

La formación docente en el ecosistema digital¹

Mariano Fernández Enguita



Conferencia de Mariano Fernández Enguita en la Universidad de Medellín.

Los profundos cambios sociales que vivimos tienen, lógicamente, que afectar a cualquier institución, tanto más a la escuela que se ocupa hoy de formar para el mañana. En sí no tendría por qué ser esto un problema, pues siempre fue así y con ello creció la institución. La escuela es hija de la industrialización, la urbanización, la alfabetización, el desarrollo de la división del trabajo, la juridificación, la burocratización,

la racionalización, es decir, del conjunto de cambios que solemos resumir en la idea de la modernización. Es y ha sido siempre producto e instrumento del cambio, aunque esto merecería un mayor detalle en el que no podemos entrar aquí. ¿Cuál es, entonces, el problema?

La aceleración del ritmo de cambio

En abstracto podríamos dividir la evolución de la humanidad, según el ritmo del cambio social, en tres grandes y desiguales etapas: la primera, la mayor de todas, en la que el cambio era tan lento e inesperado que no podía siquiera ser percibido sino a lo largo de muchas generaciones y no podía tratar de descifrarse su sentido, época que he llamado de cambio *suprageneracional*; la segunda, que podríamos considerar

¹ Este texto ha sido publicado en el libro "Estrategias innovadoras en la formación de docentes en el posacuerdo de paz" que corresponde al proyecto desarrollado por Fundación Kreanta y la Alcaldía de Medellín entre noviembre de 2017 y mayo de 2020 con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona. Acceder al libro: <http://kreantaeditorial.org/producto/estrategias-innovadoras-formacion-docentes-construccion-paz/>

equivalente a la primera modernidad o a la modernización, en la que el cambio se hace visible de una generación a otra, no sólo una vez sino muchas, en forma de los procesos ya mencionados de urbanización, industrialización, etc., y en la que se trata de encontrarle sentido a través de retóricas sobre el progreso, el crecimiento, la revolución, etc. que sirven entre otras cosas para prever (con o sin acierto) lo porvenir, época a la que he llamado de cambio *intergeneracional*; y una tercera, en fin, en la que hoy estamos plenamente inmersos, que se caracteriza por una aceleración tal que hace que cambios radicales en la economía, la política, la cultura, la familia, la salud... resulten claramente perceptibles en el transcurso de una misma generación, con el añadido de que ya no creemos saber cuál sea su dirección, época que he llamado de cambio *intrageneracional*. También podríamos haber denominado a estas etapas sociedad tradicional, modernidad y posmodernidad, con algunos matices.

Lo que quiero señalar es que en la fase del cambio suprageneracional no había ni hacían falta escuelas. Algunas había, para la formación de un grupo muy especializado de escribas, mandarines, sacerdotes o similares, en torno a algún tipo de conocimiento más o menos esotérico, y en el contexto especial de las minúsculas ciudades ricas, pero no para la inmensa mayoría de la población. Baste recordar lo que reza el apócrifo africano, que para educar a un niño *hace falta una aldea*, pero añadiendo lo que los africanos no decían por obvio: que *basta una aldea*, que *no hace falta una escuela*. En una sociedad que no cambia, o apenas, todo lo que debe aprender un niño puede enseñárselo cualquier adulto (sus padres, sus parientes, los ancianos,

la aldea), salvo que esté llamado a suceder al brujo.

En la fase del cambio intergeneracional las coordenadas se transforman. Hay que formar obreros a partir de niños campesinos, súbditos del rey o ciudadanos a partir de siervos del señor local, urbanitas a partir de habitantes del campo, sujetos de la ley a partir de animales de costumbres, etc., etc. y los padres y los adultos próximos no están capacitados para hacerlo, ni seguramente quieren ni pueden intentarlo. Es entonces cuando se precisa de una nueva institución y de una nueva profesión que representen todo lo moderno frente a lo tradicional, el futuro frente al pasado, etc. Es cuando la institución se universaliza y cuando la profesión vive su momento de gloria.

En la fase del cambio intrageneracional todo se trastoca. No es que los adultos no estén a la altura, sino que los profesores, generalmente, tampoco. Ya no cabe esperar a que el conocimiento creado a cada momento circule hacia las universidades y escuelas de magisterio, se incorpore a los estudiantes que tal vez mañana sean profesores y llegue entonces a los alumnos. Para entonces, todos calvos. En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela pierde terreno en beneficio de la ciudad misma (la aldea, que vuelve para vengarse), las redes, los iguales, los nuevos medios de comunicación... Y el profesorado lo paga en términos de incertidumbre, desfase, pérdida de status, cuestionamiento. La escuela ya no monopoliza nada, salvo la conscripción de dudosa utilidad.

En los países económica y socialmente más desarrollados esto se vive, o se sufre, como la coexistencia de una institución (la escuela) del siglo XIX, una profesión (los docentes) del siglo XX y un público

(los alumnos) del siglo XXI. En países que, como Colombia, albergan todas las fases del desarrollo económico y social, desde comunidades fuertemente tradicionales, casi primitivas en su aislamiento, hasta grupos sociales y organizaciones o instituciones de punta que nacen y crecen libres de las ataduras del pasado, esta diacronía se puede manifestar también entre las escuelas, entre los profesores y, sobre todo, entre los alumnos y entre sus comunidades.

Las exigencias del nuevo capitalismo

La institución escolar ha perdido el paso, en buena medida, en relación con el mundo del trabajo. Lo que hoy podemos llamar ya el modelo escolar *tradicional* tomó forma a través de la imitación desde la escuela y la imposición a la misma de lo que en la sociedad más amplia se consideraban los tipos de organización más eficaces. En sus orígenes, la escuela emuló a los cuarteles y los monasterios, pero en la segunda mitad del siglo XIX y el XX el modelo pasó a ser la fábrica. Por un lado, era la organización más exitosa y su explosiva expansión parecía no dejar duda sobre la bondad de sus pautas organizativas; por otro, el modelo encajaba bien con la vocación escolar de control de la conducta y con los imperativos de coste y eficiencia de una institución masiva. El aula y el centro pasaron así a constituirse en sombras del taylorismo, el alumno en un esbozo del futuro trabajador y el profesor en el anticipo de su capataz. El taylorismo, el análisis coste-beneficio, la evaluación de resultados... se abrieron paso a través de la programación curricular, la pedagogía por objetivos, la psicología conductista...

Hoy está cambiando el panorama. En todo caso, los trabajadores de mañana

competirán en el doble frente de una economía global y digital. En el frente global, con los trabajadores de todo el mundo, no sólo por la disposición de estos a migrar adonde haga falta a la zaga del capital transnacional sino también por la disposición del capital a moverse allá donde la mano de obra y otros factores sean mejores y/o más baratos y por la rutina del consumidor de comprar aquello que le ofrece más valor de uso o le requiere menos valor de cambio no importa cuál sea su procedencia. En el frente digital, con la maquinaria que si ayer, a través de la mecanización y la automatización, mordía sobre todo en el trabajo manual, cualificado o no (compárense, por ejemplo, en las plantas de producción automovilísticas, las cadenas de montaje de antaño, pobladas de operarios, y las de ahora, pobladas de brazos-robot articulados), hoy, a través de la informatización, lo hace sobre quienes apenas ayer eran el grueso del trabajo *intelectual*, que servía de sustento a la clase media (bancarios, agentes, azafatas... cuyo trabajo es sustituido por programas que calculan prestamos, buscan billetes, emiten tarjetas de embarque...). Nunca fue tan esencial como ahora la cualificación, salvo que se esté dispuesto a competir aceptando salarios de miseria.

Pero al modelo industrial tradicional sigue además otro que requiere todas nuestras capacidades no ya para integrarnos en la disciplina y la seguridad de la cadena de montaje o la rutina burocrática sino para movernos en la incertidumbre, resolver problemas, afrontar imprevistos, innovar sobre el terreno, trabajar en estructuras flexibles... El modelo taylorista-fordista-stajanovista de producción en masa es sustituido por la especialización flexible, la empresa-red, el distrito industrial, las nuevas formas de organización del trabajo,

las jerarquías chatas, etc., pero también por la inseguridad, la precariedad, el trabajo-basura, la externalización de las relaciones laborales... El caso es que el futuro trabajador necesita cada vez más de una socialización y un entrenamiento para la iniciativa personal, la cooperación en equipo, el trabajo en red, la asunción de responsabilidades... todo lo que no parece ser precisamente el punto fuerte de la institución escolar. Y el profesor, acostumbrado a las rutinas escolares y a la tranquilidad de contar con un público cautivo e inmerso probablemente en la carrera funcionarial, no parece tampoco que pueda ser su mentor ideal en ese proceso.

Los países en desarrollo se han visto simultáneamente perjudicados por una relación de intercambio desigual con los más avanzados y beneficiados por la externalización desde estos de buena parte de la industria, en busca de una fuerza de trabajo más barata (y un marco legal más permisivo). Hoy, la globalización engrasa y equilibra las condiciones del intercambio, pero la automatización y la informatización pueden destruir muchos de los puestos de trabajo antes externalizados o devolverlos a los países de origen, segando así la hierba bajo los pies de un modelo de industrialización dependiente.

Las transformaciones de la política

Jules Ferry, el padre de la *école unique* francesa, dijo una vez que el maestro sería el sacerdote de la Tercera República, lo que el otro sacerdote había sido para la monarquía. La escuela de masas surgió con la nación y como instrumento de la nación. Su papel fue fundamental e insustituible en la unificación (por encima de otras lenguas) y normalización (por encima de todas sus variantes) de la lengua nacional, en la elaboración y difusión de

una tradición histórica y cultural real o inventada, en la creación y asunción de una identidad colectiva, en la identificación con el territorio como base del Estado, en la asunción de deberes y derechos recíprocos. A pesar de su isomorfismo casi clónico (de que, a través de las fronteras, las escuelas se parecen como un huevo a otro excepto por la desigualdad de recursos), la escuela fue invariablemente una institución nacional, como también lo fue y lo es la profesión docente: nacional y nacionalista.

Pero el mundo ha cambiado por efecto de la globalización. Es más, uno de nuestros mayores problemas, si no el principal, es que vivimos en un contexto de globalización económica, ambiental, mediática, cultural, criminal... pero no política, en el que pequeños estados se las ven y se las desean, si es que lo intentan, para operar con cierta eficacia en el contexto de fuerzas que trascienden sus fronteras y sus recursos. Por otra parte, efecto paradójico de esa misma globalización es una importante diversificación interna, producto de unas migraciones ampliadas e intensificadas pero ya no abocadas a la asimilación, en la medida en que el abaratamiento de los medios de transporte y la explosión de los medios de comunicación de la información permite preservar e incluso induce a intensificar las identidades de origen, con el resultado de que las sociedades nacionales se vuelven más heterogéneas, diversas, complejas, multiculturales. Esto plantea a la institución y a la profesión dos tareas para las que ellas, institución y profesión nacionales pensadas para un marco nacional y con una función nacional, no habían nacido y es dudoso que estén equipadas y preparadas.

Por un lado, un mundo global lastrado por estados nacionales reclama la globalización de la política, la constitución



Reuniones con Luis Guillermo Patiño, Secretario de Educación, equipo MOVA y seminario en Comfama.

progresiva de una comunidad política global capaz, sobre todo, de imponerse a la economía, de devolver a la política el puesto de mando. No sabemos cómo será esa comunidad política, aunque sí que no será ni un gobierno mundial a imagen y semejanza de los gobiernos nacionales ni un mero organismo intergubernamental del tipo de Naciones Unidas. Lo que sí sabemos es que para que exista algo parecido a una comunidad política debe haber en su base una comunidad moral; es decir, que cualquier poder de dimensión global debe asentarse sobre la existencia de una comunidad correspondiente, sobre la asunción de derechos y obligaciones a escala global, sobre la vigencia de una comunidad humana. El papel que jugó la escuela en la formación de comunidades nacionales que sirvieran de sustento y dotasen de legitimidad a los estados nacionales, debe desempeñarlo ahora a escala global, simplemente humana.

Por otro lado, el desarrollo y la estabilidad de sociedades internamente multiculturales

requieren una actitud generalizada de reconocimiento de la diversidad que ya es de manera ubicua un componente permanente del discurso pedagógico, pero hay motivos para dudar que sea una realidad. La multiculturalidad entraña probablemente una cierta autolimitación de la escuela como institución identificada con una cultura singular, un progresivo deslindamiento de ciudadanía y cultura, porque la materia de la escuela debe ser la primera, lo común a todos, mientras que la segunda corresponde más bien a los grupos y a sus asociaciones privadas, antes que a las instituciones públicas. Esto entraña, a la vez, la tarea de una constante reconstrucción del *demos*, que ya no puede darse por sentado ni suponerse una mera materialización de la cultura sino que debe ser reformulado en función de los cambios en la composición de la sociedad. La pregunta es ¿sabrán adaptarse a esto una institución y una profesión que nacieron para lo contrario, para imponer una cultura homogénea y crear una

sociedad profundamente homogénea y crear su interior y fuertemente segregada del exterior?

Los países de Iberoamérica venían siendo tradicionalmente receptores de una inmigración cualificada, bien fuera por motivos económicos (“hacer las Américas”) o políticos (exiliados y refugiados), fácil de integrar en la sociedad, incluso en sus capas privilegiadas, debido a su elevado nivel cultural y su disposición cosmopolita. Las convulsiones económicas y políticas regionales han provocado recientemente oleadas migratorias internas y externas más imprevisibles y convulsivas, y de más difícil asimilación. En Colombia es el caso, en el ámbito interior (nacional), de los refugiados y desplazados por el conflicto bélico o el narcotráfico y, en el ámbito exterior (internacional), de los refugiados e inmigrantes procedentes de Venezuela, que se suman a un proceso de migración del campo a la ciudad ya masivo y generan a su pesar tensiones y desafíos sin precedentes para el país, para las ciudades que actúan como polo de atracción y para la institución más universalista, la escuela.

La infantería de Gutenberg ante la galaxia Internet

Nos preguntamos sobre la crisis de la escuela, pero en realidad vivimos una crisis de todas las instituciones de difusión, es decir, de aquellas en las que un reducido número habla a la generalidad, a una amplia sección de la sociedad o a una amplia mayoría: la prensa, la publicidad, la política, la imprenta, la escuela. Se ha dicho que es una crisis de las 5P (pongan *press* y *professors* donde corresponde y serán cinco). El problema es que se trata de instituciones que se basaban en formas de difusión masiva, unidireccional,

aunque la llamásemos eufemísticamente *comunicación*; que se basaban en que la mayoría podía ser llamada u obligada a escuchar, leer, ver, pero no podía hablar, escribir, emitir. Pero ahora puede hablar sin límites en toda suerte de IMS, SMS, SRS, *chats...*; escribir en *blogs, wikis, páginas personales...*; emitir en *YouTube, podcasts...* Una explosión de la horizontalidad que deja vacía la verticalidad de las viejas formas de difusión, como han tenido que aprender rápidamente en la prensa y la publicidad, como están aprendiendo en la política, como se revuelven por evitar en la imprenta o la edición musical y cómo sólo la escuela, de momento, ha podido evitar, pero ¿de qué manera!

La ventaja de la escuela como institución (ventaja para sí, no siempre para los institucionalizados) es su obligatoriedad estricta para un largo plazo vital (de nueve a doce años de educación primaria y secundaria, según los países); su obligatoriedad de hecho para un importante plazo suplementario (para la educación infantil y toda o parte de la secundaria superior, como en la práctica sucede en los países desarrollados, ya que tener menos que eso es estar bajo mínimos) y su condicionalidad para el acceso las profesiones y otra serie de ocupaciones, en particular las más deseables (en la medida en que la Universidad y otras instituciones mantienen todavía el monopolio de la acreditación y que los grupos profesionales se sirven de ella para restringir el acceso). Pero esto, que retrasa la crisis, la vuelve más explosiva y anuncia el estallido. La escuela somete a la población, incluso se vuelve más necesaria como requisito para acceder a ciertas ventajas sociales, pero al mismo tiempo interesa cada vez menos, es menos capaz de atraer y mantener la atención y el interés de los escolarizados.

Se da la paradoja de que todo o casi todo lo que la institución enseña se puede aprender hoy por otras vías, a través de plataformas, servicios de redes, comunidades de práctica, grupos de afinidad... pero justamente lo que peor enseña es a moverse en ese contexto alternativo, a servirse de esos nuevos recursos, y no lo hace, en parte, porque ve en ellos una amenaza, no sin razón, y en parte porque sus agentes, los profesores, no siempre saben hacerlo, o al menos no están a la altura de las circunstancias. Para entendernos, es como si la escuela del siglo XVI hubiese enseñado filosofía, retórica, historia, etc. pero no, o poco y mal, a leer y a escribir. Porque ésa es la diferencia entre hoy y entonces: la humanidad fue incorporada al nuevo sistema del conocimiento creado por la imprenta por una legión de maestros que eran verdaderos expertos en la lectoescritura, expertos en caligrafía, en ortografía, en sintaxis, buenos lectores y a menudo autores; hoy tiene que hacerlo al ecosistema creado por la internet, la *world wide web*, los servicios de redes sociales, los nuevos medios, las tecnologías de la información y la comunicación sin esa ayuda, a veces incluso a pesar del obstáculo que representa un profesorado de otra época.

Indicios de la crisis no faltan. En primaria, en los países avanzados ya des-cuella, y en algunos incluso crece de forma galopante, la desescolarización, el *home schooling*, el tipo de (no) escuela que más rápidamente aumenta hoy en los EE.UU., y ya no se trata de sectas, ni de zonas rurales atrasadas, ni de liberales fundamentalistas sino de familias de clase media, cultas y educadas, que consideran que quieren lo mismo que ofrece la escuela, pero creen poder hacerlo mejor que ella. En secundaria nos topamos con el

fenómeno persistente, en algunos países en aumento, del abandono escolar y de nuevo hay que señalar que no se trata ya tan sólo de aquél al que estábamos acostumbrados, basado en la urgencia de trabajar o en el fracaso académico previo, sino también de un abandono de alumnos de clase media que pueden, pero no quieren continuar, incluso de un *abandono interior* que mantiene sus cuerpos en las aulas, pero no sus almas. En la enseñanza superior, en fin, estamos asistiendo a una explosión de cursos en línea, recursos abiertos (OER), cursos abiertos (MOOC) y, lo que creo que pronto será más importante, de mecanismos de acreditación alternativos (*digital badges*).

En países como Colombia y regiones como la de Medellín coexisten, aunque no necesariamente en una misma comunidad y una misma institución, familias que han disfrutado el máximo nivel de escolarización desde hace generaciones con otras que acceden por primera vez a una escolarización sistemática, alumnos que están plenamente incorporados al entorno digital con otros que carecen del capital cultural o incluso de los medios económicos para hacerlo, instituciones educativas que se sitúan ya en la vanguardia tecnológica y/o pedagógica y otras ancladas en la pedagogía más tradicional.

La formación del docente

El actual modelo de formación del profesorado está en la mayoría de los países atado al pasado. De un lado tenemos a los maestros, con una formación corta y relativamente superficial, propia de un tiempo en que el mero acceso a la secundaria –que no existía para la mayoría de la población–, el paso por unas escuelas normales o magisteriales centradas en la lectoescritura y la cultura general y, algo

oculto pero quizá más importante, la *sobreselección* (el hecho de que esta carrera era elegida por los hombres y mujeres más capacitados de las clases populares, que difícilmente podían aspirar a otra cosa), resultaban más que suficientes para lo que después sería su cometido, la alfabetización masiva de la población. Del otro tenemos a los profesores de secundaria, con una formación puramente disciplinar, no enfocada como tal a la educación y por lo tanto no profesional, que pudo servir cuando su alumnado se reducía a los adolescentes llamados a seguir su misma trayectoria, esto es, a acceder a los estudios superiores, vale decir sus réplicas vivas con menos años encima, el alumnado *espontáneamente* seleccionado de las clases medias y altas y alguno *sobreseleccionado* de las clases populares.

Todo esto se viene abajo cuando lo que necesitan aprender los niños en primaria no se reduce ya a algo de lo que pueda dar fácilmente cuenta el saber acumulado de los maestros, sino que se trata de un saber cambiante, especialmente de instrumentos de información, aprendizaje y conocimiento cambiantes, a los que a menudo ellos mismos acceden antes, más y mejor que sus educadores, o cuando los adolescentes que asoman en secundaria ya no son las réplicas vivas de sus profesores sino sencillamente todos, los que aprecian la escuela y los que no, los que planean continuar estudios superiores y los que no ven llegar la hora de marcharse... No es difícil la receta, al menos en su primera parte: la formación del maestro, por un lado, debe pasar a ser más amplia y exigente, lo que en gran medida requiere romper con el legado de laxismo y superficialidad de las escuelas de magisterio; la del profesor de secundaria, por otro, debe incorporar un componente importante de formación

específicamente profesional, encaminada a la educación.

En segundo lugar, no hace falta siquiera detenerse a señalar que ya no es posible ejercer tres o cuatro decenios la profesión docente con la formación adquirida ante de comenzar a hacerlo. Esto implica, primero, que la formación permanente del profesorado cobra mayor importancia en sí misma y frente a la formación inicial, ya que esta por sí no garantiza nada; segundo, que los criterios de selección que fueron buenos –si es que lo fueron– para designar a alguien como profesor en un momento dado no tienen por qué seguir siéndolo diez, veinte, treinta o cuarenta años después. Las consecuencias de esto son obvias: primero, que la formación permanente debe ser obligada y evaluada, es decir, que no puede bastar con calentar el asiento en cursos y cursillos, sino que debe traducirse en competencias profesionales visibles; segundo, que el ejercicio profesional debe estar también sujeto a evaluación y el empleo del profesor no puede seguir blindado contra todo y contra todos. No imagino un futuro de inestabilidad e incertidumbre para los profesores, puesto que estoy convencido de que su profesionalidad más los incentivos adecuados serían más que suficientes para mantenerlos a la altura de las necesidades y de las oportunidades, pero sí un colectivo profesional y unas instituciones educativas capacitados para desprenderse de quienes no estén a la altura de sus tareas, como en cualquier otro ámbito social.

He de decir, además, que mantenerse a la altura de esas tareas no es un imperativo que el profesional tenga derecho a delegar en las administraciones o los poderes públicos, sino una responsabilidad personal e intransferible. Con independencia del deber de las administraciones públicas de articular



Seminarios en Instituciones Educativas (Concejo de Medellín, Media Luna Santa Helena, Octavio Calderón Mejía) y Universidad EAFIT.

políticas de formación y apoyo, que no hay que dudar en exigirles, la capacitación es ante todo y sobre todo un deber propio. Si no perdonaríamos a un abogado o un juez que nos dijeran que fueron formados en las leyes de la dictadura y nadie les ha enseñado las de la democracia, ni a un médico que pretendiera atendernos con tratamientos obsoletos, ni a un arquitecto que no supiera nada de las técnicas o los materiales más recientes, ¿por qué hemos de hacerlo con un profesor?

Las administraciones municipales tienen escasa influencia en la formación inicial del profesorado, pero pueden tenerla, y mucha, en su formación ulterior, permanente, ocupacional o continua, que en un contexto de cambio social acelerado tiene y tendrá una creciente importancia relativa frente a aquella. La apuesta de la ciudad de Medellín por la formación del profesorado,

se manifiesta en instituciones y proyectos como la Escuela del Maestro o MOVA. Las infraestructuras municipales dedicadas a la formación pueden considerarse expresión de un compromiso decidido, pero es importante que el modelo de formación del profesorado refleje, exprese con claridad y anticipe de manera efectiva el modelo de educación que se quiere para los alumnos. El aula tradicional, el aula-huevera, con los alumnos escuchando la lección magistral del profesor, es un modelo muerto. Como afirmaba la rectora de un centro que visité en Medellín: “El pupitre es criminal”. Iniciativas colombianas como la *Escuela Nueva*, la *Nueva Escuela* o el *Laboratorio para la Innovación y el Aprendizaje* de la Universidad EAFIT, por mencionar sólo algunas que pude conocer en mi visita a Medellín, apuntan en ese sentido. MOVA es una infraestructura espectacular que

debe cobrar vida en esa dirección, encarnando por sí mismo, en la formación del profesorado, la nueva educación que se busca, es decir, la que este profesorado debe llegar a ser capaz de poner en pie para el alumnado de la ciudad.

El profesor en el ecosistema digital

Aunque entre las amplias filas de la docencia es fácil encontrar no pocos auténticos innovadores, y aunque a ellas van llegando ya los milénicos (*millennials*), el sector sigue distinguiéndose por una actitud de resistencia, o en el mejor de los casos de escepticismo, hacia la incorporación de la tecnología digital a la escuela. Nada nuevo bajo el sol: Sócrates, que basaba su enseñanza en la palabra (el diálogo... oral), vaticinó todos los males para el aprendizaje basado en la escritura; los escribas se resistieron a la imprenta, y el libro de texto tardó decenios en generalizarse; hoy, la generación docente formada entre, con y para la tarima, la pizarra, el cuaderno, etc., el ecosistema del aula tradicional, se resiste a la penetración de y en el entorno digital.

Hay dos errores típicos en el debate que denotan las dificultades de comprensión del cambio que estamos viviendo. El primero es la dicotomía tecnología sí o tecnología no. La realidad es que toda la escuela es ya tecnología, pues tecnología son, en sentido restrictivo, el libro, la pizarra, el bolígrafo, el cuaderno... No se les suele llamar así (como tampoco al teléfono fijo o a la escoba, pero sí al móvil o al robot aspirador), sencillamente, porque estamos acostumbrados a ellos. Y tecnología son también, aunque tecnología social, de organización de las personas en vez de las cosas (si bien ambas son inseparables), la lección simultánea, la enseñanza graduada, el grupo-clase, el horario y el

calendario escolares, el examen, etc. La cuestión se puede reducir, en realidad, a qué tecnología, si la del siglo XIX o la del XXI, papel o digital.

El segundo es la afirmación, demasiado habitual, de que “las tecnologías” son *herramientas*: si te sirven las usas y, si no, no las usas. También se podría afirmar que, uno a uno, los libros son herramientas, como lo es el bolígrafo frente al lapicero, el cuaderno frente a las hojas sueltas, etc., y la pequeña historia escolar ha estado trufada de discusiones sobre las ventajas de unas u otras. Pero a nadie se le ocurriría hoy decir que, por ello, la lectoescritura y la imprenta son simples “herramientas” opcionales, pues todos entendemos que, en conjunto, son un ecosistema que hace ya siglos imperante en todas las esferas de la sociedad y, por tanto, ineludible para la escuela; exactamente lo mismo sucede ya con el ecosistema digital, que inunda el trabajo, el hogar, la cultura, el ocio, la política... pero es todavía en gran medida excluido del aula.

Además de ser *otro* ecosistema, el digital es en muchos aspectos claramente *superior* al impreso como medio de aprendizaje. Sus objetos son ya por sí mismos interactivos en vez de inertes; su conectividad permite la colaboración entre iguales sin barreras de coste, tiempo ni lugar; de la misma manera, facilita el acceso a otros expertos, a la comunidad y a repositorios ilimitados de información; la digitalización facilita cualquier combinación de texto, imagen y sonido; sus representaciones y simulaciones de la realidad (virtual, aumentada o expandida, simuladores, hologramas, geomática, etc.) son infinitamente superiores al libro y el mural; su variedad y combinatoriedad permiten la individualización del aprendizaje. El problema es, sencillamente, encontrar

la mejor disposición para cada tipo de aprendizaje y cada aprendiz.

Una parte de esta búsqueda corresponde al propio aprendiz, pero otra ha de ser aportada por el profesor, lo cual dicta un nuevo papel: el de diseñador de proyectos, situaciones, experiencias y trayectos de aprendizaje. Este es el cambio necesario para el profesorado y su formación: de transmitir el conocimiento a diseñar el aprendizaje. Para ello deberá conservar o desarrollar otras competencias subordinadas, como transmitir conocimiento de manera atractiva, acompañar al aprendiz de forma no invasiva o asumir el cuidado del menor de modo comprensivo, pero el cambio esencial es el otro: de transmisor a diseñador.

Las políticas de recursos humanos

Creo que parte del problema de la educación es que se ha producido una disociación entre las políticas pensadas para la institución y las pensadas para la profesión. Las primeras dependen de las demandas de la población, los cambios en las mayorías políticas, los resultados del sistema...; las segundas lo hacen de las relaciones con el colectivo docente, el riesgo de conflicto, las estrategias sindicales... Cualquier organización sabe que toda estrategia debe tener detrás una política de personal, de recursos humanos, o como se quiera denominar... menos la institución escolar, donde cada una de estas va por su lado.

Nosotros (profesores, expertos, administradores, políticos) hablamos más bien de *carrera* profesional o de *estatuto* del profesorado o del funcionariado, lo que ya revela parte del problema. En realidad, es como si dijéramos que no tenemos unos profesores al servicio del sistema educativo, para hacer efectivo, en las mejores condiciones posibles, el derecho a la educación

de los alumnos, de la ciudadanía, sino que tenemos unos millones de alumnos al servicio de un sistema de empleo, al servicio del profesorado.

Eso es lo que sucede cuando, en el seno de un servicio público, la demanda de mejores condiciones laborales y contrapartidas salariales se independiza de las condiciones de prestación del servicio, como en gran medida ha sucedido o está sucediendo en los sistemas educativos. Llama la atención que los sindicatos, nacidos para defender a los trabajadores en la industria de propiedad privada, vayan eclipsándose progresivamente de esta y se concentren hoy en los servicios de la esfera pública. En los servicios públicos los conflictos no dañan al empleador como tal, sino al público que deja de recibir el servicio, y en los de titularidad estatal erosionan el apoyo de los políticos a cargo, por lo cual resultan especialmente tentadores para el empleado y especialmente peligrosos para el empleador, lo que dota a la acción sindical de una elevada eficacia que no tiene en otros ámbitos. Así, los sindicatos, que en el sector privado –en el sector propiamente capitalista– son un equilibrio imprescindible frente al poder del empresario, que de otro modo sería omnímodo, en el sector público puede que empiecen por corregir un desequilibrio en el mismo sentido –aunque no del mismo orden–, pero acaban fácilmente produciendo el desequilibrio contrario, un funcionariado excesivamente poderoso.

En el caso concreto del sistema educativo a esto se une la facilidad con la que el discurso de la izquierda reformista, centrado desde la segunda postguerra mundial en la expansión de los servicios del Estado del bienestar –la educación entre ellos– se convierte en una retórica inagotable en beneficio de las reivindicaciones de los

empleados públicos. ¿Quién va a decir que no a más educación si esta es para nuestros hijos y la clave del futuro? ¿Quién va a decir que no a mejorar las condiciones y contrapartidas de los profesores si la educación depende ante todo de ellos? ¿Qué profesor no está profundamente convencido de que lo que es bueno para su gremio es bueno para los alumnos, para las familias, para la sociedad y para la humanidad? Pero se trata de un *non sequitur*: se puede pagar más a los profesores sin que mejore su trabajo, se pueden reducir sus horas de docencia sin que mejore su docencia, se puede financiar medios y recursos que nadie va a saber utilizar, etc., etc.

Con esto no quiero decir que los profesores sean *los* responsables de los males del sistema. Quiero simplemente indicar que debemos encontrar el camino en que las mejoras en la situación del profesorado –para lo cual hay todavía un largo recorrido posible en América Latina– deben ir acompañadas de mejoras verificables en la calidad de su trabajo, en su formación, en su eficacia y eficiencia, en su capacidad de respuesta profesional, etc. Se trata, en definitiva, de que empleadores y empleados, las autoridades y los sindicatos, abandonen cualquier pretensión de obtener más por menos, cada uno desde el punto de vista de sus intereses, para embarcarse en una estrategia cooperativa, un juego *win-win*, de suma positiva, en el que todos ganen (y, con ellos, la sociedad), una estrategia de *más por más*.

Además, es en el trabajo cotidiano donde debe centrarse buena parte del esfuerzo por la formación del profesorado. La vieja idea según la cual el docente tiene una práctica regular en el aula que queda más o menos obsoleta o insuficiente, se le llama a un curso de formación fuera de ella y se le devuelve a ella para renovarla,

no corresponde a lo que es ni a lo que debe ser el trabajo profesional. Un profesional lee, acude a cursos y talleres, etc., sin duda en mayor medida que otros trabajadores (lo sabemos por todas las estadísticas pertinentes), pero lo que mejor le distingue como tal es la oportunidad y la capacidad de aprender en el proceso de trabajo mismo, que van indisolublemente ligadas al hecho de que este trabajo responde a un objeto y un contexto inciertos, requiere un fundamento cualificado y es un proceso reflexivo y decisorio. La responsabilidad de la normativa y las administraciones públicas es crear las condiciones necesarias para que esto suceda con éxito, lo cual implica ciertas condiciones materiales en los centros (equipamiento, conectividad, permanencia fuera de las horas de docencia) así como ciertas iniciativas sociales (procesos eficaces de iniciación o inducción, codocencia o equipos de trabajo en aulas acumuladas o compartidas, facilidades para la integración en redes profesionales).

La institución como microcosmos social

La escuela es la primera institución para el niño fuera de la familia. Esto puede sonar redundante en el español de Colombia, que llama normalmente *instituciones* a lo que en España llamamos *centros* (aunque también, de manera extensiva podríamos llamarlos *instituciones*, como aquí podrían llamarlos *centros*). La propia familia, tal como la conocemos, es también una *institución*, o sea, una construcción social, bien distinta del hecho meramente natural de la reproducción biológica. Pero lo importante es que la familia, como la red de parentesco o la comunidad vecinal inmediata son, en lenguaje algo más preciso, *grupos primarios* de los que se forma parte, con mejor o peor suerte,



Diálogo con Mariano Fernández Enguita organizado por Fundación Proantioquia.

desde el nacimiento, mientras que las escuelas, como las empresas, los barrios más amplios o de destino, las iglesias, los partidos, los clubs, etc. son *grupos secundarios*, a los que se acude o se es enviado después con alguna finalidad más precisa. Es una distinción clásica ya en la sociología: asociación vs. comunidad, *Gesellschaft* vs. *Gemeinschaft* (comunidad vs. sociedad) en los términos de Tönnies.

Aquí y ahora utilizo el término *institución* como sinónimo, o casi, de *asociación* o de *grupo secundario*. Cuando el niño va a la escuela entra por primera vez plenamente en un grupo secundario y, a la vez, en una anticipación de lo que le espera en la sociedad. Además, como hemos hecho de la escolarización un derecho y, nunca se olvide, una obligación, se trata de una *institución* en el sentido más fuerte del término: una organización que *institucionaliza* al niño, que lo *interna*, aunque sea *a tiempo parcial*, la última institución basada en el reclutamiento obligatorio en los países que han suprimido el servicio militar mandatorio (el cual, por lo demás,

nunca fue universal: no para las mujeres y ni siquiera para los varones), que cada vez son más.

Además, es también la primera institución con la que entran en contacto en el lugar de destino muchos adultos. Me refiero particularmente a los inmigrantes económicos, los refugiados políticos y los desplazados por los conflictos bélicos o cualquier otra forma de violencia, que a menudo pasan por situaciones de ilegalidad o irregularidad administrativa pero difícilmente van a dejar de escolarizar a sus hijos, bien sea por propia voluntad o porque la escolarización se brinda ya como un derecho no sólo ciudadano sino humano, es decir, no subordinado siquiera a la condición de ciudadano. Incluso en condiciones irregulares, las políticas de animación cultural, servicios sociales, revitalización urbana, etc., con frecuencia, pasan por las instituciones escolares o aprovechan sus instalaciones y equipamiento, llegando a través de ellas a los adultos con o sin hijos escolarizados o, al menos, intentándolo.

En tales circunstancias resulta esencial que las instituciones educativas sean ejemplos de convivencia y ciudadanía, lo cual requiere actuar en distintos planos. Uno, el más obvio, es la convivencia cotidiana y la experiencia de participación democrática en su interior. Esto requiere un esfuerzo importante por que los alumnos se sientan respetados y respeten a los demás, por educar en la diversidad y la tolerancia, por arbitrar procedimientos de resolución de conflictos y por introducir mecanismos progresivos de participación y decisión colectivas, de acuerdo con la edad, y creo que Colombia cuenta ya con experiencias más que interesantes en este ámbito, como la red *Escuela Nueva*.

El segundo, quizá no tan obvio, pero no menos necesario, es obtener el respeto de la comunidad y del entorno hacia la institución escolar, su profesión y su público. Comunidades y barrios están a menudo divididos social y territorialmente por fronteras invisibles para los extraños, y en particular para las instituciones, sobre todo en situaciones de extrema pobreza, de actividades económicas ilegales o de conflicto violento pasado, presente o futuro. Pero la escuela no sólo no puede subdividirse hasta el infinito de acuerdo con estas líneas de fractura de la comunidad, sino que no debe hacerlo. Debe, por el contrario, reunir al alumnado sin distinción. Ahora bien, trabajar por la convivencia no implica negar ni ignorar los conflictos sino todo lo contrario, pues requiere una negociación permanente con las comunidades divididas o enfrentadas

y sus líderes. La experiencia de numerosos contextos, sean posbélicos, de conflicto interétnico u otros ha mostrado una y otra vez que los adultos son capaces de suspender sus hostilidades cuando estas afectan a los menores propios y ajenos y que la educación puede sembrar, por tanto, una semilla de convivencia.

El tercero es que cada escuela debe representar la diversidad social y cultural de la sociedad a la que sirve. Es cierto que la población se distribuye desigualmente por el territorio por motivos económicos, sociales, culturales e históricos, lo que se traduce en segregación residencial, incomunicación o incluso invisibilidad recíproca. Por otra parte, la proximidad y la integración local son en sí mismas activos de la educación, por lo que resulta impensable redistribuir al alumnado por el territorio (al estilo del fracasado *busing* norteamericano, cuyo efecto último fue contribuir a la segregación residencial). Pero cualquier escuela, o casi, es lo bastante grande para, sin pretender representar cuantitativamente la desigualdad social, sí hacerlo cualitativamente, siempre y cuando se arbitre una política de reclutamiento o asignación inteligente y decidida. Las sociedades iberoamericanas son hoy fuertemente desiguales, pero la constitución de una ciudadanía cohesionada y activa requiere evitar que unas escuelas se conviertan en burbujas para los privilegiados y otras en guetos para los marginados. La cohesión social no se aprende en los libros sino en la experiencia.