

CENTROS, REDES, PROYECTOS

Mariano Fernandez Enguita¹

RESUMO

Esta reflexão articula a transformação da escola com a idéia do trabalho em rede posta em circulação na literatura já clássica no contexto da sociedade informacional, contexto pode se descrito "sociedade transformacional" para salientar a vertiginosa realidade intrageneracional das mudanças sociais. Esta nova realidade põe em questão as mais fundamentais rotinas de trabalho de uma instituição de ensino pensada para etapas de mudanças mais lentas e produzidas no marco de uma antiga divisão ente os produtores e os receptores de conhecimento, o momento da "escola-rede" que ultrapassa as visões encapsuladas de uma escola encerrada em si mesma para abrir-se ao desafio intelectual de pensar nos centros educativos como pontos de intersecção de outras redes que reforçam (ou deveriam reforçar) seu sentido público.

Palabras-clave: educação; trabalho em rede; prometo educacional.

Como en otros ámbitos de la sociedad, en el mundo de la educación se miran cada vez con más interés la idea del trabajo en red y la puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre los centros de enseñanza y otros agentes presentes en su entorno.² No es sólo una moda (aunque también lo sea) sino, ante todo, el resultado de la atracción por las experiencias desarrolladas en otros campos, tal vez particularmente los de la actividad empresarial, la movilización ciudadana y la práctica investigadora, así como de la creciente conciencia de las posibilidades y potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los

¹ Professor Catedrático e Diretor do Departamento de Sociología e Comunicação da Universidade de Salamanca. enguita@usal.es

² Este trabajo es, por un lado, continuación de otros anteriores y se basa, por otro, en los resultados del proyecto B5O2002-02284, PNICDYT 2002-2003, DGICYT.

proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el centro movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosos articulados en redes más amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada.

A lo largo de estas páginas trataré, primero, de explicar esta nueva tendencia en función del nuevo escenario correspondiente a los grandes cambios de coordenadas que nos adentran en lo que podemos llamar la sociedad transformacional, informacional y global; después, intentaré extraer algunas consecuencias de ello para las políticas educativas, las relaciones entre la escuela y el entorno y los proyectos de centro.

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD TRANSFORMACIONAL

Entiendo por sociedad transformacional una fase en la evolución de la sociedad en la que el cambio pasa a ser parte constitutiva de la misma y omnipresente en ella, así como en la vida de las personas, los grupos y las instituciones. He explicado esto, en otro lugar, distinguiendo las sucesivas fases del cambio supra, inter e intrageneracional (ENGUITA. 2001). El llamado antiguo régimen y, por supuesto, todo lo que lo precedió, fue la sociedad del cambio suprageneracional. Había cambio social, pero apenas era perceptible de una generación a otra, aparecía —cuando lo hacía— de modo imprevisto y con carácter catastrófico, no presentaba un curso definido y no alteraba el hecho de que, para la inmensa mayoría de la humanidad, crecer era integrarse en el mundo ya conocido de los adultos. La modernización (la industrialización, la urbanización, la democratización, la alfabetización, la racionalización...), la transición a la modernidad, fue la sociedad del cambio intergeneracional. El cambio se aceleró, resultando claramente perceptible de una generación a otra, arrastrando o anunciando que arrastraría antes o después a todos, requiriendo y creando mecanismos específicos de conducción (cambios de mentalidad en los adultos, educación institucionalizada y profesionalizada para los niños) y pareciendo descifrable y manejable en su dirección y en su ritmo (percepción o teorización del cambio como progreso). La post-modernidad, dejando

a un lado el folklore literario y mediático en torno al término, no es sino el paso al cambio intrageneracional, perceptible dentro de una misma generación, que abarca a todos (y ¡ay de quien quede al margen!), que siega la hierba bajo los pies de los intentos de controlarlo y dirigirlo y que reemplaza las ilusiones interpretativas por la conciencia (o el estupor) de la incertidumbre.

Esta aceleración del cambio social rompe las viejas coordenadas espacio-temporales de la enseñanza y el aprendizaje. Al hacerse más rápido, pone en cuestión las secuencias establecidas de los procesos sociales de enseñanza y los procesos individuales de aprendizaje; en términos más amplios, subvierte el mismísimo ciclo vital. En el plano individual, o micro, se rompe la vieja secuencia aprendizaje → vida profesional, dejando paso a la educación recurrente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el plano social, o macro, ya no hay tiempo para que un grupo de personas innove, un segundo grupo asimile y domine estas innovaciones y luego las enseñe a un tercer grupo que simplemente las aprende o las acepta. Un educador ya no puede pensar en formarse al inicio de su carrera profesional y enseñar lo entonces aprendido durante el resto de ésta. Ello es cierto, en distintas formas, para todos los ámbitos profesionales y laborales, pero no debe escapársenos su particular pertinencia para el ámbito de la educación: primero, porque un educador obsoleto ni siquiera proporcionará a sus alumnos el breve periodo de gracia (de aprendizaje de algo nuevo) del cual él disfrutó; segundo, porque, al ser la educación una relación institucional de poder y el educando una persona por definición sometida, no podrá zafarse del educador como sin duda lo harían, en circunstancias similares, un cliente de su proveedor o un votante de su partido.

En consonancia con esa ruptura temporal se produce también una ruptura espacial, o mejor decir funcional. Ya no hay una clara división entre los que crean conocimiento y los que lo transmiten, sea en términos individuales, profesionales o institucionales. La mala noticia es que la escuela y el profesorado no pueden estar por sí solas a la altura de las demandas y posibilidades planteadas por el desarrollo del conocimiento; la buena es que, al mismo tiempo, las instancias en las que ese conocimiento se crea están disponibles para afrontar su difusión o para colaborar con otros en ella. En el escenario de la educación esto significa que, junto a los centros escolares, que ya no pueden albergar el caudal de conocimiento disponible ni

siquiera seleccionar y activar por sí solos la parte más pertinente y relevante del mismo, se encuentran, no obstante, familias, grupos, empresas, asociaciones e instituciones que sí disponen conjuntamente de ese caudal y que pueden cooperar en esa selección y activación. Padres, madres e incluso ciudadanos no directamente vinculados a los centros poseen el bagaje de su formación, sus cualificaciones, sus aficiones, sus experiencias; junto a ellos, una amplia gama de colectivos informales, núcleos activistas, asociaciones y grupos de intereses pueden y, generalmente, quieren intervenir o cooperar en los asuntos y cara a los objetivos que las definen; algo más allá, un conjunto de instituciones públicas y semipúblicas ligadas a temas de interés común cuentan con sus propios mecanismos e instrumentos de difusión y están casi naturalmente interesadas en cooperar con los centros de enseñanza; en fin, las empresas, que tienen en común el objetivo formal y distintivo de ganar dinero, es decir, de proporcionar salarios y beneficios a sus integrantes, tienen también objetivos sustantivos (la producción de ciertos bienes y servicios) que conectan con las necesidades de grupos importantes de individuos, incluidos los alumnos, lo que puede servir de base a relaciones especiales de colaboración con los centros, atentas por igual a los propósitos de ambas partes.

Todo el cambio social que la escuela no puede seguir o reproducir por sí sola está ahí, en esos entes sociales del entorno con los cuales han que aprender a trabajar en redes de cooperación de estructura y duración variables, en las que cada uno pueda realizar sus propios fines sin merma de los del otro, y en las que los proyectos educativos deben ser capaces de materializar, al menos, una parte de su contenido.

En la sociedad tradicional (del cambio suprageneracional), las propias instituciones de vida, primarias o "naturales", eran por sí mismas las instituciones educativas. La familia y la pequeña comunidad local se bastaban para formar a cada nueva generación, y eran las que mejor podían hacerlo, salvo para algunos pequeños grupos que poseían algún saber excluyente y basaban en ello su existencia y sus privilegios, tales como escribas, sacerdotes, mandarines, etc. En la sociedad moderna (del cambio intergeneracional) se hicieron necesarios tanto una institución como un cuerpo profesional específicamente dedicados a la educación (la escuela —secundaria incluida— y el profesorado —magisterio incluido—), que se abrieron

paso arrumbando a una posición secundaria y subordinada tanto a la familia como a la comunidad (a pesar de que ahora, cuando su tarea se ha vuelto más difícil, reclamen su concurso o protesten de su presunta abstención). En la sociedad posmoderna, transformacional (del cambio intrageneracional), pasa a desempeñar un papel educador de primer plano la ciudad, entendiendo por tal el conjunto de recursos materiales e informacionales, de bienes físicos y lógicos que acumulan otros individuos, grupos y organizaciones que la escuela, ajenos e independientes pero visibles y accesibles, y de los que ésta adolece. Pero tales individuos, grupos y organizaciones no necesitan (ni pueden) implicarse al completo en la educación, ni hacerlo de forma continuada, ni su listado se limita ya a los físicamente próximos al recinto escolar... y éstas son precisamente las características de la cooperación en red.

EL LOCUS DEL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD INFORMACIONAL

Esta difusión y presencia del conocimiento fuera de las instituciones dedicadas en exclusiva a su creación y transmisión puede también considerarse como una característica de la sociedad informacional (sociedad transformacional, o del cambio intrageneracional, e informacional, o del conocimiento, son, hasta cierto punto, una misma cosa, puesto que es la reflexividad cada vez más extensa e intensa de las relaciones del hombre con la naturaleza y con los demás hombres lo que genera la aceleración del cambio). En la era de la información, el conocimiento impregna hasta tal punto todos los procesos y productos, todas las actividades económicas y sociales, que resulta impracticable su confinamiento en instituciones, grupos y actividades especializados. Podemos decir así, de nuevo, que está en la ciudad, en toda la sociedad misma, una vez que ésta alcanza cierto grado de densidad.

Pero esto implica una nueva distribución del conocimiento y unas nuevas relaciones entre sus poseedores, así como entre éstos y los no poseedores. En la sociedad tradicional, preindustrial, el conocimiento no común estaba depositado en grupos tales como los gremios artesanales o las castas sacerdotales. En la sociedad moderna, industrial (capitalista o burocrática), se concentró en las jerarquías de las organizaciones. El taylorismo, con su empeño en reunir, codificar y poner a disposición de la dirección el conocimiento

hasta entonces en manos de los trabajadores, fue el intento más sistemático en este sentido. La mayoría de los grupos ocupacionales no pudieron resistir a esta ofensiva, pero las profesiones sí, al menos las más poderosas de ellas. Las más débiles, como el magisterio y, en menor medida, el profesorado de enseñanzas medias, situadas en algún lugar a mitad de camino entre el trabajo proletarizado y las profesiones en sentido fuerte, se vieron abocadas a una larga y amarga pugna por conquistar o mantener su autonomía profesional, pugna que todavía dura, con más ruido que nueces.

En la sociedad del informacional, posmoderna, el conocimiento está en las redes. Quiere esto decir que rara es la organización capaz de controlar el inventario de la información y los conocimientos necesarios para el desarrollo de sus objetivos. La constante generación de información adicional y de conocimiento nuevo impide su acumulación en las jerarquías organizacionales y obliga a recabar la cooperación de quienes los poseen, que en parte son también quienes los crean. Cualquier iniciativa de cierta ambición requiere el concurso de personas y grupos que no forman parte de una única organización, ni de un equipo definido, y exige, por tanto, la cooperación entre personas y grupos no sometidos a una autoridad común, pero sí capaces de cooperar en los términos de una relación igualitaria, en el sentido de estar basada en el reconocimiento recíproco y en la autonomía de las partes.

En lo que concierne a la educación, esto implica que los conocimientos necesarios para el proceso ya no son monopolio de la institución escolar ni de la profesión docente. Casi para cualquier iniciativa precisan éstas de la cooperación, en configuraciones de geometría variable, con personas, grupos y organizaciones del entorno que poseen ciertos tipos de información y de conocimiento en una medida inalcanzable para la escuela y el profesorado (y que, aunque fuera alcanzable, sería un disparate dilapidar tiempo y medios en ello cuando se pueden conseguir los mismos resultados mediante la cooperación). Igual que las empresas recurren a la externalización (*outsourcing*) de las actividades que otros realizan con mayor eficacia y a menor coste que ellas, reservándose tan sólo las actividades en las que cuentan con una ventaja competitiva, los centros escolares se ven empujados a externalizar lo que otros saben y pueden hacer mejor y a reservarse sólo aquello en lo que cuentan con una ventaja competencial, es decir, aquello para lo que cuentan con competencias y capacidades superiores.

Esta dispersión del conocimiento rompe también, en buena medida, la divisoria profesionales / legos. Existen legos, claro está, y en particular legos en todos los saberes, trabajadores sin cualificaciones de valor, *jacks of all trades, masters of none*, aprendices de todos los oficios y maestros en ninguno que, en la economía informacional, están condenados a llevarse la peor parte si es que se llevan alguna, abocados al trabajo precario, rutinario y sin perspectivas si es que no al desempleo y la marginación: no se trata en modo alguno de desdeñar la nueva divisoria social, que gira en torno a la desigualdad en la distribución del conocimiento. Pero, al mismo tiempo, el ejercicio profesional y la labor institucional en cualquier ámbito singular requieren constantemente del concurso de otros profesionales y otras organizaciones, lo cual rompe el viejo monopolio profesional-institucional. Así, institutos y escuelas, profesores y maestros, se ven forzados a colaborar con los servicios sociales y los trabajadores sociales, con las instituciones sanitarias y las profesiones de la salud, con las instituciones y los cuerpos policiales, con profesiones diversas y empresas de distintos sectores. Esos otros conocimientos y sus detentores están, en todo caso, fuera de la organización y, a menudo, de la profesión, y la cuestión es si están simplemente fuera de alcance o si forman parte de redes accesibles y son susceptibles de ser incorporados a proyectos comunes, pilotados tal vez por los educadores pero basados en formas de cooperación no jerárquicas.

LA ACCIÓN LOCAL EN LA SOCIEDAD GLOBAL

A los efectos aquí pertinentes, podemos concebir la globalización como un proceso (¿podemos decir "dialéctico"?) de deslocalización / relocalización por el que las comunidades en las que se insertan y actúan los centros educativos pierden progresivamente tanto su diferenciación externa (entre unas y otras) como su homogeneidad interna (dentro de cada una). Lo primero es obvio, pero no siempre se perciben todas sus implicaciones para la sociedad. En parte consiste en el denostado proceso de *macdonalización*, es decir, en la extensión por doquier de unos mismos productos materiales y culturales, pero esta visión parcial es parte integrante de una representación sesgada en la cual todo lo malo viene, apabullante, de fuera (de la sociedad),

mientras que lo poco bueno que nos queda resiste, heroico, cómo no, dentro (en la escuela). Incluso la *comida basura* o la *cultura pop* han de tener sus ventajas, o nadie pagaría por ellas, pero, sobre todo, son sólo una cara de la globalización, que tiene otra, más interesante, formada por la nueva accesibilidad de muchos bienes y experiencias, la apertura de horizontes y la consiguiente relativización del entorno inmediato, la difusión mucho más amplia de cualquier conocimiento a consecuencia de las economías de escala, la casi inevitable implicación moral en los problemas del mundo, etc.

La globalización crea tanto la posibilidad como la necesidad de extender la cooperación mucho más allá de los límites de la organización del centro y de las relaciones estables, duraderas y exclusivas oficialmente avaladas de organización a organización. Un profesor no está hoy circunscrito a colaborar con los profesores de su centro, sino que puede hacerlo con los que trabajan sobre materias o proyectos semejantes en cualquier otro lugar; un centro puede hermanarse con otro situado a miles de kilómetros, sea por algún tipo de afinidad, por un motivo solidario o por el simple placer de anular la distancia; un alumno puede integrarse en grupos de mensajería, *chats*, listas y otras tramas con sus coetáneos — o simplemente sus afines, saltando por encima de las barreras de edad habituales en el medio físico — de cualquier lugar; aunque los destinatarios finales de las actividades no necesariamente lo perciban, la gran mayoría de los actores especializados con los que de un modo u otro se relacionan los centros y los profesores — agencias, expertos, asociaciones, grupos de trabajo... — actúan en buena parte dentro de redes mucho más amplias y con escasas limitaciones territoriales.

Pero, además, la globalización genera una fuerte diversificación interior de las comunidades en las que los centros se insertan. Una vía clara es la de las migraciones, que mueven a millones de personas por el planeta y van dando a una comunidad local tras otra un carácter cada vez más diverso y multicolor. Otra es que, al depender las comunicaciones en menor medida de la proximidad física, no es preciso ya que la especialización funcional (la división del trabajo) coincida con la especialización local (la división del territorio), de modo que cada comunidad local puede albergar una mayor diversidad (y, por tanto, una mayor complementariedad) económica, social, laboral, cultural, etc. Si hace unos decenios podía calificarse al maestro como *extraño sociológico*, por ser alguien que,

en una trayectoria individual de movilidad ocupacional, cultural y geográfica, resultaba un implante ajeno a una comunidad estable y asentada, hoy nos vamos acercando a lo contrario: la escuela representa uno de los elementos más estables, cuando no de los más inertes, de unas comunidades que se ven sometidas a constantes flujos externos y reestructuraciones internas. El profesor ya no es un agente modernizador injertado en la comunidad local tradicional, en la que habría de trabajar prácticamente sólo, sino el agente (uno de los agentes) de una institución (el centro) a cuyo alrededor bullen individuos, grupos y organizaciones, con las cuales podría cooperar constituyéndose en nodo activador del proyecto educativo, en el núcleo movilizador de una red, en actor de la escuela-red (aunque también puede, por cierto, *enclaustrarse* contar viento y marea)

A su vez, esa especificidad de lo local (no ya por su anterioridad o su supervivencia a la globalización, sino por derivar de ella) hace que cada comunidad, cada público, cada centro, cada generación escolar, sean singularmente únicas. No existe ya modo ni manera de que una autoridad distante del terreno pueda establecer, con carácter general, la fórmula adecuada para educar, sino que es preciso desarrollar proyectos específicos *hic et nunc*, para un momento y un lugar dados, pero en el entendido de que hablamos de un *lugar* que ya no es el territorio particular y de un *momento* que ya no es el tiempo común, porque se lo que se trata no es de la especificidad del tiempo y el espacio abstractos, sino de la peculiaridad de tal o cual conjunto de alumnos, familias, vecinos... en tal o cual momento de su desarrollo individual y colectivo. En tales condiciones, una educación mínimamente eficaz y de calidad requiere proyectos específicos, concebidos, implementados y evaluados según las circunstancias igualmente específicas del centro, de su público y de su entorno.

EL ENTORNO ESCOLAR: ¿PAISAJE, PROBLEMA O SOLUCIÓN?

El desarrollo de proyectos educativos en red requiere una visión del entorno que no es la más habitual en la profesión docente. En principio, tanto la institución como la profesión se consideraron — como cualesquiera otras, es decir, como los hospitales y la medicina, los servicios sociales y el trabajo social, etc.— llamadas a difundir la buena nueva entre los pobres paganos, es decir, a *ilustrar* —o a *desasnar*, según el carácter del hablante y la naturaleza de la

audiência — a las masas ignorantes o inocentes, víctimas de la superstición o la demagogia. El mensaje era bueno por excelencia, la *buena nueva*, y, el entorno indiferente por definición, tierra de infieles. Un mismo modo de vida debía ser promovido por doquier, con absoluta indiferencia hacia las tradiciones particulares y las condiciones precisas de cada lugar. Los que se sorprenden hoy de que las calles comerciales de todas las ciudades del mundo se vean pobladas por la misma colección de franquicias deberían preguntarse por qué no se habían sorprendido hasta la fecha de que, no ya en los centros urbanos, sino hasta en más perdida de las aldeas se impusieran un mismo modelo de organización escolar, un mismo tipo de prácticas y unos contenidos, *mutatis mutandis*, similares. Si ha existido un proceso de globalización, ciertamente espectacular, *avant la lettre*, ése ha sido la universalización de la escuela.

En la medida en que la institución y la profesión llegaron lenta y penosamente a darse cuenta de que no todas las comunidades eran iguales, el entorno pasó poco a poco de ser parte del paisaje a ser percibido y tratado como un *problema*. En el mejor de los casos, como un *medio carente*, un medio con dificultades, necesitado de más o menos atención, medidas compensatorias, recursos adicionales, etc., lo que al final casi siempre puede resumirse en más de lo mismo, es decir, más escuela (escolarización más temprana, centros mejor dotados, más profesores por alumno, más horas de clase —siempre que las den otros—, etc.). En el peor de los casos, como un *medio hostil*, un medio problemático, poblado de alumnos que no quieren estudiar — *anti-escuela*, *objetores escolares* y otras lindezas—, de padres que cuestionan nuestra profesionalidad o se entrometen en nuestra jurisdicción, por no hablar ya de los políticos politiqueros, los mercados mercantilistas, las autoridades autoritarias y otros monstruos amenazantes.

Por suerte o por desgracia, estas visiones no responden a la realidad. Por suerte, ya que el entorno de cualquier escuela tiene cosas mucho mejores que ofrecer; por desgracia, ya que, mientras la institución y la profesión no lo perciban, esta oferta caerá en saco roto. Es verdad que la escuela está todavía lo bastante protegida como para poder permanecer, muchas veces, indiferente a su entorno; es cierto, asimismo, que no pocas comunidades, grupos, familias y alumnos presentan carencias especiales y necesidades más señaladas y que exigen ser atendidas; y es innegable que la vida institucional

y profesional está salpicada de fricciones con alumnos, padres, autoridades y comunidades cuya responsabilidad no tiene por qué ser imputable de oficio a la escuela (ni lo contrario). Pero lo que es más seguro es que los maestros y profesores de hoy son muy similares en formación a los de hace diez o cien años (aunque seguramente sujetos de mucho menor entusiasmo: es simplemente una cuestión de número), los centros de enseñanza están notablemente mejor equipados y los alumnos y sus familias tienen, *en conjunto y en términos absolutos*, una formación muy superior y unos recursos culturales mucho más ricos, *y, una minoría y en términos relativos*, un capital escolar y cultural que hace sombra sin ningún género de dudas al del profesorado.

Lo característico de una sociedad transformacional, informacional y global es precisamente la dispersión de los recursos culturales, los bienes lógicos, los saberes organizacionales y las cualificaciones individuales por doquier, por todos los entornos imaginables, y su potencial y probable presencia en cualquier entorno determinado. La institución y la profesión ya no se enfrentan a un entorno indiferente o simplemente carente, sino que conviven en el espacio físico y en la trayectoria vital y la trama de relaciones de los alumnos con innumerables y potentes recursos educativos, aunque no escolares, que deben saber o deben aprender a utilizar. Me refiero, una vez más, a las familias, las instituciones, las asociaciones de diverso tipo, las empresas, los grupos informales y, por cierto, los propios alumnos que, en ese rico contexto y a partir de cierta edad, pronto se convierten también en depositarios de saberes no desdeñables y no siempre al alcance de sus educadores. El entorno pasa de ser un pozo de problemas o de necesidades a ser una fuente de recursos y de oportunidades, y, saber detectarlos, movilizarlos y llevarlos a confluir en la tarea educativa es la obligación de la institución escolar y de los profesionales que la sustentan.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: DE DIRIGIR A DINAMIZAR

El papel de las políticas educativas cambia en consonancia con las nuevas coordenadas de la educación. La idea misma de una política educativa es un producto histórico y, por tanto, tan perecedero como cualquier otro. En la sociedad tradicional no había lugar para ellas, o sólo había un lugar secundario. Sociedades altamente

jerárquicas y desiguales podían prestar gran atención a la educación de unos pocos al mismo tiempo que descuidaban y desdeñaban la de la inmensa mayoría. Solón lanzó algunas encendidas proclamas sobre la necesaria reforma de la educación ateniense, pero apenas se refería a la de una minoría de varones libres, no a su contraparte femenina ni a la mayoría formada por esclavos y periecos. El imperio chino puso en pie un sofisticadísimo aparato para la formación de los mandarines, pero no para la muchedumbre de campesinos que los alimentaba. Hasta la Ilustración misma, por ejemplo en la persona paradigmática de Voltaire, llega la combinación del cuidado de la educación de unos pocos (de donde sus diatribas contra los jesuitas, por educar mal a las elites) y descuido de los muchos (de donde su inquina contra los hermanos de la Vida en Común, por pretender educar de alguna manera al pueblo). En las sociedades primitivas, como la samoana que tanto encandiló a Margaret Mead y, a través suyo, a multitud de educadores, la educación simplemente discurre como parte de la vida cotidiana, sin que nadie pretenda ni sienta la necesidad de pensarla de un modo específico ni, menos aún, de hacer de ella un objeto de debate o de decisión públicos. La educación discurría como los demás aspectos de la vida social, con escasa o muy escasa reflexividad, y los pocos momentos en que ésta se abría paso daban lugar a actitudes esencialmente reactivas, ya que la sociedad no tenía un proyecto al que encaminarse sino más bien una tradición a la que volver (una situación, por cierto, muy similar a la que viven hoy muchos docentes en relación con los problemas educativos). En un contexto así, de entrega a la inercia, las políticas educativas, si es que puede denominárselas tales, son sencillamente respuestas *ex post*, después de los hechos, que poco van ya a influir sobre ellos.

La modernidad, por el contrario, dio lugar a políticas esencialmente activas, a la obsesión por utilizar desde arriba la educación como el mecanismo privilegiado de construcción de algún tipo de sociedad (la nación, el progreso, la democracia, el socialismo...). Es imposible encontrar una revolución, una reforma política de calado, un cambio de régimen, un movimiento reformista que no presente un plan propio sobre cómo ha de ser la educación y cómo habrá de servir a objetivos sociales más amplios, y que no deje como resultado, al menos, un reforzamiento de un aspecto y otro de la intervención política y administrativa en ella. Y, lo que resulta más llamativo, crecen como setas los grupos, movimientos, asociaciones,

líderes de opinión, protagonistas de experiencias profesionales, etc. que, desde el mundo de la educación, pretenden decir no sólo cómo ha de ser ésta, sino también cómo será, gracias a ella, la sociedad. (No es producto de la casualidad la elevada presencia de profesionales de la educación entre la clase política, precisamente en los países que recorrimos hace poco o todavía no hemos terminado de recorrer el camino hacia la modernidad.) En tales circunstancias, las políticas educativas, que ahora sí lo son en el sentido fuerte del término, son políticas *ex ante*, anteriores a los hechos y a menudo reacias y resistentes a cualquier contraste con la realidad, es decir, con una fuerte tendencia a sobrevivirse a sí mismas.

La posmodernidad requiere otro tipo de políticas. Si el conocimiento y, sobre todo, la información necesarios para la toma de decisiones relativas al proceso educativo están fundamentalmente cerca del terreno, y si los recursos adicionales que han de complementar a los de cada centro están en buena medida en el entorno, las políticas educativas deberán ser esencialmente preactivas, es decir, encaminadas a crear un contexto que empuje a los educadores profesionales y a las instituciones escolares a decidir por sí mismos y a hacerlo de la mejor manera posible. En particular, esto implica enfrentarse a la *impunidad* (la irresponsabilidad por las consecuencias de sus actos), la *inmunidad* (la desatención a las necesidades y demandas del público) y la *inanidad* (el deterioro y vaciamiento de la cultura profesional) que cada vez campan más ostentosamente por sus fueros en la institución y entre la profesión. No se trata, ciertamente, de dejar los centros a su aire, sino de acompañarlos con mano firme, o mejor con tres manos: la mano *de hierro* del control por parte de las autoridades legítimas (en particular, de la inspección y la dirección de los centros), la mano *intangible* derivada de la introducción de algunos mecanismos de cuasimercado (en particular, la elección de centro por los padres y sistemas de incentivos para los profesores) y la mano *invisible* de una cultura profesional basada en la cualificación y el compromiso (en particular, a través del reconocimiento de las buenas prácticas, y su corolario, la disuasión de las menos buenas). Con este acompañamiento, el objetivo debería ser reforzar al máximo la autonomía y la capacidad de decisión de los centros. Decisiones que ya no se concentrarían antes ni después, sino durante todo el proceso educativo, decisiones *ex íter*.

LOS PROYECTOS DE CENTRO: PARA EL PÚBLICO Y CON EL PÚBLICO

“El *proyecto* es la ocasión y el pretexto para la conexión, reuniendo temporalmente a personas muy dispares y presentándose como un *extremo de la red fuertemente activado* durante un periodo relativamente corto de tiempo, pero que permite forjar vínculos más duraderos que, aunque permanezcan desactivados temporalmente, permanecerán siempre disponibles.” (BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. 2002, p.155). Esta visión del *proyecto* como algo más determinado, activo y focalizado que la simple *red* encaja a la perfección, como si se hubiese pensado al efecto, con el papel reservado, al menos potencialmente, a los proyectos educativos de centro (PEC) en el sistema educativo español. Ya la primera legislación de la reforma educativa socialista, mediados los ochenta y al filo de los noventa, proclamaba la voluntad de que los centros llegasen a elaborar sus propios proyectos educativos, asumiendo por sí mismos la posibilidad y la responsabilidad de innovar.³ Lo cierto es que esto no sirvió de mucho, dada la reticencia de la mayoría de los centros (aunque a los mejores, no obstante, les pareció poco o poco explícito) ante la perspectiva de asumir iniciativas y responsabilidades, por lo que, a mitad de los noventa, la LOPEG dio un paso más en el reconocimiento de la autonomía⁴ y, lo que aquí resulta de especial interés, hizo un llamamiento a vincular el contenido de los proyectos a las características específicas del entorno de cada centro.⁵ Incluso la LOCE, concebida en gran medida como una respuesta a

³ Así, la LODE, en su preámbulo, decía: “La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia.” Y la LOGSE, en su art. 59.1: “Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes”

⁴ Así, en el art. 5: “Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso normas de funcionamiento.”

⁵ Art. 6.1: “Los centros elaborarán y aprobarán un proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro. Para la elaboración de dichas directrices deberá tenerse en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas realizadas por el Claustro.”

6 Art. 68.1: “La autonomía pedagógica, con carácter general, se concretará mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos.”

la legislación socialista y llamada en muchos aspectos a enterrarla, menciona en su texto hasta una docena de veces los proyectos como eje y expresión de la autonomía educativa de los centros⁶ (si bien es cierto que también intenta encajarlos en su propósito de permitir y alentar la estratificación social entre los centros), subrayando en particular la necesaria consideración del entorno.⁷

Lamentablemente, la mayoría de los proyectos no son más que adaptaciones rutinarias de otros proyectos, o de modelos elaborados por las propias administraciones como materiales de trabajo para cursos y cursillos, o por algún sindicato deseoso de ahorrar esfuerzos a sus afiliados, sin apenas cambiar en ellos otra cosa que las alusiones identificativas (denominación, dirección, etc.) y sin ninguna referencia específica al entorno o tratándolo apenas como parte del paisaje. Es triste decirlo, pero abundan los proyectos en los que lo que se reseña del entorno es si está o no ajardinado, si las construcciones son altas, bajas o de media altura y otras trivialidades igualmente perezosas e irrelevantes.

Los hay, claro está, que van más lejos. Unos, simplemente impulsados por la idea de que la constatación de mayores problemas traerá la dotación de mayores recursos, se apresuran a señalar la presencia de alumnos procedentes de minorías étnicas o de grupos sociales marginales, a subrayar su ubicación en barrios mal dotados, problemáticos, de bajo nivel económico y cultural, etc. Otros, más sinceramente preocupados por las características de su público o más convencidos de la utilidad del proyecto como expresión del punto de partida y de los objetivos de su trabajo, analizan con cierto detalle las necesidades especiales, en el sentido más amplio, de su público o de segmentos específicos del mismo, formulando a continuación propuestas de líneas de acción, para sí y tal vez para las administraciones, desde las cuales atender a su cobertura.

Finalmente, están los proyectos que, más allá de las necesidades específicas de su entorno y sin perderlas en ningún momento de vista, bucean en las oportunidades y los recursos que éste les ofrece. Entonces podemos encontrarnos con la referencia más o menos

⁷ Art. 68.2: "Los centros docentes, dentro del marco general que establezcan las Administraciones educativas, elaborarán el proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos y las prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación. Para la elaboración de dicho proyecto deberá tenerse en consideración las características del centro y de su entorno escolar, así como las necesidades educativas de los alumnos."

sistemática e intencional a los equipamientos sociales disponibles en la zona, las instituciones públicas presentes, las actividades de la asociación de padres y madres de alumnos, el inventario de otras asociaciones y organizaciones potencialmente disponibles para cooperar con el centro, etc. Éstos son, en realidad, los únicos interesantes, los que representan la voluntad de un centro de conocer su entorno, tanto en términos de necesidades como de oportunidades, y de constituirse en el nodo animador de la educación sistemática y global de sus alumnos, cooperando para ello con las familias y con la comunidad local a la vez que con otras fuentes de recursos tal vez físicamente alejadas pero funcionalmente accesibles.

Para llevar adelante este tipo de proyectos es necesario, además, transformar las relaciones del centro con sus profesionales, consigo mismo y con la comunidad. De los profesionales se precisa una actitud de mayor compromiso, alejada de las habituales ideas tanto del practicante solitario ("cada maestrillo tiene su librillo") como del funcionario pasivo y dócil (ése que hace todo lo que le mandan pero sólo lo que le mandan) en favor de un profesional más responsable de su labor, más dispuesto a cooperar con sus iguales y más sensible a las necesidades y a las demandas de su público. Los propios centros y su estructura, por su parte, han de dejar de ser percibidos como fines en sí mismos (la inversión de la relación medios-fines que Merton calificaba como *ritualismo burocrático*) a los que habría que defender contra la tempestad, o contra los supuestos embates de los alumnos, las familias y la sociedad, para pasar de una vez por todas a comprender que no son más que medios al servicio de unos fines, precisamente los que tendrían que estar suficientemente explicitados y articulados en su proyecto.

ABSTRACT

This discussion articulates the transformation of the school with the idea of networking circulated already in the classical literature in the context of the information society, context can be described "transformational society" to emphasize the fact between generations of rapid social change. This new reality calls into question the most basic routines of work of an educational institution designed of steps to change slower and produced within the framework of a former division between producers and receivers of knowledge; the moment of "school-network" beyond the

visions of a school closed in itself to open up the intellectual challenge of thinking in schools as points of intersection of other networks that support (or to strengthen) their sense public.

Key words: education; networking; educational project.

RESUMEN

Esta reflexión conecta la transformación de la escuela con la idea del trabajo en red puesta en circulación en la literatura ya clásica en el contexto de la "sociedad informacional", contexto que puede ser descrito como una sociedad transformacional para subrayar la novedosa realidad intrageneracional del cambio social..Esta nueva y vertiginosa presencia del cambio lo que pone en cuestión las mas fundamentales rutinas de una institución de enseñanza pensada para ciclos de cambio mas lento y producida en el marco de una división ya añeja entre los productores y los receptores del conocimiento, el momento de la escuela-red que deja atrás las visiones encapsuladas de una escuela cerrada en sí misma y abrirse al reto intelectual de pensar en los centros educativos como nodos de intersección de otras redes que refuerzan (o deberían reforzar) su sentido público.

Palabras clave: educación; creación de redes; proyecto educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (1999): El nuevo espíritu del capitalismo, Madrid, Akal, 2002,

ENGUITA, Mariano. Educar en tiempos inciertos, Madrid, Morata, 2001.

Recebido em abril de 2009.

Aceito em abril de 2009.