

Ayer y hoy de la educación. Reflexiones para el profesorado

Juana María Rodríguez Gómez*

Resumen

Entre el ayer y el hoy de la educación existen una lluvia de objetivos e intenciones que marcan las líneas educativas del futuro. En este trabajo, reconocemos los logros del ayer como una base ilustrada sobre la que iniciar el camino hacia la igualdad de oportunidades, la transformación social y la democratización de las instituciones educativas. Las escuelas entendidas como comunidades de aprendizaje y cambio social.

En este proceso, el profesorado juega un papel importante en la flexibilización de las estructuras académicas y en el reconocimiento de la diversidad cultural, social y personal del alumnado.

Palabras Clave:

Igualdad de oportunidades, diversidad, diálogo, comunidades de aprendizaje.

Abstract

Between the past and the present of education there exists a *great amount of objectives and intentions* which mark the educational lines for the future. In this work, we acknowledge the achievements of the past as an illustrative base upon which we could initiate the path towards equality of opportunities, social transformation and the democratisation of the educative institutions: The schools seen as communities of learning and social change.

In this process, the teachers play a very important role in the flexibility of the academic structures as well as in the acknowledgement of the cultural, social and personal diversity of the students.

Keywords:

Equality of opportunities, diversity, dialogue, communities of learning.

* Universidad de La Laguna
jm.pedagogia@hotmail.com

1. Introducción

En este trabajo extraemos elementos de análisis que cuestionan el ayer y el hoy de la educación, así como la democratización de la enseñanza. Es necesario estructurar el papel del profesorado, apostar por la cultura de la transformación, defender la igualdad de oportunidades y entender las escuelas como comunidades de aprendizaje.

Los programas y proyectos elaborados en los centros deben constituir elementos de negociación y discusión permanente para establecer estructuras dinámicas que inviten al debate, al reconocimiento de la diversidad y al cambio social.

2. Ayer y hoy de la educación

El proyecto Ilustrado que posibilita una educación obligatoria se ha cumplido para los niveles básicos de la enseñanza. De este proyecto, que hoy parece agonizar, extraemos algunos parámetros que han marcado la educación del siglo xx: La educación como instrumento de libertad y de desarrollo de la autonomía; La educación como esperanza de liberación social, que prepara para la sociedad, para la vida adulta, para el trabajo y promete liberar al hombre de las limitaciones de su origen; La educación como derecho universal unido a la dignidad del ser humano y, la educación fundamentalmente como desarrollo.

La posmodernidad ha cuestionado y repensado estos parámetros, mostrando la cara oculta de las utopías universales así como su inoperancia. Esto ha podido generar cierto desasosiego y desorientación en las instituciones educativas. Así, en la mayoría de los medios de comunicación, el debate sobre los sistemas educativos formales ha resultado irrelevante. Ya en la década de los ochenta, el desconcierto se manifestó en su incapacidad para responder a las necesidades sociales y personales de los jóvenes. Gimeno lo explicita con el siguiente párrafo:

“La denuncia de la opresión y la desigualdad de esta última etapa se ha extendido a las relaciones de género y a los de cualquier otro colectivo que se considera oprimido, quedando en evidencia que la educación construida bajo el paradigma de la modernidad dista de ser liberadora, o en el mejor de los casos lo es para unos y no para otros” (Gimeno, 1999, 47).

Resulta complejo establecer qué es lo mejor de un pasado marcado por la modernidad y su lucha por renacer del oscurantismo, la ignorancia y la superstición y, qué es lo mejor de un futuro guiado por una posmodernidad ecléctica, singular y diversa

basada en el individualismo. En este continuo social-filosófico, personal y educativo existen elementos suficientes para el conflicto y el desacuerdo, generando una lluvia de objetivos e intenciones que van desde los procesos más conservadores a otros liberales y plurales. Este desconcierto ha generado abandono personal e institucional y la búsqueda de la identidad perdida.

Desde mi punto de vista, merece la pena retomar la construcción del ser humano desde el logro de la verdad, la racionalidad, la autonomía y la solidaridad como una base sobre la que iniciar el camino de la igualdad de oportunidades y la transformación social.

Desde esta línea unificadora y a la vez, reformadora, presento un conjunto de reflexiones que permiten definir y reconstruir la educación del siglo XXI:

- Apuesta por la democratización de las instituciones educativas, no sólo desde el campo de las ideas sino también de la praxis, impregnando el quehacer educativo.

“En pro de la racionalidad o el gerencialismo educativo se ha echado por la borda algunas conquistas educativas del siglo XX: apropiarse de la palabra sin que se traduzca en acción” (Imbernón, 1999, 65).

- Consideración de ciertas pedagogías progresistas que tuvieron sus comienzos en las obras de John Holt “El fracaso de la escuela” y Everett Reimer “La escuela ha muerto”. Estas cuestionaron ciertas teorías que entendían la tradición occidental como superior y elitista, despreciando otras entidades y aportaciones culturales. Actualmente, han proliferado discursos pedagógicos que se oponen a la racionalidad técnica, tanto en la organización de los contenidos como en la gestión de las instituciones educativas. Estos replantean la prioridad de los contenidos para atender a los procesos de producción del conocimiento basados en el cómo aprender y en su reelaboración crítica.
- Apuesta por el diálogo y la ciudadanía. Recuperación del principio de convivencia centrado en la libertad y la responsabilidad en contra de la pasividad y el conformismo. Necesidad de construir un pensamiento capaz de seleccionar información relevante, que modere el bombardeo de los medios de comunicación para analizar los parámetros informativos y la toma de decisiones. De esta forma, la institución educativa debe apoyar a una comunidad concienciada que apuesta por la democracia, la dignidad y la responsabilidad social.
- Defensa de un currículum abierto y dinámico. Tanto los programas de enseñanza como los proyectos generados en los centros deben constituir elementos de

negociación y discusión permanente, conformando una estructura dinámica que invite al debate.

- Desarrollo del papel del docente como profesional activo y transformador del hecho educativo. Para lograr este objetivo, es necesario mejorar sus condiciones de trabajo así como, los mecanismos de control técnico, para fortalecer su autonomía y desarrollo práctico, cuestionando las estructuras institucionales en las que trabaja.

3. La escuela democrática. Hacia dónde caminar

La escuela de hoy convive con una serie de presupuestos que inciden en su desarrollo: entorno social basado en la información y la comunicación; crisis respecto a lo que hay que enseñar; diversidad cultural; globalización y homogeneización con la consiguiente pérdida de identidad, reducción a una lógica universal e intolerancia a los rasgos diferenciales; crisis respecto a las competencias docentes; presencia de múltiples paradojas entre la interculturalidad y el repliegue hacia el individualismo y la subjetividad; trasvase de la sociedad industrial a la sociedad de la información.

Ya en los años setenta se gesta una revolución tecnológica sin precedentes que, en la actualidad, impregna nuestro estilo de vida. Esta sociedad de la información ha priorizado el dominio de ciertas habilidades como la selección y procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones y el trabajo en equipo. Aquellos colectivos que no logran el dominio de estas habilidades corren el riesgo de quedar excluidos, aumentando las desigualdades entre quienes acceden o no a esa capacidad. Por tanto, podemos hablar del crecimiento tecnológico como un factor que ha propiciado tanto el desarrollo como la exclusión. Es decir, para unos, la sociedad de la información ha agudizado la presencia de ciertas asimetrías entre países desarrollados y no desarrollados y para otros, ha constituido la gran oportunidad que puede acelerar su crecimiento. Sin embargo, tanto el Informe Mundial de la Comunicación de la UNESCO (1998) como los estudios iniciados por estos autores (Casas, 2001; Nuñez, 1999; Flecha, 1997 y Primo, 1998) advierten que la tendencia actual deja en clara desventaja a los países más pobres, agravándose sus diferencias económicas con los demás.

De la misma manera, no existe una verdad definida unilateralmente, un único punto de vista y de pensamiento. Al contrario, se reconoce la existencia de otros contextos y prácticas, pasando de una sociedad “segura” a otra plural y reflexiva.

Pero, cómo superar la crisis, hacia dónde caminar. En este trabajo, expongo algunas líneas de actuación que pretender abrir vías de análisis y debate: Reestructurar el papel

del profesorado, apostando por una cultura de la transformación; defender la igualdad de oportunidades y, entender las escuelas como comunidades de aprendizaje.

3.1 Reestructurar el papel del profesorado apostando por una cultura de la transformación

Los estudios mediacionales y ecológicos asumen por un lado, que el docente es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas, propias de su desarrollo profesional y, por otro, aceptan que los pensamientos del docente guían y orientan sus conductas (Shavelson y Stern,1983). Tales presupuestos tratan de transformar su imagen. De una misión centrada exclusivamente en el dominio de destrezas y la formulación de objetivos operativos y conductuales, se ha optado por un docente concebido como un profesional cuya actividad incluye el establecimiento de objetivos, la búsqueda de información acerca de los alumnos/as, la formulación de hipótesis. De esta forma, se supera la unidireccionalidad de la intervención pedagógica para analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo elaboran y modifican las rutinas, utilizan técnicas y materiales, cómo inventan procedimientos y recursos.

Entre las líneas de investigación que analizan el pensamiento del profesorado, destacamos el estudio sobre “pensamiento práctico del docente” (Schon, 1992). Este no se refiere a los conocimientos teóricos o conceptuales sino al cuerpo de significados, consciente e inconsciente, que surge de la experiencia. Es personal, poco articulado y organizados, con una lógica peculiar que responde más a una historia profesional-personal que al modelo de investigación científica (Connelly y Clandinin, 1988). Es un pensamiento dirigido a la acción, adquirido como consecuencia de la experiencia docente, amplio y flexible para afrontar la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valor de las situaciones escolares. Esta influido por el contexto cultural y no se aprende de los libros sino mediante la propia experiencia; se genera y se aprende en la acción. Cada docente debe tomar conciencia de su propio pensamiento práctico, haciéndolo explícito para si procede, modificarlo y desarrollarlo.

Para Schon (1992), esta reflexión en sobre los elementos que conforman el pensamiento práctico docente influye en el desarrollo del aula donde “crítica y reestructuración del conocimiento” se funden en un solo proceso. Es decir, el docente como práctico experimenta continuas “sorpresas” que le replantean su acción. Esta reacción a lo inesperado, reestructura sus estrategias, sus teorías de los fenómenos y modos de configurar el problema, adoptado la figura de investigador crítico. Bajo esta perspectiva

reflexiva, crítica y práctica, subyace una concepción constructivista de la realidad que considera al profesor/a como un sujeto que elabora y analiza las situaciones.

La reflexión en y para la acción constituye un componente esencial en la formación permanente del profesorado. Pretende cuestionar, individual y colectivamente, las características de la situación-problema, los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico, la delimitación de metas, la elección de medios, los esquemas de pensamiento, las técnicas implícitas y las creencias o formas de representar la realidad. Ante una práctica rutinaria y repetitiva, el conocimiento de la acción se hace cada vez más táctico, inconsciente y mecánico, donde el docente automatiza su aparente competencia práctica, sin analizar lo que ocurre en la práctica. De esta forma, su pensamiento práctico queda fosilizado, aplicando los mismos esquemas a situaciones cada vez más divergentes. Progresivamente se insensibiliza ante la singularidad de los fenómenos, propiciando situaciones educativas complejas difíciles de resolver.

Conscientes de este tema, debemos promover una formación inicial adecuada tanto en el desarrollo de conocimientos especializados como en el trabajo en equipo, reflexionando sobre sus propias ideas y sobre la naturaleza de la educación. Facilitar este trabajo colaborativo para saber qué se pretende con lo que se hace y qué habría que cambiar para evitar el abandono y el estrés profesional, que impide la reflexión sobre la práctica. La colaboración es un espacio participativo que une teoría y práctica. Su plasmación en los contextos educativos imprime un nuevo rumbo a las relaciones entre estudiantes y profesorado, construyendo un tipo de escuela centrada en la autorrevisión y la mejora constante. Una escuela colaborativa es una escuela comprometida con la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autonomía; elementos vinculados a los procesos de perfeccionamiento de los docentes.

Al respecto, Gimeno (1999, 80-2) esboza algunas causas que posibilitan el rechazo a la innovación educativa mediante los siguientes puntos: El docente piensa que lo sustancial de la profesión es enseñar y no aprender; comodidad; miedo a lo novedoso; falso compañerismo que conduce al silencio a la protección y a la defensa de comportamientos inadmisibles; existencia de tiempos para la planificación y la acción y pocos para la reflexión sobre la acción; ¿Qué van a enseñarnos los padres si nosotros somos los profesionales?; el desaliento de algunos fracasos puede conducir al escepticismo y al inmovilismo; la meritocracia apoyada no en la reflexión sistemática y en la mejora de la práctica, sino en la asistencia a cursos y la naturaleza jerárquica y descendente de los cambios institucionales. Estas causas inciden en el nivel motivacional del profesorado. Si éstos no se encuentran a gusto no lograrán

desarrollar todas sus potencialidades. Sin embargo, si adoptan una actitud abierta y comprometida con la institución escolar y el entorno social, mediante el trabajo en equipo y el diálogo, lograrán disfrutar de su profesión.

Esta apuesta por el cambio y la transformación implica fomentar proyectos basados en la comunicación y el diálogo; facilitar la implicación de toda la comunidad educativa y proponer teorías y prácticas que hayan tenido éxito en otros contextos o países. De esta forma, evitamos desarrollar proyectos utópicos e ideales, con escasa incidencia en la práctica educativa. A través de los procesos comunicativos se crean, modifican e intercambian los significados. Por tanto, se propone la superación de la racionalidad instrumental que ha priorizado las habilidades académicas por encima de las prácticas.

“No es incompatible utilizar habilidades académicas con el empleo de lo comunicativo y de los hechos; las últimas engloban a las anteriores” (Flecha y Tortajada, 1999, 22).

Este aprendizaje dialógico recoge los siguientes principios: igualdad frente a autoridad o jerarquía, transformación frente a reproducción, solidaridad frente a individualismo e igualdad de las diferencias frente a cultura de la diferencia.

“La igualdad de la diferencia es contraria a la adopción de la diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunos fines educativos. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que en una situación de diversidad se refuerce lo diverso, lo excluyente, generando mayor desigualdad” (Flecha y Tortajada, 1999, 22).

3.2 Defender la igualdad de oportunidades

El principio de la igualdad de oportunidades constituye una conquista ética de las sociedades democráticas. Combina la libertad individual con el reconocimiento de la igual dignidad de las personas, así como su derecho a participar en la vida social. Al respecto, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo en su Título Preliminar, capítulo I “Principios y fines de la educación” dice: el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de la discapacidad”.

Esta apuesta educativa, ética y política ha propiciado la elección del año 2007 como Año de Igualdad de Oportunidades para todos, lo que permitirá concienciar sobre el derecho a la igualdad y a la dignidad personal, así como la búsqueda de entornos de participación de los distintos sectores sociales en su lucha contra la discriminación racial, sexual, cultural, religiosa, etc.

Al respecto, la LOGSE desde sus comienzos aportó los compases “comprensividad” y “diversidad” para la construcción de la igualdad de oportunidades flexibilizando el currículo. Sin embargo, ¿cómo combinar diversidad e igualdad sin caer en reduccionismos que generen igualitarismos a la baja o una atención educativa inadecuada al alumnado?

Es obvio que todos somos distintos, diversos en su entorno. Asumir la diversidad implica reconocer la diferencia como algo innato al ser humano. Los alumnos/as se comportan de forma distinta ante las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ¿Por qué no asistimos a una verdadera igualdad de oportunidades? ¿Por qué unos alumnos/as son capaces de centrar su atención en los procesos educativos y otros no, partiendo ambos de situaciones innovadoras y motivantes? ¿Qué ha ocurrido con la diversidad?

Trabajar la diversidad debe permitirnos vivir procesos democráticos basados en la igualdad de oportunidades, la dignidad y la solidaridad. La diversidad constituye un proyecto de crecimiento personal, social y cultural vinculado al análisis de la realidad. Por tanto, debe atender a las características específicas de cada uno, de sus necesidades y potencialidades, mejorando su autoconcepto y autoestima y, debe posibilitar el intercambio de ideas, expresiones y proyectos con el otro, mediante mecanismos de participación colectiva. Este desarrollo intra e interpersonal encuentra su camino filosófico en la diferencia, en el reconocimiento del otro y en la participación social.

Generalmente, hemos entendido la diversidad asociándola a parámetros meramente académicos. Por ejemplo, la utilización de refuerzos específicos, las adaptaciones curriculares, los cambios metodológicos, situándola en el plano del aula. Sin embargo, es necesario ir más allá, es decir, insertar la diversidad en el plano de las estructuras organizativas de las instituciones escolares.

Quizá la distribución actual por cursos y ciclos no sea la más adecuada. Hemos convertido las aulas en estructuras homogéneas, atendiendo a parámetros generales de edad y desarrollo intelectual, considerando a los alumnos/as problemáticos como

“islas” a los que analizar y solucionar. Pero, ¿qué ocurre con el resto del alumnado? ¿por qué no responden con éxito al programa escolar?

Surgen, por tanto, nuevos interrogantes, que revolucionan las propuestas actuales, centrados en la flexibilización de las estructuras organizativas de las instituciones escolares y en el desarrollo individualizado de la enseñanza. Atrás deben quedar los horarios rígidos, las aulas masificadas, la agrupación exclusiva de los alumnos/as por edades, la organización espacial del aula, los procesos comunicativos basados en la expresión oral y magistral del tema, las metodologías aparentemente activas y participativas, la distribución de tiempos y recursos. Es preferible, y los docente lo reconocen, trabajar con un grupo de estudiantes motivados durante quince minutos porque constituye un tiempo de atención máxima y de rendimiento excelente, que invertir una hora controlando las conductas disruptivas.

Esta apuesta por la individualización, no sólo como metodología sino como filosofía del centro escolar, y por el trabajo en pequeño grupo constituye una tarea pendiente que puede dar respuesta a la diversidad desde un punto de vista educativo y social.

La diversidad no constituye sólo una opción metodológica sino una opción social, cultural y política que han de asumir todos los agentes implicados en el proceso educativo: alumnado, profesorado y comunidad de referencia.

“El desarrollo de la diversidad debe ser un proceso de construcción del conocimiento compartido entre padres, alumnos/as y comunidad, debe ser una herramienta para la revisión de la teoría y para la transformación de la práctica educativa” (Imbernón, 1999, 73).

“La diversidad debe apostar por introducir el análisis y la denuncia de contradicciones y establecer las condiciones de un trabajo transformador. No reducir la diversidad a la mera intención educativa sino que debe trabajar el ámbito del aula para colaborar y asumir el protagonismo en todas las actividades sociales” (Imbernón, 1999, 73).

Los centros educativos deben abrir sus puertas a la comunidad para que puedan insertarse plenamente en la sociedad de la que forman parte, mediante procesos comunicativos abiertos y fluidos que permitan el intercambio de necesidades.

Esta apuesta social de la diversidad posibilitará en el alumnado una respuesta amplia que atiende a sus necesidades. La educación estará, por tanto, al alcance de todos y no sólo de una minoría. Todos podrán satisfacer sus ilusiones e intereses personales desde una innovación educativa sostenida.

3.3 Entender las escuelas como comunidades de aprendizaje

Las escuelas tienen que aprender rompiendo su dinámica obsesiva por enseñar. Es cierto, que las instituciones educativas deben procesar situaciones de enseñanza analizando qué enseñar, cómo y dónde pero sin obstaculizar su cara complementaria frecuentemente ignorada: el aprendizaje. Si sólo existen tiempos para la acción no habrá forma de hacer reflexión para la acción (Santos Guerra, 2002). Aprende no sólo el profesorado sino la escuela como institución (Bollen, 1997). Santos Guerra (2002) esboza algunos indicadores y objetivos que marcan este aprendizaje:

- Interrogarse. Si no hay preguntas no se buscan las respuestas. Pasar de un modelo basado en las rutinas a otro sustentado en las incertidumbres.
- Investigar. Las respuestas no son fruto de la intuición, de la arbitrariedad, de la rutina o de la comunidad sino de la indagación rigurosa.
- Dialogar. El proceso investigador lleva consigo un diálogo entre los protagonistas de la escuela y entre éstos y la sociedad. Todos los miembros forman parte del diálogo.
- Comprender. Es una de las claves de la transformación y la mejora. La comprensión tiene como finalidad la toma de decisiones. La investigación educativa no busca almacenar conocimientos sino mejorar la práctica.
- Escribir. Poner por escrito el resultado de la reflexión e investigación.
- Difundir. Comunicar las experiencias a otros profesionales.
- Debatir. Al difundir la investigación se genera una nueva plataforma de discusión de la que pueden beneficiarse los investigadores al recibir la retroalimentación de sus argumentaciones.
- Exigir. El conocimiento adquirido y difundido puede conducir a la mejora de las prácticas profesionales y al planteamiento de reivindicaciones.

Junto a estos indicadores, exponemos una propuesta educativa que atienden al proceso de aprendizaje de las escuelas en su objetivo por resolver los problemas de convivencia y de resolución de conflictos: las comunidades de aprendizaje. Insertas en el paradigma crítico interpretativo, constituyen la respuesta igualitaria a la actual transformación social (Flecha 2005, 2007). Desde este paradigma se incluyen los movimientos de reconstrucción social y de reconceptualización de un currículum relacionado con los procesos históricos, políticos y económicos de una sociedad. Se pregunta por cómo reproduce el conocimiento la escuela; a qué intereses corresponden las habilidades fomentadas en los centros educativos; en qué perspectiva o dirección se mueven; cómo los estudiantes de sectores sociales no desarrollados pueden lograr libertad, equidad y justicia social en la escuela, etc.

Estas comunidades de aprendizaje propuestas por la perspectiva crítica, se basan en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno mediante el diálogo y el consenso entre todos los sectores implicados (profesionales del sistema educativo, educadores sociales, asociaciones sociales, familia, empresas, ayuntamientos, etc). Constituyen una respuesta educativa a la sociedad de la información y se asientan en conceptos de educación integral, participativa (tratando de conectar lo que ocurre en el aula, la familia y el contexto social de referencia) y permanente (formación continuada).

“No se debe caer en la impartición del conocimiento académico-formal de manera exclusiva. Se debe partir de la combinación de lo práctico, lo académico y lo comunicativo...la comunidad y la familia participan de forma conjunta con el profesorado...de la actuación conjunta de los distintos agentes implicados es como se pueden llevar retos y objetivos definidos, proyectar las actividades y evaluar resultados. Desde la organización democrática y participativa, se deciden en igualdad de condiciones los contenidos, la evaluación, la metodología y los objetivos (Flecha y Tortajada, 1999, 25-6).

Es necesario analizar el proceso educativo integrando otras entidades sociales, otras manifestaciones culturales de la vida cotidiana que superen la visión lineal y monolítica del aprendizaje actual de conocimientos. Esta apuesta crítica y transformadora se justifica en los movimientos pedagógicos basados en la ética de la compasión y de la justicia social, centrados en la solidaridad e integración social y en el desarrollo de experiencias vividas, desde el conocimiento y descubrimiento del otro como un ser igual a ti.

Por tanto, la escuela debe ser una comunidad crítica de aprendizaje y no sólo de enseñanza (Gairín, 1996). No está ubicada en el vacío sino en la sociedad, estableciendo una relación estrecha con la misma. Los modelos sociales penetran en las prácticas escolares a la vez que se recomienda a la escuela la tarea de socializar desde la crítica y la transformación. Todos tienen derecho a la educación y a una educación que no impida desde su infancia completar el bachillerato, acceder a la Universidad o desarrollar un puesto de trabajo (Flecha y Aubert, 2003).

Santos Guerra (2002) plantea un conjunto de problemas y contradicciones sociales y culturales que inciden en las prácticas educativas, distorsionando la relación escuela-sociedad: individualismo exacerbado, competitividad extrema, obsesión por la eficacia, relativismo moral, olvido de los desfavorecidos, privatización de bienes y servicios, hipertrofia del presentismo, imperio tecnológico, de los medios de comunicación y de la ley del mercado y del consumo obsesivo diversificado.

Estas situaciones sociales ejercen en los centros educativos una presión social que a veces resulta difícil de superar. De esta forma, se dice que “todos somos iguales y el espacio se organiza de diferente forma”, se dice que “el conocimiento es de todos pero sólo unos pocos acceden al mismo”, se dice que “la participación es un valor pero pocas son las situaciones de autogobierno”, se dice que “la escuela es una institución abierta a los padres pero se les recluye en espacios de intervención acotados”, etc. Esto hace de la escuela una institución frágil, débilmente articulada con una complejidad interna, resultando, en algunos momentos, contradictoria. Es evidente, por tanto, que el cambio hacia lo que hemos denominado “comunidades críticas de aprendizaje” resulte un objetivo renovador y transformador prioritario.

“Comunidad entendida como un conjunto de personas que comparten vínculos generados por finalidades comunes; crítica, al desarrollar la capacidad de reflexión y, de aprendizaje, al abordar nuevas concepciones, ideas, destrezas, habilidades y procedimientos encaminados a la comprensión del mundo y su mejora” (Santos Guerra, 2992, 48).

Entre los objetivos que la escuela debe aprender indicamos los siguientes: reflexionar sobre la naturaleza de su tarea, sobre la consecución de sus pretensiones y los efectos secundarios que conlleva; revisar los contenidos de aprendizaje; reconocer las demandas de la sociedad, el impacto de las nuevas tecnologías y los altibajos de un mundo laboral cambiante; analizar al alumnado desde una multiplicidad de ámbitos que permitan su reconocimiento integral; analizar otras propuestas y experiencias educativas tanto nacionales como internacionales y, conocer la evolución de las teorías pedagógicas, sus reflexiones y propuestas prácticas, estableciendo vínculos reflexivos con la Universidad.

4. Reflexión final

La educación se impregna de los acontecimientos históricos, los cuales le van dando forma a lo largo de los siglos y las décadas. No todo está hecho en educación. La literatura pedagógica nos demuestra que estamos ante un estudio vivo que cambia y evoluciona.

En este artículo, hemos analizado el ayer educativo como una base sobre la que edificar el mañana. En este proceso constructivo, el profesorado juega un papel decisivo en el desarrollo de programas y políticas que apuestan por la transformación y el cambio social desde la escuela.

Por tanto, constituye un proyecto ambicioso y complejo, pero necesario, para lograr avanzar hacia la igualdad de oportunidades y la flexibilización de las estructuras académicas.

Frente a posiciones exclusivamente técnicas y reproductoras de la educación que priorizan la relación hegemónica de la teoría sobre la práctica, apostamos por una forma constructiva que enriquezca los contextos educativos, llenándolos de significado desde la reflexión en la acción. Esta reconstrucción de la teoría y la práctica educativa aboga por un profesional autónomo, crítico y reflexivo, capaz de propiciar el diálogo y el análisis, necesario en la resolución de los problemas cotidianos del aula y en la transformación social.

Conscientes de este tema, la formación inicial ocupa un lugar preferente en el desarrollo profesional del profesorado promoviendo la sustitución de los enfoques normativos por otros más descriptivos, la sustitución pasiva del conocimiento por el análisis crítico y reflexivo de los mismos tomando como eje la colaboración entre todos los agentes educativos, así como la integración de períodos de prácticas basados en la investigación-acción y en el cambio social. Por tanto, los programas de formación del profesorado centrados en la indagación constituyen una alternativa educativa que asumen una nueva concepción del alumnado y su diversidad; una nueva concepción de los fenómenos educativos que dejan de ser entendidos como fenómenos individuales y pasan a ser vistos como construcciones sociales; una priorización de la dimensión artística de la enseñanza donde los problemas se manifiestan poco definidos, desordenados y problemáticos; un interés por el pensamiento práctico del docente como conocimiento personal derivado de circunstancias, acciones y experiencias, así como un predominio de procedimientos y técnicas de investigación cualitativa y etnográfica, necesarias para ahondar en el desarrollo de la igualdad de oportunidades y en la creación de comunidades de aprendizaje mediante el diálogo y el consenso de todos los sectores implicados.

5. Referencias bibliográficas

BOLLEN, R. (1997): La eficacia escolar y la mejora de la escuela. El contexto intelectual y político. En REYNOLDS, D. y otros: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana.

CASAS, M. (2001): Identidades culturales, globalidad y sociedad de la información. En Cerdán, J y Aceves, F. (eds.) *Anuario de Investigación de la Comunicación VIII*. México, CONEICC.

FLECHA, R. (1997): Las nuevas desigualdades educativas. En Castells y cols. (ed). *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 55-82. Barcelona, Paidós.

— (2005): www.educacionenvalores.org.

— (2007): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

FLECHA, R. y AUBERT, A. (2003): Educación democrática de las personas adultas. Educar desde la inclusión, *Revista Gitanos*, n.º 21.

FLECHA, R. y TORTAJADA. (1999): Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En IMBERNÓN, F. y otros: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Grao, Barcelona.

GAIRIN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla.

GIMENO, J. (1999): La educación que tenemos, la educación que queremos. En IMBERNÓN, F. y otros: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Grao, Barcelona.

GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.

HOLT, J. (1982): *El fracaso de la escuela*. Madrid, Alianza Editorial.

IMBERNÓN, F. (1999): Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En IMBERNÓN, F. y otros: *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Grao, Barcelona.

NÚÑEZ, J. (1999): *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana, Félix Varela.

PÉREZ DE CUELLAR, J. (coord.) (1998): Informe de la Comisión Mundial de la Cultura y el Desarrollo. Ediciones UNESCO.

PRIMO, C. (1998): *¿Inclusión o exclusión?* El correo UNESCO, diciembre 1998, p. 24.26.

REIMER, E. (1981): *La Escuela ha muerto*. Barcelona, Labor.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): Investigación sobre pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En Gimeno, J. y Pérez, S. (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, p. 83. Madrid, AKal.

SCHON, D. (1992): *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona, Paidós.

Normas de publicación

para colaboradores en la revista Pulso

Línea editorial

La revista Pulso es editada anualmente por la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros, adscrita a la Universidad de Alcalá, Madrid (España). Está dirigida a especialistas, investigadores y profesionales del campo de la educación. Su propósito es la difusión de estudios y experiencias relacionados con el mundo de la educación y la enseñanza en todos los ámbitos.

Envío de artículos

- Los artículos deberán ajustarse a la línea editorial de la revista, cumplir los requisitos de formato descritos a continuación y ser inéditos, originales y no hallarse en proceso de revisión en ninguna otra publicación.
- Los artículos se enviarán a la redacción de Pulso a través de correo electrónico: pulso@cardenalcisneros.com. La revista enviará acuse de recibo de los originales.
- Cada colaboración incluirá el nombre y apellidos del autor o autores así como su profesión o centro de trabajo y una dirección, teléfono o correo electrónico de contacto.

Proceso de evaluación y aceptación de artículos

Pulso establece un sistema de revisión externa para los artículos recibidos. Éstos serán analizados en primera instancia por el Consejo de Redacción de la revista, comprobando su adecuación a las normas de publicación y efectuando una primera selección. Posteriormente, los artículos de la sección de investigaciones y estudios serán remitidos de forma anónima a dos expertos mediante el sistema de “doble ciego” para proceder a su revisión, determinando su idoneidad o no y, si procede, sugiriendo las modificaciones que consideren pertinentes. En este último caso, éstas se comunicarán a los autores para que las incorporen a su artículo.

Estructura de los artículos

- Se procurará que la extensión de los artículos, incluidas figuras, tablas, mapas, fotografías o cualquier elemento además del texto, no exceda de 15 hojas DIN A-4 con espaciado sencillo en letra Times New Roman tamaño 11. Todos los elementos que se pretendan incluir además del texto deberán presentarse en

hoja u hojas aparte con clara indicación de su posición dentro del trabajo. Las notas a pie de página se colocarán juntas al final del documento.

- Los artículos tendrán la siguiente estructura general:
 - a) Título: con la primera letra en mayúscula y el resto en minúscula, centrado
 - b) Autores: nombre y apellidos, centro en el que trabajan y dirección de correo electrónico.
 - c) Resumen y *abstract*: Breve resumen en castellano y su correspondiente versión en inglés de un máximo de 10 líneas cada uno.
 - d) Palabras clave y *key words*: Hasta un máximo de cinco en castellano y sus correspondientes traducciones en inglés.
 - e) Texto principal: La estructura de los artículos de la sección de investigaciones y estudios dependerá del autor/a y vendrá dada por el enfoque del trabajo. En el caso de las experiencias didácticas la estructura será obligatoriamente la siguiente:
 - i. Breve introducción o fundamentación teórica
 - ii. Objetivos
 - iii. Descripción o desarrollo de la experiencia
 - iv. Conclusiones o evaluación de la experienciaLos títulos y subtítulos de los apartados del artículo se numerarán según el sistema: 1, 1.1, 1.1.1., etc.
 - f) Referencias bibliográficas
 - g) Anexo

Gráficos

Las ilustraciones, figuras, gráficos, etc. se enviarán en su formato original (en el caso de imágenes: jpeg o tiff) en un archivo aparte y no se insertarán en el documento Word en el que se encuentra el artículo.

Referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas se citarán a lo largo del texto entre paréntesis, siguiendo el esquema universal (Autor, año: página) o (Autor, año). Al término del trabajo se detallarán alfabéticamente, por el apellido de los Autores, todas las referencias citadas y otras que se considere oportuno reseñar, de acuerdo al formato siguiente.

- Para **libros**: AUTOR/ES. (año): *Título*. Ciudad, Editorial, Páginas (en su caso).
Por ejemplo:
DAVIS, F. (1993): *La comunicación no verbal*. Madrid, Alianza.
- Para **publicaciones periódicas**: AUTOR/ES, (año): "Título del artículo". *Nombre del periódico o revista*, Número y/o Volumen, Páginas (desde el inicio del artículo hasta su final).

Por ejemplo:

BACHMANN, M. L. (1996): "La rítmica Jaques-Dalcroze". *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 7-19.

- Si la revista es **electrónica** se añadirá la fecha de último acceso y la dirección de la página de Internet en donde se encuentra.
- Para **capítulos de libro**: AUTOR/ES, (año): "Título del artículo". En: AUTOR/AUTORES (ed.) *Nombre del libro*. Ciudad, Editorial, Páginas (desde el inicio del artículo hasta su final).

Por ejemplo:

BELTRÁN, M. (1989): "Cinco vías de acceso a la realidad social". En: GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. Y ALVIRA, F. (eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid.

- Para **documentos en Internet** (excepto revistas): AUTOR/ES. (año): "Título del artículo". Dirección de la página web. Fecha de acceso.

Por ejemplo:

MARTÍN, ESMERALDA. (2005): "La educación en la España actual".

<http://www.miweb.com/esmeraldamart.html>. 10/04/05.