

# Nuevos escenarios en el entorno escolar: Retos y desafíos para la escuela

*Maximino Espino Cedeño<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Doctorado en Pedagogía. Profesor, Facultad de Educación, Centro Regional Universitario de Azuero, Universidad de Panamá; maximino.espino@yahoo.com.

**Resumen:** La educación en general y la escuela en particular, como institución emblemática de la formación de los ciudadanos e histórico centro de poder del conocimiento, está cuestionada porque su estructura actual no responde a las demandas formativas de la sociedad contemporánea debido, entre otras razones, a que convergen diversos escenarios que han alterado su funcionamiento. En concreto, el escenario filosófico tiene dudas sobre el ciudadano que queremos formar; el curricular evidencia la tradicional segmentación del conocimiento; el social y familiar privilegia una sociedad emocional y pasajera; el tecnológico ha cambiado la forma en el acceso y difusión de la información y el estudiantil destaca por la vida fácil, electrónica y sin ilusión por aprender. Estas variables invitan a la reconversión de la escuela que, abierta a todos, produzca una simbiosis curricular integradora con los ecosistemas de la comunidad y facilite el desarrollo de las nuevas capacidades que demandan los ciudadanos.

**Palabras claves:** Escuela, formación, escenarios, reconversión.

**Abstract:** Education, in general, and particularly the school as an emblematic institution of the citizens' technical training and as a historical center of the knowledge power, is being questioned because its actual structure does not respond to the request of the contemporary society due, among other reasons, to the concurrence of different sceneries that are disturbing its functioning. Specifically, the philosophical scenery has doubts about the kind of citizens that we want to form, the curricular scenery evidences the classical segmentation of the knowledge; the social and familiar scenery privileges and emotional and transient society, the technological scenery has introduced changes in the form how the information is acceded and spread, and the student scenery emphasizes the easy electronic life and the lack of illusion to conquer the scholar learning. These variables invite us to the reconversion of the school that, open to everybody, can produce an integrating curricular symbiosis with the community ecosystems, helping the development of the citizens' required capacities.

**Key words:** School, training, sceneries, reconversion.

## 1. Introducción

La escuela del siglo XX se desarrolló, esencialmente, iluminada por la concepción del universo según la física *newtoniana* caracterizada por la estabilidad, la certidumbre y el orden; debido entre otras razones a que el conocimiento que se producía se movía con visible lentitud y las fuentes del saber estaban representadas por la figura del profesor y de los libros de texto.

El modelo curricular dominante, en principio, fue de orientación clásica, academicista o intelectualista, centrado en los contenidos procedentes de la cultura sistematizada, en el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes, mediante la ejercitación de la memoria, a través de la trasmisión de los conocimientos de naturaleza esencialmente conceptual por parte del profesor.

A partir de la década de 1950, la orientación conductista o tecnológica, procedente teóricamente de la psicología conductista e introducida por Tyler (1973), centró su interés en la racionalización de los procesos curriculares los cuales fueron enriqueciéndose con las propuestas de elaboración de las taxonomías de tipos de aprendizaje para identificar, con precisión, las conductas que el estudiante debía adquirir y evaluar rigurosamente su consecución (Blom *et al.*, 1956; Mager, 1972).

Posteriormente, siguen los aportes de Gagné y Briggs (1976) que agregan una base racional para secuencias de objetivos y de actividades de aprendizaje basado en las capacidades cognitivas, motoras y acti-

tudinales. Finalmente, esta orientación se enriquece con el modelo sistémico-cibernético (Kaufman, 1978) que desarrolla una determinada secuencia de actuación y funcionamiento con interés en el control de entrada (*input*), de salida (*output*) y de retroalimentación (*feedback*) de los procesos de aprendizaje.

Conviene destacar que, paralelo a este enfoque conductista y tecnológico, surge el movimiento de la escuela crítica abandonado en América Latina por Paulo Freire, el cual propició un espacio significativo para la discusión del papel reproductor de la escuela de las estructuras sociales, políticas y culturales imperantes y la necesidad de una escuela participativa, emancipadora y transformadora de la realidad. Este movimiento contribuyó a comprender y valorar la educación como práctica social o como una construcción mediatizada por la realidad sociocultural; pero la mayor parte del discurso generado por esta corriente se quedó en el plano dialéctico (Espino, 1994).

No obstante, la orientación conductista fue la dominante durante gran parte de este siglo XX, concibiendo la práctica pedagógica como una tecnología precisa, caracterizada por la participación activa del profesor con métodos rigurosos que aplicaba y pasiva del estudiante en la adquisición de conocimientos. Un diseño curricular que proveía con detalle los aprendizajes a lograr, de manera que el trayecto entre el nivel de entrada del estudiante y la consecución de determinados objetivos estaba predeterminada con suficiente rigor como para poder evaluarlo con exactitud (predominio de las pruebas objetivas).

El objetivo final de la escuela de este tiempo, considerada como un sistema de producción (modelos *taylorista y fordista*), era la promoción de saberes estables e impercederos que fueron funcionales en los contextos geohistóricos sociales de la época y que, sin duda alguna, tiene que considerarse como un paso significativo en la mejora de los sistemas educativos y de la adaptación de la escuela a la formación de los ciudadanos y del recurso humano que demandó este siglo.

A partir de la década de los 90, todo este andamiaje conductista y sistémico sobre los cuales se construyó pedagógicamente la escuela, inició el descenso con muestras de agotamiento por las nuevas señas que el siglo XXI empezó a mostrar: una nueva visión del universo apoyada en la concepción de la física *einsteniana* o cuántica que explica que la realidad no está fraccionada, ni es predecible; que el universo no tiene fronteras, que está marcado por la incertidumbre, que acepta también, la contingencia del cambio y la construcción de nuevas realidades; y en efecto el conocimiento se mueve a una velocidad insospechada.

Como consecuencia de esta visión y de los imprevisibles acontecimientos que en todos los órdenes del desarrollo político, económico, social, científico, tecnológico y cultural caracterizan el siglo XXI han aparecido, consecuentemente, nuevos escenarios cargados de incertidumbres, de naturaleza y de características distintas, aunque siempre asociados, que condicionan y presionan con nuevas variables el funcionamiento de la educación y la estructura de la escuela tal como está conce-

bida; todo esto ha colocado el debate en torno a una educación con ansias de pensar, imaginar y hacer posible una escuela justa, democrática, equitativa, de calidad y en sintonía con los nuevos tiempos.

Concretamente estos escenarios condicionantes proceden de variados contextos: filosófico, social y familiar, curricular, tecnológico y estudiantil, los cuales exigen una “lectura” crítica, interpretativa, argumentativa y propositiva.

La realización de este ejercicio inquisitivo, es el producto del contacto directo y permanente con los centros escolares y la comunidad educativa de todos los niveles del sistema y de una reflexiva revisión bibliográfica, que pretende demostrar que la transformación educativa de este siglo resulta compleja y requiere de inteligencia y capacidad para estructurar políticas educativas de Estado metodológicamente consensuadas y flexibles que den respuestas efectivas al incierto panorama de la sociedad del siglo XXI.

## 2. Análisis de los nuevos escenarios

### 2.1. Escenario filosófico

La escuela contemporánea tiene el deber de formar y educar a estudiantes del siglo XXI, tarea para la cual demanda de un nuevo modelo educativo más centrado en la construcción del aprendizaje, que garantice la formación del ser, para que apropiado de las actitudes y valores pertinentes, pueda lograr las habilidades y destrezas que le faciliten acceder al saber, al saber hacer y al emprender.

Si damos por válido la anterior proposición, el primer escenario de naturaleza filosófica remite a la escuela que necesitamos, y ello conduce a las disyuntivas siguientes: ¿Qué deben aprender los niños y jóvenes para alcanzar una vida personal, familiar, social y cultural más sana y comprometida? ¿Qué prototipo de ideales debe abanderar la escuela?; o concretamente ¿A qué debe consagrarse la escuela?: ¿Al desarrollo del talento o al de los sentimientos?, ¿a lo que efectivamente tiene utilidad?, ¿al desarrollo de las virtudes o al esparcimiento?, o bien a ¿Favorecer el desarrollo de competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales para subsistir en la sociedad del conocimiento? Consecuentemente, estas expectativas conducen a las cuestiones subsiguientes: ¿Qué tipo de escuela queremos? Y más aún, ¿qué tipo de ciudadanos queremos formar?

En el debate educativo no parece haber un discurso consistente, ni respuestas convincentes a estas interpelaciones; más bien se observa inseguridad, acerca del currículo que resulta adecuado para educar y formar a los niños y jóvenes de la sociedad contemporánea; y por lo tanto este escenario se constituye en una asignatura pendiente en el claroscuro panorama filosófico de los fundamentos de la educación actual.

## 2.2. Escenario curricular

El campo de la arquitectura curricular, se ha visto enriquecida en los últimos años con nuevos presupuestos teóricos y metodológicos, que están impactando en el aula, en el aprendizaje, en la evaluación y en la

actuación de los profesores, pero que aún resultan inacabados por la propia dinámica y diversidad de interpretaciones que caracteriza esta parcela de la realidad escolar.

El espacio arquitectónico del aula de clases o “celdas escolares” siguen diseñadas para que el profesor y los libros de texto fortalezcan su autoridad como recursos didácticos prioritarios para el aprendizaje, junto a la presencia de un mobiliario que refuerza el individualismo y cuya disposición categoriza al estudiante (los de “buen” rendimiento en las primeras hileras frente al profesor y la pizarra, los de rendimiento “medio” en las hileras centrales y los de “bajo” rendimiento en las hileras de atrás). En estos espacios, muchas veces, se disuelven contenidos académicos desconectados de la realidad circundante, acompañados de una visible y sentida frialdad afectiva.

Desde el ámbito curricular se percibe la rigidez y la fragmentación de los saberes que se traducen en continuar agregando “nuevas” asignaturas al envejecido plan de estudios, incrementando los contenidos y favoreciendo la obesidad curricular que desdibuja los contenidos básicos e imprescindibles, genera estados de confusión y ansiedad entre el profesorado y solo dejan y profundizan, en el trayecto escolar, las herencias peligrosas de la educación: bajos niveles de lectura y escritura, debilidad crónica en el dominio del pensamiento lógico matemático, fragilidad en el manejo del pensamiento científico, pobreza en la resolución de problemas inesperados y un visible déficit en actitudes de productividad.

Consecuentemente, en este marco curricular la didáctica, salvo los tímidos

esfuerzos incorporados por el docente y el uso ascendente de las TIC en las aulas, sigue anclada a los modelos clásicos y conductistas con la prevalencia del protagonismo del profesorado. Hay dificultad para abrir el ecosistema de la clase al medio externo y nutrirlo de ese contexto, para trabajar el aprendizaje por indagación, por resolución de problemas, por estudio de casos, por la práctica simulada, por proyectos y por potenciar el trabajo en equipo como estrategias significativas para construir y usar el conocimiento.

Como complemento de este componente curricular, el tema de la evaluación de los aprendizajes si bien transita lentamente incorporando los principios teóricos, estrategias e instrumentos pertinentes al modelo alternativo o cualitativo se sigue soslayando el interés por las evidencias centradas en los procesos de aprendizaje y en el desempeño del estudiante y por el interés en los productos del aprendizaje con fines sumativos.

### 2.3. Escenario social y familiar

Inherente al entorno familiar y social, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (2007) señaló que el escenario del aula de clases se había complejizado, porque el tejido social y familiar se han hecho más vulnerables y que nuevos agentes educadores han emergido y compiten ventajosamente, contra la escuela; y que las tecnologías de la información y comunicación han generado un significativo impacto tanto en la vida cotidiana, como en la escolarizada.

En esta dirección, todos somos conscientes que el actual panorama familiar y social, muestra fracturas estructurales bien definidas como es el caso del deterioro del núcleo familiar que, a la vez da origen a estudiantes de alto riesgo social, maltratados, violados, indeseados, abandonados y pre-delincuentes, que durante el período escolar, actúan como “estudiantes” y fuera del aula ejercen tareas poco edificantes e incompatibles con el desarrollo personal y social propios de su edad. A esta creciente realidad se agrega el llamado infoentretenimiento que lastra el rendimiento y facilita el distanciamiento entre padres e hijos, aunque permanezcan juntos en el mismo seno familiar.

Lo que se aprecia a nivel de la familia es la erosión y degradación de los llamados factores tradicionales de cohesión e identidad familiar: padres, hermanos, trabajo, comunidad, país.

Toda la sociedad está en decadencia y camino al desplome moral. Su nueva imagen está marcada por el predominio de un sistema que valoriza el tener y no el ser, la estética y no el contenido, el consumo y no el arte de pensar, el placer inmediato y no la creatividad. Esta es la sociedad líquida, hedonista, emocional, instantánea, sin liderazgo y envuelta en un marcado ressecamiento afectivo (Zygmunt Bauman, 2013).

El dilema para la educación, frente a este panorama es ¿Cómo enfrenta la escuela esta realidad social y familiar que va en ascenso?, ¿cómo impacta en los procesos de enseñar y de aprender? A la escuela le resulta difícil afrontarlos con las actuales estructuras administrativas, pedagógicas,

curriculares, didácticas y evaluativas, cómo tampoco se pueden anticipar soluciones efectivas desde la variable puramente escolar porque se trata de una crisis que es de toda la sociedad y que requiere de una visión y acción holística y multidisciplinaria.

## 2.4. Escenario tecnológico

El componente tecnológico, comprende el tercer entorno de aprendizaje, definido como el “paisaje virtual” compuesto por una “infraestructura telemática y espacios electrónicos” (Martínez, 2013), que se suma a los conocidos paisajes naturales, culturales y fuentes tradicionales y videntes del aprendizaje escolar.

El impacto tecnológico ha sido tan significativo que podemos afirmar que vivimos en una galaxia electrónica compartiendo e introduciendo a nuestra cultura cotidiana toda la tecnología que se produce: *Smartphone*, televisión interactiva, *IPhone*, *tablets*, procesadores, y en su conjunto todo tipo de *gadgets* electrónicos de distinta naturaleza y usos que constantemente llevan al consumo masivo.

Con estas nuevas tecnologías se desarrolla y crece el diálogo de botón cuya comunidad representativa son las redes sociales, la que va, progresivamente, esterilizando el deseo natural de dialogar, pensar y jugar cara a cara. Las horas dedicadas al uso de dispositivos electrónicos se ha triplicado mientras se experimenta una decadencia en la interacción humana, tierna y expresiva (Martínez y otros, 2013). Como consecuencia de esta invasión electrónica compartimos nuestros quehaceres en un

mundo de imágenes, de sonidos y bajo el bombardeo de informaciones, que a veces, resultan contradictorias y a un ritmo vertiginoso.

Esta turbulencia tecnológica forja un mundo siempre encendido, que nos conduce, a tratar la información a velocidad y con una dinámica poco efectiva: de la escasez se ha pasado a la sobreabundancia de información y como consecuencia el problema resultante es: ¿Qué hacer con ese caudal de información? ¿Qué necesitamos? Desde la escuela requerimos del desarrollo de habilidades para buscar, seleccionar, organizar, aplicar y transformar esa información en conocimiento.

A la problemática descrita, como es el excesivo volumen de información, se agregan otras conductas nocivas y colaterales que afectan a los escolares, como la súper estimulación, la infoxicación y el síntoma de fatiga informativa; que han permitido el paso al síndrome del pensamiento acelerado (SPA), fenómeno que los profesores deben prestarle mucha atención.

Los niños y jóvenes en busca de algún estímulo placentero acceden a decenas de estímulos informativos. Pero este torbellino de informaciones no logra ser procesada de manera profunda, porque cuando empieza a reflexionar, desde su fuente de información, se entrecruzan, paralelamente, otros estímulos informativos (Augusto Cury, 2011). En otras palabras, con el exceso de estímulos informativos hemos alterado los ritmos de construcción del pensamiento e incrementando su velocidad y, por lo tanto, el efecto ha sido la disminución de la capacidad de concentración, aumento

de la ansiedad, tendencia al olvido, decisiones erróneas, autismo transitorio y aversión a las rutinas; comportamientos que inhiben la posibilidad de aprender y de registrar las orientaciones e intervenciones de los profesores de manera efectiva.

## 2.5. Escenario estudiantil

El estudiante, como parte del núcleo familiar y social muestra también un sensible deterioro en las actitudes para el aprendizaje formal. En un número significativo de ellos, prevalece la cultura de la agresividad, dosis altas de intolerancia, comportamiento irrespetuoso en el grupo escolar y en su interacción con docentes, administrativos y directivos; abundan también en diversidad de necesidades e intereses, etnias, religión y niveles de aprendizaje; otros deambulan sin ilusiones, obsesivos, con fobias, timidez y trastornos de personalidad; conocen más el mundo en que están, pero casi nada del mundo que son y es visible que son niños y jóvenes menos apoyados por la familia, pero más informados.

Estas características parecen tipificar la ascendente generación “pantallera”, o “digital” que privilegia la conexión electrónica como medio de vida, de ser, de estar y de placeres instantáneos (cultura *light*).

En el campo del aprendizaje escolar, quedan al descubierto actitudes casi patológicas: poco amigos del silencio, dificultades para entrar al conocimiento que requiere concentración, análisis, reflexión, y abstracción; *lesseferismo*, baja productividad y sobre todo dependencia y ausencia

de autonomía personal para enfrentar los retos de aprender. Los menos son aquellos que tienen proyecto de vida, creen en sus capacidades y propósitos, se incorporan con ilusión a la construcción de los saberes y son el fanal que eleva la autoestima del profesorado.

## 3. Conclusiones y reflexiones prospectivas

En el marco de estos escenarios, la escuela como institución emblemática del saber, sufre y no parece deleitar a los estudiantes, porque no es una novedad; menos para las familias, como tampoco para los profesores, cuando se habla de cambios y transformaciones.

Los espacios escolares que antes reinaban soberanos como sitios privilegiados para la trasmisión o construcción del conocimiento empiezan a debilitarse, porque otras fuentes que no requieren de la educación escolarizada compiten en la comunidad; el período escolar como único tiempo de formación también pierde vigencia; el docente elimina el papel de mediador dominante del saber y la inmensa disponibilidad de información empieza, también, a resquebrajar el dilema de los textos escolares como recursos curriculares insustituibles.

La época para la escuela, tal como está concebida, es de alto riesgo y no se resuelve maquillando su actual estructura, porque requiere de una nueva arquitectura física, administrativa, ideológica, curricular, evaluativa que le permita coexistir y nutrirse armónicamente con los entornos de la comunidad local, regional, nacional

e internacional; con los entornos tecnológicos y los nuevos aperos que ellos traen; con la cultura de la evaluación institucional como fórmula para auto conocerse, para rendir cuentas y articular mejoras; con una gestión administrativa ágil y flexible para adaptarse a las circunstancias; e ideológicamente humana, democrática, justa y equitativa.

El currículo escolar necesita repensarse, frente al insoslayable incremento y la acelerada diseminación de la información. Requerimos de un currículo integrador y no desintegrador; integrador en torno a áreas básicas comunes con contenidos esenciales e imprescindibles para los primeros niveles del sistema, con áreas optativas que faciliten la libre elección y áreas que hagan enlace con la experiencia práctica adquirida fuera o paralela a los procesos escolarizados. La apuesta es por la integración y las experiencias globalizadas, contra la parcelación, la selección y secuenciación de contenidos, o las asignaturas tipo ladrillos superpuestos e inconexos entre sí.

En este sentido, el currículo debe concebirse como un proyecto con los mínimos nacionales, abierto al enriquecimiento continuo y sensible a la sintonía con el contexto de modo que pueda utilizar los servicios y espacios públicos, cerrados o abiertos para el uso pedagógico; que supere el modelo tipo túnel y la plataforma conductista sobre el cual se vacían y desgranaban, objetivos, contenidos y actividades; fórmula que ha resultado muy lesiva y destructiva para la iniciativa y capacidad creativa del docente. La escuela suplica por

una importante cuota de autonomía curricular y organizativa que hoy no posee.

El esbozo de estas líneas orientadas a replantearse un currículo más cónsono con los escenarios descritos requiere, simultáneamente, que logremos algunos acuerdos mínimos y efectivos sobre quienes han de ser los profesores de estos tiempos, en qué y cómo han de formarse, por qué y cómo deben ser apoyados, y también exigidos, para que disfruten la profesión, desarrollen sus mentalidades y capacidades, pues son imprescindibles para lograr las finalidades de la nueva escuela que está por construir.

A manera de síntesis, el esfuerzo reflexivo e inacabado sugiere abrir nuevos caminos en busca de la reconversión de la escuela: se necesita una escuela para todos, abierta, de múltiples lenguajes, del pensamiento, de la creatividad. Una propuesta pública en la que no predominen derechos relacionados con las creencias o diferencias de poder y clase; con un diseño congruente con las nuevas formas de concebir la selección cultural de los contenidos donde los sitios y tiempos escolares no queden reducidos a edificios y horarios, sino abriendo el trabajo didáctico al encuentro con la comunidad; que tome como plataforma de trabajo la vida cotidiana del estudiante, eje medular para la problematización, la investigación, la reflexión y el tratamiento del conocimiento producido. Que se dedique con esmero a enseñar a leer y escribir críticamente desde la intimidad de su subjetividad los viejos y nuevos alfabetos con los medios tecnológicos disponibles en su momento; que forme en el análisis del discurso ayudando al estudiante a construir



sus propias opciones con el conocimiento descubierto y el uso social de ese conocimiento. Por último, la escuela del futuro no tiene que distribuir palmas ni galardones porque no habrá comparaciones jerarquizadoras para quienes asumirán la educación como un derecho individual y la experiencia de la evaluación educativa como posibilidad de diálogo crítico para renovar y crecer en calidad.

Estos postulados formulados en términos muy gruesos, son principios que requieren de acciones estratégicas, de praxiologías; es decir, de proyectos y propuestas curriculares que medien entre una determinada intencionalidad educativa y social, y las prácticas concretas de aula y escuela.

### Referencias bibliográficas

- Bautista, J. (coordinador). (2013). *Innovación en la universidad*. España: Editorial Graó.
- Bloom B. y colaboradores. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. España: Editorial Marfil.
- Cury, A. (2011). *Hijos brillantes, alumnos fascinantes*. España: Editorial Planeta.
- Espino, M. (1994). *Paradigmas dominantes en ciencias de la educación*. Panamá.
- Gagné, R.M. y L.J. Briggs. (1976). *La planificación de la enseñanza*. México: Editorial Trillas.
- Kaufman, R.A. (1978). *Planificación de sistemas educativos*. México: Editorial Trillas.
- Mager, R. (1972). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Editorial Morata.
- Martínez, J.B. (2013). *Pensando en el futuro de la educación*. España: Editorial Graó.
- PREAL-UNESCO. (2007). *Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en América Latina*. Washington, EE. UU. Disponible en: [www.thedialogue.org/Publication Files/ PREAL](http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL). Consultado el 28 de marzo de 2014.
- PREAL-UNESCO. (2010). *Necesitamos aprender con calidad*. Panamá. Disponible en: <http://www.preal.org/>. Consultado el 23 de marzo de 2014.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Zygmunt, B. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. España: Editorial Paidós.