



## ¿Qué escenario educativo tenemos? ¿Y qué educación queremos?

**Maite Darceles \***



Desde hace unos meses rondaba en mi cabeza la idea de observar y analizar nuestro escenario global educativo e interpretarlo desde algún modelo que englobe lógicas y tendencias.

Como punto de partida, entiendo que la actividad docente depende de lo que suceda en distintos niveles o dimensiones, es decir, evidentemente, no depende exclusivamente de la manera de hacer del docente, sino que hay factores contextuales que influyen. Así, establezco tres dimensiones, que de menor a mayor, serían: *la primera*, la que hace referencia a la relación del docente con el niño<sup>1</sup>; *un segundo nivel* se referiría al centro, sus valores y filosofías, sus prácticas organizativas, de gestión, de coordinación, etc.; por último, en *el tercer nivel* tendríamos el contexto educativo global del territorio o zona a la que nos referimos. Y para análisis particulares, podríamos añadir más niveles a esta topología introduciendo, por ejemplo, un nivel entre el segundo y el tercero, correspondiente a la agrupación de centros de la misma titularidad (así, en nuestro caso, tendríamos los centros públicos, los agrupados en Euskal Herriko Ikastola, los agrupados en Kristau Eskola...), etc.

En mi esfuerzo por observar el sistema educativo desde un cierto modelo, identificaba un escenario en clave de *burocracia y jerarquía* y otro en clave de *mercado*. Y pensaba que el sistema educativo vasco (y seguramente también el español y el francés) se podían describir como una combinación de estos dos modelos. Así empecé a desarrollar esta idea describiendo cada uno de estos modelos para concluir que ninguno de los dos, ni una combinación de ambos, responde a lo que la mayoría de la ciudadanía espera de su sistema educativo. Por lo que era necesario pensar en una alternativa *viable y deseable*. En este empeño las ideas de conexión e interacción con la comunidad, la función docente ejercida desde la autonomía, la profesionalidad, y con gran capacidad de innovación, entendiéndose a sí mismos como equipos de investigadores permanentes de la docencia<sup>2</sup>... eran una clara referencia, e iban a suponer los ejes de ese tercer modelo educativo sobre el que quería indagar y reflexionar para animar el debate público en torno a ello.

\* **Maite Darceles** es Socia Consultora en Hobest y Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales. En el ámbito de la educación, acompaña a equipos de docentes en el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica, facilita espacios de encuentro entre docentes y madres y padres y acompaña a comunidades educativas en reflexiones estratégicas compartidas. Recopila material de interés sobre esta temática en la plataforma [Hezkuntza Eraldatzen – Transformando la educación](#). Y es autora de *Guías para la transformación* (DFB, 2009).

1 Me permito utilizar, a veces, masculinos genéricos *inclusivos*. La opción de “docencia” o “alumnado” me resulta forzada y generadora de una abstracción farragosa y ambigua en determinadas frases, como en esta en la que se trata de expresar una relación de uno a uno, o en la anterior donde se hace referencia a la responsabilidad individual. Esta nota quiere llamar la atención sobre este hecho para asegurar que se interpreten los masculinos genéricos como inclusivos de ambos sexos, salvo en los casos que el contexto haga evidente su referencia exclusiva al género masculino.

2 Debo esta expresión de la docencia como investigación permanente y activa a Eugenio Sasieta, docente en Antzuola Herri Eskola.

En estas, a través de algunos trabajos de Xavier Melgarejo<sup>3</sup> he dado con un documento elaborado por el CERI<sup>4</sup> que ya en 2001 proyectaba seis escenarios educativos en los que se situarían cada uno de los estados pertenecientes a la OCDE en un horizonte de 15 a 20 años.

Lo interesante no es analizar los escenarios como equivalentes u opciones alternativas, sino con la carga de deseabilidad que atribuimos a cada uno de ellos.

En el capítulo tercero, titulado “Escenarios para el futuro de la escuela”, de *“La escuela de mañana ¿Qué futuro para nuestras escuelas?”*<sup>5</sup>, se presentan los seis escenarios en los siguientes tres bloques:

<b>Extrapolación del statu quo</b>	<b>Re-escolarización</b>	<b>Des-escolarización</b>
<i>Escenario 1:</i> Sistemas escolares burocráticos fuertes	<i>Escenario 3:</i> La escuela en el corazón de la comunidad	<i>Escenario 5:</i> Redes de aprendizaje y sociedad en red
<i>Escenario 2:</i> Extensión del modelo de mercado	<i>Escenario 4:</i> La escuela como organización de aprendizaje enfocada	<i>Escenario 6:</i> Éxodo de los profesores - desintegración

“Los dos primeros postulan la evolución continua de los modelos existentes ('La extrapolación del statu quo'), los dos siguientes describen un considerable fortalecimiento de la escuela, junto con un nuevo dinamismo, un mayor reconocimiento y nuevos objetivos ('re-escolarización') mientras que los dos últimos muestran un descenso significativo de la posición de la escuela ('des-escolarización').”

El documento desarrolla ampliamente cada uno de los escenarios y elabora las características de cada uno de ellos siguiendo un mismo patrón que ayuda a la comparación entre los distintos escenarios (1. Actitudes, expectativas, apoyo político; 2. Objetivos y funciones; 3. Organizaciones y estructuras; 4. Dimensión geopolítica, 5. Profesorado).

Se parte de que “el papel fundamental que desempeñan la educación y la formación es, por una parte, favorecer la adquisición de habilidades y competencias y, en segundo lugar, el crecimiento, el aprendizaje, el desarrollo social y la integración” (...) y que “la escuela tiene otra misión, de igual importancia, no necesariamente tan evidente: es la de la socialización, que prepara a los jóvenes a ser personas sanas y ciudadanos y ciudadanas activas.”

Así, el objetivo de estos escenarios era “ayudar a comprender mejor la posible evolución de la escuela en los años venideros y la influencia que la acción del gobierno podría tener en su devenir”.

Un trabajo que ayuda a analizar si, partiendo del contexto real dado, las orientaciones y acciones políticas van a contribuir o no a acercarse a los escenarios deseados.

“Cada escenario se refiere a 'centros de gravedad' sistémicos de los dispositivos escolares y no a las escuelas o a las situaciones locales específicas [es decir, se refiere al tercero de los niveles a los que nos referíamos al principio]. Si, por ejemplo, algunos centros de la zona OCDE cuentan ya con características de los escenarios de 're-escolarización' 3 y 4, éstos no se realizarán plenamente hasta que los centros de esa zona, en su gran mayoría, se sitúen en 'el corazón de la comunidad' o puedan ser realmente clasificados como 'organizaciones de aprendizaje'.”

“Al ofrecer varios escenarios, se subraya el hecho de que no hay uno solo sino muchos desarrollos posibles y que

3 Xavier Melgarejo es licenciado en Psicología y doctor en Pedagogía, ejerce como Director en el colegio Claret de Barcelona y ha investigado en profundidad el sistema educativo finlandés sobre el que realizó, además, su tesis doctoral.

4 CERI: Centre for Educational Research and Innovation (Centro para la Investigación e Innovación Educativa de la OCDE) <http://www.oecd.org/edu/ceri/>

5 *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?* - OCDE, 2001. Las citas que siguen son extractos de esta publicación y las traducciones del francés son de la autora.

probablemente no va a aparecer en su forma 'pura' aquí descrita. Sin embargo, la reducción de la infinita gama de posibles futuros a un número limitado de 'tipos' claramente diferenciados estimula la reflexión sobre las decisiones estratégicas que se tomarán y las principales áreas de cambio. Estos escenarios plantean la cuestión de si cada uno de ellos es a) probable y b) deseable. Después de responder a estas preguntas, la reflexión sobre la política a seguir debe centrarse en lo que se podría hacer para contribuir a los futuros más deseables que sean probables, y a la inversa."

Aquí va una explicación somera de cada escenario:

"Los dos primeros escenarios son proyecciones de los datos y las tendencias existentes. El escenario 1 se basa en el mantenimiento de los sistemas firmemente institucionalizados que oponen resistencia a cualquier cambio radical pero que a su vez cumplen con importantes funciones sociales 'ocultas'. El escenario 2 parte de una concepción actual de la escuela inspirada en los mecanismos de mercado y va a imaginar un mundo futuro en el que esta concepción sería mucho más grande de lo que es hoy, con resultados tanto positivos y negativos.

Los dos escenarios de 're-escolarización' describen el fortalecimiento del proceso de reconocimiento de la escuela por la opinión pública, su apoyo y su autonomía. En el escenario 3, esta evolución resulta de vínculos mucho más fuertes de la escuela con la comunidad y de su liderazgo en la sociedad. En el escenario 4, la mayoría de las escuelas son 'organizaciones de aprendizaje' flexibles, altamente orientadas al conocimiento y con maestros y maestras altamente motivados.

Los dos escenarios de 'des-escolarización' implican el desmantelamiento de muchas partes de las instituciones y sistemas escolares. En el escenario 5, este cambio es inducido por la construcción de redes de aprendizaje no formal a gran escala facilitadas tanto por las TIC como por un entorno propicio, la 'sociedad en red'. En el escenario 6, el fenómeno que lo provoca es un éxodo de los docentes que se produce a pesar de la acción concertada de las políticas y lleva a la 'desintegración' parcial del sistema educativo."

La OCDE se postula claramente a favor de los escenarios de re-escolarización, no hay duda de ello. La combinación de estos dos escenarios es lo que caracteriza al sistema educativo finlandés, tan elogiado siempre en todo análisis o reflexión sobre educación.

Pero antes de continuar profundizando en estos temas y conectándolo con las reflexiones que yo estaba haciendo, quiero aportar otros dos documentos publicados por la OCDE en los que se trabaja sobre los mismos 6 escenarios pero con distintas reagrupaciones.

En otro documento de la OCDE<sup>6</sup> se utilizan los seis escenarios antedichos, pero reagrupados, curiosamente, de esta otra manera:

<b>Intento de mantenimiento del statu quo</b>	<b>Re-escolarización (igual que anterior)</b>	<b>Des-escolarización</b>
<i>Escenario 1: Mantenimiento de sistemas escolares burocráticos</i>	<i>Escenario 3: La escuela en el corazón de la comunidad</i>	<i>Escenario 5: La red de aprendizaje y la sociedad en red</i>
<i>Escenario 2: Éxodo de profesores – la "desintegración"</i>	<i>Escenario 4: La escuela como organización de aprendizaje enfocada</i>	<i>Escenario 6: Extensión del modelo de mercado</i>

Como vemos en este planteamiento de Davis Istance los escenarios que ocupaban los puestos 2 y 6 se intercambian de manera que el escenario de la desintegración por el éxodo de profesores se ve como una

6 **Davis Istance.** *L'école de demain – Tendances, scénarios et formation tout au long de la vie.* OCDE/CERI, Paris, 2002. Seminario internacional sobre las infraestructuras educativas, Guadalajara (México), 2002. Las citas que siguen son extractos de este documento, traducidos por la autora.

posible evolución (no deseable) del intento de mantenimiento del status quo por parte de sus distintos agentes, mientras que el escenario de la extensión del modelo de mercado se enmarca dentro de la des-escolarización.

“En los escenarios de 'status quo', las características fundamentales de los sistemas existentes se mantienen en el futuro, esta situación es el resultado de la elección de la comunidad o de la incapacidad de implementar un cambio en profundidad. En el Escenario 1, el futuro es el resultado de una evolución gradual de la situación actual, los sistemas educativos siguen siendo fuertes; en el escenario 2, el sistema pasa por una grave crisis provocada por una grave escasez de profesores.”

“Los escenarios de 're-escolarización' se caracterizan por una importante inversión y el reconocimiento generalizado de las escuelas y de sus resultados, así como de sus profesionales; se le da una alta prioridad tanto a la calidad como a la equidad. El escenario 3 favorece los objetivos de socialización y el papel de las escuelas en la comunidad, lo que contrasta con la orientación del Escenario 4, orientado hacia el fortalecimiento del conocimiento.”

“La des-escolarización: Las escuelas no gozan de gran prestigio ni de dotaciones generosas y el descontento de una gran variedad de agentes clave lleva al desmantelamiento total o parcial del sistema escolar. En el escenario 5, predominan nuevas formas de redes de cooperación, mientras que en el escenario 6, lo hacen los mecanismos competitivos.”

Como último elemento de comparación en otra elaboración publicada por la OCDE<sup>7</sup> y haciendo referencia nuevamente a los escenarios establecidos por la OCDE aparecen 4 bloques:

Sistema burocrático	Re-educación (Re-escolarización)	De-educación (Des-escolarización)	Crisis
<i>Escenario 1:</i> Escuelas en sistemas burocráticos de regreso al futuro	<i>Escenario 2:</i> Las escuelas como organizaciones de aprendizaje	<i>Escenario 4:</i> El modelo de mercado ampliado	<i>Escenario 6:</i> Éxodo de maestros y disolución del sistema
	<i>Escenario 3:</i> Las escuelas como centros sociales núcleo	<i>Escenario 5:</i> El aprendizaje en redes sustituye a las escuelas	

## Conclusión

Vemos que hay un bloque que en todos estos enfoques aparece como compacto, coherente y deseable, es el bloque de la **re-escolarización** (escuela como corazón de la comunidad, y como organización de aprendizaje). Se trata de un escenario (una combinación de escenarios) poco extendida en los países de la OCDE, pero es claramente el que asegura una educación de calidad. Su referencia en la práctica, como decíamos, es Finlandia. Un avance significativo en los escenarios de la re-escolarización supone escapar de los círculos viciosos a los que nos condenan los demás escenarios, que llevan, de una u otra manera, a la desintegración del sistema educativo como institución inclusiva y generadora de igualdad de oportunidades y equidad.

“La FECC (Fundació d'Escoles Cristianes de Catalunya) y la OCDE apuestan claramente por dirigir nuestros centros hacia los escenarios 3 (Corazón de la Colectividad) y el escenario 4 (Organización de Aprendizaje).”<sup>8</sup>

Resumo estas conclusiones en el siguiente cuadro:

<sup>7</sup> **Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman.** “Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica”. OCDE, 2009

<sup>8</sup> **Xavier Melgarejo Draper.** Innovación y continuidad en el colegio Claret de Barcelona. *CEE Participación Educativa*, 13, marzo 2010, pp. 142-153



## Los escenarios en los que nos movemos

A continuación exploro los elementos y las lógicas que subyacen tanto al **modelo burocrático** como al **modelo de mercado**, cuya combinación explica el escenario educativo global que tenemos.

Vuelvo a Melgarejo:

“España se encuentra claramente en el escenario 1 (modelo burocrático) aunque ha oscilado hacia el escenario 2 (de mercado) del que aún conserva importantes porcentajes de sus características. Fruto de las tensiones entre estos dos modelos irreconciliables, tenemos indicadores y riesgo de dirignos hacia el escenario 6 (desintegración).”<sup>9</sup>

Añadiría que además de las tensiones que pueden producirse entre los dos modelos, como apunta este autor, ninguno de ellos, ni en su más *pura* versión, sería capaz de albergar un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad.

Para mayor profundización de estos modelos o escenarios desde otros prismas y enfoques se pueden consultar los documentos de la OCDE antes citados. Las líneas que siguen no están basadas en ellos, sino que aportan otros elementos de elaboración propia.

## Modelo burocrático

También podríamos hablar de **modelo jerárquico** o **modelo administrativo**.

Es un sistema basado en leyes, en procedimientos y en la separación sistemática del momento y los agentes que definen la estrategia del momento y agentes que la han de llevar adelante. El puente entre ellos es la planificación, que adopta muchas y distintas formas.

Hagamos un poco de historia. Es en las grandes fábricas del desarrollo industrial cuando va adquiriendo consistencia la organización maquina, es decir, aquella que entiende los elementos de la organización como dotados de características maquinales articulados en un –más o menos complejo– mecanismo *controlado*.

Las características principales de las máquinas son que participan en el mecanismo (por ejemplo, en el proceso productivo) bajo estas condiciones: la máquina es diseñada por alguien externo a sí, es programada y reprogramada, conectada con otros elementos del mecanismo (proceso productivo), inserta en él, etc. siempre por alguien externo a sí.

La organización maquina supone, así, en primer lugar, que se produce una división del trabajo entre *aquellos que* asumen el papel de diseñar, planificar, organizar el proceso productivo (el mecanismo) y supervisar y controlarlo, etc.; y *aquellos otros que* ejecutan lo que de manera heterónoma se les insta a hacer.

En realidad, a diferencia de un reloj o péndulo de Foucault, que una vez activado y en condiciones adecuadas de entorno nunca dejaría de funcionar perfectamente, los sistemas integrados por personas tienen siempre un grado de complejidad que nos lleva a cuestionar la validez práctica de los sistemas concebidos de esa manera. Esto está genialmente expresado en la película *Metrópolis* (1927) de Fritz Lang, cuando María, a quien el joven Señor Freder busca enamorado, actuando como guía espiritual de los trabajadores del subsuelo, les cuenta la leyenda de la Torre de Babel:

“- ¡Adelante! Vamos a construir una torre cuya cúspide llegue al cielo. Y en la parte superior escribiremos: 'Grande es el mundo y su Creador. Y grande es el Hombre'.

*Pero los que concibieron la Torre de Babel no podían construirla. Era una obra demasiado grande, así que contrataron mano de obra extranjera.*

*Mas las manos que construían esta Torre de Babel no conocían el sueño del cerebro que la había planeado. Los cantos de*

---

9 op. cit.

*alabanza de unos eran ofensas para los otros. Hablando el mismo idioma no se entendían los hombres entre sí.”*



Los tambores intensifican el momento, y María concluye:

*“Un mediador necesitan el cerebro y las manos. El mediador entre el cerebro y las manos ha de ser el corazón”.*

Esta frase se había pronunciado además como sentencia al inicio de la película. Podríamos extendernos mucho reflexionando sobre estas palabras. Aportaré únicamente un par de elementos de interpretación. En primer lugar, cuando el *cerebro* y las *manos* pertenecen a la misma persona, el *corazón* también está. Esto favorecería la situación de no separación a la que antes aludíamos. Ahora bien, cuando se da una cierta separación –sea instrumental, sea temporal– entre el *cerebro* (diseño, planificación) y las *manos* (ejecución) es necesario cuidar todos los aspectos que tienen que ver con el '*corazón*' (afectividad, inclusividad, comunicación, emocionalidad, confianza...). En definitiva, no somos máquinas programables.

*“En la manufactura [...] el trabajador se sirve de una herramienta; en la fábrica, sirve a la máquina. Allí parte de él el movimiento del medio de trabajo; aquí, es él quien tiene que seguir los movimientos de éste. En la manufactura los obreros son miembros de un mecanismo vivo. En la fábrica existe un mecanismo inanimado independiente de ellos, al que son incorporados como apéndices vivientes.”*<sup>10</sup>

Curiosamente, es en los países supuestamente seguidores de la filosofía marxista, donde se ha aplicado con más rigor e intensidad la organización planificada y burocrática, en lo que se dio en llamar la economía planificada. Digo 'curiosamente' porque Marx sigue siendo hoy en día uno de los autores que con mayor lucidez observara los aspectos alienantes de una forma de trabajo sustentada en esta división, dando lugar a las categorías de *trabajo abstracto o muerto* y *trabajo vivo*. Las elaboraciones de Marx sobre el trabajo abstracto, trabajo alienado, etc. siguen estando vigentes para comprender lo que está sucediendo.

La lógica subyacente de este modelo es la idea de que la óptima forma de organizar colectivos humanos es la de

---

10 Karl Marx. *El capital. Tomo I*

establecer objetivos, estrategias... y llegar a definir las tareas que se espera de cada cual; y para ponerlo en marcha se establecen leyes, procesos, procedimientos, controles... todo ello según el ámbito y el contexto en torno al que y para el que se quiere organizar el colectivo humano.

No olvidemos que la gran obra del Estado del Bienestar (uno de los avances más importantes de la humanidad, hoy en peligro), de la que es hijo privilegiado el sistema educativo, se desarrolla con la referencia organizativa de lo que estamos llamando organización maquina.

El tan nombrado ciclo PDCA (acrónimo de **Plan, Do, Check, Act** - Planificar, Hacer, Verificar, Actuar) es un buen exponente de este modelo. Me explico: si yo me aplico un PDCA para mi propio orden con mis temas, no hay problema. No es la filosofía de reflexionar, idear, proyectar, hacer, reflexionar sobre los resultados y la nueva realidad, decidir/apostar, hacer... no es este ciclo el que critico, sino que si tomamos como eje el PDCA cuando estamos concernidos en un tema que afecta a muchas personas (que es lo normal, ya que cuando afecta a muy pocas personas o solo a mí, las posibles disfunciones de un mal aplicado PDCA no son más que síntomas de una carencia de saber pensar, muestra de un ejercicio deficiente de esta facultad), resulta que en la operativa surgen disfunciones muy notorias que tienen que ver con que aquello que se dice que se va a hacer (poner en marcha un mecanismo de mejora continua) y aquello que se hace (poner en marcha un mecanismo burocrático) no guarda mucha relación. Un ejemplo: Cada año en un centro educativo (puede que lo conozca o que lo haya inventado, me consta que sucede), se redacta la memoria y un plan para el año entrante. La primera llamada de atención es que la memoria no se redacta en base a lo que se ha hecho (destacando lo más relevante...), sino siguiendo el guión del plan que se redactó, como si lo más importante fuera saber si lo que dijimos que íbamos a hacer se ha hecho o no, y no lo que de verdad se ha hecho, lo que todavía se agrava si vemos que el plan también se elabora como una versión corregida del plan anterior. Es decir, existe un sistema paralelo que funciona por sí mismo, a modo de "second life" burocrática que poco tiene que ver con la realidad y mucho menos con el desarrollo de una *apuesta estratégica*. Esta aplicación del PDCA no está constituyendo una herramienta para la mejora, más bien constituye un obstáculo, ya que todo planteamiento de reflexión estratégica o de mejora queda ahogado al ser derivado al expuesto ciclo "sin sentido".

El gravísimo problema –e insoluble dentro del paradigma– del escenario burocrático o jerárquico es que las personas insertas en una organización maquina se deshumanizan. No hablo aquí en el sentido de que se hagan insensibles, despiadadas, sino que en la medida en que su actuar se desconecta de su fuente, de su deseo, se las desconecta de su potencial, es decir, de la activación de su conocimiento.<sup>11</sup>

Aporto tres perspectivas de otros tantos autores que a mi juicio suman a esta idea. Es interesante la noción de 'banalidad del mal' formulada por Hannah Arendt<sup>12</sup>: las personas desprovistas de su facultad más esencialmente humana, la facultad de pensar, y que actúan sin ningún cuestionamiento, limitándose a cumplir órdenes, haciendo lo que se espera de ellas según su función, cargo, etc. sin actuar desde sí, asumiendo como valor supremo una misión o una idea no inmanente, y que les exime de la responsabilidad sobre sus actos, producen un mal que sin ser radical en sí, es de dimensiones terroríficas. Llega a estas conclusiones presenciando el juicio del nazi Eichmann, a partir de lo cual escribió su libro *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*.

Henry Thoreau en su *Desobediencia civil* plantea una idea que tiene algunas similitudes a la de Arendt.

*"Pienso que tendríamos que ser ante todo hombres, y solo después súbditos. Lo más deseable de todo no es cultivar el respeto por la ley, sino por la rectitud.(...) La ley nunca a hecho a los hombres ni una pizca más justos; y, con el respeto de los hombres por la ley, lo que sucede es que incluso los bien intencionados se ven cada día convertidos en agentes de la*

11 Para profundizar en esta idea ver **Maite Darceles**. "Conceptuando sobre transformación organizacional. Hacia un tránsito del trabajo abstracto al trabajo cognitivo". En *Dinámicas de gestión basadas en las personas*. Innobasque, 2010. <http://www.hobest.es/publicaciones/articulos-publicados/conceptuando-sobre-transformacion-organizacional>

12 Tema tratado en la película que lleva el nombre de la filósofa de **Margarethe von Trotta** (2013). También interesante el artículo de **Monika Zgustova**: "El malentendido sobre Hannah Arendt". El País. 9/08/2013

injusticia” Y más adelante: “La masa de los hombres sirve al Estado de este modo, no como hombres ante todo, sino como máquinas, con el cuerpo. Son el ejército permanente, son la milicia, los carceleros, los alguaciles, los policías civiles, etc. (...) Otros, como por ejemplo la mayoría de los legisladores, políticos, juristas, ministros y funcionarios, sirven al estado sobre todo con la cabeza; y, como rara vez hacen distingos morales, tienen muchas posibilidades de servir al diablo sin pretenderlo, como si fuese Dios. Un grupo muy reducido –como los héroes, los patriotas, los mártires, los reformadores en sentido superior, y los hombres–, sirven al estado también con la conciencia, y por eso necesariamente le presentan resistencia en su mayor parte, y suelen ser tratados como enemigos de él”.<sup>13</sup>

Y como tercer elemento, las siguientes palabras de John Taylor Gatto<sup>14</sup>:

*“El intento soviético de crear una república platónica en el Este de Europa ha sucumbido ante nuestra vista, nuestro propio intento de imponer el mismo tipo de ortodoxia centralizada utilizando las escuelas como un instrumento también se está resquebrajando, solo que más lenta y dolorosamente.*

*No funciona porque **sus premisas fundamentales son mecanicistas, anti-humanas, y hostiles a la vida familiar.** Las vidas pueden ser controladas por la maquinaria educativa pero siempre se revolverán con las armas de la patología social: drogas, violencia, auto-destrucción, indiferencia y todos los síntomas que veo en los niños que educo.”*

En definitiva, este escenario, llevado al extremo genera sistemas de muy baja calidad educativa, con desmotivación a todos los niveles: agentes educativos que desarrollan un trabajo abstracto (sin significado para uno mismo), relaciones basadas en la inspección y el control; una dirección y gestión orientadas al cumplimiento de las normas, al control y no a desarrollar y gestionar el sistema en todo su potencial.

Tonucci en una reciente conferencia<sup>15</sup> expresaba: “el hecho de que a los niños no les guste la escuela no es nuevo, lo que me preocupa es que la escuela no guste a los profesores”.

A continuación, identificamos algunos elementos característicos de este modelo:

- Sistema de oposiciones para acceder a puestos de trabajo
- Sistema de listas para cubrir puestos vacantes temporales
- Sistema de inspección que vela por el correcto cumplimiento de normas y procedimientos.
- Currículums, planes de estudio, metodologías altamente marcados; objetivos y formas de evaluación dictados y gestionados por organismos externos
- Evaluaciones calificativas externas al centro
- Asignación de alumnos a centros en función de proximidad del lugar de residencia y otros factores objetivos (En un sistema burocrático puro el usuario no elige el centro)
- Soporte escrito de (todo) lo que se hace: tendencia al examen escrito, informes de calificación, etc.

## ¿Y qué hay de los llamados sistemas de calidad?

Los sistemas de calidad (calidad total, EFQM, TQM, gestión de calidad, excelencia en gestión...) tienen el efecto

13 **Henry D. Thoreau.** *Desobediencia civil.* El barquero (2002, original escrito en 1849)

14 Discurso de **John Taylor Gatto** para la aceptación del galardón de Maestro del Año de Nueva York, 30/01/1990. <http://www.elblogalternativo.com/2009/08/21/por-que-la-escuela-no-educa-discurso-de-john-taylor-gatto-maestro-del-ano-en-nueva-york-durante-3-anos/>

15 11 mayo de 2013, Donostia. “Guztientzako eskola”, **Francesco Tonucci.** Organizado por Hik Hasi: “Herri hezitzailea, Eskola herritarra”

negativo de *burocratizar*. Si nos damos una vuelta hoy por centros de enseñanza obligatoria, también por las universidades, una realidad que nos expondrán es que en los últimos 10 años, por poner un horizonte temporal, el profesorado tiene que desarrollar muchas más tareas obligatorias, papeleos, tareas administrativas... que les restan tiempo para su verdadera actividad, para aquella en la que aportan valor; por ello, pese a su nombre, existen muchas dudas razonables sobre si su expansión contribuye significativamente a la calidad educativa, o, si por el contrario, resulta un apoyo útil a las tareas administrativas y genera "seguridad" en un colectivo profesional poco formado en los espacios de la gestión, pero que está siendo más lacra que apoyo en lo relativo a la calidad educativa. Un profesor de universidad me confesaba recientemente, con cierta angustia que comparto, que tienen que hacer tantas tareas burocráticas que no tienen tiempo de *leer*. Esto es un síntoma muy grave de que algo no va bien. Y recuerdo otra anécdota de un profesional del ámbito del tercer sector que me explicaba que habían implantado un *sistema de calidad* y lo resumía así: "*Algo hemos mejorado, ahora se nos escapan menos cosas, podríamos cuantificarlo en un 2% de mejora. Pero nos supone el doble o más de trabajo*". Y como la gente evidentemente no trabaja el doble de horas, ni se han duplicado las plantillas, esas horas se restan a la actividad central de las personas trabajadoras, tanto en el tercer sector, como en educación, lo que necesariamente merma la calidad de su trabajo. Todo esto merece una seria reflexión.

Para terminar con este epígrafe recojo algunas ideas que se atribuyen a este escenario en el trabajo *L'école de demain...* antes citado:

- La educación, especialmente la educación escolar, está politizada y en la primera plana de los partidos políticos.
- Los padres, los empleadores y los medios de comunicación critican constantemente el estado de la escuela, pero en realidad la mayoría se oponen al cambio radical.

## **Modelo competitivo o de mercado**

También se suele referir a este modelo como **orientado al mercado**, pero esta denominación me parece engañosa, ya que pudiera entenderse que siendo mercado, en este caso, los usuarios, alumnos y familias, este modelo tuviera una mayor orientación hacia ellos. Y no consiste en eso.

Este modelo trata de extender la 'ley de mercado' al entorno educativo. Se entiende así que la oferta educativa irá adaptándose a las necesidades de la demanda y que gracias a los mecanismos de mercado (léase, competencia entre centros y sus consecuencias adaptativas y competitivas) la educación se innovará.

Sin embargo, este escenario plantea varios problemas profundos. Los mecanismos de mercado que hacen que la oferta se adapte a las necesidades de la demanda funcionan bien cuando se cumplen una serie de condiciones. Cuando no es así, el resultado puede ser cualquiera, no necesariamente el mercado hará que nos acerquemos al escenario deseado, sino que puede alejarnos muchísimo de él.

¿Cuándo funcionan bien los mecanismos de mercado?

Los mecanismos de mercado funcionan bien para su regulación y desarrollo en un mercado transparente donde oferente y demandante cuentan con toda la información relevante y mismas oportunidades de acceso. Evidentemente, estamos lejos en el tema que nos ocupa de unas condiciones de mercado de estas características. En relación a la información y la transparencia:

- En un tema tan *complejo* como es la educación esta situación de partida no es posible. No tiene nada que ver con la compra/elección de un taco de folios o un litro de agua embotellada. Pensemos que la decisión de elección de centro se hace una vez por cada hijo/a en cada etapa educativa. Evidentemente

es imposible que una madre o un padre conozcan todas las actividades y relaciones que desarrollaría su hijo o hija en uno u otro centro a lo largo de toda la etapa educativa si eligiera uno u otro centro. Pretenderlo da para un cuento de Borges, Kafka o Melville.

- Por el mismo motivo, los centros educativos, como oferentes, tampoco pueden ser capaces de comunicar de forma transparente y total su proyecto educativo.
- Y hay más, la innovación como territorio de lo desconocido, es un problema desde el punto de vista de la transparencia de mercado, ya que evidentemente no podemos informar con transparencia sobre aquello que aún no conocemos cómo va a ser.

Con todo ello la necesidad de información que el mercado reclamará se traducirá en un esfuerzo de marketing y publicidad (llamada, también, *comunicación*), pero no en las bases para una elección inteligente y consciente por parte de las familias. En este punto es importante hacer notar que los flujos de comunicación e información entre centro y familias (y comunidad circundante) tiene unas posibilidades de desarrollo radicalmente diferentes cuando están orientadas a alentar “la compra” (léase, la elección del centro en un momento determinado), que cuando están orientadas a una construcción colectiva del hecho y comunidad educativos.

Además de todo esto, hay otro problema añadido. Si lo que queremos es que las personas tengan igual (tendente a igual) oportunidad de educarse y formarse, es evidente que el sistema de mercado necesita muchas correcciones para que esto sea así. Si dejamos que la regulación del mercado se produzca en función del poder adquisitivo de las familias, estaríamos generando un sistema absolutamente elitista y desintegrando el sistema que pretende que la educación sea un derecho universal de toda la ciudadanía.

Dentro de este escenario, para mantener la igualdad de oportunidades, podemos así plantearnos, por ejemplo, una educación con financiación pública pero con centros privados (tenemos un amplio sistema de concertación con lo que este ejemplo no nos ha de resultar ajeno). Desde un escenario uniformizador, se pasaría así a otro donde la lógica de funcionamiento sea la del mercado: los centros compiten entre sí, han de demostrar que son “los elegidos”, “los demandados” por las familias frente a otras opciones que éstas pueden tener. Esta necesidad de que “el mercado” los elija es condición *sine qua non* de su permanencia.

Pero esta orientación a la competencia (que es impulsada por la lógica del escenario global así formulado y no resulta de una opción voluntaria de los centros) en lugar de a la cooperación en educación, a mi juicio, es devastadora.

Imaginemos un colegio donde una parte importante de su presupuesto se destina al marketing y a la publicidad, donde se decide invertir tiempo y poner en marcha iniciativas no en aquellos elementos que son los “core” de su actividad (léase la calidad educativa), sino en otros, menos arriesgados, y que mejoran directamente su notoriedad. Es decir, son centros cuya lógica de funcionamiento no es la de desarrollar un proyecto educativo auténtico y de calidad, sino la de moverse en la superficie de los imperativos de la imagen y la notoriedad.

Para este modelo la separación entre docentes y dirección es también clave. La dirección se dedica a temas de imagen y de “cierre de filas”, el equipo docente trabaja en un entorno poco favorecedor para el desarrollo de su actividad.

La innovación “desde abajo”, desde los equipos docentes, se amputa, no se les da alas, porque escapa del control de la dirección.

En un modelo competitivo puro, la lógica llevaría a:

- Orientar mucho de su esfuerzo a “dar la imagen de” en lugar de desarrollar una educación de calidad. Esto significa también huir de problemas y situaciones conflictivas en lugar de afrontarlos por el daño de imagen que ello puede hacer, etc.

- Promover la competencia entre centros a la hora de captar alumnos.
- Al centro le interesa captar el número de alumnos que le permita cumplir con sus objetivos (mantener o crecer líneas...) y le interesa que los alumnos sean de los que dan pocos problemas (menor coste) y sacan buenas calificaciones (ranking). Este interés y la presión de la competencia, inevitablemente, se van a ir traduciendo en acciones concretas tendentes a ello.

Tendencias:

- Orientación a resultados y rankings
- Tendencias a orientar discursos y actitudes según modas y proyección mediática
- Orientación a la imagen que conlleva un tratamiento superficial de los temas, de los problemas... evitando meterse en honduras y profundidades

Elementos:

- Elección del centro por parte del usuario.
- Ranking y comparativas de resultados públicos y publicitados

## ***Nuestra realidad ¿Hay alternativas?***

En la generación de nuestros abuelos<sup>16</sup> había distintas escuelas que correspondían principalmente a distintas clases sociales. Hoy, en nuestro entorno, eso prácticamente ha desaparecido. Los centros públicos y concertados –muchos de ellos– tienen vocación de diversidad, de integrar a personas de culturas, religiones, identidades lingüísticas, niveles socioeconómicos distintos... Muchas personas de clase social alta eligen un centro público o concertado en el que sus hijos e hijas comparten aula con niños y niñas de niveles socioeconómicos muy diferentes.

Sin embargo, estamos anclados en un escenario educativo burocrático con elementos de modelo competitivo o de mercado. La lógica del sistema, tal como lo tenemos, lleva a incorporar elementos negativos de ambos escenarios. Por un lado, se instaura la burocracia como solución a los problemas, combinado con una tendencia creciente (ayudada de ideologías como la que está detrás de la LOMCE) a confiar en el mercado y en la competencia como garante de calidad e innovación educativa.

Parece que estemos en un punto en el que no seamos capaces de ver más allá de esta dicotomía. Pero, rotundamente, afirmamos que existen otras soluciones, otras vías, otros escenarios a los que aspirar. Avanzar hacia ellos exige, eso sí, una apuesta decidida y enérgica para recorrer el camino de esta construcción que ha de ser colectiva y exige, por tanto, un amplio consenso social para avanzar juntos en esta construcción.

## ***¿En qué nos podemos inspirar?***

Como avanzábamos al principio, los escenarios de desarrollo de la comunidad (o escuela como núcleo de la comunidad) y organización que aprende, son sustancialmente deseables.

Rafael Cristobal es tajante sobre la relatividad de las culturas:

“Es errónea la teoría de que todas las culturas tienen el mismo valor. Hay culturas mejores y peores. (...) [Su valor] viene dado por su capacidad de conocer las dimensiones humanas y asumirlas, proporcionando los recursos

---

<sup>16</sup> Me refiero a las décadas que van desde los años 20 hasta los 60 del siglo pasado, aproximadamente.

instrumentales para su pleno desarrollo y por tanto lograr el bienestar y la felicidad humana”<sup>17</sup>

A veces, cuando ponemos el ejemplo de otras sociedades o culturas que ofrecen entornos más potenciadores y ricos para sus miembros, solemos oír cosas como que 'esto no es Finlandia' o que 'no somos finlandeses'. Así es. Pero ¿y nuestra capacidad de transformarnos? ¿Nos conformamos con la sociedad que somos o aspiramos a algo más? Lo que somos culturalmente no está en nuestros genes (que difícilmente podríamos modificar), sino en nuestros comportamientos y creencias. Y las décadas pasadas han sido testigo de transformaciones gigantescas en ello. ¿Y si nos creyéramos que podríamos transformar realmente nuestra sociedad (sus valores, etc.)? Seguro que lo lograríamos.

En las siguientes líneas a modo de brainstorming vuelco algunas ideas, conceptos y referencias que pueden ayudar a pensar esta transformación hacia los modelos de desarrollo de la comunidad y organización que aprende. Pretenden servir para alentar el trazado del camino de una manera suficientemente ambiciosa y potente.

① Podemos inspirarnos en un **modelo basado en el desarrollo de la comunidad**; comunidad en dos acepciones:

- Comunidad educativa formada por todos los agentes que intervienen: alumnos, padres/madres, profesores, otro personal, direcciones, otros agentes (administraciones, inspecciones, instituciones de apoyo...)
- Comunidad en la que se ubica y desarrolla esta comunidad educativa. La relación de los niños con la ciudad, las necesidades de los niños, etc.

② Es necesario que el trabajo de la docencia adquiera el **prestigio** que alguna vez sí tuvo. Las familias habrían de estar orgullosas de sus centros y de lo que sus hijos/as aprenden y desarrollan allí y de cómo son tratados. Los profesores habrían de estar orgullosos de lo que hacen, de sus alumnos, del equipo en el que están integrados, de la comunidad educativa amplia a la que pertenecen. Los medios deberían transmitir esta imagen positiva sobre el sistema educativo. Todo esto es importante por múltiples motivos:

- Para transmitir a los niños/as la importancia de la cultura, del conocimiento y de que ellos/as se cultiven. ¿Cómo les transmitiríamos esto si no confiamos en las instituciones a las que hemos encomendado esa tarea?

*“Si la educación es el cultivo del amplio abanico de disposiciones innatas del niño, la escolaridad es el cultivo específico de la conducta de exploración. La conducta de exploración se encuentra en la base de muchas dimensiones del ser humano, pero de una manera especial se encuentra en la base del crecimiento del conocimiento del mundo en todo lo que él contiene. Esta tarea de crecer en el conocimiento ha sido encomendada en nuestra civilización preferentemente a la escolaridad. Hablar, pues, de la conducta de exploración nos remite a ese espacio que llamamos escuela”.*<sup>18</sup>

- Para generar un contexto adecuado para el desarrollo del trabajo como maestros, para la interacción respetuosa y enriquecedora entre docentes y familias, etc. Entornos de confianza mutua. Amplia autonomía, que favorece el desempeño óptimo del trabajo y el desarrollo profesional.

17 **Rafael Cristobal.** *Fundamentos del ser humano. Una psicología para educadores.* Mondragón Unibertsitatea. 2007

18 **Rafael Cristobal.** Op. cit.

### 3 Asumir que como reza el proverbio indio “hace falta **toda la tribu** para educar a un niño”.

- Esto significa tomarnos en serio planteamientos como los de Francesco Tonucci. Plantea que a la hora de diseñar las políticas públicas se tome al niño como parámetro (en lugar del *ciudadano normal, hombre adulto, trabajador*) no para pensar iniciativas específicas para los niños, lo que deberá seguir haciéndose, sino bajando la mirada hasta la altura de los niños para que nadie se nos olvide, ya que quien es capaz de reparar en las necesidades y deseos de los niños y niñas no tendrá problema para ser consciente de las necesidades de otros colectivos: gente mayor, discapacitados/as, inmigrantes, etc.<sup>19</sup>
- También en este sentido surgió la iniciativa de Ciudades Educadoras:  
*“Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras.(...)”*  
*La ciudad educadora tiene personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes.”*<sup>20</sup>
- Significa también ponernos en el lugar del niño, como receptor continuo de mensajes desde los variados medios de comunicación (y entretenimiento) e idear formas eficaces para que los medios de comunicación (incluida la industria del entretenimiento e Internet) no sean una amenaza para su educación (como lo son ahora), sino inmejorables aliados (que potencialmente, lo podrían ser).

### 4 Apostar por **redes de aprendizaje** a múltiples niveles:

- Espacios donde los profesores/as de un centro comparten entre sí sus aprendizajes, tanto basados en la propia experiencia como en otras fuentes (autores, cursos de formación...), sus retos y sus dudas.
- Espacios donde profesores de distintos centros comparten entre sí sobre algún tema concreto, con la facilitación de algún/a experto/a...
- Entender la docencia como una investigación permanente.
- Espacios de interacción y aprendizaje mutuo entre familias y profesorado que vayan más allá del seguimiento del propio/a hijo/a y su entorno de aula.
- Espacios de interacciones multidisciplinares y multiagentes sobre el bien común, sobre los valores comunitarios, sobre el valor de la cooperación, y un largo etcétera.

5 Invertir recursos **en lo que aporta valor**. Queremos una educación inclusiva que abra posibilidades a todas las personas que residen en un lugar, independientemente de las condiciones socioculturales de su familia, independientemente, por supuesto, de su sexo, independientemente de los límites de su potencial intelectual, psíquico o físico... Esto exige una apuesta de país que se traduce en una importante dotación de recursos al sistema que se articula para hacer de este objetivo una realidad. Inevitablemente los ingentes recursos

19 **Francesco Tonucci**. *Haurren hiria*. Txatxilipurdi. 2013

20 Carta de Ciudades Educadoras. [http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_charter.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html)

económicos que esto exige suponen una necesidad continua de racionalización para dedicar los recursos a aquello que más valor aporta desde el punto de vista educativo.

Burocracias, papeleos... restan tiempo para lo fundamental. Tener que seguir la norma impide que cada cual haga su camino según su propio contexto (su experiencia, sus habilidades, lo que hay en el aula, los acontecimientos que se suceden...). Es necesario confiar en los equipos docentes para que desarrollen su actividad con gran autonomía y capacidad de autogestión. ¿Alguien cree que la educación es asimilable a una máquina de churros? ¿Pueden los docentes creer en su propia capacidad si desde el espejo del Otro les enviamos el mensaje constante de que hace falta dirigir, vigilar, controlar, estandarizar, inspeccionar su trabajo? Recorro nuevamente a Rafael Cristobal:

*“Esta noción [la que nos ofrece el mito de Narciso] es fundamental: sólo aquella dimensión del sujeto reconocida y, por tanto, reflejada por el espejo de la mirada del Otro, es reconocida por el sujeto como suya y, por tanto, incorporada a la imago de sí mismo. Al ser incorporada a su imagen e identidad, el sujeto se comportará como ella y se inicia un camino de crecimiento en la dirección que esa dimensión faculta”.*<sup>21</sup>

**6** Vías que apuesten por la **inclusión de las familias en la escuela**. ¿Tiene sentido mantener la escuela como un espacio cerrado, como uno de los espacios de encierro de las sociedades disciplinarias que enunciara Michel Foucault?

- *“Estudio independiente, servicios a la comunidad, aventuras y experiencia, largos periodos de privacidad y soledad, un millar de diferentes formas de aprendizaje, una por día o más tiempo – estas son **medidas potentes, baratas, y efectivas** de empezar una reforma real de la escolarización.*

*Pero ninguna reforma a gran escala va a funcionar de forma que permita recuperar a nuestros jóvenes ya dañados ni a nuestra sociedad enferma hasta que impongamos abiertamente la idea de que **la escuela debe incluir a la familia como motor principal de la educación.***

*Si utilizamos la escolarización para separar a los hijos de los padres –y no nos engañemos, esa fue la principal función de las escuelas desde que John Cotton lo anunciará como el propósito de las escuelas de Bay Colony en 1650 y Horace Mann lo enunciara como el propósito de las escuelas de Massachussets en 1850– vamos a continuar con el espectáculo de horror que tenemos ahora.*

*El 'Curriculum de la Familia' está en el corazón de cualquier buena vida. Nos hemos alejado de ese curriculum; es hora de volver a ello.”*<sup>22</sup>

- A diferencia de la escuela convencional, otras propuestas educativas están abiertas a que las madres y padres puedan entrar en el aula y acompañar a los niños y niñas en cualquier momento y por el tiempo que quieran.<sup>23</sup>
- En el curso 2012-2013 he acompañado un proceso de reflexión estratégica en un centro educativo de Gipuzkoa, en el que participaban un amplio grupo heterogéneo de profesores/as, madres/padres, junto con personal no docente, el equipo directivo y personas del consejo rector. La participación o inclusión de las familias, de las madres y de los padres, en la escuela, entretejer lazos y relaciones enriquecedoras familia/escuela, ha sido un objetivo principal y transversal a los 3 ejes estratégicos definidos: 1) Eje 1:

21 Op. Cit.

22 Discurso de **John Taylor Gatto** antes citado.

23 Por ejemplo, la Escuela Liberi de Premià de Mar. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-escuela-alternativa/1810407/>. Y también la experiencia de Antzuola Herri Eskola según leemos en Virginia Imaz, “Algo personal”, en esta misma publicación.

Modelo educativo, revisión del mismo y exploración (ha de desarrollarse con el conocimiento, implicación y apoyo de las madres y padres), 2) Eje 2: Nuevos espacios de relación entre entre padres/madres y escuela y 3) Eje 3: Cooperativa (auzolana) (fomentar o desarrollar espacios de cooperación a todos los niveles).<sup>24</sup>

**7 Gestión y autogestión de los centros.** Concebimos cada centro educativo como una unidad autogestionada y autoorganizada, respondiendo a las necesidades de su entorno inmediato, de la comunidad que le rodea y en la que se integra, con mucha autonomía a todos los niveles, también en los estratégicos, no sólo en los operativos, y por supuesto en los pedagógicos y en el uso y administración de recursos.

El papel de la dirección es fundamental para todo esto. A ella le corresponde liderar el proyecto del centro, generar los contextos adecuados para que el trabajo de la docencia se desarrolle en el aula con la suficiente autonomía y disponibilidad de recursos materiales e intangibles, así como activar o facilitar los espacios de encuentro entre los/las docentes que permitan su cooperación, coordinación y aprendizaje cruzado.

También es su función la definición de apuestas estratégicas del centro para responder a las necesidades locales o particulares detectadas, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa de la definición estratégica, y, evidentemente, su posterior desarrollo.<sup>25</sup>

Estos parámetros de autoorganización, autogestión y apropiación del trabajo –y su correlato compromiso– exigen que los/las profesionales de la docencia puedan vincularse afectivamente y de manera más o menos permanente al centro, así como que el centro pueda tener margen de decisión a la hora de incorporar a nuevos/as profesionales al equipo. Esto supone un paradigma radicalmente distinto al actual donde la asignación de profesionales se produce con un sistema mecánico basado en oposiciones, vacantes y listas de sustitución. Imaginemos un centro público de enseñanza que cuenta con un equipo de profesores/as motivados/as y que quieren desarrollar un sistema educativo más eficaz, innovador, avanzado. Preguntémosnos cómo es más fácil que lo consigan: si es el propio centro quien contrata a los nuevos profesores pudiendo elegir a aquellos/as que encajen mejor con el proyecto educativo que se está desarrollando o si los/as profesores/as vienen y se van según sistemas de listas, oposiciones y demás.

Corremos el riesgo de que el río nos lleve por el falso debate de inclinarnos a favor de lo público (que se asimilaría a lo burocrático o administrativo) o decantarnos por las ventajas de lo privado (elitista, segregacionista y basado en las leyes del mercado). Esta es una cortina de humo, no es el debate que interesa para la transformación.

De lo que estamos hablando es de algo amplísimo, que abarca desde nuestras creencias sobre educación, al modo en que se presenta la escuela en los medios (la imagen social del sistema educativo), sin olvidar el propio papel que ejercen en la educación, pasando por las estructuras, herramientas e instituciones relacionadas con el mundo educativo.

Proponemos una transformación mayúscula y somos conscientes de que nadie nos va a señalar cuál es el camino a seguir, sino que tiene que ver con una apuesta decidida, una voluntad hacia el bien común y una disposición a la aventura que nuestros gobernantes debieran hacer suyas si queremos encaminarnos por la senda de la transformación.

A modo de epílogo quisiera destacar algunas ideas que tienen que ver con el camino o proceso de

24 Orioko Herri Ikastola. Pergolan, 1. zkia, 2013 ekaina. <http://www.oriokoikastola.net/web/default.php?iddoc=454>

25 Hobest lleva años acompañando procesos en centros educativos donde familias y profesionales definen juntos la estrategia de centro que quieren impulsar, constituyendo hitos importantes en las historias de estos centros.

transformación: sobre el concepto de innovación como conquista de lo desconocido y sobre el dirigismo versus la emergencia.

## La innovación: la conquista de lo desconocido

Extraigo los siguientes párrafos de un artículo de José Luis Pardo<sup>26</sup>:

*"(...) hasta los atentados del 11 de septiembre no tuvimos la evidencia de que, al derrumbarse las Torres Gemelas entre esa misma humareda, también había empezado a hundirse con ellas la rigidez de aquellas estructuras, las más o menos metálicas "pirámides burocráticas weberianas", que empezaban a desvanecerse y a fragmentarse bajo los golpes del martillo invisible de las nuevas tecnologías (...)*

*la esperanza en una vida eterna tras la muerte fue no solamente un modo de enganchar la inconsistencia de nuestras biografías a algo permanente y duradero, sino una contención contra el nihilismo en el caso de los desheredados. La modernidad transfirió esa esperanza de las instituciones divinas a las humanas, con su hormigón armado y su monóxido de carbono, y hoy, cuando Detroit se ha convertido en el escenario ideal para una última secuela de Mad Max "basada en hechos reales" y las cadenas de montaje han sido sustituidas por el hacinamiento de los trabajadores textiles de Bangladesh, la vacuna contra el nihilismo está dejando de resultar eficaz."*

De ellos podemos extraer una perspectiva del momento histórico en el que nos encontramos. Somos hijos de la modernidad, de una modernidad que da paso a su fin (adoptando nombres como la postmodernidad), pero que no es capaz de generar una alternativa de sentido vital y confianza social. Aunque esta perspectiva no es agradable, aunque no nos guste, es la realidad que hoy vivimos.

Por tanto, la construcción de sentido social es una imperiosa necesidad actual. Y tenemos pocas referencias de cómo se hace esto. Simplemente hay que apostar por ello.

Tenemos pocas referencias, porque entre otras cosas, la organización social basada en "pirámides burocráticas weberianas", que es la herencia que hemos recibido, evidentemente, no nos da ninguna pista de cómo transformar e innovar las estructuras que le son propias. Las instituciones no suelen traer un manual de instrucciones de cómo se superan, todo lo contrario, su instinto de supervivencia –permítaseme la expresión– opera hasta el final.

Necesitamos explorar. La base de la transformación, de la innovación es la exploración; y ello va unido a una elección continua, a una apuesta continua. Descarto vías, elijo otras vías para explorarlas, y así *recursivamente*.

## Dirigismo versus emergencia

Siempre que nos enfrentamos a la necesidad de la transformación surge una resistencia o barrera cognitiva derivada de suposiciones que son fruto de los tiempos en los que vivimos.

La primera falsa suposición es que alguien (algún experto) debe saber a priori los pasos que han de darse en ese proceso de transformación, los resultados que en cada fase han de obtenerse, las resistencias que se van a encontrar, cómo combatirlas... y por supuesto, por supuesto, el escenario de llegada que se plantea.

Otra falsa suposición es que en caso de que haya lagunas en la suposición primera, los esfuerzos han de orientarse a cubrir esas lagunas. Otra manera de formular esto sería que la reflexión ha de orientarse a

---

26 José Luis Pardo. *La vida y las cadenas*. Babelia, El País. 03/08/2013

planificar en sentido 'de arriba abajo' para que la ejecución fluya sin interrupciones ni contratiempos (que los habrá, pero son conceptuados siempre como lo que hay que evitar, lo no deseable).

Los supuestos anteriores llevan a creer, además, que para unidades (colectivos, grupos, organizaciones, equipos...) similares las fórmulas de transformación han de ser también similares, y en un ejercicio de simplificación se opta por agrupar con criterios de similaridad para proponer las mismas soluciones o pautas a cada agrupación. El 'café para todos'.

Si entendemos el desarrollo de un niño / de una niña como una necesaria (e inevitable) transformación, muchos enfoques pseudopedagógicos, sea por necesidad (léase falta de medios...) o sea por falta de conocimientos y experiencia, adolecen de este **dirigismo**, que hemos descrito en los párrafos anteriores.

Frente a esto, tenemos el potente concepto de la **emergencia**, tan importante en educación. Cada niño/niña, cada grupo, cada escuela, cada comunidad va desarrollándose desde sí, desde lo que es, desde la potencia que es y desde su continua interacción interna (el niño/la niña interactúa consigo mismo/a; la interacción de los miembros del grupo; la de los niños, profesores y padres/madres que integran la escuela, etc.) y con el entorno.

Va emergiendo, va desarrollándose algo diferente. Como agentes externos (o facilitadores) del proceso queremos contribuir a que se desarrolle en su máximo y mejor potencial. Es lo que persigue la buena educación (en la familia, en la escuela...) en relación al desarrollo de la niña o el niño. Y es también lo que perseguimos, en una dimensión diferente, las personas que apostamos por una transformación del escenario educativo. ¿Cómo influir en él para que se desarrolle en su mejor y máximo potencial? ■