



LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Editor
Jordi Garreta

Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca

1. La escuela y la comunidad: una relación cambiante

Creo recordar que fue Octavio Paz quien dijo que la historia de España y América era la de un encuentro, un desencuentro y un reencuentro. La secuencia resulta particularmente sugestiva para la escuela, pues el símil entre la educación (de los individuos) y la civilización (de las sociedades) no es nuevo en modo alguno. El *descubrimiento* de América por los españoles y la colonización europea del África subsahariana y de los mares del Sur alimentaron una idea de la evolución de la humanidad, de la barbarie a la civilización, que pronto se proyectaría sobre la escuela. El niño, decía por ejemplo Hegel, debe recorrer en su educación las sucesivas fases que ha seguido la humanidad en su proceso de civilización. La ontogénesis —el desarrollo del individuo—, diríamos hoy, debe seguir los pasos de la filogénesis —el desarrollo de la especie—. El Emilio de Rousseau no era sino una transposición del buen salvaje, conducido suavemente por su mentor hacia la madurez, es decir, hacia la civilización.¹

El periodo de expansión de la escolarización fue y todavía es un poco como la conquista de América. También se ha dicho del encuentro entre los dos mundos que fue más bien un encontronazo, y lo mismo cabría predicar de la escolarización: familias carentes de educación en vez de indios ajenos a la civilización, aldeas o barrios de absorción en vez de asentamientos, maestros en vez de misioneros, escuelas en vez de iglesias o misiones, la letra —que *con sangre entra*— en vez de la cruz —pero, generalmente, mezclada con ella—, la obligatoriedad escolar en el lugar del repartimiento y la encomienda... Las familias, por un lado, no podían resistirse a esa invasión, y, por otro, no veían por qué hacerlo, dado que, al fin y al cabo, también abría para sus hijos un mundo de oportunidades inéditas y prometedoras. En el mejor de los casos, la ge-

¹ *El, porque la buena salvaje* Sophie es mantenida y confinada en su jardín, la naturaleza (bella e ingenua, por supuesto). A la cadena dualista cultura / naturaleza, civilizado / salvaje, hombre / niño se añade así otro par: masculino / femenino.

neralización de la escolaridad puso a la institución en contacto con un mar de familias deferentes, situadas y percibidas por ambas partes un escalón por debajo de aquélla en la escala de la cultura, de la civilización, de la modernidad, del progreso. Al mismo tiempo, sin embargo, la escuela presuponía a la familia, contaba con ella como base de apoyo, si bien el profesorado, en su ámbito de actuación, sustituía con plenos derechos a los padres (*in loco parentis*).

Todo eso ha cambiado de forma radical. La familia ya no está en el lugar asignado o, por lo menos, ya no es la misma familia, con las mismas posibilidades y funcionalidades que antaño desde el punto de vista de la escuela. Esto supone un desplazamiento de la familia a la escuela, en primer lugar, de las funciones de custodia, y, segundo, de la socialización en su forma más elemental. Por otra parte, la familia ya no acepta con facilidad una posición de subordinación deferente frente al profesorado, lo cual produce un tercer problema: el de quién controla a quién. Vayamos por partes.

Comunidad, familia y custodia: el adiós a la tradición

Los niños adoran ir de vacaciones *al pueblo*, pues para ellos representa un espacio en el que pueden moverse libremente, sin verse encerrados ni en las escuelas —son vacaciones— ni en los hogares —la vida se hace en la calle—. Los padres, aunque quizá preferirían el Caribe —sin niños—, también, pues el pequeño tamaño del lugar, el hecho de que todo el mundo se conozca y la probable inflación de parientes adultos en la casa permiten una socialización no institucionalizada de los cuidados infantiles: se les da de comer a las horas —o ni siquiera eso— y se les deja sueltos el resto del día. Estas vacaciones *retro*, tan poco atractivas en otros muchos aspectos, tienen, aparte de funciones varias,² la espectacular virtud de reproducir las condiciones ya desaparecidas de socialización y control de la infancia en la sociedad tradicional. Por un lado, una comunidad pequeña, en la que todos se conocen directa o indirectamente a través de generaciones —todo el mundo es *el hijo de...*— y saben a qué familia pertenece cada niño, lo cual permite un control difuso de toda la infancia por toda la generación adulta. Además, los límites son reducidos y accesibles, no hay extraños, los vehículos a motor no tienen otro remedio que circular despacio, etcétera. Por otro lado, una familia extensa en la que se reúnen varias generaciones de adultos y ramas coetáneas del mismo tronco que el resto del año viven separadas, los jóvenes también están libres de escuela y trabajo y pueden cooperar en algunas tareas domésticas —debería decir *las* jóvenes—, los varones adultos están en casa o cerca de ella —como cuando sólo se alejaban hasta el huerto o el pequeño taller artesanal—, etcétera. En este entorno, el control de los niños y los adolescentes es una carga relativamente liviana y compartida.

Para bien y para mal, esta forma de vida tradicional se ha ido para no volver, aunque reaparezca de manera folclórica en las vacaciones. Ya apenas quedan familias *extensas*, con más de dos adultos (abuelos, hermanos o primos de los padres...), con un

² Miguel Delibes les atribuye, por ejemplo, la de permitir mostrar o hacer pensar a los paisanos la cantidad de dinero que ha ganado uno desde que se fue del pueblo (*La hoja roja*).

rosario de hermanos entre los que los mayores cuidan de los menores y con la madre permanentemente en casa, al tanto de todo. En lugar de eso tenemos familias *nucleares*, sin más adultos que la pareja de progenitores, o tal vez con uno solo de ellos (generalmente la madre, aunque las familias de padre y niños son hoy las que más rápidamente crecen), en las que todos tienen un empleo remunerado fuera del hogar aunque sea a tiempo parcial y con una media de menos de dos hijos, es decir, la mayoría con uno o dos hijos —y, aun en este caso o en el caso de tener más, de edades tan próximas que ninguno está en condiciones de cuidar de otro—. El cambio más importante sin duda es la salida de la mujer al mercado de trabajo, incluso cuando tiene lugar en condiciones precarias o de dedicación parcial. El propio magisterio, con su espectacular nivel de feminización, es el mejor testimonio de ello, aunque las maestras no deberían olvidar que no todas las mujeres consiguen trabajos de jornadas cortas y vacaciones largas ni, menos aún, que coincidan minuto a minuto con los horarios y calendarios escolares de sus retoños.

Por otra parte, también han desaparecido las pequeñas comunidades tradicionales (aldeas, pueblos, incluso barrios urbanos en los que las mismas familias han vivido por generaciones) en las que el conocimiento era general y los niños podían sentirse protegidos —y controlados— por todos los adultos. Las ha barrido del mapa la gran ciudad, en la que nadie conoce a nadie, primero, por el número y, segundo, por la intensa movilidad geográfica —y social y profesional, lo que constituye un obstáculo adicional para las relaciones entre los vecinos, que pueden no tener en común otra cosa que la residencia—, tanto inter como intrageneracional. Con ella llegaron las ventajas de la densidad demográfica, la multiplicación de las opciones y las oportunidades, la libertad del anonimato, pero también la anomía, el riesgo, la violencia... Para las familias con hijos, la calle deja de ser la extensión del hogar para convertirse en un lugar más temido que otra cosa.

No estoy lamentando nada, ni mucho menos sugiriendo que cualquier tiempo pasado fue mejor. Se podría hacer una nutrida lista de las ventajas traídas por esta evolución: mayor libertad personal, mayor diversidad social, mayor riqueza cultural, desaparición del agobiante control de las pequeñas comunidades, emancipación progresiva de la mujer, etcétera. Pero resulta igualmente claro que la custodia de la infancia, antes asumida sin problemas por la gran parentela y la pequeña comunidad, ha pasado de no ser problema alguno a constituir el gran problema de muchas familias. Ciudades inabarcables y hostiles y hogares exigüos son ya parte del problema al menos tanto como parte de la solución. En estas circunstancias, la sociedad se vuelve hacia lo que tiene más a mano, y en particular hacia esa institución más próxima a la medida de los niños, a menudo ajardinada y que cuenta con una plantilla profesionalizada en la educación: la escuela.

Aunque entre el profesorado son frecuentes los reproches hacia la “dejación” de responsabilidades por parte de la familia (quieren desembarazarse el mayor tiempo posible de los niños, ven en la escuela una guardería o un aparcamiento, etcétera), nada hay de chocante en este proceso. Se trata, valga la redundancia, de una socialización de la custodia análoga a la de cualquier otra actividad para la cobertura de nues-

tras necesidades. Los hogares son cada vez menos autosuficientes, y todos consumimos lo que no producimos y producimos lo que no consumimos, como corresponde a una sociedad basada en el intercambio. Además, la mayor parte de lo que producimos lo hacemos en cooperación, lo cual genera notables economías de escala y garantiza cierta normalización, es decir, cierta calidad. Se confía (en parte) la custodia a la escuela como se confía la producción del pan al panadero, la de la leche al lechero, etcétera. Resultaría sencillamente impensable la salida de las mujeres a la esfera pública (o la de los hombres, si no fuera porque ya salieron a costa de las mujeres) sin esa socialización, es decir, sin esa manera colectiva de asumir la custodia. La escuela complementa hoy a la familia como ayer lo hacía la pequeña comunidad entorno.

Lamentarse de este desplazamiento de las funciones de custodia de la infancia hacia la escuela es absurdo. Si los padres tuvieran más tiempo para estar con sus hijos a todas horas, muchos de ellos podrían, simplemente, prescindir de la institución y de quienes trabajan en ella. No es tanta ni tan obvia la superioridad de los maestros sobre las familias a la hora de la educación infantil y primaria. Ya menudean, por cierto, los movimientos *desescolarizadores*, o por una *educación sin escuelas*, en los que basta, por ejemplo, el acuerdo de cinco familias conformes y con hijos de una misma edad para sustituir por turnos a la escuela con evidentes ventajas y con desventajas no tan evidentes. La escolarización es un todo que comprende, además de la enseñanza, la custodia y otras funciones, y nunca antes se habían ofrecido por separado. De hecho, cuando el profesorado reclama el apoyo del público general o de su clientela particular para obtener de las administraciones medios que, a la vez, son mejoras de sus perspectivas profesionales (la ampliación de la escolaridad obligatoria o de oferta asegurada, la creación o financiación de más grupos-aula, etcétera) no entra en esos distingos, que sólo llegan después, una vez que ya se ha conseguido lo que se quería. De lo que se trata es, simplemente, de estudiar cómo combinar enseñanza y custodia asegurando que ambas sean formativas.

La socialización de la socialización y el imperialismo escolar³

La crisis de la familia y la comunidad como instituciones custodias es también, en parte, su crisis como instituciones socializadoras. Y aquí confluyen otros procesos similares, como los que afectan al aprendizaje y a la religión. En todos los casos, instituciones que antes compartían la socialización —la domesticación, el disciplinamiento y la moralización, para ser más exactos— de la infancia, ahora desaparecen, se repliegan, se inhiben o, simplemente, pierden eficacia a este respecto, haciendo que aumenten así, por simple exclusión, la necesidad y la carga relativas de la escuela.

El *aprendizaje* de los oficios ha desaparecido virtualmente. Cuando una proporción importante de familias vivían en economías de subsistencia (como parte del campesinado) o del trabajo por cuenta propia (campesinado, artesanado, pequeño comercio), cuando la ley permitía una incorporación más temprana al trabajo asalariado, la escola-

³ Este apartado es una versión modificada de una parte de Fernández Enguita, 2001a.

rización estaba menos extendida y cuando grupos ocupacionales controlaban las condiciones de acceso al oficio o profesión, entonces, los adolescentes y jóvenes se convertían pronto en aprendices, ayudantes, asistentes, pajes, horteras, botones y similares (o en ayudas familiares), quedando bajo una difusa tutela de los trabajadores adultos. Los estatutos de aprendices reflejaban muy bien esta relación dual: transmisión de las cualificaciones, por un lado, y formación moral por otro (a cambio de lo cual el aprendiz trabajaba gratis o casi y servía al maestro).⁴ Hoy, el trabajo por cuenta propia es minoritario y, en una alta proporción, profesional (lo que excluye la incorporación al mismo si no se posee un título superior); las empresas familiares son escasas y, muchas veces, sus propietarios no quieren ser sucedidos por sus hijos o son éstos quienes no desean hacerlo; los gremios han perdido, en general, el control sobre la formación y el acceso a los oficios. La formación profesional tiene hoy su sede en el sistema educativo formal.⁵

La *iglesia* ha pasado de una fuerte integración a una relación superficial con la comunidad local y de un lugar principal a un papel secundario en la socialización de niños y adultos. Si mantiene un peso importante es, en buena medida, por y a través de la escuela, por su capacidad de promover y mantener centros privados, sus privilegios en los públicos y su influjo sobre el magisterio. Es la religión quien está en deuda con la escolarización, y no al contrario. Las prácticas y las creencias religiosas se han privatizado y suavizado, pasando de la sumisión a un poder omnipotente (el *temor de Dios*) a una simple sublimación de la moral. Aunque no albergo la menor duda de que hemos ganado mucho más de lo que hemos perdido (y así seguirá siendo) con la secularización de la sociedad, una de las cosas perdidas, para no volver, es ese cómodo *me-canismo vigilante* del dios omnipresente que todo lo ve y casi todo lo castiga,⁶ insustituible para lograr un comportamiento conforme a las normas en la clandestinidad (la soledad), en todo caso, y en el anonimato de la gran ciudad, tanto más cuando la comunidad difusa desatiende esa función.

La *escuela*, por su parte, también ha cambiado. De ocupar apenas un discreto lugar en la vida de las personas (cuatro a seis años para la mayoría, menos o nada para muchos y más que eso sólo para los pocos encaminados a las profesiones liberales y burocráticas), ha pasado a absorber prácticamente la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud: diez años obligatorios de derecho (primaria y ESO), más otros cinco o seis obligados de hecho (infantil y secundaria superior). Huelga decir que ese tiempo de más en la escuela es tiempo de menos en la familia, en la comunidad y en el trabajo, lo cual ya justificaría por sí mismo un mayor papel de la escuela en la moralización de la infancia.

⁴ El aprendizaje también cumplía otra función: retrasar la incorporación a la condición de oficial y, sobre todo, de maestro artesano, manteniendo así una escasez artificial y, con ello, unas condiciones de vida y trabajo amenazadas por la competencia.

⁵ Aún subsisten, no obstante, formas y vestigios del aprendizaje, paradójicamente informales en la industria (como la simple asignación del nuevo trabajador a la tutela y supervisión de lo más viejo y experto) y formales en algunas profesiones (como el sistema de médicos internos y residentes). Pero presuponen un título escolar, se plantean ya a una edad más avanzada y no incluyen una dimensión moral.

⁶ Recuérdese la inefable imagen de aquel triángulo con ojo —o al revés— posado en un árbol para reconvenir por sus pecados a Caín, a Saulo o a quien hiciera falta.

Progresivamente, pues, *la escuela ha barrido a todas las instituciones* extrafamiliares antes encargadas de la socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud y ha ido arrinconando a la propia familia. Es importante subrayar que *el primer interesado en ello ha sido el profesorado*, que ha visto en la expansión del sistema educativo formal e informal una fuente de oportunidades profesionales. La escolarización, y todavía más la pública, ha sido siempre presentada como la alternativa necesaria al adoctrinamiento religioso, a un aprendizaje pretendidamente ineficaz y constreñido por el conservadurismo de los gremios y a las desigualdades sociales y culturales de origen. Pero estas demandas se planteaban como si con sólo pedir y obtener más de lo mismo (más tiempo de escolaridad y para más gente) fuera a llegar la solución de todos los males, mientras que ahora se reclaman medios adicionales para que no se vean alteradas las viejas condiciones de trabajo (la manida *falta de recursos*).

La escuela es *la primera institución pública* (pública *vs.* doméstica, sea estatal o privada) a la que los niños acceden de modo sistemático y prolongado. Esto, por sí solo, la señala como el lugar de aprendizaje de formas de convivencia que no cabe aprender en la familia, donde aquélla está vertebrada por los lazos del afecto y la dependencia personal. La familia puede educar eficazmente para la convivencia doméstica, pero es constitucionalmente incapaz de hacerlo para la convivencia civil, puesto que no puede ofrecer un marco de experiencia. En esto puede cooperar con la escuela, pero no puede entregarle el trabajo hecho. Por lo demás, la escuela puede encontrarse con que la sociedad más amplia y su propia lógica institucional la empujan en direcciones distintas a las de la familia, o a las de algunas familias, incluso en terrenos en que la socialización doméstica sí es eficaz (por ejemplo, en el ámbito de las relaciones de género, donde aquélla tiende a ser más igualitaria que ésta).

Además, la escuela es, para la mayoría, *el primer lugar de aproximación a la diversidad* existente y creciente en la sociedad global. En ella se ve el niño llevado a convivir de forma sistemática con alumnos de otros orígenes, razas, culturas, clases y capacidades con los que, fuera de la escuela, tiene una relación nula o escasa —algo aplicable incluso, en muchos casos, para alumnos de otros sexos y de otros grupos de edad—. Aunque el respeto hacia el otro o la igualdad de derechos de todos los ciudadanos puedan predicarse en la familia, de ninguna manera pueden alcanzar en ella la materialidad práctica y continuada que encuentran en la escuela. Ésta experiencia, esencial para la convivencia civilizada, no puede ser ofrecida por la familia, pues es precisamente lo contrario a ésta: la convivencia buscada, creada, consciente, con *los otros*, frente a la comunidad natural con *los nuestros*.

La escuela es, asimismo, *la primera experiencia con la coerción y la autoridad impersonales*. No hablo de la clásica denuncia de la “escuela-prisión”, la “escuela-cuartel” o el “aula-jaula”, sino de la autoridad y la coerción necesarias e inevitables que toda sociedad ejerce sobre todos sus miembros, al exigirles adaptarse a unas normas de convivencia con independencia de sus filias y de sus fobias. El reverso de esto es que la actitud del individuo frente a la autoridad tiende a ser menos efectiva y tradicional y más instrumental (relación medios-fines) y racional (cálculo coste-beneficio) que en el contexto familiar, con el posible cuestionamiento abierto de la autoridad del profesor y de las

exigencias de la institución, abierto a cualquier tipo de manifestación aunque no necesariamente atentatoria contra la convivencia.

La principal *función de la escuela no ha sido nunca enseñar, sino educar*. Para bien o para mal, el objetivo de la institución escolar, como de cualquier forma de educación, siempre ha estado más en modelar la conducta, las actitudes, las disposiciones, etcétera, que el conocimiento teórico o las actividades prácticas. De manera explícita unas veces e implícita otras (a través de las actitudes y las prácticas asociadas a la adquisición de saberes y destrezas), la escuela siempre ha servido para formar súbditos o ciudadanos, trabajadores subordinados o profesionales autónomos, mentes sumisas o críticas... De hecho, maestros y profesores siempre han reivindicado su papel de *educadores* frente al de simples *enseñantes*, siendo ahora cuando, por vez primera, podemos encontrarnos con lo contrario (“Yo soy geógrafo, no un trabajador social”). Esta es la idea latente tras fórmulas tan manidas como *educación integral, multilateral, completa...*: que el individuo es un todo, y la escuela no puede pretender ocuparse de sólo una parte.

La *socialización de la socialización* (la colectivización de la educación, para entendernos) que suponen el papel creciente de la escuela frente a la familia y la comunidad y la perentoriedad de las demandas dirigidas a aquélla no son más que otro aspecto de la socialización galopante de la vida. Se depende más de las escuelas para la educación de la infancia y de la juventud como se depende más de los hospitales para la atención a los enfermos, de las residencias para el cuidado de los ancianos, de la policía y la judicatura para el mantenimiento del orden social o del mercado y del Estado para el aprovisionamiento de bienes y servicios. Con la educación sucede como con la comida, pero al revés: ésta la compramos medio hecha en la tienda y la terminamos de hacer en casa; aquélla la enviamos a medio hacer a la escuela. En este contexto, el manido reproche de que las familias se desentienden de la educación carece por completo de sentido (como afirmación generalizada).

Al prolongarse la escolaridad obligatoria, el profesorado de secundaria (y, en particular, el de bachillerato) recibe en masa a un alumnado que antes estaba fuera de la escuela (o en la formación profesional), y el magisterio se ve llevado a lidiar con algunos alumnos de edad cada vez más avanzada. Al mismo tiempo, la creciente sensibilidad social respecto de las condiciones de la escolarización, los derechos y ámbitos de libertad de los niños, etcétera, lleva a una limitación de la autoridad del profesorado de todos los niveles —como también de los funcionarios y los profesionales en todos los ámbitos, pero, frente a los niños, todo parecía permitido—, a la vez que el repliegue de otras instancias de socialización y control de niños, adolescentes y jóvenes y las carencias de la familia hacen que los alumnos puedan llegar a las aulas, por decirlo de algún modo, más asilvestrados. La creciente alarma sobre la violencia en las aulas, o en las relaciones con los padres, no pasa de ser una injustificada e injustificable tormenta en un vaso de agua, alimentada por el malestar generalizado del profesorado y por la avidez de acontecimientos de los claustros, que una y otra vez magnifican nimiedades o presentan como signo de los tiempos lo que no son más que casos excepcionales.⁷ Sin

⁷ Se magnifica cualquier incidente en el que la *víctima* sea un profesor y se minimizan o ignoran aquellos

embargo, permanece en pie el hecho de que, a la vez que se limita y acota la autoridad del profesorado ante el alumnado, la diversificación de éste plantea nuevos problemas, entre ellos algunos de convivencia y disciplina.

En estas circunstancias no creo que tenga sentido marear la perdiz sobre si los padres han abdicado de controlar la conducta de sus hijos o es el profesorado quien lo ha hecho, si las familias piden demasiado a la escuela o es ésta la que ofrece demasiado poco, y así sucesivamente. Lo que importa es comprender que la familia y la escuela se han quedado solas en la tarea, que ninguna otra institución va a venir ni puede venir a socorrerlas salvo en funciones secundarias y que a ellas les corresponde, por tanto, buscar un nuevo reparto de tareas adecuado, suficiente y eficaz.

El desplome de la jerarquía escuela-familia

A la redistribución de las funciones de custodia y de socialización y control se acumula el cambio en las posiciones relativas de familia y escuela, padres y profesores. Cuando ya parecía que la escolarización primaria era parte inexcusable de la vida misma, tan inevitable como se dice que sólo lo son los impuestos y la muerte; cuando ya parecía que el conjunto de la población no tenía que ser convencida o forzada para acudir a la escuela, sino que ella misma lo reclamaba y no podía imaginarlo de otro modo (la escolarización como *derecho* y, en consonancia, como *demanda*), resulta ser que no, que algunos grupos no incorporados a la corriente general, o incorporados de forma tardía, de mala gana y de no menos mala manera, pueden ser suficientes para romper la aparente calma. Es el caso, sin ir más lejos, de importantes grupos de gitanos que han sido embutidos en las aulas bajo la presión de los trabajadores sociales, las políticas de erradicación del chabolismo y los subsidios mínimos de integración, todos los cuales suelen requerir la escolarización de los niños a cambio de sus servicios y transferencias a los adultos; y también el de algunos grupos inmigrantes procedentes de zonas rurales y bolsas de pobreza escasamente modernizadas. Cuando la escolarización era sólo nominalmente universal, la desescolarización de hecho y el absentismo eran la válvula de escape que libraba a la escuela de la presión interna de los grupos más resistentes. Cuando la universalidad se ha hecho efectiva, problemas que antes estaban fuera de las aulas pasan a estar dentro. No quiero decir que debiera prolongarse la situación anterior, con grupos excluidos o segregados de hecho como los hubo hasta los ochenta, aunque quizá pudiera haberse planteado su incorporación de otro modo, buscando un mayor consenso de sus hogares y sus comunidades.⁸ Lo que quiero decir es tan sólo que el problema está ahí, añadiéndose a otros que atraviesan la institución.

En el otro extremo, donde el maestro encontraba típicamente a unos padres y madres con un nivel académico y profesional muy inferior al suyo, siempre dispuestos a

en los que víctima y agresor son alumnos (por no hablar ya de aquellos en los que el agresor es el profesor). Sin embargo, antes de atreverse con un profesor, un alumno ha debido normalmente de entrenarse a conciencia con sus compañeros. De estos polvos, aquellos lodos.

⁸ He analizado detenidamente la escolarización de los gitanos en *Alumnos gitanos en la escuela paya*, Barcelona: Ariel, 1999.

aceptar su autoridad como legítima e indiscutible, apoyada en su condición de funcionario público o eclesial y en su cualificación profesional, ahora encuentra todo tipo de interlocutores, entre ellos muchos con niveles académicos iguales y superiores a los suyos, dispuestos siempre a conceder un periodo de gracia pero nunca un cheque en blanco al educador. Su palabra ya no es una revelación, sus decisiones pueden ser discutidas, su capacidad y su desempeño profesional llegan a verse cuestionados. Dicho en breve, el *status* —o, si se prefiere, el prestigio— relativo del profesor, sobre todo del maestro, frente a su público, se ha deteriorado, y no porque su formación haya empeorado sino porque no ha mejorado, en medio de un proceso de democratización del acceso a la enseñanza universitaria. Y ello a pesar de mejoras espectaculares en la remuneración y las condiciones de trabajo en los tres decenios últimos.

En la enseñanza secundaria, con la universalización (particularmente, ahora, con la Educación Secundaria Obligatoria, si bien la implantación de la EGB ya significó la universalización de lo que en otros muchos países —sus dos o tres últimos cursos— habría sido considerado secundaria) llega a las aulas un alumnado que ya no es incondicional, con más frecuencia de la deseable no muy convencido de la conveniencia de estar tanto tiempo en la escuela, o al menos en ese tipo de escuela academicista y de utilidad para ellos dudosa o poco visible, y en el que menudean los llamados *objeto-res escolares* (un calificativo tan tendencioso como ingenioso, pues olvida cuán frecuente es, también, la objeción escolar —eso sí, sobrevenida— entre el profesorado). Además, una parte de ese público, alcanzada la mayoría de edad, viene ya solo, sin unos padres a los que el profesorado pueda recurrir en demanda de ayuda cada vez que escapa a su control. Todo lo que le sucede al profesorado de secundaria le había sucedido ya antes al de primaria, si bien es cierto que la desafección del alumnado hacia la escuela crece con la edad y que la dificultad de mantenerlos bajo control en esas circunstancias también lo hace.

En un ámbito más propiamente político, la transición española de la dictadura a la democracia trajo consigo importantes cambios en las relaciones entre la profesión y su público. Del deber de ofrecer, por parte de la Administración, las instituciones y los profesionales, y el derecho a recibir, por parte de los alumnos, un servicio, se pasó a la idea del derecho de todos los *sectores implicados* a participar en la gestión del sistema y de los centros de enseñanza. Aunque en un principio todos parecían estar de acuerdo en esa propuesta de cogestión, lo que permitió que se recogiera en la Constitución de 1978 y en una serie de leyes orgánicas posteriores, pronto se vio que no era ésa la idea que el profesorado tenía de quién debería gobernar los centros de enseñanza ni sobre cuáles habrían de ser su relaciones con los alumnos y los padres. Desde entonces hemos asistido a una progresivo alejamiento del profesorado respecto de los consejos escolares y a un empeño sistemático en su burocratización, convirtiéndolos, en vez de órganos de gestión colegiada y bipartita profesión-público, en meras instancias de control *pro forma* de las decisiones que se toman en el claustro y —menos— por la dirección, aunque también en instrumentos para la movilización ocasional de los padres en apoyo a las decisiones y reivindicaciones de los profesores. Y, como consecuencia, también hemos presenciado un progresivo desencanto de padres y alumnos respecto de

cualesquiera mecanismos de participación.⁹ Esto, sin embargo, nos conduce a una reconsideración a fondo de la organización escolar y sus relaciones con el entorno y de la dinámica de la profesión docente que habremos de tratar más detalladamente en capítulos posteriores.

2. Centros, redes y proyectos: a la busca de sinergias

Como en otros ámbitos de la sociedad, en el mundo de la educación se miran cada vez con más interés la idea del trabajo en red y la puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre los centros de enseñanza y otros agentes presentes en su entorno.¹⁰ No es sólo una moda (aunque también lo sea) sino, ante todo, el resultado de la atracción por las experiencias desarrolladas en otros campos, tal vez particularmente los de la actividad empresarial, la movilización ciudadana y la práctica investigadora, así como de la creciente conciencia de las posibilidades y potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el centro movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosos articulados en redes más amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada.

A lo largo de estas páginas trataré, primero, de explicar esta nueva tendencia en función del nuevo escenario correspondiente a los grandes cambios de coordenadas que nos adentran en lo que podemos llamar la sociedad transformacional, informacional y global; después, intentaré extraer algunas consecuencias de ello para las políticas educativas, las relaciones entre la escuela y el entorno y los proyectos de centro.

La educación en la sociedad transformacional

Entiendo por sociedad transformacional una fase en la evolución de la sociedad en la que el cambio pasa a ser parte constitutiva de la misma y omnipresente en ella, así como en la vida de las personas, los grupos y las instituciones. He explicado esto, en otro lugar, distinguiendo las sucesivas fases del cambio supra, inter e intrageneracional.¹¹ El llamado antiguo régimen y, por supuesto, todo lo que lo precedió, fue la sociedad del cambio suprageneracional. Había cambio social, pero apenas era perceptible de una generación a otra, aparecía —cuando lo hacía— de modo imprevisto y con carácter catastrófico, no presentaba un curso definido y no alteraba el hecho de que, para la inmensa mayoría de la humanidad, crecer era integrarse en el mundo ya cono-

⁹ Véase mi trabajo *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid: Marata, 1993, reimpr. 2004.

¹⁰ Esta segunda parte del trabajo es, por un lado, continuación de otros anteriores y se basa, por otro, en los resultados del proyecto BSO2002-02284, PNICDYT 2002-2003, DGCYT.

¹¹ Véase *Educación en tiempos inciertos*, Madrid: Morata, 2001.

cido de los adultos. La modernización (la industrialización, la urbanización, la democratización, la alfabetización, la racionalización...), la transición a la modernidad, fue la sociedad del cambio intergeneracional. El cambio se aceleró, resultando claramente perceptible de una generación a otra, arrastrando o anunciando que arrastraría antes o después a todos, requiriendo y creando mecanismos específicos de conducción (cambios de mentalidad en los adultos, educación institucionalizada y profesionalizada para los niños) y pareciendo descifrado y manejable en su dirección y en su ritmo (percepción o teorización del cambio como progreso). La post-modernidad, dejando a un lado el folklore literario y mediático en torno al término, no es sino el paso al cambio intra-generacional, perceptible dentro de una misma generación, que abarca a todos (y ¡ay de quien quede al margen!), que siega la hierba bajo los pies de los intentos de controlarlo y dirigirlo y que reemplaza las ilusiones interpretativas por la conciencia (o el estupor) de la incertidumbre.

Esta aceleración del cambio social rompe las viejas coordenadas espacio-temporales de la enseñanza y el aprendizaje. Al hacerse más rápido, pone en cuestión las secuencias establecidas de los procesos sociales de enseñanza y los procesos individuales de aprendizaje; en términos más amplios, subvierte el mismísimo ciclo vital. En el plano individual, o micro, se rompe la vieja secuencia aprendizaje-vida profesional, dejando paso a la educación recurrente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el plano social, o macro, ya no hay tiempo para que un grupo de personas innove, un segundo grupo asimile y domine estas innovaciones y luego las enseñe a un tercer grupo que simplemente las aprende o las acepta. Un educador ya no puede pensar en formarse al inicio de su carrera profesional y enseñar lo entonces aprendido durante el resto de ésta. Ello es cierto, en distintas formas, para todos los ámbitos profesionales y laborales, pero no debe escapársenos su particular pertinencia para el ámbito de la educación: primero, porque un educador obsoleto ni siquiera proporcionará a sus alumnos el breve periodo de gracia (de aprendizaje de algo nuevo) del cual él disfrutó; segundo, porque, al ser la educación una relación institucional de poder y el educando una persona por definición sometida, no podrá zafarse del educador como sin duda lo harían, en circunstancias similares, un cliente de su proveedor o un votante de su partido.

En consonancia con esa ruptura temporal se produce también una ruptura espacial, o mejor decir funcional. Ya no hay una clara división entre los que crean conocimiento y los que lo transmiten, sea en términos individuales, profesionales o institucionales. La mala noticia es que la escuela y el profesorado no pueden estar por sí solas a la altura de las demandas y posibilidades planteadas por el desarrollo del conocimiento; la buena es que, al mismo tiempo, las instancias en las que ese conocimiento se crea están disponibles para afrontar su difusión o para colaborar con otros en ella. En el escenario de la educación esto significa que, junto a los centros escolares, que ya no pueden albergar el caudal de conocimiento disponible ni siquiera seleccionar y activar por sí solos la parte más pertinente y relevante del mismo, se encuentran, no obstante, familias, grupos, empresas, asociaciones e instituciones que sí disponen conjuntamente de ese caudal y que pueden cooperar en esa selección y activación. Padres, madres e incluso ciudadanos no directamente vinculados a los centros poseen el bagaje de su forma-

ción, sus cualificaciones, sus aficiones, sus experiencias; junto a ellos, una amplia gama de colectivos informales, núcleos activistas, asociaciones y grupos de intereses pueden y, generalmente, quieren intervenir o cooperar en los asuntos y cara a los objetivos que las definen; algo más allá, un conjunto de instituciones públicas y semipúblicas ligadas a temas de interés común cuentan con sus propios mecanismos e instrumentos de difusión y están casi naturalmente interesadas en cooperar con los centros de enseñanza; en fin, las empresas, que tienen en común el objetivo formal y distintivo de ganar dinero, es decir, de proporcionar salarios y beneficios a sus integrantes, tienen también objetivos sustantivos (la producción de ciertos bienes y servicios) que conectan con las necesidades de grupos importantes de individuos, incluidos los alumnos, lo que puede servir de base a relaciones especiales de colaboración con los centros, atentas por igual a los propósitos de ambas partes.

Todo el cambio social que la escuela no puede seguir o reproducir por sí sola está ahí, en esos entes sociales del entorno con los cuales han de aprender a trabajar en redes de cooperación de estructura y duración variables, en las que cada uno pueda realizar sus propios fines sin merma de los del otro, y en las que los proyectos educativos deben ser capaces de materializar, al menos, una parte de su contenido.

En la sociedad tradicional (del cambio suprageneracional), las propias instituciones de vida, primarias o “naturales”, eran por sí mismas las instituciones educativas. La familia y la pequeña comunidad local se bastaban para formar a cada nueva generación, y eran las que mejor podían hacerlo, salvo para algunos pequeños grupos que poseían algún saber excluyente y basaban en ello su existencia y sus privilegios, tales como escribas, sacerdotes, mandarines, etc. En la sociedad moderna (del cambio intergeneracional) se hicieron necesarios tanto una institución como un cuerpo profesional específicamente dedicados a la educación (la escuela —secundaria incluida— y el profesorado —magisterio incluido—), que se abrieron paso arrumbando a una posición secundaria y subordinada tanto a la familia como a la comunidad (a pesar de que ahora, cuando su tarea se ha vuelto más difícil, reclamen su concurso o protesten de su presunta abstención). En la sociedad posmoderna, transformacional (del cambio intrageneracional), pasa a desempeñar un papel educador de primer plano la ciudad, entendiéndose por tal el conjunto de recursos materiales e informacionales, de bienes físicos y lógicos que acumulan otros individuos, grupos y organizaciones que la escuela, ajenos e independientes pero visibles y accesibles, y de los que ésta adolece. Pero tales individuos, grupos y organizaciones no necesitan (ni pueden) implicarse al completo en la educación, ni hacerlo de forma continuada, ni su listado se limita ya a los físicamente próximos al recinto escolar... y éstas son precisamente las características de la cooperación en red.

El locus del conocimiento en la sociedad informacional

Esta difusión y presencia del conocimiento fuera de las instituciones dedicadas en exclusiva a su creación y transmisión puede también considerarse como una característica de la sociedad informacional (sociedad transformacional, o del cambio intrageneracional, e informacional, o del conocimiento, son, hasta cierto punto, una misma

cosa, puesto que es la reflexividad cada vez más extensa e intensa de las relaciones del hombre con la naturaleza y con los demás hombres lo que genera la aceleración del cambio). En la era de la información, el conocimiento impregna hasta tal punto todos los procesos y productos, todas las actividades económicas y sociales, que resulta impracticable su confinamiento en instituciones, grupos y actividades especializados. Podemos decir así, de nuevo, que está en la ciudad, en toda la sociedad misma, una vez que ésta alcanza cierto grado de densidad.

Pero esto implica una nueva distribución del conocimiento y unas nuevas relaciones entre sus poseedores, así como entre éstos y los no poseedores. En la sociedad tradicional, preindustrial, el conocimiento no común estaba depositado en grupos tales como los gremios artesanales o las castas sacerdotales. En la sociedad moderna, industrial (capitalista o burocrática), se concentró en las jerarquías de las organizaciones. El taylorismo, con su empeño en reunir, codificar y poner a disposición de la dirección el conocimiento hasta entonces en manos de los trabajadores, fue el intento más sistemático en este sentido. La mayoría de los grupos ocupacionales no pudieron resistir a esta ofensiva, pero las profesiones sí, al menos las más poderosas de ellas. Las más débiles, como el magisterio y, en menor medida, el profesorado de enseñanzas medias, situadas en algún lugar a mitad de camino entre el trabajo proletarizado y las profesiones en sentido fuerte, se vieron abocadas a una larga y amarga pugna por conquistar o mantener su autonomía profesional, pugna que todavía dura, con más ruido que nueces.

En la sociedad del informacional, posmoderna, el conocimiento está en las redes. Quiere esto decir que rara es la organización capaz de controlar el inventario de la información y los conocimientos necesarios para el desarrollo de sus objetivos. La constante generación de información adicional y de conocimiento nuevo impide su acumulación en las jerarquías organizacionales y obliga a recabar la cooperación de quienes los poseen, que en parte son también quienes los crean. Cualquier iniciativa de cierta ambición requiere el concurso de personas y grupos que no forman parte de una única organización, ni de un equipo definido, y exige, por tanto, la cooperación entre personas y grupos no sometidos a una autoridad común, pero sí capaces de cooperar en los términos de una relación igualitaria, en el sentido de estar basada en el reconocimiento recíproco y en la autonomía de las partes.

En lo que concierne a la educación, esto implica que los conocimientos necesarios para el proceso ya no son monopolio de la institución escolar ni de la profesión docente. Casi para cualquier iniciativa precisan éstas de la cooperación, en configuraciones de geometría variable, con personas, grupos y organizaciones del entorno que poseen ciertos tipos de información y de conocimiento en una medida inalcanzable para la escuela y el profesorado (y que, aunque fuera alcanzable, sería un disparate dilapidar tiempo y medios en ello cuando se pueden conseguir los mismos resultados mediante la cooperación). Igual que las empresas recurren a la externalización (*outsourcing*) de las actividades que otros realizan con mayor eficacia y a menor coste que ellas, reservándose tan sólo las actividades en las que cuentan con una ventaja competitiva, los centros escolares se ven empujados a externalizar lo que otros saben y pueden hacer mejor y a

reservarse sólo aquello en lo que cuentan con una ventaja competencial, es decir, aquello para lo que cuentan con competencias y capacidades superiores.

Esta dispersión del conocimiento rompe también, en buena medida, la divisoria profesionales / legos. Existen legos, claro está, y en particular legos en todos los saberes, trabajadores sin cualificaciones de valor, *jacks of all trades, masters of none*, aprendices de todos los oficios y maestros en ninguno que, en la economía informacional, están condenados a llevarse la peor parte si es que se llevan alguna, abocados al trabajo precario, rutinario y sin perspectivas si es que no al desempleo y la marginación: no se trata en modo alguno de desdeñar la nueva divisoria social, que gira en torno a la desigualdad en la distribución del conocimiento. Pero, al mismo tiempo, el ejercicio profesional y la labor institucional en cualquier ámbito singular requieren constantemente del concurso de otros profesionales y otras organizaciones, lo cual rompe el viejo monopolio profesional-institucional. Así, institutos y escuelas, profesores y maestros, se ven forzados a colaborar con los servicios sociales y los trabajadores sociales, con las instituciones sanitarias y las profesiones de la salud, con las instituciones y los cuerpos policiales, con profesiones diversas y empresas de distintos sectores. Esos otros conocimientos y sus detentores están, en todo caso, fuera de la organización y, a menudo, de la profesión, y la cuestión es si están simplemente fuera de alcance o si forman parte de redes accesibles y son susceptibles de ser incorporados a proyectos comunes, pilotados tal vez por los educadores pero basados en formas de cooperación no jerárquicas.

La acción local en la sociedad global

A los efectos aquí pertinentes, podemos concebir la globalización como un proceso (¿podemos decir “dialéctico”?) de deslocalización / relocalización por el que las comunidades en las que se insertan y actúan los centros educativos pierden progresivamente tanto su diferenciación externa (entre unas y otras) como su homogeneidad interna (dentro de cada una). Lo primero es obvio, pero no siempre se perciben todas sus implicaciones para la sociedad. En parte consiste en el denostado proceso de *macdonalización*, es decir, en la extensión por doquier de unos mismos productos materiales y culturales, pero esta visión parcial es parte integrante de una representación sesgada en la cual todo lo malo viene, apabullante, de fuera (de la sociedad), mientras que lo poco bueno que nos queda resiste, heroico, cómo no, dentro (en la escuela). Incluso la *comida basura* o la *cultura pop* han de tener sus ventajas, o nadie pagaría por ellas, pero, sobre todo, son sólo una cara de la globalización, que tiene otra, más interesante, formada por la nueva accesibilidad de muchos bienes y experiencias, la apertura de horizontes y la consiguiente relativización del entorno inmediato, la difusión mucho más amplia de cualquier conocimiento a consecuencia de las economías de escala, la casi inevitable implicación moral en los problemas del mundo, etc.

La globalización crea tanto la posibilidad como la necesidad de extender la cooperación mucho más allá de los límites de la organización del centro y de las relaciones estables, duraderas y exclusivas oficialmente avaladas de organización a organización. Un profesor no está hoy circunscrito a colaborar con los profesores de su centro, sino

que puede hacerlo con los que trabajan sobre materias o proyectos semejantes en cualquier otro lugar; un centro puede hermanarse con otro situado a miles de kilómetros, sea por algún tipo de afinidad, por un motivo solidario o por el simple placer de anular la distancia; un alumno puede integrarse en grupos de mensajería, *chats*, listas y otras tramas con sus coetáneos —o simplemente sus afines, saltando por encima de las barreras de edad habituales en el medio físico— de cualquier lugar; aunque los destinatarios finales de las actividades no necesariamente lo perciban, la gran mayoría de los actores especializados con los que de un modo u otro se relacionan los centros y los profesores —agencias, expertos, asociaciones, grupos de trabajo...— actúan en buena parte dentro de redes mucho más amplias y con escasas limitaciones territoriales.

Pero, además, la globalización genera una fuerte diversificación interior de las comunidades en las que los centros se insertan. Una vía clara es la de las migraciones, que mueven a millones de personas por el planeta y van dando a una comunidad local tras otra un carácter cada vez más diverso y multicolor. Otra es que, al depender las comunicaciones en menor medida de la proximidad física, no es preciso ya que la especialización funcional (la división del trabajo) coincida con la especialización local (la división del territorio), de modo que cada comunidad local puede albergar una mayor diversidad (y, por tanto, una mayor complementariedad) económica, social, laboral, cultural, etc. Si hace unos decenios podía calificarse al maestro como *extraño sociológico*, por ser alguien que, en una trayectoria individual de movilidad ocupacional, cultural y geográfica, resultaba un implante ajeno a una comunidad estable y asentada, hoy nos vamos acercando a lo contrario: la escuela representa uno de los elementos más estables, cuando no de los más inertes, de unas comunidades que se ven sometidas a constantes flujos externos y reestructuraciones internas. El profesor ya no es un agente modernizador injertado en la comunidad local tradicional, en la que habría de trabajar prácticamente sólo, sino el agente (uno de los agentes) de una institución (el centro) a cuyo alrededor bullen individuos, grupos y organizaciones, con las cuales podría cooperar constituyéndose en nodo activador del proyecto educativo, en el núcleo movilizador de una red, en actor de la escuela-red (aunque también puede, por cierto, *enclaustrarse* contra viento y marea)

A su vez, esa especificidad de lo local (no ya por su anterioridad o su supervivencia a la globalización, sino por derivar de ella) hace que cada comunidad, cada público, cada centro, cada generación escolar, sean singularmente únicas. No existe ya modo ni manera de que una autoridad distante del terreno pueda establecer, con carácter general, la fórmula adecuada para educar, sino que es preciso desarrollar proyectos específicos *hic et nunc*, para un momento y un lugar dados, pero en el entendido de que hablamos de un *lugar* que ya no es el territorio particular y de un *momento* que ya no es el tiempo común, porque de lo que se trata no es de la especificidad del tiempo y el espacio abstractos, sino de la peculiaridad de tal o cual conjunto de alumnos, familias, vecinos... en tal o cual momento de su desarrollo individual y colectivo. En tales condiciones, una educación mínimamente eficaz y de calidad requiere proyectos específicos, concebidos, implementados y evaluados según las circunstancias igualmente específicas del centro, de su público y de su entorno.

El entorno escolar: ¿paisaje, problema o solución?

El desarrollo de proyectos educativos en red requiere una visión del entorno que no es la más habitual en la profesión docente. En principio, tanto la institución como la profesión se consideraron —como cualesquiera otras, es decir, como los hospitales y la medicina, los servicios sociales y el trabajo social, etc.— llamadas a difundir la buena nueva entre los pobres paganos, es decir, a *ilustrar* —o a *desasnar*, según el carácter del hablante y la naturaleza de la audiencia— a las masas ignorantes o inocentes, víctimas de la superstición o la demagogia. El mensaje era bueno por excelencia, la *buena nueva*, y, el entorno indiferente por definición, tierra de infieles. Un mismo modo de vida debía ser promovido por doquier, con absoluta indiferencia hacia las tradiciones particulares y las condiciones precisas de cada lugar. Los que se sorprenden hoy de que las calles comerciales de todas las ciudades del mundo se vean pobladas por la misma colección de franquicias deberían preguntarse por qué no se habían sorprendido hasta la fecha de que, no ya en los centros urbanos, sino hasta en la más perdida de las aldeas se impusieran un mismo modelo de organización escolar, un mismo tipo de prácticas y unos contenidos, *mutatis mutandis*, similares. Si ha existido un proceso de globalización, ciertamente espectacular, *avant la lettre*, ése ha sido la universalización de la escuela.

En la medida en que la institución y la profesión llegaron lenta y penosamente a darse cuenta de que no todas las comunidades eran iguales, el entorno pasó poco a poco de ser parte del paisaje a ser percibido y tratado como un *problema*. En el mejor de los casos, como un *medio carente*, un medio con dificultades, necesitado de más o menos atención, medidas compensatorias, recursos adicionales, etc., lo que al final casi siempre puede resumirse en más de lo mismo, es decir, más escuela (escolarización más temprana, centros mejor dotados, más profesores por alumno, más horas de clase —siempre que las den otros—, etc.). En el peor de los casos, como un *medio hostil*, un medio problemático, poblado de alumnos que no quieren estudiar —*anti-escuela*, *objetores escolares* y otras lindezas—, de padres que cuestionan nuestra profesionalidad o se entrometen en nuestra jurisdicción, por no hablar ya de los políticos politiqueros, los mercados mercantilistas, las autoridades autoritarias y otros monstruos amenazantes.

Por suerte o por desgracia, estas visiones no responden a la realidad. Por suerte, ya que el entorno de cualquier escuela tiene cosas mucho mejores que ofrecer; por desgracia, ya que, mientras la institución y la profesión no lo perciban, esta oferta caerá en saco roto. Es verdad que la escuela está todavía lo bastante protegida como para poder permanecer, muchas veces, indiferente a su entorno; es cierto, asimismo, que no pocas comunidades, grupos, familias y alumnos presentan carencias especiales y necesidades más señaladas y que exigen ser atendidas; y es innegable que la vida institucional y profesional está salpicada de fricciones con alumnos, padres, autoridades y comunidades cuya responsabilidad no tiene por qué ser imputable de oficio a la escuela (ni lo contrario). Pero lo que es más seguro es que los maestros y profesores de hoy son muy similares en formación a los de hace diez o cien años (aunque seguramente sujetos de mucho menor entusiasmo: es simplemente una cuestión de número), los centros de enseñanza están notablemente mejor equipados y los alumnos y sus familias tienen, *en*

conjunto y en términos absolutos, una formación muy superior y unos recursos culturales mucho más ricos, y, *una minoría y en términos relativos*, un capital escolar y cultural que hace sombra sin ningún género de dudas al del profesorado.

Lo característico de una sociedad transformacional, informacional y global es precisamente la dispersión de los recursos culturales, los bienes lógicos, los saberes organizacionales y las cualificaciones individuales por doquier, por todos los entornos imaginables, y su potencial y probable presencia en cualquier entorno determinado. La institución y la profesión ya no se enfrentan a un entorno indiferente o simplemente carente, sino que conviven en el espacio físico y en la trayectoria vital y la trama de relaciones de los alumnos con innumerables y potentes recursos educativos, aunque no escolares, que deben saber o deben aprender a utilizar. Me refiero, una vez más, a las familias, las instituciones, las asociaciones de diverso tipo, las empresas, los grupos informales y, por cierto, los propios alumnos que, en ese rico contexto y a partir de cierta edad, pronto se convierten también en depositarios de saberes no desdeñables y no siempre al alcance de sus educadores. El entorno pasa de ser un pozo de problemas o de necesidades a ser una fuente de recursos y de oportunidades, y, saber detectarlos, movilizarlos y llevarlos a confluir en la tarea educativa es la obligación de la institución escolar y de los profesionales que la sustentan.

Las políticas educativas: de dirigir a dinamizar

El papel de las políticas educativas cambia en consonancia con las nuevas coordenadas de la educación. La idea misma de una política educativa es un producto histórico y, por tanto, tan perecedero como cualquier otro. En la sociedad tradicional no había lugar para ellas, o sólo había un lugar secundario. Sociedades altamente jerárquicas y desiguales podían prestar gran atención a la educación de unos pocos al mismo tiempo que descuidaban y desdeñaban la de la inmensa mayoría. Solón lanzó algunas encendidas proclamas sobre la necesaria reforma de la educación ateniense, pero apenas se refería a la de una minoría de varones libres, no a su contraparte femenina ni a la mayoría formada por esclavos y periecos. El imperio chino puso en pie un sofisticadísimo aparato para la formación de los mandarines, pero no para la muchedumbre de campesinos que los alimentaba. Hasta la Ilustración misma, por ejemplo en la persona paradigmática de Voltaire, llega la combinación del cuidado de la educación de unos pocos (de donde sus diatribas contra los jesuitas, por educar mal a las elites) y descuido de los muchos (de donde su inquina contra los hermanos de la Vida en Común, por pretender educar de alguna manera al pueblo). En las sociedades primitivas, como la samoana que tanto encandiló a Margaret Mead y, a través suyo, a multitud de educadores, la educación simplemente discurre como parte de la vida cotidiana, sin que nadie pretenda ni sienta la necesidad de pensarla de un modo específico ni, menos aún, de hacer de ella un objeto de debate o de decisión públicos. La educación discurría como los demás aspectos de la vida social, con escasa o muy escasa reflexividad, y los pocos momentos en que ésta se abría paso daban lugar a actitudes esencialmente reactivas, ya que la sociedad no tenía un proyecto al que encaminarse sino más bien una tradición a la que volver (una situación, por cierto, muy similar a la que viven hoy muchos docentes en relación con los problemas educativos).

En un contexto así, de entrega a la inercia, las políticas educativas, si es que puede denominárselas tales, son sencillamente respuestas *ex post*, después de los hechos, que poco van ya a influir sobre ellos.

La modernidad, por el contrario, dio lugar a políticas esencialmente activas, a la obsesión por utilizar desde arriba la educación como el mecanismo privilegiado de construcción de algún tipo de sociedad (la nación, el progreso, la democracia, el socialismo...). Es imposible encontrar una revolución, una reforma política de calado, un cambio de régimen, un movimiento reformista que no presente un plan propio sobre cómo ha de ser la educación y cómo habrá de servir a objetivos sociales más amplios, y que no deje como resultado, al menos, un reforzamiento de un aspecto y otro de la intervención política y administrativa en ella. Y, lo que resulta más llamativo, crecen como setas los grupos, movimientos, asociaciones, líderes de opinión, protagonistas de experiencias profesionales, etc. que, desde el mundo de la educación, pretenden decir no sólo cómo ha de ser ésta, sino también cómo será, gracias a ella, la sociedad. (No es producto de la casualidad la elevada presencia de profesionales de la educación entre la clase política, precisamente en los países que recorrimos hace poco o todavía no hemos terminado de recorrer el camino hacia la modernidad.) En tales circunstancias, las políticas educativas, que ahora sí lo son en el sentido fuerte del término, son políticas *ex ante*, anteriores a los hechos y a menudo reacias y resistentes a cualquier contraste con la realidad, es decir, con una fuerte tendencia a sobrevivirse a sí mismas.

La posmodernidad requiere otro tipo de políticas. Si el conocimiento y, sobre todo, la información necesarios para la toma de decisiones relativas al proceso educativo están fundamentalmente cerca del terreno, y si los recursos adicionales que han de complementar a los de cada centro están en buena medida en el entorno, las políticas educativas deberán ser esencialmente preactivas, es decir, encaminadas a crear un contexto que empuje a los educadores profesionales y a las instituciones escolares a decidir por sí mismos y a hacerlo de la mejor manera posible. En particular, esto implica enfrentarse a la *impunidad* (la irresponsabilidad por las consecuencias de sus actos), la *inmunidad* (la desatención a las necesidades y demandas del público) y la *inanidad* (el deterioro y vaciamiento de la cultura profesional) que cada vez campan más ostentadamente por sus fueros en la institución y entre la profesión. No se trata, ciertamente, de dejar los centros a su aire, sino de acompañarlos con mano firme, o mejor con tres manos: la mano *de hierro* del control por parte de las autoridades legítimas (en particular, de la inspección y la dirección de los centros), la mano *intangibile* derivada de la introducción de algunos mecanismos de cuasimercado (en particular, la elección de centro por los padres y sistemas de incentivos para los profesores) y la mano *invisible* de una cultura profesional basada en la cualificación y el compromiso (en particular, a través del reconocimiento de las buenas prácticas, y su corolario, la disuasión de las menos buenas). Con este acompañamiento, el objetivo debería ser reforzar al máximo la autonomía y la capacidad de decisión de los centros. Decisiones que ya no se concentrarían antes ni después, sino durante todo el proceso educativo, decisiones *ex inter*.

Los proyectos de centro: para el público y con el público

“El *proyecto* es la ocasión y el pretexto para la conexión, reuniendo temporalmente a personas muy dispares y presentándose como un *extremo de la red fuertemente activado* durante un periodo relativamente corto de tiempo, pero que permite forjar vínculos más duraderos que, aunque permanezcan desactivados temporalmente, permanecerán siempre disponibles.”¹² Esta visión del *proyecto* como algo más determinado, activo y focalizado que la simple *red* encaja a la perfección, como si se hubiese pensado al efecto, con el papel reservado, al menos potencialmente, a los proyectos educativos de centro (PEC) en el sistema educativo español. Ya la primera legislación de la reforma educativa socialista, mediados los ochenta y al filo de los noventa, proclamaba la voluntad de que los centros llegasen a elaborar sus propios proyectos educativos, asumiendo por sí mismos la posibilidad y la responsabilidad de innovar.¹³ Lo cierto es que esto no sirvió de mucho, dada la reticencia de la mayoría de los centros (aunque a los mejores, no obstante, les pareció poco o poco explícito) ante la perspectiva de asumir iniciativas y responsabilidades, por lo que, a mitad de los noventa, la LOPEG dio un paso más en el reconocimiento de la autonomía¹⁴ y, lo que aquí resulta de especial interés, hizo un llamamiento a vincular el contenido de los proyectos a las características específicas del entorno de cada centro.¹⁵ Incluso la LOCE, concebida en gran medida como una respuesta a la legislación socialista y llamada en muchos aspectos a enterrarla, menciona en su texto hasta una docena de veces los proyectos como eje y expresión de la autonomía educativa de los centros¹⁶ (si bien es cierto que también intenta encajarlos en su propósito de permitir y alentar la estratificación social entre los centros), subrayando en particular la necesaria consideración del entorno.¹⁷

¹² Boltanski, L. y Chiapello, E. (1999): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal, 2002, p.155.

¹³ Así, la LODE, en su preámbulo, decía: “La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia.” Y la LOGSE, en su art. 59.1: “Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes”

¹⁴ Así, en el art. 5: “Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso normas de funcionamiento.”

¹⁵ Art. 6.1: “Los centros elaborarán y aprobarán un proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro. Para la elaboración de dichas directrices deberá tenerse en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas realizadas por el Claustro.”

¹⁶ Art. 68.1: “La autonomía pedagógica, con carácter general, se concretará mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos.”

¹⁷ Art. 68.2: “Los centros docentes, dentro del marco general que establezcan las Administraciones educativas, elaborarán el proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos y las prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación. Para la elaboración de dicho proyecto deberá tenerse en consideración las características del centro y de su entorno escolar, así como las necesidades educativas de los alumnos.”

Lamentablemente, la mayoría de los proyectos no son más que adaptaciones rutinarias de otros proyectos, o de modelos elaborados por las propias administraciones como materiales de trabajo para cursos y cursillos, o por algún sindicato deseoso de ahorrar esfuerzos a sus afiliados, sin apenas cambiar en ellos otra cosa que las alusiones identificativas (denominación, dirección, etc.) y sin ninguna referencia específica al entorno o tratándolo apenas como parte del paisaje. Es triste decirlo, pero abundan los proyectos en los que lo que se reseña del entorno es si está o no ajardinado, si las construcciones son altas, bajas o de media altura y otras trivialidades igualmente perezosas e irrelevantes.

Los hay, claro está, que van más lejos. Unos, simplemente impulsados por la idea de que la constatación de mayores problemas traerá la dotación de mayores recursos, se apresuran a señalar la presencia de alumnos procedentes de minorías étnicas o de grupos sociales marginales, a subrayar su ubicación en barrios mal dotados, problemáticos, de bajo nivel económico y cultural, etc. Otros, más sinceramente preocupados por las características de su público o más convencidos de la utilidad del proyecto como expresión del punto de partida y de los objetivos de su trabajo, analizan con cierto detalle las necesidades especiales, en el sentido más amplio, de su público o de segmentos específicos del mismo, formulando a continuación propuestas de líneas de acción, para sí y tal vez para las administraciones, desde las cuales atender a su cobertura.

Finalmente, están los proyectos que, más allá de las necesidades específicas de su entorno y sin perderlas en ningún momento de vista, bucean en las oportunidades y los recursos que éste les ofrece. Entonces podemos encontrarnos con la referencia más o menos sistemática e intencional a los equipamientos sociales disponibles en la zona, las instituciones públicas presentes, las actividades de la asociación de padres y madres de alumnos, el inventario de otras asociaciones y organizaciones potencialmente disponibles para cooperar con el centro, etc. Éstos son, en realidad, los únicos interesantes, los que representan la voluntad de un centro de conocer su entorno, tanto en términos de necesidades como de oportunidades, y de constituirse en el nodo animador de la educación sistemática y global de sus alumnos, cooperando para ello con las familias y con la comunidad local a la vez que con otras fuentes de recursos tal vez físicamente alejadas pero funcionalmente accesibles.

Para llevar adelante este tipo de proyectos es necesario, además, transformar las relaciones del centro con sus profesionales, consigo mismo y con la comunidad. De los profesionales se precisa una actitud de mayor compromiso, alejada de las habituales ideas tanto del practicante solitario (“cada maestrillo tiene su librillo”) como del funcionario pasivo y dócil (ése que hace todo lo que le mandan pero sólo lo que le mandan) en favor de un profesional más responsable de su labor, más dispuesto a cooperar con sus iguales y más sensible a las necesidades y a las demandas de su público. Los propios centros y su estructura, por su parte, han de dejar de ser percibidos como fines en sí mismos (la inversión de la relación medios-fines que Merton calificaba como *ritualismo burocrático*) a los que habría que defender contra la tempestad, o contra los supuestos embates de los alumnos, las familias y la sociedad, para pasar de una vez por todas a comprender que no son más que medios al servicio de unos fines, precisamente los que tendrían que estar suficientemente explicitados y articulados en su proyecto.