en la que nadie es condenado a aprender y ser educado en una homogeneidad sesgada. Una buena escuela no es aquella que cumple ese supuesto derecho absoluto de los padres y madres a escoger escuela o, más genéricamente, a decidir el modelo en el que quieren educar a sus hijos. Recordando que por cada niño que escoge escuela (sus padres) siempre hay otro que se ve condena a ir a la escuela que queda, una buena escuela es aquella que cumple el derecho de todo niño y niña a ser educado en un entrono múltiple, diversificado, con modelos de crianza y de vida diferentes y en interacción. Una buena escuela libera de las esclavitudes familiares y culturales brindando entornos educativos diversamente enriquecidos.

PARA ACABAR

No olvidemos que la escuela en la que creemos pretende conseguir que los chicos y chicas lleguen a ser personas felices, solidarias y cultas, sean y sigan siendo ciudadanos, pasen algún día de la ciudadanía infantil a la ciudadanía adulta. No olvidemos que nuestra profesión tiene sentido si se basa en la felicidad educativa, la satisfacción por la profesión de educar.