



La educación en la sociedad del conocimiento. Una tercera revolución educativa.

José M. Esteve.
Universidad de Málaga.

Hay muchas personas que intentan enfrentar los problemas de la educación contemporánea desde un análisis local, a veces con la mirada puesta en la situación de un reducido número de centros educativos o en un determinado país. Sin embargo, los problemas de la educación en nuestras sociedades globalizadas aparecen con caracteres comunes, siguiendo grandes tendencias sociales, en el conjunto de los países desarrollados. Es exactamente igual a lo que sucede con las tendencias económicas, que se rigen por ciclos internacionales con una profunda interdependencia. Si hoy cae la bolsa de Tokio, mañana el movimiento se registra en el conjunto de las bolsas europeas; y si los movimientos de los responsables de las finanzas europeas no tienen en cuenta estos procesos internacionales sus medidas acaban siendo inadecuadas. Otras personas, peor aún, pretenden enfocar los problemas de la educación desde la foto fija de una ideología predeterminada; así, en lugar de partir del análisis de la realidad, pretenden amoldar la realidad a las concepciones establecidas en el ideario al uso. La consecuencia es que los problemas de la educación acaban enfrentándose con políticas erráticas, sin continuidad en las soluciones, y con las visiones fragmentarias de quienes intentan operar sobre los sistemas educativos sin entender su carácter de sistemas; es decir, de estructuras compuestas por elementos interrelacionados, en las que modificar un elemento provoca inmediatamente un cambio en cascada de otros elementos, produciendo así consecuencias muy distintas a las esperadas.

Para tomar decisiones sobre un sistema, primero hay que conocer el estado del sistema (Vázquez, 2002); y sobre todo la forma en que se interrelacionan los elementos del sistema (Colom, 2002). Para ello, es importante partir del análisis de la evolución del sistema en los últimos años, intentando aclarar la génesis de los problemas actuales y las causas que los desencadenan. En efecto, como señala Cuban (1992), el cambio educativo se produce más en la línea de las revoluciones silenciosas, mucho más moderadas y evolutivas que las revoluciones repentinas y drásticas; ya que todas las transformaciones implican una

reconstrucción dialéctica de lo existente. Por eso fracasan todos los intentos de cambio que no tienen en cuenta la cultura profesional, las opiniones y las condiciones de trabajo de los profesores, ya que ellos y las instituciones escolares tienen sus propias tradiciones y estructuras de trabajo, que dependen de personas con una determinada sensibilidad, con una determinada historia personal y una específica concepción de la enseñanza que se ha formado en un determinado contexto histórico. El estudio de los contextos históricos se convierte, por tanto, en uno de los elementos imprescindibles para entender el estado del sistema educativo; ya que el cambio educativo, como señalan Bowe y Ball (1992) se genera en tres contextos diferentes que, en distinta medida, queremos estudiar en este libro: en primer lugar, el contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar, encontramos el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos con una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas; por último, existe un tercer contexto de la práctica, que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros educativos. Cualquier intento de reforma educativa que no tenga en cuenta los elementos determinantes de estos tres contextos está abocado al fracaso.

Desde las contradicciones generadas entre estos tres contextos podremos entender la situación actual de nuestros sistemas educativos europeos, en los que muchas personas estarían de acuerdo en aceptar la existencia de una profunda crisis; ya que, paradójicamente, en el momento actual, pese a disponer de unas inversiones en educación y de unos medios que no habíamos tenido nunca, pese a estar consiguiendo logros educativos sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación se centra más en los errores y limitaciones de nuestros sistemas educativos que en sus incuestionables éxitos (Eurydice, 2002). La situación es casi idéntica en Francia, los Países Bajos, Italia, Gran Bretaña, Alemania, y en el conjunto de los países desarrollados; y aunque, por una mayor facilidad para manejar informaciones y estadísticas, centraré el discurso en los países de la Unión Europea, muchas reflexiones podrían aplicarse a los Estados Unidos, Canadá o Japón y, como veremos, pueden emplearse para entender algunos de los problemas de la educación en América Latina y los países en vías de desarrollo.

El punto de partida es dar respuesta a las preguntas: ¿Por qué esta sensación de crisis ahora? ¿Por qué se produce en todos los países más o menos con los mismos

síntomas? En efecto, quienes éramos profesores hace treinta años, tenemos una clara conciencia de la transformación de la educación en este periodo de tiempo, convirtiéndose nuestros sistemas educativos en una realidad distinta. Al estudiar esta transformación de nuestros sistemas educativos encontramos una secuencia temporal significativa: los primeros cambios comenzaron en Estados Unidos a finales de la década de 1970, y fueron extendiéndose por Europa, comenzando por Suecia y los países escandinavos, para ir luego afectando al resto de los países europeos conforme éstos iban llegando a un determinado nivel de desarrollo económico, y consecuentemente, se producían nuevas tendencias sociales que modificaban valores y concepciones de vida, al mismo tiempo que se conseguía un grado de desarrollo educativo nunca antes alcanzado. Desde esta perspectiva, la supuesta crisis de nuestros sistemas educativos aparece como una crisis de crecimiento, producida precisamente al conseguir metas educativas nunca antes alcanzadas; y, al mismo tiempo, como una crisis subjetiva, fruto del desconcierto individual de los mismos profesores que han hecho realidad esas metas, al descubrir cambios inesperados que, en realidad, son fruto de la transformación del sistema educativo que ellos mismos han protagonizado .

Para estudiar estas secuencias de cambio social y de cambio educativo hemos recurrido a dos enfoques complementarios: 1. El estudio de la evolución de indicadores estadísticos objetivos, utilizando las cifras que nos ofrecen las series estadísticas periódicas elaboradas por la agencia Eurydice bajo el título “Key Data on Education in Europe” (Les chiffres clés de l’éducation en Europe), junto con los datos estadísticos elaboradas por la OCDE en las series “Education at a Glance”. 2. El estudio de noticias de la prensa internacional, seleccionando noticias de este proceso de transformación en diferentes países con sus fechas de referencia. El recurso a las noticias de prensa tiene muchas limitaciones, entre ellas las diferentes líneas editoriales de cada diario, pero tienen la ventaja de ofrecernos los matices de la realidad y, sobre todo, la imagen social de la educación que se proyecta hacia la opinión pública. Por ello, cuando a pesar de las diferencias de enfoque y de la diversidad de países, las noticias se repiten en todas partes con los mismos referentes, no hay duda: estamos ante una tendencia social cuya realidad se hace innegable y cuyas influencias sobre los sistemas educativos hay que valorar.

A partir de las conclusiones obtenidas en ambas vías podemos mejorar nuestras reflexiones sobre los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años, obteniendo una visión general de la enorme transformación de los sistemas educativos europeos, en una carrera inconclusa para adaptarse a la auténtica

avalancha de cambio registrada a final del siglo XX. No resulta exagerado hablar de una Tercera Revolución Educativa, ya que esta expresión se justifica al comparar la evolución de los datos estadísticos desde 1970 hasta 2000, en cualquiera de los países miembros de la Unión Europea. La secuencia de cambio educativo es tan profunda que sólo puede compararse con las dos anteriores grandes revoluciones educativas: la creación de las escuelas de escribas en el Antiguo Egipto, y la creación de la primera red estatal de escuelas en la Prusia del siglo XVIII. El análisis de los series estadísticas que nos ofrecen Eurydice (2002b) y la OECD (2001, 2002, 2003) no deja lugar a dudas. En los últimos treinta años, nuestros sistemas educativos han conseguido un avance espectacular en todos los indicadores, hasta hacer posible la afirmación de que, en el momento actual, tenemos los mejores sistema educativos que hemos tenido nunca en cualquiera de los países de Europa.

A partir del análisis de esas series estadísticas, podemos enumerar los siguientes hechos, que se han producido por primera vez en estos últimos treinta años, para sustentar la idea de la existencia de una Tercera Revolución Educativa:

1. La extensión real de la educación primaria a todos los niños en edad de recibirla.
2. La declaración de la obligatoriedad del primer ciclo de la educación secundaria, y el aumento continuo de la escolarización en el segundo ciclo de secundaria.
3. El reconocimiento de la importancia de la educación preescolar, integrándola en las planificaciones educativas de los Estados, proponiendo su acceso gratuito.
4. El intento de dar respuestas educativas a la diversidad de los alumnos, superando las estrategias que excluían a los alumnos con problemas y desplazando la atención desde la enseñanza hacia el aprendizaje.
5. La intención explícita de reconvertir nuestros sistemas de enseñanza en sistemas educativos, considerando la educación como un derecho y no como un privilegio.
6. Por efecto de la extensión y democratización de la educación, ésta deja de estar reservada a las minorías, y, en consecuencia, sólo puede generar formación, pero no asegurar el valor de cambio anteriormente asociado a los grados educativos en términos de estatus social y económico.
7. Planificación social de la educación a partir de los conceptos de reserva de talento, sociedad del conocimiento y capital humano.

En efecto, el informe elaborado por la OCDE y UNESCO (2003) sobre la relación existente entre las inversiones en educación en dieciséis países¹ en vías de

¹ El estudio ha tomado en consideración los datos educativos y económicos de Argentina, Brasil, Chile, China, Egipto, India, Indonesia, Jamaica, Malasia, Paraguay, Perú, Filipinas, Tailandia, Túnez, Uruguay y Zimbabwe. Para acceso informático al informe pueden usarse las direcciones: www.unesco.org/publications y www.oecd.org

desarrollo y su capacidad de crecimiento económico no deja lugar a dudas: el crecimiento del capital humano producido por el aumento en los años de escolarización de la población de estos países se relaciona con el despegue de sus economías y el aumento del Producto Interior Bruto per capita, lo cual recomienda mejorar el acceso a la educación y evitar la deserción escolar; pero esta relación no es uniforme, sino que, como señalan los autores:

“Una vez que el capital humano ha alcanzado un umbral crítico, juega un papel aún más relevante en el proceso de desarrollo económico. Lo que es más, la obtención de altos niveles de educación secundaria y terciaria son importantes para que el capital humano se traduzca en un crecimiento económico sólido” (OECD – UNESCO, 2003,6)

A partir de estos datos, se desarrolla una nueva mentalidad, en la que se considera a la educación no sólo como un elemento de desarrollo personal, sino también como una condición indispensable para el desarrollo económico y social.

Si es cierto que en los últimos treinta años se han conseguido éxitos históricos sin precedentes, ¿cómo es posible entonces que se mantenga esa imagen social de crisis colectiva que encontramos cada día en los medios de comunicación? La tesis que defiende es que, paradójicamente, los espectaculares avances de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de conjunto de los avances y de los nuevos retos que ha supuesto ese profundo proceso de cambio educativo que he llamado Tercera Revolución Educativa. Pocas personas han reflexionado sobre el hecho de que el éxito de escolarizar al cien por cien de los niños implica escolarizar al cien por cien de los más conflictivos, al cien por cien de los más agresivos y al cien por cien de los que tienen más dificultades para aprender. Ahora, nuestros profesores se enfrentan al cien por cien de los problemas sociales y psicológicos, implicándose en conflictos que les ponen duramente a prueba, y que suponen un fuerte desgaste personal. Desde la perspectiva del sistema educativo inglés, Visser y Stokes (2003, 65) se preguntan si la educación está preparada para la inclusión de los alumnos con dificultades emocionales y conductuales, llegando a la conclusión de que es necesario impulsar un cambio de actitudes que complemente los tímidos cambios legales recientemente establecidos para no segregar a este tipo de alumnos

En efecto, en el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos valores

sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre nuestros sistemas educativos (Michel, 2002). Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años; pero, el cambio no ha hecho más que comenzar, el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a nuestros sistemas educativos en los próximos años. Y, sobre todo ello, nuestras sociedades aún plantearán nuevas exigencias de adaptación, pidiendo a nuestros sistemas educativos responder a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio social se ha acelerado. Así, la veloz transformación de nuestras sociedades industriales hacia los nuevos patrones de la sociedad del conocimiento plantea ya nuevas exigencias de adaptación a nuestros sistemas educativos. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI, basándonos no en tradiciones ancestrales sino en análisis científicos y en nuevos planteamientos metodológicos. Como plantea Raschke² (2003, 113) “muchos de nosotros aún continuamos siendo medievalistas cuando nos enfrentamos al aprendizaje. A pesar de que necesitaríamos aprender a convertirnos en postmodernos dispuestos a seguir la gran aventura intelectual que, a pesar de nuestra supuesta inclinación por la vida intelectual, hemos rehusado emprender”.

En efecto, la educación es una actividad sobre la que todo el mundo tiene alguna experiencia, como alumno, como padre o como profesor. Así, ocurre que todo el mundo opina sobre ella; mientras que sobre Física no se atreven a hablar más que los especialistas, sobre educación habla cualquiera, y lo que es peor, toman decisiones personas que piensan que pueden basarse en sus experiencias de la vida cotidiana sin una mayor visión del conjunto del sistema, y sin aplicar los esquemas científicos y técnicos que reclaman para el resto de las decisiones públicas (Colom, 2002). Así, como dice Raschke, en muchas ocasiones acabamos defendiendo planteamientos medievales, basados en tradiciones, e impermeables a los mínimos análisis sobre el estado actual del sistema, o a los nuevos enfoques científicos y técnicos que nos permitirían mejorarlo.

² Sobre las enormes posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la educación se recomienda ver: Raschke, C.A. (2003) *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London and New York, Routledge and Falmer. Dutton, H. and Loader, B.D. (2002) *Digital Academe*. London and New York, Routledge. Garrison, D.R. and Anderson, T. (2003) *E-learning in the 21 st Century*. London and New York, Routledge and Falmer. Carchidi, D.M. (2002) *The Virtual Delivery and Virtual Organization of Postsecondary Education*. London and New York, Routledge and Falmer.

Las nuevas metas de la educación en Europa, marcadas en los cinco criterios de referencia definidos en noviembre de 2002 por Viviane Reding³, Comisaria Europea de Educación y Cultura, señalan el desafío de construir antes del 2010, con el apoyo de nuestros sistemas educativos, una economía del conocimiento competitiva y dinámica; sin embargo, la mayor parte de nuestros profesores, incluso en el ámbito universitario, y un buen número de las personas que toman decisiones sobre nuestros sistemas educativos, no serían capaces de ofrecer una definición coherente sobre qué cosa sea la economía del conocimiento y qué relación pueda tener la economía del conocimiento con la urgencia de emprender nuevos cambios en nuestros sistemas educativos. Enredados en pequeñas disputas domésticas perdemos el sentido de conjunto, y con ello la capacidad de afrontar los nuevos retos que enfrentan nuestros sistemas educativos y de los que, en última instancia, provienen los nuevos problemas a los que han de hacer frente los profesores en las aulas

Los cambios detectados en todos los sistemas educativos europeos desde 1970, y que nos permiten hablar de una Tercera Revolución Educativa, no han intentado más que responder a los nuevos desafíos planteados, intentando adaptar a nuestros sistemas educativos para una sociedad del conocimiento cuya dinámica de cambio social aún no ha hecho más que comenzar. En Julio de 2001, la Comisión de Estados Unidos para la Educación basada en Internet, planteó la idea de que no era ya el momento de discutir si el uso de Internet puede transformar el aprendizaje abriendo nuevos y potentes caminos, porque ya se daba este hecho por establecido; sino de hacer un llamamiento a los responsables políticos para establecer una agenda que convierta al aprendizaje electrónico en la pieza central de la política federal de educación (Garrison y Anderson, 2003, 2). En el mismo sentido, valdría la pena hacer un llamamiento a las autoridades educativas europeas para impulsar la extensión del material de aprendizaje electrónico que ya se está produciendo hasta hacerlo llegar a la vida cotidiana de las aulas. Para ello, parece lógico tomar medidas de apoyo a las iniciativas públicas y privadas capaces de elaborar este tipo de material con la calidad y las especificaciones científicas reseñadas, hasta lograr generalizarlo. Este parece uno de los más claros retos del futuro. La sociedad del conocimiento va a elaborar nuevas y potentes vías de acceso al saber, y sería triste que nuestros sistemas educativos vuelvan a perder el tren de la Historia.

³ Reding, V. (2002). *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles, Commission Européene. Vid: <http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi>

Si analizamos los cambios de todo tipo acaecidos en los países desarrollados durante la segunda mitad del siglo XX, veremos que, en el espacio de una vida, al alcance de nuestra memoria individual, se acumulan tal torrente de acontecimientos innovadores que no podemos encontrar otra etapa histórica que haya obligado a las personas a un esfuerzo semejante de acomodación y de adaptación a nuevas formas de vida. Sin el brusco sobresalto de las revoluciones de los siglos anteriores, en la segunda mitad del siglo XX acontece una de las revoluciones silenciosas más profundas de la Historia; ya que no sólo ha afectado a nuestras costumbres, a nuestras formas de producción y a nuestras relaciones políticas, sino que fundamentalmente ha modificado nuestra mentalidad. Basta con buscar fotos, diarios o documentales en los que se reflejen nuestras formas de vida en la década de 1950. En sólo cincuenta años hemos visto: primero un desarrollo espectacular de la ciencia; y luego, como consecuencia, un auténtico estallido de la tecnología, aplicando el impresionante avance de las ciencias a la producción de instrumentos y de máquinas de todo tipo que han cambiado nuestras formas de vida, mejorando, como nunca antes en la Historia, nuestra calidad de vida; y además, esta impresionante mejora en la calidad de vida no se ha visto reducida a las elites gobernantes o económicas, sino que, amparadas por la democracia y el concepto de Estado del bienestar, se ha extendido a amplias capas de la población. Baste con recordar que, hace sólo cincuenta años, todavía existían serios problemas de hambre en muchas zonas de los países europeos. Cuando analizamos las carencias de nuestra población en temas como la sanidad pública o la educación, con altas tasas de analfabetismo en determinadas zonas, nos damos cuenta del enorme espacio que hemos recorrido en los últimos cincuenta años. Es evidente que jamás podríamos haber recorrido semejante camino sin el apoyo de la técnica. Todavía en 1950, perdíamos una gran parte de las reservas de alimentos por un escaso progreso en nuestras tecnologías de conservación en frío; y la falta de desarrollo de nuestras tecnologías de acumulación y de distribución del agua no nos permitían desarrollar las nuevas formas de producción agrícola que han acabado con el hambre endémica de muchas de nuestras regiones menos desarrolladas. Es la aplicación de la tecnología la que nos ha salvado del hambre colectiva que aún continúa en los países menos desarrollados, tan endémica como lo fue en la Europa del siglo XIX, desprovista de tecnología y pendiente del azar de las lluvias y las cosechas, incapaz de conservar los alimentos de los años buenos para evitar las hambrunas en las épocas de escasez. El desarrollo de la tecnología es la base de la mejora en nuestra calidad de vida; por eso la tecnología se ha hecho imprescindible en nuestra sociedad contemporánea. Pero, en cuanto la tecnología se hizo imprescindible llegó una tercera

etapa, en la que los esfuerzos se concentraron en mejorar continuamente la tecnología disponible: es la revolución que da origen a la expresión *sociedad del conocimiento*. En efecto, el avance de la ciencia básica sigue su curso, el desarrollo y la extensión de la tecnología establecida también se consolida y se extiende; pero la aparición de nuevas tecnologías capaces de romper viejas barreras se convierte en el nuevo motor de la economía. La investigación se organiza desde un modelo en espiral que incluye investigación, desarrollo tecnológico y nuevas investigaciones que producen nuevos desarrollos tecnológicos. Estos nuevos desarrollos tecnológicos se aplican luego a mejorar y hacer más efectiva la misma tecnología de la que depende la producción, tanto de productos básicos como de las máquinas-herramienta y de los sofisticados aparatos que posibilitan nuevas técnicas de investigación y de producción.

La espiral avanza en círculo, volviendo a pasar por los mismos puntos, pero cada vez más alto. Los países que no consigan seguir el ritmo de esta renovación tecnológica están condenados a trabajar con unos sistemas de producción que no pueden ser competitivos; así, los nuevos patrones de producción de la sociedad del conocimiento nos llevan a una economía del conocimiento; por eso el actual sistema de desarrollo tecnológico está ahondando las distancias entre los países desarrollados y los países del Tercer Mundo. Las nuevas tecnologías modifican nuestras formas de vida y nuestras formas de trabajo con un ritmo de cambio cada vez mayor, de tal forma que las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (ICT⁴) han permitido avances científicos espectaculares, difundidos a través de Internet y que jamás habrían sido posibles con el viejo sistema de comunicación entre científicos, basado en Congresos que se celebraban cada cuatro años para poner en común y discutir entre ellos los avances de sus respectivas investigaciones. Sin la eficacia de la comunicación instantánea en Internet, la rápida lucha contra el sida, desarrollada simultánea y cooperativamente por diversos equipos científicos en varios países, no habría sido posible. Es toda una parábola de los nuevos problemas de la sociedad del conocimiento: un problema nuevo que aparece súbita e inesperadamente, sin precedentes en la Historia⁵; la búsqueda rápida de una respuesta aún no definitiva pero eficaz en los países desarrollados, gracias al enorme avance de la ciencia y la tecnología, y al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación; mientras, el problema sigue su curso

⁴ Se utilizan las siglas más difundidas en la bibliografía europea, correspondientes a la expresión inglesa de *Information and Communication Technologies* (ICT).

⁵ La aparición de las nuevas epidemias del virus ébola, o la más reciente de la neumonía asiática aguda (SRAS) podrían ser ejemplos similares; pero también peligros producidos por el mismo desarrollo tecnológico, tales como el calentamiento de la atmósfera o el aumento de la desertización.

inexorable y terrorífico en los países que no disponen de un alto nivel científico y tecnológico. Como es obvio, el desarrollo de un alto nivel científico y técnico depende de un alto nivel de desarrollo económico; por tanto, son los países más pobres los que acumulan a su pobreza el problema añadido de una epidemia que en los países ricos tiene solución, como la tiene la producción y la conservación de alimentos que nos han salvado de las hambrunas colectivas que todavía encontrábamos en Europa y en Estados Unidos a principios del siglo XX⁶. Pero, igualmente, el desarrollo de un alto nivel científico y técnico depende de la existencia de un alto nivel de formación en el capital humano disponible. Sólo los países que tenían reservas de grupos de personas altamente cualificadas en la investigación sobre especialidades relativamente nuevas y minoritarias, como la inmunología o la virología, pudieron aportar algo a los problemas de carácter mundial que planteó la aparición de una enfermedad nueva. Desde estos enfoques hay que diseñar el papel de la educación en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento; por eso intentar volver a planteamientos selectivos en educación, tal como hacíamos en la década de 1970, sería un suicidio social y económico a medio plazo.

Este desarrollo en espiral de la sociedad del conocimiento produce tendencias que, si no se corrigen, son altamente peligrosas para la estabilidad de los países más desarrollados; ya que son una de las causas fundamentales de los movimientos migratorios masivos que plantean nuevos problemas a nuestros sistemas educativos, exigiéndoles un nuevo esfuerzo de adaptación que aún no hemos sido capaces de resolver con una respuesta de calidad. Conforme la espiral descrita, propia de la sociedad del conocimiento, sigue avanzando cada vez más alto, ahonda más en los desequilibrios y abre nuevos abismos en la calidad de vida de los países del Tercer Mundo, haciendo imparables los movimientos de población hacia los países más desarrollados. Nadie podrá poner fronteras a los jóvenes con los suficientes niveles de educación como para comprender que la distancia es cada vez mayor, ya que perciben las escasas expectativas de futuro en unos países en los que, por su propia experiencia, ya han dejado de creer; pues, cada día, observan retrocesos en su calidad de vida en todos los terrenos: alimentación, derechos humanos, sanidad, seguridad... El trabajo del profesor Izquierdo, realizado con la Estadística de Población Activa (EPA), no deja lugar a dudas: los inmigrantes que llegan a Europa tienen unos niveles medios de estudios, superiores a los de la media de la población

⁶ Para los que lo hayan olvidado, les recomiendo releer dos libros: *Hambre* y *Las uvas de la ira*, escritos por dos autores de la primera mitad del siglo XX, desde dos países ahora altamente desarrollados. Me refiero al noruego Knut Hamsun, premio Nobel de Literatura en 1920 y al estadounidense John Steinbeck, Premio Nobel de Literatura en 1962.

española⁷ (Izquierdo, 2002); es decir, nos vienen los mejores, los más preparados, los más activos; tal como cabía esperar por simple sentido común de quienes necesitan una alta dosis de iniciativa y de coraje para enfrentar la incertidumbre de la inmigración hacia un país desconocido. De esta forma ahondamos en los desequilibrios; ya que estamos atrayendo a los mejores activos del capital humano de los países del Tercer Mundo. Así, estamos creando desiertos de inteligencia, desiertos de organización y de iniciativas, desiertos de estructuras políticas y sociales capaces de defender los intereses de esos países y de sus gentes. El agobio de la deuda externa, la reactivación de guerras en las que dictadores y tiranos locales reciben armas desde Occidente generan inestabilidad, descontrol y violencia, empujando a la emigración a las personas más activas y valiosas, que pierden la fe en el futuro de su propio país. Se ahonda así en la espiral contraria a la de la sociedad del conocimiento, dibujando una espiral descendente que genera una sociedad de la desesperanza. Con ella, cada vez se extiende un mayor sentimiento de impotencia entre los habitantes de los países del Tercer Mundo, en los que aumenta el abandono y la emigración de las personas con mayores niveles de educación, justo las que podrían construir otro futuro en África, o en América Latina.

De hecho, en contraste con esta Tercera Revolución Educativa de los países desarrollados, en los países más pobres hay multitud de Estados que, en los albores del siglo XXI, todavía no pueden garantizar un puesto escolar a todos los niños que viven en el territorio que administran,⁸ pese al compromiso establecido el año 2000 en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Coben y Llorente, 2003). Sin embargo algo hemos avanzado; ya que, aunque numerosos países no puedan garantizar su compromiso de lograr la extensión de la educación primaria a toda su población infantil, ni siquiera con la ayuda económica ofrecida por UNESCO, en el momento actual apenas si se discute la necesidad de que los Estados asuman la responsabilidad activa de garantizar una educación universal.

Estos argumentos nos permiten entender que los procesos de cambio acelerado no han hecho más que comenzar; y además, ilustran la forma en que los

⁷ El 18,5% de los inmigrantes llegados entre 1992 y 1996 tenían estudios universitarios. El porcentaje desciende al 16,8% en el periodo 1997-2000, pero aún sigue siendo superior al de españoles con esta titulación que se sitúa en el 11 %. El porcentaje de inmigrantes con título de secundaria se sitúa en el 42,3 % mientras que el de españoles es del 41,9%. Fuente: EPA 2º trimestre (1992-2000) CIS.

⁸ En efecto, el 13 de noviembre de 2002 la UNESCO revelaba en una nota de prensa que 70 países no podrían cumplir el objetivo de universalizar la educación, al que se habían comprometido en abril de 2000 en el Foro Mundial de Educación de Dakar. Al mismo tiempo, el alto organismo nos avisaba de que se han reducido las inversiones de los Estados en educación y de que hay países que han retrocedido en logros educativos que ya habían alcanzado. Vid. UNESCO (2001). Rapport de suivi sur l'éducation pour tous. www.unesco.org La nota de prensa de UNESCO puede consultarse en: <http://www.unesco.org/bpi/eng/unescopress/2002/02-93e.shtml>

problemas generados por la aceleración del cambio social plantean nuevos retos a nuestros sistemas educativos. Justo cuando ya parecíamos haber concluido la escolarización plena de nuestros niños y comenzábamos a plantearnos como objetivo la mejora de la calidad de nuestros sistemas educativos, nos estamos encontrando con el nuevo desafío de la integración intercultural de una población de niños cada vez mayor, procedente de una inmigración masiva generada por los fenómenos sociales y económicos descritos. Si nos limitamos a mirar las estadísticas de nuestros sistemas educativos, al observar datos objetivos como el pobre dominio de la lengua en numerosos alumnos (PISA Report), el retroceso en habilidades matemáticas o el aumento del número de niños que fracasan en su escolaridad, podemos llegar a la falsa conclusión de que nuestros sistemas educativos están empeorando; o, peor aún, de que nuestros profesores son los responsables de semejantes tendencias estadísticas, sin entender los nuevos problemas a los que éstos tienen que hacer frente con la llegada masiva de niños inmigrantes. En España, sobre una población total de 38 millones de habitantes, el curso 1992-1993 teníamos 43.845 niños extranjeros en las escuelas, el curso 2001-2002 eran 201.518, para el curso 2003-2004, a falta de completar la estadística oficial, tenemos escolarizados más de 400.000 alumnos inmigrantes, que previsiblemente no dominan la lengua de enseñanza, y que, en consecuencia, tendrán problemas de aprendizaje en todas las materias. Poder integrar a todos estos niños en nuestras escuelas supone un logro importante; pero exige un esfuerzo inesperado de nuestros profesores y administradores, y una visión diferente de los indicadores de calidad del sistema. Las tasas de escolarización, superiores al 100% de la población infantil en muchos países de la Unión Europea, tienen este sentido: no sólo hemos escolarizado a todos nuestros niños, sino también a un número importante de niños inmigrantes.

Sin embargo, la maquinaria de nuestros sistemas educativos europeos reacciona con extraordinaria lentitud frente a estos nuevos problemas emergentes, de tal forma que, para cuando se desarrollan nuevas estructuras capaces de afrontar los nuevos retos, ya aparecen otras nuevas tendencias sociales que plantean nuevas exigencias de adaptación a nuestros sistemas educativos; entre tanto, las primeras medidas de urgencia han sembrado el desconcierto entre nuestros profesores, que comienzan a solucionar los problemas más urgentes sólo con la buena voluntad y la iniciativa individual de los maestros y profesores con mayor creatividad, sentido práctico y capacidad de adaptación al cambio. Colectivamente, los cuerpos de profesores obtienen éxitos sin precedentes; individualmente, los profesores llevan el peso de unas reformas mal diseñadas por la falta de una visión de conjunto y de unas previsiones mínimas sobre los nuevos problemas

emergentes. El sentimiento de estar desbordados genera stress, hace avanzar el burnout, y afecta a la moral de los cuerpos de profesores que, en todos los países desarrollados, con otras alternativas laborales, dejan de considerar atractiva la profesión docente (Eurydice, 2004) y se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos. Desde el punto de vista social, no se da gran importancia a los impresionantes éxitos de esta Tercera Revolución Educativa, que se interpretan como consecuencias naturales del desarrollo y del progreso, mientras que la prensa y la TV magnifican las deficiencias de los sistemas educativos como un desastre colectivo que está muy lejos de ser verdad. La simple exposición de ideas como las desarrolladas en este artículo permite romper el desconcierto y el desánimo, situando el trabajo de los profesores en un nuevo contexto histórico, social y económico en el que todas sus acciones cobran un nuevo sentido al situarse en el marco de un esfuerzo común al que ellos pueden estar orgullosos de contribuir. Las dificultades se asumen siempre con mayor energía cuando se entiende el sentido de la tarea que se realiza, y se tienen claros cuáles son los objetivos conseguidos y los que aún faltan por conseguir.

A partir de estas ideas, sería bueno abrir un debate en profundidad sobre la realidad actual de nuestros sistemas educativos, sobre las profundas transformaciones que han sufrido en los últimos años, y sobre los retos más importantes a los que aún tendremos que hacer frente en el futuro.

Referencias bibliográficas:

- BOWE, R. & BALL, S.J. (1992) *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge and Kegan Paul.
- COBEN, D. Y LLORENTE, J.C. (2003) Conceptualising Education for All in Latin America. *Compare*. 33, 1, 101 – 113.
- COLOM, A.J. (2002) *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- CUBAN, L. (1992) Curriculum stability and Change. En: Jackson, P.W. (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan, 216-248.
- EURYDICE (2002) *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Report I: Initial training and transition to working life. Report II: Supply and demand Brussels: Eurydice.
- EURYDICE (2002b) *The Key data on Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- EURYDICE (2004) *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Report IV: *Keeping teaching attractive for the 21st Century*. Brussels: Eurydice.

- GARRISON, D.R. & ANDERSON, T. (2003) *E-learning in the 21st Century*. London-New York, Routledge & Falmer.
- IZQUIERDO, A. (2002) “La educación errante”. En: AA.VV. *La Sociedad, Teoría e investigación empírica. Homenaje a José Jiménez Blanco*. Madrid: C.I.S.
- MICHEL, A. (2002) Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 13 – 33.
- OECD (2001) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
<http://www.oecd.org/oecd/pages/home/displaygeneral/0,3380,FR-document-604-20-no-27-22129-0,00.html#title1>
- OECD (2002) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
<http://www.oecd.org/EN/document/0,,EN-document-604-5-no-27-32058-604,00.html>
- OECD – UNESCO (2003) *Financing Education – Investments and returns. Analysis of the World Education Indicators*. Paris: UNESCO Institute for Statistics– OECD.
- RASCHKE, C.A. (2003) *The Digital Revolution and the Coming of the postmodern University*. London-New York, Routledge & Falmer.
- VÁZQUEZ , G. (2002) El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 39 – 58.
- VISER, J. & STOKES, S. (2003) Is Education Ready for the Inclusion of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties: a rights perspective? *Educational Review*, 55, 1, 65-75.