



Escuela y entorno

Una de las manifestaciones más emblemáticas de la crisis de la escuela es la ruptura que existe entre ésta y el entorno, y entre el proceso de socialización dentro de la institución escolar y fuera de ella. Dewey (1902) distingue dos tipos de educación: la educación asistemática o extraescolar, más vital, profunda y real, la cual es adquirida por el niño y la niña en la familia, en la calle y en otras instancias socializadoras del entorno inmediato; y la educación formal o escolar, más abstracta y superficial, menos influyente, pero también más amplia, completa y segura. El problema consiste en articular adecuadamente las cualidades positivas de una y otra modalidad educativa, integrando el aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno.

En este sentido, la educación es sólo un proceso de vida y no una preparación para la vida futura. O dicho de otro modo, la educación es para Dewey un proceso de reconstrucción continua de la existencia. La finalidad educativa de la escuela consiste en tratar de superar la diferencia cualita-

tiva entre el mundo de la escuela y el mundo del niño y la niña.

Este artículo corresponde a la conferencia leída en la sesión inaugural, el 24 de noviembre de 1997. Su reproducción ha sido gentilmente autorizada por Ediciones Morata S. L., que hizo la publicación inicial en el libro *Volver a pensar la educación*, en 1993.

JAUME CARBONELL SEBARROJA*

En este sentido, la educación es sólo un proceso de vida y no una preparación para la vida futura. O dicho de otro modo, la educación es para Dewey un proceso de reconstrucción continua de la existencia. La finalidad educativa de la escuela consiste en tratar de superar la diferencia cualita-

* Director de la Revista *Cuadernos de Pedagogía*, que se publica mensualmente desde 1975 en Barcelona, España, dirigida al profesorado de todos los niveles educativos y comprometida con la renovación pedagógica y la defensa de la escuela pública.

Este artículo corresponde a la conferencia leída en la sesión inaugural, el 24 de noviembre de 1997. Su reproducción ha sido gentilmente autorizada por Ediciones Morata S. L., que hizo la publicación inicial en el libro *Volver a pensar la educación*, en 1993.



tiva que hay entre la experiencia del niño y los contenidos del programa escolar, para que aquél pueda ir resolviendo los problemas derivados de su contacto con el medio físico y social.

Actualmente, casi un siglo después, se mantiene el mismo reto educativo: lograr la transferencia y el uso de la cultura escolar a la vida cotidiana y, al propio tiempo, la incorporación de la experiencia vivencial y cultural extraescolar a la escuela; requisitos imprescindibles para que el aprendizaje sea significativo y el crecimiento del niño sea integral y equilibrado. Este desafío educativo no puede plantearse únicamente desde la soledad de la escuela, sino que requiere una propuesta de integración y coordinación de las ofertas formativas de los tres escenarios de la infancia: la escuela, la educación no formal y el tiempo desocupado. Esta propuesta es conceptualizada y desarrollada como sistema formativo integrado o *ciudad educadora*.



diversas teorizaciones sobre la escuela, la cultura y el territorio, han ido caracterizando un nuevo paradigma teórico y práctico para un aprendizaje más globalizado, creativo, participativo y enraizado en el entorno (Alfieri *et al.*, 1990; Caivano y Carbonell, 1983). Así, la ciudad educadora se convierte en un espacio de aprendizajes múltiples y de educación permanente, don-

de los diversos lenguajes expresivos, las experiencias vividas, el juego y el conocimiento tratan de dar unidad y globalidad a la vida infantil. El territorio se percibe, pues, como un laboratorio didáctico con una base experiencial rica, íntegra, au-

téntica y sanamente conflictiva, que permite la investigación y el descubrimiento de nuevos valores y culturas. Pero la escuela ligada al medio, en la que el alumnado va construyendo su propio pensamiento y visión del mundo a partir de la reelaboración de sus experiencias activas, exige una reformulación radical de los contenidos, de las formas de enseñar y aprender y de la función educadora de los agentes sociales y escolares.

El proyecto de ciudad educadora es una bella utopía que, salvo casos excepcionales y muy localizados, apenas ha fructificado en la práctica. Uno de los referentes más sólidos ha sido la experiencia de la ciudad de Turín entre los años 1975 y 1985, la cual pretendía incidir tanto en el cambio escolar, como en el cambio social y de la administración educativa (Alfieri, 1990). En el Estado español, sobre todo a partir de la restauración democrática municipal de 1979, se aprecian algunas tímidas tentativas de vertebrar una propuesta educativa que incida en el conjunto de la ciudad. Sin embargo, tales iniciativas se han diluido con el paso del tiempo. En el presente estudio trataremos, en primer lugar, de analizar algunos de los factores y causas que dificultan hoy y aquí no sólo el proyecto de ciudad educadora, sino cualquier tipo de relación menos ambiciosa entre la escuela y el entorno. Y, en la segunda parte, vamos a señalar algunos de los componentes que deben modificarse para establecer una relación de continuidad entre lo que ocurre dentro y fuera del aula.

ALGUNAS RAZONES QUE TIENDEN A ENSANCHAR
HOY EL ABISMO ENTRE LA ESCUELA Y EL ENTORNO

El pujante universo tecnocrático

Para M. Apple (1989) el lugar de la competencia, el rendimiento y la eficiencia sustituyen a



III ENCUESTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

los sistemas de lenguajes más amplios, centrados en el conocimiento, la comprensión y el desarrollo personal. Así, la técnica se impone sobre la sustancia y la educación se vuelve casi una parodia de sí misma. La racionalidad se redefine a fin de que no signifique ya la reflexión, sino la adaptación a los requerimientos de la economía. Kliebard (1992), destaca las siguientes dimensiones del *revival* contemporáneo del "Scientific management": estandarización y uniformización del trabajo; fragmentación del *currículum* escolar; legitimación académica de la eficiencia social; legitimación burocrática mediante el perfeccionamiento tecnológico y la psicología conductual y cognitiva; y la deshumanización y alienación personal.

Otros componentes del universo neotecnocrático, bendecido por el racionalismo científico, son la estrechez y pobreza del conocimiento; el declive de las enseñanzas humanísticas y artísticas; la expropiación de la cultura del profesor y de la experiencia del alumno; los valores asociados al individualismo, a la competencia feroz y al consumismo; el centralismo curricular y la homogeneización cultural; y el aumento de la jerarquización y del control burocrático en los diversos ámbitos de la gestión escolar. La crisis occidental de dogmas y valores, acompañada del clima de despiste ideológico y de incertidumbre política y económica es terreno abonado, además, para el florecimiento de todo tipo de relativismos y justificaciones del discurso técnico-administrativo, que se presenta falazmente como objetivo, neutral y apolítico.

Uno de los elementos que más contribuyen a obstaculizar la necesaria conexión escuela-entorno es la fragmentación del discurso. Concretamente hoy en el Estado español, a diferencia de hace un par de décadas en que eran frecuentemente los proyectos globales y utópicos, éstos han

remitido a favor de un discurso profesional y corporativo, cada vez más fragmentado y especializado, y preocupado únicamente por el perfeccionamiento o la mejora de aspectos concretos de la realidad. La fragmentación de los espacios del saber hace muy difícil la asimilación de la sobrea-bundancia de información, y de que ésta se convierta en conocimiento.

El modelo tecnocrático de enseñanza-aprendizaje acentúa, pues, las insuficiencias del diálogo de la escuela con el entorno, al menos en tres secuencias. En *primer lugar*, la escuela no acaba de digerir su creciente pérdida de hegemonía informativa y formativa. Una prueba evidente de ello es que la mayoría de reformas educativas, de signo neotecnocrático y corporativo, refuerzan aún más el *currículum* académico, menospreciando otras modalidades y espacios de aprendizaje. El aislamiento y el divorcio social de la escuela aumenta con la edad del alumnado y con el grado de pobreza y marginación social.

En *segundo lugar*, la organización de las escuelas impide un uso permanente, creativo y eficaz de las múltiples posibilidades y ofertas formativas de la comunidad. La falta de autonomía, la rigidez de los honorarios y los espacios poco estimulantes, son algunos de los elementos de una estructura excesivamente pesada y burocratizada, que cuesta mucho remover a la hora de elaborar un proyecto —no una simple actividad— de uso intensivo del territorio, que trate de romper la dialéctica tradicional maestro-alumno-asignatura-libro de texto.

Y en *tercer lugar*, las actividades que se realizan fuera de la escuela constituyen iniciativas aisladas al margen de cualquier proyecto o programación. Además, el escaso tiempo de que se dispone y la falta de colaboración entre los agentes



escolares y los no escolares también repercute negativamente (Carbonell, 1991).

La debilidad de la democracia descentralizada y participativa

El modelo neotecnocrático está más pendiente del control burocrático y la ejecución administrativa que del desarrollo democrático y participativo, y responde más a sus propios imperativos técnicos que a la voluntad responsable de sus agentes sociales. No vamos a insistir aquí en los numerosos diagnósticos sobre la crisis de la democracia occidental como mecanismo regulador de las tensiones y conflictos sociales, mediante la participación libre y responsable del ciudadano. Simplemente constatamos y compartimos las tesis de quienes alaban las virtudes del sistema democrático, pero también las de quienes señalan su progresivo vacío y esclerosis, la desecación de su marco jurídico-político, el deterioro de sus instituciones públicas, la pérdida de credibilidad de los partidos-aparatos políticos como portavoces de la voluntad popular, el empobrecimiento de la vida pública, el escaso protagonismo de la sociedad civil popular, en contraste con el creciente auge de los poderes fácticos económicos, políticos y comunicativos, o la escasa incidencia de nuevas fórmulas alternativas para vivificar y profundizar la democracia.

En esta perspectiva es interesante la distinción que hace F. Angulo (1992) entre la democracia como mecanismo y la democracia como autonomía. El primer concepto se caracteriza por su énfasis en la representatividad, sufragio universal, la fuerte mediación del capitalismo de mercado, la competencia entre partidos políticos, la búsqueda de equilibrio entre ofertas y demandas políticas y la constitución del gobierno basado en las elites políticas, entre otras. La democracia como

autonomía, recogería modelos históricamente minoritarios, caracterizados por el reconocimiento de la capacidad de autogobierno de los individuos y de la sociedad civil, una mayor participación directa de los ciudadanos, la importancia política de instituciones locales e intermedias de gobierno, la amplia disponibilidad de información para la toma de decisiones, la minimización del poder de individuos, grupos e instituciones centralizados y la realización democrática como forma de vida y como cultura.



En las políticas educativas de los países desarrollados confluyen, de forma complementaria y/o contradictoria, elementos de ambos modelos, algunos de mero formalismo democrático-tecnocrático y otros de carácter más democrático-participativo. Veamos, si no, tres ejemplos ilustrativos: 1) La tensión entre la descentralización, por un lado, y la tendencia a reafirmar el control centralizado del sistema. Esta tensión se hace patente, sobre todo, en el caso de la evaluación. Este fenómeno puede apreciarse en sistemas educativos tan dispares como el estadounidense, el alemán, el noruego o el español. 2) La cesión de competencias por parte del gobierno central a otras administraciones territoriales con teórico ánimo descentralizador, mientras éstas reproducen miméticamente los mismos esquemas de centralización y control burocrático en las escuelas de su demarcación. 3) La pérdida de autonomía y poder del profesor en la dialéctica que se produce entre el derecho formal a la participación y la creciente intervención del aparato burocrático.



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL



especto al sistema educativo español hay al menos dos ejemplos paradigmáticos que explican de qué forma se ha construido y reproducido el déficit democrático participativo antes aludido y que, por consiguiente, dificulta el diálogo escuela-entorno. El primero es el relativo a la constitución y dinámica de los *consejos escolares*. Este organismo es una traslación mimética y uniforme del mecanismo de representación política parlamentaria a todas las escuelas, privando así a éstas de ejercer su teórica autonomía y de ensayar otras formas de autogobierno y gestión democrática más acordes con la tradición del centro y su contexto socioeducativo. A esa falta de diversidad y flexibilidad organizativa cabe añadir el predominio de las competencias administrativas muy por encima de las más cualitativamente educativas, así como la exclusión de representantes de la sociedad civil—asociaciones de vecinos, organizaciones no gubernamentales, entidades cívicas y culturales...— las cuales, como puede precisarse en los lugares que funcionan o han funcionado, ayudan a proyectar a la escuela más allá de sus muros. No debe olvidarse, además, que la LODE (Luz Orgánica del Derecho a la Educación) tiene una cuenta pendiente con el desarrollo de los consejos escolares municipales, de escasísima implantación pero que pueden ser un buen instrumento para detectar y recoger de forma más cercana y real las necesidades y demandas de los distintos sectores de la comunidad educativa.

El segundo ejemplo concierne al papel de los ayuntamientos democráticos. El proceso de

descentralización del sector público a lo largo de la década de los 80, ha tenido lugar, casi exclusivamente, desde el gobierno central hacia gobiernos autonómicos, pero sin aterrizar en los gobiernos locales que mantienen una situación muy parecida al inicio de la década. Ello es debido al escaso desarrollo de la LODE y la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) respecto a las atribuciones municipales, así como a la falta de competencias y de financiación contempladas en la Nueva Ley de Bases de Régimen Local. Así, el déficit presupuestario de las arcas municipales acrecentado por la actual recesión económica, la insuficiencia legislativa y el desencanto que ha significado para muchos consistorios la falta de reconocimiento de la estrategia que habían adoptado: ejercer funciones de suplencia y asumir responsabilidades por la vía de los hechos a la espera de su reconocimiento legal, han dado al traste con algunas iniciativas pioneras que trataban de vertebrar un proyecto escolar con el territorio. Sin embargo, el declive renovador de los municipios en el ámbito educativo posee otras lecturas que tienen que ver con el estancamiento general de la movilización ciudadana; con la obsesión por parte de los gestores municipales del impacto cuantitativo y del beneficio (a menudo más político-partidista que educativo) a corto plazo de las ofertas en detrimento de calidad de las mismas dentro de una perspectiva global y de futuro y con la fragmentación y dispersión de los programas de las diversas áreas municipales o de otras instancias, raramente coordinados entre sí y con los proyectos educativos de los centros.

La psicologización de la reforma

Dentro de la pedagogía moderna y renovadora ha suscitado un gran debate el sentido de las aptitudes y capacidades del niño. ¿Aptitudes para



adaptarse dónde?; ¿capacidades para qué? Algunos autores sostienen que no puede hacerse abstracción de su uso social y que, por tanto, hay que referirse al contexto social, a un modelo concreto de civilización. Dewey (1987) es uno de los pensadores que mejor desarrolla la relación orgánica entre el componente psicológico-individual y el social. Para éste, la definición psicológica de la educación es estéril y formal, pues sólo nos proporciona la idea del desarrollo de todas las capacidades mentales sin ofrecernos ninguna idea acerca de la finalidad para la cual se utilizan estas capacidades. O, formulado en otros términos, si eliminamos el factor social de la infancia, sólo resta una abstracción; de igual manera que si eliminamos el factor individual únicamente queda una masa inerte y sin vida.

Otros psicólogos y pedagogos como Wallon, Freinet, Vigotsky o Bruner, han revisado y enriquecido la propuesta deweyana pero sin desnaturalizar esa necesaria y equilibrada correspondencia entre la persona y la sociedad. Sin embargo, ese equilibrio se ha decantado hacia lo psicológico-individual en las reformas educativas neotecnocráticas, como es el caso de la actual reforma del sistema educativo español. Es justo reconocer que la psicología de corte cognitivo-constructivista que inspira el diseño curricular base -DCB- ha supuesto una contribución inestimable al estudio científico de la infancia -hasta hace muy poco monopolizado por la psicología conductista-, y que sus aportes han merecido la atención y el reconocimiento de amplios sectores innovadores del profesorado. Pero también es cierto que, debido a estos movimientos pendulares tan frecuentes de ascenso meteórico de unas teorías y de declive en picado de otras, el constructivismo, en vez de vertebrarse con otras ciencias y conocimientos para tratar de afrontar la problemática escolar y peda-

gógica en su totalidad, se ha erigido en monopolio del saber educativo oficial, bien controlado por el ministerio de los psicólogos.

Por los que atañe más específicamente al binomio escuela-entorno, esta nueva orientación educativa influye negativamente en dos sentidos: en primer lugar, la mirada prioritaria o unidimensionalmente psicológica sobre el alumnado y la enseñanza excluye la comprensión de los fenómenos políticos, sociales e ideológicos. Esta cuestión ha sido ampliamente analizada, entre otros, por J. Torres (1991) y M. Jiménez (1993), quien comenta que la consecuencia de ello es que

el profesorado tenderá a sensibilizarse ante los problemas estrictamente 'cognitivos' del alumnado, mientras que sus problemas 'sociales' seguirán siendo considerados ajenos al trabajo propiamente educativo. Y que la parcelación, una vez más, de la 'mirada' del profesorado sobre sí mismo, el alumnado y el propio trabajo docente no será sino un obstáculo para que pueda dotarse de visiones propias del mundo y de la vida, capaces de orientar sus proyectos educativos más allá de lo que el Estado, los expertos y las burocracias escolares establezcan.

En segundo lugar, la imposición de este modelo curricular de corte psicologista a todos los centros, a pesar de sus posibles adaptaciones, homogeneiza de forma innecesaria y nefasta el campo de la innovación pedagógica que, en el Estado español, ha tenido y tiene modelos, experimentaciones y tendencias muy variadas. Cabe constatar que diversas escuelas, influenciadas por el DCB, han modificado su discurso pedagógico innovador sin que pueda verificarse que los nuevos aportes sean más adecuadas que las anteriores. Y se percibe, igualmente, un cierto estancamiento teórico y experimental sobre la cultura de la investigación y comprensión del entorno, especialmente relegado en la LOGSE.



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

El relativo descrédito de la escuela activa



urante mucho tiempo las bondades y las excelencias del modelo de escuela activa se opusieron a los efectos perversos de un escuela tradicional enciclopédica y autoritaria. Posiblemente se trataba de una contraposición demasiado lineal y exenta de matices. Más adelante, no obstante, empezaron a arreciar las críticas contra la escuela activa. Se ponía en tela de juicio su idealismo y espontaneidad; la primacía que le confería a la educación afectivo-sensorial en detrimento de la educación intelectual y los contenidos informativos y conceptuales; la mitificación del entorno rural-natural frente al olvido del medio urbano; su carácter elitista y su discurso destinado a las clases medias, y escasamente receptivo entre la clase trabajadora.

Otras críticas tienen que ver con la deformación de los postulados de la escuela activa en la práctica. El activismo pedagógico como pasatiempo descontextualizado y sin objetivos educativos; el conocimiento del entorno meramente impresionista, anecdótico y superficial con una escasa estructuración orgánica del pensamiento; la renovación pedagógica como actividad y como paréntesis dentro de una programación de corte tradicional; o el trabajo en equipo donde se diluyen las responsabilidades individuales, son algunas muestras de ello. Con todo, no hay que olvidar tampoco que el discurso tecnocrático tiende a vaciar de contenido y a desnaturalizar muchas propuestas renovadoras, reduciendo el pensamiento a simples técnicas. También la sociología, de orientación funcionalista o

marxista, ha hecho un flaco favor a la pedagogía al meter todos los aportes en un mismo saco, sin discriminar los más netamente individualistas, idealistas y espontaneístas de aquellos otros que tratan de articular coherentemente el respeto de los intereses y potencialidades individuales con la posibilidad de compartir, de forma activa y democrática, la experiencia colectiva.

Sin duda, la escuela activa tiene la imperiosa necesidad de revisar ciertos principios para adaptarse a los nuevos tiempos. Pero, tampoco podemos despreciar nuestro rico legado pedagógico, repleto de bellas ideas y sabias realizaciones que debemos releer con nuevas miradas. Muy a menudo hemos pasado la página sin apenas acabarla de leer y menos asimilarla. Porque como bien dice L. Cuban (1990)

La idea de novedad es una característica del espíritu de la modernidad, y ha servido como justificación a las diferentes propuestas sobre el desarrollo ilimitado, la libre empresa y la competencia industrial. La obsesión por lo 'nuevo' minimiza o no tiene en cuenta el conocimiento acumulado, y se ve en la necesidad de reforma una y otra vez, de un modo pendular o circular, sin que se aprovechen de un modo efectivo el conocimiento generado por las experiencias anteriores.

LA COLONIZACIÓN ESCOLAR DE LA EXTRAESCUELA

La burocracia y la especialización ha llegado a todos los rincones de la vida cotidiana. Así, la planificación de las ciudades modernas genera funciones y lugares cada vez más fragmentados y especializados. Esto unido al tráfico, la especulación inmobiliaria y la inseguridad ciudadana, acaba con el juego espontáneo del niño que, a lo sumo, se enclaustra, burocratiza y escolariza en reductos tan poco apasionantes para el desarrollo de su fantasía y creatividad como los actuales parques in-



fantiles, las ludotecas y otros equipamientos inventados por la creciente industria del *ocio-parking* infantil. Y donde no hay espacio para el juego libre tampoco lo hay para el asombro, la aventura y el descubrimiento de nuevos personajes y territorios. Así, la ciudad va perdiendo expresividad y la red de interconexiones comunitarias se va debilitando.

La vida entera de la infancia está controlada, programada y acotada en sus propias reservas, llámese escuela, actividad extraescolar o ludoteca. En este sentido, una buena parte de las ofertas de educación informal no son otra cosa que la prolongación de la escuela, con todos sus rituales y pautas disciplinarias, en unos horarios y espacios diferentes que son sustraídos del tiempo desocupado infantil. Por ello se habla de niños sobreocupados, sobreinstitucionalizados y estresados, a quienes les falta tiempo y espacios para relacionarse espontáneamente, y a quienes les han secuestrado el derecho a la aventura excitante, el derecho a explorar el entorno sin prisas ni pautas, el derecho a la creatividad solitaria y cooperativa, y el sano derecho a no hacer nada.

La colonización escolar de la vida cotidiana del niño tiene, además, otro importante efecto perverso. Se ha teorizado, desde distintas perspectivas, que el origen de todo lo que es muerto, mecánico y formal en las escuelas deriva, precisamente, de la subordinación de la vida y la experiencia del niño al *currículum* escolar. Particularmente interesantes son los aportes que hacen Dewey, Freinet, Reimer e Illich al respecto, quienes muestran hasta qué punto al niño le acaba aburriendo y rechaza todo aquello que aparece como un deber y bajo el rótulo escolar. El reciente libro de Pennac (1993), una reivindicación lúcida del placer frente al deber de la lectura, trata de avalar las tesis anteriores. A

pesar del carácter polémico y de las simplificaciones en que a veces incurren algunas de estos aportes, lo cierto es que la escuela tiene una malsana obsesión por asignaturalizarlo todo—la naturaleza, el museo e incluso el juego—, y por curricular la vida cotidiana del niño. Además, el mundo externo a la escuela poco tiene que aprender de ella, mientras que a la institución escolar sí le es muy necesario abrirse y aprender de su entorno.

LA TECNIFICACIÓN DEL PROFESORADO

Liston y Zeichner (1991), afirman que las preocupaciones que han rodeado los estudios del profesorado han sido de orden intelectualista y técnico, dentro de la más pura lógica académica y tecnocrática, y que, en cambio, han obviado la dimensión moral y ética de la enseñanza, la diversidad de clase, género y etnia, y la relación de la escuela con la sociedad. Otra de las características que destacan es la fragmentación del plan de estudios y la falta de articulación entre los diversos ámbitos de estudio. Ese análisis norteamericano podría aplicarse, probablemente, a la mayoría de países industrializados y, desde luego, también al Estado español. Al menos así se constata en el estudio más reciente sobre los estudiantes de Magisterio de Cataluña. En él, A. Forner (1993) pone de relieve que los futuros maestros recogen y asimilan una mentalidad estrictamente tecnocrática de la educación, al prevalecer la concepción del maestro técnico que se ocupa de resolver cuestiones profesionales tales como el aprendizaje de la lectoescritura, pero que se muestra impermeable a los valores, ideología y a todo lo que tenga que ver con la conciencia profesional y el *currículum* oculto. Pero hay otro dato quizás aún más contundente: el exceso de especialización prematura en las escuelas del Magisterio. Así, el nuevo plan de estudios, inspirándose en las corrientes neotecno-



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

cráticas que anteponen la satisfacción de las necesidades del mercado de trabajo a la educación integral y polivalente, se decanta por la formación de especialistas de segundo rango en vez de promover una cultura amplia y relevante que favorezca una visión sintética y global de la realidad escolar y extraescolar.

Las consecuencias de tales planteamientos formativos son sobradamente conocidos en la práctica docente: aplicación de rutinas preestablecidas a problemas estandarizados; separación de las tareas de planificación de las de ejecución; pérdida de poder y autonomía en los distintos ámbitos de decisión; y descualificación profesional. El discurso técnico-administrativo mantiene sobreocupado al profesorado en la consulta del catálogo de recetas y habilidades técnicas para resolver situaciones concretas, y le aleja de la capacidad de reflexión sobre su propia práctica, del análisis de las tensiones y contradicciones del proceso educativo y de la comprensión de los objetivos educativos e ideológicos que, obviamente, se construyen y proyectan fuera de la escuela. De otro lado, los modelos de formación permanente –más preocupados por la cantidad y el credencialismo que por la calidad y el desarrollo profesional del profesorado ligado a la innovación pedagógica, salvo excepciones– tratan de transmitir y reproducir la ideología tecnocrática, bajo la retórica de la reforma, del cambio, de la modernización o de la eficacia del sistema educativo.

ALGUNAS PREMISAS PARA PROPICIAR EL DIÁLOGO ENTRE LA ESCUELA Y EL ENTORNO

Repensar el concepto de medio cultural

Las transformaciones tecnológicas contribuyen a modificar la producción, difusión e interac-

ción cultural, mediante los nuevos mensajes visuales, audiovisuales, informáticos y telemáticos. Las tres tareas educativas de las que hablaba Nietzsche (1975): aprender a ver, aprender a pensar y aprender a hablar y a escribir, mantienen hoy plena vigencia, aunque la mirada se amplía, el pensamiento toma otras estrategias y la alfabetización abarca nuevos códigos. La ciudad está repleta de nuevos lenguajes y las culturas: visuales, musicales, estéticos, étnicos, de masas, orales, corporales, electrónicos... La escuela debe dejar de hacer oídos sordos a la cultura de los lenguajes múltiples del entorno y de atrincherarse solamente en el código verbal, tratando de incorporar los códigos de las nuevas generaciones, más viso-verbales que lecto-verbales, así como las distintas expresiones culturales –y no solamente las de corte académico y elitista– en consonancia con la concepción del “*whole language*”, y dentro de un proyecto cultural global y permeable a la evolución de su contexto.



ero hablar de la escuela ligada al medio, en contra de lo que aún preconizan algunos discursos, ya no tiene que ver sólo con el referente geográfico más inmediato –léase pueblo, barrio o ciudad–, sino también –y cada vez más– con otros universos geográficamente más alejados pero simbólicamente más próximos a la infancia. La televisión, la tendencia a la homogeneización cultural y el nuevo modelo de ciudad antes dibujado, contribuye, pues, a diluir el anterior concepto de entorno próximo. Pero tampoco deben olvidarse diversas teorías de la geografía humana y radical que cuestionan la concepción de la progresión en círculos concéntricos en la didáctica de



las ciencias sociales como mejor forma de conexión con los intereses del niño y de adquisición del conocimiento más relevante y científico.

Por último, como bien señala Trilla (1993), con ejemplos muy elocuentes en torno a la violencia, a veces el medio es terriblemente hostil para la socialización y educación de la infancia. Y es que los valores configuran la ciudad o la desfiguran; y ésta segrega o integra según sean los estímulos, vivencias, relaciones y condiciones que propician o entorpecen el desarrollo de las potencialidades infantiles y educativas. Por eso no existe la ciudad universal sino realidades y percepciones distintas según la posición social y cultural de sus habitantes. Y en tiempos de crisis económica las desigualdades y diferencias tienden a acentuarse en el interior de las urbes.

La recuperación del contacto intergeneracional



umerosos estudios muestran que la socialización infantil es tanto más rica como diversas son las interacciones de los niños y niñas con jóvenes, adultos y ancianos, en distintos ámbitos y contextos, en el transcurso de su vida. De ahí la importancia de reconstruir las relaciones escuela-comunidad, infancia-mundo-adulto, y entre las diversas generaciones, compartiendo experien-

cias, vivencias y fiestas comunes. Para ello es preciso que los niños convivan en la comunidad no de forma escolar y disciplinada sino de forma libre y espontánea como otras personas. Cabe propiciar todo tipo de actividades, iniciativas y proyectos participativos que hagan posible la interre-

lación del niño con el resto de la comunidad. Las mil variantes de las pedagogías de proyecto –tipo escultismo o ciertos clubes de tiempo libre– y, más adelante, mediante el voluntariado social y cultural son muestras concretas de estrechar los lazos intergeneracionales mediante el compromiso y la solidaridad. Pero, inversamente, también la escuela ha de propiciar un nivel de comunicación e interacción más rico y real entre los diversos sectores de la comunidad educativa, a fin de superar la discontinuidad de la escuela con el entorno. Algunas perspectivas más sociales de la pedagogía activa, señalan, al respecto, el interés del trabajo voluntario de los padres –e incluso de otras personas– en la escuela, y el de los profesores y alumnos en la comunidad. La participación de los padres en la escuela, además de débil y a menudo ficticia, se circunscribe a tareas administrativas y educativamente irrelevantes y a espacios alejados de la vida real de las aulas; derribar los muros del corporativismo es también una condición para avanzar hacia la apertura de la escuela al entorno.

De la parcelación del conocimiento a su integración

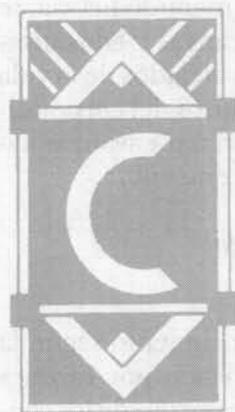
La organización del conocimiento según la lógica disciplinar ha sido criticada por razones ideológicas: la selección y organización de los contenidos depende históricamente, de los intereses políticos de las clases dirigentes; por imperativos tecnológicos: la lógica disciplinar entra en crisis debido al crecimiento y sobreabundancia de información; y por motivos psicopedagógicos: la división disciplinar nada tiene que ver con la experiencia del niño, cuyo mundo se sustenta en la unidad y globalidad de su propia vida. La reflexión de Dewey (1902) es, una vez más, muy pertinente al respecto:



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

Los hechos son sacados del lugar original, el de la experiencia, y reorganizados de acuerdo con un principio general. La clasificación en materias no es una cuestión experimentada por el niño; a las personas las cosas no les llegan encasilladas. Los lazos vitales de afecto, los vínculos de relación de la actividad, mantienen unida la variedad de experiencias personales. La mente adulta está tan familiarizada con la noción de los hechos ordenados lógicamente, que no reconoce –no es capaz de darse cuenta– la cantidad de actos de separación y reformulación que los hechos de la experiencia directa han de experimentar antes de poder aparecer como ‘asignatura’ o materia de estudio.

De ahí la necesidad de reintegrar a la experiencia las materias de estudio o ramas del conocimiento.



Como superación del saber dividido en disciplinas se han planteado diversos modelos del conocimiento integrado y globalizado que tratan de ofrecer al alumnado visiones sintéticas y comprensivas sobre el mundo, y también de explicar por qué las cosas son como son. Que intentan dar respuesta a los problemas de motivación, relevancia y transferencia del conocimiento. Que tratan de poner en contacto a los estudiantes con los diversos campos y vías de conocimiento, de la experiencia y la realidad, mediante la articulación del pensamiento con la acción, y la reflexión sobre ámbitos universales con la reflexión sobre la propia existencia de cada persona. O que tratan de equilibrar los intereses del niño con las exigencias del entorno; los contenidos científicos con los humanísticos; los conocimientos socialmente útiles con los conocimientos sana y ociosa-

mente inútiles; la educación intelectual con la afectiva y sensorial; la racionalidad con un punto de irracionalidad; las pasiones individuales con la cooperación; la eficacia con la ética; y la cantidad con la calidad, siguiendo la consigna de *less is more*. Sobre la relevancia, la validez y la selección del conocimiento han reflexionado, entre otros, Gimeno Sacristan (1992) y Nieves Blanco (1993).

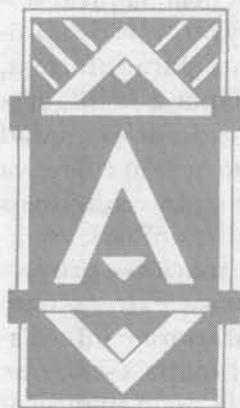
La centralidad de los conocimientos transversales

Las llamadas materias transversales, tal como se califican en el DCB –aunque con diferencias apreciables en algunas comunidades autónomas–, pueden correr distinta suerte: asignaturizarse, convirtiéndose en las nuevas “Marías” de la posmodernidad, e ir engrosando el *currículum*; contaminar las diversas áreas de conocimiento, aunque mucho más los objetivos y actitudes que los contenidos informativos y conceptuales, circunstancia que le relega a un alto grado de marginalidad e irrelevancia; aparecer en forma de actividades, campañas y otro tipo de iniciativas desligadas de la programación y auspiciadas solamente por el profesorado más voluntarioso y militante; tipificarse como materiales opcionales, talleres o contenidos *light* que se distinguen de los contenidos *básicos* tradicionales y que tienen lugar, generalmente, en tiempos de relajamiento o extraescolares.

Pero las transversales pueden convertirse, así mismo, en conocimientos especialmente emblemáticos a la hora de vertebrar y enriquecer una propuesta de globalización conectada con el entorno. No se trata de formalizar los aprendizajes de la cotidianidad sino de introducir aspectos y problemas relevantes de la vida cotidiana dentro de cada área del conocimiento, a fin de imprimirles más actualidad, rigor, relevancia y



conexión del *currículum* con la realidad. Es evidente que el fenómeno del consumo es un aporte de primer orden para el desarrollo de las ciencias naturales y para una mejor comprensión del funcionamiento de los mecanismos económicos o sociales. O que la educación ambiental contribuye a una visión más amplia de los problemas que afectan a la protección del planeta y del desarrollo de nuestra colectividad. Las materias transversales, pues, cuando se transversalizan entre sí y se integran con otros conocimientos desde una óptica globalizadora, pueden llenar de contenido concreto algunos discursos demasiado abstractos de la pedagogía crítica, de la solidaridad, de la participación democrática, del ecologismo o del antirracismo.



unque para que las transversales cumplan este cometido más ambicioso es necesario el desarrollo, de forma paralela, de los seis componentes que confluyen en la transversalidad: el conocimiento científico; los valores ideológicos, el proyecto educativo; el tipo y los modos de aprendizaje; las percepciones y concepciones que se tienen sobre las transversales en relación con su entorno; y la

cuota de participación y compromiso por parte de los diversos sectores educativos y sociales.

Reinventar el territorio

El entorno debe recuperar el sentido de globalidad y los espacios comunes de convivencia intergeneracional. Y debe facilitar el uso democrático de los diversos lenguajes, así como espacios adecuados tanto para el uso escolar como

para el libre disfrute infantil. Pero, aparte del ocio programado, deben existir espacios para que niños y niñas puedan explorar, experimentar y aprender del modo más libre posible. Espacios donde niños y jóvenes, individualmente o con grupos de amigos, puedan realizar el número de actividades más rico y diversificado. Espacios que garanticen las necesidades educativas y sociales de los pequeños: el movimiento y el descanso, la seguridad y la aventura, la socialización y la autonomía, la imitación y la creación. La realidad y la ficción.

La reinención de estos tiempos y espacios presupone un nuevo modelo de ciudad y territorio, rico en interrelaciones comunicativas e integrador de los nuevos y viejos lenguajes (oral, escrito, musical, visual, corporal, urbanístico, ecológico, informático...). Una comunidad que favorezca el encuentro y el diálogo, donde confluyan individualidad y solidaridad, diversidad e igualdad, conocimiento y emotividad. Una comunidad que estimule el intercambio, la iniciativa creadora y los proyectos descentralizados. Una comunidad que recupere espacios más acogedores y accequibles para los niños. Una comunidad, en definitiva, que facilite todo tipo de recursos y de informaciones pero que, al propio tiempo, eduque en la razón, en la sensibilidad, en la sentimentalidad y en la moralidad.

LA APUESTA POR UNA DIVERSIDAD REAL

La centralización, la homogeneización cultural y la exigencia de unos objetivos mínimos, que a menudo son máximos, no suelen ser buenas compañeras de la diversidad. Para que ésta sea tal hay que promover movimientos de reforma dentro de la reforma, para ejercer la autonomía del profesorado y expresar, en la teoría y en la práctica, la



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

pluralidad de perspectivas y modelos educativos y pedagógicos hoy existentes. En este punto, pueden ejercer un papel de dinamización importante los MRP y otros colectivos de renovación pedagógica, así como la elaboración activa y participativa de proyectos educativos por parte de los diversos sectores de la comunidad escolar, que definan objetivos educativos y modelos y estrategias de intervención, organización y gestión escolar en cada contexto socio-cultural específico. En dichos proyectos pueden explicitarse aspectos como el salario cultural mínimo que debe adquirir el alumno del centro en cada tramo educativo, las estrategias y modalidades para combatir el fracaso escolar y trabajar la opcionalidad, medidas para mejorar la calidad de la enseñanza, la distribución del tiempo y del espacio, la forma de organizar los contenidos transversales, los valores del *currículum* explícito y del oculto, los valores y componentes de la cultura universal y aquellos otros de las culturas nacionales, locales o de los grupos étnicos, los modos de combatir el sexismo y el racismo, las fórmulas para promover la cooperación y la solidaridad, la forma de incorporar las diversas manifestaciones culturales del entorno, así como la diversidad de lenguajes.



INTEGRACIÓN DE ESPACIOS Y OFERTAS

El sistema formativo integrado es la expresión de continuidad, conexión e interdependencia cultural entre la escuela y el entorno. Para Fabbroni (1990) es la inauguración de relaciones de interacción dialéctica entre la cultura del interior de la escuela y la cultura externa

a ella, con líneas de complementariedad de los recursos educativos recíprocos. Otros la han definido como una propuesta sistémica que trata de integrar el *currículum*, la escuela y la comunidad. O como un momento o eslabón educativo privilegiado en el que emergen, de forma activa y participativa, las potencialidades comunicativas de las personas y grupos sociales. O se caracteriza, también, por una red de espacios y actividades destinados de forma exclusiva o compartida a la infancia y a la juventud, que requieren la corresponsabilización educativa de padres y maestros, de empresarios y trabajadores, de responsables municipales y de usuarios, de profesionales de la animación socio-cultural y de voluntarios, de jóvenes y de ancianos, de mujeres y hombres. La experiencia, la profesionalidad y la sabiduría de unos y otros ha de aprovecharse eficaz y creativamente para informar, formar, divertir y hacer participar a la infancia en el sistema formativo integrado de la ciudad educadora. Para optimizar esta acción colectiva es conveniente confeccionar mapas cualitativos de los recursos comunitarios disponibles, estrategias de colaboración y coordinación y proyectos educativos de ámbito escolar y extraescolar, desde una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria. Con frecuencia, el mapa escolar se reduce a una pieza o secuencia de la planificación educativa centralizada y burocratizada, con especial incidencia en los aspectos meramente cuantitativos y administrativos. Pero puede convertirse también en un acicate de la dinámica participativa, propiciando la máxima circulación de la información por parte de la administración, el ensayo de nuevas fórmulas de autonomía democrática, más allá de la mera representación política, el fortalecimiento y la apertura social de los consejos escolares de centro, y la



creación de consejos escolares de ámbito municipal y comarcal que representen a los distintos colectivos que potencialmente pueden confluír en el proyecto de ciudad educadora.

EL COMPROMISO ÉTICO DEL PROFESORADO CON LA REALIDAD



os nuevos perfiles formativos, tanto en la preparación inicial como permanente del profesorado, deberían reforzar las actitudes de socialización y compromiso moral, así como el pensamiento crítico que capacite al profesorado para enfrentarse a la diversidad de dilemas que presenta la enseñanza y su entorno. Otra de las líneas a impulsar es todo cuanto concierne a la reflexión sobre la práctica, y a la investigación en y sobre la acción. Por otra parte, los maestros, al menos dentro de la enseñanza obligatoria, deberían comprender que a menudo la cultura más relevante se localiza en el entorno, y descubrir las virtudes y posibilidades del conocimiento globalizado que les convirtiesen en especialistas en síntesis. Pero el profesorado necesita, además, poder y autonomía, algo que no llueve plácidamente de la administración sino que hay que arrancarle mediante la presión colectiva cotidiana, pero que se construye también desde el intercambio, la cooperación y la creación de espacios colectivos de reflexión, investigación y poder. La ciudad educativa es un horizonte utópico al que sólo se avanza desde un sólido compromiso individual y colectivo con la innovación educativa, con el cambio en la escuela, con la profundización democrática y, naturalmente, con la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfieri, F. *et al.*, *La ciudad educadora*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores, 1990.
- Angulo, F., "Descentralización y evaluación del sistema educativo español: algunas claves para el pesimismo", en: *Escuela Popular* No. 3, Sevilla, 1992.
- Apple, M., *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
- Blanco, N., "El sentido del conocimiento escolar", en: *Volver a pensar la educación*, Barcelona, Ediciones Morata, 1993.
- Caivano, F.; Carbonell, J., "Escuela, cultura y territorio", en: *Cuadernos de Pedagogía* No.102, Barcelona, 1993.
- Carbonell, J., *Els escenaris de la infància*, Barcelona, Fundació "La Caixa", 1991.
- Cortina, A., *Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1986.
- Cuban, L., "Reforming Again, Again and Again", en: *Educational Researcher* Vol. 19, 1986.
- Dewey, J., "My pedagogic creed", en: J. Dewey, *Democràcia y Escola*, Col. Textos Pedagògics. Vic, Eurno (traducción al castellano: *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* 6a. ed.), Buenos Aires, Losada, 1967.
- , "The child and the curriculum" (traducción al castellano: *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* 6a. ed.), Buenos Aires, Losada, 1967.
- Fabbroni, F., "la ciudad educadora", en: F. Alfieri *et al.*, 1990.



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

- Froner, A., "Los maestros que vienen", en: *Cuadernos de Pedagogía* No. 220, Barcelona, 1993.
- Gimeno, Sacristán, J.; Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- Jiménez, M., "Reforma educativa y profesionalización docente", en: *Cuadernos de Pedagogía* No. 220, Barcelona, 1993.
- Kliebard, *Forgind the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, Nueva York, Routledge, 1992.
- Liston, D.; Zeichner, K. M., *Teacher Education and the Social conditions of Schooling*, Nueva York-Londres, Routledge. (traducción al castellano: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata-Paideia, 1993).
- Nietzsche, F., *El crepúsculo de los ídolos*, Madrid, Alianza, 1975.
- Pennac, D., *Como una novela*, Barcelona, Anagrama, 1993.
- Torres, J., "La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales", en: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena*, Madrid, Universidad Complutense, 1991.
- Trilla, Jaume, "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar", en: *Volver a pensar la educación*, Barcelona, Ediciones Morata, 1993.