

Repensar la escuela en tiempos pandémicos

Joan Serra Capallera

Director Àmbitos de Psicopedagogía y Orientación

Mientras escribo, la práctica totalidad de los centros de educación formal del mundo occidental están cerrados. No están de vacaciones, es una jornada escolar del tercer trimestre. La crisis pandémica nos ha sumergido en esta realidad impensable más allá de lo descrito en los relatos de ciencia ficción distópica.

La escuela, descrita por Christian Laval (2004) como una institución acosada por las políticas neoliberales para formar “capital humano” para las empresas, se ha convertido, desde la crisis económica de 2008, no solo un barco anclado que se balancea a babor como consecuencia del grave déficit ocupacional de los jóvenes y a estribor, por la transformación de los puestos de trabajo tradicionales y los nuevos requerimientos para el acceso al mundo laboral, sino además como el ejemplo fehaciente de una institución que necesita redefinir con urgencia sus funciones sociales. Cuando desde la misma lógica del mercado le empiezan a aparecer significativas disfuncionalidades, resulta evidente que una de las finalidades paradigmáticas de la función social de la escuela a lo largo del último siglo está en declive: el acceso cualificado al mercado de trabajo.

Convertida estos días en un extraño artilugio de conexiones interfaciales entre alumnos y docentes, no se observa en el retorno a la actividad escolar un objetivo claramente definido más allá del de cumplir con las normativas organizativas propias del sistema escolar: finalización del periodo de docencia, promoción de curso, acceso a niveles universitarios... El aulario tradicional y los horarios-materia se mantienen en el imaginario colectivo, pero la constatación de que los niños y los jóvenes aprenden a “ser” más allá de los currículos oficiales convive con la evidencia de la inopia de la institución ante las radicales transformaciones que se dan no sólo en la transición escuela-trabajo, sino en la construcción de las identidades individuales y sociales y en los procesos a través de los cuales se generan.

Integración social y exclusión: lo que evidencia la "estancia en casa"

El “quedarse en casa” genera constataciones de sustancial calado. Constataciones que sitúan el actual modelo de escolarización en la encrucijada donde las decisiones son inaplazables para no condenarnos a vagar en *El Castillo De los Destinos Cruzados* de

Calvino, aturdidos por la magnificencia del destino predicho después de transitar en la frondosidad del bosque de la historia por rumbos entrelazados.

La vida escolar consiste en una experiencia social, es algo inherente a su naturaleza, donde conviven e interactúan las narrativas personales con las colectivas. Es un privilegiado escenario institucional en el que los quehaceres de los jóvenes, los looks, los estilos, los compañeros, los flirteos coexisten con el funcionamiento social del mundo escolar. Generalmente, para las clases medias las experiencias sociales vividas tanto en las dimensiones personales como en las escolares cohabitan sin demasiadas dificultades, incluso se influyen y se intensifican. Mientras que, para otros alumnos las normas escolares y los funcionamientos familiares y sociales no sólo no se apoyan mutuamente sino que a veces se oponen. En consecuencia, vivencias diametralmente distantes y esferas sociales constitutivamente diferenciadas, cohabitan en un mismo escenario y constituyen la heterogeneidad connatural de la escuela pública. Heterogeneidad que lleva implícita la diversificación de necesidades, expectativas y situaciones personales que deben acogerse, compensar y dar respuesta para favorecer el mayor desarrollo competencial posible de todos los alumnos. La universalización del acceso hasta los 16 años lo ha acentuado positivamente, pero también ha puesto de relieve las contradicciones y debilidades del sistema educativo público.

A la complejidad de recursos, estrategias, metodologías y fórmulas organizativas necesarias para poder atender proactivamente la diversidad que la heterogeneidad del alumnado lleva asociada hay que sumar, de manera claramente manifiesta estos dos últimos decenios, la incidencia de las profundas transformaciones sociales que estamos viviendo tanto en las necesidades y funcionamiento de los alumnos, como en la propia institución y en los profesionales que trabajan en ella. La “crisis” de los alumnos no es más que la otra cara de la “crisis” de los docentes y de las narrativas que han sustentado, a lo largo del siglo pasado, la escuela pública occidental.

A menudo, lo que se ha denominado como "atención a la diversidad" ha implicado una negociación de significados, especialmente en la secundaria obligatoria, de nula eficacia para poder dar respuesta a las realidades cotidianas del aula, entre posicionamientos pedagógicos e ideológicos contrapuestos (homogeneidad versus diversidad, excelencia versus logros comunes, acreditación versus promoción...). Habitar la misma institución no siempre equivale a convivir.

A pesar de la interacción cotidiana, las interconexiones básicas para convivir son escasas entre realidades dispares muy polarizadas, aquellas que se dan entre alumnos, pero también entre sus familias y entre los alumnos y los propios docentes. La dinámica de diferenciación funcional, connatural a los procesos de integración, que debería permitir, como plantean Harbermas y Luhmann, la generación de interdependencias sociales, choca actualmente, de manera dramática y radical, con los mecanismos de exclusión social. Una perniciosa equivalencia entre diferenciación y exclusión sobrevuela los escenarios sociales. En el seno de la escuela, la mera interacción entre alumnos no supone, generalmente, la interconexión de posiciones sociales. La repercusión de las transformaciones sociales se está imponiendo en los aularios de las

instituciones escolares donde el acceso al conocimiento, canto de cisne de la contemporaneidad, no está siendo igual ni tiene el mismo significado y utilidad para todos. Tampoco lo es el acceso y la promoción laboral, la crisis del modelo fordista de trabajo agudiza las dificultades y agrieta el ideal escolarizador para crecientes sectores sociales.

El episodio pandémico que vivimos lo evidencia, pero los tantos por ciento de niños y jóvenes que en los países occidentales viven por debajo del umbral de la pobreza no es una cuestión de hoy. Es la pandemia latente que venimos arrastrando, algo con lo que nos hemos acostumbrado a convivir después de que, con motivo de la guerra de Irak, nos habituásemos a “los daños colaterales inevitables”.

En este contexto, tal como plantea François Dubet (2006), el modelo de escolarización pública en torno a valores universales que, combinando socialización y formación, tenía el objetivo de conferir de entidad como sujetos a los alumnos se ha agotado. Los mecanismos de regulación de la integración social, como el escolar, sustentados en las normas, los valores, los derechos o los mercados han empezado a dejar de ser efectivos y garantes tanto para los sectores sociales más débiles y desfavorecidos como para las clases medias abocadas a un creciente debilitamiento de sus prerrogativas sociales en el estado del bienestar.

Cuando las interfaces están propiciando otra manera de escolarizar, de mantener el vínculo curricular (y por tanto ideológico) entre la institución escolar y sus usuarios, más de diez mil escolares no disponían en Cataluña de los requisitos tecnológicos indispensables para hacerlo posible. Es sólo un dato, tal vez incluso un dato irrelevante para lo que estoy argumentando. Un dato, además, que desde la administración autonómica se ha intentado paliar. Pero más allá de su significado, nos deja otra constatación sobre la mesa del confinamiento. Ahora que hemos vuelto a las pequeñas comunidades familiares como núcleos de supervivencia donde el contacto con los próximos permite educar, formar y cuidar, se constata la importancia de las creencias y los valores familiares en relación a la escolarización para el progreso y el éxito. Y aquí de nuevo los otros no comparten ni medios, ni fines, ni finalidades. La cuestión no radica solamente en favorecer el acceso a la paramenta tecnológica, es algo mucho más profundo y mucho más endémico. La coexistencia de los argumentarios y los valores socializadores de la escolarización se desmenuzan ante la creciente configuración de procesos de exclusión social. El “quedarse en casa” no hace más que evidenciar lo sabido, acentuando sus posibles efectos.

¿La falacia inclusiva?

En Cataluña, tras varios cursos escolares de espera, no fue hasta el otoño de 2017 que se publicó el decreto que definía a la escuela catalana como inclusiva y establecía los dispositivos y recursos para avanzar en su consecución (básicamente reformulación de servicios ya existentes o creación de nuevos). Al margen de que pasados tres años en

Barcelona ciudad sólo se ha cumplido una cuarta parte de lo previsto, si hay una cuestión que el decreto no aborda con suficiente rotundidad es el tema curricular más allá de presentar fórmulas adaptativas. Justamente es en el currículo donde se desarrolla la ideología del sistema y, por tanto, es donde seguramente hay que explicitar claramente el "por qué", el "para qué", el "qué", el "cómo" y el "quién" inclusivo.

Las bondades del modelo inclusivo son múltiples y diversas. La universalización del acceso a la escolarización engloba el ideal igualitario y con él la posibilidad de dar cabida en un mismo contexto a las necesidades de todos los alumnos. Es, sin duda, una apuesta compleja que debería conllevar el compromiso radical de la administración que debe ejecutarla. Y lo es porque, más allá de plantear que niños y jóvenes con necesidades educativas de carácter especial disfruten de una escolarización conjunta con los otros alumnos de su edad, a menudo presupone la adopción de un posicionamiento ideológico contrapuesto a las ideas de jerarquía, roles y poder propios de un sistema tan altamente burocratizado y de control ideológico por parte del estado como el educativo. Ideas que se trasladan tanto al funcionamiento y los posicionamientos dentro del sistema, como a la percepción que se tiene de los usuarios. Debido a ello, a menudo se tiene el convencimiento de que la consecución de las finalidades del modelo no es solamente un tema de recursos sino de valentía ideológica.

La demora en la publicación del decreto ejemplifica las dificultades del propio sistema para asumir cambios radicales en su funcionamiento, especialmente en su ideario y en las concepciones, individuales y colectivas, sobre las finalidades de la institución escolar. Como también lo ejemplifica el hecho de implementarlo sin los recursos y los apoyos que lo hagan viable. Si bien es cierto que tanto el tema de los soportes como el de los recursos puede acabar siendo una trampa engañosa donde disimular carencias estructurales, la implementación ralentizada y sin condiciones no hace más que reforzar los argumentos que niegan su validez, pues una actuación que no se adecue a las necesidades específicas de los alumnos generalmente las acentúa intensificando su nivel de complejidad.

Organización y recursos aparte, la asunción del modelo inclusor es básicamente ideológica, de ahí que sea fundamental y no lo está siendo, la revisión profunda y sistémica del currículum escolar. Es en el currículum y en su desarrollo donde el ideal de "todos los alumnos" puede encontrar respuesta. Y lo es también, porque es en el currículum donde la cultura, y por tanto la ideología del sistema se pone de manifiesto.

En la afirmación anterior, hay un término que me interesa especialmente destacar, pues no suele aparecer en los debates sobre la validez o no del modelo inclusor, me estoy refiriendo al término "todos". A pesar de las dificultades que muy brevemente he descrito para atender en un mismo marco a jóvenes y niños con funcionamientos que requieren de una atención altamente personalizada, se correlaciona casi exclusivamente inclusión con estos alumnos. Las carencias del modelo aquí son graves. El término "todos" abarca también las graves necesidades de los niños y jóvenes que la exclusión social ha desvestido de los recursos necesarios (familiares, culturales, identitarios,

económicos...) para alcanzar el objetivo escolar de favorecer su máximo desarrollo competencial.

Para muchas familias y sus hijos, la situación que estamos viviendo estas semanas realza los límites inclusores, ya que si de por sí está siendo dificultosa la adopción de los objetivos y finalidades del modelo en los ámbitos escolares, más lo es cuando no se da una respuesta social que la englobe. Es el sinsentido de avanzar en la adopción de medidas específicas para el sistema educativo sin su correlato en la inclusión social. Una sin la otra, como en el tema de los recursos, intensifica el fracaso de las expectativas y con él la constatación de encontrarse, a menudo, en trayectos no sólo inconclusos sino altamente estigmatizadores.

Las encrucijadas y los posibles

Los personajes del libro de Calvino viven terribles experiencias mientras atraviesan un frondoso bosque. La presencia del otro y de las encrucijadas que marcan el trayecto detonan su futuro, son la espoleta que asolará su destino y el encuentro con el impensado. Más tarde, reunidos alrededor de una mesa en un castillo y en una taberna, enmudecidos por el espanto, intentarán comunicarse entre ellos y explicarse, dar nombre a lo imprevisto a pesar de ser conocedores de su existencia.

La actual pandemia nos coloca también en el entrecruzamiento de caminos donde lo predicho convive con lo incierto. El liberalismo económico surfeando, con el eslogan acuñado por Margaret Thatcher "No hay alternativa", sobre las olas de las crisis migratorias, la intensificación del consumo, la precarización del trabajo, la burocratización de las instituciones públicas, la mercantilización de la educación, el incremento de los mecanismos de control social y lo que Sennett (2000) denominó "la corrosión del carácter", el aumento de padecimientos mentales, ha transformado la "normalización" de la desregularización del mercado y el libre comercio como la única y mejor manera para organizar las sociedades modernas. Una "normalización" que convierte en inevitables los efectos nocivos del declinar de las instituciones y los servicios públicos, a pesar de las pérdidas irreparables que puedan suponer para el bien común.

Juan Carlos Tedesco planteaba, en las postrimerías del siglo XX, que no estábamos "viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino la parición de nuevas formas de organización social, económica y política" (Tedesco, 2000). Dos decenios más tarde, las evidencias enfatizan su carácter estructural y sistémico. A la "crisis del trabajo", se le asocia el debilitamiento y el desfallecimiento de las instituciones responsables de la cohesión social incapaces de afrontar la grave fragmentación social que conlleva la creciente exclusión de sectores amplios de la población. Un dato que estos días la prensa ha publicado entre los titulares sobre los números de contagios y muertes: en Catalunya, trescientas mil familias tienen que recurrir al banco de alimentos para asegurarse la subsistencia. Al igual que con el

tema de los requisitos tecnológicos necesarios para la escolarización des de casa, puede acabar siendo nada más que un dato.

Un tercer factor emerge simultáneamente con los dos anteriores: la construcción de las identidades individuales y colectivas se está desvinculando radicalmente de los procedimientos y de las instituciones tradicionalmente responsables de sustentarlo. La institución escolar, como en lo referente a la correlación escolarización-trabajo y la cohesión social, juega un papel clave. Estas son también sus encrucijadas donde conviven lo predicho y lo incierto.

Cuando paulatinamente volvamos a la "normalidad" y se reabran de nuevo las puertas de los centros escolares ¿qué quedará en el paisaje? o ¿qué queremos que quede? ¿El recuerdo de la desolación y las incertidumbres vividas durante el confinamiento y el deseo de volver donde estábamos? ¿Asumir la inevitabilidad del presente cuando, a pesar del discurrir de la historia, seguimos sin tener futuro? ¿Una institución escolar de futuro dudoso? Y así, podemos ir multiplicando los interrogantes, pues son la frondosidad del bosque antes de entrar en el castillo y en la taberna.

Contra poniéndose a los argumentos del determinismo posmoderno que pretende dotar de razón al realismo capitalista como marco ideológico en el que vivimos, existe la imaginación conjunta y universal de los posibles. En este escenario, el antídoto pasa precisamente por la revitalización y transformación de las instituciones que configuran la esfera pública con el fin de avanzar en los planteamientos inclusivos, redefiniendo los fines de la institución educativa y los conocimientos que configuran los currículums escolares. Los posibles del ideario transformador, igualitario y emancipador de la educación se mantiene en el horizonte. Lo que deviene urgente es imaginar cuál es la escolarización del futuro. Como señala Marina Garcés, “hay una distancia entre el proyecto civilizador de dominación y la apuesta crítica para la emancipación que necesita ser nuevamente explorada” (Garcés, 2017). Es en esta distancia donde nos urge imaginar los posibles.

“La fascinación por el apocalipsis domina la escena política, estética y científica. Es una nueva ideología dominante que hay que aislar y analizar, antes de que, como un virus, se adueñe de lo más íntimo de nuestras mentes”. (Garcés, 2017)

Referencias Bibliográficas

- Calvino, I. (1989) *El castillo de los destinos cruzados*. Madrid: Siruela.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Garcés, M. (2017) *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Laval, Ch. (2004) *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Tedesco, J.C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

Correspondencia con el autor: *Joan Serra Capallera*. Director Àmbitos de Psicopedagogía y Orientación. E-mail: serracapallera@gmail.com