

# Juana M<sup>a</sup> SANCHO GIL<sup>(1)</sup> y Fernando HERNANDEZ<sup>(2)</sup> de la Universidad de Barcelona

Por María Graciela DI FRANCO<sup>(3)</sup>



El viento...te mata. Adriana G. Muñoz

<sup>(1)</sup> Fernando Hernández pertenece a la Unidad de Ciencias Sociales y de la Educación del Departamento de Dibujo de la Universidad de Barcelona.

<sup>(2)</sup> Juana Ma. Sancho Gil pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona

<sup>(3)</sup> María Graciela Di Franco es integrante del I.C.E.I. I. de la Universidad Nacional de La Pampa.

## ...HACIA LA CONSTRUCCION DE UNA ESCUELA DEMOCRATICA

**Entrevistadora (E):** Por su trayectoria, por lo que he leído de sus intereses creo que podríamos hablar sobre muchos temas: formación del profesorado, tecnología educativa, formación de formadores, currículum, evaluación,... Quizá por esa diversidad he pensado que podríamos comenzar por contextualizar hoy la educación. Me gustaría que dijeran cómo están percibiendo la función social que se le atribuye a la educación y a la escuela en los tiempos que vivimos, en una época que mira hacia fines de siglo, ante las tendencias de la globalización y la postmodernidad...

**Fernando Hernández (FH):** Hace pocas semanas participé en un debate con unos cien enseñantes de escuela primaria, y me di cuenta de que las

preocupaciones de los docentes iban hacia lo inmediato, hacia el quehacer cotidiano en la clase y en la escuela. El tema de la reflexión sobre la función social de la escuela en estos tiempos no formaba parte de sus inquietudes. Noté, por ejemplo, que muchos enseñantes creen que porque se está viviendo en un sistema regido por una democracia parlamentaria, todas las decisiones que se toman son necesariamente democráticas. No aparecía la preocupación por responder a una cuestión tan importante como ¿qué quiere decir en este momento una educación democrática frente a la imposición de un currículum unificado, el debate escuela pública-escuela privada, los límites en el acceso de buena parte de población escolar a los recursos educativos? En este sentido una cosa es lo que uno pueda

pensar y otra lo que parece que piensan y les preocupa a muchos docentes.

**Juana María Sancho (JMS):** En la actualidad, en el ámbito de la educación se habla (o publica) mucho pero se define poco, sobre todo en términos de puesta en práctica. Se funciona por consignas casi publicitarias que luego poco tienen que ver con la realidad. Este fenómeno lo he estudiado desde la perspectiva de la tecnología educativa, entendida en sentido amplio, y de la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la vida de muchas personas por su papel difusor y multiplicador de visiones políticas y económicas.

Estas tecnologías no tendrían la difusión y el uso que tienen si no hubiera una economía, respaldada por una clase política que le interesa contar con la globalización de las comunicaciones. Grupos económicos y clase política que saben muy bien que el control de las comunicaciones no es sólo un fabuloso negocio sino también la manera de controlar la circulación de la información y, por tanto, de tener el poder de crear la representación de la realidad. Esto comenzó a suceder en la época de la Ilustración. Quien no estaba en letra impresa comenzaba a "no existir". Hoy, parece que quien no está en el mundo de la informática y las telecomunicaciones tampoco existe.

Ahí se produce uno de los fenómenos que me interesan en relación a la educación.

Existe una especie de doble discurso. Por una parte se habla de que la educación es muy importante, es fundamental, todos los informes en estos últimos tiempos ponen a la educación como piedra angular para el desarrollo personal y social, como marco para aprender a aprender y para aprender a respetar al otro. Pero, por otro lado, se dice que la escuela anda mal, pues no cuenta con recursos, no sólo económicos, sino a los que tiene acceso la escuela. Además muchas instituciones están transformándose pero la escuela como institución no se transforma de manera fundamental. Se cambian los currícula, se intenta que se enseñe en forma diferente, pero si alguien pensase un sistema realmente diferente tendrían que cambiarse tantas cosas que continuamente chocaría con dificultades. Para ilustrar esta observación puedo utilizar un ejemplo de mi propia práctica docente. Si quisiera impartir una asignatura como creo que hay que hacerlo, me encontraría que no puedo estar en un aula durante el tiempo que sea necesario, pues estoy limitada por el horario del plan curricular; si necesito recursos en el momento como una grabadora o una cámara de vídeo he de pedirlo con tiempo; si necesitamos ir a la sala de audiovisuales o de informática para ver algo, no puedo hacerlo pues tengo que reservarla con días de anticipación. No hay pues correspondencia entre

el discurso sobre la importancia que se le da a la educación, y los recursos que se invierten en tecnología de todo tipo y, sobre todo, en las condiciones en que se lleva a cabo este trabajo.

**E:** *Esta doble perspectiva intelectual y ética que están planteando lleva a pensar en una nueva escuela, a resignificar contenidos, formas de trabajo, y una nueva función de espacio social en que se va a desarrollar. ¿En qué medida la organización de la escuela actual puede favorecer estos logros? ¿Cómo puede organizarse una escuela en la que ricos y pobres compartan un espacio que puede ser común? ¿Qué papel tendrían los contenidos, las disciplinas, los saberes socialmente significativos?, ¿cuál sería el rol de la organización y de la evaluación de los aprendizajes?*

**F.H.:** Ha planteado una pregunta cuya respuesta no puede ser única y genérica y que puede ser tema de toda esta conversación. Voy a apuntar algunas experiencias que pueden dar pistas para posibles respuestas. Desde los ejemplos quizá se pueda abordar mejor la complejidad que sugiere. Los hitos de innovación, de renovación en la escuela los han llevado a cabo grupos que se vinculaban de manera real o imaginaria a alguna figura, institución o movimiento. Pensemos en los reformadores de la Escuela Nueva, en Dewey y la Educación Progresista, en Freinet del cual ahora se celebra su centenario, o en el mismo Paulo Freire.

Todos ellos ejercieron un papel aglutinador del trabajo de muchos enseñantes.

Pero desde los años setenta esta forma de producirse renovaciones educativas de manera horizontal o de abajo-arriba se diluye. Coincide este fenómeno, aunque no sea su única causa, con la puesta en marcha de políticas educativas de carácter general en muchos países. Reformas que llevan consigo un aumento del control de la educación por parte de las autoridades, los empresarios y los expertos, quienes se apropian del discurso escolar y establecen **el debe ser** de la escuela. En este sentido forma parte de la visión general creada por la política del pensamiento único. Lo que era el motor de la educación, lo que permitía que se fuese adaptando a los cambios va pasando de los enseñantes y de quienes trabajan con ellos, a los técnicos y a los políticos. Hemos pasado de experiencias que trataban de responder a problemas reales y concretos a planificaciones globales, dirigidas desde instancias internacionales, que tratan de responder por igual a todos los problemas. Ahora las experiencias no tienen valor por sí mismas, sino que se han de adaptar al marco político, curricular, de carácter general,...

Esto supone que la cultura educativa de los docentes ha de ser sustituida por la de los expertos

que basan su presencia social (y su beneficio económico) en que la Administración "compre" sus iniciativas para crear así una cultura homogeneizadora.

Y ahora vuelvo a su pregunta. Para restablecer e incidir en lo que usted dice es necesario recuperar la cultura educativa de los docentes, que vuelvan a creer en ella. Pero son necesarias determinadas condiciones. Recientemente he tenido contacto con una experiencia de dieciocho centros educativos que se plantean una nueva organización del espacio y del tiempo para responder mejor a la diversidad de los alumnos. En concreto, cómo integrar a los alumnos de sexto y séptimo grado, a los de cuarto y quinto que quieren abandonar la escuela.

El gobierno canario les ha facilitado recursos materiales y de personal y los docentes se plantearon la organización del currículum, no desde las materias sino desde los saberes; vieron que era necesario cuestionar nociones como "mi clase" y "mi aula"; han comenzado a colaborar en un proyecto que incida en los alumnos, para lo que ha sido necesario romper con la estructura de dividir los alumnos por edad y curso. La Administración que ha posibilitado esta experiencia quiere ahora evaluarla en términos de resultados efectivos. No tienen en cuenta lo que ha representado para el profesorado, cómo ha incidido en la organización de los centros, cómo ha servido para crear redes de intercambio, cómo ha repercutido en el interés de los alumnos inicialmente desmotivados,(..) Buscan una evaluación que les dé criterios de rentabilidad,(...) Este es el contraste de culturas.

Si miramos el caso argentino las alternativas educativas no vienen de la UNESCO (aunque puedan contribuir a ellas) o de las agencias internacionales o el gobierno. Las alternativas en este país han venido de individuos y grupos concretos. Esta cultura se ha perdido recientemente, debido no sólo a una política general de control y descrédito de "lo público", sino también por la psicologización de la educación, que se ha introducido como caballo de Troya para arrebatar el discurso y la praxis a los docentes y sustituirlos por la actuación de los expertos. El docente en muchos países está atemorizado porque ha perdido su voz y su iniciativa para dar solución a los problemas de la

educación. La pregunta es ¿cómo puede volver a recuperarla?

**E:** *La racionalidad crítica, ¿podría devolverle la palabra al docente?*

**F.H :** Creo que no, y menos como hemos visto en el reciente Congreso de la especialidad, al que concurrimos en Buenos Aires donde las ponencias que se vinculaban a esta forma de racionalidad fueron predominantes. El discurso de su valedores vuela demasiado alto, demasiado alejado de la realidad de las escuelas,...de las necesidades de los docentes. Transita por el terreno del "debe ser" y de los ilusionismos salvadores de muchos intelectuales izquierdistas o de profesionales innovadores que se van convirtiendo a la última moda o tendencia discursiva.

**J.M.S :** Un problema con la racionalidad crítica es que se presenta como un discurso privativo de un grupo que reclama su propiedad. Además, quisiera agregar que la escuela es una tecnología organizativa muy potente. Nos es imposible pensar en una escuela sin aulas, sin paredes, sin sillas, sin la puerta cerrada. Cuando pensamos en la



escuela lo hacemos en un edificio. Se requiere una mentalidad que piense que la escuela puede ser un espacio y organizarse en un tiempo diferente. Creo que a esto es a lo que se refiere con su pregunta, y donde se encuentra el "quid" de la cuestión.

Por eso los profesores que trabajan con los alumnos mayores se desentienden de lo que hacen los del primer curso, porque la organización compartimentaliza el conocimiento, y hay que estudiar cada cosa en un curso concreto, ni antes ni después. Las consecuencias de este hecho las explica muy bien Bernstein, quien dice que cuando

el saber se compartimentaliza, ya no es disciplina, no es sabiduría. La tecnología organizativa de la escuela ha tomado tales dimensiones que deglute cualquier posibilidad de cambio porque es tan cerrada, tan dura, que cuando alguien la quiere transformar, las aristas hacen daño. Por eso, cuando dos o tres docentes intentan trabajar juntos, la resistencia del sistema escolar es tan fuerte, que acaban considerándolo una pérdida de tiempo y la toma de decisiones se vive como un proceso de tensión y no de aprendizaje.

**E:** *Es quizá por esto que el conflicto como forma de aprendizaje ya no se discute, ya no se valora.*

**J.M.S.:** Es que hay muchos intereses que buscan que el conflicto y el debate se presenten como algo problemático. Pensemos en la cantidad de recursos, de dinero que mueve la industria escolar, y en los intereses de quienes producen libros de texto, el material escolar,... Si en la escuela se discute pueden ponerse en cuestión esta forma de empaquetar el conocimiento, y la industria escolar perdería mucho dinero.

**E:** *¿La enseñanza-aprendizaje y la evaluación gozan de la misma esclerosis que el resto de la escuela?*

**F.H.:** A pesar del 'boom' del discurso sobre el aprendizaje tras el relativo éxito del slogan constructivista, no aprecio en mi trabajo con los docentes que, en general, estén cambiando las prácticas educativas, y sobre todo, lo que decíamos antes, que se estén introduciendo cambios en la gestión del espacio y del tiempo escolar, y repensando la propia función de la escuela.

**J.M.S.:** Parece ser que ahora cuando nos hemos comenzado a dar cuenta de que al currículum oficial lo escriben unas personas, que toman una decisión frente a otras igualmente posibles. Que luego esas decisiones las filtran otras personas que trabajan para las editoriales, siendo éstas las que al final muestran a los educadores cómo han de articular los contenidos, lo que condiciona de manera importante la forma de enseñar. En ese filtro la única posibilidad que se ofrece es la de las asignaturas, la de áreas curriculares, lo que hace difícil pensar en otros puntos de vista.

Por eso cuando hay alguna experiencia nueva,

que busca establecer relaciones entre campos de conocimientos, lo primero que preguntan los docentes es sobre las lagunas que dejarán en los alumnos. Cuando todo currículum tiene lagunas, pues a lo sumo contempla algunos conocimientos de ocho o nueve asignaturas o áreas y nada de los otros ciento y tantos campos disciplinares que en la actualidad existen de una manera organizada. Pero no es fácil pensar de otra forma, porque tanto los especialistas de la administración como las editoriales presentan los currícula de una única manera.

Si consideramos que los conocimientos actuales son vastísimos, entonces ¿dónde están las lagunas?. Lo que se recoge en el currículum oficial y en los libros de texto es una pequeña selección de todo el saber posible y necesario para transitar como cultura básica en unos tiempos de cambios veloces. Pero estamos hablando sólo de saberes disciplinares, no hablamos de saberes culturales, de saberes cotidianos, del sentido común o de saberes emergentes. Pero es que cuando hablamos de disciplinas como, por ejemplo, las matemáticas, podemos hacerlo como un floreciente campo de investigación, desarrollo y experimentación y como materia escolar. Pasar de una perspectiva a otra implica un salto en el vacío. En la escuela parece que sólo hay un tipo de matemáticas, mientras que la disciplina matemática, la que enseñan e investigan los matemáticos trabajan otro tipo de contenidos y sobre todo, de forma muy diferente. Pero luego lo que se supone que se ha de enseñar en las escuelas se organiza en áreas curriculares que, a su vez, se distribuyen en cursos, cada uno con

su parcelita de matemáticas que no se puede sobrepasar. A veces habría que romper las paredes. La enseñanza queda muy marcada con todas estas limitaciones. A lo mejor tienes suerte y puede ser que las sillas no

estén clavadas al suelo, entonces, puedes cambiar al menos algo. Pero te será difícil cambiar la clase de cuarenta y cinco minutos, ¿cómo vas a organizarte si no utilizas libros de texto o te limitas a explicar en la pizarra o a dictar apuntes?

La estructura que envuelve a la educación en la escuela comporta una forma de trabajo que lleva a los chicos y chicas del mundo en el que viven a una cultura que está muy lejos de ellos. Por eso es probable que les resulte difícil el proceso de comprensión de un texto. Necesitan tiempo para relacionar una cosa con otra. Mientras el

***"Un problema con la racionalidad crítica es que se presenta como un discurso privativo de un grupo que reclama su propiedad."***

currículum está pensado para compartimentalizar la realidad y los cambios impuestos lo que hacen es intentar que alguien ponga en práctica las ideas de otros.

**E:** *Parece que es una responsabilidad política de la escuela tratar de vincular en la formación los conocimientos disciplinares, con estos conocimientos cotidianos, culturales, pero ¿qué sucede en los espacios menos privilegiados como los que ocupan muchos ciudadanos de América Latina, para quienes el acceso a las disciplinas puede ser la única forma de acceso a un conocimiento oficial, a unos recursos? Si nos centramos en su cultura, ¿no se les dejaría en una cierta posición de debilidad frente a esos conocimientos?*

**J.M.S.:** En realidad seguimos pensando como en los siglos XVIII y XIX, en términos de que el saber está en las disciplinas. No hay que olvidar el papel que jugó la Ilustración para disciplinar los saberes y cuál era el modelo social que favorecía el pensamiento liberal de entonces. De ahí viene que la escuela diga que los chicos tienen que saber física, matemáticas, latín, griego. Pero para mí el problema es cómo lo tiene que saber, cómo un alumno tiende a desarrollar estrategias para resolver situaciones que le permitan continuar aprendiendo en cualquier otro ámbito del saber.

Este desajuste se refleja en investigaciones realizadas, por ejemplo, con estudiantes del primer curso de física en la universidad que han estudiado esta asignatura en el bachillerato. El profesorado dice tener que pasarse el primer semestre corrigiendo los errores conceptuales que estos chicos y chicas tienen. Para mí el debate no consistiría tanto en qué saberes les enseñamos en estos momentos, sino cómo potenciar las condiciones de trabajo en la clase, que sepan preguntar, que aprendan a buscar respuestas a situaciones nuevas, que intenten explorar diversas posibilidades. El problema del aprendizaje no son las disciplinas, sino su papel en el proceso de construcción del mundo por parte del alumnado.

**F.H.:** Yo hago la separación entre la formación para la especialización en la universidad y la formación básica para todos los ciudadanos. Adopto una postura prudente cuando digo que el objetivo de la escuela es que todas las personas sean cultas. Y esto no quiere decir cantidad de información, ni seguir unos valores hegemónicos, sino saber interpretar y criticar las diversas representaciones de la realidad. No es lo que se sabe sino cómo se sabe, cómo se interroga a la realidad, cómo se hace y se busca información, etc.

**E:** *A mí me preocupa que los saberes cotidianos*

*en América Latina por esto del contexto, se encuentran en inferioridades de condiciones frente al hecho de que el conocimiento es poder, pero no cualquier conocimiento es poder. En América Latina pareciera que los verdaderos saberes, los reales pasan no por la cultura popular sino por otro lado. Están en lo disciplinario, en este conocimiento disciplinar que luego desde una transposición didáctica o editorial de la manera más saludable posible llega a nuestros niños, luego de varios transvasamientos, con el agravamiento de que no estamos seguros de que haya construcción de aprendizaje; entonces, por eso cómo posicionarse desde América Latina es un poco más complejo, cómo hacer para descentrar ese conocimiento en lo disciplinar que se nos vende como lo que hay que alcanzar. Estas otras formas de conocimiento que ustedes citan están muy bien y obviamente no han llegado a la escuela, pero es probable que no lleguen porque no lo estamos viendo como "apetitoso", no es poder desde la lectura que se hace en América Latina...*

**F.H.:** Una compañera de Buenos Aires me dio también ese punto de vista. La escuela de América Latina es un espacio de acceder a la cultura de lo cotidiano, pero como estamos hablando de sociedades muy fracturadas, donde hay un sector que no tiene acceso a lo que se considera cultura dominante, quienes se encuentran en ese franja, que son la mayoría, están en una posición superlimitada frente a los demás. Algo similar decía un colega negro en Estados Unidos en una mesa redonda en la AERA. Pedía un currículum nacional porque, decía, así los niños y las niñas negras podían aprender aquello que se había consensuado aprender. No quiero dejar de lado esta paradoja, pero no creo que tenga que ser excluyente de los otros saberes culturales, ni mucho menos sustituirlos.

**J.M.S.:** Estaría vinculado desde el inicio a lo democrático, a la representatividad de los saberes culturales de los diferentes sectores sociales, no de uno sólo.

**F.H.:** Que no tiene por qué ser contradictorio lo hemos visto aquí en Argentina, y es algo que nos ha sorprendido gratamente. Es una tradición que viene desde el inicio del siglo cuando los próceres, la clase dirigente ve que la escuela es la única forma de crear una cultura común, frente a la diversidad de orígenes de quienes llegaban a este país. Hemos visto escuelas en todos los rincones. En este sentido la función de esa escuela forma parte de un propósito cultural, y no sólo ofrecía una visión disciplinar. El problema es que dudo que se sepa ahora qué es lo que está pasando en las escuelas en Argentina, y cómo

responder desde la escuela a las necesidades que hoy tienen los diversos sectores sociales, las diferentes culturas que conviven en las escuelas. Vamos por la carretera y encontramos la escuela 325, y la ves parada ahí, con el maestro, perdido en la zona de Humahuaca, en el desierto de la Puna, y te preguntas qué pasa ahí dentro. La escuela es un espacio de encuentro de culturas, y la de las disciplinas es sólo una de ellas. Lo que se les está ofreciendo es una visión fragmentada de la realidad, basada en las cuatro reglas y con unos recursos que muy poco tienen que ver con la pluralidad y complejidad de las sociedades actuales. Si nos quedamos sólo en las disciplinas no se les va a permitir moverse a otro lugar, se les condena a permanecer en ese lugar, con lo que se ahonda la fractura. En América Latina la escuela sustituye muchas carencias, las alimenticias, por ejemplo. Pero te sorprende que hoy, ves por los caminos a los chicos descalzos, con una ropa sucia, pero al día siguiente cuando van a la escuela llevan guardapolvo blanco, zapatos, van lavados y peinados. Ese es parte del valor simbólico de la cultura de la escuela, y lo he visto no sólo en América Latina, también en Tailandia.

**J.M.S:** El saber disciplinar no es el problema, pero sí, cómo se trabaja dentro de la escuela. Si enseñas matemáticas sólo haciendo sumas en la pizarra, ¿cómo se conecta eso? El currículum puede ser un conjunto de disciplinas pero, ¿cómo vamos a conectar ese saber disciplinar con el mundo en que viven los niños y las niñas? ¿cómo les ayuda o desayuda a descifrar y a intervenir en el mundo, a seguir aprendiendo?

**F.H. :** Hay alternativas, pero desde el momento en que incidas en estas alternativas tienes que cambiar todo, ¿qué ha pasado en la Argentina? La propia gente de la Universidad que está en contra de la reforma, el día que le presentaron "el caramelo" de colaborar con el Ministerio, de aumentar sus ingresos, comenzaron a adaptar los currícula españoles. Pero existen otras posibilidades, como por ejemplo, diseñar el currículum por temas, y los

temas no son sólo de una disciplina. ¿Quién hubiera dicho hace siete años que en la escuela iba a entrar la paleontografía? Pues a raíz del interés por los dinosaurios que vino con la película Parque Jurásico, la paleontografía que era una disciplina minoritaria, que no le interesaba casi a nadie, se convirtió en una materia escolar. Hoy hasta los párvulos se han iniciado en paleontología, y los profesores llevan materiales de los diarios del fin de semana donde se cuenta sus hallazgos en la Patagonia. Entonces descubren que Argentina es uno de los lugares más interesantes para reconstruir esas formas de vida del pasado remoto. Esto no tiene nada que ver con las disciplinas, ni está previsto en los currícula oficiales, pero forma parte de los saberes culturales y por eso está presente en muchas escuelas.



Raquel Pumilla

**J.M.S:** Para mí en estos momentos, y más que nunca, no se le puede dar toda la responsabilidad de la educación a la escuela. La sociedad es demasiado compleja y muchas veces los diferentes sistemas sociales generan discursos diferentes. Uno de los factores más sobresalientes de este conflicto de discursos y prácticas es la sensación de vivir en una sociedad poco ética, y a menudo también poco estética. Los problemas sociales están ahí en la sociedad y no puede resolverlos la escuela. No es la escuela la que ha de

resolver el problema del desempleo, de la falta de perspectivas de los más jóvenes. Se le pide a la escuela que haga niños y niñas solidarios, respetuosos, ... cuando lo que la sociedad valora son las figuras del mundo fútbol que no están aportando nada socialmente, pero que son mostrados como héroes, aunque luego se droguen. Se les dice que sean honestos cuando el mundo que les rodea es de corrupción y de búsqueda del dinero fácil. No podemos ignorar la responsabilidad de los sistemas sociales, de los políticos, de los ciudadanos y no traspasarla toda a la escuela. Como decía Bernstein, la escuela no puede compensar la sociedad. Será siempre sólo su reflejo.

*Muchas gracias por sus comentarios.*