
EL RETO DE ENSEÑAR Y APRENDER. CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Jesús Rul Gargallo

Un niño de ocho años enfurecido está destrozando todas las cosas que hay en el aula. Después de esta acción violenta el aula queda inservible: los muebles rotos; los libros y cuadernos, desparramados; los cristales, hechos añicos...

Una chica de catorce años en un instituto está agrediendo a una profesora. Algunos chicos y chicas intervienen para evitar daños mayores.

Un chico de quince años en la clase de lengua de un instituto molesta y provoca mientras el profesor y sus compañeros están trabajando. La situación llega a un punto que el profesor estalla...

Unos chicos entre trece y quince años, navaja en mano, extorsionando a un compañero menor en los lavabos de la escuela.

Unos muchachos están golpeando a otro en la parte exterior del muro de la escuela. Han esperado a la salida para desarrollar su plan. El muchacho agredido es llevado al hospital próximo...

Hechos de esta naturaleza se producen en los centros educativos. No obstante, consideramos que son hechos aislados, anécdotas desagradables. En general, tenemos una visión de la vida en los centros educativos que se aproxima más a un oasis de convivencia ordenada y segura. Con dificultades aceptamos que los hechos distorsionen estas imágenes preconcebidas que nos dan seguridad, pero, ¿puede mantenerse esta visión voluntarista sin profundizar en las causas de la violencia en los centros?

Por otro lado, procede plantearse cómo promover y garantizar que las escuelas sean escenarios de convivencia y aprendizaje.

En primer lugar, estudiaremos brevemente la cuestión de la violencia, y a continuación, las condiciones estructurales y funcionales de los centros educativos y su relación con los factores socioeconómicos y culturales.

Aproximación al fenómeno de la violencia

La violencia es un fenómeno socioindividual presente en muchas sociedades humanas actuales y a través de la historia. Biológicamente, los humanos estamos capacitados para desarrollar conductas violentas. Éstas se darán puntualmente como «respuesta» ante determinadas situaciones «límite», o como «actitud» a través de «conductas aprendidas».

El ser humano es un «sistema abierto»; es decir, la conducta humana no está totalmente determinada biológicamente por el instinto, sino que hay un margen amplio de autodeterminación en el que tienen lugar aprendizajes de todo tipo.

El aprendizaje de actitudes violentas se produce en el marco de los grupos primarios (familia, pandilla, grupo). Las actitudes violentas se aprenden, preferentemente, durante la infancia debido al complejo campo de las motivaciones humanas, la observación de la violencia y/o la existencia de ciertas patologías (paranoia, psicosis, etc.). La forma de expresarse la violencia presenta relaciones con factores socioeconómicos y culturales (clase social, minorías, marginalidad, etc.).

La socialización escolar, particularmente del niño, puede ser un marco de aprendizaje de actitudes violentas y de reforzamiento de los aprendizajes violentos adquiridos en la familia, o puede ser una oportunidad para la canalización positiva de la energía vital del niño y del joven siempre que se dé una adecuada integración, adaptación, autoestima, éxito y proyección.

El término violencia procede del latín *violentia*, derivado de *vis* (= fuerza, acción, poder, violencia).

La violencia es una forma de expresarse el poder o fuerza de todo organismo vivo. El instinto animal es una fuerza que la naturaleza ha dotado de atributos (mandíbulas, músculos, rapidez, veneno, ingenio, etc.) a través de los cuales se ejerce para sobrevivir y afianzarse. La ley de la selva es el estado natural de los seres vivos donde todos están contra todos, sobreviviendo los más aptos. No obstante, así como en los animales las conductas violentas se circunscriben al instinto de supervivencia, en el ser humano la autodeterminación y el ingenio son potentes amplificadores del poder y de la violencia. Así pues, la violencia asociada al instinto animal, pese a su brutalidad, está enmarcada en un orden natural o equilibrio ecológico del que el ser humano está expulsado. En este punto aparece un dilema fundamental que se repite compasivamente a lo largo de la historia humana: la destrucción a través de la lucha de todos contra todos, o la creación de un orden humano o civilización que canalice la fuerza en actos no violentos o destructivos en una diversidad de

formas culturales. No obstante, la violencia de la guerra y la destrucción ha sido una nota dominante de la civilización humana: el modelo «construir-destruir-construir» atraviesa el devenir humano hasta el presente. El siglo XX, lo ejemplifica de forma intensa y sincopado.

Las culturas humanas, en general, están formadas por instituciones, mitos, ritos, instrumentos, conocimientos, etc., añadidos a la naturaleza humana, que tienen la virtualidad de desviar la fuerza de la autodestrucción (guerra de todos contra todos) hacia la construcción civilizada de realidades de convivencia. La diversidad de sociedades y culturas expresa las modulaciones que en cada caso concreto adopta la civilización humana en relación con factores ambientales y la cristalización de determinados códigos dominantes de poder y control. Por tanto, todo orden social es limitado: siempre favorece a unos en detrimento de otros: la justicia que promueve no satisface a todos por igual. Ésta es una característica de la civilización humana.

En consecuencia, no existe experiencia humana posible sin una cultura específica, pero toda cultura concreta es relativa; es decir, es un producto histórico y, por tanto, evolutivo.

El estudio de la cultura humana presenta dos visiones: la tradicional y la democrática. La primera se basa en la intangibilidad de la cultura tradicional de un pueblo considerado como una familia que responde al modelo social aristotélico-tomista, con sus instituciones jerárquicas y sus leyes previamente establecidas: la clave del orden presente hay que buscarla en un pasado paradigmático -mitificado- que siempre favorece los intereses de quienes lo defienden. La segunda es inmanente, y se basa en la razón, la libertad y la capacidad de objetivación crítica. Es el modelo social que arranca de Hobbes y Locke, instaurándose en las revoluciones francesa y norteamericana, y que fundamenta el mundo moderno en la libertad individual y la democracia.

Más allá de estas dos visiones antagónicas, en toda cultura coexisten elementos subjetivos (creencias, mitos, valoraciones apriorísticas, etc.) que conforman las tradiciones sociales y, elementos objetivos (hechos, datos, evaluaciones, contrastes, luchas nuevas ideas, etc.) que posibilitan la evolución y el cambio que, con el tiempo, darán lugar a nuevas tradiciones. El orden democrático posibilita las legítimas luchas sociales que expresan el poder de los individuos y los grupos en un marco que hace posible la mutación sin catástrofe. La cultura democrática se basa, precisamente, en fundamentar el orden social en unas reglas de juego impersonales (imperio de la ley, igualdad de todos ante la ley, libertad individual, gobierno de la mayoría con respeto a las minorías) que posibilitan la lucha entre ideas e intereses diversos que se legitiman subjetivamente, pero sin tomar partido por ninguno de ellos. No obstante, la dominancia (fuerza) de determinados

grupos e intereses, frecuentemente falsea el orden democrático, creándose situaciones de facto, o circuitos de privilegio que hacen de la democracia no el mejor sistema social, sino el meno malo de todos ellos. En las democracias consolidadas se dan luchas, conflictos y tensiones, pero se institucionalizan a través de debate libre y de la alternancia democrática.

Esta aproximación tiene un indudable valor para comprender el orden convivencial de los centros educativos que brevemente estudiamos a continuación. Las instituciones escolares son un microcosmos donde, de forma reducida, se reproduce la complejidad de las relaciones socioeconómicas y culturales. Por tanto, están fuera de lugar tanto la pretensión pedagógica ingenua de transformar la sociedad a través de la educación escolar, como las expectativas sociales y políticas de que la escuela resuelva lo que son responsabilidades de la familia y de la acción política.

La familia, escenario de educación

La influencia de la familia, tanto si es educativa como si no, repercute poderosamente en las expectativas del alumno, en su actitud y aprovechamiento de la educación escolar. la «socialización primaria» del niño en el seno familiar es decisiva para su inserción escolar y la construcción de los aprendizajes.

En la familia, el niño realiza -o debería realizar- aprendizajes básicos de tipo asistemático guiados por la imitación a los mayores y el deseo de agradar. La vida familiar posibilita y modula el aprendizaje del lenguaje hablado, las rutinas diarias de asearse, vestirse, comer, ordenar las propias cosas, ver la televisión, relacionarse con personas de distinta edad y sexo, obedecer a los adultos, imitar pautas de conducta, participar en celebraciones, juegos y proyectos del grupo, respetar reglas, así como interiorizar el sentido del bien y del mal según la cultura social y familiar.

La vida familiar oscila entre la autoridad incontestable de los adultos y las relaciones de amor familiar, que tienen la virtualidad de crear un «tejido afectivo» que permitirá que el niño adquiera el «sentido humanizado de la vida» a través del desarrollo de la capacidad de sentir-con-el-otro, y la capacidad de ponerse-en-el-lugar-del-otro, que son el contrapunto humano al natural egoísmo con que la naturaleza nos dota. Los efectos de este aprendizaje o su ausencia se dejarán sentir a lo largo de toda la vida a través del ejercicio de la capacidad de atemperar las propias apetencias y supeditar la satisfacción inmediata de determinados placeres para el logro de fines a medio y largo plazo que

caracterizan la conducta de las personas adultas. La síntesis de la socialización primaria es la interiorización del principio de realidad -contrapunto del principio de placer- que se expresará en conductas, motivaciones y expectativas de los niño y adolescentes.

Que el niño antes de los 10 años haya hecho estos aprendizajes básicos es fundamental para el logro de los aprendizajes escolares. No obstante, como indica Juan C. Tedesco (1995)

Una de las quejas más recurrentes de los docentes es que los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea del aprendizaje.(...). Cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no sólo no puede efectuar su tarea específica [...], sino que comienzo a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada.

El centro educativo, escenario de enseñanza y aprendizaje

La educación familiar, como hemos visto, es imprescindible, pero insuficiente debido a la complejidad y diversidad de los saberes: hay aprendizajes fundamentales que los niños y adolescentes no pueden realizar en la familia. Los sistemas educativos se han desarrollado a lo largo del último siglo, de manera que es impensable una sociedad avanzada sin un sistema educativo estructurado en etapas desde la educación infantil hasta la universidad. Las constituciones políticas más recientes -como la nuestra- reconocen expresamente que la educación es un derecho de las personas.

La relación de enseñanza y aprendizaje entre profesores y alumnos en el marco escolar se basa en un orden disciplinado y progresivo. En un primer momento, la autoridad de la escuela se impondrá en formas de heterodisciplina que el alumno deberá obedecer y respetar hasta que emerjan las formas de autodisciplina en que el alumno, interiorizada la pauta, elija libremente proseguir el cultivo del saber. A lo largo del proceso formativo, habrá una combinación entre la heterodisciplina de las instituciones educativas y de las distintas materias de estudio y la autodisciplina que se impondrá el alumno, inicialmente para agradar a sus padres y profesores, sacar buenas notas, etc., criterios que con el tiempo pasarán a un segundo plano hasta que la razón de estudiar y esforzarse no sea otra que la necesidad interior de descubrir y de conocer por la curiosidad personal o para el desarrollo de determinados proyectos personales.

La razón de la escuela y de la educación escolar es promover por distintos medios la interiorización disciplinaria: sólo a través de la autodisciplina que suscita la curiosidad cultivada puede haber libertad individual, progreso del saber y de la civilización humana.

De una forma simple, ejemplifica estas ideas la observación de niños de 7 años leyendo textos elegidos por ellos mismos en la biblioteca escolar. Cuando te narran las historias leídas más allá del mensaje que transmiten, se puede identificar el gusto que les ha proporcionado la lectura y el acicate de la curiosidad, que será el motor de nuevas lecturas. A propósito: cuando veo a personas adultas leyendo, siempre pienso que en el origen de esa conducta -ya habitual en nuestra cultura- hay una maestra o un maestro enseñando a leer.

La escuela desde la educación infantil hasta la universidad es un escenario de disciplina que lleva a la libertad: libertad de ser y de elegir. Pero, para lograrlo, primero hay que interiorizar la disciplina que nos abra a la experiencia de otros, que nos permita la adquisición de destrezas y de instrumentos simbólicos. La libertad de interpretar en tu propia casa con un violín una pieza de Mozart sólo es posible si, previamente, se ha interiorizado la disciplina de la música (estudio, ensayos, errores, logros progresivos). La libertad que supone crear un programa informático o una página web sólo es posible si, previamente, se ha aprendido a hacer con esfuerzo y con pasión. El acto libre de leer un libro sólo puede realizarse si, previamente, se ha aprendido a leer, lo que no se reduce a la mecánica lectora, sino a operar en el complejo mundo de las connotaciones y de la interpretación textual. La libertad de elegir comunicarte en otra lengua es el resultado de aprenderla hasta conseguir la capacidad comunicativa suficiente, etc.

Estos ejemplos corresponden a la adquisición de competencias complejas, pero en el proceso formativo se adquieren muchas otras de carácter más simple que tienen el denominador común del cultivo de las capacidades de conocimiento, análisis, comprensión, síntesis, aplicación, caracterización, evaluación, etc.

Así pues, la libertad de la persona educada es superior a la estrictamente zoológica de las elecciones instintivas, toscas, primariamente interesadas, obcecadas en la inmediatez, que no trascienden los límites estrechos de la experiencia individual.

Tan importante es el aprendizaje para el ser humano que sólo llega a ser plenamente humano en la medida en que aprende.

La razón de ser de la escuela es lograr que los alumnos realicen aprendizajes sistemáticos. Esta misión se desarrolla a través de la enseñanza, pero no a través de un modelo de enseñanza lineal (yo enseño; tú, si quieres, ya aprenderás), sino a través de modelos y estrategias de enseñanza que produzcan aprendizaje en los alumnos. Este difícil reto de integrar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje resume la misión de la escuela. No olvidemos que nadie puede enseñar, a no ser que haya alguien que aprenda.

Así pues, enseñanza y aprendizaje aparecen unidos, de manera que no puede haber enseñanza sin aprendizaje, ni aprendizaje sin enseñanza. Aquí conviene observar que el aprendizaje es un fenómeno sociocultural; es decir, el autodidacta más genuino utiliza los recursos e instrumentos que le ofrece la cultura para aprender y, por lo tanto, no está sólo. Newton expresó esta idea al manifestar

...Si he llegado tan alto es porque he ido o hombros de gigantes.

El centro educativo será, efectivamente, educativo si conjuga hábilmente el binomio «heterodisciplina-autodisciplina» con avances y retrocesos, con la inevitable confrontación de voluntades y el estallido de conflictos. Ciertamente, el alumno no sabe que ignora y a veces rechaza aprender porque cuesta esfuerzo o le molesta cambiar. Jean Piaget, en su teoría de la equilibración, expone que todo proceso de aprendizaje comporta pasar por tres fases sucesivas:

. Equilibrio inicial (conocimientos que tiene el alumno).

. Desequilibrio (que suscita la enseñanza).

. Nuevo equilibrio (situación nueva del alumno que ha aprendido, que ha integrado la enseñanza).

La escuela, desde la educación infantil hasta la universidad, se rige por la pauta básica de juzgar las realizaciones del alumno. Es lo que el psicólogo Jerome Bruner (1996) llama la constatación de la ignorancia, que es un rasgo característico de los humanos,

...La incapacidad de los primates no humanos para adscribir ignorancia o falsas creencias o sus jóvenes puede explicar su ausencia de esfuerzos pedagógicos, porque sólo cuando se reconocen esos estados se intenta corregir la deficiencia por medio de la demostración, la explicación o la discusión.

Es decir, si no hay atribución de ignorancia no puede haber enseñanza y, mucho menos, aprendizaje.

Por otro lado, el sociólogo Niklas Luhmann (1996), en su teoría social, concibe la educación como un subsistema social ordenado sobre la base del código binario «mejor/peor» y un programa que le permiten procesar información y orientar sus comportamientos. La aplicación del código «mejor-peor» expresa la práctica escolar de corregir los errores y reforzar los éxitos de las conductas escolares de los alumnos a través de los cuales realiza un conjunto de selecciones que restringen o limitan una serie de sucesos. El código se justifica como la contribución necesaria para la formación en la carrera de los alumnos cuyo contenido lo proporciona el programa (estructura de contenidos que deben aprenderse, capacidades que deben adquirirse, destrezas que han de poseerse, etc.).

Así pues, la escuela, para que sea educadora, debe desarrollar un programa que sea útil para la formación en la carrera de cada alumno y aplicar sistemáticamente el código que permita hacer selecciones y ordenar los procesos. Es decir, el profesor y el alumno han de orientar sus acciones respectivas a través de la evaluación que permita al primero reorientar la enseñanza y, al segundo, corregir los errores y reforzar los logros.

El centro educativo y la formación en la carrera de los alumnos

La misión de la escuela sólo puede realizarse si las interrelaciones de enseñanza-aprendizaje están mediatizadas por un «ambiente favorecedor del aprendizaje» en el que se aplique un «programa adecuado a las características de los alumnos» y se «evalúen sistemáticamente procesos y resultados, de manera que el conocimiento que aporte la evaluación reoriente constantemente el modelo de intervención docente y, a la vez, guíe a cada alumno concreto en relación con sus logros y dificultades. El modelo de sistema educativo que exprese estas metas -en su estructura, funcionamiento y cultura- dispondrá de mecanismos para incidir en las causas del fracaso y la inadaptación multiplicando, de esta manera, las oportunidades formativas al integrar otras formas de excelencia socialmente reconocidas. Analicemos la cuestión en nuestro caso.

En la escuela hay un ambiente favorecedor del aprendizaje

Las escuelas que tienen éxito interno y prestigio social son las que transmiten una imagen que responde a un clima sosegado, seguro, estimulante y con altas expectativas de la dirección, de los profesores y de los alumnos, que se traducen en el esfuerzo de dirigir, enseñar y aprender. En el siglo II de nuestra era, Plutarco (1984), en su obra *Moralia*, ya concibe el curriculum escolar no como un mero listado de contenidos para estudiar, sino como un

¿Cuáles son los factores que inciden en el clima escolar?

En primer lugar, la calidad y el nivel de los alumnos. En segundo lugar, la calidad y nivel de los profesores. En tercer lugar, el liderazgo instructivo de la dirección. En cuarto lugar, el disponer de recursos y de autonomía de gestión para articular un programa de estudios flexible que sea un potente instrumento de enseñanza y aprendizaje más que un formalismo burocrático.

En consecuencia, el buen clima escolar no depende únicamente de la gestión interna de los centros educativos, sino que se basa en factores externos, familiares, económicos y culturales. A continuación estudiaremos las dificultades para crear ambientes de altas expectativas de aprendizaje debido a los desequilibrios del sistema escolar.

Nuestro modelo escolar, nacido de la Constitución de 1978, es dual; es decir, hay dos sectores educativos sostenidos con dinero público, el que gestionan las administraciones educativas «estatal y autonómica (con competencias plenas en educación)», y el que gestionan entidades privadas, particularmente, la Iglesia Católica. Las leyes educativas ofrecen una imagen formal de equidad y solvencia de ambas ofertas educativas, pero en la práctica hay un desequilibrio que favorece la consolidación del sector privado, que es más competitivo que el público, debido a cuatro elementos, que referiremos a continuación, que en los próximos años vendrán a desestabilizar el status quo actual conduciendo al sector público, en muchos casos, a una situación residual de marginalidad.

Los elementos que actualmente desequilibran, desde el punto de vista de la competitividad, los sectores educativos público y privado, son:

a. No subvencionar a los centros educativos concertados al 100 % lo que faculta a cobrar a las familias recibos mensuales por cantidades que no pueden -o no quieren- pagar todas las familias. Este fenómeno, aparentemente progresista, de no dar demasiado dinero a los centros concertados, tiene un efecto perverso en la distribución del alumnado produciéndose una selección de los alumnos (pese a la aparente libertad de elegir centros que los responsables administrativos vocean cada año en el período de matriculación) por nivel socioeconómico de las familias, con importantes repercusiones en la vida interna de los centros educativos. Los centros concertados acogen, en general, alumnos de clase media y media-alta; los centros públicos integran alumnos de clase

media, media-baja, proletariado y lumpen, con los problemas de marginalidad, minorías étnicas, etc., que tienen la virtualidad de crear escenarios sociológicos muy conspicuos.

Hay dos sectores educativos sostenidos con dinero público, pero la libertad de elección de las familias queda limitada (con efectos perversos) por la falta de gratuidad total del sector privado y por el déficit de ayudas de transporte y comedor escolar que palien la localización geográfica de los centros privados. Estos elementos son decisivos para hacer efectiva la libertad de elección de centro educativo por parte de las familias.

b. Los centros concertados, en general, tienen una hora diaria más de clase con los alumnos. Este factor, desde la perspectiva del cliente (familias), es un factor que hay que tener en cuenta. Los sectores público y privado que imparten educación obligatoria deberán tener un horario de alumnos homogéneo. No entro en la cuestión de si las horas de clase diarias deben ser para todos cinco o seis pongamos por caso, sino que el horario debería unificarse para todos los centros que imparten educación obligatoria.

e. La propuesta educativa de muchos centros concertados para abordar la LOGSE es un ejemplo de gestión empresarial ofreciendo a las familias un centro educativo unificado desde los 3 a los 16-18 años, lo que permite unidad de gestión y la optimización de los recursos globales en una estrategia educativa especializada por etapas educativas. Esta oferta es atractiva para los padres. En cambio, el mapa escolar de los centros educativos de educación obligatoria del sector público atomiza la oferta en centros separados de educación primaria y secundaria. Después, para paliar, en parte, este error de planteamiento, se anuncian medidas voluntaristas de coordinación entre centros. Todo un ejemplo de gestión burocrática.

d. El modelo de gestión y dirección de los centros concertados tiene mejor imagen y frecuentemente es más eficaz. Las familias confían más en un centro educativo con directivos que respondan, que asuman las responsabilidades institucionales a corto y a medio plazo, que ejerzan competencias claramente directivas. El modelo directivo del sector público ha sido un ejemplo de indefinición, improvisación y de cambios frecuentes que ilustran su disfuncionalidad desde la LGE, hasta la LOPEGCE, pasando por la LODE. En Francia, por poner un ejemplo próximo, el sector público de educación goza de prestigio social y, lo que es más importante, de calidad. Al frente de las instituciones escolares hay directivos profesionales, capacitados para el ejercicio directivo. El argumento de que el modelo electivo de dirección, como en nuestro caso, es una condición

democrática no resiste la prueba empírica. En las democracias consolidadas de Europa, la dirección de los centros educativos es profesionalizada y está sometida, eso sí, a los controles propios de las sociedades democráticas, que es la condición determinante de democracia.

El modelo de gestión eficaz del centro se basa en:

1.-Una dirección fuerte y focalizada en la instrucción; es decir, centrada no en la burocracia sino en el impulso de una enseñanza que genere aprendizaje: su punto de mira son las aulas y el proceso de formación en la carrera de cada alumno, en estrecha relación con la familia.

2.-Una capacidad amplia de gestión autónoma y responsable en los aspectos económicos, organizativos, curriculares que permita crear un equipo docente identificado con el proyecto del centro con capacidad de gestionar un programa de estudios que cuente con el adecuado apoyo económico.

3.-Desarrollo de políticas de personal que incentive el trabajo bien hecho y la succión de responsabilidades específicas (cargos, investigaciones, proyectos, etc.)

4.-Promoción del centro estableciendo contactos y convenios con otras instituciones que dimensionen el programa de estudios para dar mejor respuesta a las necesidades diferenciales de los alumnos.

No todos estos indicadores se dan en los centros concertados, pero tienen más posibilidades para desarrollarlos. Los efectos de la burocracia también se dejan sentir en este sector debido a la quasi funcionarización de su personal.

La creación y el mantenimiento de un clima óptimo en los centros educativos es la consecuencia de factores externos -que hemos comentado brevemente-, y de factores internos. Así pues, el ambiente escolar está fuertemente condicionado por la tipología de los alumnos, la competencia y capacidad de trabajo en equipo de los profesores y la dirección de orientación instruccional. De hecho, la cultura sólida de una institución educativa se nutre de los aprendizajes que realiza el cuerpo social, que se construyen a partir de las interacciones cotidianas, en la medida en que éstas pongan énfasis en el esfuerzo, la orientación a la excelencia y las altas expectativas.

El desequilibrio que propician los factores que acabamos de mencionar, así como los déficit de socialización primaria (familia) comentados, tienen una fuerte repercusión en el ambiente de aprendizaje de muchos centros del sector público. El estudio de la composición del alumnado de

estos centros expresa el efecto perverso de la selección social existente entre los sectores público y privado, que se agudiza en zonas donde la presencia del sector privado es mayor. La vida cotidiana en estos centros públicos, y en algunos concertados con un proyecto social de acogida de alumnos problemáticos, es difícil: desmotivación, bajas expectativas, provocaciones, interrupciones, absentismo, insultos, agresiones, etc., vienen a crear un ambiente poco propicio para el aprendizaje. los profesores de estos centros no pueden desarrollar su función educadora y se convierten en muros-humanos-de-contención-social evitando males mayores y haciendo lo que pueden.

En la escuela hay un programa de estudios flexible y se evalúan sistemáticamente procesos y resultados.

El derecho constitucional a la educación sólo tiene sentido democrático si en el período de educación obligatoria se garantiza, junto a la plena escolarización, el éxito en el aprendizaje. Es decir, tener derecho a la educación quiere decir tener derecho a recibir una educación que genere aprendizaje. Se me dirá que a una persona se le puede ofrecer algo y que ésta lo rechaza o no lo aproveche. Tanto es así, que en el período de educación obligatoria - antes de 8 años y ahora de 10-, entre 30 y 40 % de los alumnos fracasan (formalmente, no obtienen el título de graduado escolar). Pero esto no es lo más importante; realmente, lo más grave es que muchos de ellos interiorizan el sentido de fracaso con el rechazo a la relación de enseñanza-aprendizaje, que es consustancial al ser humano. Este rechazo a aprender se deja sentir en conductas y actitudes de jóvenes y adultos debido a una experiencia escolar poco satisfactoria o de fracaso. En el mundo en que vivimos (sociedad del aprendizaje, del cambio acelerado, de los nuevos perfiles profesionales, etc.), esto es un hándicap importante con repercusiones personales y sociales: hoy, el instrumento más decisivo que dispone una persona es su formación y su capacidad para seguir aprendiendo.

¿Qué le pasa a nuestra educación obligatoria que de 100 alumnos cerca de 40 fracasan?

La respuesta a esta pregunta no es fácil, aunque es importante para los ciudadanos y la sociedad. Aquí, no obstante, apuntaremos algunas aproximaciones.

En primer lugar, constatar que la socialización escolar de la educación obligatoria presenta deficiencias propias, además de las que producen los déficit de la socialización familiar, como indicábamos al principio.

Durante los 25 años de vigencia de la EGB, se comprobó hasta la saciedad la inadecuación de su segunda etapa (período de 11 a 14 años). La ESO incorpora los alumnos de los dos últimos años de

la EGB y prolonga dos años más -hasta los 16- el período formativo. Habrá que estar atentos a la funcionalidad de esta nueva etapa educativa. No obstante, los datos e informaciones que se desprenden de su funcionamiento incipiente no son alentadores.

Es importante que haya un período de educación obligatoria de larga duración, como el que regula la LOGSE, pero es discutible su contenido y su organización en relación con la formación en la carrera de cada alumno concreto.

En la LOGSE, se parte del supuesto de que todos los alumnos entre los 12 y los 16 años tienen que aprender unos mismos contenidos básicos (los llamados mínimos legales, que no son tan mínimos, dicho sea de paso). Las presiones legales y las sociales (expectativas de las familias) inciden en la conducta de los profesores y en el funcionamiento de los centros educativos: la mecánica escolar, inexorablemente, va produciendo un número inquietante de alumnos que se quedan atrás, que no llegan o se aburren. Muchos de ellos empiezan a desarrollar conductas inadaptadas (primero, no hacen lo que deben y, luego, no dejan hacer a otros) que repercuten en el ambiente de las aulas y en el rendimiento de otros alumnos, produciéndose situaciones de conflicto y, en algunos casos, de violencia.

La estructura del sistema educativo y, particularmente, la de la educación obligatoria, debería posibilitar y favorecer escenarios diversos donde la relación de enseñanza-aprendizaje fuera satisfactoria para cada alumno: todos los alumnos pueden aprender, pero no las mismas cosas ni al mismo tiempo, con modalidades diversas de enseñar y de aprender. Hay alumnos que pueden aprender contenidos complejos, pero necesitan más tiempo; otros aprenden mejor en escenarios más flexibles. Un número importante de alumnos pueden aprender a través de la manipulación, de talleres, a través de proyectos prácticos, porque presentan retrasos operativos de madurez del pensamiento formal, lo cual no significa que sean retrasados; otros tienen más facilidad para conducirse en los escenarios formalizados de la enseñanza académica y libresco, etc. Obligar a todos los alumnos a uno solo de los modelos posibles es una condena inaceptable.

En resumen, el fenómeno de enseñar y aprender es variado, complejo y diverso, mientras que la organización de la enseñanza es simple y rígida.

En efecto, el modelo de centro de ESO que tenemos presenta un perfil que se parece más a una empresa fabril de la segunda revolución industrial (obsoletas en el mundo productivo) con horarios rígidos, programas estancos, aulas inflexibles, enseñanza con demasiada frecuencia repetitivo y libresco, etc.

Resulta paradójico que, en esta reforma educativa, se hayan cambiando las leyes (abogados), modificado el currículum (psicólogos y especialistas de las áreas), pero no se hayan planteado con seriedad las cuestiones organizativas y de gestión de los centros educativos y de la globalidad del

sistema (tareas para organizadores, expertos en gestión, empresarios, etc.). Todas las personas tienen la experiencia de que, cuando hay que hacer alguna tarea compleja, las decisiones organizativas que se adopten son fundamentales.

Si queremos lograr un modelo escolar que ponga énfasis en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en unos años de la adolescencia que son cruciales, es fundamental idear y desarrollar modalidades organizativas flexibles que generen y desarrollen planes de estudio funcionales (adecuados a los alumnos, a la evolución de los alumnos) en estrecha relación con la información que proporcione la evaluación de los aprendizajes y de las estrategias organizativas utilizadas. «Plan de estudios» y «evaluación» son dispositivos organizativos que aportan información que ha de permitir a los gestores del centro educativo tomar decisiones que afecten a los recursos (equipo docente, financiación de proyectos, ordenación de la estructura, agrupamiento de alumnos, utilización de nuevas tecnologías, etc.), al proyecto (elaboración de estrategias educativas, programas especiales, experiencias, talleres, etc.) y a las intercesiones (con los alumnos, las familias, expertos, etc.).

La relación eficiente entre «plan de estudios» y «evaluación» exigiría un tipo de organización escolar en el que la estructura del horario de trabajo de los docentes reflejase, como mínimo, la proporción «2/3 de trabajo directo con alumnos / 1/3 de trabajo de programación y evaluación». Si las horas contratadas del docente son 30, por lo menos 10 horas habrían de dedicarse a tareas evaluadas de planificación (preparación de las clases, elaboración de materiales, coordinación docente, etc.), y evaluación (seguimiento de los alumnos, preparación de actividades de evaluación, corrección, sesiones de evaluación, adaptación de los programas, etc.) en el centro educativo.

Las inercias son potentes (burocracia, intervencionismo administrativo, pautas de conducta muy arraigadas, etc.) Junto a una tradición de bajos costes para financiar la estructura y el funcionamiento de los centros educativos.

De hecho, la realidad del centro educativo está tan formalizada, sus componentes son tan mínimos, que difícilmente se puede ir más allá de la realización de las clases en las aulas tradicionales. Los centros que, acuciados por la realidad, «van más allá», es, normalmente, con un gran coste personal y escasa ayuda administrativa cuando no con obstáculos y dificultades.

La convivencia escolar centrada en la enseñanza-aprendizaje se puede optimizar creando condiciones estructurales y funcionales en los centros educativos que permitan la emergencia de «ambientes óptimos con altas expectativas»: ambientes que canalicen y expresen las potencialidades diversas de los alumnos. En caso contrario, la inadaptación escolar es el caldo de cultivo de conductas desmotivadas e incordiantes cuando no violentas y destructivas.

La tipología de los centros educativos, las posibilidades y recursos con que cuente, así como las capacidades efectivas que desarrolle, son decisivas para vislumbrar los escenarios reales de enseñanza y aprendizaje que pueda generar. De éstos depende el aprendizaje efectivo y la socialización de los alumnos (canalización de la fuerza en la construcción de realidades satisfactorias que tienen la virtualidad de humanizar).

La socialización escolar positiva que resulta de participar en un proceso de aprendizaje satisfactorio es un derecho de cada alumno concreto; sus beneficios repercutirán en los ciudadanos futuros y en la sociedad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

TEDESCO, J.C. (1995): El nuevo pacto educativo. Madrid Anaya

BRUNER, J. (1996) The Culture of education. Cambridge, Mass.(EEUU) Harvard University Press.

LUHMANN, N. (1996) Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona. Piados.

PLUTARCO (1984): Obras morales y de costumbres (Moralia). Madrid. Gredos.