

OBSERVATORIO

SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

2011
MAYO
04

Dimensiones y condiciones de
la participación

EMILIO TENTI

Una dirección escolar
comprometida con la Justicia
Social

JAVIER MURILLO y REYES HERNÁNDEZ

Las cifras sometidas a torturas
confiesan cualquier cosa

ESTELLA ACOSTA



Fundación 1º de Mayo | Centro Sindical de Estudios
C/ Arenal, 11. 28013 Madrid. Tel.: 913640601. Fax: 913640838
www.1mayo.ccoo.es | 1mayo@1mayo.ccoo.es

INDICE

INTRODUCCIÓN	03
Dimensiones y condiciones de la participación	
EMILIO TENTI.....	04
Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social	
JAVIER MURILLO y REYES HERNÁNDEZ	19
Las cifras sometidas a torturas confiesan cualquier cosa	
ESTELLA ACOSTA.....	29

INTRODUCCIÓN

Los propios políticos de los países de la OCDE piden de los servicios educativos no sólo que satisfagan necesidades individuales, sino también que contribuyan a alcanzar importantes objetivos de políticas públicas tales como la eficiencia de los sistemas de enseñanza y del mercado laboral y ayudar a conseguir la igualdad.

La realidad de un mercado laboral de alta complejidad y con déficit de puestos de trabajo, la casi imposibilidad de encontrar empleo a corto plazo, y la necesidad de una mayor adaptabilidad al mercado laboral, han hecho que se renueven y amplíen las exigencias hacia el sistema educativo.

Unas exigencias que vienen a sumarse a los requerimientos de carácter socio educativos que desde la izquierda siempre se han defendido para la escuela, esto es, que defiende y practique los principios de inclusión, equidad compensatoria, participación de toda la comunidad escolar, reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de los estudiantes, formación cívico ética... En definitiva, una escuela en Justicia Social en la medida en que sólo a través de escuelas socialmente justas es posible contribuir al desarrollo de una sociedad justa.

Ahora bien, al igual que ocurre en el ámbito social en general, la existencia de una escuela justa exige y necesita de mecanismos de participación.

Una participación en la que hay que determinar distintos niveles: No es lo mismo participar en la formulación, ejecución y evaluación de políticas educativas que hacerlo en el nivel de los centros educativos.

Entre estos dos niveles (políticas nacionales e instituciones educativas) también existen niveles intermedios tales como distritos escolares, provincias, Comunidades Autónomas... pero que, en cualquier caso, supone no entender el sistema educativo como un mercado, sino como una institución eminentemente social, y que debe ayudar a conseguir más y mejores cotas de equidad en el trabajo y en la sociedad, en definitiva, en la consecución efectiva del principio de ciudadanía. El papel del equipo directivo es absolutamente fundamental para conseguir escuelas que trabajen en esta dirección.

Con todo, el eje clave del debate viene dado por la relación entre educación y sociedad, si lo que interesa son las garantías de calidad con equidad.

Por tanto, aparte de las “previsiones” relacionadas con la crisis económica o las posibilidades de crecimiento, parece importante atender a algunas de indicaciones respecto a la educación y la formación, siempre en el marco europeo del aprendizaje permanente y de los informes sobre Nuevas capacidades para Nuevos empleos, hay que seguir planteando, desde posiciones progresistas, que la educación es, ante todo, un bien social prioritario, generador en gran medida de movilidad social, e indicador del desarrollo humano de las distintas sociedades. ◆

Dimensiones y condiciones de la participación

(Notas para la reflexión y el debate)

EMILIO TENTI FANFANI

Profesor titular ordinario de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), Investigador principal del CONICET y Coordinador del Área de Investigación del IIPE-UNESCO, en Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

En materia de participación es mucho más lo que se habla y dice que lo que efectivamente se hace y experimenta, en especial en al ámbito de la educación escolar.

Con la participación, al igual que con otras palabras se hace uso y abuso. Existe una especie de inflación en cuanto a la circulación de ciertos términos que les hace perder valor y fuerza expresiva.

En cuestiones de políticas públicas, y en especial en el campo discursivo de las políticas sociales y educativas, de un tiempo a esta parte todo tiene que ser participativo. La participación es como una especie de ingrediente que tiene que estar en toda política en toda institución que pretenda ser “moderna”, “progresista”, “democrática” o actualizada.

Decir que la escuela (o el hospital, el partido político, la iglesia, la asociación de vecinos, el sindicato, etc.) tiene que ser participativa es como una declaración de fe. Ahora todos somos participativos y queremos la participación. Pero es preciso sospechar de las unanimidades y consensos fáciles. Se trata de esas creencias que se vuelven tan comunes que escapan a la reflexión. En estos casos el lenguaje se convierte en una especie de mecanismo automático y no se sabe si el que habla, sabe lo que dice o es hablado por el lenguaje, como diría Lacan.

Esta es la primera constatación que quería formular aquí. La segunda, tiene que ver con una contradicción: la profusión del discurso participacionista se contradice con la realidad de las instituciones y las prácticas sociales, por lo general poco participativas y democráticas, en especial en el contexto sociocultural latinoamericano, cuyas tradiciones son más bien próximas del autoritarismo, el elitismo, la monopolización del poder y los recursos sociales estratégicos, etc. Muchos responsables de programas públicos reconocen lo difícil que es traducir las buenas intenciones en realidades concretas. En síntesis, mucha participación en el lenguaje, poca participación en las cosas de la realidad.

Por eso conviene tomar al lenguaje y las cosas de la participación como objeto de reflexión y no de celebración.

En las líneas que siguen me propongo realizar algunas consideraciones acerca de los diversos sentidos del concepto de participación. Para ello recurriré a algunos paradigmas teóricos relacionados con diversos modelos de políticas educativas. En especial, recurriré a la clásica distinción propuesta por Albert O. Hirschman respecto de las formas típicas de restablecer los equilibrios perdidos, en especial durante los momentos de crisis de una determinada relación entre prestadores de servicios públicos y los beneficiarios de los mismos. Por último, y ya en el terreno de la gestión de las instituciones educativas propondré tres dimensiones típicas del concepto de participación.

1. NIVEL, CAMPO, PESO Y ESFERA DE LA PARTICIPACIÓN

Para especificar progresivamente la cuestión de la participación es preciso comenzar de algunas definiciones previas. En primer lugar hay que distinguir niveles de participación. No es lo mismo participar en la formulación, ejecución y evaluación de políticas educativas que hacerlo en el nivel de los centros educativos. En América Latina, durante los últimos veinte años se han registrado varios intentos de implicar a actores individuales y colectivos en la formulación de las leyes generales de educación. Por lo general, la sanción de estas leyes fue precedida de diversas estrategias tendientes a promover y canalizar la expresión de demandas, opiniones y tomas de posición de la población en general y de ciertos actores colectivos, en especial aquellos directamente implicados en la cuestión educativa tales como sindicatos de docentes, expertos, organizaciones estudiantiles, organizaciones representativas de los padres de familia, Iglesias y prestadores privados, medios de comunicación de masas, organizaciones representativas de los empleadotes y de los trabajadores, etc. Otra cosa muy distinta es la participación de los miembros de la comunidad escolar (padres de familia, estudiantes, alumnos, etc.) en la vida de la escuela. Entre estos dos niveles (políticas nacionales e instituciones educativas) también existen niveles intermedios tales como distritos escolares, provincias, regiones y la comunidad territorial donde los centros escolares están situados. Hay problemas que pueden ser discutidos en un nivel de generalidad tal que valen para todos los niveles. Pero cada uno de ellos presenta particularidades y especificidades que no pueden ser desconocidas. De aquí en más nos referiremos únicamente a la participación en el nivel de los centros escolares. Sin embargo, muchas de las consideraciones que haremos para este nivel son válidas también para los otros niveles de los que cada centro forma parte.

Una distinción que es válida para todos los niveles tiene que ver con lo que el politólogo norteamericano Harold Lasswell (1950) planteó a propósito del poder. En la medida en que la participación puede ser considerada como una forma que adquiere el poder el paradigma de Lasswell puede ser útil para especificar la cuestión de la participación. En efecto, puede resultar útil para la reflexión y el análisis distinguir, peso, esfera y campo de la participación.

El *peso* de la participación puede ser variable. Se puede decir que un actor (individual o colectivo) tiene más peso que otro en relación con a capacidad variable que tiene intervenir y ejercer el poder en los procesos de toma de decisión de un centro escolar.

La *esfera* es otra dimensión importante del concepto de participación. No es lo mismo participar en ciertas cuestiones que en otras. El sindicato docente, por ejemplo, no interviene de la misma manera en todas las cuestiones que se relacionan con la agenda educativa de un país o de un centro escolar. Puede que intervenga decisivamente en la definición del nivel salarial de los docentes, de sus condiciones de trabajo, pero no intervenga para nada en la esfera de la definición de cuestiones pedagógicas tales como las estrategias de evaluación o la definición de contenidos y métodos pedagógicos.

Por último al peso y la esfera de la participación hay que agregar el *campo*, es decir, la cantidad de actores que participan en una determinada cuestión o coyuntura. Se suele decir que en la escuela el campo de la participación es restringido, es decir, que no son muchos los padres de familia que son miembros o participan activamente en las cooperadotes escolares. En este sentido es preciso tener en cuenta que la esfera de la participación puede ampliarse o restringirse para un determinado protagonista colectivo, en función de ciertas coyunturas o temas de la agenda de discusión de un centro educativo en ciertas circunstancias.

Los tres conceptos arriba explicitados tienen una utilidad analítica cierta para distinguir situaciones y contextos específicos de participación. En muchos casos estas distinciones están presentes en los análisis, pero de un modo implícito y muchas veces confuso y contradictorio.

2. LA PARTICIPACIÓN COMO “VOICE” Y COMO ALTERNATIVA VÁLIDA DEL “EXIT”.

El “más que economista” Albert O. Hirschman en su muy citado libro publicado en inglés en el año 1970 y cuya primera traducción al español data del año 1977 (HIRSCHMAN, A.O., 1977) propuso un esquema general para unificar un esquema que pudiera ser aplicado al análisis de las situaciones de orden/desorden de una relación social o de equilibrio/desequilibrio en el campo de la economía o la política. Desde su perspectiva, los hombres tienen dos modos de luchar contra el desorden, o bien tienen a su disposición dos dispositivos típicos para reproducir el equilibrio, cuando este se ve amenazado por alguna situación determinada. Estos dos mecanismos son la salida (“exit”) y “la toma de la palabra” (“voice”). La primera “solución” consiste en abandonar la relación en que se está implicado ya sea como comprador de un bien o servicio o bien como miembro de una asociación, empresa, partido político, familia, etc. El otro modo de restablecer el equilibrio amenazado consiste en tomar la palabra y de esta manera corregir y mejorar la relación expresando las quejas y proponiendo las correcciones o soluciones. La participación es otro nombre que se le puede poner a esta estrategia, en la medida en que participar consiste en “hacerse oír”, “demandar”, “exigir” un cambio de rumbo en el sistema de relaciones sociales del que se forma parte.

El primer dispositivo (la salida) es la estrategia típica de regulación del equilibrio en el ámbito económico del mercado. Si no estoy conforme con la marca de un producto o con el servicio recibido de un prestador, tengo siempre la posibilidad de influir sobre el proceso de producción de ese bien o servicio mediante el “exit”, es decir, cambiando de proveedor o de marca. La “voice” o la participación es la forma típica de producción del equilibrio en las instituciones políticas (partidos, instituciones públicas, etc.).

El esquema “exit/voice”, en principio, puede ser aplicado a cualquier relación social, desde una relación cliente/prestador, hasta un partido político, una asociación religiosa o una relación de pareja. Ante cualquier desorden o desequilibrio, los clientes de un bien o servicio o los miembros de una asociación siempre tienen a su disposición ambos modos de restablecer el equilibrio perdido. Ante una disconformidad con las prestaciones, el consumidor o miembro de una asociación puede abandonar la relación reemplazándola por otra, más acorde con sus necesidades y expectativas o bien puede intentar modificar el producto o servicio o el comportamiento de la asociación en la que uno está implicado planteando las quejas, formulando demandas, sugiriendo o haciendo

presión para que se introduzcan determinados cambios. En términos ideales, la “voice” o la participación puede ser individual o colectiva. En el caso de la escuela, los padres pueden tomar la palabra y exigir cambios en la oferta educativa ya sea en forma individual o bien, en forma colectiva, es decir, participando y expresando sus intereses y demandas en forma horizontal, es decir, con los otros padres de familia que comparten la misma definición de la situación y los mismos puntos de vista. En otras palabras, es probable que la participación colectiva en el ámbito escolar (como es el caso de la política) sea más eficaz que la participación individual para restablecer equilibrios perdidos o amenazados.

La alternativa “exit/voice” da lugar a dos estrategias típicas de regulación de los sistemas sociales. Los liberales proponen extender al campo de la política y la prestación de servicios sociales la misma lógica que domina en el mercado capitalista, es decir, el mecanismo de la “salida”. En este sentido los padres de familia, deberían comportarse como clientes más que como ciudadanos. En tanto clientes, deberían tener la capacidad de entrar y salir de las instituciones educativas. En otras palabras, deberían poder comportarse con la escuela, como consumidores racionales, capaces de premiar o castigar a los proveedores permaneciendo o bien abandonando las relaciones que tienen como clientes de las instituciones educativas. Tomando estas decisiones individuales los padres de familia tendrían la capacidad de hacer prevalecer sus demandas, necesidades e intereses en el sistema prestador.

Los liberales extremos creen en el mecanismo del “exit” tanto en la economía (opción de compra) como en la política (voto). Para que todos estén en condiciones de elegir su prestador los clientes deben tener poder de compra. Por eso, el economista Milton Friedman propuso los famosos bonos o “vouchers” para financiar la educación. De esta manera, las familias, así “empoderadas” podrían elegir el colegio donde enviar a sus hijos y de esta manera ejercer una influencia sobre el servicio. “Los padres, escribe Friedman podrían expresar sus opiniones acerca de las escuelas en forma *directa*, sacando a sus hijos de una escuela y enviándolos a otra, en medida mucho mayor de lo que ahora es posible. En general, ahora sólo pueden dar ese paso cambiando su lugar de residencia *En cuanto al resto, sólo pueden expresar sus opiniones mediante canales políticos oscuros.* (itálicas nuestras) (FRIDMAN M., 1955). La última frase delata la desconfianza de Friedman por la “toma de la palabra”, es decir, por la reivindicación, la deliberación y más aún si ésta se realiza en forma colectiva. El prefiere la “claridad” del éxit. Los padres de familia son asimilados a simples compradores de educación y su poder sobre el servicio educativo se manifiesta con su decisión de compra. Las familias contribuyen a producir y reproducir el equilibrio del sistema prestador comprando o dejando de comprar. De esta manera esta decisión provee información más que suficiente al proveedor como para orientar sus decisiones en relación con la producción del servicio educativo.

Sin embargo, el mecanismo del “exit”, es claro desde el punto de vista informativo es extremadamente pobre al momento de proveer indicaciones precisas al proveedor. En cambio la participación individual y/o colectiva a través de la toma de la palabra (la demanda, la reivindicación, la exposición de motivos, la queja, la sugerencia, etc.) provee una rica información al director de un establecimiento acerca del nivel de satisfacción de las familias, de sus demandas insatisfechas, de sus expectativas futuras, etc.

Pero el mecanismo del “exit”, para ser viable y efectivo tiene que tener ciertas condiciones sociales que por lo general no están claramente presente en el campo de la educación básica.

Según Hirschman (1986) la primera de ellas es que “los gustos de los individuos varían en proporciones considerables” y que estas variaciones “sean reconocidas como legi-

timas” en una sociedad determinada. Es obvio que en ninguna sociedad, por más liberal e individualista que pretenda ser todas las culturas no son igualmente válidas. Por ejemplo no es posible que los ciudadanos puedan elegir libremente entre aprender “la defensa del pluralismo y el respeto a todas las culturas y etnias” y “defender una concepción racista de la cultura”. Esto no puede quedar al libre arbitrio de los “consumidores” de educación. En todas las sociedades conocidas existe una definición política y colectiva por una serie de valores y por una cultura común que incluye determinados elementos y excluye otros. Todos los niños y niñas deben aprender ciertas cosas y no otras. Por lo tanto elegir entre distintos culturales no tiene el mismo estatuto que elegir qué tipo de frutas comprar (si “peras o manzanas”).

La segunda condición para que funcione el mecanismo del “exit” es que “los individuos estén bien informados acerca de la calidad de los bienes y servicios que desean”. Además es preciso que les sea fácil “comparar las diferentes opciones ofrecidas. Demás está decir que en materia escolar no siempre los “consumidores” saben qué es lo que hay que aprender y tampoco están en condiciones de evaluar las opciones ofrecidas por los diferentes centros educativos¹.

La estrategia del “éxit” también precisa de la presencia de una tercera condición. Esta tiene que ver con el volumen y la frecuencia de “los actos de compra”. En efecto, no es lo mismo comprar carne que elegir escuela. La compra de la carne implica un monto relativamente bajo –en términos del gasto total de un hogar – y que se reitera lo suficiente como para que el consumidor “aprenda”, adquiera experiencia y pueda cambiar fácilmente de proveedor. En cambio muchas familias no “compran educación” todos los meses ni todos los años. Muchos lo hacen dos veces en la vida: eligen un establecimiento de educación general que comprende el ciclo primario y el secundario. Y luego eligen nuevamente cuando se trata de continuar estudios en el nivel superior. En estas condiciones el “consumidor” no tiene ocasión de aprender con las elecciones que realiza. Por otro lado, el cambio de proveedor tiene implicaciones culturales y psicológicas (costos, dirán los economistas) difícilmente calculables, pero sí bien presentes en las estrategias de las familias.

Por último, el exit supone una condición obvia: los proveedores del servicio o del bien considerado deben “ser lo suficientemente numerosos como para establecer una relación de competencia”. Es obvio que esta es una condición que sólo está presente en ciertos territorios, en especial los urbanos medianos y grandes. Los que viven en pueblos pequeños o en zonas rurales no pueden ejercer su “derecho de elección”, no pueden “entrar o salir” fácilmente de proveedor, simplemente porque no existen alternativas. En muchos casos, solo se puede cambiar de establecimiento escolar, mudándose a otro territorio.

Según el razonamiento anterior, en el campo de la educación es más sensato usar “la palabra”, es decir, implicarse como agente activo para ejercer una influencia en el servicio de modo que satisfaga los intereses y demandas individuales y colectivas de quienes forman parte de él. En este escenario, el estudiante y su familia no son meros clientes, sino que son miembros activos y participan en la producción del servicio, al mismo tiempo que los docentes, el equipo directivo y el resto de los profesionales que conforman un centro escolar.

En síntesis, la participación tiene un sentido particular si, poniendo en práctica “el sano punto de vista relacional” se la considera como una alternativa al mecanismo del mercado. Desde este punto de vista la participación tiene otro significado. Veamos primero cuáles son sus principales dimensiones. Para cada una de ellas analizaremos cuáles son algunas de las condiciones sociales necesarias para su existencia efectiva.

3. TRES DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA VIDA DE LOS CENTROS ESCOLARES

Para ir más allá de la participación como mera consigna es preciso introducir algunas precisiones. En las consideraciones que siguen abandonaré el nivel sistémico del servicio educativo y sus mecanismos de regulación para concentrarme específicamente en la participación tal como puede manifestarse en las instituciones educativas. Comenzaré distinguiendo y describiendo tres dimensiones de la participación.

3.1. Dimensión estructural de la participación.

La educación y el aprendizaje constituyen procesos necesariamente participativos en un sentido muy particular: el que aprende interviene, pone lo suyo, contribuye en su propia educación o apropiación del saber. Bien mirada, esta es una verdad de perogrullo, pero muchas veces pasa inadvertida por muchos especialistas y expertos de la educación. Con la educación sucede lo mismo que en otros servicios personales, como los servicios de producción y reproducción de la salud de las personas.

Uno no compra su educación o su salud como algo hecho. El paciente o el aprendiz participa inevitablemente en la producción de su salud o de su aprendizaje. Si él no hace lo que tiene que hacer (estudiar, hacer los ejercicios, leer, producir textos, participar en experimentos, poner en práctica lo que está aprendiendo, etc. o bien, cuidarse, tomar los remedios, alimentarse como es debido, etc.) no se produce ni la curación ni el aprendizaje. Si el aprendizaje se produjo es porque el aprendiz hizo lo que tenía que hacer y lo que sólo él podía hacer. Por eso, en el caso de los servicios personales, cuyos efectos se producen en el cuerpo y la subjetividad de las personas, estas son parte del equipo de producción y no meros consumidores o clientes, como sí lo somos la mayoría de las veces cuando compramos cosas hechas tales como camisas, zapatos o bicicletas.

Cuando el que piensa en la educación y las cosas del aprendizaje tiene conciencia de que esta participación (y la de su familia, cuando se trata de niños) es un ingrediente no simplemente deseable, sino ineludible para el éxito de esta operación, su modo de ver y hacer las cosas cambia radicalmente. En este primer sentido, la educación es un proceso de co-producción donde es tan importante “lo que pone” el centro escolar (los docentes, los equipamientos didácticos, el método y la didáctica, etc.) como “lo que pone” el educando y su familia. Pero sospecho que quienes usan y abusan del discurso de la participación, cuando hablan no están pensando precisamente en esta primera dimensión de significado.

Si la educación se concreta efectivamente en un proceso de coproducción, no es posible separar claramente la “oferta” de “la demanda”. Ambos conjuntos de factores funcionan e interactúan en forma conjunta para hacer posible el aprendizaje. Digamos que esa dimensión estructural del aprendizaje era conocida desde siempre. Pero es un hecho que se hace evidente para todos cuando los sistemas escolares incorporan a la mayoría de una clase de edad al nivel primario y secundario, como es el caso de la mayoría de los países de mediano y alto desarrollo de América Latina. Cuando la inclusión escolar viene de la mano de la exclusión muchos niños van a la escuela sin disponer de las condiciones sociales (alimentación, vivienda, salud, medio ambiente, etc.) necesarias para “participar” en el proceso de aprendizaje.

3.2. La participación como contribución

La tercera dimensión tiene que ver con la participación como contribución. En mi opi-

nión este es el sentido más recurrente con el que se usa el discurso de la participación, en especial en el campo de las políticas sociales en general y educativas en particular. Cuando quienes diseñan y llevan a la práctica programas educativos buscan que la comunidad participe en las instituciones escolares (existen múltiples ejemplos de programas educativo con este ingrediente en América Latina) en realidad están esperando que las familias y la comunidad provea una serie de recursos que se consideran necesarios para la eficacia de la acción escolar.

Cuando se interroga a los directores de centros educativos acerca del nivel de participación de los padres de familia en los centros educativos, por lo general el que responde está pensando en la cantidad y calidad de la cooperación de los padres al funcionamiento del establecimiento escolar. La contribución de los padres de familia tiende a ser una respuesta a un requerimiento o pedido específico de la institución. Es ella la que convoca, solicita o demanda la contribución de los padres. Ellos pueden responder o no. Raramente son ellos los que deciden espontáneamente cooperar o hacer un aporte específico.

En el caso de América Latina, la experiencia indica que en el caso de las escuelas de sectores populares urbanos y rurales, la colaboración de los padres puede ser monetaria (aporte de dinero, generalmente a través de la cooperadora escolar) o bien en trabajo. La contribución en especies (insumos, libros, materiales didácticos, etc.) es menos frecuente.

En México, el programa de Educación comunitaria (TORRES R.M. y TENTI FANFANI E., 1999) es paradigmático en cuanto a la participación como contribución y está dirigido a ofrecer educación primaria en comunidades aisladas y pequeñas (menos de 15 niños en edad escolar). En estos casos, donde no se justifica la creación de un centro escolar estándar, se ofrece el servicio a través de un maestro/instructor, por lo general un joven con la secundaria básica completa (por lo general residente en la zona). El mismo, luego de tres meses de entrenamiento pedagógico acelerado y dotado de un paquete con materiales de autoaprendizaje es enviado a la comunidad donde prestará el servicio la cual se compromete a aportar vivienda y alimento al instructor. En este caso la comunidad participa aportando el alojamiento del instructor, el espacio físico donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje y el alimento que necesita para vivir.

Otra forma más espontánea de participación contributiva es frecuente en muchas áreas rurales pobres de América Latina. En muchas ocasiones son las comunidades quienes se hacen cargo de la construcción y mantenimiento de la infraestructura física de la escuela. Esta situación fue muy frecuente en México, en especial durante el primer período de expansión de la educación rural luego de la Revolución iniciada en 1910. Existen muchos testimonios de escuelas totalmente construidas a través del esfuerzo y el trabajo de los padres de familia de las comunidades rurales las cuales hacían todo lo posible para contar con un establecimiento escolar donde educar a sus hijos.

En las zonas urbanas de América Latina, la contribución tiende a ser más diversificada, ya que al trabajo se agrega una contribución económica mediante el pago de una cuota a la cooperadora escolar. El monto de los recursos de este origen varía según el nivel socioeconómico dominante de los alumnos de los centros escolares. En muchos casos, los padres tienen la capacidad suficiente de financiar la ampliación de la oferta educativa (computación, inglés, actividades expresivas y/o artísticas, etc.) de los centros escolares.

La contribución en términos de tiempo de trabajo es más frecuente en las escuelas primarias de las áreas urbanas pobres. En este caso se trata de trabajo femenino. En efecto, las madres de familia que no están insertas en el mercado de trabajo suelen aportar su

presencia y su cooperación en distintas tareas de apoyo, en especial aquellas que se relacionan con los servicios de alimentación escolar.

En términos generales es plausible afirmar que la contribución tiende a ser monetaria en el caso de las escuelas públicas de clase media y media baja y “laboral” en los barrios más populares donde habitan los que sólo disponen de su fuerza de trabajo para participar/contribuir con los establecimientos educativos de su comunidad.

En estas circunstancias, resulta en cierta medida paradójica, que se tienda a pedir más (dinero, trabajo, tiempo, etc.) a quienes menos recursos tienen. A su vez, las clases medias y medias altas urbanas “le piden todo a la escuela” y solo participan (cuando lo hacen) mediante el pago de una suma, por lo general de no mucha relevancia, a la asociación de padres de los centros escolares. De esta manera, la distribución regresiva del financiamiento público (mejores escuelas, mejores maestros a los sectores sociales urbanos mejor situados en la estructura social) va acompañada de un aporte proporcionalmente mayor por parte de quienes menos recursos tienen. El resultado es la reproducción de la estructura inicua de los recursos públicos orientados a la educación básica latinoamericana.

3.3. La participación como poder de decisión

Pasemos ahora a la tercera dimensión de la participación. Esta tiene que ver con una cuestión más delicada. Tiene que ver con las cosas del poder. Aquí la participación supone un escenario, actores con intereses y estrategias y procesos donde se construyen problemas, se arman agendas y se toman decisiones en relación con reglas y recursos, es decir, con definición de normas que regulan las prácticas y con asignación de recursos (de diverso tipo).

En una institución como la escuela interactúan diversos agentes individuales y colectivos: el director, los maestros, los estudiantes, las familias, las organizaciones comunitarias, las empresas, las iglesias, etc. En síntesis, la mayoría de las instituciones democráticas contienen a una gran diversidad de agentes que tienen distintas posiciones, recursos, intereses y por lo tanto también distintos puntos de vista, expectativas, demandas, opiniones, actitudes, etc. Por lo tanto, estas interrelaciones no siempre son pacíficas sino que muchas veces están atravesadas por el conflicto y la lucha entre intereses y puntos de vista divergentes, opuestos, enfrentados, etc.

Si participar es también participar en el poder, es preciso recordar que la escuela, al igual que el resto de las instituciones, es una organización muy particular. Al igual que el hospital, por ejemplo, está constituida por una capa de profesionales que monopoliza un conjunto de saberes especializados. El resto de los miembros de las instituciones (los alumnos o los enfermos y sus familias) son objetos de intervención de los profesionales y por lo tanto éstos ejercen una dominación objetiva sobre los segundos, que por principio están excluidos de ese recurso que constituye la base de su poder: el saber especializado. En estos contextos, “empoderar” a los alumnos y las familias en las instituciones no es una cosa tan sencilla como a primera vista pudiera parecer. En efecto, en las instituciones, y en ciertas esferas específicas, dar poder a algunos (los padres y/o los alumnos) supone limitar el poder de los otros (los profesionales). Esto es particularmente cierto en el caso de las cuestiones que tienen que ver con cuestiones centrales del servicio educativo, tales como la definición del programa escolar y las estrategias pedagógicas o didácticas y la evaluación de los aprendizajes. Estas esferas constituyen el corazón mismo del saber especializado de los profesores, en tanto que pedagogos. Es en estos terrenos donde ellos reivindican su derecho de exclusividad.

Por eso, la participación de los “usuarios” de las instituciones es preciso ser muy cuidadoso para distinguir las esferas y el peso de su eventual participación. Pero, independientemente de las consideraciones anteriores, la mayoría tiende a preferir las instituciones democráticas a las autoritarias, autocráticas, oligárquicas o monocráticas. Por lo tanto, en una escuela democrática todos los miembros de esta comunidad deberían tener voz y voto en la definición de las cuestiones básicas de la vida institucional. Aun cuando reconocemos que cada estamento o grupo tiene un papel o una función particular en la vida del conjunto, todos deberían tener derecho a participar en los procesos decisionales donde se definen cosas tales como los objetivos básicos, las estrategias, las reglas, la orientación de los recursos, etc. En verdad, la cosa es más complicada, pues para cada grupo habría que definir un campo, una esfera y un peso específico de participación. Mientras que los padres pueden llegar a tener el mismo peso que los maestros en materia de uso de los recursos financieros de la escuela, no pueden tener el mismo peso en otra esfera, como la que tiene que ver con ciertas cuestiones técnico-pedagógicas, por ejemplo, cuya resolución requiere de un conocimiento previo propio de los especialistas. Pero aquí no nos interesan estas sutilezas, sino rescatar este segundo e importante significado de la participación, el que tiene que ver con el poder. Y el poder, por lo general no se lo distribuye, sino que más bien se lo conquista. En otros términos, el poder supone tensiones, luchas, conflictos y equilibrios inestables.

En América Latina existen varias experiencias que institucionalizan la participación de las familias en la formulación de las políticas y programas de los centros escolares. Las más relevantes se encuentran en Brasil. En efecto, durante la década de los años 90's varios estados incorporaron a los padres de familia en los procesos de elección del director del establecimiento. Esta fue una manera de limitar la capacidad que tenían los políticos locales para nombrar a los directores. Los padres de familia también participan a través de sus representantes en los consejos escolares. Una experiencia que fue ampliamente reconocida en la región fue la que se desarrolló en el Estado de Minas Gerais a partir de 1991, pero existen experiencias análogas en otros contextos tanto en el Brasil como en otros países de América Latina (NAMO DE MELLO G, 1995).

4. INTERRELACIONES

Las formas típicas arriba mencionadas, en la experiencia concreta de los establecimientos escolares se combinan de diferente forma.

En la mayoría de los casos la escuela tiende a mantener una relación individualizada con los padres y madres de familia. Las relaciones familia-escuela tienden a desarrollarse conforme a un modelo que tiene las siguientes características básicas: a) es individual (más que colectiva); b) tiene límites rígidos en la esfera, campo y peso de la participación; c) existe una tendencia a la subordinación de la familia a la dirección de los centros escolares, los cuales, más allá de las formas, tienden a mantener el control de la mayoría de las decisiones relevantes que se toman en los cuerpos colegiados.

Basta mirar lo que sucede en algunas experiencias relativamente reciente desarrolladas en forma más o menos masiva en México para tener una idea de los alcances y límites de la participación de las familias en la vida de los centros escolares.

Los programas AGE (Participación de las Asociaciones de Padres de Familia en la Gestión Escolar) y RED (Reconocimiento al Desempeño Docente), componentes de los Programas Compensatorios², constituyen esfuerzos sistemáticos de apertura de espacios

institucionalizados de participación de las familias y las comunidades en la gestión de los centros educativos.

El AGE busca “dar voz y voto” en la escuela a las familias mediante la asignación a las mismas de un fondo financiero equivalente en el año 2000 a aproximadamente 500 dólares por año. Estos recursos deben ser usados de la siguiente manera: 50% para materiales didácticos y 50% para gastos de infraestructura (mantenimiento edilicio). Los recursos se asignan a la Asociación de Padres de Familia, que por lo general se constituye para tal efecto. La Asociación define, conjuntamente con las autoridades escolares, el destino de los recursos y se hace responsable de rendir cuentas ante la administración. Este programa contempla una capacitación a los padres de familia, a cargo de los supervisores correspondientes.

Por otro lado, la existencia misma de “la comunidad” como configuración social y como unidad de pertenencia relativamente “no electiva” que provee una “identidad” a las personas que habitan en un determinado territorio, es típica de los contextos de vida rurales donde se implementan estos programas. Sin embargo, las capacidades que tienen las comunidades para participar en acciones colectivas no es la misma en todos los contextos, sino que varía en función de determinadas condiciones sociales, históricas y culturales específicas. Por lo tanto, la participación real de las familias en programas educativos es siempre el resultado de un encuentro entre las posibilidades y estímulos ofrecidos desde las políticas públicas y las características sociales y culturales de las comunidades, las cuales son extremadamente variables y diferenciadas.

Otro mecanismo, quizás más poderoso que el anterior, puesto en marcha para fortalecer el peso relativo de la comunidad en las instituciones escolares, es la RED o sistema de reconocimiento al desempeño docente. En este caso, el programa apunta fundamentalmente a corregir el ausentismo docente. Por su ubicación dispersa y alejada, las escuelas rurales escapan la mayoría de las veces a los controles administrativos establecidos (la supervisión). Demasiado a menudo la administración educativa no está en condiciones técnicas de ejercer el más elemental de los controles: el que se refiere a la existencia efectiva del servicio en las comunidades.

El programa RED delega a la Asociación de Padres de Familia la facultad de ejercer un control sobre la asistencia del docente a la escuela. Su certificación es una condición necesaria para que éste pueda gozar del estímulo monetario establecido. El maestro rural firma un convenio con la comunidad mediante el cual asume determinados compromisos que van más allá de la simple asistencia. En especial, se obliga a realizar actividades de extensión a la comunidad (al menos una vez por semana) y a prestar servicios de apoyo pedagógico a alumnos con dificultades, fuera del horario escolar establecido.

En estos programas la experiencia indica que el campo, la esfera y el peso de la participación de las familias es extremadamente variable. Las diferencias pueden entenderse en el marco de una relación entre las características y exigencias de los programas de participación y determinadas cualidades y/o recursos de las familias y comunidades cuya participación se busca movilizar.

5. LA PARTICIPACIÓN COLECTIVA Y SUS CONDICIONES SOCIALES

Más allá de los discursos, existen tres sentidos posibles para el concepto de participación. Por otra parte, quizás no esté demás insistir en el valor de la participación en cualquiera y en todos los sentidos arriba explicitados como una característica deseable de

las sociedades e instituciones democráticas. No todos coinciden en esta valoración. Desde ciertas perspectivas liberales, el mecanismo de intervención de las personas en los procesos de producción de bienes y servicios sociales es el mecanismo de la compra (el “exit”). En otras palabras, desde esta perspectiva economicista se sostiene una clara y neta distinción entre oferta y demanda del servicio educativo. Los usuarios de los servicios son la demanda. Ellos intervienen y “participan” en el servicio comprando o dejando de comprar. Si uno no está satisfecho con la escuela donde envía a sus hijos, pues no tiene más que una salida: precisamente “salirse” de esa institución y elegir otra. Mediante este mecanismo de la elección, envía una señal de insatisfacción al productor, quien podrá tenerla en cuenta o no y por lo tanto modificará consecuentemente el modo de hacer las cosas. En esto y sólo en esto consiste el “poder” del cliente o consumidor, en su capacidad de comprar o dejar de comprar, permanecer o salirse de una determinada relación de prestación. Pero la historia muestra que existen otros mecanismos eficaces de participación sustantiva. El cliente o usuario (en verdad deberíamos decir el “co-productor”) además de la salida, puede emplear el mecanismo de la “voz”, es decir, puede demandar o exigir un cambio en el servicio con el fin de que se adecue a sus necesidades y expectativas. Es más, puesto que por lo general los “co-productores” (padres de familia, alumnos de un establecimiento, representantes de una comunidad, etc.) no están solos pueden hacerse oír en forma organizada.

Reducir a los hombres a clientes sólo capaces de comprar o no comprar, “entrar” o “salir” de un producto o servicio supone una concepción muy pobre de las capacidades humanas. Los alumnos y sus familias no son clientes, sino co-productores del servicio y deberían estar en condiciones de hacer oír su voz en las instituciones para acercar sus procesos y productos a sus necesidades e intereses.

En las escuelas es más común que cada alumno o cada padre haga llegar sus sugerencias, críticas o demandas ante las instancias pertinentes, y esto en muchos casos tiene sentido. Pero cuando se trata de demandar mejoras en los procesos y productos escolares, como por ejemplo, memorar el clima institucional, la enseñanza de las matemáticas o de la lengua, integrar más la escuela a la comunidad, el trámite individual no es el camino más adecuado. En estos casos lo más conveniente es que alumnos, maestros o padres de familia lleven a cabo acciones colectivas, es decir, actúen en forma coordinada. Ahora nos interesa dejar esta idea: la participación de la que hablamos puede ser individual (cuando se trata de reivindicaciones o situaciones particulares o bien colectiva, cuando se trata de intervenir sobre ciertas dimensiones estructurales de la vida institucional. Esta es la participación que hace más democráticas a las instituciones.

Pero la acción colectiva no es un resultado automático de la vida institucional. Para que un conjunto de sujetos actúen, como suele decirse, “como un solo hombre”, se requieren determinadas condiciones, que pasamos a desarrollaremos en forma sintética.

En efecto, la acción colectiva requiere sujetos colectivos. Un conjunto de individuos que tienen determinados intereses comunes, o que comparten una situación determinada no hace a un actor colectivo. Estos son el resultado de determinadas condiciones históricas. Muchas familias que padecen situaciones de injusticia o necesidad, muchas veces tienen dificultades para actuar en forma coordinada. Lo mismo pasa con los maestros, los alumnos o las familias de los estudiantes.

Diremos que para convertir a una suma aritmética de individuos que comparten determinadas características objetivas comunes en un actor colectivo se necesita resolver el doble problema de la representación. El primero tiene que ver con el fenómeno de la representación o representaciones entendidas como conjunto de ideas o de imá-

genes acerca de determinadas cosas. Así decimos que cierto conjunto de individuos comparte una serie de ideas acerca de lo que son (es decir, comparten una identidad) en tanto que habitantes de una determinada comunidad, oficio, clase de edad, etnia, comunidad religiosa, etc. También pueden tener la misma percepción de sus intereses, que se convierten en intereses comunes y acerca de la necesidad de defenderlos en ciertos espacios institucionales (el municipio, la dirección escolar, la supervisión, etc.). Las representaciones en este primer sentido se relacionan con la subjetividad colectiva. Determinado conjunto de individuos tienen que verse y sentirse como formando parte de un grupo que comparte, repite, características, situaciones e intereses comunes. Estas ideas que tienen que ver con la pertenencia y la identidad de un grupo a veces tienen una expresión muy formal y toman la forma de las “ideologías”, “doctrinas”, “culturas”, que muchas veces existen en forma escrita. Producir estas representaciones formales de los grupos es un trabajo que requiere de los buenos oficios de ciertas personas competentes. Los intelectuales en sentido amplio, es decir todos aquellos que tienen la capacidad de ponerle nombre a las cosas, juegan un papel fundamental para construir a los actores colectivos. Estas ideas acerca de los grupos, para ser eficaces tienen que encarnarse, interiorizarse en cada uno de sus miembros. Cada uno tiene que verse a sí mismo con las categorías producidas por esos intelectuales en sentido amplio. Estas se producen y difunden en procesos complejos que la mayoría de las veces lleva tiempo. No bastó que existieran obreros, es decir, una masa de productores desposeídos de los medios de producción para que existiera la clase obrera como grupo actuante. En las primeras fases del capitalismo occidental, europeo, e marxismo constituyó el sistema de ideas y representaciones que sirvió como espejo donde los obreros se vieron a sí mismos y pensaron sus relaciones con los patronos y con el conjunto de la sociedad.

Todos los movimientos sociales han tenido que construir y difundir determinados sistemas de representaciones acerca de lo que son, de cuáles son sus intereses, de cuál es su historia y su misión, etc. Con las comunidades pasa lo mismo. Algunas tienen una identidad fuerte, muy estructurada y con historia, otras son más un agregado o suma aritmética de individuos que un actor colectivo.

Pero no basta compartir visiones o representaciones comunes para desarrollar acciones colectivas. Para ello es preciso resolver el segundo problema de la representación. Aquí la representación tiene que ver con la constitución de representantes. Para que un grupo generalmente numeroso participe como solo hombre en ciertos procesos donde se toman decisiones que les interesa tienen que elegir representantes que hablen y decidan en nombre de todos. Esta es la segunda dimensión de la representación, aquella que tiene que ver con el hecho de dotarse de una organización. Una organización es un sujeto colectivo que agrega o articula intereses y que los defiende en ciertos espacios decisivos. En cuanto tal es una creación o construcción social. Las organizaciones representativas nacen crecen, se desarrollan y muchas veces desaparecen.

Como en el caso de la representación como sistema de ideas, la representación como organización no es un proceso pacífico. En ciertos casos existen diversas ideologías organizadas que reivindican la representación de determinados intereses (los intereses de la comunidad, de los padres de familia en la cooperadora escolar, etc.). Habrá que decir que cuanto mejor resuelven los grupos el problema de su representación más probabilidades tienen de realizar o conseguir los objetivos que se proponen.

Uno debería entonces preguntarse quienes son los que tienen más probabilidades de ganar en las luchas por conquistar la representación de los grupos. La experiencia y el análisis indican que la mayoría de las veces, se eligen como representantes a aquellos individuos que tienen determinadas características. Por lo general, éstas tienen que ver

no sólo con la voluntad, y el interés en ejercer la representación, sino también con la disposición de determinados recursos tales como dinero, tiempo y sobre todo, capital lingüístico. Por lo general el representante tiene la capacidad de decir lo que otros sólo piensan o intuyen. Uno se siente representado por ese que le pone palabras a nuestras percepciones o intereses. Muchas evidencias indican que aquellos que saben hablar en público son los que tienden a monopolizar la representación. Este capital expresivo no es innato, sino que es aprendido. Y aquí la escuela tiene una importancia fundamental. Nótese que cuando hablamos de esta capacidad de ponerle palabras a la cosas no estamos hablando sólo de lenguaje, sino de cultura expresiva, es decir, de conocimiento en el sentido más amplio. El saber tiene que ver con la probabilidad de participar ejerciendo la representación colectiva. Pero también determina la probabilidad de participación individual. Existen muchas evidencias al respecto.

La simple probabilidad de contestar a la pregunta de un cuestionario en una situación de encuesta está fuertemente asociado con una relación entre el carácter de la pregunta o tema o determinadas características de quienes son invitados a responder. Cuando la pregunta tiene que ver con ciertas cuestiones complejas de carácter más técnico (por ejemplo, si el transporte público debería pagarse con cospeles o boleto electrónico, o si es mejor una evaluación sumativa simple o ponderada), las personas con menor escolaridad se abstienen más de contestar³. En cambio cuando se trata de participar u opinar sobre cuestiones que tienen un contenido más ético-moral que técnico (como por ejemplo acerca del largo deseable de la falda en el uniforme escolar de las chicas) la probabilidad de la participación es más elevada. Esto quiere decir, que en un mundo que cada vez es más complejo y donde los problemas tienen soluciones técnicas que requiere una cierta competencia, la probabilidad de la participación dependerá cada vez más del capital cultural de las personas.

En síntesis, para desarrollar la participación en la sociedad y en cada una de sus instituciones más relevantes no es una simple cuestión de buena voluntad. No basta pregonar o “exigir” la participación, sino que es preciso garantizar ciertas condiciones sociales que tienen que ver con su producción.

Así pues, si se quiere incorporar nuevos actores sociales en la vida de las instituciones escolares, en especial, los propios niños y jóvenes, los padres de familia y la comunidad, no basta con desearlo y exigirlo en los marcos legales y normativos. Es preciso garantizar que existan las condiciones sociales necesarias. Y estas no pueden decretarse. Cuando quienes planifican y diseñan programas escolares parten de una concepción ingenua o voluntarista de la participación, sus planes por lo general se quedan a mitad de camino y los técnicos se sorprenden con los pobres resultados alcanzados no entienden porqué los grupos no “quiere” o no están dispuestos a participar.

Creo que existen dos razones básicas que explican la mayoría de los fracasos: La primera tiene que ver con el sentido de la participación. Muchos programas educativos esperan una participación contributiva en comunidades que justamente se caracterizan por vivir situaciones de necesidad y exclusión social. En muchos casos, exigir contribuciones a los más pobres, no sólo es irreal, sino incluso injusto. En nuestras sociedades cada vez más desiguales, los más ricos tienen recursos más que suficientes para comprar la educación de sus hijos, mientras que los más pobres, muchas veces sólo pueden contribuir con su trabajo para garantizar condiciones mínimas de educabilidad de sus hijos. Distinta sería la cuestión si se buscara efectivamente incorporar a las comunidades en los procesos de toma de decisiones, es decir, en la estructura de poder de las instituciones.

El segundo conjunto de razones tiene que ver con el voluntarismo. En muchas situa-

ciones los grupos convocados no tienen interés, ni tiempo, ni condiciones sociales mínimas para participar. En especial, no tienen esos recursos expresivos que resultan imprescindibles para tomar decisiones en colectividad. Actuar como un solo hombre requiere de capacidad de negociación, discusión, regulación de conflictos, articulación de intereses, liderazgo, iniciativa, etc. que son cualidades que no están igualmente distribuidas en la población. Por el contrario, mientras más carenciados son los grupos sociales, más monopólicas son los mecanismos de la representación. En el extremo, los grupos más excluidos tienen que recurrir a representaciones externas (ONGs, iglesias, intelectuales, políticos, etc.) en la medida en que no están en condiciones de generar sus propios representantes. Es más, la privación extrema coincide muchas veces con la desintegración social, la desconfianza y la consecuente debilidad e inestabilidad de las organizaciones que representan sus intereses.

Para concluir:

1. Los educadores deben tener conciencia de que el aprendizaje es estructuralmente participativo. Hay ciertas cosas que sólo los aprendices y sus familias deben hacer para que el aprendizaje tenga lugar. Esta participación supone recursos (familia estructurada, necesidades básicas satisfechas, etc.) que la sociedad y el Estado debe proveer para garantizar la educabilidad de las nuevas generaciones.
2. La participación contributiva debe equilibrarse con la participación política, que tiene que ver con el poder para participar en los procesos de toma de decisiones. Pero la participación política no se decreta, sino que se conquista.
3. Por último habrá que recordar que la participación supone determinadas condiciones sociales. Para participar hay que disponer de recursos de diverso tipo: tiempo, dinero, conocimientos, capacidades expresivas, etc. y estos no están igualmente distribuidos en la población. Una política no se vuelve más democrática porque multiplica la palabra participar, sino porque distribuye más equitativamente aquellos recursos sociales estratégicos que hacen posible la acción colectiva y la incorporación de dosis crecientes de deliberación y reflexividad en la vida de las instituciones básicas de la sociedad. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- HIRSCHMAN A.O. (1977); *Salida, voz y lealtad*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- HIRSCHMAN A.O. (1986); *Vers une économie politique élargie*. Les Editions du Minuit, París.
- ELIAS M.J. y SCHWAB Y. (2004); *What about parental involvement in parenting? The case for home-focused School-Parent Partnerships*. En: www.edweek.com <<http://www.edweek.com/>
- FRIDMAN M. (1955); "The role of government in education. En: SOLO R.A. comp.; *Economics and the Public Interest*. Nueva Bruswick N.J. Rutgers University Press. Citado por HIRSCHMAN A. 1977, pag. 24).
- LASSWELL H. H. (1950); *Power and society. A framework for political Inquiry*. Yale University Press, New Haven.
- NAMO DE MELLO G. (1995); "Estado de Minas Gerais en busca de un nuevo modelo de gestión institucional". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* Año VII, No. 21 Setiembre.
- TENTI FANFANI E. y TORRES R.M. (2000); *Políticas educativas y equidad en México*. En: *Equidad y calidad de la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. CONAFE/SEP, México 2000. Pags 175-272.
- Reforma educativa para la búsqueda de la calidad en educación con participación social. Brasil. http://www.innovemosdoc.cl/desarrollo_institucional/programas/minasgerais.doc.

NOTAS

- ¹ Las investigaciones muestran que incluso donde existen, los resultados de las evaluaciones de aprendizaje raramente constituyen el criterio dominante en materia de elección de establecimiento escolar. La proximidad, el interés de preservar una determinada identidad cultural o religiosa, la tradición de la familia y otros criterios son más importantes que el cálculo de los rendimientos al momento de elegir el establecimiento educativo para los hijos.
- ² Así se denominan los programas de apoyo especial a escuelas que atienden a niños y niñas de sectores sociales desfavorecidos de las áreas rurales (como es el caso de México) y/o urbanas de América Latina a partir de la década de los años 90's. Los mismos surgen como alternativa a las clásicas políticas educativas universalistas.
- ³ En forma análoga, los estudios realizados muestran que el nivel de participación política de los padres de familia en los centros escolares es directamente a su nivel de escolaridad. En efecto, Al revisar el perfil de los participantes en los consejos escolares, se observa que los padres que más participan son aquellos cuyo nivel educativo está entre primero y cuarto grado de educación básica (32%), seguidos por los padres que terminaron educación media (26%), y, en tercer lugar, los padres que completaron de quinto a octavo grado de básica (22%). Cabe señalar que estos datos no permiten discernir si este perfil refleja las condiciones educativas de los adultos en Minas Gerais. Los miembros de los consejos escolares son en su mayoría (72%) mujeres, lo que sugiere que son las madres quienes asumen la responsabilidad por la escolarización de los hijos (ver en http://www.innovemosdoc.cl/desarrollo_institucional/programas/minasgerais.doc)

Una educación escolar comprometida con la justicia social

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA | REYES HERNÁNDEZ CASTILLA
Grupo de Investigación “Cambio Escolar para la Justicia Social” de la Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.uam.es/gice>

Una educación equitativa y de calidad tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de su género, cultura, clase social, lengua materna, capacidad u orientación sexual. Pero ello no es suficiente: es necesario también que contribuya a la transformación social, a la consecución de una sociedad más justa.

La crisis y la globalización están haciendo que la inequidad y las injusticias se exacerbén en todo el mundo. Mientras que unos pocos cada vez acumulan más riquezas, se incrementa el número de personas bajo el umbral de la pobreza; las diferencias entre el norte rico y el sur pobre se acrecientan. De esta forma, cada día es más necesario luchar contra esas inequidades. Y en ese contexto la escuela tiene un importante papel que jugar: si bien es cierto que la educación por sí sola no puede lograr una mayor Justicia Social, sin ella tampoco se podrá conseguir.

La escuela, en su conjunto, es un lugar privilegiado para luchar contra las desigualdades. Sin duda, los y las docentes podemos contribuir a cambiar la vida de muchas personas, tanto para bien como para mal. Podemos hacer que muchos de los niños, niñas y adolescentes con los que trabajamos de su situación de pobreza y exclusión social, pero también que se hundan más en ella. Y no solo eso, podemos ayudar a formar a personas comprometidas con la lucha por una sociedad mejor.

En esa lógica, una escuela que trabaje *para* la Justicia Social debe ser, en primer lugar, una escuela *en* Justicia Social. Es decir, que defienda y practique los principios de inclusión, equidad compensatoria, participación de toda la comunidad escolar, reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de los estudiantes, formación cívico ética... De tal forma que sólo a través de escuelas socialmente justas es posible contribuir al desarrollo de una sociedad justa.

El papel del equipo directivo es absolutamente fundamental para conseguir escuelas que trabajen en y para la Justicia Social. Más allá de los necesarios conocimientos mínimos, el elemento clave necesario es su actitud, reflejada en palabras y hechos de defensa de la Justicia Social, así como en su capacidad para entusiasmar y comprometer a la comunidad escolar en su consecución.

En esta breve artículo se señalará el estilo, las prácticas y los valores que, según la investigación y la experiencia, tienen los equipos directivos escolares que consiguen una escuela en y para la Justicia Social

La Justicia Social como utopía por la que luchar

Antes de abordar la dirección de los centros educativos que trabajan en y para la justicia social es necesario “mojarse” y analizar el significado de ese resbaladizo término. De entrada, hay que insistir en la idea de que se trata de un término de carácter claramente político e ideológico. Aceptar, ni siquiera como hipótesis de trabajo, que se puede abordar desde una perspectiva técnica implica su encasillamiento en determinados planteamientos: como la educación, la no ideologización del concepto implica situarlo en las posturas más conservadoras. Ello no significa que debamos evitar su debate: todo lo contrario.

De entrada, asumimos que la justicia social exige una redistribución de los recursos, de los bienes primarios y de las capacidades con una meta igualitarista mediante un proceso de desigualdad (dar más a quien por sus condiciones o su situación de partida más lo necesita) (Sen, 2010). Pero una redistribución de bienes que no suponga también un reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales, como defiende Nancy Fraser, y una participación real de todos los grupos, especialmente de aquellos tradicionalmente excluidos, no es una verdadera Justicia Social (Fraser y Honneth, 2006).

El papel que adoptan los y las líderes es clave para conseguir escuelas que trabajen en y para la justicia social. El equipo directivo tiene, en última instancia, la mayor responsabilidad en la toma de medidas y en la creación de una cultura para la justicia social. Sin embargo, este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianidad del centro a partir de este trabajo colaborativo. El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.

Los diferentes estudios llevados a cabo para identificar las características de los líderes que trabajan en y para la justicia social coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Bogotch, 2002). Sin contradecir necesariamente lo anterior, diferentes estudios empíricos han realizado algunas aportaciones interesantes que ayudan a dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de esta concepción de liderazgo escolar para la Justicia Social.

El liderazgo distribuido como estilo

Desde los primeros años del siglo XXI se están multiplicando las aportaciones que buscan generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección basado en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto. El mismo comparte muchos planteamientos con otros estilos de liderazgo propuestos estos años, tales como el liderazgo persuasivo, soste-

nible, inclusivo o para el aprendizaje (Murillo, 2007); sin embargo, por sus características, resulta especialmente relevante para la construcción de escuelas que trabajen en y para la Justicia Social.

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar que resulta especialmente adecuado para crear y desarrollar una escuela que trabaja en y para la Justicia Social (Harris, 2009). Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura escolar caracterizada por un fuerte compromiso e implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. El liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles.

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director o directora quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo). Implica, igualmente, un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Lo que supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión y “desprivatizando” las aulas para convertirlas en un espacio de colaboración y apoyo mutuo.

Con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Un centro se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo de manera conjunta tanto la labor del aula como la del centro. La mejora del centro depende de la acción coordinada de los propios implicados. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes.

Exige un papel más profesional por parte del profesorado, quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, ejercido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación.

Por último, esta propuesta implica el aprovechamiento de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, el esfuerzo y la ilusión de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso. Así como una mayor coordinación dentro del colectivo de personas que pertenece a la misma comunidad de trabajo y aprendizaje. Las fronteras entre líderes y seguidores se disipan en la medida en que todos desempeñan ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente.

Esta propuesta, extremadamente provocativa y sugerente, parece que aún está muy lejos de ser una realidad en los centros educativos. Exige -como se ha comentado- un pro-

fundo cambio en la cultura del centro, y del conjunto del sistema educativo, que debe afectar no sólo a la práctica de las escuelas, sino también a la formación inicial y permanente del profesorado, a las condiciones laborales del mismo, entre otros aspectos. Hay que tomarla, por tanto, como una interesante propuesta para la reflexión, un camino a seguir en el futuro que ayude a dar un paso para conseguir una nueva escuela que trabaje para la Justicia Social.

Prácticas de liderazgo que fomentan una escuela para la Justicia Social

Sin embargo, es probable que lo que define al liderazgo que trabaja para la Justicia Social no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven: el interés y el trabajo por el bien común, por el colectivo; el trabajo para que todos y cada uno de los estudiantes aprenda, el fomento por la equidad, por la participación, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, y la lucha por una sociedad diferente (Blackmore, 2002).

Si se considera, como punto de partida irrenunciable, que para que una escuela trabaje en y para la justicia social debe conseguir un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, sin ningún tipo de excepción, cualquier consideración de los líderes para la justicia social deberá beber de las lecciones aprendidas de las investigaciones que aportan datos sobre las características de los líderes eficaces. Sin embargo, quizá ello no sea suficiente, también habrá que aprender qué hacen los líderes de las escuelas con un alumnado altamente heterogéneo en clase social, cultura, lengua materna o capacidades, y que reducen esas diferencias de partida consiguiendo que los niños, niñas y adolescentes aprendan, participen, y valoren y sean valorados (Frattura y Capper, 2007; Theoharis, 2007). Algunas de las prácticas de aquellos líderes que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la Justicia Social son las siguientes.

a) Desarrollar una visión de la escuela centrada en la Justicia Social

Un líder que consigue una escuela en y para la Justicia Social es aquel que tiene esta visión y sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad. En ese sentido, resulta especialmente interesante tener una visión crítica acerca de la educación actual y ser capaz de reconocer y denunciar las prácticas en el aula, la escuela y el sistema educativo que favorezcan injusticia y la inequidad (Brown, 2004).

La incorporación de medidas y estrategias globales de trabajo colectivo es esencial para hacer de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro. De esta manera, se entiende que deben considerarse las culturas, las vivencias y los intereses de todos los grupos de la escuela en la vida rutinaria del centro. También la importancia del desarrollo de estructuras más amplias y flexibles en las escuelas para que éstas den cuenta y representen a todos las voces de la comunidad.

b) Potenciar una cultura escolar en y para la Justicia Social

Los líderes influyen sobre la cultura organizativa de la escuela a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos. En escuelas heterogéneas, plantearse generar una cultura para la Justicia Social ayuda a forjar valores, creencias y actividades que contribuyen a lograr una escuela de todos, con todos y para todos. Para la creación de esta cultura, el rol del equipo directivo es clave en tanto

debe fomentar el desarrollo y la transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo participativo de docentes, estudiantes y familias.

Uno de los aspectos más importantes dentro de una cultura que favorece el cambio social es el potenciar valores y actitudes que reconocen en la diferencia una oportunidad para la mejora de los procesos de aprendizaje. Dentro de la cultura para la Justicia Social es clave el trabajo colaborativo, de modo que los centros intenten crear una comunidad en la cual todos los involucrados, especialmente los estudiantes, son valorados. En este contexto, el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido, ya que facilita los procesos de cambio y mejora.

También que es fundamental que el equipo directivo defienda la Justicia Social con las palabras y los hechos, sobre todo frente a la resistencia de ciertos docentes, pero también de familias y de la Administración. Desgraciadamente es demasiado frecuente encontrarse a docentes que rechazan la inclusión, que “abandonan” a determinados estudiantes, que muestran inaceptables actitudes de discriminación... Trabajar con los docentes con el discurso y el ejemplo es el mejor camino.

Otro elemento básico en la creación de la cultura escolar para la Justicia Social es la necesidad de tener, demostrar y generar altas expectativas. Al igual que los estudiantes rendirán en la medida en que los docentes confíen en ellos, las altas expectativas de los líderes definen la actuación de los que trabajan con ellos. De esta forma, por ejemplo, las altas expectativas de los líderes pueden ayudar a los miembros de la comunidad escolar a asumir que las expectativas prefijadas son alcanzables y a comprometerse con las mismas.

c) Trabajar para el desarrollo de las personas

Una de las prácticas de los líderes escolares que marcan claramente la diferencia es la preocupación por poner en marcha y potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes. Esta es la idea básica del denominado “liderazgo pedagógico” con tanta influencia en nuestros sistemas educativos. Así, algunos de los elementos que fomentan el desarrollo profesional de los docentes son:

- Generar oportunidades para el desarrollo profesional mediante múltiples estrategias: organizando actividades de formación, facilitando la asistencia a actividades externas, proporcionando recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc. Se trata tanto de que los y las docentes estén más preparados para afrontar los nuevos retos, como mantener y aumentar su motivación.
- Dar apoyo individualizado a los docentes. La atención personal de un líder hacia los docentes incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y, con ello, aumenta de forma indirecta el desarrollo de los estudiantes. El reconocimiento y la valoración, demostrar las necesarias altas expectativas hacia los y las docentes es otro importante factor.
- Aportar un referente adecuado. El líder debe ser el primero en preocuparse por su propio desarrollo personal y profesional.

Otra característica importante del líder para la Justicia Social es su capacidad para motivar a la comunidad, dado que en las escuelas situadas en contextos difíciles es nece-

sario trabajar más, durante más horas y con un mayor compromiso. Algunas de las estrategias de motivación consisten en convencer con el ejemplo que da el director y estimular, reconocer y premiar el buen trabajo de los profesores y demás miembros de la comunidad.

d) Priorizar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los directivos más exitosos en las escuelas heterogéneas mantienen su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, las prácticas de aula y ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo. Desde esta mirada, se confiere especial relevancia a la consideración de distintos tipos y fuentes de conocimiento, para que todos los alumnos puedan identificarse y encontrarle un sentido propio al contenido escolar trabajado en clase, pudiendo así establecer aprendizajes más significativos. En este sentido, se sugiere permitir a los alumnos utilizar su lengua de origen o promover estilos de comunicación diversos siempre que estos sean culturalmente compatibles. Resultan interesantes algunas escuelas que, a partir del seguimiento de alumnos con dificultades, pudieron generar el desarrollo de estrategias de aula más innovadoras tales como la introducción de cambios curriculares o el agregado de contenidos relacionados con distintas culturas.

e) Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son una estrategia de cambio escolar basada en dos elementos fundamentales: el aprendizaje y la colaboración entre todos los miembros de la escuela, pero especialmente docentes. Las comunidades profesionales de aprendizaje estimulan el desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2011).

Resulta especialmente relevante concienciar a todos los miembros de la comunidad educativa (familias, docentes, estudiantes e incluso a la propia administración) para que puedan aprender a acercarse y a conocer más sobre el otro, desarrollando así la comprensión, la empatía y demás actitudes favorables para lograr un trabajo en y para la Justicia Social. En este sentido, es importante que el líder consiga que toda la comunidad demuestre un interés genuino por conocer y comprender otras culturas y las realidades de los alumnos que la conforman.

El equipo directivo ha de trabajar también para promover el desarrollo de la conciencia crítica de los miembros de la comunidad, de modo que éstos puedan modificar ciertos patrones de pensamiento tradicionales que suelen nublar u ocultar la existencia de prácticas de exclusión más sutiles. De algún modo, se trata de fomentar “conversaciones críticas” que permitan a los actores enterarse, reconocer, criticar y cambiar algunas de las prácticas invisibles que impiden o dificultan el aprendizaje, la valoración o la participación de todos y cada uno de los estudiantes. En relación con esto, el diálogo aparece como instrumento fundamental para que los profesionales puedan comunicarse e intercambiar opiniones en contextos de confianza y respeto.

f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias

La investigación y la experiencia ha sido consistente en demostrar la influencia de la familia y su cultura en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Así, los supuestos, las nor-

mas, las creencias y las expectativas de la familia respecto del trabajo escolar y del futuro de sus hijos es un elemento fundamental que incide en el rendimiento académico de los mismos. Desde esa lógica, los líderes que ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas fuertes defendiendo una educación sólida, generan la creación de lazos sólidos y fructíferos de colaboración entre las familias, la escuela y los servicios de apoyo escolar.

Tampoco hay que olvidar la importancia de sostener lazos sólidos con miembros de la comunidad local en la cual se inserta la escuela, invitando a personas externas a participar en las actividades del centro y ofreciendo espacios de trabajo a los alumnos fuera del edificio escolar.

Los líderes que optan por este camino suelen tener un compromiso incondicional por la Justicia Social y se caracterizan por sus habilidades para la resolución de problemas y mediación en los conflictos. Son líderes que se esfuerzan por mantener una relación muy cercana con estudiantes y padres y trabajan conjuntamente con los organismos externos a la escuela y con los que forman parte de la comunidad. De este modo, los directores y directoras de estos centros buscan la interconexión entre la escuela, los hogares y la comunidad, de tal manera que trabajan por ser una comunidad profesional de aprendizaje, en la cual la colaboración y el trabajo en equipo son actividades habituales y forman parte de la cultura común.

g) Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas

El capital social se entiende como los “activos” (conocimientos, información, normas y valores) adquiridos por las personas a través de sus familias y sus relaciones con los demás. En la escuela, algunos estudiantes tienen acceso limitado a los activos del capital social y otros difieren en sus activos de los que la escuela espera. Los equipos directivos que trabajan por la Justicia Social ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social y a incrementarlo, de esta forma aumentan sus posibilidades de éxito académico.

Los líderes para la justicia social son aquellos que dedican, lideran y mantienen en el centro de sus prácticas y perspectivas a las diferencias de raza, clase, género, discapacidad, orientación sexual y otros aspectos tradicionalmente considerados causa de marginación. Esta definición se centra en el logro de la eliminación de toda causa y efecto de exclusión y marginación en los centros. Implica un sistema de razonamiento que articule los principios éticos en la toma de decisiones y un modo de interpretar las situaciones, una forma de emitir juicios y una manera de priorizar determinados valores. Para ello, resulta imprescindible favorecer la capacidad del centro por responder a los diferentes antecedentes de los estudiantes, conectar la cultura del centro con las propias comunidades y culturas familiares que lo integran y promover el desarrollo académico, personal y social de los alumnos subrayando sus habilidades para la vida.

Valores de los directivos innovadores para la Justicia Social

Desde otra perspectiva, también es interesante destacar qué valores parecen tener que ver, según la investigación, con los equipos directivos que lideran escuelas en y para la Justicia Social:

1. *Asumen riesgos*: no tienen miedo a decir “sí” a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras.

2. *Son accesibles*: bajan a la arena, se implican con estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.
3. *Invierten en las relaciones*: hacen un esfuerzo adicional para trabajar con docentes, familias y miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos directivos trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.
4. *Son reflexivos*: utilizan la información obtenida a partir de informes, profesores, padres y miembros de la comunidad para desarrollar estrategias para la acción sustentadas en dichos datos para generar nuevos significados sobre los cambios futuros. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.
5. *Son colaborativos*: comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un gestor que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.
6. *Son intencionales*: tienen un fuerte sentido de dirección e infunden sus valores fundamentales, creencias y actitudes en la construcción de una cultura para la Justicia Social en su escuela.

Palabras finales

Ante un mundo de permanentes cambios y profundas desigualdades, el valor de la justicia social ocupa un pilar importante en la reconfiguración de las sociedades actuales. El rol de la escuela en tanto institución debe asumir un papel preponderante en la reelaboración y en la transmisión de dicho valor, procurando garantizar la igualdad y la equidad en los accesos al conocimiento y en la participación de todos los sujetos en la vida social y cultural de la comunidad educativa.

Una escuela socialmente justa busca y favorece la reducción de toda forma de discriminación y exclusión, a fin de conseguir la plena participación y el aprendizaje de todos y todas, independientemente de la raza, del género, de la clase social, de la orientación sexual, lengua materna, pertenencia a un grupo social o cultural o capacidad. Este concepto de justicia social marca la naturaleza relacional y estructural de las desigualdades que se manifiestan en los centros. Trabajar por esa meta requiere de una serie de intervenciones específicas que se basen, ante todo, en una nueva concepción del centro desde un plano estructural y organizativo. Estos nuevos enfoques no pueden pensarse sin el desarrollo de una cultura escolar que acompañe, fomente y estimule estos procesos de cambio que inciden en la construcción de una sociedad justa.

El rol de los y las líderes escolares asume un especial protagonismo a la hora de promover y establecer las condiciones necesarias para poder desarrollar estos procesos de inclusión; liderazgo que debe ser llevado a cabo tanto por las personas que tengan formalmente esta responsabilidad, pero también por un colectivo que trabaje colegiadamente, tome y comparta iniciativas, responda y construya ideas e ideales para la equidad. Resulta, por ello, de especial relevancia conocer cuáles son las características principales de las escuelas inclusivas eficaces y los líderes que las dirigen.

A pesar de la incesante búsqueda de los estudiosos por encontrar cuál es la naturaleza del liderazgo que trabaja por una escuela diferente, una escuela centrada en la consecución de una sociedad justa, no se ha llegado a tener una imagen coherente del mismo. Aunque la propuesta del estilo de liderazgo distribuido parece especialmente adecuada: una escuela socialmente justa sólo se puede conseguir entre todos y con todos.

Analizando las prácticas del liderazgo para la justicia social es posible encontrar actuaciones que articulan la escuela desde una visión realista de ella en la que se incorporan estrategias globales para la justicia social que fortalecen la cultura escolar inclusiva. Esta visión estratégica de la escuela no vela el interés por centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que incluyen estrategias curriculares específicamente diseñadas para ello, sino que le dota de una mayor relevancia situando estos procesos en el contexto de la escuela en un marco de colaboración.

Este liderazgo fomenta también la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los miembros, profesores, alumnos y familias. La implicación de éstas ayuda a la generación de una cultura diversa e inclusiva que potencia el capital social de los estudiantes valorizado por la propia escuela. Finalmente, son líderes que son capaces de asumir riesgos, son accesibles a los miembros de la comunidad educativa, son reflexivos e intencionales y comparten el liderazgo con otros niveles de la organización, sabiendo que el hecho de compartir los objetivos inclusivos les convierte en líderes que promueven eficazmente la justicia social.

Pero no es posible quedarse aquí, ya que la radical importancia del líder para conseguir una escuela que trabaje por la justicia social y la escasa investigación al respecto animan a seguir indagando acerca de cómo trabajan, cómo piensan y qué estrategias suelen adoptar estos directores para poder dar respuesta a los desafíos que la diversidad plantea en las aulas y en las escuelas.

Esta breve aportación sólo puede acabar con una reflexión acerca del largo camino que nos queda por recorrer, pero sólo trabajando duro por hacer que la utopía se convierta en realidad. Sólo la escuela no podrá cambiar la sociedad, pero sin una escuela que trabaje en y para la Justicia Social, sin el trabajo duro de los y las docentes, será imposible lograr una sociedad más justa, equitativa e inclusiva. ♦

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blackmore, J. (2002). Leadership for Socially Just Schooling: More Substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12 (2), 198-222.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138 – 156.
- Brown, K.M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Leadership Quarterly*, 40 (1), 77-108.
- Frattura, E. y Capper, C.A. (2007). Leading for social justice: Transforming schools for all learners. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribucion O Reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership*. Dordrecht: Springer.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 65-83.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), pp. 11-24.



- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), pp. 169-186.
- Sen, A. K. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

Las cifras sometidas a tortura confiesan cualquier cosa

La necesidad de análisis contextualizados y de propuestas basadas en principios

ESTELLA ACOSTA PÉREZ

Orientadora y profesora de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM. Adjunta en la Secretaría de Formación para el Empleo de CCOO de Madrid

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD. CALIDAD Y EQUIDAD

La seducción que ejercen las cifras absolutas, sobre todo en el ámbito periodístico y la tendencia a sacar conclusiones interesadas por parte de personas procedentes de los más diversos ámbitos profesionales, nos lleva a titular estas líneas con la frase en cuestión. Aparece como evidente la necesidad de incluir otro tipo de análisis y conclusiones alejadas de la simplificación y de la receta fácil. Nos proponemos señalar algunas de las cuestiones a tener en cuenta para poder profundizar tanto en el diagnóstico como en las alternativas reales de mejora del sistema educativo.

“Cuando se hacen comparaciones entre países, sin tener en cuenta las dimensiones históricas y culturales de tales políticas, se corre el riesgo de un “falso universalismo” en el que se exhiben las semejanzas sin referencia al contexto en el que hayan surgido” (G.Whitty, S. Power y D.Halpin 1999).

Se trate de análisis o de reformas la descontextualización trabaja en un sentido negativo, más aún en el caso de España que presenta grandes diferencias históricas y culturales sociales y del propio sistema educativo con respecto a otros países de su entorno.

Podemos partir de algunas consideraciones del mismo informe PISA que sólo en pocas ocasiones son citadas por quienes utilizan los “resultados” globales sin interrelacionar variables, factores o datos relativos:

“Además, el propio rendimiento está influido por las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, los condicionantes de partida, los entornos sociales, económicos y culturales de alumnos y centros educativos considerados u otros factores cuya posible asociación con los resultados analiza PISA. Este conjunto de consideraciones y análisis permite una aproximación a la medida de la equidad. “

La consideración del origen de los resultados dará la pauta para las posibles correcciones, de lo contrario estaremos reflejando el síntoma pero seremos incapaces de prevenir o de curar al enfermo. Tal vez en el siguiente párrafo obtenemos las claves de cuáles son los factores que debemos analizar para mejorar el rendimiento de nuestro

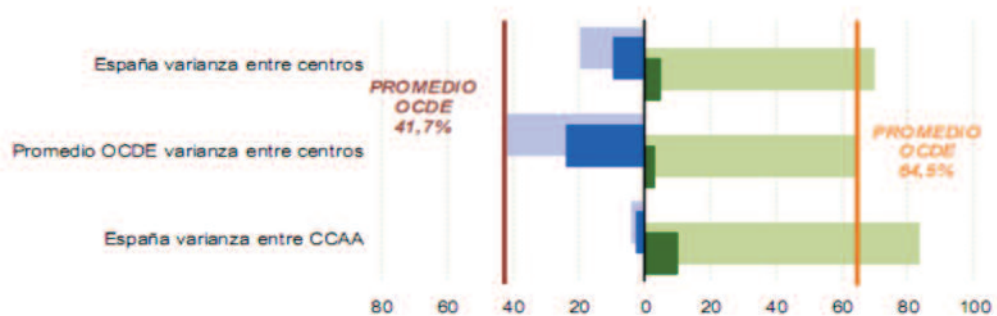
alumnado. Aunque más adelante incluiremos otras perspectivas tan relevantes como éstas para el diagnóstico y los cambios:

“La variación del rendimiento de los alumnos puede deberse a diversas causas que tienen que ver con los factores propios de cada sistema educativo; entre ellas, los recursos humanos, materiales y financieros puestos a disposición de los centros, los procesos educativos derivados de las diferentes formas de organizar los centros y las enseñanzas dentro de ellos, de los funcionamientos de los equipos docentes o del trabajo en las aulas y, desde luego, de la trayectoria académica de los alumnos, de su actitud y esfuerzo ante el aprendizaje y de la confianza que en él depositan su familia, sus profesores, el centro y el propio sistema. Parte de estos aspectos es abordada en el Volumen V del Informe internacional de PISA 2009.”

Por lo tanto, la contextualización pormenorizada de los factores que intervienen, no sólo desde un punto de vista cuantitativo y de las influencias de múltiples y complejos procesos que constituyen la situación de aprendizaje, darán pistas mucho más relevantes que las cifras absolutas traducidas en comparaciones estilo rankings. Porque además, incluidos los rankings demuestran mejores resultados cuando se contemplan en función de la equidad en nuestro sistema educativo y las diferencias entre Comunidades Autónomas no son tan significativas como han pretendido algunas personalidades de las políticas de derechas.

Si se considera la variabilidad de los resultados entre las comunidades autónomas españolas se constata que la variación global que se produce en los resultados de los alumnos entre unas y otras comunidades (Figura 3.5) no explica más del 3% de la varianza. Este dato de PISA ofrece una evidencia incuestionable sobre la “homogeneidad” del sistema educativo español que no hace sino confirmar la que ya se obtuvo en la evaluación general de diagnóstico de 2009. Además, en este caso, la homogeneidad se constata no en los primeros años de la educación primaria, sino al finalizar la educación secundaria obligatoria.

Figura 3.5. Variación del rendimiento de los alumnos “entre comunidades autónomas” y “dentro de una comunidad autónoma”, y comparación de los resultados entre centros en España y OCDE.

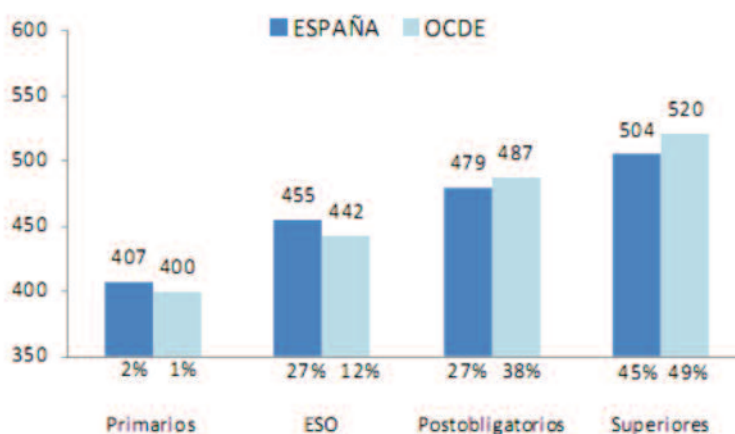


Elaboración: Instituto de Evaluación, Anexo 3, Tabla 3.2 a partir de los datos contenidos en OECD PISA 2009 database.

Todo esto no puede motivar, tampoco, la autocomplacencia de ningún gobierno, porque no deja de ser esa foto fija sometida a tortura. Con esta información no se pueden avalar medidas correctoras ni campanas al vuelo, no se puede seleccionar acciones de mejora ni garantizar que la financiación sea realmente distributiva para paliar posibles

diferencias en la adquisición de las competencias que evalúa el informe. Sobre todo, en la medida en que las variables *nivel de estudios de los padres y ocupación de los padres* e incluso el *número de libros en casa* determinan diferencias muy significativas en el rendimiento del alumnado. La más importante se corresponde con el nº de libros en casa (125 puntos) y en segundo lugar con poca diferencia el nivel de estudios (100), siendo la ocupación la menor con 60 puntos

Figura 3.6. Puntuación media del alumnado PISA 2009 según el nivel de estudios de los padres



Elaboración: Instituto de Evaluación a partir de los datos contenidos en OECD PISA 2009 database.

Parece obvio concluir que nuestro sistema educativo resulta de los más equitativos como sentencia el informe PISA, no obstante la profundización de los orígenes de los éxitos y los fracasos, la combinación de factores que intervienen y por cierto, la consideración de la alta complejidad del fenómeno debería llevarnos al desarrollo de análisis cualitativos que puedan orientar las posibles acciones para paliar el elevado índice de ciudadanos y ciudadanas que no completan la enseñanza obligatoria a los 16 años.

Porque otra de las recomendaciones evidentes viene dada por un porcentaje excesivo de repeticiones (36%) que no parece la única medida posible de superación de las dificultades. Por un lado, hace falta la información sobre cuántas titulaciones en ESO se adquieren con uno y dos años más de escolarización y por otro compararlo con otras medidas que se hayan aplicado para superar dificultades. Está claro el riesgo de exclusión social de quienes no acceden a un dominio básico de las competencias evaluadas pero sin la influencia de las diferentes variables estudiadas, que incluso nos podrían acercar a la necesidad de acciones dirigidas a las familias y al conjunto de la sociedad y no sólo hacia el alumnado o los centros educativos, es muy difícil determinar responsabilidades e implementar políticas de inclusión. Es evidente la importancia de profundizar en el modelo de atención a la diversidad y en las políticas de colaboración institucional y social, porque el éxito del sistema educativo es una obligación del conjunto de la sociedad.

Demasiadas personas e instituciones siguen instaladas en la culpabilización del otro, desgraciadamente parece una conducta reiterada en muchos ámbitos aparte del educativo, situación que debe superarse para abarcar todas las alternativas posibles que garanticen el derecho a la educación y la formación, con calidad y equidad. En la medida en que “culpabilizar a otros” también constituye una estrategia eficaz de renuncia por parte del Estado que se inhibe de la responsabilidad de garantizar la equidad y forma parte de muchas de las políticas neoliberales que pretenden desarrollar estrategias de

mercado otorgando a las familias una mayor capacidad de elección o decisión sobre la educación

En este sentido también es necesario revisar las concepciones sobre la autonomía de los centros o el modelo de dirección, porque caemos en la trampa de otorgar mayor control a las instancias inferiores o a las individualidades profesionales, cuando podemos estar avalando políticas de reducción del gasto público y de mercantilización de la educación, porque acercan las decisiones al ámbito privado. En muchos países la delegación de poderes ha sido la excusa perfecta para la reducción presupuestaria y el descenso de impuestos generando situaciones de “cuasi mercado” entre los centros educativos.

LAS COMPETENCIAS CLAVES:

La otra cuestión muy relevante debería ser el análisis sobre qué mide el Informe PISA y el detalle de las preguntas. ¿Sabemos de dónde proviene el modelo de evaluación? ¿qué interesa medir? Trataremos de resumir algunas ideas claves para conseguir una verdadera dimensión de la cuestión. Sobre todo con el ánimo de provocar la reflexión crítica y demostrar la profunda ignorancia de muchos de quienes se atreven a opinar sobre los resultados y sobre los diagnósticos casi siempre parciales, desenfocados y muchas veces sesgados.

El origen es el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Claves) de la OCDE, que resumimos transcribiendo textualmente algunos párrafos reveladores:

El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad.

Las evaluaciones PISA comenzaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. La evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó con el entendimiento de que el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias.

Las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a la complejidad de muchas áreas de sus vidas. ¿Qué implican estas demandas para las competencias clave que los individuos necesitan adquirir? Definir dichas competencias puede mejorar las evaluaciones de qué tan bien están preparados los jóvenes y los adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas de educación y un aprendizaje para la vida.

Un ejemplo que podemos utilizar para diferencias conceptos es que si el Informe PISA pusiera raíces cuadradas o análisis gramaticales es posible que nuestro alumnado subiera el rendimiento, porque tal vez nuestro sistema educativo no funciona aún con las concepciones relacionadas con las competencias. Otro ejemplo del contraste lo constituye la necesidad de alfabetización digital que casi está cumpliendo la misma función que la alfabetización tradicional cumplió en la formación ciudadana. Incluso J.C. Tedesco nos señala la necesidad de alfabetización científica para garantizar la igualdad en la participación en la sociedad ante múltiples decisiones y políticas que hay que implementar en relación con los avances científicos. Así como la formación de la subje-

tividad que permita una integración real y activa en el mundo que nos ha tocado vivir plagado de incertidumbres y de cambios vertiginosos

Como resultado del proyecto DeSeCo las tres áreas de competencias claves identificadas e interrelaciones entre sí, señalan el camino de los fines y los principios de los sistemas educativos, en nuestro caso reforzados por las competencias claves de la EU recogidas en toda la legislación, las directivas y los informes que tratan sobre educación y formación

El marco conceptual del Proyecto describe estas competencias:

1.- los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, como para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva.

2.- en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.

3.- los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

¿Funciona realmente nuestro sistema educativo con estas premisas? ¿educa nuestra sociedad para desarrollar estas competencias? ¿las instituciones educativas están organizadas para cumplir con estos objetivos? ¿de forma universal y equitativa? Está claro que es responsabilidad de todos, en conjunto, que ocurra o no. Quizás habría que empezar por revisar y reflexionar sobre el concepto de competencia:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica.

Cuando socialmente la pregunta todavía y por muchas razones, sigue siendo la expresada tan gráficamente por Quino en los años 70, mientras de ahora para acumular información disponemos de las TICs y el pensamiento puede discurrir por derroteros más creativos:

Ocurre que socialmente no hemos cambiado el concepto de conocimiento, ni hemos asimilado la concepción sobre las competencias, ni hemos revisado la noción de competencias a la que debemos recurrir para superar la visión tecnocrática, de gestión de recursos humanos, que el mundo empresarial pretende imponer. Ya existen múltiples escritos de autores importantes y conocedores de nuestro sistema educativo que tratan estos temas y no podemos ni debemos prescindir de sus interpretaciones. Tanto en el ámbito de la educación formal como en el de los aprendizajes no formales es una perspectiva a conocer y que sirva para modificar modelos de interpretación, esquemas de referencia y cauces operativos que enmarquen nuestras acciones y propuestas.

En el fondo, se trata de rediseñar la concepción sobre la educación y la formación, superando el modelo en el cual fuimos educados, incorporando los profundos cambios que se producen al calor de la creación de conocimiento, de los procesos generados por las nuevas tecnologías, de atención a las nuevas necesidades sociales e intelectuales de

las nuevas generaciones, todo ello sin abandonar los principios de compensación de desigualdades para desarrollar una educación y una formación lo más equitativas posibles, que incluya al conjunto de los trabajadores y las trabajadoras.

EL MARCO ESTRATÉGICO : OBJETIVOS 2020

No se trata de tomar como verdades absolutas todo lo que señala la Unión Europea, pero existen algunas conclusiones altamente compartidas, de carácter general pero muy útiles para orientar cualquier debate sobre educación y formación. La primera observación viene dada precisamente por la íntima relación establecida desde hace mucho tiempo entre educación y formación, que nos invita a no centrarnos exclusivamente en el sistema educativo formal y por supuesto a hablar de capacidades, competencias, cualificaciones, conocimiento en relación con innovación, etc.

“La calidad del capital humano es crucial para el éxito de Europa. La Estrategia Europa 2020¹ pone un énfasis decidido en la educación y la formación para promover un «crecimiento inclusivo, sostenible e inteligente».

La Comunicación de junio de 2010 desarrolla el llamamiento de la Estrategia Europa 2020 para que se potencie el atractivo de la educación y formación profesional (EFP), y describe su potencial con respecto a las iniciativas emblemáticas: «Agenda de nuevas cualificaciones y empleos» y «Juventud en Movimiento», incluido su «Marco de Empleo de los Jóvenes».

Sin olvidar las Conclusiones del Consejo (12/05/2009) con los objetivos estratégicos: 1) hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos, 2) mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, 3) promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa y 4) incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación. Siempre con la finalidad de lograr: a) la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos y b) la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Aparte de las “previsiones” relacionadas con la crisis económica o las posibilidades de crecimiento, parece importante atender a algunas de indicaciones respecto a la educación y la formación, siempre en el marco europeo del aprendizaje permanente y de los informes sobre Nuevas capacidades para Nuevos empleos

“Las previsiones indican una mayor demanda de cualificaciones de nivel medio y alto de aquí a 2020². La continua evolución de los productos y procesos bajo la influencia de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), unida a la necesidad de que la economía reduzca las emisiones de carbono y al envejecimiento de la población, implicará cambios en los puestos de trabajo y las estructuras sociales: la educación y la formación, incluida la EFP, deben adaptarse a esos cambios. **La educación y formación profesional inicial (EFPI)** debe dotar a los jóvenes de capacidades acordes con la evolución de los mercados de trabajo: las cibercapacidades³, un nivel muy elevado de competencias clave⁴ o la alfabetización digital y mediática para mejorar las competencias digitales⁵. Una de sus misiones destacadas es atajar el alto índice de desempleo juvenil de Europa. Además, dado que la secuencia tradicional «formación-trabajo-jubilación» va a verse alterada con novedades en las carreras y ocupaciones de los adultos, estos deben tener la oportunidad de actualizar sus capacidades y competencias mediante la **educación y formación profesional continua (EFPC).**”

Por consiguiente, la perspectiva clara de abarcar el aprendizaje en todos los contextos y todas las etapas de la vida, implica una preocupación por todos los niveles de educación y formación desde la primera infancia hasta los adultos y en lo formal, lo no formal y los aprendizajes informales. Todas las actuaciones enmarcada en unos niveles de referencia a conseguir y unas áreas prioritarias a desarrollar, que deben servir de marco estratégico para programar de forma pertinente y concreta

Resumiremos esas áreas y niveles para que sirvan como ejes de nuestros debates. ¿son realmente relevantes para nuestro contexto? ¿qué cambios requieren nuestras instituciones de educación y formación? ¿la financiación será adecuada y suficiente? ¿nuestro marco conceptual está desarrollado para valorar estos objetivos?

Las metas a cumplir como niveles de referencia serían:

- una media de un 15% de adultos debería participar en aprendizaje permanente
- un porcentaje inferior al 15% de jóvenes de 15 años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias
- al menos un 40% de personas entre 30 y 34 años con enseñanza superior terminada
- abandono prematuro por debajo del 10 %
- un 95% entre 4 y 6 años participar en educación infantil
- a finales de 2010 fijar niveles para movilidad, empleabilidad y aprendizaje de idiomas

Las áreas prioritarias, por cierto difundidas con una buena dosis de manipulación, estaban establecidas para el primer ciclo entre 2009 y 2011 y sería clave profundizar en qué medida se van desarrollando y en qué medida se tienen en cuenta en determinadas programaciones o proyectos. Así como, visualizar la absoluta ignorancia de algunas de sus prioridades en las opiniones de mucha gente sobre qué es lo que conviene hacer en educación o en formación.

Exceptuando las recomendaciones que se relacionan con la movilidad en el marco de la Unión Europea se apuntan como acciones claves algunos aspectos de los cuales estamos muy alejados tanto en nuestro sistema formal como en los no formales. Como por ejemplo los conceptos flexibles y personalizables para el acceso, las pasarelas reales, el alto grado de validación de aprendizajes no formales e informales y la gran asignatura pendiente de la Ley 5/2002: servicios integrados de orientación y asesoramiento para facilitar las transiciones y la elección de aprendizaje y carrera;

Aunque si evitamos aquéllas referencias excesivas a las relaciones con el mercado laboral un tanto ideales o demasiado interesadas, llama la atención un línea que deberíamos investigar y debatir:

“Excelencia profesional combinada con unas competencias clave bien desarrolladas. Es cada vez más urgente, también en la educación y formación profesionales, hacer hincapié en las competencias clave⁶. Las competencias clave son la base del aprendizaje permanente y del éxito en las carreras y profesiones individuales. El desarrollo de las competencias clave tiene que proseguir después de la educación obligatoria, tanto en la educación y formación profesional inicial como en la continua. Al mismo tiempo, el rápido cambio tecnológico implica una mejora constante de las cualificaciones profesionales y laborales de tipo manual⁷. El reto es combinar mejor las cualificaciones profesionales y las competencias clave, a un nivel elevado.”

Parece contradictorio hablar de competencia clave, cambio tecnológico y cualificaciones de “tipo manual”. Es un defecto de traducción o se está tergiversando la noción de com-

petencias claves. Más aún cuando el siguiente párrafo retuerce el argumento para adaptar los principios a las “necesidades del mercado laboral” y el aprendizaje “en el trabajo”. ¿desde cuándo en las empresas se aprenden las competencias claves? El siguiente párrafo nos revela claramente las intenciones de promover el desarrollo de la formación en la empresa, cuestión necesaria en muchos aspectos y vital para la relación con la práctica profesional pero altamente dudosa en cuanto a la posibilidad de garantizar competencias claves y transversales. (ver Observatorio Social de la educación nº 1)

“Para adaptar al máximo la oferta de EFP a las necesidades del mercado laboral, conviene reforzar el uso de diversas formas de aprendizaje en el trabajo. La investigación indica que el aprendizaje en el trabajo tiende a aumentar las posibilidades de empleo en las fases tempranas de la vida laboral. El aprendizaje en el trabajo facilita también el desarrollo de un enfoque basado en los resultados del aprendizaje para la EFP, pues se tenderá a basar el aprendizaje, las cualificaciones y la evaluación en las competencias (prueba de las cualificaciones). Por lo tanto, debe animarse a los empleadores a maximizar la oferta de períodos de aprendizaje y prácticas.”

Esto nos llevaría a profundizar en el concepto de empleabilidad, en la descripción de las competencias claves y transversales, en las diferencias entre jóvenes y adultos, en la relación con equidad, innovación o con las nuevas capacidades para nuevos empleos. Porque está apareciendo un cambio significativo en muchos conceptos, tanto en las comunicaciones y directivas europeas como en el lenguaje de las administraciones españolas: eficiencia en lugar de eficacia, formación en el trabajo en lugar de formación para el empleo, sospechosamente “la disposición a asumir riesgos” aparece vinculada a la creatividad y la innovación porque se las vincula al espíritu emprendedor y para muestra basta un botón: *reforzar el desarrollo de las competencias clave para garantizar la adaptabilidad y flexibilidad de los aprendices y trabajadores;*

La dualidad de los textos nos acerca a las contradicciones de unas concepciones del estado del Bienestar socavadas por los modelos neoliberales, mientras que la idea de empleabilidad que emerge de otros textos es la de la Recomendación 195 de la OIT 2004:

“El término “empleabilidad” se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.”

La concepción sobre capacidad de adaptación a los cambios sean tecnológicos u organizativos, la competencia clave, no debe relacionarse con “flexibilidad” o “adaptabilidad” en el sentido de las relaciones laborales. Así como la formación “en el trabajo” puede tener una connotación altamente reducida y mecanicista que no permite el desarrollo de las competencias claves que garantizan la empleabilidad real y en función de la cualificación de los trabajadores y no de las necesidades inmediatas, cortoplacistas, de las empresas en un período determinado.

Todas las previsiones de los estudios de la Unión Europea acaban siendo contradictorias con respecto a las “Nuevas capacidades para nuevos empleos”. Es obvio que se concentrarán las altas cualificaciones pero también se prevé que se mantendrán las bajas cualificaciones por el protagonismo del sector de los servicios personales. Por otro lado sería muy cuestionable la posibilidad de previsiones específicas de cualificaciones, en la medida en que la característica fundamental de este nuevo capitalismo vigente está relacionada con la profundidad de los cambios, su rapidez y la incertidumbre acerca de

la dirección que tomará el sistema productivo. Por otra parte, la reducción y la precariedad del empleo se van instalando de forma alarmante.

PERSPECTIVAS PARA UN DEBATE

Como se puede deducir, queda mucho por hacer en el debate y la profundización de estos y otros temas relevantes para nuestra concepción sobre el modelo educación y formación. Aparte de la contextualización, de los ejes estratégicos o de los conceptos trampa que debemos analizar, restaría también iniciar algunos trabajos sobre las instituciones de educación y formación. La participación de las familias, de los usuarios o de la ciudadanía. El papel y el desarrollo profesional de los docentes en los aprendizajes formales y no formales. Debatir sobre algunas ideas que damos por supuestas, algunas compartidas pero poco útiles, otras no pertinentes en estos momentos, muchas que son banderas irrenunciables pero cuyos contenidos han cambiado radicalmente.

Sobre todo, acercar el mundo de la educación formal obligatoria a la formación profesional inicial y continua, pero también poder desarrollar nuestra capacidad crítica respecto de algunas indicaciones de “expertos” o de centros especializados que no siempre se corresponden con la defensa de los derechos de los trabajadores y trabajadoras. Porque confluyen los intereses de las administraciones por falta de financiación con los intereses privados de la educación y la formación como negocio y se puede perder mucho de lo conseguido en cuanto a la participación en el diálogo social y la negociación colectiva.

No obstante, el eje clave del debate viene dado por la relación entre educación y sociedad, si lo que interesa son las garantías de calidad con equidad. Ampliando las propuestas bajo el concepto de **sociedad justa**, porque ni el sistema educativo ni las instituciones educativas y de formación en su conjunto pueden ser la solución mágica para las desigualdades o la exclusión social. Para una reflexión en profundidad resultan muy reveladores algunas de los análisis de J.C. Tedesco en : Educación y justicia: el sentido de la educación, para la XXV Semana monográfica de la Fundación Santillana, que reproducimos para concluir como provocaciones para el debate.

Desarrollando los modelos en los distintos momentos históricos de la relación entre educación y sociedad en el capitalismo, en el primero la variable clave fue la política (construcción de los estados nacionales) y en el segundo la economía (formación de los recursos humanos)

“El tercer modelo se ubica en la década de los noventa, cuando se apreció la crisis de los dos factores anteriores sobre los cuales se habían diseñado las políticas educativas: la nación y el trabajo. El déficit de sentido que caracterizó al «nuevo capitalismo» globalizado se tradujo en exigencias de eficiencia y eficacia, en el predominio de debates instrumentales y en las tensiones y presiones propias de la aplicación de la lógica de mercado a la producción y distribución de un bien público como es el conocimiento”

“Si tuviéramos que elegir una categoría para identificar el modelo de actor social con el cual se concibió el sentido de la formación en cada uno de esos momentos, podríamos sostener que la categoría de *ciudadano* corresponde al primer momento, la de *recurso humano* al segundo y la de *cliente* al tercero. El agotamiento de la capacidad de estos modelos para orientar el sentido de la acción educativa puede ser analizado como una crisis de hegemonía y el interrogante más profundo que enfrentamos es el que se refiere a la posibilidad de que este déficit de sentido se constituya en un rasgo permanente de la di-

námica social o que sea cubierto por propuestas cuyos contenidos no se corresponden con nuestros objetivos. Al respecto, es posible percibir dos tentativas, socialmente vigentes, de cubrir el déficit de sentido. La primera de ellas es la del fundamentalismo autoritario y la segunda es la del individualismo asocial.”

Con otras de sus reflexiones volvemos al inicio de estas notas, para situarnos en una perspectiva ideológica y política y alejarnos de modelos técnicos o pretendidamente científicos. Porque las cifras sometidas a tortura confiesan cualquier cosa, en función del modelo que se defienda.

“Entre el fundamentalismo autoritario y el individualismo asocial se ubican las distintas propuestas que pueden englobarse en el concepto de sociedad justa. Definir a la justicia como concepto central del sentido socialmente compartido implica ubicarnos en un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política. El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. En las últimas décadas, sin embargo, el saber social tendió a ejercerse desde el paradigma de las ciencias sociales, lo cual otorgó a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor, exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. Sin embargo, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino opciones éticas, el paradigma de la ciencia social muestra sus limitaciones. Como sostuvo I. Wallerstein, la idea de que el saber científico y el filosófico-humanístico son radicalmente diferentes, como si constituyeran dos formas intelectualmente opuestas de ‘saber’ el mundo –algo que a veces se dio en llamar la tesis de las ‘dos culturas’–, no solo se está volviendo inadecuada como explicación de la masiva transición social que atravesamos, sino que incluso se convierte en un obstáculo a la hora de enfrentar la crisis de manera inteligente. No es casual, por ello, que los principales analistas contemporáneos de la sociedad adopten un enfoque en el cual se atreven no solo a explicar sino a juzgar los procesos sociales”

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Aparte de los trabajos mencionados en el texto:

Acosta, E: La formación y las cualificaciones profesionales en el cambio de modelo productivo. Observatorio Social de la Educación Fundación 1º de mayo enero 2010

Observatorio Social de la Educación nº 2. Fundación 1º de Mayo. Noviembre 2010

Tedesco, J. C: Educación y sociedad en América Latina. En Pensamiento Iberoamericano, Madrid, 2010

Tedesco, J. C: Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo, en Revista de Educación, MEC, Madrid 2001

Whitty, G. Power, S y. Halpin, D: La escuela, el estado y el mercado. Morata. Madrid.1999

NOTAS:

¹ COM(2010) 2020.

² Según las previsiones de necesidades de capacidades hasta 2020 realizadas por el Cedefop en febrero de 2010, habrá 15,6 millones de nuevos empleos en la UE para licenciados de enseñanza superior, y 3,7 millones, para graduados de secundaria. Por el contrario, habrá 12 millones de puestos de trabajo menos para quienes estén poco o nada cualificados.

- ³ COM(2007) 496, «Cibercapacidades para el siglo XXI». Se prevé que en el plazo de cinco años el 90 % de los trabajos requerirá capacidades de TIC (IDC, 2009).
- ⁴ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, DO L 394 de 30.12.2006, p. 10.
- ⁵ COM(2010) 245, «Una Agenda Digital para Europa».
- ⁶ Conclusiones del Consejo de 11.5.2010 sobre competencias que sirven de base al aprendizaje permanente y la iniciativa «Nuevas capacidades para nuevos empleos», DO C 135 de 26.5.2010, p. 8.
- ⁷ La UE padece una penuria de personal cualificado en TIC y para 2015 podría carecer de las cualificaciones necesarias para cubrir hasta 700 000 puestos de trabajo de TIC [capítulo 2.6 de COM(2010) 245, «Una Agenda Digital para Europa».