

Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación

Juan Manuel Escudero Muñoz

Universidad de Murcia

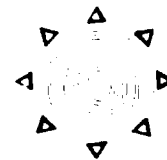
La educación ha de ser entendida siempre como una actividad innovadora relacionada con el cambio y la transformación social. Si ello no fuera así, no merecería ese nombre y, además, la educación perdería su propia esencia y el ingrediente utópico que encierra su campo semántico, así como su propia identidad, desconectada de los tiempos y demandas sociales y de los individuos a los que pretende servir y transformar. El autor reflexiona en este trabajo sobre las reformas educativas y su contribución a que, realmente, la educación sea lo que debiera ser. Lo que ocurre es que los tiempos en que vivimos y las fuerzas más conservadoras en lo social, cultural y moral, aliadas con los más acérrimos defensores del neoliberalismo, han hecho de las reformas educativas un inventario de prácticas más o menos innovadoras hechas añicos a las puertas de las escuelas.

Education must be always understood like an innovator activity related with the social change and transformation. Otherwise, it wouldn't deserve this name and, besides, education would lose its own essence and the utopian ingredient that involve its semantic field, at time that its own identity, disconnected of times and social demands and from individuals whom seek to serve and to transform. The author reflects in this work about educational reforms and their contribution to what, really, education is what might be. The times we are living and the most conservatives forces in the social, cultural and moral field, associated with the very strong defender of neoliberalism, have provoked in the educational reforms an inventory of more or less innovators practices destroyed in the gates of schools.

Innovación o renovación educativa, mejora y calidad de la educación, y también cambio y reforma, son términos omnipresentes, ayer y hoy, en el pensamiento y lenguajes educativos, también, a su modo, en las políticas proclamadas y en las decisiones y prácticas presuntamente ideadas para desarrollarlas. Existen con sus mejores expresiones en muchos de nuestros centros y aulas, pero, por desgracia, tal vez son mayores y más preocupantes sus ausencias que su presencia generalizada. A estas alturas, ni que decir tiene que, aunque en principio son indisociables de la naturaleza y procesos de la educación en tanto que un fenómeno y práctica social de transformación social y humana, casi resulta tópico hacerse eco de la multiplicidad de sus significados. La razón fundamental de su polivalencia reside, quizás, en que términos como éstos, sin más, son algo así como categorías generales, muy formales, imprecisas y con frecuencia vacías. Sólo cuando se aplica el análisis a una consideración específica acerca de qué se entiende por innovación y qué es lo que se pretende y consigue innovar, qué se ha de cambiar y qué tipo de mejoras comporta, o cuáles son los valores, contenidos y procesos de la calidad, estamos en condiciones más idóneas para apreciar si estamos tratando de meros juegos del lenguaje y eslóganes o de algo más sólido, valioso y digno de ser perseguido.

Tras ese escepticismo y pérdida consiguiente de la inocencia que nos han regalado los tiempos corrientes sobre la idea de progreso, innovación o cambio, ahora estamos suficientemente advertidos de que puede haber innovaciones para bien así como puede haberlas que sean para mal; cambios que por mucho movimiento que aparenten no lleven a mejores puertos; reformas que habrían de ser superadas, y quizás hasta resistidas, para realmente hacer posible y efectiva la genuina renovación pedagógica. O también, y dicho sea de forma sencilla, persistencias más profundas que lo que cabría suponer de mentalidades educativas, estructuras obsoletas, relaciones escolares y modos de hacer muy alejados de lo que se afirma y supone que debería estar ocurriendo en nuestros centros y sistemas escolares. Esta ambivalencia de conceptos tan saturados de resonancias como éstos anida tanto en el sentido común como en el lenguaje, las jergas o los discursos más sofisticados y elaborados.

Un cierto sentido común estaría propenso a revestir a todas esas expresiones de significados y valoraciones positivas. A fin de cuentas, pertenecen a la misma condición de la educación como fenómeno histórico, social y contextual. Es lo mismo que decir, así, que se trata de una realidad y práctica social y personal que no puede ser estática, inerte o fija, dada y hecha de una vez por todas. Más bien al contrario, resulta difícil pensar en serio sobre la educación si no se hace desde perspectivas que nos exigen entenderla y vivirla como algo inestable, fluido y móvil, dinámico y cambiante. Su razón de ser y operar está ineludiblemente situada en constante desequilibrio y tensión. Es prisionera en el hoy, en su cotidianidad, del pasado al que ha de servir, de la tradición y la cultura acumulada que se ha de seleccionar y disponer para que las nuevas generaciones participen de ella y la reconstruyan. Pero, al mismo tiempo, tiende al futuro que se pretende construir y configurar, ya pensemos en sus relaciones con los sujetos concretos y particulares o ya lo hagamos vinculándola con las condiciones y dinámicas sociales, políticas y culturales que la conforman y sobre las que, al educar, se trata de influir. Tanto un lectura sobre la educación desde claves macroscópicas (historia, sociedad, cultura, política, ideologías), como otra más atenta a lentes particulares y cotidianas (relaciones pedagógicas, enseñanza y aprendizaje de sujetos particulares en tiempos y espacios específicos) avalan ampliamente, por tanto, la idea de que la educación ha de ser entendida como una actividad innovadora, relacionada con el cambio y



la transformación, con la mejora social y humana. Lo contrario supondría recortar su propia entidad, desconectarla de tiempos y demandas sociales, así como también de los sujetos particulares a los que pretende servir y transformar.

La educación, por aludir a alguno de esos términos ahora tan de moda, no puede dissociarse de la idea de calidad. A fin de cuentas, cualquier práctica educativa obedece necesariamente a un determinado modelo y orientación de valor, y por tanto de calidad. Por más que ahora este término provoque recelos bien justificados tras tantas versiones y soflamas sospechosas que giran alrededor de este talismán, hablar de educación sin calidad es un contrasentido. Y algo similar cabe decir de la relación de la educación con una perspectiva de mejora. Por nebuloso que pueda resultar a veces este concepto, a pesar de las controversias sobre qué es la mejora, cómo la podemos apreciar y perseguir, la tarea de la educación y la formación de los sujetos es algo siempre perfectible, pendiente de revisión y abierto a mejoras sucesivas. Sólo de ese modo podemos seguir manteniendo diálogos teóricos y prácticos entre la educación que deberíamos propiciar y la que de hecho estamos logrando.

Pero este tipo de consideraciones, que surgen de un análisis elemental y próximo al sentido común, sólo refieren una cara de la moneda. En efecto, cada uno de los términos en consideración también provocan interpretaciones y reacciones que llevan a sospechar que están menos cargados de positividad. En temas tan sensibles como son todos los que atañen a la educación (desde lo que ha de enseñarse en las escuelas hasta cómo ha de hacerse y para qué) no es infrecuente encontrar recelos, desconfianzas por parte del cuerpo social, las familias y hasta los alumnos. Parece como si los sistemas escolares nos hubieran socializado a todos más en la confianza en lo que es y viene sucediendo, que en las disposiciones a asumir riesgos, incertidumbres, innovaciones. De modo que, en ese plano del sentido común y cercano a diversas experiencias personales, colectivas y sociales más a flor de piel, no podría ocultarse que todas y cada una de esas grandes palabras también connotan desasosiego, desorden, temores mejor o peor fundados a lo incierto y arriesgado, atentados contra referentes, expectativas y previsiones corrientes, que es lo que, entre otras cosas, provocan los cambios y las reformas cuando son relevantes y substantivas.

La reflexión pedagógica y social más elaborada y sistemática sobre este universo de términos y significados nos remite, por su parte, a un territorio en el que al lado de las connotaciones positivas nos encontramos con muchos y diversos interrogantes, controversias y bifurcaciones. Tanto es así que, hoy en día, cualquier postura que no se esfuerce en ir más allá de esa aureola de presunta bondad y consenso corre todos los riesgos de ser tildada de ingenua. Incluso, y no sin fundamento, podría ser sospechosa de contribuir a ocultar significados, intereses, pugnas y disputas que, más allá de las apariencias, hacen de esas palabras, sus referentes, contenidos e implicaciones un espacio

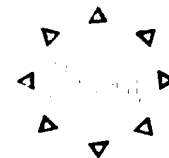
Qué duda cabe a estas alturas que el papel, las disposiciones y la mentalidad, los compromisos y la implicación personal y colectiva del profesorado constituye una fuente que tanto puede nutrir las posibilidades renovadoras como la resistencia a las mismas.

sencillamente conflictivo, sometidos a lógicas e intereses no precisamente plácidas y concordantes. Una simple referencia a las reverberaciones sociales, familiares, profesionales o institucionales que generan los cambios, las reformas, la innovación, o cualesquiera de los demás términos mencionados, nos daría pie para reconocer que sus apreciaciones positivas suelen estar entreveradas con otras que no lo son tanto. En los sistemas escolares, y desde luego también en el cuerpo social, en los mismos centros y en los sujetos que los habitan (profesores y alumnos) hay muchos elementos, prácticas

y mentalidades que frecuentemente se erigen en guardianes de la tradición, en defensores de la continuidad. Y, en ciertas condiciones, esto puede ser bueno; en otras, sin embargo, un culto al pasado menos justificable. El conocido adagio de que vale más lo malo conocido que lo bueno por conocer puede predicarse, con toda seguridad, de un buen elenco de ideas, disposiciones, prácticas y regularidades que en los sistemas escolares tienen tantas o más raíces, e intereses, en la disposición a mantener las cosas como han sido y son que en otra alternativa que reclame la continua renovación, cambio e inestabilidad. Incluso aquellos que se sienten especialmente partidarios de imágenes tan seductoras como la organización escolar permanentemente en proceso de revisión y aprendizaje, o del profesor reflexivo e innovador, no pueden menos que reconocer que la mayor parte del tiempo y las actividades de cualesquiera de nuestros centros y docentes se aplican al mantenimiento, y sólo una porción suele destinarse, cuando se hace, al desarrollo, a la innovación, a la mejora (Davies y Allison, 1997).

La reflexión pedagógica sobre las reformas y los cambios en educación viene insistiendo desde hace tiempo en que la razón y pasión renovadora no goza, precisamente desde hace algún tiempo, de los mejores caldos de cultivo para desplegarse con optimismo y sentido de la posibilidad. Analistas de reconocido prestigio internacional nos han recordado en la última década el «previsible fracaso de las reformas y cambios en educación» (Sarason, 1990), el continuo ir y venir de innovaciones aisladas y episódicas, tan prestas a surgir como a diluirse, dejándonos casi siempre contribuciones menores que las esperadas y prometidas (Latham, 1988; Cuban, 1992), o proyectos a gran escala y ambiciosos que con más frecuencia de la deseable terminan «haciéndose astillas a las puertas de las aulas» (Goodlad, 1994). Aunque no siempre, por fortuna, ocurren así las cosas. Las reformas también contribuyen a cuajar en algunos «oasis innovadores», generalmente habitados por instituciones y sujetos que ya eran creyentes con anterioridad (Elmore, 1995). La constatación más frecuente de tales oasis renovadores (centros, aulas, profesores, comunidades particulares), dignas desde luego de ser ensalzados y reconocidos, no dejan de representar, sin embargo, un dato añadido a la pérdida de fe en el poder transformador de los cambios y de la educación a lo largo

La reflexión pedagógica y social más elaborada y sistemática sobre este universo de términos y significados nos remite, por su parte, a un territorio en el que al lado de las connotaciones positivas nos encontramos con muchos y diversos interrogantes, controversias y bifurcaciones.



y ancho del sistema, para todos los sujetos, y particularmente para aquellos que más necesitarían de una educación renovadora, de calidad, mejor.

En la actualidad, y desde luego a pesar de logros escolares y educativos innegables en el siglo a punto de cerrarse, es prácticamente imposible eludir la sensación de que una parte importante de las iniciativas e impulsos innovadores de hace poco, de imaginarios sociales y educativas de progresos saturados de expectativas y promesas heredadas de la Ilustración (Bolívar, 1999; Escudero, 1999; Gimeno, 1999) sólo se han cumplido parcialmente. Hemos logrado cotas valiosas en lo que se refiere a la cantidad y democratización formal de la educación, una educación de calidad para todos; sin embargo, sigue representando todavía un reto pendiente de respuestas y logros adecuados. Y, claro está, no se trata tan sólo de sensaciones. Todavía, si cabe, a la razón renovadora le resulta más complejo hacer frente a tantas evidencias y argumentos que, procedentes de frentes ideológicos y sociales dispares, contribuyen a atemperar seriamente el mantenimiento de la llama encendida de la educación como factor decisivo en la mejora de la condición social y humana, en la emancipación, libertad y autonomía, justicia y equidad social. Las fuerzas más conservadoras en lo social, cultural y moral, aliadas con los más entusiastas defensores del neoliberalismo rampante, no se recatan a la hora de lanzar todo tipo de investidas contra los valores y aspiraciones constitutivas de la escolarización y la educación moderna (Appel y Oliver, 1995; Tadeu Silva, 1997).

Paradójicamente, al mismo tiempo que culpan a la educación de casi todos los males que nos aquejan, procuran alinearla con imperativos económicos y tecnológicos que tienden a amarrarla con trabas y restricciones que no hacen sino ahondar en su crisis de legitimidad, eficiencias y eficacias, tal como ellos han decidido definir las y por medios de los esquemas de gobierno y racionalización que se empeñan en imponer para lograrlas. Por otra parte, las fuerzas y sectores más progresistas que todavía se atreven a hacer oír sus voces, yendo con frecuencia a contracorriente, nos ofrecen finos y documentados análisis que a su modo erosionan la credibilidad de la institución escolar, sus modos de operar y sus efectos. Una de las puntas de lanza más lacerantes en este sentido nos advierte de que, si centramos la mirada en las relaciones entre educación, pobreza y justicia social (Connell, 1994; 1997), son mayores los argumentos en contra del optimismo reformista e innovador que los que estarían alineados con la complacencia. Por la confluencia insidiosa de fuerzas sociales externas que están más allá del control y responsabilidad de los centros y profesores (Escudero, en prensa), y por la persistencia de estructuras, relaciones y decisiones sobre el currículum escolar y los modos de construirlo en las aulas, nuestros centros parecen más diseñados todavía como carreras de obstáculos, sobre todo para los más desfavorecidos, que como instituciones moral, intelectual y gerencialmente centradas en la facilitación efectiva del aprendizaje de todos aquéllos a los que por derecho habría de ofrecérseles una formación digna y para todos, sobre todo ahora que su valor social y personal ha subido muchos enteros.

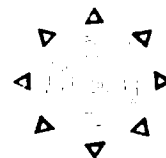
La estructura profunda de los sistemas escolares y la educación, los códigos que componen la «gramática escolar», como bien ha recogido Bolívar (1999b), siguen, por lo general, ahí, como rocas persistentes que aguantan unas y otras olas de cambios y reformas que se encuentran con serias limitaciones a la hora de penetrar y mejorar el núcleo de la cultura, los contenidos, las experiencias y los procesos y resultados de los aprendizajes. Haciéndose eco de este estado de cosas, uno de los analistas más reconocidos internacionalmente en materia de cambios escolares, Fullan (1997), no sólo se ha visto obligado a reconocer que nos estamos moviendo en tiempos de gran incertidum-

bre y conflictividad en lo que a la mejora escolar se refiere, sino que incluso podríamos concluir que las reformas de las últimas décadas y las actuales han hecho méritos suficientes para ser adscritas a la categoría de «causas perdidas».

1. ¿Una perspectiva para la renovación desde los rescoldos de la quema?

El tono y los contenidos de un análisis como el esbozado más arriba requeriría, desde luego, algo más que su constatación. En sentido amplio, el espacio de la escolarización muestra una vez más su enorme vulnerabilidad a movimientos de fondo importantes en el escenario social, cultural y político más amplio. En términos coloquiales, alguien habló de las escuelas y educación bajo una metáfora malsonante: pape-las sobre las que depositamos nuestros desechos sociales. Las reformas, concretamente, serían los artilugios para adornar a ese fenómeno de racionalidad e inscribir en los sistemas escolares demandas y conflictos sociales generados más allá de la educación, y que por lo mismo, desbordan ampliamente sus posibilidades de resolución adecuada (Goodlad, 1994). Como bien ha dicho Hargreaves (1996), lo que le ocurre a la educación y las respuestas de cambios y mejoras en ciernes son una buena muestra de las tensiones, conflictos y posibilidades que nos está deparando la transición entre la modernidad y la ampulosa postmodernidad. Aquélla, al menos en lo educativo, puso en nuestras manos un horizonte prometedor y esperanzado en el poder de la educación; ésta parece empeñada en subvertir tanto los nortes de referencia como las caminos para acercarnos a su consecución, o al menos, algunos de los caminos que creímos idóneos para ello.

También conviene advertir, sin embargo, que la pérdida de la inocencia en relación con las reformas, innovación y mejora de la educación no es tanto una realidad que está ahí, y en ese sentido natural, cuanto un fenómeno que, en gran medida, es una construcción histórica, social y hasta política. La actual conciencia de crisis escolar es, además de sus evidencias observables, un producto social «manufacturado», bien urdido y calculado por realidades y fuerzas sociales, así como por imperativos interesados en desacreditar un determinado modelo de escuela y educación, y con ello sus mejores ideales y aspiraciones humanas y sociales. Aunque, como no podía ser menos, la formación de nuestros niños y jóvenes nos enfrenta hoy con serios problemas y limitaciones. Las respuestas sociales, administrativas, institucionales y profesionales a los mismos no están siendo, todavía, las que serían deseables. Pero además de esto, también se pueden apreciar muestras palpables de un cultivo explícito o sutil de derrotismo escolar, interesadamente azuzado por las fuerzas más reacias y conservadoras. No tiene como propósito tanto el reactivar la imaginación y racionalidad pedagógica para hacer frentes a la nueva situación cuanto desarmar el sistema, desmontar aspiraciones ineludibles, ofrecer una buena coartada a quienes están interesados en subvertir los valores y la prácticas de una educación y escuela pública, democrática y sin exclusiones, al servicio del desarrollo humano y la construcción de una ciudadanía y sociedad más solidaria, cohesionada y educada. Tal vez, uno de los problemas más insidiosos para encarar hoy la renovación pedagógica no reside tanto en sus dificultades y limitaciones, que las hay,



cuanto en ese derrotismo social y cultural propagado. Desgraciadamente no reside sólo en fuerzas estructurales y determinados poderes fácticos y sociales, sino que también ha logrado entrar en la mentalidad, percepciones e interpretaciones de lo que pasa y disposiciones para la acción, en los mismos sistemas escolares y sus administraciones, en los centros y profesores, y a su manera en nuestros alumnos, sus familias y comunidades. Decía Barth (1990) hace unos años que, quizás, lo más preocupante no es que la escuela esté perdiendo crédito hacia fuera, sino que, además, esté perdiéndolo hacia dentro, en lo que pertenece al núcleo mismo de su compromiso y creencia en la transformación personal y social.

Sea como fuere, este telón de fondo que ahora se ha convertido en contexto mental y político ineludible para pensar y ponderar las posibilidades e imperativos de la renovación y mejora de la educación no sobrevuela sólo por los sentimientos y análisis genéricos que hablan de la desafección con las reformas en abstracto. Más bien al contrario. En cada contexto nacional, e incluso en espacios más cercanos al día a día de la educación (comunidades autónomas, distritos escolares, centros, profesores, alumnos, etc.) se pueden encontrar evidencias similares de unos u otros signos. Hace poco, tomando como base algunos balances realizados en años recientes sobre el estado de nuestra reforma en curso (Escudero, en prensa, b), mostré cómo, también en nuestro contexto, en un período de tiempo muy corto hemos pasado de la época de los proyectos, expectativas y corrientes a favor del cambio y la renovación, a otra, la de ahora, en la que abundan sobre todo las críticas a lo que se pudo hacer y no se hizo, el desgaste de los principios rectores de la reforma y el presunto cierre de un ciclo de la misma, el agotamiento, en fin, de un cierto período de expansión, vitalidad y empeño en renovar y mejorar la educación en nuestro país.

Soy plenamente consciente de que un balance sobre nuestra educación hecho a base de generalizaciones —y lo que acabo de decir lo es— tiene serios riesgos de no hacer justicia a la variedad de contextos, situaciones y sujetos. Puede servir como una cortina de humo que distorsione nuestra apreciación de la realidad, y hasta los talentos e intereses con los que nos enfrentemos prácticamente con la misma. Y, de ese modo, el poner el dedo sobre estas llagas puede servir, aunque sin pretenderlo, para dar cancha al afán de quienes se empeñan en propagar una sensación de crisis ideológicamente interesada como la señalada más arriba. Si sólo se subrayan los trazos más oscuros, que desde luego están ahí, nos prohibimos una visión más ponderada y serena que es precisa para que, sin ocultar lo anterior, también reconozcamos algunos trayectos positivos que se han seguido, logros alcanzados por parciales que puedan ser, y empeños que todavía existen en pelear por una educación mejor. Desborda los propósitos de este artículo, en todo caso, entrar en balances detallados. Tampoco me propongo polemizar con los que sostienen que nuestra educación, particularmente la obligatoria, está despeñándose por la pendiente del deterioro. Pero así y todo, los motivos para el catastrofismo habrían de ser muy matizados, y los intereses de aquéllos que pretenden imputarlo tan sólo a la

***En sentido amplio,
el espacio de la escolarización muestra
una vez más su enorme vulnerabilidad a
movimientos de fondo
importantes en el
escenario social,
cultural y político
más amplio.***

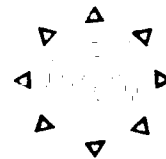
educación pública y a la LOGSE en particular han de ser desenmascarados. Y si esto puede sostenerse a partir de ciertos datos brutos como los referidos, todavía habría de resaltarse más si centráramos la atención en tantos de nuestros centros y profesores, algunos en condiciones muy precarias, que hacen de la renovación pedagógica no una jerga vacía sino un conjunto impresionante de valores, compromisos, prácticas, desvelos y entusiasmos.

Mi pretensión en los puntos que siguen es desvelar algunos de los elementos mencionados, y concretamente señalaré una muestra de los que me parece que están contribuyendo a «manufacturar la conciencia de crisis». Sin tenerlos en cuenta y sacarlos a la luz, me parece que no se pueden perfilar bien ni los horizontes de la renovación ni las trayectorias a perseguir para realizarla. También me ocuparé de sugerir algunas hipótesis de trabajo para todo ello. No se trata, como es fácil suponer, de trazar carriles para la renovación (me parece que no existen), sino de contemplar un escenario compuesto de muchos registros. Si fuéramos capaces de tocarlos con cierta armonía, el empeño en mejorar la educación puede vincularse con ciertas vías de posibilidad y, desde luego, ser contemplado como un imperativo moral.

1.1. Hablemos de algunos rescoldos para ir desbrozando el terreno

Como a la mayoría de las personas atentas y afectadas por nuestra educación, en cualesquiera de sus niveles, no se me pasa por alto que seguir hablando de reformas, cambios, renovación y mejora es, desde hace algún tiempo, algo por lo que casi, casi, hay que pedir disculpas. Y, a decir verdad, en no pocos casos, lo mejor sería suspender el habla, las apelaciones, los discursos que empiezan y terminan en sí mismos. Sobre todo, si no se dice nada nuevo; si lo dicho, viejo o nuevo, tiene poco que ver con lo que sucede y debería suceder, si no avanzamos hacia los nortes que den sentido a la renovación y precisamos mejor los trayectos que habrían de desplegarse para alcanzarlos. Antes de entrar en algunas consideraciones y propuestas al respecto, me parece conveniente tomar nota de ciertos rescoldos, de una muestra parcial de ellos. Señalar algunas realidades y polemizar con ciertas reacciones a las mismas me parece un trabajo previo para afrontar una política de renovación que ha de estar, como proceso de aprendizaje que es, también lo mejor situada posible.

Mi experiencia de los últimos años me dice que no resulta fácil negociar, en la mayoría de los casos, climas de análisis y posibilidad en torno a la renovación pedagógica con grupos de trabajo, seminarios, cursos, encuentros, centros. En ocasiones, uno tiene la impresión de que es más fácil concitar anuencias en torno a planteamientos que nos ofrecen una mirada amplia, macroscópica, de los acontecimientos, pues de ese modo, al menos, se logra compartir algunas de las claves que nos ayudan a comprender cómo y por qué están sucediendo algunas de las cosas que ocurren. Parece así más posible encontrarnos en los planos de las denuncias que en la articulación de proyectos para la acción y la mejora. De modo que, cuando se intenta descender al terreno de las opciones y propuestas concretas, la impresión generalizada es que casi todo lo que puede



contemplarse como posibles caminos de renovación ya se ha transitado, y las experiencias y resultados extraídos no han llevado demasiado lejos. Con carácter general, de los movimientos de renovación pedagógica se puede, se debe y hay que seguir hablando. Pero a nadie se le escapa que, salvo oasis selectos y reducidos, forman parte de una historia cercana que puede añorarse o valorarse, pero que ahora pertenece al pasado, o a grupos de creyentes muy particulares, a centros donde, por el azar o dosis encomiables de compromiso militante, se ha mantenido y persiste el espíritu renovador. De los destellos de los primeros ochenta de la investigación-acción, o algo más tarde de la formación en centros, es difícil calibrar qué es lo que, también en términos generales, ha quedado de positivo, una vez deslumbrados por sus primeros destellos. Y esta apreciación, seguramente, es la mejor excusa para no tener que reconocer que, como tantas otras vías renovadoras, nació, se desplegó un poco y luego se agotó. Sería largo explicar los por qué y cómo de todo ello. Entre algunas posibles explicaciones, su adopción, impulso e institucionalización por aquéllos (Administración, los CEP, asesores y formadores, profesores innovadores) que, o bien cesaron algunos en sus impulsos, o bien, otros, por su parte, contribuyeron a deglutir buenas hipótesis para la renovación bajo la presión de nuevas urgencias y prioridades. Así los proyectos institucionales (PEC, PCC, etc.) pretendieron tomar el testigo de iniciativas precedentes. Al hacerlo como se hizo, domesticaron y recogieron un testigo sin testimonio. Lanzaron sobre los centros un potencial mensaje renovador, más envuelto en propósitos ampulosos que en claras referencias, sin recursos y portadores necesarios, sin raíces ni condiciones para activar la mejora que en teoría perseguían. De sus contribuciones y aportaciones se ha escrito ya bastante, y no precisamente en un sentido entusiasta. Sus aspiraciones y propósitos, su sustancia renovadora, condiciones y procesos, dan mucho juego para conectar las mejoras pretendidas con las relaciones de poder dentro de los sistemas escolares. Una buena línea de reflexión, en este sentido, llevaría a preguntarse ahora por cuestiones tales como ¿quiénes fueron los dueños de la propuesta, qué pretendían y por qué hicieron las cosas desde arriba para remitir esta encomienda a los de abajo?; ¿qué poderes fácticos, aliados o discrepantes con los oficiales y posicionales, contribuyeron a que aterrizaran como lo hizo en los centros y aulas?; ¿cómo se desplegaron diversos poderes para recoger o eludir el testigo, adoptarlo camuflado bajo documentos burocráticos, o, en otros casos, por fortuna, aprovechar la ocasión para mejorar la educación y las relaciones dentro de los centros, yendo incluso mucho más allá de lo prescrito y exigido? Estas mismas claves de lectura política podrían ser utilizadas para analizar y discutir la transición posterior hacia los PAM (Planes Anuales de Mejora), suscritos e impulsados por «nuevos poderes fácticos», otra vez apropiados por unos y resistidos por otros, y de nuevo a la espera de cuál será el siguiente movimiento.

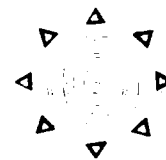
No lo sé con absoluta seguridad, pero me temo que todo ello habla de algunos ejemplos y experiencias bien asentadas, que hablan precisamente de rescoldos y quemadas en

Mi experiencia de los últimos años me dice que no resulta fácil negociar, en la mayoría de los casos, climas de análisis y posibilidad en torno a la renovación pedagógica con grupos de trabajo, seminarios, cursos, encuentros, centros.

lo general, y de algunas llamas todavía encendidas en casos muy particulares. La duda que me asalta es si, aunque sea para una quemazón posterior, siguen manteniéndose espacios valiosos para proyectos renovadores, promovidos por la política más amplia y por las micropolíticas más concretas, que estén creando márgenes para nuevas igniciones y arrojando a la hoguera innovadora temas y materiales capaces de reavivar la llama. El asunto éste de la educación, como un río que fluye en permanente movimiento, siempre va arrastrando ideas, urgencias, propuestas, materiales. La cuestión es, sin embargo, cómo de translúcida discurre la corriente renovadora o, por el contrario, cómo de turbia y alterada.

Baste para ilustrar lo que quiero decir la alusión a dos aspectos que merecen consideración. En primer lugar, algunos de los nuevos temas emergentes; y en segundo, algunas de las aportaciones (materiales para la renovación) que se intenta proponer y extender, parece que con éxito notable entre una parte de los destinatarios. Con toda seguridad, al propósito general de renovar la enseñanza y el aprendizaje de nuestros alumnos (una enseñanza y aprendizaje más rico, profundo, constructivista, significativo, integral, etc.) se han terminado añadiendo dos retos de gran impacto. Uno de ellos estaba previsto en teoría, pero no se afrontó como exigía; el otro se ha presentado de golpe, como un recién invitado, y para más señas muy molesto. Me estoy refiriendo concretamente a la diversidad y al clima social, a las relaciones y convivencia en los centros, particularmente los de Secundaria, aunque también algunos de Primaria situados en las zonas más marginales social, cultural y económicamente hablando.

El primero, la diversidad, ya estaba contemplado teóricamente en la propuesta del nuevo currículum y en la reordenación del sistema escolar. La teoría, sin embargo, no ha servido para ilustrar ni facilitar la práctica, las decisiones que debían acompañarlo se hacen esperar, y seguramente esto es más difícil de manejar cuanto la diversidad, lejos de ser susceptible de pequeños reajustes del sistema, centros y docencia, requeriría profundas transformaciones en las políticas de fuera de los centros y también en la gestión, organización, cultura y procesos que discurren por el interior de los mismos. La diversidad se ha convertido en un «atasco» de tales dimensiones dentro del sistema que, todavía cuando está tomando cuerpo y moviendo algunos esquemas personales e institucionales de respuesta, ya se oyen voces numerosas e importantes que reclaman un tratamiento muy distinto, prácticamente antagónico, a la filosofía y actuaciones que este nuevo paraguas exigiría. A ello aludiré algo más adelante. Para hacerse aquí una idea de las dimensiones de la tal diversidad baste recordar que, como era previsible, lo que entró fundamentalmente bajo la puerta de los alumnos con necesidades educativas especiales —visión a toda luces parcial y sesgada— ha terminado convirtiéndose en un enorme portón. Por él han entrado todos los alumnos que ahora son calificados como «objetores escolares», todos lo de antes que por razones de etnia y cultura y procedencia socioeconómica eran y son diferentes respecto a la cultura prevaleciente en nuestra educación, y se han sumado, además, contingentes importantes y crecientes de los hijos de la inmigración. Ni que decir tiene que un factor añadido a la complejidad de estas diversidades emergentes es su concentración en los centros públicos. Como hace poco decía un político, saben (los inmigrantes) que las escuelas concertadas no son para ellos. Habría que añadir —pero esto lo digo yo, no el político en cuestión— que también lo saben y lo practican esos mismos centros, que sistemáticamente velan por no arrimar el hombro y para ello practican formas de exclusión sutiles o incluso muy explícitas. Y tales prácticas, por lo demás, no sólo son ejecutadas a título particular sino incluso pasadas por alto, consentidas y hasta apoyadas por los mismos poderes públicos.



En resumidas cuentas, entre las urgencias que han ido haciendo acto de presencia, por encima, o por debajo, según se mire, de los temas codificados y reclamados por la reforma, de las «fórmulas» surgidas desde las bases o delegadas desde las alturas, el gran lema, desafío, atasco y motivo de inquietud es la diversidad, o, mejor dicho, tantas diversidades como las que han recaído en los últimos años sobre la práctica totalidad de nuestros centros públicos. No es que no se estén disponiendo algunas medidas. A decir verdad, se están adoptando, aunque las hay de signos desiguales tanto en el modo de pensarlas y aplicarlas como en las funciones que, de hecho, están cumpliendo. La diversidad ha terminado provocando muchas respuestas diversas. Hay programas de diversificación, y algunos de ellos francamente encomiables. Desgraciadamente, en algunos casos han marcado, sin embargo, nuevas líneas de diferenciación. Entre los sujetos (alumnos) que los necesitarían parecen estar surgiendo nuevas categorías: los recuperables y los no recuperables. Propiamente hablando, los cacareados PDC (Programas de Diversificación Curricular) se les ofrece a los primeros; a los segundos, tácita o abiertamente, se les deriva a los PGS (Programas de Garantía Social), siendo de dudoso destino un contingente de alumnos que salen del sistema y no se sabe muy bien dónde terminan recalando. La diversidad y sus tratamientos diversificadores al uso, a fin de cuentas, están operando de múltiples formas; algunas de ellas, por desgracia, parecen más aliadas con la creación de nuevos problemas que con la búsqueda radical de las soluciones que serían precisas y justas (Escudero, en prensa, b).

Sólo una alusión al otro de los temas emergentes: el clima de relaciones y convivencia dentro de los centros. Se trata de un asunto bastante novedoso, al menos en las formas e intensidad de algunas de sus manifestaciones. Está muy relacionado con el anterior y de la mezcla está resultando una atmósfera escolar inquietante para muchos docentes, e incluso para algunos alumnos. Se traduce en problemas específicos de violencia escolar —menores en número e intensidad que los que se propagan por ciertos sectores— y sobre todo en un clima enrarecido que está siendo vivido de forma muy problemática por un grupo nada despreciable de profesores y profesoras. Se muestra en forma de sentimientos de desbordamiento e impotencia. Sus expresiones pueden ir desde las serias dificultades de negociar y mantener unos mínimos de orden escolar y de aula hasta los retos y desafíos a la autoridad docente; desde los déficits de respaldo social y administrativo que muchos profesores denuncian, hasta la desgana, baja motivación por el estudio y la existencia de climas de relación social y personal poco salubres. Cuando se dan este tipo de condiciones ambientales e institucionales no sólo se resienten los aprendizajes de contenidos y habilidades intelectuales sino también aquellos que se refieren a la formación de ciudadanos responsables, respetuosos, solidarios, democráticos. Sabido es que la escuela de hoy ha de ser un espacio donde se cultive este tipo de facetas de la formación —de ese modo ha de contribuir al desarrollo y posibilidad de una sociedad democrática— así como que esos mismos referentes, principios y condiciones son necesarios tan-

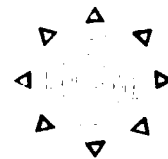
La educación, por aludir a alguno de esos términos ahora tan de moda, no puede dissociarse de la idea de calidad. A fin de cuentas, cualquier práctica educativa obedece necesariamente a un determinado modelo y orientación de valor, y por tanto de calidad.

to para que pueda facilitar el aprendizaje como para ella misma sea un ejemplo vivo de democracia.

Nadie, desde una postura detenida y equilibrada, se atrevería a decir que la Reforma, sus desafíos de renovación, los centros y la educación que estamos ofreciendo es la única causa de esa situación. Lo que sucede en la educación y en los centros no es independiente, ya lo apuntaba más arriba, de lo que ocurre fuera de los mismos. Pero a nadie se le escapa, tampoco, que parte de lo que ocurre y cómo lo hace pertenece conjuntamente a decisiones de reforma tomadas, a los centros que tenemos, y a lo que pensamos y hacemos quienes trabajamos en los mismos. Es bien cierto también que este reparto discursivo de responsabilidades, no obstante, le sirve de poco al que siente en sus propias carnes los imperativos de tener que salir del día a día. De modo que, si todo ello se asocia de alguna forma a cambios, reformas y renovaciones exigidas, no es difícil comprender que para muchos sujetos estos términos generen ahora algunos sarpullidos ciertamente incómodos. En cierta medida, eso permite comprender, aunque quizás no justificar, algunas reacciones como las que ahora se pueden apreciar nada más palpar el ambiente. En una actividad de formación organizada por un sindicato de izquierda en la que participé hace poco, y donde comentamos una propuesta para la renovación desde dentro como la que comentaré más adelante, una persona de las asistentes me dijo: «Si alguien va a mi centro con un planteamiento como ése, lo tiran por la ventana».

1.2. ¿Se están disponiendo materiales para la renovación (ignición) educativa?

Si éstos son algunos de los temas más acuciantes que habitan el panorama corriente —me refiero naturalmente a los tramos del sistema de educación obligatoria— las aportaciones de fuegos y materiales para «renovarnos», es decir, disponer nuevos esquemas de pensamiento y de respuesta, son dispares. Entre otros muchos, hay un frente que destaca por encima de todos los demás: la modernización tecnológica del sistema. En estos días se nos adelanta que, al final del año en curso y el siguiente, todos nuestros centros estarán conectados a la red. La medida irá acompañada de un amplio programa de formación del profesorado en nuevas tecnologías. En realidad, nuestro profesorado, que lejos de lo que piensan algunos va más por delante de los acontecimientos que lo que suele reconocérsele, ya están ampliamente «conectado», o tomando iniciativas claras en esa dirección. En algunos de los CPR más cercanos, se me cuenta que, entre los distintos cursos que se ofrecen, los que se llevan la palma en la actualidad son, precisamente, los que versan sobre esta materia tan innovadora en la era de la globalización: las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Un curso de formación sobre el Laboratorio en la enseñanza de la ciencias en la ESO, Talleres para la enseñanza de las Matemáticas, o similares, tienen muchas posibilidades de suspenderse por falta de asistentes. Eso había sucedido, tal como me decía un director, en el trimestre pasado. Por el contrario, donde siempre es preciso seleccionar entre un número mayor de preinscripciones es, como resulta fácil adivinar, en todos los que se ofrecen —y son varios— en torno a las referidas nuevas tecnologías. La práctica totalidad de analistas de los diversos asuntos que concita la renovación educativa coinciden en afirmar que, en gran medida, pasa por la reconstrucción de ideas y capacidades en los centros y los profesores, es decir,



por la formación. Un cuestión crítica, sin embargo, se refiere no ya al número de cursos o de actividades sino, siendo más precisos, a cuáles son las ideas que sometemos a reconstrucción, en qué y sobre qué se orquesta el desarrollo de capacidades y qué tipo de experiencias, oportunidades y condiciones propiciamos para ello; o también en qué formación está presto a implicarse y participar el profesorado.

En resumidas cuentas, coordinadas como las esbozadas —a todas luces muy parciales— son representativas, no obstante, de algunas de las condiciones contextuales que es preciso afrontar para poder empezar a hablar, aquí y ahora, de renovación y de mejora. Navegar por y con las mismas exige a los distintos implicados pensar en la renovación como una aventura, y no ya como un conjunto de cuatro triquiñuelas que, de aplicarse, mejoran la educación. El calificativo de aventura —digámoslo abiertamente— no es retórico. Más bien se trata de una manera de entender este asunto que cuadra bastante bien con las condiciones que afectan a los nortes del viaje, a los aperos de que habría que pertrecharse, a los invitados necesarios, así como también a las condiciones, medios y recursos, estrategias y decisiones que es preciso tomar si se quiere acometer.

1.3. La renovación habría de pasar, probablemente, por desmontar algunas de las reacciones que está provocando la situación

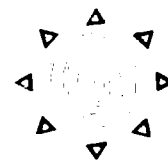
Con frecuencia, los problemas, sea en el orden que fuere, no son independientes de nuestro modo de entenderlos y de nuestro bagaje de disposiciones (ideas, recursos, capacidades y disposiciones) para encararlos. Que la mejora de la educación hoy es un serio problema es decir una obviedad. En realidad, siempre lo fue. Que para pelear por ella haya que reconstruir algunas cosas y, tal vez, desmontar otras, tampoco es nada novedoso. Dicho de este modo, lejos de entender la renovación y mejora de la educación sólo como algo a hacer, es forzoso comprenderla como algo que anida en el pensamiento, en lo que decimos y sostenemos sobre la educación. Y, en esta dirección, sin que suene a pedantería o jerga académica, cabe afirmar que la renovación es en gran medida un discurso, una práctica de pensamiento y lenguaje, un tono y modo de hablar de la realidad que es y de la realidad que debería ser (Purpel y Shapiro, 1995). Esto mismo permite reclamar que, si realmente queremos contemplar asuntos relacionados con la innovación en estos tiempos, antes que nada hemos de entrar en los terrenos de los lenguajes, de las opiniones y posiciones sobre la situación y, así, en el plano de los discursos. Éstos son los que a los humanos nos permiten no sólo expresar la realidad, sino cultivar a través de nuestros lenguajes representaciones de la misma y justificaciones de lo que, por consiguiente, habríamos de hacer. En qué digamos sobre la educación y cómo estaremos poniendo los pilares sobre los que sustentar, siempre de forma compleja, qué hemos de hacer, por qué y para qué; si procede mantener lo que hay o retroceder al ayer, y todo ello urdido sobre nuestras visiones e interpretaciones de la realizada, nuestras explicaciones de cómo y por qué ocurren las cosas, nuestras apuestas, en fin, a favor de qué debería hacerse y cómo. Si, como bien dicen Bacharach y otros (1995), siempre que nos enfrentamos con los cambios y la reformas, la innovación y la mejora de la educación, entramos ineludiblemente en terrenos donde rivali-

zan lógicas e intereses discrepantes, uno de los senderos privilegiados por los que unas y otros discurren y se expresan son, precisamente, los discursos educativos. Algunos son demasiado abstractos, aunque no por eso menos influyentes; otros, emparentados de uno u otro modo con aquéllos, se hacen más visibles al descender sobre temas concretos. Con la finalidad de ilustrar la importancia que tiene esta idea de la innovación como discurso, voy a referirme a continuación tres situaciones que lo reflejan bastante bien. Se están traduciendo en tres modos de reaccionar a una situación contextual como la que antes he descrito, y me parece que hay que desmontar los discursos que las sustentan y las implicaciones en que derivarían de no ser cuestionados.

A mi modo de ver, parece poco recomendable encarar la situación desde una perspectiva que ampare tres derivas de los acontecimientos que, como digo, me parecen no sólo cuestionables como lenguajes sino también desmovilizadoras en términos de las decisiones y actuaciones prácticas. Dicho de forma breve me gustaría subrayar tres que reclaman mi atención: a) el afán de ahondar en una suerte de conciencia educativa de disparate nacional; b) la naturalización fatal del ocurrir de los acontecimientos y c) la culpabilización parcial de los responsables del malestar educativo.

La primera de estas derivas discurre por derroteros en los que se mezclan lenguajes, discursos y posiciones que tienden a reforzar la imagen de que lo que se está pretendiendo con nuestras reformas más recientes, y la situación a la que se está llevando a nuestra educación, merece considerarse como un sueño delirante de unos cuantos ilustrados, o, mejor dicho, pseudo ilustrados, principalmente psicólogos y pedagogos. La añoranza de un pasado presuntamente idílico, pero que difícilmente disimula su complicidad con una educación de rancia calidad sólo para minorías, es el mejor argumento en contra de esa posición. Cualesquiera que se moleste en asomarse al panorama internacional de la educación y las reformas en curso puede comprobar que, si de disparate se tratara, es algo que, por una vez y sin que sirva de precedente, compartimos con otros. Me llama poderosamente la atención la facilidad con la que se han incorporado a este discurso catastrofista algunas de nuestras mejores plumas literarias, tantas tertulias radiofónicas y otros medios. Sus complicidades, queridas o no, con fuerzas políticas de todos conocidas son más que evidentes. Los discursos más extendidos —y esto tampoco debiera sorprendernos, pues la globalización también nos conecta con la aldea global— surgieron más allá de nuestras fronteras, se han desarrollado y sostenido hasta la fecha, y ahora nos visitan a nosotros con cierta naturalidad. Están representados, dicho brevemente, por el alarmismo, por el descenso de niveles, por la necesidad de una calidad a la antigua usanza, es decir, como excelencia, élite, algo propio de minorías, por la presunta relajación de las pedagogías del aprender sin esfuerzo y la revalorización de los contenidos tradicionales, por la renuncia a la educación como espacio de compensación y cohesión social, por la explotación del sentido común a favor de medidas que cuadren con la cultura de la insolidaridad y del «yo primero» y un largo etcétera. O se resiste y contesta este clima de opinión, recomponiendo lo que sea propio de viejos supuestos pero manteniendo los que sean moral y socialmente necesarios, o la innovación de ahora no sólo será inverosímil sino, caso de serlo, discurrirá hacia nortes dudosamente defendibles.

La segunda deriva a la que hacía referencia, que es como poco prima hermana de la anterior, tiene mucho que ver con la subscripción de un fatalismo educativo al que moralmente hay que darle la batalla desde una institución como es y ha de ser la escuela y la educación pública y democrática. Una muestra del mismo, entre otras muchas, ha aparecido en algunas de las propuestas de las conclusiones del debate reciente sobre



la ESO. Entre sus diversos diagnósticos aparece uno que es llamativo: la constatación de que existe un amplio grupo de alumnos de esta etapa que estaría engrosado por los que han sido etiquetados de «objetores escolares». La propuesta consiguiente a ese diagnóstico ha sido enunciada sin mayores miramientos ni matizaciones. Su discurso consiste en dar por sentada, cerrada y fatal esa condición de objetores. Invita a entenderla como un misterio (no se plantea por qué y cómo llega a producirse), o como algo heredado (viene de atrás, la escuela primaria, el origen social y familiar, etc.).

Las propuestas para la acción política e institucional (centros, aulas, profesorado, etc.), tras esos análisis y lenguajes, no pueden ser otras que las que se aproximen a una forma de elusión, silencio u ocultación del mensajero. Concretamente sugieren confinarlos a espacios curriculares y espaciales en los centros donde habría de cocinarles y servirles un menú curricular «diversificado», acorde, pues, a sus niveles de expectativas, aspiraciones y deseos de no aprender. Un análisis que diagnostica de este modo la situación, y al hacerlo así es incapaz de elaborar otras respuestas diferentes a la señalada, nos ofrece, al menos, dos flancos de discusión (discurso). En primer lugar, su énfasis en lo que está pasando (resultados problemáticos, ambientes malsanos, alumnos objetores) y sus silencios sobre las condiciones y factores que podrían estar contribuyendo a que ocurra. En segundo lugar porque, como una cuestión de principio, vendría a consagrar el hecho de que, cuando se intenta algo y surgen problemas, lo más aconsejable es dejar de intentarlo, tirar la toalla, mirar hacia otro lado, desviar los problemas hacia zonas de solución seguramente tan inciertas, como poco, que las actuales. Al personalizar el problema (alumnos objetores), se asume que desplazándolos del lugar aquel quedará resuelto. Sin necesidad de tener que negar la realidad de los hechos sobre los que esta posición se levante, pues supondría negarse sencillamente a ver, lo que me parece realmente cuestionable es la parcialidad del diagnóstico y el fatalismo que transpira la salida propuesta a la situación.

Una salida como la propuesta, por justificada que esté por la crudeza de algunos hechos, resulta moralmente objetable porque renuncia a aspiraciones democráticas, sociales y culturales irrenunciables (más y mejor educación básica para todos los ciudadanos y ciudadanas). En términos prácticos, por lo demás, generaría en otros sitios problemas nada fáciles de resolver de modo adecuado, y acaso más perversos: ¿qué habría de enseñarse a los presuntos objetores?; sólo lo que cuadre con sus aspiraciones y expectativas?; ¿quiénes se encargarían de hacerlo y bajo qué criterios serían seleccionados los profesores y profesoras confinados a los «flexiblemente diversificados»?; ¿cuál sería previsiblemente el nuevo ambiente sociales y educativo de relación en esas «reservas escolares»? Y no es que con estos interrogantes pretenda sugerir que haya que sostenerse como alternativo un posible discurso que afirme y reclame al mantenimiento de la situación tal cual. Eso supondría apostar por añadir más leña no a la renovación sino, de ese modo, al fuego del deterioro. Lo que sí me parece, a fin de cuentas, es que

Qué estamos persiguiendo, qué estamos haciendo y qué están aprendiendo nuestros alumnos, son tres cuestiones básicas que, de ser bien afrontadas, podrían generar nuestros proyectos de innovación más genuinos y mejor fundados.

ni por discursos que parcelan aquello de lo que hablan, ni por disposiciones que remiten al fatalismo, puede hacerse viable ni legítima la mejora de la educación en la que todos hemos de empeñarnos.

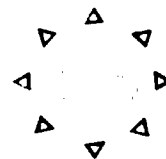
La última cuestión que mencionaba, la tercera deriva, tiene que ver propiamente con la culpabilización, o la atribución de responsabilidades de lo que está pasando. En realidad, las dos posiciones anteriores se asientan, entre otras cosas, sobre un tipo de lenguaje y argumentos que obedece ya a determinados esquemas de explicación de los

acontecimientos y, por ende, de atribución de culpas. La primera, como es fácil de apreciar, tiende a localizar a los responsables del desaguado en los reformadores del sistema, concretamente los impulsores de la LOGSE. La segunda, sin descartar como telón de fondo esta misma fuente, la personaliza en la objeción escolar y sus protagonistas, los alumnos más incómodos y resistentes al nuevo orden escolar del que los reformadores son responsables y los centros y profesores las víctimas. Frente a lo que podría parecer, en los trasfondos de ambas posiciones, por paradójico que pueda parecer, hay un hilo de argumentación que dirige las responsabilidades, y las culpas, hacia reformadores y alumnos. Unos y otros, aunque de forma distinta, quedan así asociados a una misma categoría de «verdugos». La orientación, sin embargo, de esta tercera muestra de discurso supone una inversión radical de la localización de las responsabilidades y con ello de los culpables. Ahora es otro sujeto el que aparece bajo el dedo acusador; y, como era de suponer, antes o después había de ser llamado a capítulo. Estoy aludiendo, como puede suponerse, a los profesores y profesoras. Sólo para hacerse una idea aproximada del eco y de las reacciones que surgen al apuntar en esta dirección, basta echar una ojeada al reciente debate provocado a raíz del artículo de Fernández Enguita (1999) en *Cuadernos de Pedagogía* donde se preguntaba y respondía en los términos conocidos a la pregunta de si es pública la escuela pública. La respuesta que se lanzó sobre la mesa suponía una clara denuncia del corporativismo docente enquistado en los centros escolares

públicos, arropado por la condición de funcional del profesorado y su creciente feminización. Ahí residiría, además de en otros fondos, una de las raíces más internas del deterioro del servicio público de la educación. Y, si lo relacionamos con nuestro tema, uno de los focos más poderosos de resistencia contra el cambio y la innovación educativa.

No es mi intención entrar de lleno en el debate ni revisar las reacciones: Contreras (2000) le respondió en la misma revista y, tras el primer texto y tantas reacciones a favor y en contra, Fernández Enguita (2000) acaba de responder con otro artículo repleto de datos estadísticos sobre la feminización docente y las diversas secuelas derivadas, a su parecer, del modo en que opera la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, especialmente a los resquicios de la administración y particularmente de la enseñanza. No me cabe la menor duda de que se ha puesto el dedo sobre una de las

Para que la innovación se sitúe en una perspectiva de posibilidad, es ineludible que los centros y profesionales nos atrevamos a hablar de ella, de sus facetas y dimensiones, así como de las decisiones e implicaciones de diversa naturaleza que hayan de acompañar a nuestros discursos.



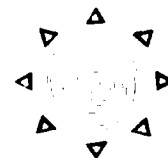
llagas del sistema escolar. Por más que haya que relacionarla con otras, sería injusto (ética, epistemológica y socialmente) cerrar los ojos a sus presencias y efectos. Reconduciendo el tema al hilo de mi discurso, me parece conveniente apuntar dos consideraciones. En primer lugar, que, aunque pudiera parecerlo, ni es nuevo el corporativismo docente ni tampoco el señalarlo como pararrayos de la mayoría de los males que aquejan a la educación, sobre todo cuando de educación y escuela pública se trata. Este registro ha sido activado por muchos «reformadores» de la educación, y especialmente por algunos que están en las antípodas ideológicas de nuestro fino sociólogo. De ese tipo de argumentos, en los que se mezclan diagnósticos de situación y atribuciones de responsabilidades, se han hecho eco, entre otros, los más ardientes inspiradores y partidarios de la desregulación de la educación, liberalización del servicio, libre elección y organización de los centros de acuerdo con principios bien conocidos como la filosofía del mercado, la gestión empresarial y el imperativo de satisfacer las necesidades de los clientes. Para ellos parece meridianamente claro que dar la batalla al corporativismo docente, promover la libre contratación, reforzar los mecanismos de control, e incluso la vinculación del salario al logro de cotas de rendimiento (aprendizaje escolares de los estudiantes) habrían de ser, entre otras, algunas medidas a tomar para el logro de mayores cotas de calidad y de innovación (Caldwel, 1997). La lógica de fondo, bien conocida ya, es una lógica de mercado. A menos que aceptemos que ésta es la última verdad para afrontar el gobierno y mejora de la educación pública, llamando al «orden» a los profesores de ese modo, no pueden mostrarse connivencias ni guiños con la misma. Cuando se ponen a rodar ciertos argumentos, sea con la intención que fuere, no podemos sustraernos a ciertas conclusiones que habrían de extraerse. Si se prospera en esa dirección, antes o después habrá que formularse la pregunta de qué debería hacerse, si es que realmente se sostiene que el corporativismo docente es el germen fundamental de las inercias y resistencias a la renovación pedagógica. En segundo lugar porque, al identificar con tantos datos y argumentos «al culpable», colocado por lo demás en el primer plano de la escena escolar, fácilmente se puede contribuir a concentrar en él todas las miradas y desviarlas, por tanto, de otros actores. Sin quererlo, como presumo que es la intención de nuestro autor, se estaría ofreciendo una coartada para pasar por alto a otros responsables y, dicho así, también sus correspondientes culpas. Puede que esos otros (aquí habría que colocar, por citar algunos casos, desde la dejadez de las familias respecto a la educación de sus hijos hasta las responsabilidades y tareas de políticos, inspectores, asesores, formadores, etc.). En esta otra zona del escenario seguramente pueden y deben localizarse otros déficits de responsabilidad e incluso podría sostenerse que de ese modo se contribuye a amparar, construir y generar alguna parte de las irresponsabilidades de los docentes corporativos. En el caso de intentar, en un segundo momento, extender las culpas, por ejemplo ampliándolas a esos otros participantes en la empresa, este segundo movimiento tiene menos posibilidades de ser seguido por las «audiencias», particularmente por algunas. Lo que aparece, mediante ese juego, capaz de activar sensaciones y percepciones a flor de piel, es un único sujeto culpable. Cualquier análisis de carácter más estructural, sistémico, complejo y articulado en el plano de relaciones y complicidades más amplias, tendrá muchas menores posibilidades de ser atendido. Si ya tenemos un culpable, para qué seguir enredando las cosas y yéndonos por los cerros de Úbeda.

Hace ya bastantes años, un acertado estudioso de la escuela y los cambios que de tiempo en tiempo se pretenden formuló una apreciación sobre el tema que no me resisto a tomar, pues apunta en una dirección que es aconsejable para abordar de modo más

aquilatado un asunto delicado como éste. «No excuso —decía este autor— la ineficacia, incompetencia y mediocridad (de algunos profesores). Pero, cuando se aprecia que la mayoría de las personas funcionan mal en un rol particular, deberíamos preguntarnos si acaso no será el sistema el que genera los fracasos y contribuye a mantenerlos» (Sarason, 1982: 26). La cita permitiría muy diversos comentarios. Pero, como una alerta contra la activación de circuitos simples de responsabilidades, merece ser tenida en cuenta, y justamente porque sin necesidad de camuflar las responsabilidades de todos, tampoco de los profesores, es una trampa hacerlos depositarios de todas ellas. Si además de los palos que en tiempos como los corrientes les ofrece la cruda realidad de su trabajo, quisiéramos asentar nuevos impulsos renovadores ahondando sólo en las llagas de su descrédito, mal camino habríamos tomado para ello. Lo que es y sucede en la educación, en cada momento histórico y circunstancias bien concretas, no es sino un punto de cita de muchas corresponsabilidades. Tan desacertados pueden ser, entonces, los discursos exculpatorios como aquellos que señalan, de forma parcial y sesgada, sólo a algunos de los agentes y sus responsabilidades. He aquí, por tanto, sólo algunos de los ejemplos que muestran hasta qué punto la renovación pedagógica es o deja de ser en razón de los discursos que hablan de lo que debe ser la educación y lo que no; de las razones de nuestras aspiraciones y de las causas de los logros o fracasos en conseguir las; de lo que se reclama que habría que hacer y de los sujetos e instancias donde habrían de tomarse las consiguientes decisiones y prácticas.

2. Algunas hipótesis de trabajo para la renovación y mejora de la educación

Una cosa es que hayamos perdido la inocencia y la ingenuidad respecto a las reformas escolares y la renovación pedagógica. Otra, bien distinta, que hubiéramos de prohibirnos, del modo que fuera, seguir hablando de ello, comprender lo mejor posible en qué habría de consistir y qué podríamos hacer, o persistir en un discurso renovador de posibilidad y conectado fundamentalmente con los propósitos de transformación social y humana a los que la educación no puede ni debe renunciar. Es bien cierto, desde luego, que tanto la construcción de los nortes, sustancia y contenidos de la renovación, como la articulación de las condiciones, estructuras, relaciones y compromisos de la mejora de la educación representan una tarea de enorme complejidad (Escudero, 1999). Lo es, en efecto, porque el conjunto de facetas implicadas, y que como hoy sabemos han de ser tratadas simultáneamente, pertenecen al dominio de lo conflictivo. Las ideas, concepciones, cultura e ideología que participan en la definición de qué y cómo mejorar siempre generan controversias. Y la creación de condiciones idóneas para que prosperen las ideas más valiosas, así como las estructuras y soportes de tantos factores implicados exige armonizar tantas facetas que a veces la tarea parece casi inalcanzable. Si sólo de cuestiones técnicas y gerenciales se tratara, los problemas de la renovación serían relativamente manejables. Como en realidad están en juego las mismas condiciones sociales, políticas y culturales que han de dar sentido y orientación a los procesos y estrategias más concretos, el empeño es francamente difícil y complejo. Una muestra de lo que digo, por ejemplo, es la discusión que se ha planteado más arriba en torno a las



tres derivas discursivas que he destacado. Yendo más allá de sus aspectos más específicos, podemos percatarnos bastante bien del carácter contradictorio y dilemático que aquejan a la práctica totalidad de asuntos referidos a la renovación y mejora. Así si, de un lado, ha de ser cuestionada, por las razones allí tratadas, una manera de ver las cosas que deposita todos los males que nos aquejan en las reformas más recientes, no es descabellado, de otro, sostener que ciertas reformas oficiales y los modos de orquestar las políticas correspondientes para su despliegue por el sistema merecen, con toda seguridad, ser criticadas también, incluso severamente. Hay formas de «implantar» reformas que en vez de representar vías de posibilidad y solución se terminan convirtiendo en un conjunto de dislates que llevan a los centros a atolladeros previsibles, que que man incluso a los profesores mejor dispuestos, que no contribuyen a beneficiar a los alumnos y no logran convocar a los sociedad en su conjunto en torno a propósitos y aspiraciones por legítimas y valiosas que sean. Y, de modo similar, si es bien cierto que no es aceptable adoptar un pensamiento fatal y determinista sobre las posibilidades de aprendizaje de ciertos alumnos, tampoco se puede pasar por alto que la enseñanza y el aprendizaje representan un territorio compartido. En lo que de hecho llega a ser, en sus procesos y resultados, participan de hecho y de derecho tanto los estudiantes como los profesores. Si realmente hay «objetores escolares» -y no sólo en Educación Secundaria- eso constituye una traba seria para el aprendizaje, aún cuando hayamos de ir más allá de tal constatación y procuremos entender y tratar por qué y cómo se produce dicha objeción, qué y cómo habríamos de hacer para prevenirla en lo posible y tratarla desde una perspectiva constructiva. Finalmente, qué duda cabe a estas alturas que el papel, las disposiciones y la mentalidad, los compromisos y la implicación personal y colectiva del profesorado constituye una fuente que tanto puede nutrir las posibilidades renovadoras como la resistencia a las mismas. Aunque, como también hay que subrayar, una cosa es reconocerlo y otra bien distinta sostener que los docentes son los únicos responsables de que las cosas vayan como van.

En definitiva, pues, una de las mejores muestras de la complejidad de la renovación reside en su condición de fenómeno que no circula por direcciones únicas, ni lineales, ni reducidas. Está hecho, más bien, de dilemas y desequilibrios, de pilares que se han de apoyar en la continuidad y al tiempo en la alteración de la misma, de poderes y fuerzas que residen dentro de los centros y las aulas, pero también de otros que están más allá de unos y otras. Louise, Toole y Hargreaves (1999) han escrito recientemente sobre este mismo tema e insisten, precisamente, en la idea de que al hablar de renovación pedagógica nos estamos refiriendo a muchas cosas diferentes, cada una de ellas y en su conjunto sumamente delicadas. Desde su punto de vista la mejora de la educación remite a cuestiones como las que conciernen a los propósitos de la escuela y la educación y al mismo tiempo a las estructuras; a la política, en su acepción más amplia, así como al liderazgo escolar; al aprendizaje de las instituciones y de los sujetos (alumnos, profesores, instituciones) y también a las facetas que atañen a las identidades personales, profesionales y emocionales de todos y cada uno de los sujetos implicados y afectados. Ésta sólo es una de tantas referencias que podrían citarse para poner de relieve los múltiples ingredientes que necesitan ser aderezados en los proyectos de renovación, y los registros que hay que tocar para su conexión con la mejora efectiva de la educación.

No es éste el momento de analizar con detalle cada uno de ellos, pues eso desbordaría este espacio. Me propongo tan sólo mencionar algunos ejes de la renovación y mejora de la educación que me parecen fundamentales y pueden ser considerados como hipótesis marco de trabajo sobre las que idear, elaborar y desarrollar los proyectos

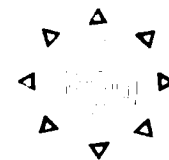
correspondientes. Voy a centrarlos concretamente en torno a cinco núcleos: la construcción discursiva de la renovación, la enseñanza y el aprendizaje, el profesorado, los centros escolares y una perspectiva de totalidad necesaria para orquestrar todos y cada uno de ellos desde sus dependencias recíprocas y complementariedad. Como podrá apreciarse, estos ejes serían susceptibles de retoques y tratamientos diferentes, y aquí describiré tan sólo como una forma de resumir en pocas líneas algunos de los grandes criterios, principios y saberes que la reflexión sobre este tema nos ha ido legando.

2.1. Atreverse a hablar de la renovación: la construcción discursiva de la mejora de la educación

Más arriba hice alusión a la innovación como discurso. Recurrí a tres ejemplos concretos que evidencian formas de hablar y pensar sobre la realidad de los cambios y reformas corrientes, en definitiva discursos, y procuré mostrar cómo, en caso de persistir unilateralmente en ese tipo de lecturas y expresiones, es difícil propiciar la renovación. Es así porque representan entramados argumentales que atribuyen las responsabilidades de lo que está pasando a las reformas, a los alumnos o, a su modo, a los profesores corporativistas. De ese modo, por tanto, se cierran las puertas a un lenguaje de posibilidad y renovación, sea porque las acciones que podrían tomarse residen en otros lugares ajenos al día a día o, en el caso de los docentes, porque no procede culpabilizar tan sólo a uno de los agentes cuando lo que sucede es que aquello de que se les culpa ha de ser situado en un cruce amplio de corresponsabilidades.

Entrar de lleno en el poder y el papel del lenguaje en la construcción de la renovación es algo que nos llevaría muy lejos. Digamos, sólo para enraizar esta apelación, que si las palabras entramadas en designaciones, relatos y narrativas de nosotros mismos y del mundo constituyen tanto expresiones como conductores del pensamiento y la acción humana (Bruner, 1999; Postman, 1999), su despliegue sobre la educación por parte de las instituciones y los profesores, representa también la puerta de entrada, constitución y reconstrucción de la educación, sus sentidos y propósitos, sus contenidos y referentes, las opciones formativas, a fin de cuentas, que somos capaces de concebir y articular en las actuaciones y condiciones que realicen nuestros sueños y sentidos. En la literatura centrada en la educación y su mejora abundan apelaciones bien conocidas a la necesidad de que las instituciones y los docentes elaboremos a través de lenguajes y argumentos nuestras opciones pedagógicas, las debatamos y negociemos, las articulemos en torno a visiones y referentes compartidos, y las vayamos concretando en relación con el tipo de educación por la que se apuesta, el tipo de centros y también la elaboración de pactos institucionales en los que defendamos tareas, compromisos y responsabilidades de cada uno de los sujetos que habitan los centros escolares. Todo ello, en última instancia, se expresa y genera, se posibilita o niega, en los lenguajes que sostenemos sobre la escuela y la educación. No es otra cosa, pues, lo que se pretende sugerir al hablar de la renovación y mejora como discurso, como práctica discursiva.

Para que la innovación se sitúe en una perspectiva de posibilidad, es ineludible que los centros y profesionales nos atrevamos a hablar de ella, de sus facetas y dimensiones, así como de las decisiones e implicaciones de diversa naturaleza que hayan de acompañar a nuestros discursos. De ese modo, lo que hablemos, cuándo y quienes lo hablemos,



los valores y cuestiones que tratemos, los proyectos que lleguemos a realizar y la revisión y análisis críticos necesarios para relacionarlos con la práctica y explicar sus repercusiones, pasan por nuestros discursos, se cuecen en ellos; desde ellos justificamos la educación que queremos, cuestionamos lo que haya de ser cuestionado, y reclamamos, o dejamos de hacerlo, opciones alternativas y mejores. Si, además, se asume que el referente obligatorio de la educación y su mejora no puede situarse en otro norte que no sea el de una escuela pública, democrática y transformadora, los discursos innovadores han de ser los vehículos para explorar los significados e implicaciones que todo ello habría de tener, los espacios de deliberación democrática (equiparable a la «situación ideal de comunicación» habermasiana) para considerarlos y negociarlos, y también el contexto en el que tratar de los imperativos morales, sociales y culturales que nos permitan argumentar los por qué y para qué de la renovación, así como los motivos y razones que los educadores hemos de contemplar para implicarnos en proyectos de mejora. Bajo esas condiciones, los sujetos llamados a hacer oír sus voces han de ser múltiples: desde los docentes y los estudiantes, hasta las familias y otras fuerzas sociales, desde los asesores y formadores, hasta los representantes de la administración. Esto significa que el discurso sobre y para la renovación haya de ser no sólo particular, sino también colectivo, no sólo privado, sino también público, no reservado a algunos sujetos sino abierto y democrático.

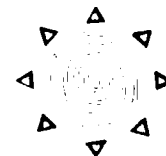
A fin de cuentas, creo que esto es lo que se quiere decir cuando, como se hace con tanta frecuencia, se habla de la renovación como diálogo, comunicación, negociación de significados, colaboración. Ciertamente es que no siempre es fácil concitar las condiciones y los compromisos necesarios para que esos espacios de relación, diálogo, construcción discursiva, ocurran y lo hagan, además, de forma provechosa. Lo que puede sostenerse, al mismo tiempo, es que, entre otras muchas cosas, sólo a partir del momento en que un centro, un grupo de profesores, o un docente particular, opte y se atreva a articular (hablar y argumentar) su posibilidad, sentido e imperativos, estaremos en condiciones de facilitar que ocurran. Traducidas estas consideraciones a una primera hipótesis podríamos decir, pues, que si dedicamos tiempos, espacios, energías y propósito a hablar, argumentar y construir relatos de la renovación, ésta empezará a germinar. Habremos dado no sólo un paso primero y fundamental, sino que habremos iniciado una trayectoria que habrá que mantener a lo largo de todos y cada uno de los demás asuntos y actividades en las que nos involucremos.

2.2. Un foco prioritario de la mejora, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos

Si tuviéramos que reducir al máximo el foco y la prioridad central de la renovación, bien podríamos afirmar que no puede ser otra que la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, su continua justificación, desarrollo, revisión y mejora. Decir esto supone, así, sin más, una simplificación, pues, como hemos dicho más arriba, son muchos los aspectos y mecanismos implicados. Todos, no obstante, pueden ser entendidos como contribuciones que serán tanto más valiosas cuanto mejor contribuyan a crear las condiciones, los procesos y las decisiones necesarias para articular cualquier afán renovador en torno a lo fundamental, es decir, el currículum que hemos de propiciar a los alumnos,

el modo como lo hacemos y los resultados de aprendizaje en que van traduciéndose. Este foco, por lo tanto, habrá de concentrar una parte fundamental de nuestros lenguajes y discursos educativos. Los temas de que hablar no serán otros que los fundamentales: qué vale la pena que aprendan los alumnos y sobre qué contenidos y experiencias de aprendizaje pueden y deben organizarse las oportunidades que les ofrece la escuela en su conjunto, las etapas, ciclos y niveles, las áreas y materias, las metodologías y materiales que se utilizan, los tiempos y espacios escolares. Desde este punto de vista, por más que ahora parezcan desgastados cometidos como la elaboración de los proyectos curriculares y educativos, por seguir con la expresión más común entre nosotros; debieran constituir uno de los asuntos ineludibles de la renovación pedagógica. Siempre, naturalmente, que no los entendamos como meros artilugios burocráticos y formalidades, sino más, por poner un caso, como «pactos constitucionales» (Glickman, 1993), construidos y negociados en los centros aprovechando los márgenes de autonomía responsable y colegiada de que se dispone, como marcos de referencia que inspiren lo que hagamos y los compromisos para hacerlo. Cuestiones tan importantes, así, como la consabida selección y ordenación de los contenidos, y su organización, o la negociación de parámetros de aprendizaje mínimos, los criterios que hayan de regir la articulación de la enseñanza horizontal y verticalmente, los principios generales que se refieran al trabajo de aula (enfoques, tareas, actividades, recursos y materiales, relaciones sociales y tutorías, etc.), así como los que hayan de presidir la evaluación de los aprendizajes, por citar los más importantes, son algunos de los asuntos claves a tratar.

La renovación, en este sentido, no es nada diferente de pensar, razonar y deliberar sobre las distintas cuestiones que pertenecen al núcleo de la enseñanza y el aprendizaje, aceptando, de entrada, que tal como las respondamos en el pensamiento y en las prácticas cotidianas estaremos propiciando o no una mejora paulatina de la educación de nuestros estudiantes. Por eso, si de un lado es fundamental asentar y planificar como es debido los contenidos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, de otro también lo es que su análisis y revisión hayan de constituir el acicate más importante de la renovación. Muchas veces, sobre todo cuando la innovación se quiere vincular más a enfoques de procesos que a la obsesión por los resultados, estos últimos tienden a quedar relegados al olvido. Lo que importa, se dice, es lo que intentamos hacer, y sus presupuestos, los modos de hacer, las relaciones que sostengamos y los principios en que nos apoyemos. Esto, desde luego, no es baladí. Pero es preciso alguna matización. Desde un punto de vista más equilibrado, para que la innovación conecte con la mejora, hay que considerar unos y otros aspectos al mismo tiempo, las ideas y valores que dan sentido a nuestra educación, los procesos y prácticas en que se van traduciendo, y también los resultados que se van logrando, o, tal vez, no alcanzamos. Los aprendizajes que estamos de hecho propiciando y consiguiendo —aunque ciertamente hay que ampliar este término hasta que incluya todas las facetas del desarrollo personal y social, intelectual, afectivo y social que la escuela ha de perseguir— pueden y deben ser atentamente vigilados en los procesos de mejora. Desde su análisis y valoración habríamos de levantar algunos de los resortes críticos más importantes para motivar e impulsar la innovación. Qué estamos persiguiendo, qué estamos haciendo y qué están aprendiendo nuestros alumnos, son tres cuestiones básicas que, de ser bien afrontadas, podrían generar nuestros proyectos de innovación más genuinos y mejor fundados. Podrían despertar a muchos de nuestros centros, departamentos y profesores, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, de ese letargo que no sólo nos hunde en la atonía más rutinaria sino que, curiosamente, ciega perspectivas tan elementales como qué hacer y desde



dónde empezar. Al trabajar adecuadamente en torno a cuestiones como éstas, podremos plantearnos si nuestros presupuestos y prácticas pedagógicas en uso se ven ratificadas por los datos o merecen, por el contrario, ser revisadas; si las metodologías y entornos de aprendizaje con que nos desenvolvemos tienen en cuenta nuestra mejor sabiduría práctica, y si además habríamos de explorar otras como las que, en la actualidad, son requeridas por concepciones dignas de atención sobre el aprendizaje escolar y los modos de hacerlo posible. Ésa, por ejemplo, puede ser una excelente ocasión para revisar en qué grado estamos más obsesionados por lo que hay que enseñar que por el aprendizaje; en qué grado nuestras clases propician un aprendizaje con sentido, o sólo memorístico, repetitivo y transmisivo; en qué medida conectamos la enseñanza con el mundo psicológico y social de nuestros estudiantes, atendemos provechosamente a «sus diversidades», o propiciamos, como sería deseable y posible, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, así como el tipo de relaciones personales y sociales que contribuyan a formar a personas y ciudadanos (Darling Hammond, 1997). En resumidas cuentas, la renovación pedagógica, como hipótesis de trabajo, pasa por hablar, revisar, fundamentar y explorar en qué y cómo podemos mejorar el aprendizaje, la formación de nuestros estudiantes.

2.3. Es inverosímil la mejora del aprendizaje de los alumnos sin la mejora simultánea del aprendizaje permanente de la profesión por parte de los docentes

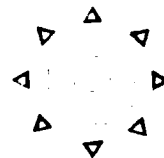
El aprendizaje de los alumnos, se viene diciendo insistentemente desde hace tiempo, pasa necesariamente por el aprendizaje y desarrollo de los profesores. Así de sencillo y obvio, pero así de difícil y complejo al mismo tiempo. No hay posibilidad de pensar en ninguna línea que persiga la mejora de la sustancia y los procesos educativos que no incorpore, como un elemento decisivo, la formación del profesorado. Y, para situar esta afirmación en perspectiva, habría que decir que, también, la política de formación inicial, la selección y el acceso a la profesión, la dignificación intelectual y social de la condición docente, así como su respaldo social y profesional, y, desde luego, el sistema de rendición de cuentas y apoyos de diversa índole que han de estimular el desarrollo de la profesión docente (Marcelo, 1996; Montero, 1999).

No es éste el momento para tratar como se merece el tema de la necesaria imbricación entre formación y renovación pedagógica, pero sí es oportuno decir un par de cosas teniendo como referencia los dos puntos previos. La formación y el desarrollo del profesorado pueden entenderse, en este contexto, tanto como un espacio para propiciar ese discurso renovador del que se ha hablado más arriba, como la óptica desde la que contemplar y hacer posible la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Esto supone, a su vez, dos ingredientes fundamentales. De un lado, el que se refiere a la circulación de contenidos y valores relativos a las ideas y prácticas para la enseñanza y el aprendizaje, y de otro, que ha de ser simultáneo, sus conexiones con el día a día del desempeño del trabajo pedagógico. Sin movilizar ideas y propuestas, surgidas de la sabiduría de la práctica así como del conocimiento pedagógico disponible, es inverosímil que puedan reconstruirse los modos de pensar y hacer al uso. Sin conectar unas y otras con las configuraciones y resultados concretos de las experiencias par-

ticulares de enseñanza y aprendizaje, los contenidos y procesos de formación pueden correr el riesgo de terminar en sí mismos. Conjugar estos dos planos significa hacer de la formación un espacio de teoría, reflexión, análisis, cuestionamiento y reconstrucción de la práctica pedagógica, pero al mismo tiempo una oportunidad para el descubrimiento de las implicaciones que todo ello pueda y haya de tener para decidir qué y cómo seguir haciendo las cosas. Y otro apunte antes de cerrar este punto, que no por breve que sea aquí su enunciación, ha de ser pasado por alto. Sería indebido entender la formación y el desarrollo del profesorado desde una perspectiva productivista, aunque fuera disfrazándola de sus vinculaciones con la renovación. Los profesores no somos sólo cabezas a recomponer para que nos impliquemos más y mejor en la renovación. También tenemos sentimientos, emociones, identidades y, según parece en los tiempos que corren, somos un tipo de material humano propenso a las llamas del desencanto. La formación y la renovación juntas sólo serán posibles en la medida en que se orquesten de tal manera que contribuyan a despertar la esperanza en el profesorado. De eso han hablado autores tan heterogéneos como Freire (1993), Goodson y Hargreaves (1996), Fullan (1997) o Giroux (1999). Por algo será. Y es que, en efecto, sin una atención a las identidades y facetas emocionales de la profesión docente, todo lo que sea hablar de renovación puede sonar, desgraciadamente, a cantos de sirenas. Esa atención a tales facetas de la profesión ha de proceder de otras instancias y agentes que están fuera de los centros, así como también de las propias instituciones y colegas que compartimos el trabajo escolar. Desde el derrumbe personal y emocional no hay posibilidad ni tan siquiera de contemplar que la tormenta vaya a escampar. Prevenir que ocurra, o tratarlo cuando ya haya hecho acto de presencia, debiera ser, quizás, una de las prioridades de las políticas de mejora, tal como aludiré en el último de estos puntos que estoy tratando. Baste, por tanto, dejarlo aquí apuntado. Como hipótesis de trabajo, pues, o se hace de los intentos de renovación un espacio que nutra, estimule, y provoque ideas, retos morales, apoyos emocionales y sugiera líneas metodológicas y prácticas alternativas cuando proceda en el profesorado, o sencillamente la mejora de la enseñanza será del todo inverosímil.

2.4. La renovación también exige innovaciones organizativas y desarrollo de los centros

Los centros escolares, obvio es decirlo, son mucho más que los edificios que acotan físicamente los espacios de la escolarización formal. Representan, como bien dicen Louis, Toole y Hargreaves (1999) la arquitectura de la escolarización, y al mismo tiempo, espacios de relaciones y responsabilidades, de socialización de quienes los componen, de ejercicios de poder, o mejor dicho poderes, así como escenarios sociales y culturales en los que transcurren períodos históricos relevantes de la formación de los estudiantes y también de los mismos docentes. Si, como se ha dicho en el punto anterior, el aprendizaje de los estudiantes pasa en gran medida por el de los profesores, también se puede afirmar, tal como viene insistiéndose hasta la saciedad, que una organización centrada en el aprendizaje de otros y en el propio es uno de los escenarios de tránsito obligado para la renovación y mejora. Tampoco ha lugar a tratar y elaborar las distintas conexiones que cabe contemplar entre los centros en tanto que organizaciones y la



renovación pedagógica. Baste, para apuntar algunas líneas de reflexión, resaltar tres aspectos que tienen una entidad notable: las estructuras organizativas, las pautas y normas de relación, responsabilidad y rendición de cuentas y el liderazgo. Cada una de ellas, a su vez, han merecido ríos de tinta. Destaquemos, brevemente, algunas consideraciones más elementales.

En lo que se refiere a las estructuras (espacios, tiempos, organización de los alumnos, de los contenidos, distribución del profesorado, etc.) hay algunas «verdades» casi obvias, pero que persistentemente pasan desapercibidas. Eso es así, quizás, porque los códigos tradicionales que han logrado determinar y establecer la estructura profunda de nuestras organizaciones escolares nos resultan tan naturales que impiden que tan siquiera nos atrevamos a dudar de sus pertinencias (Bolívar, 1999b). A medida, sin embargo, que nos hemos hecho más sensibles a las constricciones de ciertas estructuras, se ha empezado a reclamar con más insistencia y justificación la puesta en cuestión de algunas de sus formas más inveteradas. Así, por ejemplo, la mejora sustantiva de ciertos procesos y resultados escolares llega a resultar prácticamente prohibitiva si mantenemos ciertas estructuras de tiempos como las habituales, ya pensemos en el aprendizaje de los estudiantes, o ya nos centremos en el desempeño del propio trabajo por parte de los profesores. Períodos de tiempo muchas veces estancos, excesivos a lo largo del día escolar, desconectados unos de otros, limitan seriamente cualquier metodología que pretenda explorar otras alternativas distintas a la exposición de contenidos, atender a la diversidad, o sostener relaciones con los estudiantes suficientemente amplias como para conocerles mejor, personalizar la enseñanza y orientarlos efectivamente en sus dudas o dificultades. El currículum escolar está tan vinculado en muchas de sus facetas y aspiraciones a la organización, que cualquier intento de mejora en aquel requiere el replanteamiento de ésta. Esta afirmación representa un punto de encuentro de diversas experiencias y proyectos de mejora (Darling Hammond, 1997), que en todos los casos se puede apreciar que renovar la enseñanza pasa obligatoriamente por retocar seriamente los tiempos escolares, los espacios estancos e incommunicados, la magnitud de algunos de los centros, los criterios de organización de alumnos, la compartimentalización de los departamentos y los contenidos que enseñan, las relaciones personales y profesionales entre docentes y de éstos con los alumnos, el número de alumnos asignados a un profesor y un largo etcétera.

Asimismo, si realmente es tan importante como se dice que los profesores dediquemos esfuerzos a hablar de lo que hacemos y deberíamos hacer, concertar pactos sobre el aprendizaje de los alumnos y revisar lo que está ocurriendo con propósitos de mejora, ese empeño quedará sólo en una excelente idea a menos que sus condiciones de trabajo lo hagan posible, y se traduzcan, por lo tanto, en un tipo de tiempos y ordenación del trabajo docente que no sólo faciliten esas aspiraciones sino que incluso las exijan y estimulen.

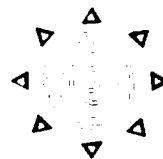
Sin el replanteamiento, pues, de ciertas estructuras escolares como las referidas, la mejora no puede ocurrir, pues no dispone de espacios y tiempos para que ocurra. En su ausencia, es inverosímil que la cultura de los centros y de la profesión docente tenga ocasión de movilizarse, reconstruirse y afirmarse en un sentido de posibilidad y búsqueda de alternativas. También lo sería, por ejemplo, que los centros sean pensados, vividos y gestionados como espacios compartidos para el pensamiento y para la acción pasada por el crisol de la reflexión, la indagación y la experimentación pedagógica. Si no hay tiempos y espacios para la innovación dentro de los centros, lo más probable es

que todas las energías se destinen al mantenimiento del *statu quo* y ninguna al desarrollo.

El tema al que estoy aludiendo tiene, desde luego, muchas aristas. Hay estructuras que debieran ser seriamente replanteadas y en algunos casos reclamadas de las administraciones, pero hay otras que ya existen, y lo que procedería, entonces, es plantearse cómo se rellenan, para qué se utilizan y qué posibilidades no exploradas podrían desarrollarse a partir de las mismas. Hay tiempos y espacios que habrán de ser reclamados, pues, y también los hay que lo que requieren es ser arropados con nuevos sentidos, apropiaciones, usos. Estructura y cultura, de este modo, son dos caras de una misma moneda (Hopkins, 1998) y por eso exigen ser tratadas en paralelo.

Entre algunos de los asuntos que merece destacarse en el orden de la cultura, las normas y valores que rigen sobre las relaciones que sostenemos en los centros, los asuntos y temas a que se aplican, o cómo distribuimos y concertamos las respectivas responsabilidades y la rendición de cuentas de su desempeño son, entre otros muchos aspectos, algunos de los que han de atraer nuestra atención. En esta materia, algunas de las advertencias de los críticos del corporativismo de nuestros centros y profesión han de ser tenidas muy en cuenta. Un centro, particularmente si es público, ha de encontrar equilibrios necesarios entre la afirmación de los sujetos particulares, incluyendo ahí sus márgenes necesarios y razonables autonomía y el hecho de que cada uno de ellos pertenece a una institución que tiene encomendadas tareas y responsabilidades que desbordan ampliamente los criterios y decisiones sólo particulares. Algunos de los que hoy proponen la idea de los centros como «comunidades de aprendizaje», independientemente ahora de los significados múltiples de esta expresión, han puesto el dedo sobre uno de los asuntos más complicados pero ineludibles. Así, por ejemplo, Louis y Kruse (1995) hablan de un aspecto fundamental como la «desprivatización de la práctica». Tiene que ver, en definitiva, con la imagen e implicaciones de entender que un centro merece considerarse como una nave cuya singladura sólo puede discurrir por buenos mares si concertamos responsabilidades, si no se quedan en formulismos y dejaciones al arbitrio de cada uno, sino que, por el contrario, están expuestas al escrutinio público y a la rendición de cuentas. Son penosas las anécdotas que en este sentido, desde las confesiones de familias hasta las de alumnos, desde los propios docentes y otros agentes escolares, tenemos ocasión de escuchar. Hablan de discrecionalidades mal entendidas, así como de escudos bajo los que proteger no ya la incompetencia sino la desidia. O se pacta social y culturalmente un nuevo orden de responsabilidades, rendición de cuentas de las mismas y control social e institucional, o algunos de los mejores proyectos de renovación, incluso surgidos desde el interior de los centros, están abocados al fracaso desde sus inicios.

Con este tema están relacionados muchos asuntos, pero el tercero al que me refería antes tiene su parte de contribución: el liderazgo escolar. Término éste, como se sabe, tan necesario como cargado de adherencias gerenciales muy alejadas del día a día de los centros así como de los valores que han de presidir las instituciones públicas de educación. Tampoco es el momento de entrar aquí con detalle. Limitémonos a un par de consideraciones. En primer lugar, es un dato no sólo identificable en las investigaciones mejor documentadas sino también un contenido de la experiencia de muchos profesores y profesoras que la renovación de un centro es imposible con una dirección administrativa, funcionarial, complaciente, sin espíritu y compromiso con la renovación, o sin capacidad de exigir y apoyar, embarcar y embarcarse, criticar cuando haya



de hacerse y aplaudir cuando proceda. Queda muy bien, generalmente en entornos oasis de renovación, apostar por un modelo de dirección en el que la colegialidad sustituye a la dirección formal y posicional. No queda, desgraciadamente, cuando lo que ocurre es que bajo la cobertura de una dirección de todos se ofrecen los mejores pretextos para un liderazgo de nadie, el mantenimiento de apariencias democráticas y complacientes, la sensación y la práctica de las más insidiosas dejaciones. No cabe la menor duda de que algunas propuestas que tratan de encumbrar la imagen y el papel de la dirección hasta elevarlo a la categoría de «líder visionario» no son moralmente defendibles, ni quizás prácticamente realizables. Pero los papeles, las responsabilidades y los compromisos de los equipos directivos son tan importantes en el concierto de la renovación que por sí mismos no son suficientes para activarla pero, con toda seguridad, sí pueden ser decisivos para que no lleguen a ocurrir. El liderazgo que reclama la mejora de la educación ha de extenderse a lo ancho y profundo de las estructuras, funciones, y cometidos escolares. Incluso, por llevarlo hasta sus extremos, ha de tocar no sólo a los profesores, sino también a los estudiantes, a la mismas familias, e incluso a otros agentes del sistema escolar. Así y todo, hay que tener mucho cuidado con diluir por esa dirección el papel, los cometidos y las responsabilidades —todo lo rotativas que se desee— que en cada momento han de asumir los equipos directivos de los centros.

2.5. Una perspectiva de totalidad para un asunto tan complejo como la renovación y mejora

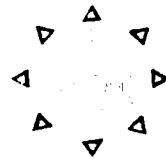
Concluir estas propuestas con la apelación a una perspectiva de totalidad podría ser entendido, en primer lugar, una buena fórmula para cerrar aquí este recorrido por las distintas facetas implicadas en la mejora de la educación. Se han quedado otros muchos asuntos en el tintero, y éste podría ser el momento de convocarlos a todos. No es con esta argucia con la que trato de introducir aquí tal reclamación. El tema en cuestión tiene más calado. Para situarlo en las claves breves en que puedo abordarlo aquí, un par de consideraciones.

En primer lugar, conviene decir que ninguno de los frentes previamente referidos, preferentemente localizados en el interior de los centros y la profesión docente, tiene pleno sentido a menos que los pongamos en relación con muchos asuntos que están más allá de los centros y la profesión docente. Más allá, por ejemplo, están los contenidos y las formas de discursos que socialmente se propagan acerca de lo que ha de ser la educación, las escuelas y los profesores. El discurso renovador no está sólo en manos de los profesores, sino también en manos de otros muchos agentes y fuerzas sociales. Hay que tenerlos en cuenta, ya sea en ocasiones para prestarles audiencia, ya sea, en otras, para contestarlos y cuestionarlos desde opciones sociales, culturales y políticas sobre la educación con esfera de construcción del saber y de la ciudadanía. Éste es un frente de posibilidad, pues es necesario para conectar la renovación educativa con contextos sociales más amplios, pero también es una fuente de conflictos y lucha ideológica. En alguna medida, tal y como están discurriendo ciertas ideas y acontecimientos, la escuela está llamada a ir contracorriente, a ser un espacio de resistencia.

Cuestiones como las centrales que atañen al currículum escolar, desde los objetivos y metas mínimas de la escolarización, hasta la evaluación de los aprendizajes y su vali-

dación social, son asuntos que desbordan ampliamente a los centros. Con mucha razón y desde argumentos diferentes (Delors, 1996; Dreever, 1996; Darling Hammond, 1997; Giddens, 1999), aún en tiempos de fiebres descentralizadoras como las vigentes, se levantan muchas voces que exigen el papel protagonista, activo y responsable de los poderes públicos y la asunción irrenunciable de sus responsabilidades en la ordenación de una política de calidad para todos que establezca algunos marcos como éstos y propicie las condiciones necesarias (medios y recursos, estímulos, apoyos y controles, estructuras y estrategias) para hacer posible la renovación y mejora desde el seno de cada uno de los centros. El afán de dirigir todo desde las administraciones es tan impropio como el extremo opuesto, que cada vez se traduce más abiertamente en la falta de iniciativa, la desidia, el hacer la vista gorda, delegar responsabilidades a otros para no afrontarlas por sí mismas. Hay muchas cuestiones que tienen que seguir centralizadas, pues lo contrario puede socavar seriamente los propósitos fundamentales de la escolarización, particularmente los que se refieren a la vertebración social, a la provisión de una educación digna para todos y la asignación de recursos, incluso practicando la discriminación positiva cuando así la exijan ciertos entornos sociales y escolares. He aquí, por ejemplo, una vía excelente para fortalecer a la profesión docente, cuidar de no llevarla a caminos sin salida, prevenir su malestar profesional y emocional. La renovación, desde este punto de vista, no es sólo el cometido y la responsabilidad de los centros y los profesores. Si hay que repartir responsabilidades, diríjase la mirada también hacia aquellos que no facilitan las cosas como sería debido, o que contribuyen, sin más, a lanzar mensajes antiinnovadores (políticos, administradores, inspectores, formadores, asesores, universitarios, etc.). Éste es, por lo tanto, un primer aspecto que requiere esa perspectiva de conjunto a la que estoy refiriéndome. La renovación y mejora, como hemos dicho más arriba, ha de centrarse en el aprendizaje de los alumnos, y para ello el de los profesores y centros han de ser declarados como estaciones de paso obligado. Para ser congruentes, también hay que decir otro tanto de la administración de la educación, de su ordenación y funcionamiento, ahora bajo el régimen autonómico. Hemos de empezar a hablar, pues, también de qué y cómo, y por qué, debieran aprender los gestores de nuestros sistemas educativos, así como todos los profesionales y otras instituciones que pululan en torno a la educación. Mis reservas frente a algunos análisis que sólo dirigen la mirada hacia los profesores radican, a fin de cuentas, aquí. No sólo es que haya profesores irresponsables e incompetentes. Como en todas las profesiones, algunos podemos merecer este calificativo. Hay que ir, sin embargo, un poco más allá, y reflexionar sobre irresponsabilidades e incompetencias social y administrativamente construidas. Mientras no apuntemos también hacia ellas, la renovación, las reformas, los cambios necesarios, seguirán perteneciendo a la categoría de causas perdidas. Su pérdida, sin embargo, no serán tanto algo fatal cuanto un fenómeno sutilmente bien tramado.

La segunda faceta de la perspectiva de totalidad a la que prometía referirme discurre, más bien, por el interior de nuestras concepciones educativas, nuestros afanes renovadores, cuando los intentamos, el modo de plantearlos y hacerlos posible. Dicho brevemente, supone una llamada a la necesidad de conjugar las visiones globales con las realizaciones más concretas. En realidad, a lo largo de los puntos anteriores ya he hecho alusiones a esta consideración. Dicho aquí de forma más explícita, tiene que ver con la conveniencia de pensar en la innovación y sus proyectos no tanto como algo episódico, aislado, fortuito, efímero y con anteojeras que limiten la mira, sino todo lo contrario. Eso es lo que, entre otras cosas, pretendía decir al afirmar que la renovación tiene que asentarse en la construcción de discursos amplios sobre la educación, pues de



ese modo tendremos la oportunidad de conferir sentidos a lo que hagamos y también razón de ser por los tiempos y temas que nos retan. Ha de recalar en asuntos más cercanos al día a día de la educación (currículum y enseñanza, y aprendizaje), pero procurando una mirada en la que la acción particular sobre algunos elementos (contenidos, metodologías, materiales, evaluación, relaciones, etc.) no nos lleve a perder la idea del conjunto. De poco vale indagar sobre una metodología en particular si, por ejemplo, no retocamos al mismo tiempo cuestiones sobre lo que estamos enseñando, los criterios y procedimientos de evaluación, las relaciones con los alumnos, así como también los tiempos y espacios escolares. Convóquese, por tanto, en esta sugerencia aquellos asuntos que tengan que ver con la formación y el desarrollo del profesorado, temas como los tratados sobre la organización de nuestros centros y otros que podrían versar sobre las relaciones de los mismos con sus entornos y comunidades. La innovación a modo de pequeños e insignificantes parches puede facilitar, en ocasiones, algunas autocomplacencias renovadoras pero es dudoso que lleven a la mejora como tal.

En resumidas cuentas, he aquí una aproximación a la renovación pedagógica, en la que, desde luego, he hecho poco más que poner en orden algunas ideas bien conocidas. Son así tanto las que he seleccionado para ofrecer algunas pinceladas sobre los tiempos que corren como las que me he atrevido a resumir en el último punto. Con ello, en realidad, lo que he pretendido hacer no ha sido sino aportar algunos materiales para la reflexión, para estimular discursos. Queda por delante todo lo demás, que es lo fundamental. Profundizar, completar y cuestionar ideas como éstas y presentarlas de forma más precisa y convincente. Asumir que, si nos lo proponemos, la innovación es posible, y la mejora necesaria, incluso un imperativo social, cultural y escolar. Lo será en tanto que no renunciemos a propósitos educativos valiosos y que no los dejemos sólo en el plano de lo dicho, de las declaraciones y retóricas. Lo será, por último, a condición de que entendamos que un intento como ése no debiera ser distinto de lo que, dentro de limitaciones y constricciones, se intente perseguir de modo permanente para una escuela y educación digna para todos los ciudadanos y ciudadanas. Así dicho, la renovación y mejora no debieran pensarse como cosas excepcionales y voluntarias. Son, más bien, un imperativo social, cultural y humano que no puede ser considerado como un huésped extraño en una institución como la escuela que ha de moverse por razones morales para no perder su esencia y espíritu.

Referencias

- BOLÍVAR, A. (1999a): «El proyecto ilustrado de educación. ¿Qué mantener y qué debe cambiarse?», en *Jornadas ADEME*. Universidad de Murcia.
- BOLÍVAR, A. (1999b): *Cómo mejorar los centros escolares*. Madrid, Síntesis.
- CALDWELL, B.J. (1997): «The impact of self-management and self-government on professional cultures of teaching: a strategic analysis for the twenty-first century», en HARGREAVES, A. y EVANS, R. (Eds.): *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In*. Buckingham, Open University Press.
- CONTRERAS, J. (2000): «El profesorado y la república escolar», en *Cuadernos de Pedagogía*, 287; 80-85.
- CUBAN, L. (1992): «Curriculum Stability and Change», en JACKSON, P.W (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York, McMillan; 216-248.

- DAVIES, B. y ELLISON, L. (1998): «Strategic Planning in Schools: an axymoron?», en *School Leadership and Management*, 18 (4); 461-473.
- DREEVER, B. (1996): «If not now, when? Radical theory and systemic curriculum reform», en *Journal of Curriculum Studies*, 28 (2); 171-191.
- ELMORE, R.F. (1996): «Getting to Scale with Good Educational Practice», en *Harvard Educational Review*, 66 (1); 1-26
- ESCUADERO, J.M. (1999): «Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum: más allá de las reformas», en ESCUDERO, J.M. (Ed): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis.
- ESCUADERO, J.M. (en prensa, a): «La exclusión social y educativa: ¿hay respuestas escolares y sociales?», en *I Jornadas de Programas de Garantía Social y Aulas Taller*. Murcia, Federación de Municipios.
- ESCUADERO, J.M. (en prensa, b): «Algo más de dos décadas de reformas escolares en España. Un balance general y algunas lecciones», en ESTEBARANZ, A. (Coord.). Sevilla, Universidad de Sevilla.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): «¿Es pública la escuela pública?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 284; 76-81.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2000): «La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra», en *Cuadernos de Pedagogía*, 289; 85-90.
- FULLAN, M. (1997): «Emotion and Hope: Constructive Concepts for Complex Times», en HARGREAVES, A. (Ed.): *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria, ASCD.
- GIMENO, J. (1999): «La educación que tenemos, la educación que queremos», en IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- GIROUX, H. (1999): «Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio», en IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- GOODSON, F. y HARGREAVES, A. (Eds.) (1996): *Teachers' Professional Lives*. London, Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- HOPKINS, D. (1998): «Tensions and Prospects for School Improvement», en HARGREAVES, A. y OTROS (Eds.): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic.
- MARCELO, C. (1996): *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid, CIDE.
- MONTERO, L. (1999): «Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas», en XXI, *Revista de Educación*, 1; 15-31.
- POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- SARASON, S.B. (1982): *The culture of school and the problem of change*. Boston, Allyn an Bacon.

Juan Manuel Escudero Muñoz es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Correo electrónico: jumaes@fcu.um.es