

# GEOGRAFÍAS DE CAMBIO EDUCATIVO PARA VIAJEROS EN TRÁNSITO <sup>(1)</sup>

JUANA M<sup>a</sup> SANCHO GIL\*



Detalle obra "Paisaje con maleza"  
Maurício Eyeramonho

## Resumen

Un recorrido por la historia de la educación y los orígenes y desarrollo de la escolarización hasta las más recientes reformas educativas pone en evidencia la dificultad de propiciar transformaciones profundas. Los sistemas educativos actuales se han convertido en un instrumento en manos de los gobiernos que llega a afectar la estructura misma del sistema. Así, las políticas educativas pueden crear determinadas condiciones para transformar las prácticas docentes. Pero -como ha mostrado repetidamente la investigación- debido a una cultura escolar profundamente arraigada, no tienen el poder de transformar la actuación docente ni de mejorarla significativamente. El principal problema del cambio educativo no radica tanto en su planificación como en su capacidad para poner en cuestión las creencias dominantes sobre la educación, de forma que se posibilite la instauración de prácticas docentes más apropiadas a las necesidades educativas del alumnado actual. En este proceso, el papel del profesorado es fundamental.

**Palabras clave:** cambio educativo - legislación - creencias - práctica docente - rol del profesorado

## Geographies of educational change for passengers in transit

### Abstract

An account of the history of education and of the birth and development of schooling up to the most recent educational reforms gives evidence of the difficulty of fostering profound changes. Today's educational systems have become an instrument in the hands of governments that may go so far as to affect the very structure of the system. Thus, educational policies may create certain conditions to transform school practices. But -as educational research has repeatedly shown- due to a deeply rooted educational culture, they have the power neither to transform nor even significantly improve teachers' performance. The main problem in educational change lies not so much in its planning as it does in its capacity to put prevailing beliefs about education to question, so as to enable the establishment of more appropriate teaching practices for the educational needs of present-day students. In such process, the role of teachers is essential.

**Key words:** educational change - legislation - beliefs - teaching practice - teachers' role

## Un momento inquietante

Todas las etapas históricas tienen sus momentos de desasosiego. Todas las transformaciones sociales, políticas, económicas, científicas, tecnológicas y culturales influyen en la educación en diferentes sentidos. En el proceso de extensión y afianzamiento y de los sistemas escolares siempre es posible escuchar análisis tremendistas: todo lo que cambia es para peor; y voces críticas que señalan las contradicciones, inconsistencias y carencias en la teoría, las políticas y las prácticas. Cuando los análisis críticos afloran se produce una "gran conversación" o debate, que permite introducir un punto de reflexión, deliberación, en el mejor de los casos basada en la investigación, que profundiza y hace explícito el conocimiento acumulado sobre la educación y sirve de base para su mejora.

Sin embargo, en este momento, parece que nos encontramos en una encrucijada particularmente difícil. En un período de gran complejidad social en el que la confrontación de las visiones del mundo y el sistema de valores se ve apisonado por el rodillo del pensamiento único. En el discurso, todo el mundo parece estar de

\*Doctora en Ciencias de la Educación (Psicología) Master (M.A.) en Educación en áreas urbanas de la Universidad de Londres. Catedrática en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. P. Valle Hebron, 171. 08035 Barcelona. Tel.: 34934035052. [imsancho@ariadna.d5.ub.es](mailto:imsancho@ariadna.d5.ub.es)

<sup>(1)</sup> Ponencia invitada presentada en el *Congreso Pedagógico de Educación es el Futuro*. Madrid 3-5 Abril 2003.

acuerdo en la importancia de la educación en un doble sentido. El primero se refiere a la demanda de la propia sociedad en sus diferentes facetas. Los estudiosos de la denominada Sociedad de la Información, del Conocimiento o la Modernidad tardía, afirman que se precisa de trabajadores cualificados, capaces de adquirir y desarrollar un conjunto de saberes y destrezas que, hoy por hoy, sólo puede proporcionar la educación.

*Los puestos de trabajo del futuro se desarrollarán en categorías vinculadas a la intensidad de conocimientos que utilicen.[...] Las empresas intensivas en conocimiento, al contrario, exigen un intenso trabajo intelectual de todo el personal. [...] En estos casos el objetivo es una masa de trabajadores mejor retribuida pero más reducida e inteligente. [...] Pero el concepto de 'inteligente' con el cual se alude al desempeño de los trabajadores es un concepto muy amplio que, en realidad, incluye tanto las capacidades cognitivas como las no cognitivas: afectos, emociones, imaginación y creatividad. [...] Se les anima (a los empleados) a que utilicen no sólo su mente racional, sino que viertan sus emociones, intuiciones e imaginación en el trabajo. De acuerdo con estas hipótesis, se estaría configurando una estructura ocupacional basada en la existencia de tres categorías de personal: el personal de servicios rutinarios, el personal de servicios personales y el personal de servicios simbólicos (Tedesco, 1995:59-60).*

Este es uno de los elementos que configuran las enormes contradicciones de nuestra sociedad, y por tanto de la propia educación, este conjunto de demandas a un reducido grupo de trabajadores que se sitúa bajo el paraguas del denominado 'pensamiento crítico' y las capacidades cognitivas de orden superior, no incluyen la capacidad de ser crítico, intuitivo e imaginativo con las propias instituciones sociales y económicas, con los superiores, con las normas sociales y con las pautas culturales. En este sentido, la visión de los educadores progresistas, desde Dewey a Freire, de que las escuelas podrían ser un mecanismo de criticismo y reforma social, una idea que emergió con fuerza durante los años 60, parece haberse perdido en el entramado político-tecnológico de la supremacía de las leyes del mercado. Así, este tipo de «inteligencia» que implica un enorme desgaste emocional, es más un elemento conformista que una característica de disidencia; es la aptitud de resolución de problemas del ingeniero que toma un problema técnico como algo dado, no la tendencia del reformador a identificar un problema social, analizar sus causas, y buscar su transformación.

Este tipo de «inteligencia» tiende a considerarse como una destreza profesional, al menos para el pequeño grupo trabajadores altamente adiestrados para puestos de trabajo con libertad y discreción. Sin embargo, para la masa de trabajadores, el pensamiento independiente no es ni requerido ni deseable. Para ellos, el único requisito pare-

ce ser una capacidad sin fin de adaptarse, sin posibilidad de confrontación, a las exigencias cambiantes de unos trabajos, en general, rutinarios y carentes de sentido, y a unas condiciones laborales que rayan los derechos fundamentales de los ciudadanos en las sociedades democráticas. Sin embargo, para este grupo, el pensamiento de orden superior es todavía valioso, pero por razones no profesionales tales como la capacidad de pensamiento político independiente, una comprensión real de los sucesos internacionales y de las diferencias culturales. Además, porque se ve cada vez más claro que la sociedad tecnológica requiere siempre mayor poder de abstracción e independencia en la vida cotidiana, para poder dominar la complejidad y no ser confundido por ella.

El segundo sentido en el que se argumenta la importancia de la educación se refiere al derecho de los individuos para beneficiarse del saber acumulado y para desarrollarse intelectual y emocionalmente. La profunda interconexión de los dos sentidos parece evidente. La vida de los hombres y las mujeres no se agota en el trabajo. Las dimensiones de la vida personal, social y política son cada vez más importantes para poder desenvolverse de forma equilibrada y satisfactoria en un mundo no siempre acogedor. Como argumenta Sennett (2001) las transformaciones en los sistemas laborales, no tanto debidas a las tecnologías de la información y la comunicación, como a las formas de producción y gestión estrictamente guiadas por el provecho económico inmediato e ilimitado, «corroen el carácter» de muchos individuos que necesitan buenas dosis de autoestima, autoconfianza y comprensión emocional para poder afrontar las nuevas situaciones sin un desgaste emocional excesivo. La educación puede contribuir en cierta forma a adquirir y desarrollar este tipo de inteligencia emocional.

En esta misma línea de argumentación, el afianzamiento y la profundización de los sistemas democráticos no parece viable con ciudadanos desinformados, incapaces de desarrollar un juicio crítico y político personal basado en el contraste de hechos y acontecimientos y no en el prejuicio y la ignorancia disfrazada de exceso de información, y con capacidad para reconocer «al otro» en lo que tiene de común y de diferente, como un «otro» igual ante los derechos y las responsabilidades y no como un «otro» al que hay que temer, combatir y, en caso extremo, destruir. La propia historia de la humanidad sitúa a la educación en un lugar privilegiado para este cometido.

De ahí que Delors y otros (1996:95-96) argumenten que

*Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno;*

*aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.*

O, como he discutido en un trabajo anterior (Sancho, 2002a), que Morin entienda que la misión de la «enseñanza educativa» sea

*transmitir, no un saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir; al mismo tiempo ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre.* (Morin, 2000:11)

Y esto es así porque, para él, existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas y, por otra parte unas realidades y problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.

En el mismo sentido Postman (1999) considera que al enfocar la escolarización de los más jóvenes nos encontramos con dos problemas. Uno de carácter técnico y otro de naturaleza metafísica. El primero consiste en decidir los *medios* que vamos a utilizar para instruirlos. Es decir, está relacionado con dónde y cuándo se harán determinadas cosas y sobre cómo se supone que se debe producir el aprendizaje. Este problema no es sencillo y cualquier propuesta educativa ha de ofrecer una solución al mismo. Aunque a menudo se le dé al diseño del aprendizaje una importancia mayor de la que merece.

Es cierto que muchos aprendizajes son poco más que habilidades mecánicas, por lo que sí puede existir un medio idóneo. Pero, como argumenta el autor, convertirnos en personas mejores como resultado de un aprendizaje, apropiarnos o desarrollar una intuición, un concepto, una visión, de manera que nuestro mundo se vea transformado, es algo bien diferente. Para ello hace falta una *razón*, y éste es precisamente el problema metafísico.

Postman (1999) emplea el término *razón* en un sentido diferente al de motivación. Ya que en el contexto escolar ésta se refiere a un acontecimiento físico temporal, en el que se despierta la curiosidad y se enfoca la atención. Pero no debe confundirse con la razón que alguien puede tener para asistir a una clase, escuchar a un docente, pasar un examen, hacer los deberes o soportar la escuela, aunque no esté motivado para nada de ello. Esta clase de razón es algo abstracto, no siempre presente en la conciencia, que resulta difícil describir. Pero sin su presencia la escolaridad no funciona.

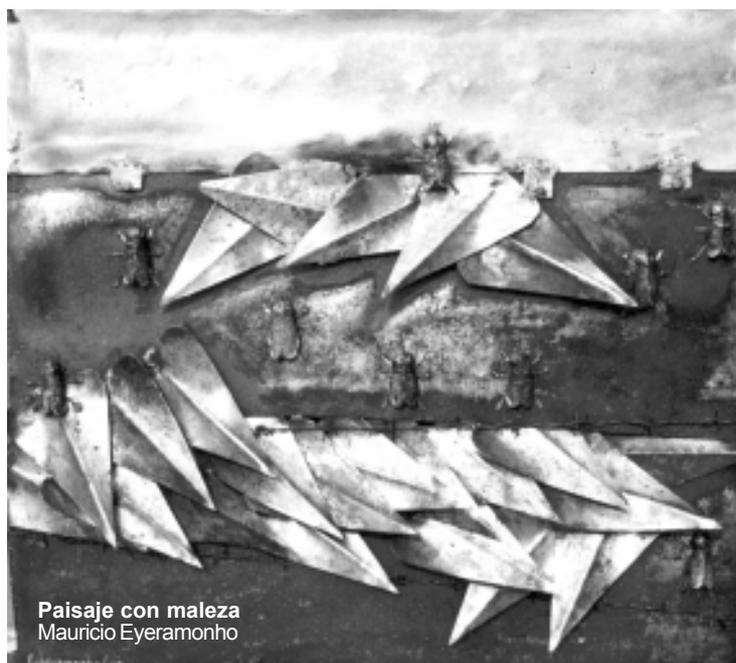
*Para que la escuela tenga sentido los alumnos, sus padres y sus profesores necesitan un dios a quien servir o, aún mejor a varios dioses<sup>1</sup>. Si carecen de ellos la escuela pierde todo*

*significado. Aquí viene a colación el famoso aforismo de Nietzsche: 'El que tiene un porqué para vivir puede soportar cualquier cómo'. Ello es de aplicación tanto a la escuela como a la vida en general.* (Postman, 1999:16)

Sin embargo, la preocupación por la educación y, sobre todo, la forma de dar respuesta a los problemas educativos derivados de las nuevas configuraciones sociales, se abordan, en la práctica, de formas muy diferentes. Esto pone a los docentes y las escuelas en situaciones conflictivas y paradójicas de difícil solución. Sobre todo porque los sistemas escolares, a pesar de su reciente consolidación, parecen haberse instalado en el imaginario colectivo de todos los países con una determinada configuración que, como veremos más adelante, responde poco y mal a los desafíos actuales con los que se enfrenta la educación.

### El arraigo de un sistema

Todos los grupos sociales, a través de la historia, se han dotado de algún tipo de sistema para transmitir a los más jóvenes el conjunto de sus saberes, habilidades y rituales. Les va en ello su supervivencia. La familia y la comunidad, con sus roles y tareas más o menos especializadas, han sido, desde la antigüedad, los primeros mecanismos de culturización, socialización o educación. Cuando los grupos humanos se convierten en sociedades más complejas, con altos grados de especialización, multiplicidad de roles y tareas diversificadas. Cuando los individuos se dotan de sistemas elaborados de tratamiento, almacenamiento y transmisión de la información<sup>2</sup> y el volumen de conocimiento acumulado no puede ser asumido por todos y cada uno de los miembros de la sociedad, comienzan a crearse entidades y sistemas para garantizar que cada uno adquiera y/o desarrolle el conocimiento y las habilidades que le permitirán adoptar un



Paisaje con maleza  
Maurício Eyeramonho

determinado papel en la sociedad.

De este modo, surgen las primeras instituciones llamadas escuelas y más tarde las universidades. La mayoría de las veces directamente conectadas con los estamentos religiosos y con las estructuras de poder. En estos centros, un reducido y selecto grupo de niños o adolescentes<sup>3</sup> adquieren un saber que no está disponible ni en la familia ni en la comunidad. Aprenden a escribir, a leer, a contar, y/o a memorizar el conocimiento recogido en los libros, religiosos o profanos, y a interiorizar las normas, los comportamientos y la disciplina de la institución y de la sociedad.

Como he argumentado en un trabajo anterior (Sancho, 2002a) este panorama experimentó un cambio fundamental entre los siglos XVI y XVIII en Europa, periodo en el que se gestaron las ideas e instituciones políticas dominantes del mundo moderno. Volvieron a replantearse los grandes temas de la naturaleza del hombre y su condición social y política, inicialmente planteados por Platón y Aristóteles. Profundamente prendidas en la revolución religiosa, surgieron nuevamente las preguntas acerca de la condición humana, la libertad y la relación con Dios.

Los nuevos tiempos y las nuevas necesidades educativas y formativas derivadas de las transformaciones políticas, sociales, científicas, tecnológicas y religiosas, llevaron a diferentes autores<sup>4</sup> a plantear propuestas educativas altamente innovadoras. Propuestas que tenían en cuenta las condiciones cambiantes del momento y los saberes y tecnologías disponibles.

Estos autores, la mayoría hombres de iglesia, creían firmemente que todo el conocimiento había sido revelado por Dios. Sin embargo, comenzaron a vislumbrar fines más amplios para la educación que los meramente religiosos, ya que a los niños y las niñas<sup>5</sup> no sólo se les debía enseñar para la iglesia sino para toda la vida. Incluso en algunos de los autores se entrevé una finalidad democrática, porque se oponían a separar la escuela en latín para la aristocracia de la escuela en lengua vernácula para el vulgo, pensando que todos eran iguales en una república cristiana.

En estos momentos se intentó aplicar los métodos de la ciencia a la teoría educativa, el curriculum y el método. La enseñanza tenía que estar cuidadosamente graduada y planificada para seguir el orden de la naturaleza tal como se revela en el desarrollo del niño. Esto significa proceder de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido. Insistían en que a través de la enseñanza se ha de intentar entender al niño aproximándose a sus experiencias sensoriales. Argumentaban que el niño aprendía por familiaridad con los objetos reales si era posible y si no a través de representaciones e imágenes.

Para McClintock (1993) entre 1500 y 1650 fueron inventadas y perfeccionadas las claves de la tecnología de la escuela moderna. Para este autor, la imprenta condicionó la aparición de la escuela moderna y conllevó la creación de una estra-

tegia didáctica empleada ampliamente: la utilización de textos impresos de la forma más eficaz posible como base para los esfuerzos educativos, dando así una nueva definición a la tarea docente. El uso de libros de texto llevó a los educadores a desarrollar rápidamente la práctica de hacer trabajar a los grupos de estudiantes al unísono, todos con el mismo libro. Esta práctica organizativa, no necesariamente impuesta por el recurso utilizado (el texto impreso) fue convirtiendo la experiencia escolar en algo fragmentado.

Al mismo tiempo, las escuelas a las que cada vez se incorporaban más estudiantes, comenzaron a emplear un conjunto común de estrategias fundamentales desarrolladas por los pensadores de la época. Así empezó la agrupación de los niños en primera instancia por edades, en segunda por capacidades; la división del curriculum en asignaturas, según programas anuales, estructurados en secuencias y grados; o el establecimiento de una especie de escalera educativa por la que van subiendo los niños desde los 5 ó 6 años hasta los 17 ó 18. Todo el esfuerzo conducía a promover en los más jóvenes diversos grados de maestría en los recursos con el fin de garantizar el acceso a la cultura impresa.

Por lo que se refiere a la concepción sobre el aprendizaje, los materialistas como Hobbes se inclinaban a decir que el individuo aprende sobre el mundo exterior a través de los sentidos. De este modo, el conocimiento se construye con la experiencia que llega al cuerpo a través de los sentidos. Esta doctrina llamada empirismo surge de los métodos científicos de observar y probar los fenómenos naturales del mundo externo.

Por su parte los idealistas se inclinaban a decir que los individuos aprenden a través de su mente o su razón, porque la experiencia sensorial se limita a los objetos materiales, mientras la razón puede alcanzar el conocimiento y la verdad permanentes y absolutos. A este movimiento se le llamó "racionalismo" y sus defensores depositaron una gran confianza en las matemáticas como una de las mejores vías para alcanzar la verdad permanente. Descartes, con Spinoza y Leibnitz, que sentían que la razón por sí sola puede proporcionar conocimiento verdadero y universal, apoyaban el racionalismo.

De este modo, la educación, sobre todo en los ciclos superiores, se afianzó como racionalista en finalidad y contenido. Esta perspectiva ponía el énfasis en la importancia de las matemáticas, la lengua y la literatura, porque estos estudios desarrollan la razón mejor que la ciencia que depende de la experiencia de los sentidos.

Estamos en el siglo XVIII en Europa y, a pesar de que sólo un reducido número de individuos tienen acceso a una educación formal<sup>6</sup>, ya aparece claramente establecido un sistema pedagógico que privilegia una forma de organizar la enseñanza y señala un tipo de conocimiento como fundamental. De este modo, como afirma Varela (1995:67):

*La pedagogía racionaliza una organización*

*escolar y unas formas de transmisión sin plantearse nunca la arbitrariedad de esa organización ni tampoco el estatuto de los saberes que son objeto de transmisión.*

Para esta autora,

*Los jesuitas pusieron en marcha una maquinaria escolar que, no sólo contribuyó a dar a los niños un estatuto especial, sino que convirtió a su sistema de enseñanza en los países católicos en un sistema modélico para las demás instituciones escolares, incluidas, tras luchas y sucesivos reajustes, las universidades (pág. 62).*

De este modo,

*Saberes disciplinarios y disciplinización de los sujetos son las dos caras de un proceso que trabaja en diagonal al conjunto de la organización escolar (pág. 67).*

De esta forma, lo que más tarde se ha dado en llamar la "gramática de la escuela", como veremos más adelante, parece completa y, sobre todo, profundamente arraigada en torno a una serie de principios.

1. A la escuela se va para aprender lo que pone en los libros.
2. Hay unos saberes que tienen más importancia que otros.
3. El alumno ideal de la escuela es el alumno burgués deseoso de adquirir un conocimiento y unas habilidades que le permitan una ascensión social.
4. Los individuos aprenden a través de su mente o su razón, porque la experiencia sensorial se limita a los objetos materiales, mientras la razón puede alcanzar el conocimiento y la verdad permanentes y absolutos.

Este es el lugar de donde venimos, pero, esta forma de entender la escuela ¿responde a las necesidades educativas de los sujetos del siglo XXI?

### ¿Qué sabemos sobre el cambio en la educación?

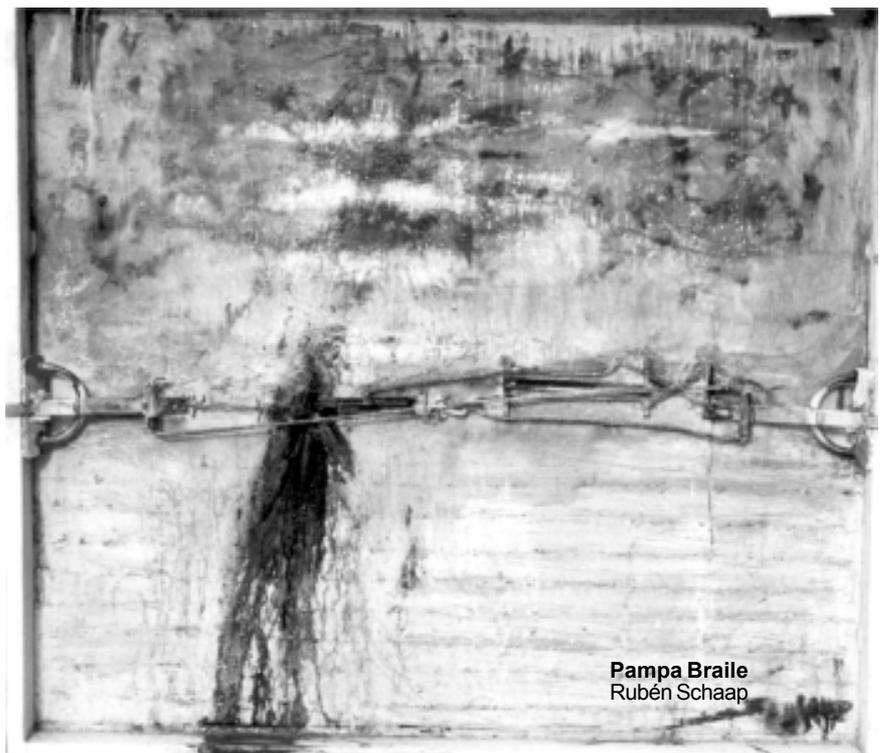
Desde la creación de los sistemas escolares hasta finales del siglo XIX la organización de la enseñanza permaneció relativamente estable. La tendencia más importante en este periodo fue la paulatina extensión de la escolaridad a todos los individuos, independientemente de su sexo y origen social, cultural o religioso. Algo que no se ha conseguido todavía en la mayoría de los países del mundo.

Hasta el siglo XIX, el hecho de plantear que toda la población tuviese acceso a una misma experiencia educativa en un

lugar especializado, parecía una quimera y, hasta cierto punto un sin sentido. En una sociedad en la que hasta entonces cada niño o niña se había socializado y había recibido una educación (del tipo que fuera) de su familia, su grupo social o el gremio en el que iba a trabajar ¿qué sentido tenía meter a todos los chicos y las chicas en un edificio a horario fijo para aprender a escribir, leer y contar, cosa que la mayoría de la población no sabía?

Sin embargo, los motivos que llevaron a plantear la posibilidad (y más tarde el derecho y el deber) de que todos los individuos recibiesen una educación formal, se encuentran en:

- La propia evolución del conocimiento: a partir del siglo XVIII cuando los avances de la ciencia y la tecnología permiten hablar por primera vez de *progreso* (Bury, 1987) y parece que el ser humano pueda ser dueño de su propio destino.
- El inicio de la revolución industrial que precisaba de mano de obra más especializada, capaz de aprender nuevos procesos de trabajo y de tolerar una nueva disciplina laboral. En este momento y de forma recurrente se había ido barajando la idea de que la escolaridad creaba beneficios económicos para la sociedad, como un todo, mediante el aumento de la productividad y para los ciudadanos, como individuos, por el aumento salarial que suponía la realización de trabajos cualificados. En 1842 Horace Mann presentó una argumentación escrita de tipo económico para justificar una mayor inversión en la escuela. Las razones esgrimidas en este documento oficial fueron utilizadas más tarde para justificar la decisión de convertir la escolaridad



Pampa Braille  
Rubén Schaap

en una actividad obligatoria.

- Las nuevas relaciones sociales, los nuevos roles y los nuevos problemas sociales producidos por la Revolución Industrial, llevaron tanto a los grupos dominantes, como a las incipientes asociaciones de defensa de los trabajadores, a ver en el acceso a la educación la solución de muchos problemas (Jones y Williamson, 1979). La burguesía dominante, una vez que se legisló la imposibilidad de emplear a niños y niñas pequeños, veía en la escuela un lugar para ejercer el control social, apartando a la infancia pobre de la calle y la delincuencia. Por su parte los trabajadores veían la entrada de sus hijos en la escuela como una forma de sacarlos de las fábricas, y también de las calles, y de tener acceso a un tipo de saber y habilidades que les abriesen otros ámbitos laborales.

De ahí que la mayoría de los países europeos

Al mismo tiempo, distintos autores, educadores y centros de enseñanza han elaborado y puesto en práctica diferentes propuestas pedagógicas, unas veces al hilo de las reformas promovidas por los gobiernos y otras totalmente al margen, para intentar mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y dar respuesta a los desafíos educativos del momento.

La investigación que ha venido acompañando a este interés por el cambio que signifique mejora en la educación, ha proporcionado un importante volumen de conocimiento sobre los factores que configuran las escuelas que funcionan. Es decir, sobre las características que se encuentran en aquellos centros de enseñanza que son capaces de crear un clima de aprendizaje positivo en el que cada individuo pueda encontrar un lugar para aprender.

El gráfico 1 sintetiza las aportaciones a la mejora de la escuela promovidas por la Administración y las impulsadas por los individuos o los grupos directamente involucrados en la educación.

Reformas a gran escala promovidas por los gobiernos amparadas por la legislación y los presupuestos	Cambios e innovaciones pedagógicas promovidas por individuos o grupos.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actúan en contextos reducidos.</li> <li>• Tienen dificultades para mantenerse en el tiempo, sobre todo cuando desaparecen los impulsores.</li> <li>• Tienen que "enfrentarse" con la legislación y la política educativa.</li> <li>• Suelen "marcar una diferencia" y propiciar mejoras en el clima escolar y el aprendizaje del profesorado y el alumnado.</li> <li>• Aportan evidencias sobre las mejores maneras de fomentar el aprendizaje del profesorado y el alumnado. Los aspectos teóricos y prácticos pasan a formar parte de la historia de la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li># Proporcionan las condiciones en las que los individuos ejercen su derecho a la educación.</li> <li># No garantizan un cambio en las formas de enseñar ni la mejora del aprendizaje.</li> <li># Sus aspectos organizativos perduran hasta que llega una nueva reforma.</li> <li># Sus aspectos simbólicos se prolongan en el tiempo hasta que se afianzan los de la nueva reforma.</li> </ul>

Gráfico 1: Síntesis de las aportaciones de las mejoras impulsadas por la Administración y por los individuos o grupos.

dicten en esta época las primeras leyes globales para regular el sistema educativo<sup>7</sup>. Se trata del primer intento de reformar y mejorar la educación por medio de leyes y decretos de, en teoría, obligado cumplimiento<sup>8</sup>. Intento que se intensifica a partir de la Segunda Guerra Mundial, cuando la explosión demográfica unida a las tendencias políticas de paz y bienestar social, conllevan una democratización de los centros de enseñanza. La apertura, esta vez definitiva, de la escuela obligatoria a todos los chicos y chicas, incluidos los inmigrantes, implica la introducción de cambios importantes en los sistemas escolares que representen una mejora para su funcionamiento y rendimiento. Dentro de esta tendencia se encuentran las reformas acometidas por un gran número de países en la década de los sesenta (LGE en España), la de los ochenta (LOGSE) y la de finales de los noventa (Ley de Calidad).

Desde la consolidación de los sistemas educativos nacionales, los gobiernos han venido diseñando sus políticas educativas en función de su ideología y de su concepción de la sociedad y del papel de los distintos individuos en ella. De este modo, desde finales del siglo XIX se pueden identificar políticas educativas que promueven la igualdad y la justicia social y políticas educativas que fomentan la perpetuación del estatus quo y la reproducción social. La última ley promulgada en España, la denominada Ley de Calidad, es un claro ejemplo de esta última tendencia.

Al mismo tiempo, también han existido y existen individuos y grupos que elaboran propuestas que se ponen en práctica en la propia clase, en todo un centro o como en el caso la Escuela Nueva, el método Montessori, el movimiento Freinet o los Movimientos de Renovación Pedagógica, en un conjunto de aulas y centros en diferentes países y momentos.

## El cambio asociado a las reformas de los sistemas educativos

Como he argumentado en un trabajo anterior (Sancho, 2002) el carácter político y social de las decisiones sobre la educación queda bien patente en la respuesta de un ministro de educación de Gran Bretaña (Crossland), al ser preguntado por qué había emitido una circular en la que se solicitaba que las autoridades locales presentaran planes para la reorganización de la enseñanza media, sin haber llevado a cabo una investigación previa. Corrían los años sesenta en los que se partía del supuesto de que la investigación educativa, ampliamente financiada, lograría lo mismo que había alcanzado en la industria: un aumento de la eficacia y la efectividad. Sin embargo, para el ministro la investigación no podía determinar los objetivos de la educación. Su contribución la situaba en otros momentos del proceso.

*Nuestra confianza en la reorganización comprensiva<sup>9</sup> no sólo fue producto de la educación, sino de juicios de valor fundamentales sobre la equidad, la igualdad de oportunidades y la división social. La investigación puede contribuir a lograr los objetivos y, de hecho, inicié un amplio proyecto de investigación para evaluar y comprobar el proceso de las escuelas comprensivas, en el que me encontré con la firme oposición de todo tipo de personas. Sin embargo la investigación no puede decirnos si debemos crear o no las escuelas comprensivas: ése es un juicio de valor básico. (Husén, 1988:46)*

Es decir, la decisión de convertir a la escuela en un instrumento de justicia social, en un derecho y, a su vez, en un deber, para toda la población de una determinada edad, es algo que se sitúa por encima de las creencias y opiniones de los profesionales que tendrán que dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado que lleve a los centros.

De este modo, los sistemas educativos en el mundo actual se han convertido en un instrumento en manos de la política del gobierno a través de los cuales la legislación tiene el poder de crear las condiciones que posibiliten la consecución de unas metas educativas, más o menos consensuadas, para, en el caso de la enseñanza obligatoria, toda la población. Sin embargo, como ha podido observar de forma repetida y ha mostrado una y otra vez la investigación, la legislación suele afectar la estructura del sistema, el desarrollo de la política educativa puede crear unas determinadas condiciones para transformar las prácticas docentes. Pero no tienen el poder de transformar la actuación docente ni de mejorar significativamente los propios procesos y resultados de aprendizaje.

En nuestro contexto, los ejemplos recientes de la LGE y de la LOGSE sirven de evidencia a esta argumentación. Las dos han tenido un considerable impacto en la estructura del sistema. Las dos acabaron respectivamente con la separación del alumnado a los 11 y a los 14 años en dos centros diferentes y con dos tipos de enseñanza. Las dos intentaron, aunque más la segunda que la pri-

mera ya que lo llegó a convertir en ley, transformar las prácticas docentes recomendando, o legislando, implementar el tipo de enseñanza que el saber disponible en la época y las preferencias de los impulsores de la reforma consideraron más pertinentes: la enseñanza individualizada y la perspectiva constructivista de la enseñanza. En ambos casos, permaneció en el tiempo, hasta que la nueva legislación decidiera lo contrario, la estructura del sistema, pero los principios pedagógicos llegaron a las clases y a la experiencia del alumnado un tanto diluidos. No llegaron en su «estado original» sino pasados por las expectativas del profesorado y sus propias creencias y saber pedagógico, que no fueron significativamente transformados con la ayuda de una formación reflexiva que les ayudase a entender los cambios en el alumnado y el significado y alcance de las nuevas propuestas pedagógicas.

Estos dos ejemplos, como tantos otros de las múltiples reformas llevadas a cabo desde mitad del siglo XX, son un contraargumento para la afirmación de Michael Barber, jefe de la Unidad de Distribución de la Oficina del Consejo de Ministros del gobierno de Tony Blair, de que «la conducta transforma las creencias»<sup>10</sup>. En el corto plazo que dura una reforma, últimamente menos de veinte años<sup>11</sup>, lo que acaba sucediendo es precisamente lo contrario, que son las creencias las que guían las conductas, ya que como le planteaba un docente al Sr. Barber, ¿por qué cambiar la práctica si no crees en las nuevas propuestas?

Esta incapacidad de las reformas para cambiar y mejorar las prácticas docentes se ve agravada por la obsesión por «lo nuevo», que parece afectar a los partidos que acceden al poder. Su necesidad de desmarcarse de la política del gobierno anterior les hace minimizar o no tener en cuenta el conocimiento acumulado, y se ven en la necesidad de reformar una y otra vez, de forma pendular o circular, sin que se aprovechen de manera efectiva el conocimiento generado por las experiencias anteriores (Cuban, 1990). De este modo, el único organismo que tiene los recursos y el poder pierde una y otra vez la oportunidad de dar respuesta a uno de los más grandes retos de los sistemas educativos actuales: hacer el cambio y la mejora sostenibles (Hargreaves y Fink, 2002).

## La consideración del cambio como posición de docentes e instituciones que aprenden

En la historia de la educación una fuente de inspiración para la mejora y la transformación de los sistemas de enseñanza han sido los grandes pedagogos y pedagogas, desde Comenio a Stenhouse, pasando por Pestalozzi, Dewey, Maria Montessori, Freinet o Freire. Y junto a ellos, un grupo importante de docentes y centros que a través del tiempo han intentado transformar su concepción sobre la función de la escuela, su relación con el alumnado, las formas de enseñar y aprender y el uso de las tecnologías.

Tanto los autores conocidos, como los anó-

nimos participantes en distintos movimientos de cambio y mejora de la educación, representan visiones educativas y prácticas de enseñanza elaboradas para dar respuesta a los problemas educativos del momento. Han llevado ellos mismos sus ideas pedagógicas a la práctica y han dado una importancia especial a los materiales y recursos de enseñanza.

Como sintetizábamos en el gráfico 1, su actuación se ha centrado en ámbitos reducidos, aunque algunas ideas y propuestas hayan traspasado fronteras espaciales y temporales y hayan implicado a miles de docentes. Este sería el caso de las ideas de Dewey sobre la importancia de centrar la enseñanza en el alumnado implicándolo en procesos de indagación, que siguen vigentes y han llegado a formar parte del bagaje de un buen número de docentes; las escuelas Montessori, que continúan funcionando en diferentes países; el movimiento creado por Freinet que en 1926 involucraba a unas 10.000 escuelas en 33 países; o los Movimientos de Renovación Pedagógica, herederos de Freinet y otros autores, relativamente extendidos en España. Sin embargo, no han logrado prender en todo un sistema educativo, ya que su adopción y desarrollo depende de la predisposición y preparación del docente para transformar su propia práctica y de las condiciones impuestas por la política educativa vigente. El aparente fracaso de la LOGSE para instaurar en los centros una enseñanza basada en los principios constructivistas del aprendizaje, es el penúltimo ejemplo.

El hecho de actuar en ámbitos reducidos, al margen de la corriente principal y sin contar con las condiciones requeridas para llevar las ideas a la práctica, hacen que su sostenibilidad sea muy reducida. La desaparición de los impulsores, el cansancio de tener que probar constantemente que se está «haciendo mejor» y el tener que buscar recursos adicionales para garantizar su funcionamiento, suelen ser letales para la pervivencia de la experiencia. A lo anterior habría que añadir las propias disposiciones administrativas<sup>12</sup>.

Sin embargo son experiencias que suelen «marcar una diferencia» y propiciar mejoras en el clima escolar y el aprendizaje del profesorado y el alumnado. Además de contribuir de forma significativa a la producción del conocimiento sobre las mejores maneras de fomentar el aprendizaje del profesorado y el alumnado y de aportar elementos teóricos y prácticos pasan a formar parte de la historia de la educación.

De hecho, más de cuarenta años de investigación sobre el impacto de las reformas impulsadas por la Administración y las innovaciones promovidas por docentes, revelan la importancia del papel del profesorado para lograr centros de enseñanza que funcionen, en los que el clima de aprendizaje posibilite al alumnado mejorar su proceso de formación y encontrar «su» lugar para aprender.

### El saber acumulado sobre la mejora de la escuela

Como he considerado en otra parte (Sancho, 2002b) la década de los noventa estuvo especialmente

marcada por un movimiento de reforma y mejora de la enseñanza. En este contexto se realizaron numerosos estudios e investigaciones que han llevado a caracterizar las denominadas «escuelas eficaces». Es decir, aquellos centros que teniendo que atender al mismo tipo de alumnado, teniendo que afrontar las mismas problemáticas sociales y estando regulados por la misma política educativa son capaces de «marcar una diferencia» mejorando constantemente su tarea y organizando un clima de centro y de aula que ayude al alumnado a aprender.

Es evidente que la investigación educativa, como todo empeño humano, no se encuentra exenta de ideología y que la misma forma de definir la «mejora» y la «eficacia» de la escuela está sometida a profundas discusiones en las que subyacen distintas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el papel de la educación. En el contexto de este escrito resulta imposible considerar todas las visiones y concepciones que pueden informar los conceptos utilizados. Por ello, realizaré la síntesis de los aspectos considerados fundamentales, desde la investigación sobre las escuelas eficaces, invitando a los lectores y lectoras a realizar la discusión.

Para Stoll y Fink (1999) y Beare (2002) los elementos que suelen estar presentes en una escuela educativamente eficaz son:

- *Una dirección pedagógica* que da la mayor prioridad a las finalidades educativas de la escuela. Es decir, un equipo directivo que fomenta la participación de toda la comunidad educativa, que de forma frecuente y personal supervisa los programas de aprendizaje, dedica tiempo y energía a la mejora de la escuela, apoya al profesorado involucrado en procesos de mejora de la enseñanza, pone un énfasis tangible en el liderazgo pedagógico y entiende que uno de sus roles es ayudar al profesorado, el alumnado y el propio centro a dar sentido a su trabajo.
- *Una visión compartida*. El centro tiene un clima y una cultura de aprendizaje productivos y existe una visión compartida sobre sus finalidades, una coherencia en las actuaciones prácticas y un ambiente de colaboración. Es evidente que la creación de una visión compartida sobre las finalidades del centro y lo que constituye un «clima y una cultura de aprendizaje productivos» es algo que no se improvisa, sino que constituye una conversación constante para analizar los acontecimientos, señalar los aspectos que «funcionan», identificar las dificultades y deficiencias y establecer formas de abordarlas, mientras se hacen explícitas y se transforman las propias concepciones. Esto significa involucrar a todos los implicados en el sistema en un proceso conjunto de expresión de sus aspiraciones, de construcción de su consciencia y de desarrollo de sus capacidades.
- *Un ambiente que estimula el aprendizaje*. Existe un entorno de trabajo ordenado y atractivo que estimula a uno a aprender, que fomenta la experimentación y la indagación, que permite correr riesgos y en el que se aprende tanto de los errores como de los éxitos.

- *Una concentración en la enseñanza y el aprendizaje.* El centro considera el aprendizaje como su misión principal. Se maximiza el tiempo de aprendizaje. Toda la escuela pone el énfasis en la centralidad del aprendizaje y la adquisición de destrezas<sup>13</sup>.
  - *Unas expectativas altas sobre la capacidad del alumnado para aprender.* Se espera que cada estudiante pueda aprender de manera adecuada y que aprenderá; que se responsabilizará de su propio proceso; y que no se sentirá satisfecho con actuaciones meramente reproductivas. Estas expectativas se comunican al alumnado de forma explícita, no sólo de palabra sino también de obra, poniendo en práctica un sistema de enseñanza que suponga un desafío intelectual para el alumnado. Toda la escuela pone el énfasis en reconocer y festejar las actuaciones positivas del alumnado.
  - *Un seguimiento y una evaluación continuadas.* Se realiza un seguimiento y una evaluación del progreso de cada estudiante mediante un sistema continuo de información al que contribuye el profesorado de forma constante. Al alumnado se le ofrecen devoluciones positivas y claras sobre su proceso de aprendizaje, que le ayudan a seguir aprendiendo.
  - *Una clara explicitación de los derechos y responsabilidades del alumnado.* El centro tiene claras sus expectativas sobre los estudiantes y fomenta su autoestima, éstos conocen sus derechos y responsabilidades y se sienten fortalecidos por el proceso educativo del centro e involucrados en él.
  - *Una enseñanza con sentido.* El centro tiene una visión clara de cuándo y dónde se requiere la enseñanza. Los sistemas docentes utilizados son efectivos, con una secuenciación y orden apropiados, un conjunto de técnicas pedagógicas relevantes, una claridad de las finalidades, acceso fácil a los materiales y lecciones estructuradas<sup>14</sup>.
  - *Una organización de aprendizaje.* El centro asume que todas las personas asociadas con él son aprendices activos y mantiene un sistema formal, potente y planificado de desarrollo profesional de su personal. El desarrollo profesional está orientado a la práctica, se basa en la colaboración entre colegas y en las destrezas que necesita el centro y el profesorado para realizar su trabajo, no sólo en los beneficios que correspondan al docente individual. Se favorece el desarrollo profesional basado en el centro. El centro se autoexamina, analiza el conocimiento profesional y favorece los procesos de indagación.
  - *Una asociación entre las escuelas y las familias.* El centro da valor a las contribuciones que las familias realizan al progreso del alumnado, las implica en la toma de decisiones en relación con los programas de enseñanza y las mantiene informadas. Las familias se ven como socios en el proceso de aprendizaje.
- Por otro lado, según la investigación disponible (Stoll y Fink, 1999), las estrategias para conseguir la mejora de los centros de enseñanza se basan en la elaboración de un proyecto general, en el que pueden implicarse el máximo número de docentes y en la idea de conseguir un mínimo éxito para todos. En cuanto a las condiciones internas del cambio, dado que las estrategias por sí mismas no garantizan la mejora, tienen en cuenta:
- *El marco ambiental.* Los centros con más éxito en los cambios dedican un tiempo considerable a avivar la confianza y la sinceridad entre el personal docente, el alumnado y la comunidad, antes de embarcarse en innovaciones sustanciales.
  - *La visión compartida.* La explicitación de lo que se considera una buena educación ayuda a los centros a definir su propia dirección y a desarrollar una actitud de responsabilidad frente al cambio.
  - *La planificación conjunta.* Dado el carácter evolutivo y emergente de toda buena planificación, los centros con más éxito en el desarrollo de iniciativas de mejora se hallan entre aquellos que asignan tiempo a facilitar el desarrollo conjunto del personal.
  - *La dirección participativa.* Los directores efectivos crean oportunidades para que otros también asuman funciones de liderazgo mediante la implicación y el fortalecimiento personal.
  - *La implicación y fortalecimiento personal.* Los compromisos con el cambio son más efectivos cuando los involucrados en el mismo son también consultados sobre la toma de decisiones y participan en ella.
  - *La asociación.* Los centros necesitan «amigos críticos», individuos o grupos de la comunidad que en los momentos clave les ayuden a aclararse y a tomar decisiones.
  - *La supervisión y evaluación.* El éxito de la mejora de la escuela está profundamente ligado a la supervisión y la evaluación planificada y sistemática del profesorado y del resultado de los cambios.
  - *La identificación y solución de problemas.* Los centros que consiguen sus objetivos tienen los mismos problemas que las demás, pero saben enfrentarse a ellos de mejor manera.
  - *El desarrollo del personal y recursos de apoyo.* Las estrategias de desarrollo del personal en la escuela son consideradas de ayuda para el aula y para la mejora del centro. Los cambios suelen

precisar recursos materiales y humanos adicionales.

- *La adaptación de las estructuras de gestión.* Cuando los esfuerzos de mejora se ponen en marcha, con frecuencia es necesario reestructurar las disposiciones existentes que imposibilitaban la mejora paulatina del centro.
- *La creatividad.* Los centros precisan flexibilidad y predisposición para apropiarse de las ideas externas dentro de su contexto y necesidades.

Sin embargo, los desafíos a los que se enfrenta la mejora de la enseñanza no son pocos ni triviales. Stoll y Fink (1999) los resumen como sigue:

- *La movilidad del personal y de los equipos directivos.* El alto nivel de rotación del profesorado causa problemas de compromiso con los objetivos y la visión del centro, pudiendo acabar con el impulso de mejora.
- *La dificultad de mantener el compromiso.* La continuidad del compromiso requiere coordinación, capacidad para la resolución de problemas, negociación, apoyo, comunicación y puesta en común de los conocimientos adquiridos.
- *Las presiones de micropolíticas.* Los directores deben enfrentar el problema de mantener el control y a la vez tratar de generar entusiasmo y compromiso.
- *La dificultad de vincular los resultados directos con la mejora.* Los indicadores del resultado de los esfuerzos de mejora deberían ser los logros, el progreso y el desarrollo del alumnado y el profesorado.



Procesión  
José Flores Nale

- *La dificultad de mantener la distinción entre los medios y el fin.* Aunque resulte difícil identificar los resultados obtenidos, es esencial tenerlos en cuenta.
- *Las implicaciones de los proyectos.* Hablar de proyectos de mejora puede llevar al profesorado a pensar en su dedicación como una actividad adicional y no como algo plenamente integrado en el desarrollo general de la escuela.
- *Las agendas concurrentes.* Los centros son lugares de gran actividad, además del trabajo a desarrollar, mantienen otros compromisos y tienen que responder a directivas externas.
- *Las diferencias contextuales.* ¿Es posible una misma clasificación para todos? El conocimiento genérico sobre la mejora de la escuela no aporta suficiente información sobre las variaciones en la mejora de las condiciones y estrategias en los distintos tipos de escuela.

Otra aportación significativa de la investigación ha sido estudiar las complejas interacciones que se generan entre una innovación educativa que persigue la mejora de la enseñanza, sus usuarios y sus objetivos y mostrar lo que realmente está pasando en los centros y lo que se necesita hacer a partir de ello (Sancho, Hernández y otros, 1998). La exploración, análisis e interpretación de "las complejas interacciones que se generan entre una innovación, sus usuarios y sus objetivos" permitió llevar a cabo una caracterización contextual de los rasgos de un sistema (centro de enseñanza) innovador. Configuración que articulamos como sigue.

- *Las ideas surgen o son apropiadas por el profesorado.* Los docentes, como cualquier ser humano, tienen dificultades para ejecutar las ideas de otros. Sean impuestas o sugeridas. Si los docentes no las hacen suyas como fuente de inspiración teórico-práctica de su trabajo resulta difícil que se transformen en motor de innovación.
- *Hay un grupo que impulsa o plantea la innovación.* Es prácticamente imposible encontrar un centro en el que sus integrantes, como un todo, compartan ideas y prácticas y participen con la misma intensidad y el mismo sentido en un proceso de innovación. De ahí la importancia de contar con un grupo entusiasta que, por las razones que sea, avanza las propuestas, actúa de mediador de conflictos, cumple con una función asesora, es capaz de aglutinar a la mayoría de los integrantes del centro y, sobre todo, reflexiona y realimenta la acción.
- *Existe una voluntad de cambio en las concepciones y actitudes y no sólo en la organización curricular.* Cuanto más predispuestos y preparados están los docentes para modificar sus actitudes frente a las situaciones cambiantes de su profesión y sus concepciones sobre su papel

en relación al alumnado, la escuela y las familias, más posibilidades habrá de que la innovación no se quede en el papel donde se realizan las planificaciones, sino que traspase y se manifieste en las diferentes acciones educativas.

- *Se actúa con independencia profesional de la Administración, aunque tiene en cuenta el marco administrativo y legal.* En un mundo en el que la educación escolar está profundamente regulada por la Administración del estado y es tan dependiente de sus recursos, resulta prácticamente imposible acometer cualquier innovación que sobrepase el marco administrativo y legal existente. Sin embargo, un seguimiento poco creativo de ese marco suele inhibir e incluso imposibilitar la innovación y la mejora.
- *Conecta con las expectativas de las familias y las necesidades del alumnado.* La disposición de un centro para establecer un puente entre el currículum legislado, las expectativas de las familias y las necesidades e intereses del alumnado, se perfila como uno de los aspectos centrales de su capacidad innovadora.
- *Contribuye a la satisfacción profesional y personal del alumnado e, indirectamente, introduce cambios en el sistema escolar.* En estrecha relación con el punto anterior, una escuela que conecta con las necesidades e intereses del alumnado y lo orienta en su proceso de aprendizaje, está contribuyendo de forma significativa a su satisfacción personal y profesional.
- *Está abierto al contraste con otros colectivos de profesores y profesoras.* La tarea docente, por las condiciones en las que se lleva a cabo, ha sido una de las profesiones realizadas de forma más aislada<sup>15</sup>. En la medida que una escuela, o un grupo de enseñantes, es capaz de explicitar su trabajo, hacerlo público, ponerlo a discusión y enriquecerlo con las aportaciones de otros colegas, también aumenta su aptitud para mantener e incrementar su proceso innovador.
- *Considera que las contradicciones son parte del proceso innovador.* Una característica de las reformas formuladas desde posiciones de racionalidad técnica es que se presentan al profesorado como un conjunto de pasos, relativamente simples, a seguir. El problema es que no hay ningún plan que resista su puesta en marcha. Por ello, cuando las propuestas entran en acción, el profesorado se encuentra con situaciones controvertidas a las que ha de dar respuesta. De este modo, el centro que entiende y aborda las contradicciones que van surgiendo en la práctica como parte sustancial del proceso innovador, está en condiciones no sólo de avanzar más en el proceso, sino de aportar conocimiento sobre la propia innovación.
- *Necesita la reflexión crítica para no convertirse en una práctica rutinaria.* El peor enemigo de la

innovación y la mejora son la autosatisfacción acrítica y la rutina. Un centro innovador es aquel capaz de mantener un punto de reflexión crítica que le permita reconocer sus éxitos, situar sus desaciertos y detectar sus debilidades. Este conjunto de actividades precisa de espacios de reflexión individual y colectiva y, en ocasiones, de apoyos externos.

El cúmulo de conocimiento en torno a las condiciones que propician la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del que hemos presentado una breve síntesis, nos indica el sentido en el que debería orientarse la educación. Sin embargo, parece extremadamente difícil utilizarlo para la mejora real de la mayoría de los centros de enseñanza.

### ¿Por qué es tan difícil introducir cambios sostenibles que signifiquen mejora en la educación?

A pesar de las sucesivas reformas de los sistemas de enseñanza y las ideas y realizaciones de un buen número de teóricos y prácticos. A pesar de las aportaciones de la investigación sobre las condiciones que propician la mejora y la eficacia de la educación y la manera de fomentarlas, la institución escolar no parece haber experimentado cambios y mejoras significativas en los últimos cien años. Así lo demuestra un estudio realizado por Cuban (1993) sobre las permanencias y los cambios en las clases de la escuelas de Estados Unidos entre 1880 a 1990. Mientras todo parece cambiar, en los centros de enseñanza se mantiene prácticamente inalterable una determinada estructura organizativa y simbólica.

- En general, la enseñanza tradicional «centrada en el docente» continúa siendo el patrón dominante en la escuela primaria y secundaria, aunque una versión híbrida de prácticas «centradas en el alumnado», que comenzó a ponerse en práctica en las primeras décadas del siglo XX, ha comenzado de nuevo a extenderse y comienza a madurar. Sobre todo en las clases de los centros de primaria.
- La enseñanza en la escuela secundaria superior (lo que en nuestro contexto es la secundaria postobligatoria) ha permanecido en su mayor parte centrada en el profesor.

Para Cuban (1993) existe una serie de indicadores observables que caracterizan la enseñanza centrada en el profesorado, tales como:

- El docente habla mucho más que el alumnado en el proceso de enseñanza.
- La enseñanza suele ser frontal, el docente se dirige a toda la clase; la enseñanza en pequeños grupos o de forma individual no suele darse.
- El uso del tiempo de clase está en su mayor parte determinado por el docente.
- Los muebles de la clase suelen estar ordenados en filas y columnas, con las mesas y las sillas mirando a la pizarra y a la mesa del docente.

El entorno de enseñanza posibilitado por esta perspectiva es en el que el profesorado suele sentirse más cómodo porque cree dominar el tiempo, el espacio, el contenido y la evaluación. Sin embargo, no parece el más adecuado para alcanzar las metas que se le plantean a la educación actual. Metas que implican no sólo aprender a repetir de forma conveniente hechos y conceptos predefinidos, sino tomar posiciones, resolver problemas, comprender situaciones, tomar decisiones y enfrentarse con la incertidumbre y la complejidad. Tampoco parece la perspectiva más adecuada para atender a un alumnado diversificado, con expectativas, experiencias y bagajes muy diferentes, que ha sido socializado en un mundo mediático donde sobra información y falta conocimiento.

Pero conviene tener en cuenta que el profesorado no es el único responsable de este estado de cosas. Las propias políticas educativas y la actitud del personal de la administración detentan una parte fundamental de esta responsabilidad (Autoría Compartida, 2000; Sancho, 2001<sup>16</sup>). Como muestra Darling-Hammond (2001), las sucesivas reformas experimentadas por los sistemas educativos desde los años sesenta no se han visto capaces de afrontar la transformación de la denominada perspectiva burocrática y academicista de la enseñanza. Para esta autora, a pesar de las numerosas investigaciones que evidencian la perniciosa influencia de los modelos burocráticos y «científicos» de gestión de la enseñanza, los sistemas educativos siguen anclados en ellos. Este anclaje basado en un conjunto de creencias sobre la naturaleza de la enseñanza, el aprendizaje y la función de los centros educativos se está revelando como una estructura inflexible, que dificulta propiciar los cambios profundos que necesitan estos sistemas.

Tyack y Tobin (1994:454) relacionan la dificultad de introducir cambios profundos y significativos que satisfagan a estudiantes, docentes, padres, políticos y a la comunidad en general, a lo que han denominado la «gramática básica de la escuela». Entienden como tal:

*Las estructuras y pautas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza. Aquí tenemos presente, por ejemplo, las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y del espacio, la clasificación del alumnado y su distribución en clases, y la fragmentación del conocimiento en 'asignaturas'. En 1902 John Dewey argumentaba que era fácil rechazar la forma en que las escuelas estaban organizadas 'como algo comparativamente externo e independiente a las finalidades e ideales educativos', pero, de hecho 'la forma en que la maquinaria de la enseñanza influye en el niño... realmente controla todo el sistema'. La continuidad en la gramática de la enseñanza ha frustrado a generaciones de reformadores que han intentado cambiar estas formas organizativas estandarizadas. (Tyack y Tobin, 1994:454)*

La entrada a los centros de enseñanza de todo tipo de alumnado hasta edades cada vez más

elevadas, unido al cambio profundo que han experimentado la infancia y la adolescencia, no han cambiado la «gramática básica de la escuela», pero la hacen irreconocible.

*La gente cree saber como debe ser una 'escuela real' (a pesar de lo grandes que puedan ser las diferencias de comportamiento y resultados cuando se examinan detenidamente). En esta consideración una congruencia entre las creencias culturales y las formas organizativas proporciona legitimidad y apoyo público y ayudan a explicar formas institucionales similares en escuelas de muy diferentes tipos de comunidades. [...] Los relatos culturales sobre el carácter de una 'escuela real' configuran las escuelas. Lo que legitima una 'organización institucion-nalizada' como una escuela o una iglesia es el mantenimiento de categorías y procesos ceremoniales, sea en el tercer curso o en la misa. (Tyack y Tobin, 1994:454)*

La matriz familiar de la escuela persiste en parte porque permite al profesorado (y a todos los implicados en el proceso educativo, incluidas las familias) llevar a cabo sus tareas de forma predecible y realizar su trabajo diario tal como el consejo escolar, la dirección y las familias esperan: «controlando el comportamiento del alumnado, enseñando a grupos heterogéneos, o clasificando al alumnado para roles futuros en la escuela y luego en la vida» (Tyack y Tobin, 1994:476).

Durante el siglo XX, los reformadores que tuvieron más éxito en la divulgación de su visión sobre la educación estandarizada y diferenciada pertenecían a la elite política que gozaba la autoridad de la posición y la pericia asociada con «la gestión científica». A pesar de recalcar que estaban por «encima de la política», eran de hecho, adeptos a la influencia política, utilizando la retórica de la eficiencia del mundo de los negocios para persuadir a los miembros de la elite de los consejos escolares, presionar a los legisladores estatales y obtener recursos de fundaciones para extender sus concepciones sobre lo que consideraban «la escolaridad correcta». De este modo, usaron leyes estatales y requerimientos para la acreditación con el fin de establecer su «gramática» preferida como norma (Tyack and Tobin, 1994 y Darling-Hammond, 2001).

En diferentes ocasiones y países se ha intentado transformar la enseñanza tratando de quebrar la «gramática de la escuela». Los reformadores que se oponen a esta «gramática» argumentan que la escuela tradicional no responde realmente a las necesidades de los niños, las niñas y los adolescentes, o de la propia sociedad. No es funcional, como pretenden quienes la idearon y pusieron en práctica, sino estrecha de miras, anticuada en el diseño y dura y cruel en sus efectos. Sin embargo, los muchos esfuerzos realizados para introducir reformas en la enseñanza dirigidas a quebrar una «gramática escolar» profundamente instalada, no han conseguido institucionalizarse. Es decir, no han logrado crear una «gramática alternativa».

Las razones de este hecho parecen encontrarse en dos problemas recurrentes. El primero es que las reformas se llevaron a cabo «demasiado intramuros».

*Como Lawrence Cremin observó, una razón del declive de la educación progresista fue que los líderes carecían de inteligencia política y se alejaron de las opiniones de los consejos escolares y las familias. Tratando de convencer a sus pares profesionales, no cultivaron el tipo de movimiento social más amplio que puede alimentar el cambio educativo y social. El fracaso en conseguir el apoyo y las ideas de la comunidad fue especialmente dañino para reformas fundamentales que violaban la noción pública de una «escuela real»; esto se evidenció, por ejemplo, en las reacciones públicas de las «escuelas secundarias del mañana» al final de los años 60. Frente a tal oposición, fue difícil retener los recursos y el entusiasmo que sostenía el cambio (Tyack and Tobin, 1994:477)<sup>17</sup>.*

La segunda es que, en realidad, nunca se han puesto los medios suficientes en términos de formación de los distintos profesionales de la educación<sup>18</sup>, de condiciones de trabajo, de acceso a los recursos materiales necesarios (espacios físicos, materiales de enseñanza,...). De este modo, la puesta en práctica de entornos de enseñanza alternativos más adecuados a las necesidades y expectativas del alumnado, la conversión de la escuela en una organización que aprende, siempre ha sido acometida por grupos de pensadores y docentes pioneros que no tenían en sus manos propiciar mejoras sostenibles. De ahí que en los últimos años se esté extendiendo la opinión de que es imposible cambiar el sistema educativo, que todo es demasiado complejo y que no hay nada a hacer. Cuando de forma paradójica, el cambio parece más necesario que nunca.

### ¿Por qué es necesario pensar en el cambio?

Sobre la necesidad, conveniencia y urgencia de introducir cambios que signifiquen mejoras en la educación se han dado muchas y diversas razones. En el contexto de este escrito me referiré a cuatro aspectos de la vida actual que han experimentado profundas transformaciones que están afectando de manera directa a la educación<sup>19</sup>. Me refiero a las configuraciones sociales, económicas y políticas, a la estructura del conocimiento y las habilidades, al desarrollo de las tecnologías, al alumnado y su entorno cultural y en interdependencia con lo anterior, a las demandas que se le hacen a la educación. No tener en cuenta estos cambios y sus implicaciones a la hora de planificar y poner en práctica la enseñanza produce tensiones y desencuentros entre el profesorado y el alumnado, con graves repercusiones para ambos.

La sociedad se ha venido enfrentando a un constante proceso de complejización en el que el fenómeno de globalización ha fomentado o producido, de forma paradójica, la fragmentación del saber, la diferenciación de los mundos, los países y individuos y los grupos dentro de los propios paí-

ses, magnificando el fenómeno de la exclusión social. En los años sesenta se hablaba de primer mundo, o países desarrollados, países en desarrollo y tercer mundo. Hoy se ha comenzado a hablar de países del cuarto mundo. Mientras que en los propios países se han venido acentuando las diferencias entre grupos. De este modo, en todos los países existen individuos y grupos más o menos numerosos con los estándares y la calidad o falta de calidad de vida del primer, tercer y cuarto mundo.

La esfera política, desde el final de la guerra fría, simbolizada en la caída del muro de Berlín, y liderada por las corrientes políticas y económicas neoliberales o neoconservadoras, ha propiciado un marco legal al proceso de desregulación, la ruptura unilateral del pacto social y la primacía de las engañosas leyes del libre mercado. Políticas que han tenido importantes repercusiones para el empleo y la redistribución de la riqueza en todos los continentes.

El conocimiento, en todas sus vertientes, ha experimentado profundas transformaciones en sus formas de producción, legitimación, transmisión, recuperación y utilización. La conjunción del aumento sin precedentes de las instituciones académicas y de investigación y la proliferación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación han contribuido al incremento espectacular del conocimiento y la información y a la mejora de su difusión y acceso. Pero también han contribuido a la creación de fenómenos paradójicos como la dificultad para entender el mundo en el que vivimos como resultado de la sobreinformación.

Sin embargo, la biología humana, nuestra capacidad para revisar, interpretar y dar sentido a la información disponible, no ha variado sustancialmente (Chen, 1992). De este modo, la «avalancha» de información y de conocimiento articulado desemboca a menudo en fenómenos de desinformación e incomunicación y aumenta nuestra dificultad para entender el mundo que nos rodea. Porque, de nuevo paradójicamente, más información no siempre significa mejores posibilidades para poder analizar, entender y transformar un hecho, situación o problema. Parece existir un umbral, diferente para cada individuo, a partir del cual surge la dificultad de integrar los datos, contextualizar y fundamentar las visiones, para llegar a conclusiones y, caso de tener que intervenir, tomar decisiones basadas en el conocimiento y la información disponibles.

A lo anterior cabría añadir la superposición cada vez más inquietante entre información y conocimiento. A menudo se olvida, de forma más o menos intencionada, que el conocimiento necesita «un conocedor» que sea consciente de «su propio conocer» y pueda utilizar datos, evidencias e intuiciones no sólo para «saber qué» y «cómo», sino para interpretar y valorar el proceso y resultado de las acciones propias y ajenas. Así, se habla de «redes o programas inteligentes» dando a entender que no necesitan «conocedor» o, lo que es

peor, que el mero acceso a estas redes y programas garantiza el saber, el desarrollo de la inteligencia y la capacidad para mejorar el mundo.

Sin embargo, el problema de la construcción personal y social del conocimiento parece más bien consistir, sobre todo en el ámbito de la educación, en posibilitar que el alumnado y el propio profesorado sean capaces de buscar, seleccionar y dar sentido a la información y poder convertirla en herramienta crítica para entender e intervenir en el mundo que les rodea. Porque como afirma Fernando Savater, «todo es información menos el conocimiento que nos permite aprovecharla». Por todo ello, el desarrollo de marcos de interpretación, de herramientas de pensamiento que permitan al alumnado y al profesorado verificar y situar la información y el conocimiento acumulado, reconocer los códigos y lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus comprensiones y argumentos, realizar juicios éticos y seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, se presenta como uno de los desafíos fundamentales de una educación formal que no se evada de las problemáticas de su tiempo.

Los chicos y chicas que hoy acuden a la escuela no tienen nada que ver con los que lo hacían ya no hace cien años, sino quince o veinte (Healy, 1998; Cuadernos de Pedagogía, 1999;

Steinberg y Kincheloe, 2000). Incluso el alumnado y las familias “de siempre”, ya no son lo que eran. Los chicos y las chicas, desde la infancia, están expuestos a un mundo mediático, rico en experiencias y a la vez profundamente mediado, y sus expectativas, actitudes, saberes y la forma de expresar sus emociones tienen poco que ver con las del profesorado o sus propias familias. Familias, que a su vez, trasladan parte de sus presiones, ansiedades e inquietudes a una escuela que a medida que le han aumentando las exigencias siente que ha perdido poder, autonomía, recursos y peso político y social.

La cultura también ha experimentado transformaciones singulares y, a menudo paradójicas. En los últimos veinte años se ha vivido un intenso proceso de homogeneización de las pautas culturales, promovido por los medios de comunicación de masas, en especial por el cine y la televisión bajo la omnipresencia hegemónica de Estados Unidos. Millones de personas ven el mundo a través de las imágenes de cadenas como CNN. Walt Disney ha contribuido como nadie a la educación sentimental y el desarrollo de las escalas de valores de un gran número de niños, niñas y adolescentes (Sancho, 1998). Autores como Steinberg y Kincheloe (2000) argumentan que en estos momentos la Pedagogía Cultural de los medios de comunicación tiene mucha más influencia en la educación de niños,

niñas y adolescentes que la familia y la escuela. Mientras Buckingham (2000) atribuye a los medios electrónicos la transformación globalizada y profunda de la propia naturaleza de la infancia y la juventud. Pero, al mismo tiempo, como ilustra Castells (1998), también en estos últimos años el interés por las culturas autóctonas, la defensa de los valores vernáculos y el reconocimiento del atractivo de las formas de vida de localidades, regiones y países han experimentado un gran aumento.

Finalmente, las demandas sobre la educación, como actividad que refleja por excelencia los avatares de la sociedad, han seguido creciendo de manera extraordinaria. Todo el mundo espera mucho más hoy de la escuela de lo que se esperaba hace cien años e incluso treinta. Como sintetiza (Hargreaves, 2000:58).

*Desde la proliferación de la escolaridad de masas en todo el mundo, la enseñanza pública ha sido repetidamente cargada con la responsabilidad de salvar a la sociedad. Se ha esperado que rescatase a niños y niñas de la privación y la pobreza; reconstruyese el sentido de nación después de una guerra; consiguiese la alfabetización universal como plataforma para la economía; crease trabajadores cualificados incluso cuando el*



Figura  
Claudia Espinosa

*mercado necesita pocas personas cualificadas; desarrollase la tolerancia entre la infancia y la adolescencia en naciones en las que los adultos están divididos por conflictos étnicos y religiosos; cultivase los sentimientos democráticos en sociedades que llevan las cicatrices del totalitarismo; mantuviese económicamente competitivas a las naciones desarrolladas y ayudase a las que están en proceso de desarrollo a serlo; y como proclaman las metas para la educación del 2000 de Estados Unidos, eliminase las drogas, acabase con la violencia y prácticamente hiciese una reparación de todos los pecados de la presente generación mediante la preparación que los educadores ofrezcan a la generación del futuro.*

En este contexto lo que parece claro es que las necesidades educativas de los individuos actuales han cambiado de forma significativa. Porque se ha transformado su entorno de socialización y su contexto social, político, económico, tecnológico y cultural. Sin embargo, la institución que ha de acoger a estos nuevos individuos, con sus vivencias, expectativas, necesidades y problemáticas no se ha flexibilizado y preparado lo suficiente para acoger a esta nueva población y el cúmulo de sus necesidades.

#### **¿Qué pueden hacer la escuela y los docentes en una época de reformas estandarizadas?**

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, las finalidades y necesidades para las que fue creada la escuela, como lugar privilegiado para impartir un tipo de educación, han variado sustancialmente a lo largo de la historia. Sin embargo, su estructura organizativa y simbólica fundamental no han experimentado cambios sustanciales a lo largo del tiempo.

Las reformas generales realizadas por los gobiernos, que detentan el control de la educación, han seguido un curso burocratizado y homogeneizante que no ha logrado dar respuesta a los problemas, sobre todo en la enseñanza secundaria. Una institución que había sido pensada para un pequeño porcentaje de la población, hoy ha de atender a todos los chicos y chicas de 12 a 16 años. Ese *todos* incluye a las minorías tradicionalmente desescolarizadas y al último inmigrante que acaba de llegar. Esta situación también está cambiando el panorama de las escuelas primarias. Desde el punto de vista de la planificación educativa parece evidente que este cambio profundo en el perfil del alumnado tendría que significar una transformación sustancial en la organización y gestión de los centros, los procesos de enseñanza, la utilización de recursos, la participación del alumnado y la comunidad en la vida de los centros y, desde luego, la formación de todo el personal dedicado a la educación, no sólo del profesorado.

Sin embargo, los últimos movimientos de reforma (en Canadá y Estados Unidos a finales los noventa y en España en el 2002) parecen apuntar a un mayor control, burocratización y rigidez

organizativa. Este tipo de reformas no sólo no contribuyen a resolver los problemas con los que se enfrentan los sistemas educativos sino a acrecentarlos en aquellos lugares en los que el profesorado había comenzado de buscar sus propias soluciones (Hargreaves, 2003).

En este contexto, una parte del profesorado, que no entiende o no quiere entender los cambios sociales que han llevado a sus aulas a chicos y chicas en los que ellos no se pueden reconocer, ha decidido *resistir*. Creen que el alumnado no les deja realizar su trabajo de enseñar (¿se preguntan si ellos les permiten llevar a cabo el suyo de aprender?) y esperan mejores circunstancias (quizás les toque el itinerario de los «buenos» en el despliegue de la nueva Ley de Calidad) para poder volver a dictar sus clases magistrales.

Otros procuran *adaptarse*, entendiendo que las cosas van a quedarse mucho tiempo como están, deciden reducir su gasto de energía. Procuran formarse para poder desarrollar estrategias con las que llegar al alumnado, para aliviar los conflictos y, en el mejor de los casos, hacerle aprender. Si la Administración se lo indica, sugiere o impone, formarían parte de lo que Hargreaves (2003) denomina «sectas de formación». Para este autor, las reformas basadas en estándares (o niveles) han llevado a los reformadores educativos a armarse con un conjunto de afirmaciones, procedentes de partes de la investigación educativa, según las cuales determinadas prácticas docentes son altamente efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y que existen métodos comprobados para gestionar de forma efectiva el proceso de cambio educativo. Los reformadores han lanzado un conjunto de estrategias de reforma que combinan una fuerte insistencia en los estándares de rendimiento y técnicas prescritas con medidas para reculturizar las relaciones laborales de los docentes con el fin de conseguir una mayor colaboración. Las iniciativas a gran escala incluyen el trabajo de Peter Hill para la reforma de las habilidades de lectura y escritura en las escuelas católicas de Australia, el programa de Robert Slavin «Éxito para todos» o la masiva estrategia nacional inglesa para la lectoescritura y las matemáticas.

Para Hargreaves (2003) el peligro de estas iniciativas es su orientación excesivamente tecnicista y la dependencia que crean de los especialistas, afirmando que la enseñanza no debería estar dirigida por las falsas certidumbres de los gurúes, los gobiernos o las oligarquías investigadoras, sino por una combinación y una tensión creativa entre el compromiso y la duda.

Finalmente, un grupo reducido de docentes, *deciden tomar decisiones informadas de forma crítica y deliberativa*. Para ello, construyen comunidades profesionales en las que en un ambiente de confianza y colaboración analizan los problemas con los que se enfrentan, buscan respuestas y vías alternativas, se forman y transforman, crecen profesional y personalmente e intentan hacer de su trabajo una actividad creativa y apasionante. Este tipo

de grupos promueve la investigación compartida, usa la evidencia y los datos para sustentar la mejora de la práctica y anima a los docentes a pensar en la mejora en un contexto de imprevisibilidad e incertidumbre.

\*\*\*\*\*

El contenido de este trabajo evidencia la dificultad de propiciar transformaciones profundas en los centros de enseñanza si no se tiene en cuenta el poder inercial de una cultura escolar profundamente arraigada. De ahí que el principal problema del cambio educativo no radique tanto en su planificación como en su capacidad para poner en cuestión las creencias dominantes sobre la educación, de forma que se posibilite la instauración de prácticas docentes más apropiadas a las necesidades educativas del alumnado actual. En este proceso, el papel del profesorado es fundamental. En definitiva, como repetidamente argumentara Lawrence Stenhouse, el cambio y la mejora de la educación no será posible sin la clara implicación del profesorado y el apoyo decidido de la Administración y la sociedad.

## Notas

<sup>1</sup> Postman hace observar que no se refiere al Dios, supuesto creador del mundo, sino a una "narrativa" que da sentido a la enseñanza. Siendo consciente de que resulta arriesgado, por el aura sagrada de la palabra "Dios" y porque provoca una imagen mental. Aunque precisamente este tipo de imágenes permiten enfocar la mente hacia determinada idea y hacia una determinada historia. Una historia que hable de los orígenes y plantee un futuro, que construya ideales, prescriba reglas de conducta, proporcione una fuente de autoridad y, sobre todo, confiera un sentido de continuidad y propósito. En el sentido en que el autor emplea el concepto, un dios es el nombre de una gran narrativa, dotada de credibilidad, complejidad y poder simbólico, como para permitirnos organizar nuestra vida en torno a ella.

<sup>2</sup> Alfabeto, imprenta, sistemas audiovisuales y digitales.

<sup>3</sup> El acceso de las niñas y las adolescentes a la educación formal ha sido tardío y sólo está plenamente establecido en las sociedades regidas por la cultura occidental.

<sup>4</sup> Desde Erasmo de Rotterdam a Comenio, pasando por Loyola, Melancton o Mulcaster.

<sup>5</sup> Comenio defiende la importancia de que tengan acceso a la educación para que puedan, a su vez, ser buenas educadoras de sus hijos.

<sup>6</sup> La mayoría sigue adquiriendo sus saberes a través de la familia, sobre todo las mujeres, el mundo del trabajo o la propia comunidad.

<sup>7</sup> Es el caso de la ley Moyano, dictada en 1875, que reglamentó el sistema educativo español, con el breve intermedio de la II República, hasta la Ley General de Educación de 1970.

<sup>8</sup> Digo, en teoría, porque un análisis, ni siquiera demasiado exhaustivo, de la forma de poner en práctica las dos reformas educativas que he vivido de forma directa, las vinculadas a la LGE y a la LOGSE, evidencia que el gobierno que debe velar

por el cumplimiento de las leyes, es el primero que no las cumple.

<sup>9</sup> Se refiere a la decisión política de acabar con la estratificación de los centros convirtiéndolos en las escuelas integradas. Es decir, lugares en los que no se realiza, de entrada, una selección del alumnado.

<sup>10</sup> Conferencia impartida bajo el título "Education Reform, The Teaching Profession and the Enabling State" en el XVI International Congress of School Effectiveness and Improvement. Sydney, 5-8 de enero de 2003.

<sup>11</sup> Incluso bastante menos si pensamos el caso de la LOGSE.

<sup>12</sup> En Sancho y otros (1998) y en Hargreaves (2003) se encuentran evidencias detalladas de cómo el despliegue de la política educativa oficial interfiere profunda y negativamente en el desarrollo de centros de enseñanza cuyos docentes estaban comprometidos con el cambio y la mejora de la educación.

<sup>13</sup> Este suele ser un punto que genera una gran discusión. Como muestra Hargreaves (2003) un excesivo énfasis en los logros académicos, entendidos como los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, empobrece el propio proceso de aprendizaje del alumnado y deja fuera aspectos fundamentales del desarrollo lo que, a la larga, tiene importantes repercusiones en la propia capacidad del alumnado para seguir aprendiendo.

<sup>14</sup> Aquí nos encontramos con otro punto de tensión ya que muchas investigaciones sobre escuelas eficaces parecen centrarse en sistemas de enseñanza demasiado tradicionales, lineales e instructivos, dejando de lado, quizás porque no se den tan a menudo, aproximaciones basadas en la indagación, el trabajo por proyectos y el currículum integrado, cuando se ha comprobado que tienen mucho más sentido para el alumnado, aunque supongan una forma de trabajo muy diferente a la "tradicional" para el profesorado (Hernández, 2002; Hargreaves, 2003).

<sup>15</sup> No existe prácticamente ninguna profesión tan compleja y con tanta responsabilidad como la de la docencia en la que el profesional, al día siguiente de obtener su plaza, se "encierre" con estos en una clase y toma toda la responsabilidad (planificar, enseñar y evaluar), sin tener en quién fijarse o a quién recurrir si se encuentra con dificultades o dilemas.

<sup>16</sup> Una de las conclusiones del II Congreso sobre Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: una visión crítica <http://web.udg.es/tiec> fue que "Los educadores con inquietud por renovar y mejorar la educación con el uso de las TIC se sienten prisioneros de las estructuras administrativas y organizativas. Las comunidades educativas parecen más preparadas para el cambio que supone la incorporación de las TIC de lo que sus condiciones de trabajo, la legislación vigente y la dotación presupuestaria le permiten. En este sentido, se hace necesario impulsar o reconocer iniciativas de abajo a arriba mediante estructuras que favorezcan y no las ahoguen".

<sup>17</sup> A pesar de las diferencias de tiempo, lugar y circunstancias, es posible trazar un paralelismo entre esta situación y la creada por la reforma española de los años 90 en la enseñanza secundaria obligatoria. A pesar de que ésta no desafió de frente la "gramática española".

<sup>18</sup> Como he discutido en otra parte (Sancho, 2001), la formación del personal del ámbito de la educación. La otra parte la constituye la formación de inspectores, orientadores, pedagogos, psicopedagogos, personal de la administración y los propios formadores de todos ellos.

<sup>19</sup> Para el desarrollo de este aspecto me he basado en Sancho (2002<sup>a</sup>, 2002<sup>b</sup>, 2002<sup>c</sup>).

## BIBLIOGRAFIA

- AUTORÍA COMPARTIDA (2000). "La diversidad como fuente de innovación" en *Cuadernos de Pedagogía*, 290.
- BEARE, H. (2002) *Creating the Future School*. London, Routledge/Falmer.
- BUCKINGHAM, D. (2000). *After the Dead or Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Oxford, Polity Press.
- BURY, J. B. (1987). *The Idea of Progress*. New York, Dover Publications, Inc. (La primera edición es de 1932).
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la Información. Economía, sociedad y Cultura. Vol. 1 La Sociedad Red*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la Información. Economía, sociedad y Cultura. Vol. 2 El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la Información. Economía, sociedad y Cultura. Vol. 3 El fin de Milenio*. Madrid, Alianza.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1999). "Tema del mes sobre Identidades emergentes." Número 285.
- CUBAN L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York, Teachers College Press.
- CUBAN, L. (1990). "Reforming Again, Again, and Again" en *Educational Researcher*, Vol. 19 (1), 3-13.
- CHEN, D. (1992). "An Epistemic Analysis of the Interaction between Knowledge, Education, and Technology" en BARRET, E. (Ed.) *Sociomedia. Multimedia, Hypermedia and the Social Construction of Knowledge*. Cambridge, Ma, MIT Press.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel Educación.
- DELORS, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- HARGREAVES, A. (2000). "Nueva profesionalidad para una profesión paradójica" en *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp. 58-60.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona, Octaedro
- HARGREAVES, A. y D. FINK (2002). "Sostenibilidad en el tiempo" en *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 16-21.
- HEALY, J. M. (1998). *Failure to Connect. How Computers Affect Our Children's Minds - and What We Can do About it*. Nueva York, Simon and Schuster.
- HERNÁNDEZ, F. (2002). "A la búsqueda de que todos los ado-lescentes encuentren «su lugar» para aprender" en MURILLO, F. J. y M. MUÑOZ-REPISO (Coord.) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona, Octaedro-MECD.
- HUSÉN, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- JONES, K. y K. WILLIAMSON (1979). "The Birth of the Schoolroom" en *Ideology and Consciousness*, 6, pp. 59-111.
- MCCLINTOCK, R. O. (1993). "El alcance de las posibilidades pedagógicas" en MCCLINTOCK, R. O. y otros *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid, CIDE-MEC.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup> (1998). "Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas" en BALLESTA, J., SANCHO, J. M<sup>a</sup> y M. AREA *Los medios de comunicación en el curriculum*. Murcia, Editorial KR.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup> (2000). "Diversificar los espacios de enseñanza" en *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp. 54-57.
- SANCHO J. M<sup>a</sup> (2001). "Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal" en AREA, M. (Coord.) *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao, Desclée
- SANCHO J. M<sup>a</sup> (2002a). *Proyecto docente*. Universidad de Barcelona.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup> (2002b). "A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza" en MURILLO, F. J. y M. MUÑOZ-REPISO (Coord.) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona, Octaedro-MECD.
- SANCHO J. M<sup>a</sup> (2002c). "Las Tecnologías de la Información" en *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp.58-63.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup> y otros (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona, Octaedro.
- SENNET, R. (2001). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- STEINGERG, R. y J. L. KINCHELOE (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.
- STOLL, L. y D. FINK (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona, Octaedro.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.
- TYACK, D. y W. TOBIN (1994). "The «Grammar» of schooling: Why Has it Been so Hard to Change?" en *American Educational Research Journal*, Vol. 31/3, pp. 453-480.
- VARELA, J. (1995). "El estatuto del saber pedagógico" en VVAA, *Volver a pensar la educación. Vol. II*. Madrid, Morata.

Fecha de recepción: Diciembre 2004  
 Fecha primera evaluación: Diciembre 2004  
 Fecha segunda evaluación: Enero 2005



Casas al amanecer  
 Claudia Espinosa