

Rendimiento escolar: infraestructura y medios de enseñanza-aprendizaje

ÁNGELA DEL
VALLE LÓPEZ*

Algo pasa en la escuela para que, como mínimo, un tercio del alumnado no esté motivado para aprender. Los estudiantes no ven claro que lo que se les enseña en el aula puede servirles para la calle.

El desafío de la escuela hoy pasa por abrirse al entorno y a la comunidad, por fomentar desde el aula la creación y difusión de la cultura, y por ser la transformadora de la realidad social.

1. EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN DISTINTOS ESCENARIOS

En el diagnóstico del Sistema Educativo de 1997 que los medios de comunicación ofrecen a la sociedad española, recopiladas por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 1998), se recogen numerosas opiniones, bastante coincidentes en el fondo, sobre el rendimiento escolar. De ellas extraemos algunos titulares: «Los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) tienen un nivel de conocimientos poco satisfactorio», «El rendimiento escolar en la ESO se salva del *suspense* por poco, según el primer estudio oficial sobre este tramo», «El Ministerio de Educación y Cultura suspende a los alumnos de la ESO de Baleares por su bajo rendimiento», «Desarme intelectual»,

«Los padres preocupados por los resultados negativos de los alumnos de la ESO», «El responsable del informe de la ESO dice que la calidad de nuestra enseñanza es preocupante», «Bajo rendimiento escolar entre los alumnos de 14-16 a 16 años», «El 25 % de los alumnos de 14 a 16 años tienen un nivel muy bajo. El gobierno dice que el informe de secundaria es preocupante, pero no alarmante», «Las familias conocen poco la escuela y tampoco colaboran» (INCE, 1998). Así podríamos seguir transcribiendo una larguísima lista de expresiones comentadas en editoriales y artículos publicados en periódicos de todas las tendencias. También se leen expresiones menos negativas, pero todas manifies-

* Universidad Complutense de Madrid.

tan perplejidad y reconocen que las expectativas no se han cumplido.

Este estudio, encargado por el Ministerio de Educación y Cultura para evaluar la calidad de la enseñanza secundaria obligatoria, viene a confirmar que 3 de cada 4 chicos y chicas de 16 años tropiezan en cuestiones del lenguaje algebraico y tienen dificultades para interpretar ideas secundarias o reconocer sentidos dobles y figurados en un texto escrito.

Solo un 30% de los alumnos entre 14 y 16 años alcanza niveles que podrían decirse satisfactorios. Las asignaturas en las que se obtienen peores resultados son matemáticas, lengua e historia. El 33% de los alumnos de 16 años no llega al nivel medio de conocimientos.

De lo expresado se puede afirmar que, por lo menos en el caso español, se ha detectado un bajo rendimiento escolar en los alumnos de estas edades (Olabuenaga, 1998).

De los 3 a los 16 años, todos los niños y adolescentes españoles asisten a la escuela, con horarios de estudio regulados y amplios.

La cuestión que se presenta es si las escuelas cumplen las funciones de educación o, más bien, ejercen de máquinas del desaliento. Algunos indicadores de esta situación son que el 20% de los escolares no consigue el certificado, con lo que esos alumnos quedan *marcados* como los últimos de

nuestra sociedad cultural; 1 de cada 5 estudiantes de bachillerato tiene que repetir curso.

Así, en unos se generaliza la resignación desencantada de los que acatan la fase escolar, intentando padecerla con el menor costo posible, de modo que se encuentran perdidos en el aula. Para otros, la asistencia a los centros educativos es una obligatoriedad no deseada y la resignación se traduce en despectivo desdén, al que aluden muchos educadores permanentemente, actitud que mueve a muchos adolescentes a rechazar lo que la escuela les ofrece.

Pero esta situación no es exclusiva del adolescente español, sino que es frecuente también en otros países, como lo confirman muchos estudios (VV.AA., 1994).

Si el alumno no rinde en clase se debe analizar cuál es la calidad de la enseñanza-aprendizaje que realiza, pues se sabe que la calidad está relacionada con los resultados, los productos educativos, los educadores, la organización y estructura del centro, la decisión de los padres.

El contexto social le viene dado a un centro y constituye un factor incontrolable. Sin embargo, la estructura que el mismo constituye, si es controlable, modificable, pues hace referencia tanto a la construcción y tamaño, como a los espacios disponibles, a los servicios, a los horarios, a los materiales y equipamientos didácticos.

Las dos dimensiones -contexto y estructura- inciden directamente en los procesos educativos, en lo que es propiamente la *cultura del centro*, que, a su vez, condiciona el esquema de los resultados. Esta cultura de los centros viene a ser como la suma de creencias, actitudes y valores, costumbres y afectos que vive un grupo concreto de forma explícita o implícita; la constituyen los profesores y los alumnos, puesto que los padres inciden poco. Desde fuera es difícil modificar la cultura conseguida en una escuela; además, es sumamente importante e influyente en lo que afecta al rendimiento escolar del alumno en general y a la calidad educativa.

Hoy no es totalmente aceptable la idea de Coleman, según la cual ni la remuneración del profesorado ni los libros ni otros factores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje podrían explicar el fracaso o éxito escolar; solo el entorno social daría las claves para acercarse a lo que es el éxito o fracaso en la escuela.

Contra esta teoría surgió el concepto de eficacia escolar en los años 60 y, con ella, la idea de que la escuela es un elemento esencial para compensar desigualdades, puesto que existen muchas escuelas con resultados positivos a pesar del entorno social poco favorecedor.

El problema del rendimiento escolar se sitúa, así, en la escuela, y en

ella se centra la cuestión. Volvemos, por lo tanto, de nuevo a la *cultura de cada centro*.

Martimore decía hace unos años: «La calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, morales, y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, familiar, y la situación inicial. Un sistema escolar es el que maximaliza las capacidades de las escuelas para alcanzar resultados, lo que supone aceptar la noción de valor añadido a la eficacia escolar» (Martimore, 1991).

Los padres buscan los mejores centros para sus hijos. ¿Quiere esto decir que existen diferencias entre ellos aun dentro de un mismo contexto? La base para calificar una escuela como buena o mala está, entre otras cosas, en los recursos de que dispone.

La OCDE ha desarrollado una serie de indicadores de calidad de los sistemas educativos. Entre otros señala la ratio, el gasto por alumno, la promoción. En relación con los centros, subraya la tasa de alumnos repetidores y la tasa de ausentismo.

Reconociendo que los resultados de los centros escolares dependen del funcionamiento de los mismos y de sus componentes, profesores y alumnos, se han hecho múltiples investigaciones sobre cuáles podrían ser los factores del progreso educativo, paso

previo para conocer los indicadores, y todos coinciden en afirmar que los indicadores más influyentes en los resultados son:

- la enseñanza estructurada.
- tiempo efectivo de aprendizaje.
- clima escolar.
- recursos físicos y materiales.
- condiciones contextuales.
- participación familiar.

El título cuarto de la Ley de Educación del sistema educativo español está dedicado a la calidad de la enseñanza, y cita los factores que favorecen esa eficacia: la formación del profesorado, la promoción del docente, los recursos educativos, la innovación e investigación.

Con términos parecidos se expresa el *Informe mundial sobre educación* (UNESCO, 1998). Una conclusión notable del *Tercer estudio internacional sobre matemáticos y científicos* elaborado por la IEA, basado en una muestra de alumnos de 7º y 8º cursos -de 14 años de edad- en 25 países y territorios distintos, indica que las *aptitudes* de los alumnos para los estudios y/o *su falta de interés* en el programa educativo pueden plantear problemas más graves a los docentes que sus comportamientos o sus orígenes familiares y sociales, tal como se recoge en la tabla de la siguiente página.

De acuerdo con estas referencias, el porcentaje de alumnos cuyas aptitudes para el estudio y falta de interés

limitan mucho o bastante la enseñanza es superior al de aquellos que se ven afectados por sus orígenes familiares y sociales o por su comportamiento negativo. Así, en Bélgica, entre alumnos de 7º y 8º cursos, se estima que el 30% de los mismos está bastante o muy limitado a causa de sus aptitudes para el estudio y que el 26% de los escolares se encuentra en esta misma situación por su falta de interés.

Una mayor profundización nos aproximaría a los elementos que entran en juego en esa *falta de interés* que manifiestan los escolares en porcentajes tan altos; pero de momento está claro que algunos de los indicadores de calidad que se han señalado anteriormente están fallando.

La situación que viven los escolares de los países en vías de desarrollo constituye un escenario diferente. Las dificultades materiales a las que se enfrentan los maestros en África, Asia y América -en especial los maestros rurales- a la hora de realizar su tarea, se complican y agravan al tener que funcionar como clases unitarias; la ratio, la insuficiencia de material didáctico adecuado, de docentes capacitados; todo ello está obstaculizando el normal rendimiento escolar de los niños y adolescentes.

Fruto de esas limitaciones son las bajas tasas de permanencia en la escuela del medio rural entre los alumnos de 5º curso de primaria en algunos

Porcentaje de alumnos cuya enseñanza está bastante o muy limitada, según sus maestros debido a:

País	Sus aptitudes para los estudios	Sus orígenes familiares y sociales	Su falta de interés	Su comportamiento negativo
Bélgica	30	20	28	26
Canadá	54	21	46	45
Chipre	83	47	74	64
Eslovaquia	68	21	71	44
España	82	17	88	64
EE.UU.	48	17	47	36
Fed. Rusa	77	13	49	18
Francia	66	21	59	36
Hong Kong	57	33	55	44
Hungría	91	38	68	57
Inglaterra	35	13	30	27
Irán	88	62	68	49
Finlandia	62	19	43	38
Islandia	86	21	54	52
Japón	62	-	35	-
Letonia	81	15	64	27
Lituania	88	11	57	33
Noruega	67	16	39	29
N. Zelanda	50	26	40	39
Portugal	72	37	69	58
Rep. Checa	70	8	54	30
Rep. Corea	77	24	48	65
Singapur	56	34	48	45
Suecia	51	18	35	30
Suiza	61	33	30	25

Fuente: TIMSS International Study Center. Boston, College.

continentes. Así, en Asia meridional, la tasa de permanencia es del 64% de los alumnos; en África subsahariana, del 70%; en Asia Oriental y Oceanía, del 85%; y en los Estados Árabes, del 93%.

El índice de abandono de los estudios es muy alto, lo que podemos interpretar como muy negativo para los niños, puesto que se trata de niveles primarios.

Otro escenario numeroso y con fuerte tendencia al crecimiento, complejo, multiétnico y multicultural, está constituido por las áreas urbano-marginales de las grandes ciudades en todos los países. En estas, el bajo rendimiento de la acción escolar y el abandono prematuro del niño que apenas llega a matricularse han dado lugar a numerosos estudios. Es un problema social generalizado y no se

trata solamente de casos aislados. Los resultados negativos en estas áreas son atribuidos a la falta de capacidad de los propios niños, a la ausencia de apoyo familiar, a la carencia de medios materiales... nunca a la acción pedagógica escolar, cuestión, por otra parte, dudosa en no pocos centros educativos de estos contextos urbano-marginales.

En estos espacios, las condiciones de las escuelas solo permiten a los maestros realizar actividades educativas limitadas, puesto que carecen de la estructura y de los apoyos materiales imprescindibles. La cuestión de la calidad y de la pertinencia en la enseñanza se plantea de forma diversa a lo que sucede en otras realidades.

Un estudio realizado en una zona suburbana de Bogotá (Tedesco, 1991) confirma cómo el bajo rendimiento escolar está estrechamente vinculado, entre otros elementos, a las condiciones materiales, hasta el punto que podría sostenerse que las variables exógenas y endógenas del sistema educativo están asociadas entre sí de tal manera que a condiciones de vida deterioradas corresponden estructuras escolares deficitarias. Ambas contribuyen al bajo rendimiento escolar.

En este lugar se han llevado a cabo unas pruebas de comprensión lectora correspondientes al 5º nivel. Los resultados revelan que los alumnos con el promedio más alto de res-

puestas correctas solo lograron captar el 50% del significado de un texto reducido a sus expresiones más sencillas.

Desde el punto de vista del rendimiento cualitativo del aprendizaje, estas comprobaciones ratifican la hipótesis según la cual los niños que logran completar su escolaridad básica en establecimientos radicados en las zonas urbano-marginales, terminan su escolaridad con unos niveles y un manejo de instrumentos culturales básicos significativamente insuficientes. Es decir, la misma cantidad de años de estudio da lugar a productos de calidad muy diferentes, dependiendo, entre otras cosas, de las condiciones materiales pedagógicas de la escuela. Uno de estos indicadores de calidad son los recursos *físicos* y *materiales*. De estos nos ocuparemos más adelante, sin dejar de reconocer que ni son los principales, ni son los únicos.

En estos distintos escenarios aparece clara una cuestión recurrente: los *resultados negativos*, el bajo rendimiento académico de los escolares o, dicho de otra forma, la escasa eficacia de la acción educadora en altos porcentajes de la población en general.

Es difícil conocer cuáles son las causas, pues en cada contexto pueden ser diferentes; pero más difícil aun es poderlas atajar, sobre todo cuando se suman todas las desventa-

jas, como ocurre con algunos de los escenarios apuntados. Es decir, son muchos millones de escolarizados a los que no se imparte una enseñanza de calidad bastante para atender a las necesidades básicas de aprendizaje, cada día más apremiantes, ya que los vastos cambios que están acarreado la mundialización y la revolución de las técnicas de la información y la comunicación, amenazan con marginar a poblaciones enteras que viven en la pobreza (Koichiro Matsuura).

2. LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN

Los niños, antes de ponerse en contacto con sus maestros, ya han recibido una influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social, la misma que será determinante durante la mayor parte del período de enseñanza primaria. La persona aprende en la familia las aptitudes fundamentales de la convivencia, del compartir con los que la rodean, del participar según unas pautas de conducta de la comunidad a la que pertenece. Esto es lo que se reconoce como la *socialización primaria*. Después, la escuela, los amigos, el lugar de trabajo, se encargarán de lo que es la socialización secundaria, proceso mediante el cual la persona adquiere competencias más amplias.

Cuando la socialización primaria se realiza de modo normal, satisfactorio, la secundaria es fructífera, pues

to que el niño cuenta con una base sólida para asentar las enseñanzas generales y curriculares. En caso negativo, los maestros se encuentran frente a una tarea laboriosa, nada fácil, hasta conseguir un individuo apto para la vida.

El aprendizaje en familia es distinto al que se realiza más tarde en el ámbito escolar: hay un clima cargado de afecto, no existen barreras distanciadoras entre los miembros de la familia, las enseñanzas se transmiten por ósmosis. El niño puede escapar del mundo hostil y refugiarse en la familia, pero de esta no escapa, a no ser por el desgarramiento traumático.

El aprendizaje familiar tiene el instrumento más eficaz de la motivación, el afecto y el miedo a perder este afecto. Este es el móvil único en la edad infantil, y la educación familiar funciona por vía del ejemplo, no por explicaciones. Lo que se aprende en familia tiene fuerza persuasiva profunda, de modo que, en los casos positivos, sirve para la cristalización de principios deseables que le servirán para desenvolverse en el devenir; pero, en los casos desfavorables, solo le valdrán para fijar e intensificar prejuicios de los que difícilmente se librará.

Con esto se contradice la tendencia muy común a afirmar que la educación debe darla la escuela y

que una simple asistencia sistemática es equivalente a una educación. Una abundante bibliografía sobre psicología clínica, evolutiva y experimental confirma que la familia en general y los padres particularmente son los agentes más universales y decisivos en la conformación de la personalidad del hombre y en su inicial socialización. Sin embargo, la socialización primaria de la persona pasa hoy por una difícil situación en todos los países, lo que, en sí, constituye un serio problema para la escuela y los maestros.

El proceso de socialización primaria ha sido definido tradicionalmente (Berger, 1968) como la fase por la que el niño pasa y mediante la cual se convierte en miembro de la sociedad. A través de la socialización primaria, el niño aprende el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador. En este proceso de socialización, y por la carga afectiva que entraña, se transmiten los contenidos y la identificación con el mundo tal como se lo presentan los adultos, envueltos en una fuerte carga emocional.

Desde esta perspectiva, hay motivos para creer que, sin esa adhesión emocional de los adultos significativos para el niño, el proceso de aprendizaje sería difícil o casi imposible. Afirma Berger que el niño se identifica con otros significantes en una

variedad de formas emocionales, pero, sean estas cuales fueren, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y las actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos y, por esta identificación con los otros significantes, se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidad de optar por otro arreglo. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza con el mundo, el único que existe y que se puede concebir, el mundo *tout court*. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en las socializaciones secundarias (Berger, 1968).

Los investigadores actuales afirman que se ha producido un debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia. En la sociedad actual, los contenidos de la socialización primaria son transmitidos con una carga afectiva diferente a la de otras épocas, y

tanto el tiempo como las opciones predefinidas tienden a diferenciarse, a multiplicarse y a modificarse con gran rapidez (Friedman, 1992).

Los adultos adoptan frente a los hijos conductas menos impositivas que en otros tiempos; el mundo objetivo que transmiten es menos unidimensional, menos seguro, menos estable. La vida familiar ha experimentado un cambio notable: incorporación de la mujer al trabajo, reducción del número de hijos, desestructuración familiar. Un caso a citar es el de los Estados Unidos, donde, si la tendencia actual se mantiene, menos de la mitad de los niños nacidos hoy vivirá con su propia madre o padre la niñez; y un porcentaje cada vez más elevado de niños experimentará la ruptura familiar dos o más veces a lo largo de su infancia. En las colectividades menos desarrolladas y en los grupos de las áreas urbano-marginales, entre las familias de escasos recursos, en general, la figura paterna está ausente permanentemente, los niños permanecen durante largos períodos sin la presencia de los padres.

Con este panorama, el tiempo real que los adultos significativos pasan con los hijos queda muy reducido. Ese tiempo ha venido a ser ocupado por otras instituciones: guarderías, escuelas maternas, o bien por la acción permanente de la televisión. En este caso, el niño se sitúa solo ante

los mensajes que le llegan del medio, sin la ayuda del adulto que le facilite la interpretación. En síntesis, el papel socializador de la familia ha quedado muy reducido, lo que significa que los contenidos de la formación cultural básica, de la socialización primaria, son transmitidos con una carga afectiva diferente a la del pasado, ya sea porque los adultos significativos para la formación de las nuevas generaciones son diferentes, o bien porque el ingreso en las instituciones escolares es cada vez más precoz, o porque los adultos han perdido seguridad y la capacidad de definir lo que quieren como modelo para las nuevas generaciones.

Otro elemento que se ha introducido es la incidencia de la televisión en la niñez. Sobre el contenido de la socialización en este aspecto, la modificación más significativa está en que la posibilidad de elegir en el niño se adelanta cronológicamente, ampliándose a diversas esferas del modo de vida.

Para Postman, la televisión está develando secretos acoplados a tres áreas: a la sexualidad, a la violencia, a la competencia de los adultos para dirigir el mundo. En las tres líneas, la familia incide no solo por los mensajes que el medio televisivo transmite, sino por las barreras que establece (Postman, 1982).

La disociación entre la familia y la escuela es un hecho hoy constata-

do. Con ello, los niños llegan a las instituciones escolares con un núcleo básico de la personalidad marcado, bien por la debilidad, bien por unos cuadros referenciales que difieren de los que la escuela supone y para los que se ha preparado.

Cuando la escuela era una continuación de la familia (en el siglo XIX) en todo lo relativo a la socialización moral y al estilo de vida, aquella actuaba de forma que fortalecía la cohesión social. El niño pasaba de una institución de cohesión social a otra del mismo carácter.

La escuela, por su parte, expresa un tipo de rasgos formalísticos que debilitan la legitimidad del mensaje socializador propio de la institución. La reacción del alumno en muchos casos es de rechazo, expresado en niveles bajos de rendimiento escolar, violencia o conductas marginales.

La interconexión familia-escuela resulta imprescindible. Desde la óptica de la eficacia educativa, promover la interacción familia-centro educativo es un imperativo cada vez más deseable.

Por el contrario, en las zonas urbano-marginales es notoria la dificultad de los docentes para incorporar de forma orgánica la participación de los padres en el proceso pedagógico. Este hecho se observa en la forma de reaccionar de la familia ante el bajo rendimiento escolar del alumno. Los padres de mayores re-

cursos económicos optan por acudir a la iniciativa privada, dentro de la cual obtienen el modelo de servicios elegido, mientras que en los sectores populares se acusa la disociación y la tendencia al aislamiento por parte de la familia.

3. IMAGEN DEL MAESTRO

El maestro como agente de la socialización ha ido perdiendo campo. Las causas son múltiples y van desde factores internos, como la pérdida de prestigio del docente en general y la rigidez de los sistemas educativos, hasta los puramente externos, como son los medios de comunicación. Todos estos elementos contribuyen al creciente deterioro de la imagen del maestro como agente socializador.

Una buena parte de la literatura pedagógica de la última década ha estado dedicada a las relaciones padres-hijos, maestros-alumnos, con objeto no solo de estudiar el fenómeno, sino de salir al paso de los múltiples problemas generados.

El docente real que enseña en las aulas en gran parte de los países de todas las latitudes -producto de decisiones políticas concretas en muchos de ellos- está muy lejos de ser el docente deseado. Numerosos informes disponibles revelan vacíos importantes en la formación básica de los propios docentes.

El carácter jerárquico del modelo de socialización tradicional del ámbito escolar ha facilitado la crítica de esas relaciones. Pero, además, la debilidad creciente de la pedagogía para explicar y orientar las acciones escolares ha permitido el desarrollo de un conjunto de saberes que acentúan la desprofesionalización de los maestros. Las teorías educativas dominantes han desarrollado ideas en las que el hecho educativo en sí mismo ha estado subestimado o criticado. La relación maestro-alumno ha sido frecuentemente descalificada en los últimos tiempos en un tipo de pensamiento procedente bien de la sociología, de la psicología social o de la antropología.

En esta línea se ha situado la teoría de la reproducción en sus diferentes versiones, entendiendo las relaciones maestro-alumno como relaciones de dominación (Tedesco, 1995).

A su vez, las demandas de mayor apertura a los requerimientos de la sociedad y de la definición de nuevos pactos con la familia han sido recibidas por los docentes con frecuente desconfianza, debido a la amenaza que representaban contra el monopolio del educador en el control del proceso pedagógico. Esta actitud defensiva tiene raíces profundas, tanto en la historia de la profesión docente, como en la historia de los propios procesos de cambio educativo.

Aunque existen diferencias notables entre los países, en las últimas décadas se ha producido un acusado deterioro en las condiciones de trabajo de los educadores, particularmente relevante en los países en vías de desarrollo, afectados en buena medida por las políticas de ajuste estructural. Una de las demandas más repetidas es la que afecta a los niveles de profesionalización en el que enseña. De alguna manera, nuestro mundo somete al educador a una situación perversa, puesto que la pobre consideración social hacia el magisterio lo coloca con bajos niveles de profesionalización, lo cual incide incluso sobre el bajo concepto.

Son muchos los frentes que habría que reforzar con relación al maestro. Hoy se hace imprescindible atender a lo que es su profesionalización: autonomía de los establecimientos, responsabilidad en los resultados, ampliación de los saberes científicos... Una de las exigencias actuales o prioridades se decanta por fortalecer la formación inicial, tanto si se trata del dominio de los códigos básicos -lectura, escritura y cálculo-, como si se trata de los marcos de referencia culturales y estructuras básicas cognitivas.

Se pide formación y profesionalidad en los primeros años de la enseñanza básica, de secundaria y de enseñanza superior. Es un error pensar que cuanto más joven es el alum-

no, menos exigencias demanda el proceso de aprendizaje y menos cualificación se requiere del docente.

Las enseñanzas básicas son las que reclaman mayores niveles de profesionalidad, especialmente de carácter pedagógico. Enseñar a leer y escribir, por ejemplo, significa un conocimiento técnico-profesional muy específico, que aumenta cuando el docente trabaja con poblaciones de bajos recursos económicos. De ahí que el poner la prioridad en la formación técnico-profesional de los educadores que trabajan en centros de educación básica sea una necesidad no solo desde un punto de vista pedagógico, sino desde uno social.

Hay un aspecto específico de los educadores cuya importancia adquiere actualmente una dimensión considerable: la convicción de que todos pueden aprender. Es decir, el efecto de las expectativas -efecto Pígalión- del profesor sobre las conductas esperadas o deseadas en sus alumnos. Solo docentes profundamente convencidos de la capacidad de aprendizaje de sus alumnos son capaces de contrarrestar positivamente las presiones para adecuar la oferta educativa a las particularidades sociales, culturales o biológicas que ya están presentes en nuestras sociedades y, entendiendo que la eficacia no está en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a

todos los alumnos sea cual fuere su contexto. «Con independencia de lo nobles, sofisticadas o lúcidas que sean las propuestas de cambio y de perfeccionamiento, se reducen a la nada si los docentes no las adoptan a una práctica eficaz en el aula», sostienen M. Fullan y A. Hargreaves (1997).

Por su parte, el docente, en busca de un mayor prestigio social y profesional ha tendido a ampliar los saberes. Pero esto mismo se les ha vuelto en contra en muchos casos y ha tenido un efecto desestabilizador, puesto que el dominio de tales saberes ha generado el alejamiento de la práctica en el aula, o bien les ha servido para acentuar la crítica a la práctica. Por todo ello, los saberes aprendidos académicamente en la formación inicial han perdido legitimidad por su distancia frente a los problemas reales, y los conocimientos empíricos adquiridos en la acción han carecido de la legitimidad que les hubiera concedido la academia.

Se percibe, por lo mismo, una contradicción entre la vida cotidiana y las declaraciones de principios. Hay una valoración formal del estatus del docente en relación con su desarrollo profesional, sus posibilidades y potencialidades, tal como ha sido recomendada por la UNESCO (Delors, 1996), pero la valoración real y cotidiana es una de las reivindicaciones más serias y frecuentes que aparecen en los estudios y trabajos

acerca de la función docente, y cuya ausencia es causa de permanente insatisfacción.

Este reconocimiento hacia quienes han de promover cualquier innovación pedagógica o cambio educativo ha de fomentarse, cultivarse y ganarse en un proceso que debe involucrar a todo el tejido social.

4. LAS RELACIONES

Una observación sistemática de los organismos de calidad, tanto escolares como no escolares, revela la existencia de un entramado coherente de valores individuales y de valores compartidos que marca el *espíritu* organizativo, orienta las decisiones, da fuerza a los compromisos y otorga sentido a las actuaciones de todo el personal.

Los valores centrales de una escuela de calidad se agrupan en varios conjuntos de carácter ético, y que sintetizamos en:

- una concepción humanística de las relaciones hacia adentro y hacia fuera de la institución escolar.
- una actuación de la ética de la profesión docente.

En las escuelas, las relaciones con las personas se fundamentan en los principios de respeto a la dignidad del individuo, de corrección ética y de confianza recíproca. Estos principios presiden las relaciones de los

directivos con los profesores, de los profesores con los alumnos, de la institución con las familias y de los alumnos entre sí, y afectan a todo el mundo de las relaciones de la institución escolar.

A la escuela le corresponde cumplir la faceta de compromiso, crear un clima de reconocimiento, de motivación, de esfuerzo, a través de la transparencia de experiencias positivas y la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas, el aplauso a las buenas relaciones.

Los profesores son considerados como profesionales expertos, y su liderazgo contribuye a convertir la institución escolar en un espacio social vivo. En este sentido, resulta significativo el hecho de que los estudiosos del fenómeno de la violencia y de sus soluciones hayan reivindicado la orientación humanística en las relaciones profesor-alumno como medio eficaz de prevención de los procesos de degeneración de la convivencia escolar (Trianes y Muñoz, 1997).

Las relaciones profesor-alumno comportan unos rasgos que, para Bosworth, suponen: demostrarle respeto, que implica dedicarle tiempo y voluntad de atenderlo personalmente; valorarlo, mantener una relación personal reconociendo sus avances, sus logros; ayudarlo en sus problemas académicos y no académicos, expli-

cándole la materia de modo comprensible.

La orientación -la relación de calidad desde el centro- ha de alcanzar la esfera externa, particularmente, a las familias.

Por la comunicación y las relaciones actuales con las instituciones educativas, las familias son consideradas como elementos externos, estáticos frente a lo que es el entramado institucional de la escuela, por lo común, especialmente en determinados ambientes. Sin embargo, la mayoría de las relaciones externas de un centro educativo constituyen una exigencia ética de las organizaciones escolares. Su credibilidad y su legitimidad social no son un logro que esté asegurado para siempre, sino que requiere de una renovación permanente, de un aseguramiento constante, que permita garantizar un balance social positivo en el que se desarrolle la actividad (Cortinas, 1997).

Una ética renovada de la profesión ha de conducir las acciones individuales hacia unas relaciones de calidad, hacia los mejores resultados educativos posibles. Para ello, el reforzamiento de la dimensión institucional de los centros educativos en todos los flancos constituye hoy un elemento imprescindible.

Producido el debilitamiento de otras instituciones, como la familia, además del mayor grado de auto-

mía logrado por parte de los adolescentes, así como el deterioro de la consideración social del docente, hacen que cada día sean más necesarias las relaciones para la fortaleza institucional de los centros educativos, que son contemplados como un factor clave en el éxito de la educación. Este marco institucional, desde la óptica de las familias y del propio docente, debe ser sólido, de modo que facilite el ejercicio profesional.

Todos conocen el informe Coleman (1966) que atribuye el rendimiento escolar a las variables relacionadas con el ámbito familiar de los alumnos y con su nivel socio-económico. Esta afirmación ha sido contestada con la experiencia personal de profesores, inspectores y administradores de la educación, concedores de escuelas con excelentes resultados académicos, que han compensado los factores ambientales.

Sin embargo, se mantiene el problema de las relaciones familia-centro. La representación del conjunto de la población está a cargo de un sector reducido de padres que actúa integrado a las instituciones políticas de la sociedad global y que articula el asistencialismo estatal en este aspecto con relación al centro. Esta representación, por lo común, asume formas limitadas en dos sentidos fundamentales: por un lado, tiene muy escasa capacidad de convocatoria y de

consulta y, por otro, se expresa casi exclusivamente a través de demandas de problemas administrativos sin ninguna inserción en las actividades que definen el proceso pedagógico mismo. Si los docentes no se esfuerzan por incorporar en forma orgánica la participación de los padres al proceso pedagógico y actúan reforzando el carácter limitado de la representación familiar, se produce la disociación entre la institución escolar y la familia, problema que se puede encontrar no solo en las áreas urbano-marginales, sino en el conjunto de la sociedad.

El bajo rendimiento escolar en los sectores marginales se está convirtiendo en un problema social generalizado, no solo de casos aislados, y la reacción de las familias es la de contemplar pasivamente los resultados, sin generar demandas de mayor calidad educativa.

5. RECURSOS FÍSICOS Y MATERIALES

La incorporación a la comunidad de los miembros más jóvenes se viene realizando en todos los tiempos y en todas las latitudes a través del proceso de la educación. Toda actividad humana requiere un tiempo y un espacio determinados. Esto ocurre también con la enseñanza y el aprendizaje, con la educación. Por lo mismo, el espacio constituye uno de los pilares esenciales, constitutivos de la ac-

tividad educativa, y el edificio, el aspecto material.

La escuela ocupa un espacio y un lugar, pero este espacio «no es un medio objetivo dado de una vez por todas, sino una realidad psicológica viva» (Mesmin, 1973). Desde el punto de vista de las modernas teorías de la percepción, el espacio escuela constituye un mediador cultural con relación a la génesis y formación de los primeros esquemas cognitivos y motores; con otras palabras, un elemento significativo de los currículos. Como el mismo Mesmin llega a decir, la arquitectura escolar puede ser considerada como «una forma silenciosa de enseñanza» (Mesmin, 1982).

Tradicionalmente se ha concebido a la escuela como el lugar básico del aprendizaje cultural y de la formación moral. Para que este aprendizaje sea eficaz es necesario que todos los elementos que forman la institución escolar cumplan la parte que les está encomendada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de la historia, las concepciones espaciales de carácter escolar han experimentado realizaciones diversas, fruto de la dialéctica entre las necesidades, posibilidades, aspiraciones y concepciones de diverso orden de la sociedad de la época. Desde las formas primitivas de transmisión directa del patrimonio cultural, hasta el nacimiento del edificio escolar

y su progresiva configuración, los distintos pueblos han ensayado múltiples vías para incorporar las mejoras a la escuela de forma más perfecta, a medida que las ideas se transformaban y las necesidades se volvían más complejas. Un análisis histórico actual ofrece una gran diversidad de modalidades. Desde esta óptica se puede afirmar que cada sociedad ha tenido el tipo de escuela que necesitaba.

Si damos un paso más y nos adentramos en el interior de la escuela, si observamos los elementos que configuran el edificio didáctico, no es exagerado pensar que cada sociedad tiene la escuela que merece: contenido, métodos y materiales pueden encontrar una lectura adecuada a la luz de las finalidades explícitas o implícitas. En último término, también la escuela en su dimensión interna está en función del conjunto de fuerzas que, en un momento concreto, hacen brotar un determinado tipo de escuela. Desde ahí se entiende que el intento de introducir cambios profundos en estos aspectos necesita amplios períodos de tiempo para lograr una cierta consolidación, y que muchos aspectos quedan obligados a coexistir, durante siglos a veces, con las formas predominantes, si es que consiguen una supervivencia de su estado original. Con frecuencia son incorporados cambios o nuevas aportaciones metodológicas en la forma

y medida que menos riesgos producen al orden establecido.

Existen variaciones que señalan las distintas etapas en las transformaciones escolares. Una de estas variaciones de escolarización se acusa ante el modelo tradicional de enseñanza y el modelo contemporáneo de educación. Se trata de la repercusión producida en los aspectos internos de la escuela como consecuencia del modelo de escolarización adoptado en el siglo XIX. Uno de los agentes modificadores notables para la arquitectura fue el sistema de enseñanza graduada. Las influencias del positivismo penetraron en los sistemas de enseñanza de modo que llegaron a configurar una organización escolar racional, denominada también científica. Para Rufino Blanco constituía «una organización de las escuelas fundada en la ley económica de la división homogénea del trabajo» (Rufino Blanco, 1911).

A finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX, una gama amplia de factores político-militares, socioeconómicos e ideológico-religiosos centró la política escolar en la dimensión cuantitativa. Fue una corriente que se propagó por Occidente en favor de la educación popular y de la escuela primaria, por considerarla una base para la consolidación nacionalista y un elemento imprescindible para el control ideológico, e incluso como fuerza propulsora en el proceso industrial.

En ese siglo se afrontó la cuestión escolar bajo la política utilitarista e ideológica. Ello explica la parcialidad a la que se vieron sometidos los distintos componentes de la enseñanza. En primer lugar, el planteamiento oficial del fenómeno educativo a la defensa de la instrucción, más concretamente, a los programas. Una enseñanza así orientada tenía que revestir necesariamente un carácter dogmático, mecánico y verbalista, con predominio del intelectualismo abstracto y abandono del aspecto práctico. Era una pedagogía que, en virtud de la ley del péndulo en la historia, se presentaba como reacción ante el carácter empírico y rutinario del antiguo sistema de aprendizaje, por mera imitación y pasantía, pero que, en el fondo, correspondía con la finalidad.

La concepción intelectualista y mecanicista encierra en sí una excesiva confianza en los aspectos materiales de la enseñanza: libros, aparatos, instrumentos, edificio, mobiliario. Los maestros y directores lamentaron la falta absoluta de material y, en todos los casos, su limitación, solicitando aumentos de los presupuestos para este capítulo, esperando ingenuamente de él la respuesta oportuna a los problemas de la enseñanza.

El material de enseñanza va a ser uno de los elementos claves de la educación contemporánea. La cons-

trucción de edificios escolares le sigue en orden de importancia. Se ha producido una reclamación explícita de este apartado en todos los tiempos, desde la precaria situación que vive la enseñanza al no contar con estos elementos.

El gran desarrollo del material escolar del siglo XIX tiene sus orígenes en el sentido experimental que rodeó al realismo pedagógico en el siglo XVII y que tuvo su continuación en el concepto más empírico y parcial de la intuición. Poco después, Locke, Condillac y su prolongación en los asociacionistas ingleses -que asentaron los fundamentos de las teorías pedagógicas del siglo XIX-, en este punto, quedaron desautorizados.

El niño es un ser extraordinariamente receptivo por una parte, pero es mucho más que eso: cuenta con una predisposición natural hacia la actividad espontánea y aquí radica el principio básico que cuestionaría las coordenadas internas de la escolarización del siglo XIX. El modelo de escolarización que se adoptó entonces trataba de apoyar el funcionamiento racional de la dimensión interna de la escuela en parámetros externos a la misma que condicionaron las coordenadas escolares más sensibles, con lo que el funcionamiento real resultó inútil.

Se perdió el interés por una enseñanza meramente instructiva y la

fe que había recorrido toda Europa en favor de la educación popular no satisfizo; por el contrario, nuevos males sociales, físicos y morales surgieron de aquella corriente extensiva de la educación. Se observó que no era la enseñanza, sino la manera como esta se realiza, lo que originó la disfunción. La preocupación por la cantidad dejaba paso a las cuestiones cualitativas. Ya no interesaba tanto lo que debía enseñarse en la escuela, sino la manera de hacerlo.

Los congresos del siglo XIX recogen en sus informes estas preocupaciones pedagógicas. Es decir, la orientación que ofrezca el desarrollo del programa constituye el problema capital de las nuevas corrientes pedagógicas. Claparède denuncia el reduccionismo a que se ha visto sometido el problema escolar. Entonces la cuestión de los programas pasó a ser una cuestión secundaria, subordinada a los métodos de enseñanza. El método constituyó, a partir de ese momento, el eje central del nuevo enfoque interno de la escuela, en torno del cual girarían el resto de los componentes de la educación. La exigencia de apoyos al proceso metodológico en el estudio científico de los fenómenos psicológicos haría del estudio del niño la nota dominante de la pedagogía.

6. CONDICIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Resulta difícil admitir que las escuelas o centros educativos logren mejorar los resultados de aprendizaje, si las condiciones en que tienen lugar no son favorables.

En demasiados países, ya sea que se trate de áreas urbanas, suburbanas o de zonas rurales, las condiciones en las que tiene lugar el hecho educativo son francamente difíciles debido al mal estado del edificio escolar en cuanto a condiciones acústicas, de iluminación, de ventilación, etc., y a la carencia o extremada limitación de los materiales didácticos.

Muchas zonas carecen de estos medios elementales que escasamente se conocen, o no son tratados con frecuencia en los trabajos sobre educación. Cuando se publican los índices de escolarización, la valoración de los resultados académicos, los índices de ausentismo o de repetición, se oculta la otra dimensión, es decir, las condiciones en que se encuentran los escolares dentro de la institución.

Con el deseo de elaborar unos indicadores de estas condiciones, la UNESCO ha realizado un estudio en algunos países que es solo una muestra de pueblos en los que se dan estas situaciones y de los que se recoge la información de la siguiente tabla:

Condiciones de la enseñanza en una muestra de escuelas primarias de algunos países: 1995

País	Nº escuelas Muestra	% de alumnos en cuyas clases no hay				% de alumnos en cuyas escuelas no hay					% de alumnos de escuelas con necesidad de reparación o construcción	
		Pizarra utilizable	Cuadro mural	Mapa Mundi	Armario	Mesa Prof.	Silla Prof.	Agua Corriente	Sin Agua	Electr.		Botiquín
Bangladesh	141	47	80	92	98	44	31	90	23	95	93	42
Benin	30	2	25	99	97	35	29	77	46	88	47	90
Bután	54	3	52	76	76	12	17	40	5	69	73	10
B.Fasso	103	79	6	94	89	14	15	88	39	92	81	37
C.Verde	20	42	92	97	77	49	45	21	0	42	62	0
Etiopía	99	36	97	99	100	92	90	94	72	96	96	72
Guinea E.	25	48	96	99	95	70	85	93	42	98	100	-
Madagascar	108	51	48	89	88	48	47	36	58	55	79	39
Maldivas	20	51	78	98	82	54	50	90	10	5	35	68
Nepal	158	-	-	-	-	-	-	65	28	91	85	38
R.Tanzania	25	54	90	91	94	91	97	91	36	100	100	39
Togo	24	8	75	97	83	31	32	77	67	83	72	36
Uganda	30	35	70	93	91	70	56	98	35	92	71	55
Zambia	70	44	88	199	86	64	68	80	30	95	80	45

Fuente: SCHLEICHER, Andreas, M.T. SINISCALCO y Neville PSTLETHWAITE. The Conditions of Primary Schools: A Pilot Study in the Least Developed Countries. A report to UNESCO and UNICEF, Paris, 1995.

Una buena parte de los países de la tabla tiene aulas sin condiciones, las cuales vienen a ser simplemente un lugar donde se reúnen los maestros y un número de alumnos. En diez de estos lugares, un tercio de los escolares estudia en aulas que carecen de pizarras y de material didáctico, como gráficos, murales; no conocen el mapamundi en un tercio de los países y, asimismo, un tercio de los alumnos asiste a clase donde el maestro carece de mesa. En ocho de ellos, más del 90% de los escolares acude a una escuela donde no hay

electricidad, ni agua corriente ni algún otro tipo de aprovisionamiento de agua. Respecto de los libros de texto u otros imprescindibles, el 90% de los alumnos que termina la enseñanza primaria no los ha conocido.

El deterioro de las condiciones materiales de trabajo altera el proceso pedagógico, tanto por el efecto directo que ellas tienen sobre el aprendizaje como por el efecto que ejercen sobre las actitudes de los docentes hacia la enseñanza. De acuerdo con la referencia histórica del listado que se ofrece en torno de la

inquietud por mejorar los edificios escolares, esta ha sido una constante en algunas regiones. Recogemos algunos eventos del siglo XX.

Las primeras construcciones escolares con incidencia en Latinoamérica, en este siglo, fueron gestionadas en Europa, promovidas por la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) con comisiones en distintos países de Latinoamérica.

1936: La Oficina Internacional de Educación convocaba en Ginebra a la V Conferencia Internacional sobre Instrucción Pública, en la que se discutió la legislación sobre construcciones escolares.

1951: Se celebró la Conferencia Internacional sobre Construcciones Escolares y Enseñanza al Aire Libre.

1951-1957: El Comité de Construcciones Escolares de la UIA desarrolló una investigación y publicó el informe sobre la «escuela y sus problemas».

1956-1957: El mismo comité preparó el proyecto de un plan de trabajo para un programa de construcciones escolares en países en vías de desarrollo.

1956-1959: Surgía en esos años la Carta de Construcciones Escolares dentro de la UIA.

1956: En la Conferencia General de la UNESCO celebrada en Lima se aprobó el proyecto principal de educación para América Latina y la realización de un diagnóstico sobre construcciones escolares.

1957: En la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, organizada por la UNESCO y por la Oficina Internacional de Educación, se formuló la recomendación 44 a los Ministros de Instrucción Pública, relativa al desarrollo de las construcciones escolares. En este caso se recomendó la creación de centros de instrucción escolar en África, Asia y América Latina.

1957: En la XX Conferencia Internacional sobre Instrucción Pública, convocada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, se realizó un estudio sobre las construcciones escolares.

1958: En Rabat se reunió la Comisión de Construcciones Escolares de la UIA, que redactó una Carta de Construcciones Escolares.

1958-1962: Se preparó el primer vocabulario de material técnico utilizado en el campo de las construcciones escolares, a cargo de la Comisión de Construcciones Escolares de la UIA.

1960: Se celebró un curso sobre el plan de construcciones escolares de España, organizado por el gobierno, dentro del contexto del proyecto principal de educación de la UNESCO para América Latina. Participaron representantes de once países.

1958-1962: El CCE de la UIA elaboró el estudio sobre proyectos realizados, que publicó en unos informes preparados por la sección mexicana de la UIA entre 1962 y 1963 sobre escue-

las rurales y establecimientos dedicados a la formación de obreros calificados.

1960: La XII Trienal de Milán se dedicó al tema de las construcciones escolares, resultando premiadas con diplomas al mérito las soluciones de Inglaterra y México sobre escuelas primarias prefabricadas.

1961: Se creó el Centro Regional de Construcciones Escolares en África, auspiciado por la UNESCO.

1961-1963: El CCE de la UIA llevó a cabo dos exhibiciones en México y en Hamburgo sobre el tema de la escuela de capacitación obrera.

1962: Conferencia UNESCO/CEPAL, Santiago de Chile, sobre educación y desarrollo económico. Se creó el ILPES.

1963: Tuvo lugar el acuerdo de creación del Centro de Construcciones Escolares para América Latina y el Caribe (CONESCAL) entre la UNESCO y el gobierno de México. Posteriormente, en 1964, la OEA (Organización de Estados Americanos) se adhirió a dicho acuerdo.

1964: Se celebra el Primer Seminario sobre la Situación de las Construcciones Escolares en América Latina, a cargo de CONESCAL, en su sede de México.

1964: La UNESCO se comprometió a colaborar con el CONESCAL durante un período de diez años, a partir del cual debería seguir a cargo de los países de la región.

1979-1986: A partir de 1979, la UNESCO continuó la asistencia técnica y la asesoría regional de la educación para América Latina y el Caribe (OREALC) desde su sede de Santiago de Chile (Vargas, 1999).

Al volver a la tabla de necesidades descrita más arriba sobre el estado de los centros y de los recursos escolares, se llega a la conclusión de que, si se espera que los niños de economías débiles lleguen a salir de su situación de subdesarrollo, tendría que comenzarse por mejorar la educación desde aspectos tan elementales como son los que se han indicado en ella. Se podría traer a colación numerosos testimonios que confirman esta realidad. Para algunos, el problema está en «la mala distribución de los recursos materiales y del personal docente: mientras en las zonas urbanas hay masificación de las aulas con estructuras físicas muy deficientes (sobre todo en las áreas populares urbanas), en las rurales o se dan todavía muchas escuelas unitarias por falta de profesores o hay pocos alumnos para los profesores de los diferentes grados o años. Para mejorar la calidad de la escuela es necesario contar con un profesorado mejor formado, la provisión de más libros, de textos, de materiales didácticos, de tecnología educativa» (Muñoz Diez, 2001).

Aguerrondo afirma: «Bastantes diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización de la administración, de rutinización de las prácticas escolares, de la obsolescencia de contenidos curriculares, de ineficiencia de los resultados finales [...]» (Aguerrondo, 1994).

La perspectiva de necesidades más urgentes que se presenta parte de invertir en infraestructura material, suministrando a la escuela agua y electricidad, muros y tejados sólidos, mobiliario, libros de texto y otro tipo de material didáctico. «La recomendación relativa a la situación del personal docente no tuvo en cuenta que los edificios escolares debían reunir las garantías de seguridad necesarias, resultar agradables por su concepción de conjunto y ser de uso funcional. Deberían ser aptas no solo para una enseñanza eficaz, sino también para las actividades extraescolares y comunitarias, especialmente en las regiones rurales. Además deberían estar construidas con materiales duraderos y según las normas higiénicas; poderse adaptar a usos pedagógicos variados y resultar de mantenimiento fácil» (*Informe mundial sobre educación*, 1998).

Otros muchos registros con el mismo tema confirman que el rendimiento escolar de los alumnos no puede mejorar hasta que no se cumplan estos mínimos requisitos. Las dificultades del deterioro de los edificios y la escasez de material didáctico se han

ido agravando debido, en buena medida, al aumento del número de alumnos por clase en algunas regiones. Unido al deterioro estructural de las edificaciones, conviene subrayar que las escuelas carecen de materiales de trabajo mínimo, como se observa en la tabla. Todo el instrumental didáctico se reduce a pizarra, tiza, láminas y mapas, cuando existen; sin embargo, no hay prácticamente ningún tipo de material que permita trabajos de tipo científico o de experimentación, y ni siquiera de observación. Esto es un problema que afecta a todos los alumnos y ha levantado protestas sociales de modo permanente por parte de los padres y de los docentes.

En estas condiciones, la valoración que los docentes hacen de la situación familiar de los niños y de sus consecuencias cumple la función de justificar el fracaso de la acción pedagógica escolar y la actitud casi fatalista que ellos -los profesores- adoptan frente a las posibilidades de la escuela en el medio que los rodea, si se trata de zonas urbano-marginales.

Frente al niño, padres y maestros tienden a presentarse como adultos que ofrecen sus esfuerzos con objeto que aquel triunfe. El fracaso es atribuido a la falta de consideración de los escolares hacia los esfuerzos familiares o docentes. En último extremo, es atribuido a la familia e, incluso, a algún docente en particular; pero nunca al funcionamiento, a la infraestruc-

tura o a las características de la institución escolar, a su dinámica interna. En el proceso pedagógico es necesario reflexionar sobre las condiciones materiales de trabajo del docente, en los medios y materiales con los que cuenta, aparte de otras cuestiones.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el derecho a la educación, tiene varias facetas diferentes, de carácter cuantitativo y cualitativo. ¿Qué significa?, ¿se trata de cualquier tipo de enseñanza?, ¿quién debe impartirla?, ¿con qué medios en una sociedad del conocimiento?, ¿se hace en las escuelas todo lo posible para afrontar los problemas de la exclusión social y la discriminación?

En síntesis, lo que la escuela elabora o reelabora debe trascender sus muros. Hoy la escuela no se abre -salvo algunas excepciones- al entorno ni para conectar los aprendizajes que en ella se acometen, ni para incidir sobre él.

Hay una serie de cuestiones que no están superadas y convendría proseguir desde ellas: mantener al niño y al adolescente como protagonista de su propio aprendizaje. Piaget ha dado los fundamentos de la génesis de la producción del conocimiento, Dewey sienta las bases de la escuela democrática, Walon y los psicólogos han estudiado cómo aprende el niño y cómo se transforman sus ideas a través de la participación; todos ellos tienen mucho que decirnos.

Se pide una educación para comprender y transformar el entorno.

Bruner da ideas sobre cómo el alumno entiende e interpreta lo que ocurre en el aula.

Se hace imprescindible, asimismo, recuperar la importancia del profesor como profesional comprometido con la realidad.

Hay, además, una serie de cuestiones que permanecen vigentes, que se reclaman, que se hacen hoy más apremiantes, como son educar en valores; la necesidad de trabajar con métodos, de contar con espacios educativos, con materiales, en la era de la globalización.

Así, pues, algunos de los retos a la escuela son: recuperar la educación como movimiento social; partir de lo psicopedagógico, ya que si el educador decide encontrarse con el alumno, el componente psicopedagógico de cuestiones como la de la inteligencia múltiple de Gardner tienen transcendencia pedagógica.

Uno de los retos para la escuela en numerosos países se relaciona con la solución de los problemas administrativos y de falta de recursos. Hacen falta muchos recursos, más personas, más medios, más y mejores espacios.

Es necesario modificar las estructuras de la propia institución, ofreciendo el tiempo y los apoyos imprescindibles al profesorado para que pueda distanciarse de la rutina y la inercia a través de la propia reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUERRONDO, I. (1994). «La calidad de la educación». *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Madrid, n.º 5, p. 561.
- BERGER, P. y T.H. LUCKMAN (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amortortu.
- BLANCO SÁNCHEZ, R. (1911). *Escuelas graduadas*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos y Bibliotecas, pp. 16-17.
- BOSWORTH, K. (1995). «Caring of Others and Being Cared for: Student Tolk Caring in School». *Phi Delta Kappan*, n.º 76, pp. 686-693.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- FRIEDMAN, L. (1992). *Ahora elijo yo. La república de las opciones infinitas. Derecho, autoridad, cultura en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Grupo De. Latinoamericano, pp. 43-44.
- FULLAT, M. y A. HARGREAVES (1997). *¿Hay algo por que merezca luchar en la escuela?* Madrid: Morata, pp.36.
- GONZÁLEZ, Blasco y J. GONZÁLEZ ANLEO (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid, Fundación Santamaria, p. 97.
- MARTIMORE, L. (1991). *The of Performance Indicators*. París: OCDE.
- MASUURA, K. (2000). *Informe sobre la educación en el mundo. El derecho a la educación*. UNESCO, n.º 5.
- MESMIN, G. (1967). «La arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza». *Janus*, n.º 10, pp. 62-66.
- _____. (1973). «L'enfant, l'architecture et l'espace». Casterman, Tournai, pp.16. *Janus*, n.º 10, pp.62-66.
- MUÑOZ DIEZ, J. (2001). *Una prospectiva antropológico-pedagógica de formación inicial y permanente del profesorado en un país en vías de desarrollo*. Madrid: tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- OLABUENAGA, J.M. (1997). *La juventud libreta. Género y estilos de vida de la juventud urbana española*. Madrid: Fundación BBV.
- POSTMAN, V. (1982). *The Disappearance of the Childhood*. Nueva York: Vintage Books.
- TEDESCO, C. (1991). *Marginalidad urbana y educación formal*. UNESCO-CEPAL-PENUD.
- _____. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TRIANES, M.V. y A. MUÑOZ (1997). «Prevencción de la violencia en la escuela: una línea de intervención». *Revista Educación*, n.º 313, pp. 121-142.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre educación*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- VARGAS, R. (1999). *Las inversiones en infraestructura educativa*. Madrid: XIV Semana Monográfica. Fundación Santamaria.
- VV.AA. (1997). *El diagnóstico del sistema educativo 1997 en los medios de comunicación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Servicio General de Formación del Profesorado.
- VV.AA. BALLIÓN, R., «Le lycée, une cite a construire»; BEDARIDA, C. (1994). «SOS université»; PITAREAU, F. (1992). «Les patients culturelles des jeunes». 1993.