

Publicaciones M.C.E.P.

Ideología,
Pensamiento
y Educación



Jean Rudduck

INNOVACION Y CAMBIO

El desarrollo de la participación
y la comprensión



Jean Rudduck es catedrática de Educación de la Universidad de Sheffield (Reino Unido).

Innovación y cambio.
El desarrollo de la participación
y la comprensión

Colección Ideología, Pensamiento y Educación/7

Directores de la colección: Joaquín Ramos García
Diego Navarro Núñez
Antonio Sánchez Román

Otros títulos publicados:

Colección Colaboración Pedagógica:

Serie Tantea:

1. Hacer la escuela. *M. Alcalá, Toñi Corpas, ... (Agotado)*
2. Una ventana abierta en la escuela. *J. Lanuza y otros*
3. La realidad entra en la escuela. *F. Bastida y M. Gimeno*
4. Método natural de aprendizaje: La escritura. *Paul Le Bohec*
5. Rémi a la conquista del lenguaje escrito. *Paul Le Bohec*
6. Cooperar en clase. *A. Campiglio y R. Rizzi*
7. ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Vol. I. *F. Carvajal y J. Ramos (Comps.)*
8. ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Vol. II. *F. Carvajal y J. Ramos (Comps.)*

Cuadernos de Cooperación Educativa:

1. El método natural. *VV.AA.*
2. Cuando el caballito de cartón se mece. *VV.AA.*
3. El camino hacia una escuela coeducativa. *Joaquín Ramos (Comp.) 2ª edición.*
4. La educación permanente como proceso de transformación. *Antonio Sánchez (Comp.)*
5. La escuela: instrumento de paz y solidaridad. *José Tuvilla (Comp.)*
6. Hoy ya es mañana. *Juana M. Sancho y Luis Miguel Millán (Comps.)*
7. Educación y Cultura Visual. *Fernando Hernández.*
8. Una escuela para la integración educativa. *Ramón Porras*
9. Repensar la enseñanza desde la diversidad. *E. Rubio y L. Rayón (Comps.)*

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

1. Ver, saber y ser: Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas. *Mª Dolores Díaz Noguera*
2. La cooperación en la educación. *Rinaldo Rizzi*
3. Cultura y Educación. *Lawrence Stenhouse*
4. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? *Michael Fullan y Andy Hargreaves*
5. Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación. *Thomas S. Popkewitz*
6. Los feminismos en la Educación. *Gaby Werner*

Jean Rudduck

**Innovación y cambio.
El desarrollo de la participación
y la comprensión**

Traducción
Pablo Manzano Bernárdez

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



1ª edición Morón (Sevilla), Octubre 1999.

© Kikiriki Cooperación Educativa
Apartado de Correos, 117
41.530 - MORÓN (SEVILLA)
Tel.: 689 960 473 (lunes a jueves de 17:30 a 19:30 h.)
Fax: 955 850 215
Email: joaquin1@arrakis.es
<http://www.arrakis.es/~joaquin1/>

Derechos reservados.

Depósito legal: SE - 2526 - 99

I.S.S.N. de la colección: 1135 - 4437

I.S.B.N. de la obra: 84 - 89042 - 23 - 3

Imprime: I.G. Morón Grafidós, S.L. (Tel. 95 585 35 63)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.



ÍNDICE

Introducción crítica: De la innovación a la reforma. Un cambio de referencia para analizar el cambio. <i>Barry MacDonald</i>	9
Primera parte: El marco de referencia	
1 Seducida por el cambio: una nota autobiográfica	29
2 Los problemas de la innovación y del cambio	39
Segunda parte: Oposición a los valores y premisas tradicionales	
Introducción	51
3 ¿Una mayoría regida por el saber?	55
4 El trabajo en grupo cooperativo: ¿democracia o división?	67
Tercera parte: Participación y comprensión del alumno	
Introducción	79
5 Presentación de la innovación a los alumnos	83
6 Ayudar a los alumnos para que realicen la transición al aprendizaje casado en la investigación	99
7 El derecho a cuestionar y el derecho a comprender las estructuras del aprendizaje	115
Cuarta parte: Participación y comprensión del maestro	
Introducción	127
8 El sentido de propiedad como fundamento del compromiso individual para cambiar	129

9. La comprensión del mundo de la clase: importancia de la perspectiva investigadora	147
10. La coparticipación para llegar a la comprensión	155
11. El sentido de propiedad como fundamento del compromiso de cambio de la escuela	169

Quinta parte: Recapitulación

12. Creación y mantenimiento de hábitos alternativos de pensamiento y disposición	187
13. Bibliografía	197



INTRODUCCIÓN CRÍTICA: DE LA INNOVACIÓN A LA REFORMA. Un cambio de referencia para analizar el cambio*

La innovación y el cambio en la educación constituyen el tema y la preocupación fundamentales de este libro, cuya autora ha sido y sigue siendo una destacada comentarista y autora en relación con la búsqueda de una mejor calidad de vida educativa para todos los obligados por el estado a emplear 15.000 horas de su existencia en las instituciones que denominamos escuelas.

Para quienes vivimos en Occidente y, en especial quizá, para quienes estamos en el Reino Unido y en los Estados Unidos, la palabra *"innovación"* suena ya a algo del pasado. Da la sensación de que pertenece a un capítulo ya cerrado de nuestra historia de posguerra. La *"reforma"* es ahora la bandera de los políticos que se valen del presunto fracaso de los innovadores para nacerse con el control del proceso de cambio y, al menos en el Reino Unido, conseguir que los relatos y no las relaciones constituyan la cuestión fundamental. No deberíamos perder de vista que, en la retórica de los reformadores, hay una cierta ambigüedad que contribuye a explicar por qué encontramos entre ellos una extraña mezcla de compañeros de viaje: elitistas e igualitarios. No siempre está claro si afirman que pueden lograr los mismos objetivos que los innovadores por medios más eficaces, es decir, mediante el ejercicio del poder, o si su alegato consiste en decir que la innovación tuvo éxito pero era regresiva, por lo que es preciso restaurar las virtudes amenazadas por los abusos introducidos y fomentados por unos profesionales entrometidos y atontados. La cuestión es importante –fundamental, en realidad– porque

* Barry MacDonald

tiene que ver con la influencia del movimiento de innovación durante las tres o cuatro últimas décadas, y de ella me voy a ocupar a continuación.

El momento es oportuno. En los últimos tiempos, se ha hablado mucho (véase en FULLAN, 1989, el ejemplo más reciente) de las variadas insuficiencias que presentaban las distintas estrategias de cambio, inventadas y utilizadas para engatusar, seducir o presionar a las escuelas para que cumplieran mejor sus responsabilidades, de que todas esas estrategias sólo sirven para arrojarlas a la papelera de la historia. El pesimismo aparece por todas partes y es comprensible que surja un sentimiento de impotencia cuando los patólogos que se autoinculpan de la ilusión de la innovación dejan libre un espacio que ocupan quienes consideran menos urgentes sus obligaciones educativas que sus imperativos políticos. El texto de Jean Rudduck no es de esta índole, aunque su nostalgia, por el falso alborar de los años 60 y su conclusión un tanto penosa, dé la impresión de un declive terminal de las perspectivas relativas a una clase de cultura profesional, comunitaria y fraternal que constituye el núcleo central de sus intereses. En esto, no está sola en absoluto, tanto en su pesimismo como en su convicción de que los derechos civiles a las oportunidades educativas, que se realizaron, al menos parcialmente, en 1972 con la elevación de la edad de salida de la escuela, sólo pueden convertirse en derechos intelectuales mediante el desarrollo de una cultura de colaboración en la escuela, basada en el respeto a las personas.

Es difícil negar que queda mucho por hacer: a diario, se priva de estos derechos a niños negros y esto en escuelas de todo el país; aumentan las faltas de asistencia a clase de quienes han obtenido recientemente la plenitud de derechos políticos; la proporción de hijos de pobres que ingresan en la enseñanza superior no ha aumentado en 40 años. En público, se niega que el marco legislativo vigente sea contrario a la cultura que antes apuntábamos, pero es imposible dudar en serio de la existencia de esa hostilidad: la *Education Reform Act* de 1988 promete la restauración de la estratificación en todas sus formas, basándose en una falsa idea de méritos y opciones: la segregación social de las escuelas, la implantación efectiva de la clasificación de los alumnos por su capacidad, una mayor diferenciación de funciones y recompensas para el personal de las escuelas y la estandarización del currículo y de la evaluación del rendimiento para disimular la injusticia distributiva de la selección económica. Es un mercado "fijado" que se rige por los valores del individualismo posesivo y la interdependencia negativa, una competición en la que los ganadores se conocen de antemano y los perdedores quedan en una situación de la que sólo cabe culpar a sus propias insuficiencias. Es el desquite del liberalismo económico con respecto a los "permisivos" años 60 (en esta perspectiva, la denuncia sustituye la nostalgia) y, en particular, a la

comprehensive school.

Sí, en tales circunstancias, es difícil ser optimista, aunque no imposible, como espero demostrar. De todas formas, tengo que decir que no doy por supuesto que mis observaciones puedan aplicarse globalmente; se reducen a un caso, un país, una experiencia del desarrollo educativo de posguerra mediante la innovación sistemática. Dejo a otros la tarea más problemática de la extrapolación.

La búsqueda de la sabiduría

Cualquier colección de capítulos, como los que siguen a esta introducción, corre el riesgo de enfocar los árboles sin que el lector pueda ver el bosque, que puede quedar implícito o sujeto a rápidos vistazos de pasada. Aunque, en este caso, la autora ha minimizado el riesgo, redactando partes específicas para la publicación y revisando minuciosamente los elementos ya publicados, el peligro sigue siendo evidente, sobre todo para los lectores que aborden el libro con un conocimiento muy esquemático del contexto en el que se desarrollaron las ideas e intuiciones que presenta la autora. Al seleccionar para su publicación únicamente sus trabajos más recientes, no queda clara la evolución de las ideas, aunque la misma autora haga hincapié en su arraigo en el pasado.

En consecuencia, quizá sea útil ofrecer una breve descripción de la curva de aprendizaje que subyace a estos textos sobre la experimentación innovadora. Aunque conozco bien a la autora, no se me ocurriría presentar esto en el sentido de un perfil personal, sino como un resumen generalizado del aprendizaje profesional acerca de las posibilidades y condiciones del perfeccionamiento de la escuela de aquéllos, como Jean, cuya participación continua en un movimiento educativo importante durante un largo período de tiempo ha estado marcada por cambios perceptivos y adaptaciones estratégicas a medida que se hacía patente la complejidad de la tarea.

Para quienes están fuera de las escuelas, es muy difícil mejorar la calidad de lo que en ellas se ofrece. Eso lo sabemos ahora. Hace 25 años, pensábamos de forma diferente. Creíamos entonces que la combinación de dinero y buenas ideas, invertida en agentes externos, transformarían con rapidez y facilidad nuestras escuelas en consonancia con la transformación de nuestra economía y nuestra vida social de posguerra. No fue así. No hay soluciones fáciles. Como señala Jean Rudduck y descubrimos en los años 60, no era suficiente proporcionar a los maestros y profesores unos libros mejores y unas pedagogías empaquetadas, aunque sean importantes los buenos materiales y el asesoramiento de apoyo. Lo que determina la calidad de la enseñanza y la

del perfeccionamiento de la escuela es la calidad de los docentes mismos y el carácter de su compromiso con el cambio. En conjunto, los docentes no ponen en práctica adecuadamente las ideas de otras personas. En consecuencia, el desarrollo del profesorado -y éste es uno de los temas principales que trata la autora- es una condición previa para el desarrollo curricular y los maestros y profesores tienen que desempeñar una función generatriz en el desarrollo de currículos mejores. Sus ideas, su sentido de la responsabilidad, su compromiso con la oferta eficaz de experiencias educativas a sus alumnos se refuerza de forma significativa cuando son dueños de las ideas que plasman y autores de los medios que traducen esas ideas a la práctica de clase.

Este descubrimiento, trivial en la cultura profesional actual, pero que tardó mucho en cristalizar y emerger a partir de la primera década de la reforma del currículo nacional, adquirió su mayor influencia en la formación permanente del profesorado de los años 70. Aunque el gobierno continuó promoviendo iniciativas de ámbito nacional, modificando su enfoque con el fin de encontrar la combinación óptima de normativas centrales e iniciativas de la base, muchas personas que desempeñaron funciones importantes en los proyectos de desarrollo curricular optaron por una estrategia diferente, fundada en este descubrimiento. Durante los años 70, la formación permanente se convirtió en una fuente revitalizada de cambio curricular, en la que fue alimentándose de forma progresiva el concepto de un nuevo tipo de docente, un “*profesional*” auténtico. Mientras los formadores iniciales del profesorado seguían haciendo hincapié en las competencias establecidas, los tutores de formación permanente comenzaban a preparar a los maestros y profesores en activo para que participaran en actividades de investigación, desarrollo y evaluación curriculares que, en la década precedente, habían constituido un dominio reservado a los especialistas. El “*profesor o maestro investigador*” y la “*investigación-acción en clase*” destacaban entre los eslóganes que impulsaban la nueva fase de intervención que funcionaba sin el apoyo *ad hoc* del gobierno central, el cual seguía insistiendo en las prioridades de los contenidos a través de la financiación selectiva.

De ese período y como resultado de algunas dificultades para hacer que los profesores y maestros participaran en el proceso de desarrollo curricular, se derivó otra idea importante. En parte, sin duda, como consecuencia del movimiento de rendición de cuentas en boga, que ejerció una notable presión sobre las escuelas para que rindieran más cuentas ante sus usuarios, pero debido también en medida no poco importante a la conciencia de que de la profesionalización de los maestros y profesores se derivaban consecuencias para la forma de organización de las instituciones en las que trabajaban, se produjo otro cambio de modo de pensar. Se puso de manifiesto que la unidad

de desarrollo del profesorado debía ser la escuela. Los profesores y maestros no llegarían muy lejos si no se alzaban contra las limitaciones que pesaban sobre la práctica colectiva y los hábitos institucionales. Cuando entramos en los años 80, comenzaron a destacar en la planificación curricular y en la teoría de la innovación nuevas ideas acerca de la autorrevisión, la autoevaluación y el autodesarrollo, siempre basados en la escuela.

Hubo esencialmente, por tanto, tres fases principales (y aquí formalizo y hago explícitas las distintas secuencias de experiencia e intuición que se presentan en el libro): desde la elaboración de paquetes al desarrollo del profesorado y al desarrollo escolar. Sin embargo, la experiencia del desarrollo curricular nos dejó otras lecciones, que tienen que ver con los niveles y los lugares de decisión y con la expansión de ideas y prácticas. En general, se llegó a la conclusión de que, para mejorar la calidad, el trabajo local es más eficaz que el de carácter nacional, sobre todo cuando se ha demostrado que el apoyo local es mucho más importante de lo que en principio se suponía para conseguir el cambio y que el apoyo psicológico es tan importante como el material. Parecía que las autoridades nacionales debían establecer las líneas generales de la política, dejando que los órganos locales la mediaran y modificaran a la luz de las necesidades concretas e invitando a las escuelas y a los profesores o maestros que inventaran las respuestas curriculares adecuadas. Esto maximizaría el despliegue del talento, extendería la sensación de propiedad sobre las actuaciones y permitiría una flexibilidad necesaria dentro de unos márgenes de tolerancia dados. La relación entre los participantes en las tareas de desarrollo curricular será más eficaz si se deriva de la idea de una comunidad profesional con diferentes responsabilidades y no de una dirección jerárquica y vertical. Durante los años 70, hubo gran cantidad de investigaciones y evaluaciones orientadas a descubrir las condiciones en las que se pudiera lograr una mejor enseñanza escolar, impulsadas por la creciente sensación de desilusión con respecto a los esfuerzos de reforma curricular y la demanda de un mejor conocimiento de la enseñanza escolar en el que fundar unas estrategias nuevas. Una consecuencia clara y consistente de estas investigaciones fue la necesidad de tener en cuenta las circunstancias particulares, que variaban entre escuelas y entre localidades, al planificar para la mejora. A este respecto, la aportación característica de Jean Rudduck fue subrayar la importancia de las respuestas de los alumnos ante lo que experimentaban como un cambio *"impuesto"*: urgió a los profesores y maestros a que, teniendo presentes las condiciones de la historia curricular reciente en sus escuelas, trataran de acercar a sus alumnos a la lógica de las políticas de cambio de la escuela y del aula. En relación con la expansión de las ideas, señaló también que las líneas horizontales de comunicación eran más eficaces que las verticales para

transmitir ideas y prácticas, aspecto de considerable relevancia para el concepto de colaboración entre profesores, escuela y comunidad.

Por último, para completar este rápido sumario de la teoría de la innovación, salió reforzada la idea de que el grado de autonomía profesional implícito en algunas de estas recomendaciones sólo era justificable si se correspondía con un compromiso profesional para la rendición pública de cuentas y la responsividad a la crítica pública. El trabajo de los profesionales debe estar abierto a la influencia pública y al juicio informado del público.

Vista en retrospectiva, da la sensación de que esta búsqueda de la sabiduría ha sido dolorosamente lenta y aún les parecerá lamentablemente insuficiente a muchos, convencidos, desde el primer momento, de la necesidad de acabar con la ingenuidad política y sociológica. Hay crímenes peores, pero los humanistas liberales que se comprometieron con el sistema y trataron de corregir sus formas tuvieron mucho que sufrir de los ataques que se les lanzaban desde la barrera, en especial de los nuevos sociólogos de la educación, cuyas certezas sobre la dominación y la sumisión tendían a ridiculizar la misma idea de compromiso, sin hablar del desprecio al centro de atención de los innovadores, considerado como proteccionismo del maestro o profesor. No obstante, también ellos han seguido una curva de aprendizaje. En *Education and Power*, MICHAEL APPLE (1982) defiende a capa y espada la acción y la participación en el trabajo concreto, sin limitarse a lo teórico: *“En el nivel de nuestra vida cotidiana, se experimentan toda la complejidad y las contradicciones de las esferas cultural, política y económica...”* Al resumir el aprendizaje de los innovadores, me he limitado a los de utilidad directa con respecto a la discreción y a las oportunidades a su alcance. Más adelante, volveré sobre la cuestión de la conciencia política.

Carreras profesionales y continuidad

Los capítulos de este libro cartografían el desarrollo de una biografía profesional en Inglaterra, desde principios de los años 60 hasta finales de los 80. Jean Rudduck comenzó ese período como profesora de secundaria y acabó como catedrática de universidad. Lo mismo hice yo y otros muchos cuyas carreras profesionales en la educación aprovecharon la estructura de oportunidades que surgió cuando la industria de la innovación modificó las credenciales del progreso personal. Resulta divertido recordar ahora la ansiedad que, en aquellos días lejanos, me expresaron algunos funcionarios del *Schools Council* con respecto a las perspectivas de futuro de sus directores de proyecto. Sacados de la nada mediante un procedimiento asistemático de reclutamiento de unos administradores emprendedores que daban por supuesta la necesidad de manipular la pesada burocracia de la innovación que

imponía el marco político de la época, estos hombres y mujeres “*de ideas*” estaban entonces en el candelero de la atención nacional, eran el epicentro del modelo centro-periferia. Ahora bien, ¿qué les ocurriría al cabo de 2, 3 ó 5 años de mesianismo curricular? ¿Les dejarían recoger sus cosas y volver al lugar de dónde habían venido? Era difícil que se permitiera, sin más, el regreso a los protegidos más destacados del sistema y mucho menos que se satisficiera con cierta sensibilidad la necesidad de conservar y mantener a mano un bien nuevo y valioso: el dominio del desarrollo curricular.

Téngase presente que muy pocos de los implicados procedían del sector universitario. Aquí no había nada parecido al enfoque del “*leading scholar*”¹ de los Estados Unidos, que prevé que el prestigio y la autoridad de un currículum importante garanticen una entrada fácil a las aulas. En Inglaterra, los tramos inferiores del sistema educativo constituían, en gran parte, la cantera de la innovación: los centros de formación del profesorado y las mismas escuelas. Para estos neófitos que ascendían sin estar en posesión de una titulación académica suficiente, no existía una fórmula preestablecida para acceder a un estrato superior fundado en las disciplinas del orden institucional. Las universidades no habían participado en el acuerdo político celebrado por el ministerio, las administraciones educativas locales y los sindicatos de profesores y maestros que zanjó sus diferencias con respecto al control del currículo en el tripartito *Schools Council*.

En consecuencia, los patronos y protectores de los primeros innovadores o, al menos, los miembros más eminentes de entre ellos vieron la necesidad de asegurarles el futuro. Las ruedas giraron y se cerraron los acuerdos. Uno de ellos condujo a la fundación del *Centre for Applied Research in Education (CARE)* en la *University of East Anglia*, que carecía de una facultad de ciencias de la educación (lo que, en su momento, pareció una bendición). Este tipo de acuerdo (plazas de profesorado universitario para cuatro personas que no sumaban dos PhD) implantó en la enseñanza superior las semillas de su reconstrucción, en mi opinión, el impacto más significativo y duradero, aunque totalmente imprevisto, del movimiento de desarrollo curricular. Si hubiese dependido de la capacidad negociadora del *Schools Council* (el señuelo que se mostró a las universidades fue la promesa de financiación permanente del *Council* en un momento en el que ya se estaban dejando sentir los recortes de fondos), el impacto hubiera sido limitado. Los productos como el CARE hubiesen seguido siendo, como estaba previsto al principio, huéspedes

¹ Literalmente: “*erudito importante*” o “*destacado*”. Es similar a la figura del “*profesor asociado*”, tal como aparece en nuestra L.R.U. (N. del T.).

des de pago en un establecimiento por lo demás indiferente. Sin embargo, se comprobó que, en realidad, la ansiedad sentida por el futuro de los directores de proyectos estaba completamente injustificada.

Los proyectos de desarrollo curricular de los años 60 (al final de la década, se habían financiado unas 200 iniciativas nacionales) llevaron, en los 70, a modificar la provisión de personal de un sistema todavía en expansión (en 1972, la edad de salida de la escuela se elevó a los 16 años) con una orientación diferente: la experiencia del cambio. No se trataba sólo de que las escuelas olfatearan el rastro de las preferencias gubernamentales o sintieran la amenaza de marginación que suponía el establecimiento de un nuevo tinglado en sus dominios. El panorama que se abrió no careció de un punto de ironía, cuando los magullados y apaleados veteranos de lo que ya empezaba a considerarse un fracaso masivo en el nivel del aula comenzaron a cosechar unas ricas recompensas de sus esfuerzos en el plano de la carrera profesional. Penetraron en los departamentos de educación de las universidades y politécnicos, en los servicios de asesoramiento de las administraciones educativas locales e, incluso, en la inspección nacional y en puestos escolares de categoría superior, aportando a sus nuevas responsabilidades su conocimiento vivo de la práctica escolar, que insufló una nueva vitalidad a aquellas instituciones atrofiadas, desafiando sus tradiciones y ofreciéndoles una nueva función. En la enseñanza superior, se establecieron con rapidez unas cabezas de playa de un territorio académico poco conocido, con el rótulo, cada vez más frecuente, de “*estudios curriculares*”. La tradición teórica de la educación, basada en disciplinas fundamentales, comenzó a dar paso a los nuevos teóricos de la práctica educativa cuya teoría se basaba en la observación directa de los nuevos currículos en acción, una teoría bien fundamentada en la vida de la escuela cuya universalidad conceptual y su desdén, aparentemente casual, con respecto a la autoridad, minuciosamente estructurada, de las ciencias sociales tenían que afrontar y sobrevivir a las acusaciones de activismo aficionado e ignorancia ingenua. Pero sobrevivieron y se desarrollaron porque, con el apoyo, en medida no poco importante, de sus colegas de los servicios de asesoramiento de las administraciones educativas locales, desempeñaron un papel cada vez más decisivo en la reconfiguración de la formación permanente del profesorado, aprovechando esa oportunidad para introducir a sus alumnos en el proceso de investigación de campo sobre los problemas y prácticas de las escuelas. Esa oportunidad se extendió a medida que los centros de formación inicial del profesorado fueron incorporándose a las instituciones de enseñanza superior.

Así, cuando Jean Rudduck escribe, en las páginas finales de este libro, sobre la importante necesidad de continuar la colaboración entre los profesos-

res de la enseñanza superior y los maestros, profesores de secundaria y alumnos de formación del profesorado, creo que lo que da sentido a sus preocupaciones y explica sus aspiraciones es la situación histórica –en los medios de la enseñanza superior– de los innovadores curriculares y sus seguidores de campo (los evaluadores del currículo), con su comprensión, fundada en la cercanía, de los procesos de cambio de las escuelas y sistemas escolares. Su propia “*lógica de uso*” desafiaba de forma un tanto extraña la lógica reconstruida de las ciencias sociales –predominante, desde hacía mucho tiempo, en los departamentos de educación–, que había asumido y emulado la postura de las ciencias naturales en su búsqueda de una forma paralela de certidumbre basada en la objetividad.

En este contexto, los innovadores y evaluadores curriculares de la época, en gran medida ajenos a estos temblores sísmicos de los cimientos de la academia, emprendieron la infernal improvisación metodológica que llegó a caracterizar su búsqueda de un saber útil en las circunstancias de la acción innovadora. Por lo menos, al principio, contaron con la ayuda del gremio protector de los funcionarios civiles, productos ellos mismos de una ingeniosa tradición no profesional, de inclinación pragmática y que, en todo caso, descartaba la utilidad de las prácticas de la investigación universitaria. Tenían que idear una investigación que pudieran llevar a cabo y cuando, por fin, acercaron ese bagaje de investigación a las alturas dominantes del sistema, se encontraron con un terreno más dispuesto para su legitimación de lo que pudieran haber previsto.

Sé que puedo dar una impresión exagerada del impacto producido en este nivel, una impresión de transformación que no respalda una documentación detallada de la práctica que se desarrollaba por todo el país. Sí sería difícil exagerar la responsividad de los alumnos ante el nuevo estilo de cursos, con independencia de que se tratara de maestros y profesores con experiencia, cuyo conocido escepticismo sobre el valor de su formación inicial se fundamenta en la incapacidad de superar la división entre teoría y práctica, o de grupos más diversos de aspirantes a títulos académicos que demandan cada vez más la oportunidad de emplear las metodologías de investigación de campo en sus trabajos encaminados a obtener sus credenciales de investigación. Un indicio del cambio de orientación de los clientes consiste en el hecho de que una de las principales preocupaciones manifestadas por los asistentes a un congreso nacional de supervisores de grados académicos de investigación, organizado a principios de la década de los 80 por la *British Educational Research Association*, era la dificultad de supervisar a los estudiantes que querían desarrollar una investigación que no podía reducirse con facilidad a los marcos de referencia de una única disciplina, en los que muchos supervi-

sores se habían especializado.

El resultado fue que, en vez de tener que aceptar, como precio de su admisión, su incorporación como neófitos al ámbito exclusivo de la pertenencia a una disciplina, desligándose, por tanto, del teatro de la acción práctica, los innovadores curriculares no sólo se encontraron con libertad para continuar su misión y para aplicar su saber mediante una vía (el desarrollo del profesorado) que se correspondía con su percepción de las necesidades, sino también para establecer una autoridad nueva para la extensión de la construcción del saber formal -la construcción de una comunidad investigadora multiprofesional- a quienes antes habían quedado reducidos a la mera función de consumidores de la investigación. No me cabe duda de que la crisis de confianza en las ciencias sociales contribuyó de forma importante a la democratización del derecho a investigar que se derivó del influjo de los innovadores en las universidades a principios y a mediados de los años 70. Por supuesto, en ningún momento he negado que la ideología política dominante haya contenido el avance de estos importantes resultados ni que haga todo lo que está en su mano para restaurar la situación anterior y para estratificar aún más el gremio investigador tradicional. Sí digo, en cambio, que la tradición alternativa ya ha echado raíces, que no desaparecerá y que se sostiene gracias a la demanda de los estudiantes. Los innovadores que empezaron en las aulas han penetrado en el orden institucional y están empezando a reconfigurar la infraestructura de la escuela.

Revisión del fracaso

Parece que hemos olvidado algo. Para que una práctica social nueva llegue a establecerse de forma generalizada, hacen falta 50 años. Eso concluía Miles, en 1964, en un momento en el que el problema de la obsolescencia del currículo había conducido, en los Estados Unidos, a importantes inversiones federales en la naciente industria de la innovación y, en el Reino Unido, a la creación del *Schools Council for Curriculum and Examinations*. Es más, añadía Miles, no sabemos mucho acerca del proceso ni del modo de acelerarlo. El libro de Miles, *Innovation in Education*, fue muy admirado y totalmente ignorado. Los llamados innovadores, tanto anteriores como posteriores a sus sensatas reflexiones, han tenido suerte al disponer de 5 años para llevar a cabo la tarea. No es suficiente.

¿Por qué 5 años?, recuerdo haber preguntado a un funcionario superior que presidía la comisión gestora de una iniciativa curricular nacional. Replicó: “¿Qué quiere saber el ministro sobre el programa? Dos cosas: ¿Transformará el programa la educación? ¿Transformará el programa la educación antes de las siguientes elecciones?” En las democracias electivas, los períodos tempo-

rales son cortos y la necesidad de mostrar resultados rápidos constituye una condición muy destacada de las inversiones.

Después de tres décadas de intentos de arreglos educativos rápidos (véase la p. 30), un período durante el cual esta preocupación por el desarrollo de la enseñanza se extendió por muchos países del globo, no deberíamos sorprendernos de que, en 1989, Michael Fullan dijera: *"Hasta a fecha, todos los intentos de reforma han fracasado"*. Aunque esta conclusión la fundamenta, en gran medida, en las experiencias norteamericanas, muchos observadores de la escuela de todo el mundo asentirían, manifestando su acuerdo en líneas generales (Jean Rudduck cita a algunos en las pp. 26-27). La experiencia de posguerra de intentos sistemáticos para mejorar la calidad de la oferta educativa ha constituido una historia de fracasos, al menos con respecto a la satisfacción a corto plazo de las esperanzas profesionales y las expectativas políticas.

Por supuesto, *"mejora"* y *"transformación"* son conceptos marcados por valores, cuyos significados son temporal y contextualmente inestables. Las preocupaciones sociales fluctúan, las ideologías ascienden y caen. Como se supone que la escuela configura tanto las mentes como las competencias, constituye un campo de batalla de ideas enfrentadas con respecto a cómo deben realizarse, distribuirse y protegerse los *"bienes"* (en ambos sentidos del término) sociales. La educación es, al mismo tiempo, un discurso moral y técnico. Los ingenieros y los filósofos compiten con los elitistas y los igualitarios por conseguir una parte de la acción que fije el marco de referencia en el que los maestros y profesores distribuyan su servicio a los jóvenes. Los magnates observan con atención los procedimientos y los padres los miran con temor.

En este contexto, ¿qué significa que todas las reformas hayan fracasado? Significa algo muy preciso. Significa que no se ha eliminado ninguna forma importante de descontento (con respecto a la calidad o viabilidad de la oferta curricular) lo bastante influyente para atraer unos medios de recuperación *ad hoc* financiados con dinero público. Jean Rudduck emplea otras palabras, pero el contenido es el mismo: en conjunto, las intervenciones curriculares no consiguen conectar con las *"estructuras profundas"* de la escuela que mantienen los hábitos y los valores. Pero también en otros niveles se consideraba que el movimiento de desarrollo curricular había fracasado. El resultado, en los Estados Unidos y en el Reino Unido al menos, consiste en importante conjunto de cambios: el traslado del control y la legitimidad de los profesionales a los políticos; el paso de una estrategia de facilitación a otra de coacción, y el cambio de una visión expansionista a otra reduccionista de la enseñanza. En los Estados Unidos, el gobierno federal, limitado constitucional-

mente a una política de voluntarismo orientada a las inversiones, ha renunciado en gran medida a la implicación directa en la mejora de las escuelas, sustituyéndola un estadocentrismo normativo. En el Reino Unido, se clausuró el *Schools Council*, dominado por los maestros y profesores, se introdujo por primera vez un currículo nacional y se está añadiendo al sistema tradicional de exámenes oficiales otro sistema de tests referidos a criterios que garantice la obediencia, la productividad y la rendición de cuentas.

En la actualidad, está bien asentado un modelo económico de sistema escolar, con su correlato evaluativo: el indicador de rendimiento. Las escuelas tienen objetivos anuales, mano de obra dirigida con criterios de gestión y un ideal de "eficacia" al que se aspira. No hay sitio para el desarrollo o variación curricular. La estandarización es un requisito previo a la comparación competitiva y el rendimiento sustituye la oferta curricular como fundamento del juicio del cliente y de la opción del mercado.

Comparemos ese "resultado" de 30 años con el plan original del *Schools Council*. Estos extractos están tomados del documento de trabajo nº. 2: *Raising the School Leaving Age*²:

El problema está en dar a cada hombre cierto acceso a un complejo legado cultural, cierto dominio sobre su vida personal y sobre sus relaciones con las diversas comunidades a las que pertenece, cierta extensión de su comprensión de los otros seres humanos y de su sensibilidad hacia ellos. La meta consiste en promover la comprensión, la discriminación y el juicio en el terreno humano; esto supone un conocimiento fiable de hechos, cuando sea adecuado, experiencia directa, experiencia imaginativa, cierta apreciación de los dilemas de la condición humana, del carácter tosco de muchas de nuestras instituciones y un pensamiento racional sobre ello (SCHOOLS COUNCIL, 1965, párrafo 60).

A algunos maestros y profesores, todo esto les parecerá algo así como un programa para personas con una capacidad y una madurez mentales que superan el alcance de la mayoría de los que abandonan la escuela a los dieciséis años. Sin embargo, el Council cree que es importante no dar por supuesto que esto sea así, sino comprobar, mediante el experimento en clase, hasta qué punto pueden asumirlo los alumnos corrientes (SCHOOLS COUNCIL, 1965, párrafo 61).

(2) "La elevación de la edad de abandono de la escuela". (N. del T.).

No todos los misioneros del currículo aceptaron el patrocinio del *Schools Council* en los años 60 con respecto a este plan y pocos lo pusieron a prueba en serio. Uno de los que sí lo hizo y cuyo “*experimento*” en el aula despertó una apasionada responsividad en los maestros y profesores, alimentada por la rutina mortecina y el vacío moral de su práctica laboral, fue Lawrence Stenhouse en su última época, inspiración indudable del trabajo que presenta este libro. Yo estuve a cargo de la evaluación del *Humanities Curriculum Project*. Hace algunos años, me pidieron que hiciera un comentario resumen del proyecto para un libro relacionado con las perspectivas de los alumnos sobre la enseñanza (SCHOSTAK y LOGAN, 1984). Escribí esto:

En el núcleo central del Humanities Curriculum Project de Lawrence Stenhouse había una proposición muy radical: los chicos corrientes eran capaces del tipo de vida intelectual que históricamente sólo había alcanzado una pequeña elite. El problema consistía en cómo liberarlos del presupuesto opuesto y cumplido en la práctica de forma automática incluido en la realidad institucional y pedagógica. El proyecto lo hizo promoviendo un estilo de diálogo en clase en el que se invertía la función proactiva del profesor y el papel reactivo de los alumnos: obligaba a los profesores a callarse y escuchar y a los alumnos a moverse en el vacío. Ambos se quedaron desarmados, ambos tuvieron que partir de cero. La mayoría no pudo aguantar el envite y pronto se volvió atrás. Algunos hicieron progresos notables. Recuerdo vívidamente una ocasión en la que presenté el proyecto en un encuentro de personas muy importantes del sistema educativo mediante una grabación de vídeo de una discusión de grupo que había realizado en una secondary modern school. La discusión era de tal calidad que, simplemente, algunos de los presentes se negaron a creer que se tratara de un grupo de los llamados niños de Newsom. No obstante, ésa era la pretensión de Stenhouse y, a mi juicio, hubo bastantes casos de este tipo para afirmar que el tipo de enseñanza que suelen recibir los jóvenes y el tipo de aprendizaje de que son capaces pueden constituir actividades mutuamente excluyentes.

En los capítulos que siguen, hay muchas pruebas que apoyan la proposición de Stenhouse y mi tesis sobre la distancia entre el potencial y la realización de ese potencial. Es evidente que las prescripciones políticas de la forma y función de la enseñanza escolar no resisten un análisis en estos términos, sino que constituyen, más bien, una negación de las aspiraciones y posibilidades que revela. No obstante, ya he dicho que, en el sistema británico, están vivas y gozan de buena salud unas ideas cada vez más sofisticadas del tipo de enseñanza que pudiera hacer avanzar con realismo hacia esas aspiraciones, que constituyen una contracultura floreciente y que están prepa-

radas para volver a primer plano cuando el extraordinario régimen político en el que ahora trabajamos esté muerto y enterrado. Me baso en un efecto no buscado de una decisión política tomada por el *Schools Council* en sus primeros tiempos. A esta decisión alude el mismo Stenhouse en estos términos:

Tal como lo interpreto, el Schools Council era enemigo, por regla general, de considerar el desarrollo curricular como un campo profesional; es decir, no estimulaba a los directores para que emprendieran proyectos sucesivos de desarrollo ni a que se consideraran como especialistas de carrera en el currículo. Esto estaba relacionado con su política general de secundar a los profesores para que formaran parte de los equipos de desarrollo curricular.

El *Council* no podía prever ni siquiera remotamente que esa política condujera a una cultura orientada a la práctica de investigación, teoría y desarrollo que llegara hasta los confines más alejados del sistema profesional y trastornara de manera fundamental su compartimentación.

El ímpetu del movimiento en esta fase contribuyó a transformar el centro de atención y la metodología de la investigación educativa (reforzada, sin duda, por la disponibilidad de la nueva microtecnología y por el renacimiento de la sociología etnográfica), creando las bases de una teoría educativa de la práctica educativa. La formación del profesorado comenzó a adoptar un carácter más colaborador, activo e investigador, relacionado con la resolución de problemas dentro de la escuela, en vez de la sofisticación teórica o el conocimiento de las últimas tendencias curriculares. Creo que la popularidad de este cambio entre su clientela puede atribuirse, en parte, al impacto de la fase de desarrollo curricular en la cultura de los profesores y maestros, a la dinámica del proceso generada por sus formas y valores, a la amplia experiencia de participación que se ofreció a profesores, maestros y escuelas. Aunque los materiales curriculares y pedagogías que se derivaron de esa colaboración no se adoptaran de manera generalizada (y de ahí la acusación de fracaso), esa experiencia fue muy valorada (así como valiosa en relación con la carrera profesional) por los miles de docentes que participaron.

Se trata de consecuencias de gran importancia, sobre todo con una perspectiva de 50 años. En la medida en que tenga razón HOUSE (1974) cuando afirma que la escuela es una institución "congelada" en el orden de las instituciones, es razonable pensar que esta descongelación de sus propias instituciones inmediatamente relacionadas con ella sea una condición previa a la mejora de la escuela, tan necesaria como insuficiente.

Sin duda, hay otras instituciones, algunas de las cuales hemos mencio-

nado de pasada. Como sabemos, las escuelas son construcciones políticas, limitadas por doctrinas económicas, intereses poderosos e ideologías organizadas. Los profesionales actúan con autorización, en condiciones diversas que definen el grado en que puedan cumplir su contrato "*implícito*". Si HAMILTON (1989) está en lo cierto cuando dice que la escuela es, a la vez, un lugar de regulación social y un lugar de redefinición social, ya es hora de que demos la vuelta al telón de fondo de la regulación política sobre el que se ha desenvuelto el drama del movimiento de innovación.

Nosotros, los innovadores, comenzamos nuestra tarea al amparo de un gobierno benigno y que apoyaba la iniciativa y consideraba que el problema era, en gran medida, técnico, sometido al control profesional. Con el tiempo, cuando el fracaso económico acabó con el expansionismo educativo bipartidista de sucesivos gobiernos y con la despreocupación política por la gestión del sistema escolar, nos hemos politizado del mismo modo que hemos quedado marginados. Esto también es bueno, porque nos ha ayudado a comprender los límites de lo que pueden lograr solas las escuelas y a tener una idea más clara de lo que hay que cambiar antes de que puedan hacerlo las escuelas.

En este sentido, el thatcherismo (y creo que he conseguido una especie de récord al no haber mencionado hasta ahora el nombre de la señora) ha resultado especialmente útil. Su desmantelamiento, sin esfuerzo aparente, de una democracia asumida nos ha politizado a todos y revelado lo frágiles e insuficientes que son los obstáculos y equilibrios que creíamos nos protegían de lo que uno de sus propios ministros llamó "*dictadura electoral*". Algunas palabras, como "*predominio*" y "*reproducción*", son ahora mucho más corrientes en el discurso educativo, mientras campa un modelo de escuela impuesto, no negociable y educativamente indefendible.

El desarrollo de una conciencia política en la educación se retrasó 30 años. La expansión escolar de la posguerra fue impulsada por un consenso político en torno a la idea keynesiana de la democracia social (MARQUAND, 1988). Durante este período, parecía que la pujanza económica financiaría los objetivos acordados de pleno empleo, servicios sociales suficientes y la coexistencia de la empresa pública y la privada. En 1970, los gastos en educación superaron a los de defensa por primera vez, pero también por última. Los escritos estaban ahora en las paredes (y el *Schools Council* quedó sometido a graves ataques políticos cuando se empezó a prestar atención a las señales de alarma) y surgió la recesión. El consenso se rompió con el laborismo en el poder, entre mediados y finales de los años 70, en un fracaso masivo de adaptación a las nuevas realidades económicas. Se acabó la tregua, así como la

indulgencia. Finalizó la política de la moderación e hizo su aparición la política del extremismo. La sensación de una sociedad fracasada (con la escuela en el punto de mira, por supuesto) era general y la de un socialismo fracasado, concluyente. En un extraordinario golpe ideológico (y no menos para su propio partido), Thatcher aprovechó la oportunidad para introducir e implantar una versión del liberalismo económico que no se veía desde el siglo XIX: el mercado puro. El hecho de que permaneciera en el poder durante un tiempo récord de continuidad, ganando tres elecciones sucesivas en el proceso, es testimonio del carácter persuasivo de la política de convicción en una sociedad que ha perdido el norte, de su implacable mando del partido y de su explotación del poder sin límites que nuestra forma de democracia ofrece, incluso, a un gobierno elegido por una minoría de sus ciudadanos.

Como se deriva de la comparación histórica y estructural de los sistemas educativos estatales de MARGARET ARCHER (1984), sólo la maximización del poder del estado y su aplicación incondicional pudo haber alcanzado, en un sistema descentralizado como el del Reino Unido, el grado de uniformidad sistematizada incorporado en la actualidad en el marco legislativo de las escuelas. Archer caracteriza esos sistemas como irresponsivos a la manipulación central, sometido a desacuerdos internos, aunque ofrecen muchas oportunidades para la innovación interna a sus redes profesionales. En ese caso, la cuestión es: ¿qué ocurre a continuación? Todavía tiene que implantarse, en medida importante, la legislación, las redes son muy hostiles, el gobierno de Thatcher titubea cuando sus extralimitaciones comienzan a tropezar con "síes" y con "noes". MARQUAND (1988) dice que el neoliberalismo fracasará por las mismas razones por las que fracasó el neosocialismo en los años 70, porque ambos carecen de la base de un atractivo moral que vaya más allá de los intereses de individuos o de sectores. Pronostica (con optimismo) que le sucederá la política de la negociación, moderados los intereses por la aceptación del bien común.

Bueno, pronosticar es difícil y los hechos dejan por locos a quienes se aventuran a ello. En este momento, con Mandela libre, el "Muro" derrumbado y el complejo militar-industrial tambaleándose a causa de su primer contra-tiempo importante desde la Segunda Guerra Mundial, no pondría la mano en el fuego. No cabe duda de que Thatcher se marchará. Me gustaría pensar que acabe estrellándose contra la base de nuestra sociabilidad biológica, pero sospecho que su economía le ajustará las cuentas antes. Con respecto a este libro y lo que tiene que decir, me gustaría ver la aparición de un marco político en el que, al discurso sobre la libertad y la igualdad, se añada un discurso y una práctica relativos a la fraternidad. A esto se refieren esencialmente este libro y las prácticas que describe: las condiciones de la comunidad. Y éstas

son las condiciones en las que la escuela puede –y sólo puede– convertirse en educativa para todos sus habitantes.

La enseñanza no puede liberarnos de la pobreza en todas sus formas, pero estas formas están relacionadas entre sí y la enseñanza puede hacer más de lo que concluía COLEMAN (1966). Negar el protagonismo de la escuela es negar la posibilidad del cambio e ignorar la evidencia.

I PARTE

El marco de referencia

1

SEDUCIDA POR EL CAMBIO: UNA NOTA AUTOBIOGRÁFICA

A veces, da la sensación de que un panorama es menos un ambiente para la vida de sus habitantes que un telón tras el que tengan lugar sus luchas, logros y accidentes.

Para quienes se encuentran, con los habitantes, detrás del telón, las fronteras ya no son sólo geográficas, sino también biográficas y personales

(BERGER y MOHR, 1967).

Desde finales de los años 60, se han producido masivas fluctuaciones de humor y cambios importantes de orientación de la educación. Todos los que entonces estábamos activamente implicados en la investigación y el desarrollo hemos estado atentos al panorama del cambio, pero nuestras experiencias y respuestas al mismo son diferentes. Los capítulos de este libro dejan constancia de la continuidad de las preocupaciones que han definido mi perspectiva profesional.

Seducida

Creo que todo comenzó con una inspección de la escuela en la que yo daba clase. Daba la sensación de que el inspector de lengua disfrutaba con lo que estaba ocurriendo en el aula –aunque sólo recuerdo un estudio turbulenta y frenéticamente participativo de “*El flautista de Hamelin*”– y poco después (por supuesto, quizá no tuviesen relación ambos acontecimientos) recibí una invitación para un congreso internacional de profesores jóvenes. Allí, como a menudo sucede en los congresos, perdí mi inocencia profesional: fuera del

aula, había mundos en los que ni siquiera había soñado, en los que se examinaban y discutían ideas educativas fundamentales y en los que se ponían en común y se criticaban experiencias con un espíritu de entusiasmo y compromiso intelectuales que eran nuevos para mí. Después del congreso, estaba tan desconcertada como *Bottom the Weaver*¹: “El ojo del hombre no ha escuchado, el oído del hombre no ha visto, la mano del hombre no es capaz de gustar, su lengua de concebir ni su corazón de decir en qué consistía mi sueño”.

Yo había sido una profesora activa, con un buen control de la clase y satisfecha y respetuosa con mi asignatura, y hubiera tenido éxito durante unos años gracias a la energía y el optimismo de la juventud, pero carecía de una base real de conocimientos profesionales que me hubieran llevado de forma dinámica y eficaz hacia la mitad de mi carrera. No es una situación poco corriente y los profesores como yo suelen buscar las novedades por etapas de los puestos de especial responsabilidad que, por desgracia, pueden impedir la profundización de la visión pedagógica ofreciendo incentivos para ascender en la escala de dirección. Mi curso de formación como profesora me proporcionó lo básico, pero lo básico nunca es suficiente; la formación no me equipó con las formas de ver y de pensar sobre los hechos y las interacciones del aula que constituyen el fundamento del perfeccionamiento de mi arte como profesora. Tras deshacerme de la fina capa de teoría que había adquirido prudentemente como protección contra los exámenes de verano, no tenía nada que me impulsara a proseguir el estudio formal de la educación ni marco de referencia alguno que me llevara a cuestionar mis propios supuestos implícitos o que explicara el desarrollo de mi pequeño mundo. Y entonces, un buen día, poco después de asistir al congreso internacional, me presenté a una plaza en el recientemente fundado *Schools Council for Curriculum and Examinations* y la obtuve. De ese modo, se consigue sacar a los profesores prometedores de la isla segura de su escuela y, también como *Bottom the Weaver*, me trasladé. El movimiento de desarrollo curricular iba a ser, sin duda, otro elemento que contribuyera a desplazar a profesores, una especie de caballo de Troya al revés. Yo ya no volví al aula.

El *Schools Council* había efectuado una convocatoria, dirigida a profesores jóvenes, para que constituyeran un equipo de investigación, bajo la dirección de Philip Taylor (que desertó muy pronto para ocupar la cátedra de *Education* en Birmingham). Tras decidir que era adecuado disponer de un

(1) *Bottom the Weaver* es un personaje de la obra “*El sueño de una noche de verano*”, de William Shakespeare. El texto entrecomillado pertenece a la 20. escena del 41. acto de la obra. (N. del T.).

equipo de investigación, al *Schools Council* le llevó mucho tiempo saber qué hacer con él. Carecíamos de experiencia real de investigación y no se nos proporcionó formación específica al respecto, pero sabíamos que las normas estaban evolucionando y teníamos una cierta sensación de privilegio por formar parte de algo nuevo que nos permitía afrontar las incertidumbres de nuestra función. Estábamos vinculados a una serie de iniciativas que eran relevantes para la mejor comprensión del plan y de las aspiraciones educativas del *Council*. Por ejemplo, visité el *North West Regional Development Group*, en el que, bajo la cuidadosa y estimulante dirección de Alan Rudd, los profesores de distintas asignaturas y de diversas escuelas se reunían con regularidad para planificar sus propios cursos, utilizando el entonces novedoso marco de la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (más tarde, renegaría de ella y me dedicaría a repartir pegatinas que decían: “Ayude a acabar con los objetivos conductuales”). Me impresionó el apoyo que proporcionaba el modelo de objetivos a la planificación en colaboración y descubrí la fuerza y la eficacia del trabajo en grupos de profesores.

El trabajo que más valoré fue el que realicé con el *Government Social Survey*, que condujo a la publicación de *Enquiry 1: Young School Leavers* (SCHOOLS COUNCIL, 1968). Participé en las entrevistas piloto y en la estructuración de los modelos de las entrevistas. Mi participación en *Enquiry 1* fue importante porque centró mi atención sobre la importancia de tratar de comprender las perspectivas de los alumnos sobre la enseñanza.

En esta época, había una atmósfera de aventura especulativa y el clima era receptivo con respecto a los individuos con visión. Teníamos nuestros propios personajes carismáticos internos. Una tarde, en el segundo aniversario de la creación del *Council*, Derek Morrell, uno de los secretarios, reunió a todo el personal en una gran sala con ventanales y se dirigió a todos nosotros. Nuestro secretario del equipo de investigación comentó: “Te hace creer en ello aunque no comprendas en absoluto de qué va”. Era cierto. Dejamos el futuro en manos de los secretarios –Derek Morrell y después, Geoffrey Caston y Joslyn Owen–. Eran personas a las que respetábamos y cuyas perspectivas esperábamos, pacientemente, compartir.

Los contratos del equipo de investigación eran de corta duración. Pasados 2 años, conseguí una plaza en el *Brighton College of Education*. Recuerdo cuando eché mi solicitud en el buzón, en Londres, tratando, en vano, de recuperarla. La plaza era de lenguaje, no de educación, y, en muchos aspectos, era un paso en falso. Mientras estaba allí, mantuve la relación con el trabajo que había estado realizando en el *Council* y, a los 7 meses, mientras estaba sentada en mi desolado estudio con piso de linóleo blanco y negro, uno

de los secretarios me telefoneó y me preguntó si estaría dispuesta a considerar la posibilidad de solicitar la plaza de funcionaria de enlace entre escuelas del *Humanities Curriculum Project (HCP)*, un proyecto a gran escala que iba a financiarse como un elemento del programa de desarrollo curricular del *Council*, con el fin de preparar la elevación de la edad escolar obligatoria. El estudio de viabilidad se llevó a cabo mientras yo estaba en el *Council* y su enfoque no me atraía. “No”, le contesté. Él me dijo: “¿Por qué no vienes para una entrevista?”. Pensé: “Bueno, es un viaje gratis a Londres”, así que fui y, en cierto sentido, nunca regresé.

Lawrence Stenhouse, el director del proyecto, fue a buscarme a la estación de ferrocarril en un viejo Jaguar verde. Geoffrey Caston me cedió cortésmente el sitio y se pasó al asiento trasero. No me dijeron ni palabra; ellos continuaron su conversación, ignorándome por completo. ¡Mi oposición se intensificaba! Lawrence me entrevistó en la barra de un café y todas las dudas se evaporaron! Era otro hombre de visión: organizado, inspirador y que invitaba a la confianza. Una vez más, no comprendí o no acabé de captar la importancia de lo que se traía entre manos, pero respondí a sus valores y a su compromiso. Me incorporé al equipo del HCP. Mi responsabilidad consistía en establecer las relaciones entre el equipo, las escuelas y las administraciones educativas locales. Fue entonces cuando más aprendí sobre la educación. Ahora formaba parte de un equipo que tenía una tarea, dinero para afrontar las necesidades derivadas de esa tarea y tiempo para pensar en la tarea. Cada semana, el equipo del HCP empleaba una jornada completa en una reunión plenaria. Al principio, parecía una extravagancia imperdonable, teniendo en cuenta las demandas que nos hacían las escuelas, pero, con el tiempo, el utilizado en esos diálogos nos proporcionó una idea común, constituyéndose en un foro de apoyo ante las incertidumbres intelectuales y prácticas a las que nos enfrentábamos. Aprendimos a confiar unos en otros y quedó demostrada la importancia de esa confianza ante las violentas críticas a las que nos vimos sometidos, individual y colectivamente, a causa del reto al orden establecido que suponía el proyecto.

El proyecto se estructuró de manera que reflejara la creencia de LAWRENCE STENHOUSE (1983b:1) de que “*la virtud de la humanidad se reduce en el hombre cuando la autoridad anula el juicio*”. Definía el “*estado más civilizado*” como aquél en el que “*se confía a los ciudadanos la responsabilidad del juicio*”. Él aspiraba a esta responsabilidad tanto para los maestros y profesores como para los alumnos de las escuelas: quería que los profesores actuaran como “*instrumentos para la redistribución de los medios de la autonomía y el juicio*”. El centro de atención de nuestro proyecto era el estudio de los problemas humanos que constituyen una preocupación universal para los

miembros de la sociedad: “*por ejemplo, el aborto, el divorcio, las funciones de los hombres y las mujeres en la sociedad, la clasificación por capacidad en las escuelas, la guerra y el pacifismo, la producción de armas nucleares, etc.*” (ELLIOTT, 1983:112). Estos problemas estaban sacados de “*áreas de experiencia que son intrínsecamente controvertibles y en las que la sociedad reconoce el derecho de los individuos a discrepar y a ejercitar su propio juicio*” (ibid.).

El objetivo del proyecto (véase RUPPICK, 1988a) consistía en ayudar a los alumnos a desarrollar su comprensión de las situaciones sociales y de los actos humanos y los discutibles problemas de valor que suscitan. Reuniendo los objetivos y los contenidos, el cometido del equipo del proyecto era crear una estrategia para tratar los problemas controvertidos en el aula. Stenhouse y Elliott sostenían que, si la controversia caracteriza el contenido del currículo, la enseñanza instructiva es inadecuada. El estilo docente debe apoyar la exploración de las pruebas para tratar de comprender. Para que los alumnos adquieran un sentido de responsabilidad con respecto a la acción, deben estar seguros de que el juicio que determine la acción se base en un minucioso examen de pros y contras de las pruebas y en una consideración sensible de las distintas perspectivas. Tienen que darse cuenta de que, en el complejo terreno de la acción social, las respuestas no pueden dictarse, sino que deben construirse responsablemente los individuos. Un diálogo que cuestione, sea crítico aunque esencialmente cooperativo favorece ese proceso de construcción. Mediante ese diálogo, la persona aprende a desarrollar la tarea de observar los problemas desde distintos ángulos, tarea que, a veces, tendrá que llevar a cabo sola en su vida adulta, sin el apoyo que proporcionan los compañeros que interrogan en el aula.

Por tanto, el proyecto hacía una aportación importante al debate sobre el saber y el control en la educación, así como al relativo a la estructura del desarrollo curricular. Los proyectos de desarrollo progresaban a través de terrenos relativamente inexplorados: además de elaborar una pedagogía experimental coherente, íbamos descubriendo, documentando y analizando problemas de las relaciones entre el equipo central y las escuelas piloto; problemas de implantación del currículo; problemas de elaboración y censura de materiales; problemas de evaluación dentro de un modelo de desarrollo curricular que prescindía de los “*objetivos*”, y problemas de diseño y dirección de seminarios de formación para profesores, orientados hacia el proceso y no dominados por los materiales. La política del *Council* era prudente: nos proporcionaba a nuestro director y nos brindaba apoyo. Ésta era la mejor forma de proceder porque, en aquellos días, el *Council* sólo podía descubrir aspectos del desarrollo curricular observando y reflexionando sobre lo que hacían los equipos de sus proyectos.

El *Schools Council* estaba aún profundamente implicado en las cuestiones que estudiaba el proyecto cuando finalizó nuestro primer período de financiación, en 1970. Por otra parte, estaba tratando de resolver también el problema de qué hacer con los equipos de los proyectos al finalizar éstos. Una respuesta era la institucionalización dentro de la enseñanza superior. Quienes se oponían al principio de la institucionalización decían, con cierta justificación, que unas personas con esa experiencia y esas perspectivas deberían volver a las aulas lo antes posible y tratar de levantarlas. En realidad, los secretarios del *Council* entablaron negociaciones para ubicar al equipo del HCP en un medio universitario y nos trasladamos para establecer un grupo nuevo en la *University of East Anglia*: el *Centre for Applied Research in Education (CARE)*. Se ofrecieron plazas hasta 1972 a un núcleo de personas cuya presencia en el proyecto era necesaria y que desearan permanecer en él: Lawrence Stenhouse, Barry MacDonald, John Elliott y yo misma. Los cuatro, aunque ocupáramos oficialmente nuestras plazas, aceptamos el hecho de que, después de 1972, tendríamos que ganarnos el sueldo sin depender de las ayudas a la investigación y el desarrollo (situación que continuó hasta que presentamos un programa docente y justificamos nuestra presencia en relación con el número de alumnos).

El descubrimiento del plan

Mirando retrospectivamente en 1990, me da la sensación de que la mayor parte de las ideas que he estudiado mediante la investigación sobre el desarrollo curricular tienen sus raíces en el HCP. Tres poderosas imágenes han dominado mi pensamiento. Una es la idea de los alumnos y los profesores como servidores obligados en las campañas de innovación lanzadas por otros; la segunda es la idea de los alumnos y los profesores como marionetas que bailan al son de las visiones de otros, y la tercera es la de los profesores y los alumnos como actores curriculares, cuyo destino consiste en representar argumentos escritos por otros. El fondo común de estas imágenes es evidente: los profesores y los alumnos tienen derecho, como copartícipes de lo que ocurre a diario en el aula, a comprender lo que hacen y por qué lo hacen, a reconocer las áreas en las que, juntos, pueden influir y mejorar la experiencia de aprendizaje y enseñanza y a apreciar, cada uno a su modo, que el objetivo consiste en extender la posibilidad de controlar su propio ambiente de trabajo y sus oportunidades vitales mediante una comprensión profesional y personal más profunda.

Si algún texto ha influido en mi pensamiento, ése ha sido un pasaje del *Fanshen* de HINTON (1966). El término "*fanshen*" se explica así:

Literalmente, significa "volver el cuerpo" o "dar la vuelta". Para los cien-

tos de millones de campesinos sin tierra y con exiguas propiedades de China, significa levantarse, liberarse del yugo del terrateniente, conseguir tierra, reservas, aperos y casas. Pero significa mucho más que esto. Significa liberarse de la superstición y estudiar la ciencia, abolir la "ceguera ante las palabras" y aprender a leer, dejar de considerar a las mujeres como muebles y establecer la igualdad entre los sexos... Significa entrar en un mundo nuevo.

El libro describe la lucha por el cambio en una aldea china cuyas gentes *"se han transformado a sí mismas de víctimas pasivas de las fuerzas naturales y sociales en constructores activos de un mundo nuevo"* (p. 609). Como explica el autor:

Tal como yo lo entiendo, esto es la esencia del fanshen.

Cuanto más examino el proceso de desarrollo de la consciencia, más complejo me parece. El estímulo cundió en muchos niveles al mismo tiempo -individuo, comunidad y nación- y en cada nivel del proceso siguió unas pautas peculiares.

Cuando el fanshen se llevaba al microcosmos, a lo que ocurría en el interior de un individuo dado, era obvio que nadie podía romper de una vez con el pasado. El espectro de la conciencia del hombre no podía reenfocarse de la noche a la mañana, con independencia del ansia con que deseara ese cambio. El cambio tenía que producirse en un campo, extendiéndose después a otros. Tenía que disolver antiguas contradicciones únicamente para establecer otras nuevas. Tenía que extender la lucha entre lo nuevo y lo viejo hasta que toda la personalidad se viera envuelta en un doloroso conflicto. Nadie que atravesara esa lucha interior mostraba una personalidad sin fisuras. Los hábitos, las supersticiones y los prejuicios del pasado entorpecían y obstaculizaban los esfuerzos para actuar de acuerdo con los motivos ilustrados del presente.

La pretensión de cumplir el plan

Durante los años 70, dediqué toda mi energía al entonces discutido movimiento del *"profesor como investigador"*. Lawrence Stenhouse y Barry MacDonald consideraban que los proyectos de desarrollo curricular daban a los profesores ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje junto a las pruebas de cómo se interpretaban esas ideas en los ambientes de las escuelas piloto. Basándose en esta oferta, se invitaba a los profesores a que construyeran su propia respuesta crítica. *"Utilizar la investigación significa hacer investigación"*, escribió STENHOUSE (1979); en otras palabras, una respuesta adecuada a los proyectos curriculares diseñados fuera de la escuela es

la puesta en práctica de los mismos fundada en la investigación. ILLICH (1981) utilizó un argumento paralelo en relación con las ideas de “*ciencia para el pueblo*” y “*ciencia por el pueblo*”: defendía el poder mediador de una tecnología crítica que ayudara a los prácticos a hacer un uso inteligente de lo que ofrecen los llamados “*expertos*”, alejados de las realidades de la vida cotidiana de los prácticos. En los años 80, se intensificó el debate sobre la investigación del profesor y, en los 90, cuando se terminó este libro, algunos autores (p. ej., LAWN, 1989; CARR, 1989a) saludan la investigación del profesor como la principal fuerza opositora y emancipadora frente a un control cada vez más centralizado.

A mediados de los años 70, se diseñó un proyecto para estudiar los problemas de la raza en el aula (véase STENHOUSE y COLS., 1982) y, en concreto, para dar a los profesores una función investigadora, actuando las personas del pequeño equipo central del CARE como coordinadoras y colaboradoras en la tarea de análisis de los efectos de las estrategias docentes utilizadas, en distintos ambientes, por los profesores. Éstos actuaron también como divulgadores, presentando análisis detallados de sus experiencias individuales y colectivas en el proyecto. Organizaron y dirigieron seminarios para distintos destinatarios y desempeñaron el papel de historiadores del proyecto. *Pilgrims' Progress*² hubiera sido un buen título del informe del proyecto: los profesores llevaron la pesada carga de su propia profesionalidad. Los profesores universitarios y los asesores locales no estaban aún preparados para escuchar a los profesores y aprender de ellos; otros profesores que habían pagado para asistir a los seminarios quedaban desorientados al no encontrar la jerarquía habitual de “*nombres*” de conferenciantes y desconfiaban un poco del compromiso de este pequeño grupo de profesores investigadores que marchaban al unísono.

Durante este período, John Elliott y Clem Adelman estaban desarrollando su impresionante *Ford Teaching Project* que dio sobrada legitimidad a la idea de que los profesores y maestros aprendieran del estudio detallado de su propio ejercicio docente en colaboración con investigadores universitarios. Yo seguí estudiando las posibilidades de distintos tipos de colaboraciones en la investigación, trabajando con Nick May y un grupo de maestros de primaria y profesores de *middle school* en un estudio sobre las cuestiones de género, y con Alan Sigsworth sobre distintas formas de llevar a cabo colaboraciones en la observación que permitieran a los maestros y profesores contemplar sus

(2) “*El progreso de los peregrinos*”. (N. del T.).

rutinas y prácticas habituales desde ángulos diferentes. También trabajé con Charles Hull sobre las formas de ayudar a los profesores y maestros a descubrir qué tipo y qué calidad de pensamiento se desarrollaba en sus distintas clases. En todos estos proyectos, nos preocupamos por estudiar la función de los investigadores universitarios, ajenos a las escuelas, en la promoción de iniciativas de investigación en el aula, a pequeña escala, que permitieran a los profesores mantener el entusiasmo por el aprendizaje profesional.

Otro proyecto, directamente derivado de mi docencia del HCP, me ocupó durante dos períodos a la semana en una *comprehensive school* de la localidad. Para mí, fue una experiencia clave porque me hizo sentir, de primera mano, tanto el peso de las convenciones que tratan de eliminar las innovaciones como el hecho de que, por regla general, no hagamos participar a los alumnos en el proceso de cambio. Con demasiada frecuencia, los alumnos son las víctimas del cambio y, ante unos trastornos no explicados ni justificados de sus rutinas, pueden utilizar su considerable habilidad para manipular las situaciones sociales para impedir el cambio. En consecuencia, ellos mismos pueden constituir una fuerza conservadora en el aula. Charles Hull y yo estudiamos estas ideas en un proyecto en el que, trabajando de nuevo al lado de los profesores, pusimos a prueba diferentes estrategias para ayudar a los alumnos a efectuar la transición desde una forma de aprendizaje a otra. Tuvimos charlas con los alumnos, les ayudamos a establecer sus propios criterios para juzgar sus progresos con las nuevas estrategias de aprendizaje y tratamos de hacerles ver la importancia de sus logros colectivos junto con su rendimiento individual. Más tarde, fui una de las trabajadoras de campo del proyecto de Lawrence Stenhouse y Beverly Labbett sobre el aprendizaje académico en *sixth form*³, en el que entrevistamos a gran número de estudiantes⁴ de 24 centros para ver cómo trataban a los jóvenes que proseguían sus estudios en la prestigiosa institución británica del *sixth form* y si, en realidad, disfrutaban del privilegio de responsabilidad que, a nuestro juicio, no debía quedar reservado a la proporción relativamente pequeña de jóvenes que prolongaban su escolaridad más allá del período obligatorio.

En 1983, decidí abandonar el CARE. Lawrence Stenhouse había fallecido en el otoño de 1982 y, para mí, era el fin de una época. A pesar de mi res-

(3) El *sixth form* británico que, literalmente habría que traducir como “sexto curso”, constituye un ciclo escolar postobligatorio y preparatorio de los exámenes del “nivel A”, correspondiente de alguna manera a nuestro bachillerato. (*N. del T.*)

(4) He utilizado la palabra “alumno” refiriéndome a los niños y adolescentes que van a la escuela hasta los 16 años; utilizo el término “estudiante” en relación con las personas mayores de 16 años que cursan el *sixth form* o reciben algún tipo de educación postsecundaria.

peto y cariño inquebrantables hacia mis antiguos colegas del CARE, Barry MacDonald y John Elliott, quería cambiar de aires. Me presenté a la cátedra de *Education* de la *Sheffield University* y, en 1984, me hice cargo de la formación inicial del profesorado; más tarde, con John Gray, creé un grupo de investigación cuya tarea consistiera en buscar la complementariedad de los estudios cualitativos y cuantitativos del cambio y la eficacia escolar en la educación.

En Sheffield, participé con Helen Cowie y Karen Dunn en un estudio sobre el trabajo en grupo cooperativo en las escuelas secundarias y colaboré de alguna manera –en plan de “*disponible*”– en un proyecto de desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de biotecnología. También asistí a la tentativa de Sheffield de lanzar un denso programa de desarrollo escolar, en colaboración con dos instituciones de enseñanza superior, destinado a promover y celebrar la idea de que las escuelas fueran las protagonistas del cambio. Resulta un tanto irónico el hecho de que los imperativos del currículo nacional y sus intrincados marcos de evaluación impidieran la celebración de ese protagonismo, aún antes de que se hubiera podido explorar por completo su importancia.

En los últimos años 80, asistimos a una fuerte intervención gubernamental en todos los niveles de la educación. Se implantaron unas estructuras nuevas de formación inicial y permanente del profesorado, presentadas como una forma de dar mayor control profesional a los maestros y profesores, aunque daba la sensación de que estaban pensadas, en cambio, para reducir la influencia de las universidades en la formación de maestros y profesores y para hacer más vulnerables profesionalmente a los docentes cuando las reformas masivas centralizadas comenzaran a arrasarse, como carros de combate, las calles del sistema escolar de todo el país.

Ahora, en los años 90, la imagen pública de la enseñanza se ha deteriorado y la moral de los docentes es baja, y la reducción del número de docentes está conduciendo a la puesta en práctica de estrategias de reclutamiento urgente de docentes que, probablemente, extienda el proceso de desprofesionalización. El clima educativo es profundamente antiintelectual y hay mucho que hacer para ayudar a reconstruir el respeto público hacia la profesión y para garantizar la continuidad de un proceso creativo y constructivo entre las universidades y las escuelas, con unas preocupaciones comunes centradas en la investigación, la enseñanza basada en la investigación y la formación del profesorado fundada también en la investigación.

2

LOS PROBLEMAS DE LA INNOVACIÓN Y DEL CAMBIO

Desde hace más de medio siglo, la educación secundaria viene padeciendo una grave crisis que ni mucho menos ha llegado a su fin. Todo el mundo cree que no puede seguir así... En todas partes, los teóricos y profesionales de la educación y los hombres de estado son conscientes de que los cambios que se han producido en la estructura de las sociedades contemporáneas, en sus economías nacionales y en los asuntos exteriores requieren unas transformaciones paralelas, no menos profundas, en el terreno concreto del sistema escolar.

(DURKHEIM, 1977, citado en BROWN, 1987: 183).

De todas partes nos llegan peticiones de cambio, unas tranquilas y prácticas, otras urgentes y apasionadas. La necesidad de cambio se ha expresado en términos de economía y muchos grupos han manifestado que necesitamos una mano de obra con la destreza tecnológica suficiente para competir en el mercado internacional. La necesidad del cambio se ha expresado en relación con el estado de la sociedad:

En una sociedad desfigurada por la explotación de clase, la opresión sexual y racial... la única educación merecedora de tal nombre es aquella que forme a unos jóvenes capaces de participar en su propia liberación. (CONNELL y COLS., 1982, citado en GIROUX, 1983: 114).

La necesidad de cambio se ha expresado también en términos del auto-concepto de los jóvenes:

Nuestro actual sistema escolar secundario perpetra en muchos alumnos la destrucción de su dignidad, sobre todo, pero de ninguna manera exclusivamente, en los [alumnos] de la clase trabajadora... Cuando se lesiona la dignidad, la experiencia más profunda del sujeto es de inferioridad, incapacidad e indefensión. (HARGREAVES, 1982: 17).

Es interesante señalar que las propuestas de cambio, aún teniendo orígenes muy dispares, se expresan en términos notablemente similares y abarcan mucho más que las destrezas básicas y la modernización de los contenidos. El DES¹ (1985) mantiene que los alumnos necesitan más oportunidades de aprender por su cuenta, de expresar sus propios puntos de vista y de desarrollar sus ideas mediante el diálogo. La *Training Agency*², a través de su *Technical and Vocational Education Initiative (TVEI)*³, ha tratado de asegurar que el currículo *para todos los alumnos* incluya una perspectiva tecnológica, pero también urge que se den oportunidades para el aprendizaje activo. La *Secondary Heads Association*⁴ ha recomendado unos estilos docentes que promuevan la autonomía de los alumnos, en vez de la dependencia pasiva, y que favorezcan el ingenio y el sentido de interdependencia. La *Royal Society of Arts*⁵, en su *Education for Capability Programme*⁶, enfatiza la importancia de tareas de carácter real y que sirvan de apoyo a los alumnos para el trabajo cooperativo en grupo. Otras voces se han levantado solicitando un currículo que permita a los alumnos responsabilizarse más de su propio aprendizaje, apreciar la fortaleza de sus propios recursos culturales y participar en la evaluación de su propio aprendizaje. A primera vista, no hay graves enfrentamientos entre estas propuestas. El plan de cambios parece bastante claro. Vemos adónde debemos dirigirnos. El problema está en llegar allí y, en el Reino Unido, la nueva *Education Reform Act*⁷ puede hacer más difícil el viaje. No obstante, ya es hora de que reflexionemos en lo que hemos descubierto desde los primeros esfuerzos realizados para orientar nuestro progreso.

Innovación sin cambio

El lanzamiento del Sputnik en los años 50 fue un acontecimiento que cristalizó en Occidente, de forma públicamente comprensible y, por tanto, con-

(1) *Department of Education and Science: "Departamento de Educación y Ciencia"*. (N. del T.).

(2) Uno de los organismos que se ocupan de la formación profesional en el Reino Unido. (N. del T.).

(3) *"Iniciativa de educación técnica y profesional"*. (N. del T.).

(4) *"Asociación de directores escolares de secundaria"*. (N. del T.).

(5) *"Real Sociedad de Letras"*. (N. del T.).

(6) *"Programa de educación para el desarrollo de aptitudes"*. (N. del T.).

(7) *"Ley de reforma de la educación"*. (N. del T.).

veniente, en un aumento de la preocupación ya existente por la categoría de los conocimientos del currículo escolar. De ello se derivó, primero en los Estados Unidos y después en otros países, una oleada de programas de renovación del currículo de las distintas asignaturas, siendo los principales objetivos las de matemáticas y ciencias naturales. Desde entonces, se ha puesto al día el contenido de muchas áreas tradicionales del currículo de secundaria y otras áreas nuevas han encontrado un sitio dentro de él, por ejemplo: humanidades combinadas, educación para la salud, educación personal y social, informática. En algunas escuelas, la *"acción tutorial activa"* ha dado una estructura y una finalidad comunes a lo que recuerdo eran encuentros casuales del período lectivo. En pocas palabras, durante los últimos 10 ó 15 años, los profesores han vivido la experiencia de un currículo en continuo cambio. Sin embargo, durante el mismo período, los observadores y evaluadores del panorama curricular de diferentes sistemas educativos en los que se ha tratado de implantar reformas curriculares ofrecen unos juicios que no concuerdan con facilidad con la experiencia cotidiana de los profesores. Por ejemplo, un canadiense escribe:

Aunque, en la sociedad, el cambio se ha convertido en algo corriente, las escuelas siguen, en gran parte, como siempre... a pesar de los enormes esfuerzos realizados, la institución educativa, en todos sus niveles, ha mostrado una notable incapacidad para poner en práctica y mantener unas formas de enseñanza más eficaces y para crear ambientes de aprendizaje productivos y estimulantes para las escuelas. (WIDEEN, 1987: 1).

Un italiano indica:

Hay mecanismos reactivos y de oposición que funcionan para preservar la conducta de la escuela en un contexto de innovación y cambio. (ROSARIO, 1986: 35).

Dos especialistas suecos en educación comentan:

Puede decirse que, en general, [las escuelas] no han cambiado fundamentalmente desde hace décadas. (TANGERUD y WALLIN, 1986: 45).

Un norteamericano escribe:

La característica más notable del sistema educativo es su capacidad de continuidad y estabilidad frente a los intentos de cambio... [Nos confundió] la incapacidad de las innovaciones para transformar las escuelas. (HOUSE, 1979: 9-10).

Otro norteamericano, con una visión más escéptica del cambio, dice:

Cuando hablamos de una escuela innovadora, nos referimos a una que prueba una novedad tras otra sin conseguir que funcione ninguna.
(RUNKEL, 1984: 178).

Nos queda una impresión paradójica de estabilidad y, sin embargo, de cambio, de diversidad y, no obstante, de igualdad. Podemos tratar de explicar esta paradoja distinguiendo entre el cambio que afecta las estructuras profundas de la escuela y los desarrollos que alteran la práctica diaria, pero no siempre la forma de pensar de profesores y alumnos sobre la escuela. Es posible que hayamos aprendido a introducir nuevos contenidos y materiales en el currículo, pero da la sensación de que no somos tan aficionados a cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje: con excesiva frecuencia, los nuevos contenidos se transmiten en un marco de pedagogía tradicional (véase FULLAN, 1982: 28).

JOHN GOODLAD (1984) presentó un estudio de 1000 aulas de enseñanza elemental y de bachillerato de los Estados Unidos. El estudio se realizó después del masivo movimiento de reforma curricular de los años 60 y 70. Concluía que, aunque, de forma individual, los maestros y profesores pudieran presentar unos resultados impresionantes, como en el Reino Unido, el panorama general resultaba demasiado conocido. GOODLAD (1984: 123) observa que:

- el modelo predominante de organización del aula seguía siendo el de enseñanza magistral a toda la clase;
- gran parte de las interacciones estaban determinadas por la necesidad de mantener unas relaciones ordenadas entre veinte o treinta personas en un espacio reducido;
- por regla general, en una organización grupal, los estudiantes trabajaban solos;
- en general, las alabanzas dirigidas a una clase se referían a la suma de los rendimientos individuales y no a sus resultados cooperativos;
- el maestro o profesor era el determinante principal de las actividades;
- los estudiantes participaban en un conjunto muy reducido de actividades de clase;
- destacaban por su reducida proporción las pruebas de pasarlo bien durante los aprendizajes y el tono emocional de la sucesión de clases que configuraba la jornada escolar de los alumnos era notablemente uniforme.

Creo que, en nuestros esfuerzos por cambiar, hemos subestimado, por regla general, la fuerza de la cultura vigente en la escuela y en el aula para acomodar, absorber o rechazar las innovaciones que no concuerdan con las estructuras predominantes y los valores que mantienen las costumbres.

Hemos oído hablar de cómo se han desactivado ciertas características novedosas de algunas innovaciones al tratar de ajustarlas a las pautas establecidas de práctica (GOODLAD y COLS., 1970: 72). Aunque algunas escuelas se las han arreglado para transformarse por su cuenta, no hay muchas pruebas de iniciativas que se hayan mantenido vigentes en las escuelas y conseguido imponerse al marco previo de valores y estilos docentes. Distintos observadores concluyen que las escuelas parecen *"cambiar en su apariencia pero no mucho con profundidad"* (TANGERUD y WALLIN, 1986: 45) o que las innovaciones recientes sólo consiguen *"reordenar la superficie técnica"* del aula (POPKWITZ y COLS., 1982: 21) y no tenemos sino *"formas simplemente recicladas y reenvasadas de la racionalidad vigente"* (GIROUX, 1981: 150).

¿Por qué es tan difícil conseguir un cambio curricular fundamental en las escuelas? Creo que nos enfrentamos con el tenaz conservadurismo de las instituciones. Alvin Toffler, en su libro *El shock del futuro* (1970), decía que la ideología predominante de la escolarización se estableció en la época en la que se popularizó la idea de la educación de masas y que son tantas las abrazaderas sociales y políticas que la sostienen que resulta difícil dismantelar la estructura. La organización del saber en disciplinas, la parcelación del tiempo, la reglamentación estricta, el sistema de distribución de asientos, agrupación, clasificación y calificación, la imagen del maestro son características residuales de un poderoso modelo burocrático. El denso entramado de tradiciones y rutinas, combinado con la vaga conexión de sus sistemas de comunicación interna, pueden hacer que las escuelas sean casi tan impermeables como fortalezas.

No obstante, tenemos que aceptar que, hasta cierto punto, las escuelas sean adecuadamente conservadoras. Nos basamos en sus continuidades para garantizar *"la duración del carácter, la acción inteligente y la civilización"* (WATSON, 1973: 117). Debería confortarnos el pensamiento de que no es fácil que los caprichos y fantasías curriculares, las novedades peregrinas y las opiniones sin fundamento trastornen las escuelas. El problema consiste en que parecen casi tan insensibles a lo que creemos constituyen unas propuestas razonadas, relevantes y justificadas de cambio curricular.

Quiero ahora revisar críticamente las dos estrategias principales de cambio curricular en las que nos hemos basado en este país durante los 15 años, más o menos, anteriores al uso de la legislación como estrategia de reforma del sistema en su totalidad:

- proyectos curriculares nacionales a gran escala, financiados por la administración central, y
- actividades de desarrollo curricular pensadas y realizadas en las escuelas.

Creo que el movimiento de desarrollo curricular del Reino Unido padeció los mismos supuestos básicos tecnocráticos y burocráticos con los que se constituyó en los Estados Unidos. En su forma pura, el modelo era arrogantemente simplista y pasaba por alto el sentido de identidad de cada escuela. El centro de atención era el paquete curricular producido en masa y su transmisión, instalación e integridad. El significado del currículo era el que le daban sus creadores. No siempre se ponían de manifiesto la lógica de las nuevas asignaturas ni la teoría del aprendizaje que las informaba y les daba coherencia y, en muchos casos, los maestros y profesores se sentían intelectualmente desplazados. Con frecuencia, en los cursos de formación permanente convocados con el fin de preparar a los maestros y profesores para utilizar los nuevos currículos, sólo participaba un maestro o profesor de cada escuela, en vez de un grupo de trabajo de la misma, por lo que no se establecían unos significados compartidos. En la intimidad de la clase de cada maestro o profesor, era muy fácil que las rutinas de la práctica antecedente desplazaran y amordazaran la innovación.

En el plano nacional, el problema de la comprensión del cambio se transformó con rapidez en el de categorizar y medir el cambio. A menudo, el éxito se relacionaba con lo que pudiera demostrarse con facilidad -para mostrar el valor de un proyecto, se utilizaban formas derivadas de las presentaciones de récords de ventas de los editores, por ejemplo, o el número de veces que apareciera el "*nombre*" de un proyecto concreto en los horarios de la escuela-. Se prestaba mucha menos atención a la calidad de la comprensión que lograran los docentes de las nuevas ideas y de su significado con respecto a las formas de organizar y evaluar el aprendizaje.

Otro problema consistía en que, por regla general, los proyectos curriculares se referían a partes del currículo, sin relación con el resto. No se incluían en un marco coherente de principios; en el mejor de los casos, los unía un vago compromiso con los métodos de aprendizaje por descubrimiento e investigación. Los efectos eran inevitablemente poco sistemáticos. Dada su estructura de proyectos, el movimiento de desarrollo curricular no podía afrontar la tarea de un desarrollo curricular global.

Los equipos centrales de desarrollo curricular se guardaron para sí mismos el conocimiento de los procesos curriculares, conseguido con grandes esfuerzos, y no dejaron un legado importante de su saber hacer con respecto a la construcción de currículos nuevos a los equipos de centro que los sustituyeron. No hicieron lo suficiente para descubrir fórmulas para atraer a los maestros y profesores al mundo de la deliberación curricular que crearon y en el que se desarrollaron (véase RUDDUCK, 1986a). En particular, no consi-

guieron ayudar a que los maestros y profesores vieran que era posible diseñar los currículos de manera que incluyeran hipótesis sobre el aprendizaje que los mismos docentes pudieran poner a prueba en las condiciones concretas de sus propias aulas.

A causa de los déficit de comunicación, la desaparición de los grandes proyectos constituyó una pérdida intelectual. Lo característico de ellos era que sus equipos centrales disponían del tiempo necesario para ocuparse de las cuestiones curriculares fundamentales, tiempo que, con frecuencia, está fuera del alcance de los equipos de las escuelas, cuyos miembros tienen una carga docente completa. La enseñanza requiere tal energía que es muy difícil que pueda lograrse un cambio curricular radical —que afronta los problemas del poder y la igualdad a través del ejercicio docente— sin tiempo, sin recursos, sin espacio para distanciarse de las rutinas cotidianas de cada cual y sin oportunidades para establecer un diálogo bien enfocado y crítico con las personas que puedan ofrecer unas perspectivas diferentes con respecto a la tarea del cambio. Suena bien el desarrollo curricular pensado y realizado en la escuela:

Todos nuestros reflejos liberales resuenan cuando consideramos la idea de que las escuelas desarrollen e impartan sus propios currículos, adaptados a la constelación exclusiva de factores que configuran cada ambiente escolar. (GORDON, 1987: 29).

Sin embargo, es difícil hacerlo bien. Como indica Gordon, el desarrollo curricular basado en la escuela puede garantizar la relevancia local, lo que SCHWAB (1970, citado en WESTBURY y WILKOF, 1978) describe como el sentido de un grupo concreto de alumnos, *“de un punto concreto del tiempo y del espacio, con olores, sombras, asientos y condiciones extramuros [de la escuela] que tienen mucho que ver con lo que se logre intramuros”*. Ésta es la fuerza evidente y seductora del desarrollo curricular basado en la escuela —algo que nunca puede conseguir un proyecto desarrollado desde un órgano central—. Pero la proximidad tiene sus propios problemas. Las expectativas enraizadas en un pasado conocido pueden determinar los límites de las posibilidades. Es posible que las pautas rutinarias de percepción, que respaldan las pautas rutinarias de conducta, limiten las formas de pensar, sin que permitan considerar con facilidad unas alternativas ambiciosas. Dadas las condiciones en las que los maestros y profesores han tenido que afrontar en el pasado el desarrollo curricular basado en la escuela, el precio de la relevancia local puede ser la falta de coherencia y rigor pedagógicos o un conservadurismo inconsciente.

En resumen, nuestros esfuerzos de cambio curricular desde los años 70 nos han enseñado que la tarea es formidable. Sabemos que el cambio curricular no es un proceso sencillo y mecánico que necesite un buen empujón

para seguir adelante cuando se estanca (ROSARIO, 1986: 39). Sabemos que no basta con el parche rápido del paquete curricular. Sabemos que tenemos que afrontar problemas de procedimiento y de evaluación, junto con los de los contenidos. Sabemos que hemos de planificar teniendo presente el conjunto del currículo. Sin embargo, la consecuencia más importante de lo que hemos aprendido es que estamos empezando a contemplar el cambio como un problema cultural, que exige que prestemos atención al contexto y a la creación de significados compartidos en los equipos de trabajo, y no como un problema meramente técnico. Paradójicamente, cuando alcanzamos este grado de comprensión, el gobierno del Reino Unido impone que las escuelas establezcan unas estructuras nuevas a una velocidad que impide la construcción deliberativa de significados compartidos.

El cambio curricular y el problema de la construcción de significados compartidos

Cuando hablamos de crear significados compartidos en los equipos de trabajo, ¿a qué personas nos referimos?, ¿a todo el profesorado de una escuela?, ¿a los maestros o profesores de un departamento?, ¿a los maestros o profesores y a los asesores?, ¿a los docentes y a los directores administrativos?, ¿pensamos en los alumnos? Con demasiada frecuencia, ellos son nuestro punto ciego. Para hacer realidad los principios de la reforma curricular –*“aprendizaje centrado en el alumno”, currículo “negociado”, “transformación de la experiencia de los alumnos”*–, hemos de tener en cuenta la parte que desempeñan los alumnos en el cambio curricular. Creo que una de las razones por las que no conseguimos enraizar las nuevas pedagogías en la práctica habitual del aula es que subestimamos la fuerza conservadora que representan los alumnos. Son tan defensores de la cultura vigente como los maestros y profesores. En una ocasión, un alumno de 16 años, que dejaba ya la escuela, dijo: *“Podéis hacerla toda de mármol, pero seguiría siendo una escuela sangrienta”*. Parte de nuestro cometido, al tratar de realizar un cambio curricular fundamental, consiste en ayudar a los alumnos a convencerse de que la escuela *puede ser diferente*.

Tenemos, también, que hallar formas mejores de crear significados compartidos y alcanzar un compromiso común de los individuos y los grupos de trabajo de maestros y profesores de las escuelas para cambiar el currículo (véase SARASON, 1982). Ante los cambios que se planean, muchos profesores preguntan por qué da la sensación de que no se tiene en cuenta lo que ya han conseguido. El cambio supone la adaptación o el abandono de prácticas habituales y, por tanto, cómodas. Si el cambio aparece como una negación del pasado profesional de una persona, su participación en un programa de cam-

bio será mínima, en la mayoría de los casos. *“La identidad ocupacional representa el saber acumulado sobre cómo desarrollar el trabajo”*, decía MARRIS (1975: 16): el cambio puede amenazar el fundamento de la propia identidad ocupacional. En consecuencia, es importante ayudar a quienes hayan de implicarse en el cambio para que perciban la continuidad de la experiencia y del saber profesional que crea la experiencia. Es más, es preciso que los mismos maestros o profesores descubran el carácter significativo del problema o la situación que define el plan de cambio y que se sientan copartícipes en la planificación del cambio.

Si una iniciativa de cambio procede del exterior de la escuela, el profesorado de la misma tendrá que dar un significado local a las abstracciones de la política nacional o regional. Es preciso que haya oportunidades de análisis colaborativo de la necesidad del cambio, de las estrategias encaminadas a lograr el cambio y de los criterios para juzgar los progresos que vayan efectuando los docentes y sus alumnos orientados hacia el cambio. Los maestros o profesores deben sentir, como individuos y como miembros de un equipo de trabajo del que son titulares, que controlan el problema del cambio. El diálogo en los equipos de trabajo es fundamental y *“no una mera cuestión de cortesía vacua ni de adhesión ritual a un vago espíritu democrático”* (SARASON, 1982: 217), con el fin de que las personas descubran la lógica del cambio planeado.

Pero es más fácil hablar de la construcción de los significados compartidos por los miembros de un claustro escolar (por no hablar de profesores y alumnos) que de realizarla. Hay pocas convenciones institucionales que admitan el tiempo necesario para explorar los significados que sirven de fundamento a la práctica. Las reuniones de profesores de la enseñanza secundaria, así como de la superior, están repletas de asuntos de trámite y, a menudo, hay poco tiempo para ocuparse, con sensibilidad y afán constructivo, de las cuestiones fundamentales. Aunque nos las arreglamos para comunicarnos con regularidad acerca de cuestiones administrativas, no siempre dejamos tiempo para estudiar las ideas de cada uno acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Como dice T. S. ELIOT (1958), damos la medida de nuestra vida con charlas de café, en vez de hablar del currículo. Es más, como ya se ha señalado (ANDERSON y SNYDER, 1982), la educación se encuentra entre las últimas profesiones en las que sigue siendo legítimo trabajar aislado, en un espacio a prueba de invasores; la palabra *“colega”* puede referirse al individuo relativamente extraño que está al otro lado de la pared. Cualquier intento de crear un ambiente adecuado para un cambio fundamental de la escuela tiene que incrementar las posibilidades de planificación colaborativa y aumentar considerablemente la cantidad de tiempo disponible para el diálogo profesional (véase JOYCE y COLS., 1983: 69).

Creo que todos comprendemos que la paradoja que encierra la realización de cambios curriculares importantes estriba en que no podemos cerrar las escuelas durante un año con el fin de deshacer la socialización de sus habitantes, transformar los espacios de trabajo de la escuela, de manera que parezcan diferentes, y convencer a los alumnos y a sus padres o, al menos, garantizar una suspensión voluntaria de su escepticismo. Los maestros y profesores tienen que mantener su compromiso con las estructuras actuales mientras planifican los enfoques nuevos; tienen que satisfacer las expectativas presentes mientras estudian las estrategias para modificar esas expectativas. Como mínimo, experimentarán una esquizofrenia leve. Las virtudes adecuadas para la tarea del cambio curricular fundamental son la imaginación, la paciencia y una inmensa fortaleza.

He tratado de distinguir entre el cambio que afecta las estructuras profundas del currículo y el cambio que influye en la superficie del mismo. He propuesto que tratemos de considerar el cambio como un problema cultural y no como un mero problema técnico, y que dejemos de referirnos *sólo* a la gestión del cambio –expresión que ha dominado durante mucho tiempo el pensamiento y los escritos educativos– y comencemos a hablar, en cambio, del significado del cambio.

II PARTE

Oposición a los valores y premisas tradicionales

Introducción

Como nos recuerda RUTH JONATHAN (1987: 568), el perfeccionamiento de la escuela no es una mera cuestión de una *“respuesta rápida a las cambiantes fuerzas del mercado a través de un currículo trivializado”*, sino de abordar las estructuras profundas de la organización escolar y los hábitos y valores que encierran. El camino que seguir no consiste en programar a los alumnos *“en una determinada dirección para que se comporten de un modo prefijado”* (ARONOWITZ y GIROUX, 1986: 9), sino en ayudarles a avanzar hacia una autonomía razonada y responsable. Las escuelas deben comprometerse con la tarea de ayudar a los jóvenes a que ejerzan el poder sobre sus propias vidas:

La escuela no da a las personas sus ideales políticos ni su fe religiosa, sino el medio para descubrir ambos por su cuenta. Sobre todo, les da escepticismo, de manera que adquieran la capacidad de dudar, en vez de la inclinación a creer. (RAE, 1973: 380).

¡Así debiera ser! El pensamiento crítico que favorece el escepticismo y la independencia mental brilla por su ausencia del currículo de la *comprehensive school*. El hombre que hizo la declaración antes citada fue director de una escuela independiente y nos recuerda la reflexión de STENHOUSE (1980a): *“¿El pensamiento crítico ha de ser privilegio de una oligarquía educada?; ¿se está sofocando en el sistema estatal?”*

El problema está en que, a menudo, los profesores y los alumnos conspiran para perpetuar una falsa seguridad que se manifiesta en la confianza en las respuestas correctas y en la idea del experto como alguien que sabe, en vez de como alguien que utiliza sus conocimientos para enfocar la duda de forma diferente. Los profesores, movidos por una bondadosa preocupación por los jóvenes a los que enseñan, simplifican con frecuencia en exceso la complejidad de la vida y del aprendizaje: tratan de proteger a sus alumnos contra la incertidumbre. En consecuencia, no es fácil que los alumnos escapen de lo que GIROUX (1981: 81) llama *“la tiranía del significado impuesto”*. Debemos primero sacar a la luz los estratos no examinados de la realidad que se ocul-

tan tras “los datos” y ayudar a los alumnos y a los profesores a romper su dependencia de la quimera de la certeza intelectual. Muchos profesores no han adquirido en su formación profesional las herramientas intelectuales necesarias para considerar problemático el saber. Tras muchos años dedicados a considerar el saber como algo que se encierra entre las tapas de los libros de texto o que existe en la mente del maestro o profesor, a muchos alumnos les resulta difícil pensar en la posibilidad de cuestionar a los adultos. En resumen, por regla general, el aula no ha sido un terreno propicio para el ejercicio del pensamiento crítico. Por supuesto, hay excepciones —determinados maestros y profesores, ciertas escuelas— en las que está presente el compromiso de ayudar a los jóvenes a “utilizar su mente”, pero, en muchas escuelas, los maestros y profesores siguen considerando que “pensar” es una aspiración adecuada sólo para los alumnos mayores o más capaces.

En un estudio reciente, REBA PAGE (1989) presenta pruebas contundentes a este respecto. Las familias que enviaban a sus hijos a la *Southmoor School*, en los Estados Unidos, eran, casi exclusivamente, blancas y de clase media o alta y los alumnos eran social y académicamente aventajados. La escuela estaba comprometida de manera casi exclusiva con el ideal del currículo académico. No obstante, en la misma escuela, había una reducida población de alumnos cuyo desarrollo académico no era tan destacado que, sin embargo, manifestaba su apoyo a la escuela y a lo que ésta representaba. Estos alumnos seguían un currículo de carácter “inferior” que, a pesar de todo, estaba pensado para afrontar contenidos académicos. La diferencia principal entre los currículos regular e inferior estaba en la forma de desarrollar la enseñanza. En las clases regulares, los profesores promovían los debates: “*Eran corrientes los intercambios intelectuales civilizados y serios*” y “*se esperaba que [los alumnos] desarrollaran unas técnicas de pensamiento crítico... los profesores planteaban a los alumnos cuestiones complejas que se traducían con facilidad en controversias*”. Sin embargo, en las clases de nivel inferior, se evitaba, en gran medida, la posibilidad de desacuerdo, mediante “*el trabajo individual en el pupitre, películas, lectura en silencio y actividades sociales*”. “*Se invitaba a pensar*” a los alumnos, pero, a diferencia de sus compañeros de las clases regulares, se les aconsejaba que “*no se apartaran de las ideas del profesor*” (p. 209). En las ocasiones en que los alumnos se las arreglaban para suscitar alguna cuestión que se situara en los límites de la controversia, “*los desacuerdos... se reconducían rápidamente hacia el desarrollo normal de la conversación*”. En las clases de nivel inferior, se consideraba que el debate era un desafío a la autoridad del profesor y no como un empeño intelectual que los alumnos y los profesores pudieran desarrollar juntos, como ocurría en las clases de nivel superior. Los alumnos de nivel inferior acababan aprendiendo

“que hay pocos medios legítimos de manifestar la competencia o el interés académico” (p. 218) y que su principal aportación a la escuela consistía en mantenerse al margen de su *“acción principal orientada a la preeminencia académica”*. Este estudio pone de manifiesto con toda claridad la dinámica de diferenciación a la que se alude, a menudo, en relación con las escuelas cuya población total cuenta con un porcentaje elevado de alumnos en situación de desventaja.

En esta sección del libro, se estudian en distintos contextos los problemas planteados por Page. El capítulo 3 es una descripción de la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en una serie de centros que imparten el sixth form en el Reino Unido. Muestra que el compromiso de las escuelas con el desarrollo del pensamiento crítico en grupos de orientación académica es menor que el descubierto por Page en las clases regulares de su *high school*. El estudio revela una distancia considerable entre la retórica convencional del sixth form relativa a la promoción de la independencia de pensamiento y la realidad de la práctica diaria. Se aprecia un refuerzo claro de los privilegios y responsabilidades sociales, pero no son tantas las pruebas del fomento de la independencia mental que, según parece, sólo se disfrutará en la tierra prometida de la vida universitaria e, incluso en ese caso, ¡algunos estudiantes dicen que no es muy corriente!

El capítulo 4 defiende el potencial del trabajo en grupo cooperativo y aboga porque las escuelas tomen en serio el aprendizaje basado en el diálogo. Reconoce la fuerza de las tradiciones y perspectivas a las que se opone el trabajo en grupo y subraya la complejidad de las preocupaciones que configuran las respuestas de profesores y alumnos. Un estudio reciente pone de manifiesto que el trabajo en grupo puede utilizarse, inadvertidamente, de manera que refuerce los modelos de prácticas divisivas; en más, en algunos ambientes, sólo se reconocen sus beneficios más superficiales –como ruptura con la rutina o como estimulante rápido de la clase–, sin que se descubran sus posibilidades más profundas de ayuda a los jóvenes para que piensen por su cuenta.

Las innovaciones que se proponen afrontar estas cuestiones tienen que ocuparse, hasta cierto punto, de la transformación de la conciencia mediante la cual podamos empezar a pensar en nuevas posibilidades culturales para nuestras escuelas (véase SLAUGHTER, 1989). No es una tarea fácil, porque, como dice MAXINE GREENE (1985, citado en SMYTH, 1987a: 156), *“... parece que las escuelas se asemejan a procesos naturales: lo que ocurre en ellas parece contar con la sanción de la ley natural y nada puede cuestionarlo u oponerse a ello en mayor grado que en el caso de la ley de la gravedad”*. Éste es el carácter del reto al que debe responder la innovación.

3

¿UNA MAYORÍA REGIDA POR EL SABER?¹

“Todavía somos dos naciones (porque, mediante la educación, producimos una minoría que se sirve del saber y una mayoría regida por el saber)... un proletariado intelectual, moral y espiritual caracterizado por competencias instrumentales en vez de por poderes autónomos”.

(STENHOUSE, 1983b: 166).

En las escuelas del Reino Unido, “*el sixth form*” se ha convertido en una institución por derecho propio. Tradicionalmente, ha marcado las distancias entre la mayoría que deja la escuela a los 16 años y una minoría que permanece para estudiar asignaturas de carácter académico que la lleve al ingreso en la universidad o a proseguir otras rutas “*profesionales*”. En los períodos de desempleo elevado de los jóvenes, hay más personas que optan por continuar sus estudios. El movimiento que se registra en la actualidad en algunas administraciones educativas locales hacia la reorganización de los estudios terciarios, según la cual todos los jóvenes que opten por continuar sus estudios asistan a un “*comprehensive college*”² que ofrezca todo tipo de asignaturas, de

(1) Este capítulo se basa en diversos pasajes de un libro -el informe de un proyecto- escrito por JEAN RUDDUCK y DAVID HOPKINS (1984).

(2) Del mismo modo que la *comprehensive school* es un centro de enseñanza secundaria que ofrece asignaturas de categorías diversas, tanto de carácter “*académico*” como “*profesional*”, el *comprehensive college* al que alude la autora (los *colleges* son centros de enseñanza superior) ofrece también diversas posibilidades de estudios. (N. del T.).

carácter “académico”, “técnico” o “profesional”, supone el fin del sixth form tradicional, tal como lo conocemos.

Antes de que el movimiento hacia la reorganización adquiriera un impulso importante, estudiamos la enseñanza impartida en sixth form en 20 escuelas. Nos interesaba ver si el cultivo de la “*independencia mental*” que, durante mucho tiempo, se había presentado como la nota característica de la enseñanza y el aprendizaje en sixth form, seguía vigente, teniendo en cuenta el carácter muy competitivo del sistema de exámenes oficiales (el sistema de nivel “A” del Reino Unido). Queríamos saber por qué no extienden los profesores sus aspiraciones de promover la independencia de pensamiento a los alumnos -la mayoría- que abandonan su completa dedicación a la educación a los 16 años, si disponen de las destrezas y estrategias pedagógicas necesarias para fomentarla entre los alumnos de sixth form.

Por regla general, los profesores prevén un cambio importante de actitud y conducta de los jóvenes cuando ingresan en sixth form. En nuestra jerga convencional, el cambio, que se lleva a cabo durante las vacaciones de verano, consiste en pasar de ser “*alumno*” a ser “*estudiante*”. En términos de horarios, los estudiantes suelen cursar menos asignaturas con mayor profundidad y tienen períodos libres en los que no tienen obligación de asistir a clase. No todos los estudiantes son capaces de utilizar adecuadamente ese tiempo libre. Puede considerarse que el problema de organizar el tiempo de que se dispone en relación con un determinado plan de tareas reproduce, en el ámbito escolar, las concepciones profesionales o gerenciales del tiempo en relación con el trabajo; sin duda, tradicionalmente, el sixth form se orientaba a estudiantes cuyo objetivo consistía en dedicarse a ocupaciones que requieren una disciplina similar a la que esa situación les exige. Esa percepción pone de manifiesto la analogía entre el trabajo muy dirigido de los niveles escolares inferiores y el carácter rutinario del empleo de nivel inferior al profesional liberal.

En el sixth form, la combinación de unos horarios más flexibles y de unas cargas de trabajo cuyo término se fija a más largo plazo y más variables supone que una de las características más consistentes del “*estudio independiente*”, tal como lo experimentan los alumnos de sixth form, sea la responsabilidad de organizar y motivar su propio trabajo. La necesidad de organización puede interpretarse como la necesidad de una planificación cuidadosa. El problema de la motivación es de autodisciplina -el hecho de que se planifique el trabajo de forma racional no implica la ejecución del plan-. A este respecto, con independencia no es tanto un privilegio como un presupuesto de la responsabilidad. En resumen, un aspecto del estudio independiente -la autodisciplina o

la motivación intrínseca- destaca más el incremento de la responsabilidad que la invitación a la libertad. Establece una dimensión “*moral*” potencial, un campo que recompensa la ética protestante del trabajo y, en consecuencia, coloca a los profesores en la posición adecuada para moralizar a sus estudiantes con respecto a los hábitos de trabajo.

Junto a la idea de la independencia, en cuanto responsabilidad con respecto al propio trabajo, está la idea de la independencia mental. Muchos profesores y estudiantes de sixth form la consideran un ideal, pero no se aspira a él de forma consistente y, en la mayoría de las escuelas que estudiamos, había considerables diferencias de perspectivas y de práctica. Ahora bien, aunque la independencia mental pueda considerarse como una mera cuestión de originalidad, a fin de cuentas supone afrontar la difícil cuestión de la epistemología, porque no hay razón para la independencia salvo que se acepte el ideal de la libertad de pensamiento y esto, a su vez, implica la convicción de que el saber se construye, en vez de que sea revelado por la autoridad.

Los sencillos esquemas que aparecen a continuación enfatizan las diferencias, tal como nosotros las apreciamos, entre la “*independencia como responsabilidad*” y la “*independencia como libertad de pensamiento*”.

A: “ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL TRABAJO”

Independencia como responsabilidad.

La ética del trabajo.

La organización de la tarea y del tiempo.

La independencia como principio sociopsicológico.

B: “ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL SABER”

Independencia como libertad de pensamiento.

El juego de las ideas.

Organización del pensamiento y de la mente.

Independencia como principio epistemológico.

Aunque la mayoría de los estudiantes adquiere el sentido de la “*independencia como responsabilidad*”, no todos llegan a experimentar la “*independencia como libertad de pensamiento*”. El obstáculo principal está constituido por los residuos de las actitudes de autoridad en las que se socializan los alumnos durante su escolarización obligatoria, de las que no pueden desprenderse con facilidad cuando son estudiantes.

No es fácil desprenderse del hábito de la dependencia; el problema está en cuándo hay que dejar de creer al profesor. La prueba más fuerte de la dependencia intelectual de los estudiantes con respecto al profesor consiste

en su apego a las notas que toman en clase. Como son muchos los estudiantes que consideran las notas de clase como la clave de la que dependen para los exámenes, su preferencia por la seguridad de las notas estructuradas o dictadas por el profesor puede pesar más que la preocupación por su derecho como estudiantes de elaborar sus propias notas. Cuando los estudiantes avanzan más de lo dado en clase, a menudo, la inversión de energía se calcula minuciosamente y la motivación para ello es descaradamente instrumental: es probable que el examinador responda bien a la inyección de ciertos toques de autenticidad e individualidad en los datos proporcionados por las notas de clase y el libro de texto. Para muchos estudiantes, la conveniencia de la lectura se limita a la confirmación de los argumentos, sin extenderse a su desarrollo. Por supuesto, hay estudiantes que buscan más y no se conforman con unos estilos docentes que no les ayudan a tomar en serio su propio pensamiento, pero, en conjunto, la imagen que se desprende es la de una retórica de independencia que desmiente una enseñanza puramente instructiva y una visión muy restringida del saber.

Una buena enseñanza de sixth form introduce a los estudiantes en unas formas de pensar en una disciplina que no se limitan a *“hacer historia”*, sino que se extienden a *“ser historiador”*. La tragedia está en que no suele reconocerse al estudiante la capacidad para *“utilizar su propia mente”*.

Algunas pruebas procedentes de las entrevistas

La autoridad del profesor y el crecimiento de la independencia intelectual

... de todos modos, sus notas son muy completas y los libros que consultamos son una ampliación de sus notas y sus notas son una ampliación de los libros; no hay mucho más... que descubrir.

Cuando, en clase, el profesor resume el libro de texto y el estudiante no lee más libros que éste, hay pocas posibilidades de que surjan interpretaciones divergentes. El ciclo incestuoso refuerza la autoridad del profesor y sólo los estudiantes más fuertes, que estén aprendiendo a desenvolverse en las aguas de la independencia, aceptarán de buen grado lo que puede revelar una enseñanza adecuada de sixth form: las limitaciones del saber del profesor y el carácter provisional del saber como tal.

Para algunos estudiantes, la dependencia de lo que ofrezca el profesor viene impuesta tanto por las circunstancias como por la costumbre: *“Es difícil conseguir información adicional”*, por lo que el estudiante se siente confinado al territorio y límites de la mente del profesor. Al mismo tiempo, los estudiantes muestran cierta ambivalencia con respecto a las consecuencias de ese confinamiento: un estudiante de alemán critica el tono con el que el profesor

encarga una tarea: *"Quiero media página"*. Otro estudiante se refiere a las clases de lengua, en las que el profesor de sixth form *"hace muchas preguntas"* sobre cada poema, obra de teatro o novela y los estudiantes *"tienen que ir página por página"* mientras el profesor *"señala las líneas importantes y la significación de esto y lo de más allá"*. Los estudiantes se sienten más incómodos cuando el profesor se limita a leer en voz alta el texto en clase: *"Lee en voz alta el libro, habla entre dientes, habla entre dientes y lo único que puedes hacer es mantenerte despierto... y ves a los demás haciendo aviones de papel; ¡un alumno de sixth form haciendo avioncitos de papel! ¡No se puede leer una sección de un libro de ese modo!"* Pero los estudiantes no tienen ninguna estrategia para modificar esas conductas docentes.

No es fácil adquirir confianza en las propias capacidades tras un período largo y continuado de socialización orientada a la dependencia del profesor y el espectro de los exámenes obliga inevitablemente a los estudiantes a aceptar como guía de las vías de investigación adecuadas las cuestiones del profesor, en vez de las suyas, y las sentencias del profesor como representaciones adecuadas de los significados. En realidad, como señala un estudiante, en el nivel de sixth form, la independencia no se refiere, probablemente, a las ideas, sino a la autodisciplina: *"Bueno, tiene que ver con el trabajo independiente... Creo que ayuda mucho... todo lo que dejan en tus manos tiene que ver, en realidad, con el estudio"*. Otro estudiante, utilizando una imagen sorprendentemente persuasiva, dice algo así: en sixth form, *"te dan rienda suelta durante un largo trayecto"*.

Por supuesto, siempre hay otra etapa posterior a la presente que promete mayor independencia y más posibilidades de aventura intelectual. Puede ser la universidad:

... en ese nivel, es importante que no des todo [o sea, lo que dice el profesor] por sentado, pero en esta etapa [sixth form], yo no creo que deba aceptarlo todo... aunque, desde luego, aquí esto se da mucho más... y, por el momento, no mostraría mi desacuerdo.

Para muchos estudiantes, el profesor es una autoridad y ellos no están en situación de cuestionar la apelación a la autoridad del profesor porque el sistema de enseñanza no les anima a buscar pruebas que puedan demostrar la complejidad de las distintas propuestas que compiten por su reconocimiento como saber. Por supuesto, es probable que el *"buen"* profesor incluya esto en su enseñanza, revelando la estructura de alternativas que subyace a la síntesis y justificando la naturaleza de la síntesis, pero hay muchos estudiantes para quienes el saber es lo que el profesor sabe:

El profesor es doctor [doctor en filosofía] y lo sabe todo.

... y si en un libro encuentras algo que no dice lo que te dice el profesor, en general, tiendes a pensar... que el profesor tiene razón y que el libro está equivocado; eso no está bien, pero lo haces.

Algunos estudiantes se las arreglan para romper esa inercia, quizá porque les ayuden sus profesores, y disfrutan de una independencia de pensamiento en ciernes. Aprenden a aceptar que su profesor no se considera en posesión de la verdad y, en consecuencia, no puede utilizárselo como sostén de su seguridad intelectual. Se dan cuenta de que los estudiantes deben comenzar a responsabilizarse de sus propias acciones intelectuales:

En sixth form, aunque te digan que está "bien", tienes que prescindir de lo que te digan y preguntarte: "¿Tienen toda la razón para decir que está bien?", y no limitarte a escribir lo que te digan sin pensar en ello.

Siempre hay que tener presente la palabra "sesgo". Es decir, ante cualquier información que me den, porque la lea o porque me la digan, tengo la tendencia a tomarla como un dato incontrovertible... Me refiero a que la idea general del nivel A y no sólo del nivel A, sino la idea general de la enseñanza superior consiste en que uno tiene que cuestionarla por su cuenta y, en consecuencia, descubrir de ese modo más aspectos de ella.

Estos estudiantes están aprendiendo a apreciar el funcionamiento de sus mentes respectivas; se dan cuenta de que la reproducción de la idea tomada del libro o del profesor "no es ni mucho menos tan divertida como desarrollar las suyas propias y ponerlas a prueba".

Por tanto, una etapa del enfoque hacia la independencia del pensamiento consiste en la concienciación del estudiante con respecto a las limitaciones del saber del profesor –y la disposición del profesor a reconocer sus limitaciones–:

[En cursos inferiores] crees que los profesores lo saben todo. Les preguntabas algo y te daban la respuesta. En sixth form, si no estás seguro de algo y le preguntas al profesor, probablemente te diga que no lo sabe... y parece un poco raro.

Los estudiantes que reflexionan de este modo sobre los profesores suelen mostrarse respetuosos y no despreciativos ante su aparición como simples mortales y se felicitan por la oportunidad de descubrir cosas en colaboración con ellos, que actúan como líderes con respecto a los procedimientos y las formas de aprender:

En sixth form, los profesores se parecen más a los estudiantes. El profesor dice: "Bueno, yo no puedo hacer esto", y tú le enseñas a hacerlo, y al revés. Nos ayudamos mutuamente y parece que el profesor se adapta bien a esta situación. Quiero decir que nos damos cuanta de que, si no fuera por el profesor, no llegaríamos a ninguna parte, pero la relación es más amistosa.

Esa relación presupone la presencia de un profesor que confíe en sí mismo y no todos los profesores están preparados para reconocer lagunas en su dominio de la materia, aunque es fácil descubrir los subterfugios que se utilizan para disimular: *"Les preguntas y te dicen: 'Me parece que no te hace falta saber eso', que es otra forma de decir: 'No lo sé'".*

Instrucción y diálogo

Un indicio de la confianza profesional en sí mismo es la disposición del profesor a dar oportunidades a los estudiantes para que aprendan mediante el diálogo, porque, a través del diálogo, los estudiantes pueden explorar ideas, comenzar a cuestionar los supuestos no probados y los sesgos y examinar alternativas. Al tratar de expresar los significados con sus propias palabras, los estudiantes adquieren cierto sentido de posesión de las ideas, en vez de limitarse a aprender las versiones ofrecidas por el profesor. La transición de la instrucción al diálogo no es fácil para el estudiante ni para el profesor. Cuando el profesor admite que un estudiante cuestione su opinión, los estudiantes se sienten, al principio, un poco desconcertados, aunque pueden llegar a *"echar sobre sus hombros parte de la carga de la prueba"*. Parece que todos los estudiantes aprecian la oportunidad de dialogar, aunque algunos se muestran algo reacios por temor a que la autoridad del profesor acabe destruyendo la frágil red de ideas que empiezan a crear, como en las clases en las que los profesores escuchan a los alumnos *"y después dicen lo que ellos piensan"*. Por otra parte, los profesores pueden sentirse ofendidos si ven que sus ideas, manifestadas en el diálogo, se tratan con demasiado poco respeto y, en tal caso, el estudiante recibe una mirada que lo dice todo: *"¡Cómo te atreves a decir eso!"* Por tanto, en el diálogo, los estudiantes aprenden a hacer juicios sociales sobre los grados de libertad individual que toleren los profesores, así como a prestar atención a las demandas intelectuales de la situación.

En el diálogo, los estudiantes también pueden temer que se ponga en evidencia su ignorancia o su incapacidad de captar la estructura del argumento y de juzgar lo que pueda considerarse una aportación relevante. Da la sensación de que necesitan ayuda para ver que el diálogo es un medio adecuado para explorar lo que no se entiende y para arriesgarse en relación con las ideas. Al parecer, incluso los estudiantes más nerviosos y reacios a intervenir

preferirían aportar algo al diálogo, en vez de dejar pasar la oportunidad. La ansiedad puede ser especialmente aguda en aquellos grupos en los que se perciben mayores diferencias de capacidad. La enseñanza mediante instrucción no pone públicamente en evidencia las diferencias de comprensión dentro del grupo de estudiantes; sólo en el ejercicio o trabajo individual se manifiestan los aspectos positivos y negativos de la comprensión de los individuos y, por regla general, la revisión de esos ejercicios está reservada en exclusiva al profesor. Por tanto, si te encuentras en *“una posición elevada y destacada”*, es probable que *“te mantengas callado, en segundo plano, y, si no lo entiendes, ¡cállate!”*

Cuando llega el momento de tomar notas –para reflexionar o, más probablemente, para revisar lo dicho– sobre los aspectos manifestados en el diálogo, los estudiantes escriben selectivamente lo que han dicho sus compañeros, aunque es más frecuente que tengan en cuenta lo que diga el profesor, que siempre parece estar esperando entre bastidores:

Siempre escribo las ideas del Sr. X. Si nos dice: “Creo esto”, siempre escribo eso, porque supongo que sus ideas son mucho más complejas que las mías. Él sabe mucho más sobre ello, por lo que tengo que asegurarme de poner lo que él dice, puesto que te puedes fiar más de sus ideas que de las del resto de la clase.

Salvo en las circunstancias de ciertas sesiones de diálogo, las actitudes y la información que se transmiten en la instrucción se aceptan invariablemente en razón de la autoridad de la posición y la formación del profesor o del conocimiento que tiene el profesor del sistema de exámenes. En consecuencia, no puede sorprendernos que los estudiantes tengan dificultades, en algunas asignaturas, para calibrar las opiniones diferentes sobre una misma cuestión de los *“expertos”* que muestra su libro. Si no disponen de una clasificación de credibilidad, los estudiantes tienen que afrontar la tarea de establecer la credibilidad mediante el examen de las pruebas en relación con el argumento. Los criterios para juzgar no son fáciles de definir y, a menudo, los estudiantes no están seguros de si se les pide que hagan una relación de las distintas tesis, decidan cuál es la más verosímil y justifiquen su decisión o que utilicen las distintas posturas (o procedimientos) como ayuda para formular su visión personal. Las incertidumbres abundan:

Vamos a ver, hay dos personas que se han gastado un montón de dinero para escribir libros sobre el tema y tienen dos opiniones totalmente diferentes. Yo pregunto: ¿qué se supone que debo pensar?

Es muy importante conseguir un montón de libros para ver qué piensan

los historiadores de la economía porque las diferencias entre ellos son muy grandes y, de verdad, es un fastidio. Coges un libro y ves una cosa; después, abres otro y te encuentras a alguien que dice algo completamente diferente y, por supuesto, tienes que ponerlo en tu trabajo. Esta asignatura es una auténtica trampa.

Una y otra vez, te encuentras dos ideas y ambas tienen puntos que las respaldan; a continuación, empiezan las dificultades... En historia, suelo tratar de elegir entre las dos, porque, si me pongo a trabajar a partir de una ordenación de los dos puntos, acabo haciéndome un lío.

ENTWISTLE (1981) estudia estas cuestiones. Resumiendo a PERRY (1970), dice que los estudiantes pasan de un razonamiento dualista –“creyendo que siempre habrá respuestas ‘correctas’ y ‘erróneas’ a cualquier cuestión”– al razonamiento relativista contextual –“en el que se acepta la validez parcial de interpretaciones opuestas de la realidad” (p. 116). Desde luego, en nuestras entrevistas con los estudiantes, el problema era evidente.

La perspectiva del profesor

Muchos profesores entrevistados no se consideraban facilitadores ni guías de la andadura de los estudiantes hacia la madurez intelectual, sino, más bien, como proveedores de conocimientos. Algunos profesores dudaban de la capacidad o, quizá incluso, del derecho de los jóvenes a empezar a pensar por su cuenta:

Veamos, en primer lugar, la independencia de pensamiento. No espero gran cosa en el sixth inferior [el primer año]. Tampoco espero mucho del candidato medio del sixth superior. Sí lo espero de personas que vayan a estudiar la materia a la universidad... y algunos la desarrollarán en un grado sorprendente... pero no suelen lograrla la mayoría de los candidatos... ¡así es el pensamiento independiente!

Sin duda, las expectativas constituyen un poderoso determinante de las conductas: si los profesores no esperan que los jóvenes sean capaces de pensar por su cuenta, en su ejercicio docente no les darán oportunidades para que lo hagan y, en consecuencia, los jóvenes no desarrollarán la capacidad de pensar por sí mismos. Por tanto, las expectativas se convierten en profecías de obligado cumplimiento.

En conjunto, daba la sensación de que muchos profesores de *sixth form* consideraban que su compromiso con los estudiantes consistía en asegurarles unas buenas calificaciones en los exámenes. Parecía que muchos trataban de obviar la cuestión de que quizá no coincidieran la enseñanza para el creci-

miento intelectual y la enseñanza para superar exámenes. No son pocos los profesores que han sucumbido a la tiranía de los exámenes y creen que es improbable que tengan éxito sus esfuerzos para cambiar las expectativas de sus estudiantes. Hace unos años, un profesor de *sixth form* (Fox, 1979: 7) decía:

Creo que mi momento anual de mayor depresión es la llegada de un nuevo grupo de sixth form recién llegado tras su triunfo en el O level³. Señor, Señor, nuestras bocas están abiertas: échanos en ella la Verdad y nosotros la regurgitaremos en el A level⁴. Me da la sensación de que los exámenes externos pueden atrapar sin piedad al profesor y a la clase. Si estuviera en mi mano, pediría que el sixth form determinara en gran parte su propio desarrollo; unos grupos de individuos establecerían contratos con el profesor para ocuparse de determinados trabajos, fijados en consulta con el profesor, sin planificarlos de antemano con demasiada minuciosidad con objeto de permitir una fácil expansión o modificación, a medida que se descubran las orientaciones del grupo. El profesor no es una figura de autoridad, sino un centro humano de información y ayuda.

Cuando entrevistamos a los profesores, era raro que se opusieran seriamente a las limitaciones impuestas por los exámenes y pocos de los que lo hicieron creían estar en situación de actuar al respecto. Veamos, por ejemplo, la historia. A partir de las entrevistas con profesores de historia -y podría aplicarse sin problemas a los profesores de otras asignaturas-, identificamos cuatro modos en que los exámenes inhibían el desarrollo de la apreciación del método histórico y de la competencia en el mismo. En primer lugar, determinan el contenido que estudiar, por lo que no permiten la expansión libre de los intereses del individuo. En segundo lugar, dada la naturaleza de las cuestiones que plantean, ponen el acento en los comentarios históricos a expensas de las fuentes primarias, que constituyen el fundamento del trabajo del historiador. En tercer lugar, trivializan el carácter de la investigación histórica al fomentar el uso de unos enunciados históricos (la respuesta a la pregunta de

(3) El *O level* es el examen oficial cuya superación da acceso a los estudios postobligatorios del *sixth form*. Equivaldría, de alguna manera, a la obtención de nuestro título de *Graduado en Educación Secundaria*. (N. del T.).

(4) El *A level* es el examen del nivel que, más o menos, corresponde al de nuestro bachillerato. Tanto el examen del *A level* como el del *O level* tienen un carácter oficial y están a cargo de órganos externos al centro en el que el alumno cursa estudios. Se asemejan a las antiguas "reválidas" o "exámenes de grado". (N. del T.).

examen, para desarrollar entre 30 y 45 minutos) en los que es imposible poner en práctica todo el conjunto de destrezas del historiador. En cuarto lugar, los exámenes estimulan a los profesores para que hagan hincapié en las técnicas adecuadas para aprobarlos, en vez de proporcionar una formación en el método histórico y de promover la práctica del mismo.

Para concluir, volvamos a la pedagogía. Todo lo que se presente en clase con carácter de autoridad y se establezca en cuanto tal, "*con independencia de las garantías eruditas*", no puede ser saber; es fe (STENHOUSE, 1983c: 181). No es saber, dice Stenhouse (depositando, quizá, una confianza excesiva en la integridad de sus colegas universitarios), "*en el sentido en el que, en las universidades, nos ocupamos de él o estamos preparados para ocuparnos de él. Nuestro saber es cuestionable y verificable y diferencialmente seguro*". Y añade que nuestros estudiantes deben comprender que esto es así. Los profesores del *sixth form* tienden a justificar muchos de sus enfoques en relación con la preparación de sus estudiantes para la enseñanza superior, pero, ¿por qué tanto tomar notas y no centrarse en la naturaleza del saber? En ningún nivel pueden los profesores promulgar la verdad en virtud de una enseñanza revestida de autoridad: los profesores de los estudiantes de enseñanza secundaria no están milagrosamente libres del error que están obligados a admitir los profesores universitarios.

En general, los estudiantes no están tan preparados como el profesor –al menos, en las materias académicas–, por lo que el modo de validar lo que le ofrezca el profesor o el libro de texto recomendado por él será a través de otras fuentes de conocimientos. A eso se refería Stenhouse cuando hablaba de la "*capacidad del estudiante para apelar a la biblioteca en contra del profesor*". No se trata de una fórmula subversiva, sino de una afirmación que reconoce las consecuencias pedagógicas de permitir que los estudiantes del nivel del *sixth form* comprendan de alguna manera el carácter provisional del saber y la necesidad de un examen crítico de las pruebas que respaldan la declaración de verdad de un enunciado. Es curioso que un estudiante citado antes preguntara: "*¿Cuándo hay que dejar de creer al profesor?*" y no "*¿por qué?*" Da la sensación de que las escuelas, asumiendo una extensión de conveniencia de las etapas de Piaget, hayan decidido que el *sixth form* sea la ocasión para que caiga el primero de los siete velos que han servido para ocultar con éxito el poder del saber a los ojos inocentes de los alumnos más jóvenes.

Nota

1. La dirección del proyecto corrió a cargo de Lawrence Stenhouse y fue coordinado por Beverley Labbett. Se diseñó como un programa de estudio de casos en múltiples lugares y en él participaron profesores, estudiantes y biblio-

tecarios de 20 centros de secundaria (14 *comprehensive schools*, 3 internados públicos y 3 escuelas diurnas independientes), 2 *colleges* de *sixth form*, 1 *college* de *further education*⁵ y un *college* universitario. Al seleccionarlos, se tuvo en cuenta la necesidad de acceder a diferentes medios ambientales y sociales y a distintos niveles de oferta de bibliotecas. El método principal de obtención de datos fue la entrevista; se celebraron entrevistas con 200 estudiantes de *sixth form*, 200 profesores de *sixth form*, 50 personas de la plantilla de bibliotecas y 60 directores de centros o profesores con responsabilidades especiales en relación con el *sixth form* (véase RUDDUCK y HOPKINS, 1984).

(5) La *further education* es un tipo de enseñanza superior no encuadrada en las universidades tradicionales. (N. del T.).

4

EL TRABAJO EN GRUPO COOPERATIVO: ¿DEMOCRACIA O DIVISIÓN?

Muchos profesores esperan que los alumnos sean milagrosamente capaces de participar de manera fluida y natural, así como críticos y capaces de discernimiento en su conducta intelectual y social cuando acaban quinto o sexto, sin que se les haya ofrecido ninguna valoración o estímulo auténtico para hacerlo así durante los diez años anteriores de su vida escolar.

(FIELDING, 1973, citado en BRIDGES, 1979: 128).

“Enseñanza y aprendizaje mediante el trabajo en grupo cooperativo” parece un enfoque inocuo y suave que la mayoría de las personas de nuestra sociedad vería con buenos ojos, pero, en realidad, a pesar del potencial, tantas veces proclamado, del trabajo en grupo cooperativo para lograr las capacidades mencionadas por Fielding, la mayoría de las escuelas no lo ha incluido en el centro de sus políticas curriculares y la mayor parte de los profesores no lo ha tomado en serio. ¿Por qué?

En un estudio reciente (véase COWIE y RUDDUCK, 1988a), entrevistamos a profesores de secundaria de la región acerca del trabajo en grupo y los clasificamos en cuatro categorías: *“no usuarios”*, *“usuarios ocasionales”*, *“usuarios divisores”* y *“usuarios comprometidos”*. Los no usuarios solían decir que, probablemente, el trabajo en grupo fuese *“bueno”*, pero daban todo tipo de razones para no utilizarlo. Hasta cierto punto, las razones eran reales, porque reflejaban las presiones que recaen sobre los profesores, derivadas de los constructos convencionales relativos a lo que constituya *“una asignatura”*, la

“enseñanza”, el “ser profesor”, el “aprendizaje” o sean los “alumnos”:

En ciencias naturales, tratamos de conseguir un conjunto de datos.

En idiomas modernos, el profesor tiene que supervisar todo lo que se haga.

El arte tiene que ver con la expresión individual.

¿El trabajo en grupo? Los compañeros pueden pensar que la clase se me escapa de las manos.

A menos que estés encima de ellos, en la escuela, los chicos no quieren trabajar.

Son muy felices cuando se sientan allí como pequeños jarritos y dejan que tú los vayas llenando.

En el nivel A, no puedes pedirles cooperación.

Ya lo ves; los chicos dicen: “El Sr. Jones nos hace trabajar. En sus clases trabajamos de verdad. Estamos todo el tiempo escribiendo”.

Los no usuarios solían encontrar también problemas en las aulas, el mobiliario y el tamaño de las clases:

Las aulas que tenemos no se prestan de ninguna manera a trabajar en grupo.

Tenemos en clase a 30 chicos en una sesión de 35 minutos. Es muy difícil hacer algo diferente a lo tradicional.

Por supuesto, también aparecía el sentimiento de ansiedad con respecto a la competencia y estilo personales, así como la incertidumbre en relación con la organización y la evaluación del trabajo en grupo. Es muy fácil que la inseguridad lleve al rechazo protector contra lo nuevo. Como dijo un profesor: “Creo que estamos en total desacuerdo con ello porque no estamos acostumbrados”. No obstante, por encima de cualesquiera otras explicaciones dadas por los profesores para no utilizar el trabajo en grupo como estrategia importante de aprendizaje, es posible que destaquen otras preocupaciones más profundas, porque el trabajo en grupo se opone a muchas de las convenciones que constituyen una plataforma de seguridad personal y profesional.

Como ha dicho HARGREAVES (1988), los profesores admiten que se sienten vulnerables e incómodos si se salen de las estrategias de enseñanza “centradas en el control”, probadas y comprobadas, según las cuales se trata a toda la clase como si fuera un alumno colectivo (véase McNEIL, 1987). CUBAN (1987: 26) hace un comentario comprensivo sobre esas estrategias, explicando su persistencia en relación con la idea de “opción controlada por la situación”:

La instrucción centrada en el profesor ha sido una respuesta creativa de los profesores [que les permita] afrontar las condiciones de trabajo, unas expectativas contradictorias y unas disposiciones estructurales sobre las que tenían muy poca influencia.

Como dice HARGREAVES, para cambiar, hace falta que apoyemos a los profesores para que acepten “unos fines educativos menos centrados en el control”. Mientras tanto, ante el carácter multitudinario de unas clases grandes, es muy probable que los profesores continúen con el estilo docente que se adapta a las particulares circunstancias de la situación y a las destrezas concretas que les han enseñado a utilizar.

Sin duda, la idea del saber escolar como un saber relacionado con la acumulación de certezas ha servido de refuerzo a este estilo centrado en el profesor. BRUNER (1986: 123) dice que el trabajo en grupo, con su valoración del aprendizaje basado en el diálogo,

... va en contra de las tradiciones de la pedagogía que provienen de otra época, otra interpretación de la cultura, otra concepción de la autoridad, que contemplaban el proceso de la educación como una transmisión de saberes y valores de quienes sabían a quienes sabían menos y lo sabían con menor dominio.

Una perspectiva muy importante sostiene que la enseñanza mediante instrucción está relacionada con el éxito académico y que el éxito académico se manifiesta en los resultados de los exámenes oficiales:

Creo que, como la sociedad suele esperar títulos y porque la sociedad los espera, la escuela los da y, como la escuela los da, nosotros [los profesores] tenemos que adaptarnos y, como tenemos que adaptarnos, no hay trabajo en grupo. (Citado en COWIE y RUDDUCK, 1988: 15).

INGLIS (1989: 128) ve en la vida doméstica una pauta similar de presión para la adaptación de la acción individual:

El nuevo autoritarismo de Gran Bretaña se expresa... en relaciones muy individualizadas de consumo... las personas se sientan en la sala de estar y su campo espectacular es la pantalla de televisión. Su instrumento de organización es el consumo de masas, considerado como un agregado de incontables opciones individuales de consumo.

Creo que esta imagen apoya la idea de ayudar a los jóvenes a que experimenten alternativas al consumo pasivo e individualizado que ha caracterizado también -sin la posibilidad de cambiar de canal- los aspectos más formales y tradicionales de nuestros estilos docentes.

También hablamos con los profesores a quienes clasificamos como “*usuarios ocasionales*”. Estos profesores consideraban el trabajo en grupo como una forma de refugio. Decían cosas como: “*Cuando estás todo el rato allí, frente a los alumnos, un poco de trabajo en grupo relaja la presión que sientes*”. CONNELL y COLS. (1982: 102-103) presentan un cuadro similar de las presiones de las que tratan de liberarse los profesores cuando se refieren a la “*gran tensión*” de “*la constante confrontación psicológica y física con los chicos*”. Los profesores consideran el trabajo en grupo como una especie de intermedio:

En la mayoría de los casos, son clases dobles. Es bueno cambiar durante unos minutos. El trabajo en grupo permite que los chicos se relajen un poco. Yo estoy a favor de la variedad y de no emplear siempre la misma medicina; ya sabes.

Los profesores de ciencias dicen: “*En la mayoría de los casos, utilizamos el trabajo en grupo porque no hay suficientes equipos para todos*”. Aunque, utilizado de este modo, el trabajo en grupo puede aumentar la motivación a corto plazo, es evidente que no plantea ningún reto social ni intelectual profundo a los alumnos (véase COWIE y RUDDUCK, 1988: 52). En realidad, esa postura está muy lejos de la percepción del aprendizaje basado en el diálogo como una forma de comprender la naturaleza de los prejuicios personales, de poner la base del mismo en los principios de la democracia o de perseguir la verdad. Como dice POPPER (1963, citado en BRIDGES, 1979: 50):

La verdad no es manifiesta y no es fácil llegar a ella. La búsqueda de la verdad exige, al menos, imaginación, ensayo y error [y] el descubrimiento gradual de nuestros prejuicios mediante la imaginación, el ensayo y el error y el diálogo crítico [la cursiva es mía].

Nuestros “*usuarios divisores*” eran los más complejos. Se trataba de profesores que utilizaban el trabajo en grupo con unos alumnos pero no con otros. La diferencia tenía que ver, por regla general, con la capacidad. Algunos usuarios divisores sólo utilizaban el trabajo en grupo con los alumnos de peor rendimiento porque lo consideraban una opción sencilla, aunque razonablemente motivadora, y relacionada, en esencia, con el desarrollo personal y social (y no con el intelectual).

Utilizo el trabajo en grupo en los cursos inferiores o con los niños que tienen necesidades especiales.

Lo he hecho porque era necesario con los niños de capacidad muy baja... no es una salida terriblemente estimulante... [pero]... disfrutan con ello y les gusta hacerlo.

Ésta es la mejor forma de mantenerlos trabajando porque, después de todo,... su concentración no es buena y, en la medida en que sus amigos no sean unos holgazanes, es bueno que estén juntos. (Citado en COWIE y RUDDUCK, 1988a: 52).

Si tenemos en cuenta la fuerza combinada de la tradición académica y de la tradición centrada en el profesor en las escuelas, quizá no sea extraño que el trabajo en grupo se considere a menudo como un medio de apoyo a los alumnos de peor rendimiento. Los profesores suelen temer que el trabajo en grupo sea demasiado casual para promover un “auténtico” aprendizaje y que, en consecuencia, no sea adecuado para los “auténticos” aprendices:

Me da la sensación de que, quizá, yo no esté haciendo progresos con esto... Un poco relajado, ya sabes, o “sin problema”, como dicen ellos, no estamos haciendo todo el trabajo que debiéramos.

Los profesores que, por regla general, han trabajado con clases constituidas por alumnos clasificados como de muy elevado rendimiento académico, cuya preparación profesional se ha llevado a cabo con arreglo a los modelos formales de enseñanza y están satisfechos con ellos pueden tener unas dificultades tremendas para saber cómo captar la atención de otros grupos de alumnos:

Me relaciono mucho mejor con los chicos que son de mi estilo; ¿sabes lo que quiero decir? A veces, me da la sensación de que no llego a los otros. Es decir, hago todo lo que puedo y de la mejor manera posible, pero, a veces, no consigo ponerme en su onda. En realidad, harían mejor dedicándose a algo práctico. (Citado en COWIE y RUDDUCK, 1988b, p. 16).

Los profesores son sinceros al reconocer los problemas que tienen y nosotros empezamos a entender la estructura de las preocupaciones que subyacen a la idea al uso del trabajo en grupo como una forma benévola, pero de categoría inferior, de apoyo a los menos privilegiados.

Como señala BLACKMORE (1990: 178), tanto en Australia como en el Reino Unido, la forma más satisfactoria de educación “profesional”, en el sentido de formación para una ocupación,

... se ha llevado a cabo mediante el “currículo académico competitivo”, que, desde el siglo XIX, ha seleccionado y preparado para las profesiones a los “académicamente brillantes”. En particular, la hegemonía del currículo académico ha llevado a la devaluación de los... currículos alternativos.

El trabajo en grupo fundado en el diálogo es interesante porque funciona, como vimos antes, como instrumento de ordenación y selección sociales (ibid.). Los profesores que consideren que no se adapta a las finalidades académicas lo relegarán al ámbito de la educación personal y social, mientras que los profesores que contemplen la capacidad de diálogo como una señal de privilegio académico lo reservarán para sus alumnos "*académicos de altos vuelos*". La capacidad para participar en un diálogo "*serio*" (véase el estudio de Page, resumido en la introducción a esta sección) puede considerarse con facilidad como sinónima de la capacidad de "*pensamiento independiente*" y, como POWELL y COLS. (1985) señalan en su trabajo sobre *high schools* norteamericanas, la mayoría de las personas consideran que el pensamiento es el "*terreno propio de los chicos listos*". Añaden:

Las escuelas han hecho un gran trabajo al vender la importancia de la asistencia a la high school, pero han fracasado cuando han tratado de vender a la mayoría de los estudiantes el valor del trabajo duro para aprender a utilizar la mente... no hay acuerdo en la sociedad o entre los educadores de high school acerca de la necesidad de enseñar a los estudiantes más jóvenes a utilizar al máximo su mente ni de que sean capaces de hacerlo. (P. 317).

La falta de pruebas de la capacidad de los estudiantes para utilizar la mente no es excusa para no tratar de desarrollar esa capacidad; tenemos que reconocer que somos nosotros quienes hemos creado esa incapacidad. Muchos estudiantes "*del montón*" no aprenden y nosotros no les dejamos que aprendan: "*La evitación puede envolverse en paquetes muy vistosos de ilusiones. Tras unos títulos impresionantes de asignaturas se esconden las realidades de unos tratamientos de clase muy diferentes*" (POWELL y COLS., 1985, p. 310).

La capacidad de utilizar la mente es una condición antecedente a la autonomía intelectual y al juicio responsable. Una reivindicación importante de los defensores del trabajo en grupo (incluyendo a nuestros "*usuarios comprometidos*"; véase COWIE y RUDDUCK, 1988a) es que puede fomentar esas capacidades: en vez de que los alumnos y estudiantes reciban de segunda mano el juicio de otros, [el trabajo en grupo] les da ocasión de ocuparse directamente de las cuestiones y problemas y de tener la experiencia de primera mano de pensar las cosas en diálogo con los demás. BRIDGES (1979) presenta una importante justificación política para que todos los jóvenes tengan oportunidad de experimentar en las escuelas el trabajo en grupo. Considera que promueve las capacidades que "*están en el centro de la comunidad democrática*", capacidades que otros "*procedimientos pedagógicos, como la clase magistral*

u otras formas de instrucción de autoridad o estudio individual” no pueden generar (p. 130). En particular, el trabajo en grupo requiere que los participantes escuchen y tengan en cuenta otras perspectivas diferentes y esta capacidad, afirma, es fundamental para el desarrollo de la democracia:

En la búsqueda individual del saber o de la comprensión, nos encerramos en la subjetividad de una única percepción... El diálogo (que es un componente fundamental del trabajo en grupo), sin embargo, es una actividad cuyo carácter consiste en poner junto a una percepción del asunto sometido a discusión las distintas percepciones de los demás participantes. En otras palabras, plantea un reto potencial a una percepción del mundo que está inevitablemente limitada por los prejuicios y la imaginación de la mente individual, sin que, quizá, permita la objetividad, pero, al menos, sí permite una subjetividad alternativa o la intersubjetividad. De forma más sencilla, el diálogo enriquece o desafía nuestra propia forma de ver las cosas mediante las de los demás y, presumiblemente, esto constituya una importante aportación al desarrollo del saber o de la comprensión. (BRIDGES, 1979, p. 50).

WOOD (1988) sostiene que la formación de estas capacidades puede comenzar muy pronto. Dice que, incluso los niños de 6 ó 7 años, pueden pensar de forma racional: “En algunas situaciones, también ellos trascienden sus propias perspectivas inmediatas para apreciar cómo se ve el mundo desde otro punto de vista” (p. 132). Añade que el problema consiste en que los adultos están tan acostumbrados a responsabilizarse de dar sentido a lo que dicen los niños que, cuando en la escuela se dan oportunidades formales para que los jóvenes expresen y exploren los significados, los problemas que tienen para comunicarse pueden interpretarse como incompetencia o incapacidad, cuando, en realidad, se deben, en gran medida, a la falta de preparación, y nuestras propias conductas adultas contribuyen a la persistencia de esa falta de preparación.

Estamos tratando aquí dos cuestiones: la necesidad de que, en la educación formal, los jóvenes tengan oportunidades de expresarse de maneras que tengan sentido y de la necesidad de dar oportunidades a los jóvenes para que exploren las perspectivas de otras personas en relación con las suyas. Creo que estas dos capacidades son componentes importantes de la “fuerza del argumento” y ésta es una característica importante del proceso democrático. De acuerdo con GOTTLIEB (1979: 437), la oportunidad y la capacidad de participar plenamente en el proceso democrático no están al alcance de todos los jóvenes por igual:

La capacidad de razonar constituye un poder distribuido de forma desi-

igual en esta sociedad. Esta observación puede generalizarse para incluir las numerosas formas en que están socializadas las personas de diferentes razas, sexos y clases económicas para adoptar funciones desiguales en el diálogo. (Citado en GROUNDWATER SMITH, 1989: 43).

En resumen, la interacción de valores y discursos que rodea el desarrollo del trabajo en grupo es más compleja de lo que muchos pudieran imaginar a primera vista.

Por ejemplo, el trabajo en grupo cooperativo es, como indica Gottlieb, un campo de confrontación de las cuestiones de género y de clase en relación con las oportunidades educativas. PRATT (1987: 153) también se ocupa de la cuestión del género, indicando que el *“enfoque individualista, típico del currículo tradicional y del de orientación técnica, refleja y exagera un modelo masculino de escuela que no tiene en cuenta las cualidades más femeninas”*, entre las que se incluyen la preocupación por los procesos y el compromiso con la cooperación, cada una de las cuales puede contribuir a la tarea deseable de deconstruir las imágenes masculina y femenina tradicionales de la enseñanza. CONNELL y COLS. (1982) sostienen que las *“prácticas de competición”* de las escuelas secundarias refuerzan un conjunto particular de valores relacionados con la clase social que tienden a descalificar al alumno de clase trabajadora que, con frecuencia, está más acostumbrado a las *“prácticas de carácter cooperativo”*. Para estos alumnos, la competición *“siempre es divisiva, siempre se opone al sentido del destino común y a la necesidad de la respuesta colectiva”*.

El paso al trabajo en grupo, si se toma en serio, supone algunos replanteamientos fundamentales. En un nivel, *“tienes que aprender a valorar las opiniones de los estudiantes y dejarles que se responsabilicen de lo que hagan”*. Ello implica una lucha por el derecho a determinar los significados y abre la posibilidad de un equilibrio diferente de poder en el aula. La capacidad de respuesta colectiva es básica para la autoorganización de los grupos oprimidos o explotados y, si reconocemos esto, podemos empezar a ver la naturaleza de la amenaza que supone el trabajo en grupo a las estructuras tradicionales de la escuela. El trabajo en grupo cooperativo, bien llevado y tomado en serio, se orienta hacia lo que ARONOWITZ y GIROUX (1986: 36-37) reclaman; afirman que es urgente utilizar una pedagogía *“que trate a los estudiantes como agentes críticos, problematice el saber, utilice el diálogo y haga que el saber sea significativo, crítico y, en último término, emancipador”*. Son unas poderosas corrientes ocultas con las que tiene que vérselas la educación al uso.

No obstante, en la práctica, la amenaza que supone el trabajo en grupo basado en el diálogo está relativamente contenida y, probablemente, siga así,

a pesar de los esfuerzos recientes, apoyados por una publicidad importante, que han llevado a cabo diversos agentes, incluida la industria, para extender su uso. Sospecho que las diversas iniciativas que respaldan el *"trabajo en grupo"* servirán para reforzar los valores establecidos, en vez de oponerse a ellos. A pesar de la retórica habitual acerca de un currículo *"capacitante"*, determinados *"bienes"* curriculares seguirán facilitándose a quienes el sistema ha situado en desventaja, aunque de manera que subraye ciertos aspectos diferenciales. Como señala HARTLEY (1986), el lenguaje afable de la cooperación y la negociación suele relacionarse con lo que podemos denominar *"provisión compensatoria"* para determinados grupos definidos de alumnos, que se manifiesta en programas más centrados en el desarrollo social y personal que en el pensamiento y en la formación en los procedimientos democráticos.

SULTANA (1989: 287-309) presenta también un relato que sirve de advertencia. Describe un programa de transición (es decir, de la escuela al trabajo) de tres escuelas secundarias de Nueva Zelanda. En esos programas, encuentra un sitio el trabajo en grupo. Sin embargo, los compañeros de los alumnos incluidos en el programa consideraban a éstos como *"rechazados"*. Según Sultana, el programa, como tal, transmitía a los alumnos un mensaje claro acerca de que los jóvenes no conseguían trabajo a causa de su carencia de cualidades personales adecuadas y no por falta de destrezas: el fallo no estaba en la estructura de la economía, sino en los mismos jóvenes. De ahí que se centrara en el desarrollo personal, en *"corregir el yo de manera que se ajustara al perfil de un perfecto empleado futuro"*. El plan principal consistía en que los alumnos *"cambiaran de alguna manera su forma de actuar, hablar, vestirse e, incluso, pensar, en virtud de la tentadora promesa de un trabajo"* (p. 294). *"Se estimulaba descaradamente"* la obediencia (p. 295): los cambios del modo de pensar de los alumnos no constituían un paso adelante hacia una mayor independencia de la mente; en cambio, daba la sensación de que el programa apartaba a los alumnos *"de unos cuerpos de conocimiento abstracto de los que pudieran extraer interpretaciones de su experiencia vital"* (p. 294). La preparación para el trabajo se refería al moldeado de la conducta y actitudes *"correctas"*. Esos programas, dice Sultana (basándose en el trabajo de CARNOY y LEVIN, 1985), reflejan más un *"impulso industrial"* que un *"impulso democrático"*.

En la medida en que el trabajo en grupo cooperativo esté muy relacionado con esas asignaturas y no con otras, es difícil que se satisfagan las aspiraciones profundamente serias que invocan Bridges y otros. Es probable que, a pesar de las frenéticas muestras de apoyo, el trabajo en grupo cooperativo tenga que seguir luchando, en los años 90, para encontrar su verdadera identidad y llevar a la práctica su auténtico potencial. David Hargreaves vio esos

problemas en los años 80, que no han disminuido:

... Una de las tareas principales de la educación consiste en promover el compromiso del aprendiz con los derechos humanos. Yo mantengo que nuestros intentos actuales por conseguirlo fracasan precisamente porque nuestro excesivo individualismo niega al alumno las experiencias, esencialmente colectivas, que son el medio necesario de ese aprendizaje. Solemos contemplar las experiencias colectivas como un mero medio para dar a los estudiantes un conjunto de destrezas sociales, las capacidades para "llevarse bien" con las demás personas. Ésta es la dimensión social del culto al individualismo –el culto al "amiguismo"–. Nos cegamos al hecho de que las experiencias colectivas de la escuela son experiencias embrionarias de solidaridad social y, como esas experiencias amenazan a veces los derechos de los individuos, son experiencias de aprendizaje del reconocimiento y de respeto de los derechos de los individuos. Es la paradoja de Durkheim: sólo mediante una experiencia colectiva completa puede aprenderse el compromiso con la dignidad del individuo. El compromiso con los derechos y la dignidad del hombre no puede enseñarse como una experiencia meramente intelectual o cognoscitiva; debe aprenderse a través de experiencias sociales.

Sospecho que, con nuestros temores frente a lo colectivo y lo corporativo, negamos a nuestros alumnos unas oportunidades educativas esenciales. (p. 197).

III PARTE

Participación y comprensión del alumno

Introducción

“La primera petición a la escuela es la de los alumnos para cuyo bienestar existe la escuela”, escribió LAWRENCE STENHOUSE a mediados de los años 70 (reimpreso 1983a: 153), señalando que, en vez de enfatizar las responsabilidades que deban reconocer y aceptar los alumnos con respecto a la escuela y al trabajo escolar, también debemos pensar en las demandas que los alumnos puedan hacer razonablemente a la escuela. Por ejemplo:

Los alumnos tienen derecho a exigir que la escuela los trate con imparcialidad y respeto como personas.

Los alumnos tienen derecho a exigir que los objetivos y fines de la escuela se les comuniquen con claridad y que se discutan con ellos cuando sea necesario.

Los alumnos tienen derecho a exigir a la escuela que los procedimientos y disposiciones de organización de la escuela puedan justificarse racionalmente y estén a su disposición los fundamentos de los mismos. (Véase el manifiesto completo en STENHOUSE, 1983a: 153-155).

El *Working Party on the Whole Curriculum*¹ del *Schools Council*, para el que Stenhouse redactó originalmente esta declaración en 1975, pensaba que era demasiado problemática para publicarla. Ahora, en 1990, las reacciones serían muy diferentes. Somos mucho más sensibles a los derechos de los jóvenes, aunque es posible que nos cueste desarrollar nuestras prácticas al ritmo de nuestros principios.

En esta parte del libro, me ocuparé, sobre todo, de la segunda de las tres propuestas anteriores –los objetivos y finalidades de la escuela deben

(1) “Grupo de trabajo sobre la totalidad del currículo”. (N. del T.).

resultar claros a los alumnos—, aunque la interpreto, principalmente, en el nivel del profesor o profesora y de su trabajo en clase.

Los alumnos asisten al desenvolvimiento cotidiano de las regularidades de la escuela y es raro que tengan acceso, por derecho propio, al plan curricular que estructura un desarrollo concreto de los estudios. La consecuencia es que muchos jóvenes aceptan el carácter inevitable de los acontecimientos de clase, sin cuestionar demasiado su conveniencia, o, simplemente, se desentienden, reacción que concuerda con la idea de que lo que ocurre en clase no es negociable. En realidad, como indica el capítulo 7, cuando *se permite* a los alumnos que participen del pensamiento del profesor y se les da acceso a la lógica que establece la sucesión de sus tareas de aprendizaje, no suelen preocuparse de ejercitar su derecho a saber y a comprender.

El capítulo 5 se ocupa de lo que les ocurre a los alumnos en una situación de cambio planificado, en la que, de repente, el mundo se desestabiliza. Es posible que los profesores comprometidos en la innovación prolonguen la deliberación durante algún tiempo, pero los alumnos suelen experimentar el cambio como un *fait accompli* imprevisto y, a menudo, indeseado, en vez de como un proceso en cuyos inicios y justificaciones debieran tomar parte. Quizá, la mayoría de quienes nos dedicamos a la educación comparta la *“preocupación apasionada”* de Raymond Williams *“porque las personas que, en otro caso, se verían como víctimas de la historia, puedan comprender sus propias circunstancias”* (HARE, 1989). El capítulo 6 es una respuesta al capítulo 5: presenta el intento realizado por un profesor, que trabajaba con sus colegas universitarios, para promover un acontecimiento que facilitara la transición de un estilo de aprendizaje a otro. TAYLOR (citado en SILBERMAN, 1970: 402) expone con toda claridad la pretensión de los tres capítulos de esta parte:

Sea lo que sea, el currículo debe arrancar con la intención de crear una situación en la que el estudiante pueda comprometerse con sinceridad con lo que se le pida que haga.

En estos capítulos, mi argumento asume que, por el momento, basta con hallar formas de manifestar a los alumnos las finalidades de la escuela, tal como se expresan en la realización cotidiana de determinadas evoluciones de los estudios. No obstante, existe, por supuesto, otro plan, relativo a dónde y de qué modo puede influir los alumnos en las direcciones en las que quieran llevarlos sus profesores.

MEIGHAN, en su libro *Flexi-schooling* (1989: 36-38), distingue entre el *“currículo consultivo”*, el *“currículo negociado”* y el *“currículo democrático”*. Dice que un currículo consultivo se basa en un programa impuesto que inclu-

ye una serie de oportunidades regulares de consulta a los aprendices. El profesor reflexiona sobre la información recibida en las consultas y propone las modificaciones pertinentes. En el currículo negociado, *“se incrementa el grado de participación en el poder”*: surge *“un contrato aceptado... con respecto al carácter del curso de estudio que se emprenda”*. La negociación *“constituye un intento de vincular las preocupaciones y la consciencia de los aprendices con el mundo del saber y el aprendizaje sistemáticos”*. Por último, está el currículo democrático, *“en el que un grupo de aprendices redacta, pone en práctica y revisa su propio currículo, partiendo de una hoja de papel en blanco”*. Los aprendices *“adoptan las funciones de investigadores y exploradores y los profesores, las de facilitadores y reparadores”*.

Sospecho que la reciente imposición, en el Reino Unido, de un marco nacional de referencia para el currículo, junto con unos objetivos muy específicos de rendimiento, no facilitará que los profesores dediquen mucho tiempo a comenzar a trabajar seriamente en ese plan, aunque, indudablemente, habrá escuelas en las que los profesores ya habrán adquirido ese compromiso y es probable que otorguen una prioridad importante a la participación y comprensión de los alumnos durante los años 90.

5

PRESENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN A LOS ALUMNOS¹

Es probable que las escuelas y las clases se encuentren en un estado de evolución constante. La evolución se basa en pequeños acontecimientos de cambio, ninguno de los cuales, de por sí, supone una amenaza a la estructura global; al contrario, cada acontecimiento, aunque opere como un impulso momentáneo de cambio, confirma el pasado conocido. La innovación es diferente: es consciente, planificada y supone algunas rupturas fundamentales con el pasado conocido (véase HULL y RUDDUCK, 1981). Cuando me refiero a la "innovación", pienso en algo que, si se realizara, exigiría a los participantes un cambio importante con respecto a las pautas de su práctica vigente.

En los últimos 10 años, más o menos, hemos hecho considerables progresos en la construcción de un mapa que registre nuestra comprensión del proceso de innovación en las escuelas. Sin embargo, hay una zona de este mapa que aún no se ha explorado de forma sistemática. La zona a la que aludo es la de los alumnos y la innovación, que incluye la forma de cambiar la experiencia de los alumnos y su poder con respecto al progreso de una innovación en las escuelas y aulas.

¿Por qué hemos prestado tan poca atención a estas cuestiones en nuestros intentos de estudiar y comprender el proceso de cambio en las escuelas? Bruce Joyce habla de los problemas de incorporación que plantean las innovaciones a los profesores. En particular, enfatiza la dificultad de inte-

(¹) Diversas secciones de este capítulo se presentaron en un congreso celebrado en la *Simon Fraser University*, en 1980. Bruce Joyce y Ted Aoki (véase más adelante) también publicaron artículos en 1984 (véanse: JOYCE y SHOWERS, 1984; AOKI, 1984).

grar destrezas o perspectivas nuevas en una pauta de conducta bien establecida y caracterizada por interrelaciones complejas. Señala las dificultades que tienen los profesores para utilizar unas destrezas o perspectivas nuevas en situaciones que acaban asociándose con las destrezas y perspectivas antiguas: los hábitos son fáciles de seguir, cómodos y no producen ansiedad. Joyce habla de la necesidad de “desprogramar” al profesor con el fin de trastornar sus rutinas. Sostiene también la necesidad de que la comunidad se dé cuenta de que, en el caso de una innovación que requiera un cambio importante de hábitos, resulta muy fácil tachar de incompetentes a los profesores mientras experimentan con las nuevas destrezas, las aprenden y llegan a sentirse cómodos con ellas. Debe ayudarse a la comunidad a aceptar la provisionalidad y la incertidumbre durante el período de desaprendizaje y nuevo aprendizaje. De este modo, los profesores innovadores percibirán un contexto de apoyo y adquirirán la fuerza suficiente para desarrollar la innovación. Joyce lo plantea de un modo verdaderamente memorable: la comunidad debe ser comprensiva y tolerante con respecto a la “conducta socialmente desviada” que probablemente muestren los profesores en las primeras fases de una innovación importante.

Joyce confirma así, de manera muy vívida, nuestra propia experiencia de los problemas de la innovación en el Reino Unido, pero no tengo más remedio que preguntar... ¿No debemos extender estas observaciones sobre los profesores a los alumnos? ¿Acaso la innovación no trastorna tanto las rutinas de los alumnos como las de los profesores? ¿Y ese trastorno de las rutinas no constituye una experiencia igualmente incómoda para los alumnos que para los profesores? Y, si tenemos que justificar la provisionalidad y la inseguridad de los profesores cuando se introducen nuevas formas de trabajar en clase, ¿no deberemos pensar también en el modo de ayudar a los alumnos para que se den cuenta de que la incertidumbre y la provisionalidad pueden estar justificadas –tanto las suyas como las del profesor– y que la inseguridad puede ser una característica natural de la situación en un momento determinado?

La tesis que quiero explorar es la siguiente: cuando las innovaciones no arraigan en las escuelas o en las aulas, puede que se deba a que los alumnos actúan como guardianes de la cultura vigente y, en cuanto tales, representan una poderosa fuerza conservadora y, a menos que prestemos atención a los problemas a los que se enfrentan los alumnos, es posible que estemos pasando por alto una característica importante del proceso de innovación. Joyce dice que la comunidad ejerce una influencia homeostática sobre la cultura de la escuela y define la comunidad en términos de padres y administradores. Yo sostengo que la comunidad de la clase –los alumnos– puede ejercer la influencia más fuerte a favor de la estabilidad y, por tanto, no podemos sorprender-

nos de que suceda eso, si, como hemos hecho a menudo en el pasado, no implicamos a los alumnos en la comprensión de la finalidad y del proceso del cambio que pretende llevar a cabo el profesor o la escuela.

Dos acontecimientos quedaron impresos en mi mente y marcaron las primeras fases de mi convencimiento de que esto era una cuestión importante. El primero ocurrió cuando visité una escuela primaria de plan abierto del Reino Unido pocos meses después de su inauguración. Los alumnos habían sido transferidos, con sus maestros, de una antigua escuela victoriana, con aulas oscuras, pesados pupitres y una atmósfera muy diferente de la de la nueva escuela. Hablé con la directora, que dijo que los maestros se habían adaptado bien a la nueva situación; habían contado con el considerable apoyo que les brindaron las conversaciones y las oportunidades de asistir a diversos cursos de preparación para la transición. Sin embargo, daba la sensación de que los alumnos habían tenido ciertas dificultades: habían empezado a robar lápices y a ocultarlos en pequeños escondrijos. Los maestros de la escuela estaban preocupados por esta conducta y se reunieron para tratar de interpretar lo que sucedía y planear qué hacer al respecto. Su interpretación fue que a los alumnos les faltaba la sensación de posesión del espacio que habían disfrutado en su antigua escuela, en la que trabajaban en sus propias aulas y podían guardar sus pertenencias en sus propios pupitres. Los maestros pensaban que, ocultando los lápices en lugares secretos, los alumnos, de 6 y 7 años, tenían la sensación de disponer de un espacio privado en la escuela, que podían considerar propio. La directora y sus maestros decidieron inundar de lápices la escuela hasta que los niños se sintieran menos amenazados por el carácter abierto de su entorno. En este caso, me sorprendió mucho el hecho de que hubieran podido preverse los problemas que se les presentaran a los maestros en esa transición, pero no los de los alumnos.

El segundo acontecimiento fue una historia que me contó una estudiante de magisterio en prácticas. Ocurrió durante su primera práctica docente. Estaba trabajando con una clase de niños de 7 años en una escuela que había decidido celebrar la llegada del otoño con una fiesta de la cosecha. A medida que iban trayendo frutas, verduras, pan y flores y disponiéndolo todo en el vestíbulo principal de la escuela, los niños se entusiasmaban cada vez más. Todas las mañanas preguntaban: “¿Cuándo va a ser la fiesta de la cosecha?” Una tarde, se reunió a todos los alumnos en el vestíbulo, en el que se sentaron en el suelo, en filas, y escucharon una plática del capellán. A la mañana siguiente, los niños siguieron preguntando: “¿Cuándo va a ser la fiesta de la cosecha?” Pero, como los maestros sabían muy bien, la fiesta de la cosecha consistía en la reunión en el vestíbulo para escuchar la plática del capellán: no se había explicado a los alumnos la idea de los maestros, que ellos habían

dado por conocida.

Después, hubo dos experiencias de innovación –una mía y la otra descrita por DENSCOMBE (1980)– que confirmaron mis ideas acerca de la importancia de los problemas que subyacen a la tarea de presentación de la innovación a los alumnos. Revisaré con cierto detalle ambas experiencias.

El estudio de Denscombe pone de manifiesto la fuerza de los alumnos para imponer un compromiso con respecto a la innovación: es un relato de estrategia y contraestrategia. Denscombe llevó a cabo sus observaciones en un *college* comunitario de alumnos y alumnas de 14 a 18 años, en régimen coeducativo, en el que las clases de humanidades se caracterizaban por constituir la máxima expresión de la política de la escuela de avanzar hacia un currículo y una organización social más integrados. El principio de la enseñanza abierta, aunque estuviera respaldado por la retórica de la política escolar, no afectaba las materias de categoría superior del currículo, en las que el trabajo seguía desarrollándose de acuerdo con las convenciones de la enseñanza y el aprendizaje en clases cerradas. La asignatura de humanidades se *“reconocía de inmediato como una novedad y presentaba un marcado contraste con la situación de la inmensa mayoría de asignaturas”*. No obstante, la experiencia de los alumnos con respecto al nuevo estilo de trabajo era limitada, dado que, de los 33 períodos lectivos semanales, los alumnos sólo pasaban 6 en clase de humanidades; *“en consecuencia, las clases de humanidades seguían constituyendo una situación anormal”*. Denscombe interpreta las respuestas de los alumnos y, en menor medida, de los profesores en las clases de humanidades como la prueba de un impulso *“para normalizar la situación”* con respecto a todas las experiencias vividas en la escuela.

Las clases de humanidades se desarrollaban en una sala lo bastante grande para albergar grupos de entre 60 y 80 alumnos. El enfoque, basado en los recursos, respaldaba un elevado grado de aprendizaje individualizado y en pequeño grupo. Sólo se convocaba al gran grupo para la presentación de las lecciones que, por regla general, servían para introducir algún tema o fase nueva del trabajo de humanidades. En teoría, los alumnos podían moverse con libertad por el espacio abierto, sentarse cuando quisieran y dialogar sobre su trabajo. Los profesores se consideraban catalizadores y sus intentos de estructurar un enfoque colaborativo se caracterizaban por unas *“relaciones que dependían de un clima alegre y amistoso”*.

Para reducir la disonancia entre la práctica que se desarrollaba en humanidades y la de otras clases, los profesores optaron por imponer *“un cierre sutil a la apertura del área de trabajo”*. Procedían a identificarse de modo especial con un grupo concreto de alumnos y *“en consecuencia, restauraban*

una característica significativa de la clase cerrada" (p. 54). A raíz de esto, se esperaba que los alumnos mantuvieran su pertenencia a un subgrupo y se sentaran en él; por tanto, el movimiento de un grupo a otro se convirtió en algo especial, en vez de normal, pudiendo considerarse, incluso, como una amenaza al esquema de organización de los profesores y a la pauta de control social que llevaba consigo.

Es fácil que el restablecimiento de ciertas manifestaciones patentes de autoridad y control del profesor constituyera un mentís del ideal de las relaciones de colaboración a cuyo desarrollo se orientaba el enfoque de la enseñanza abierta. En último término, se puso de manifiesto que los alumnos no modificaban su forma de ver la situación de enseñanza, sin dejar de desarrollar estrategias orientadas a promover sus propios intereses, a expensas de las pretensiones de los profesores con respecto a ellos.

Sin embargo, el problema estaba en que algunas estrategias que, en una clase cerrada, eran eficaces para combatir la idea de orden del profesor o provocar cierto despiste, con el fin de lograr un momento de respiro en el trabajo, perdían su eficacia en una clase abierta. Por ejemplo, en la clase cerrada, el ruido o ciertos ruidos ponen de manifiesto la pérdida del control del profesor y, en consecuencia, los alumnos pueden utilizar conscientemente el ruido, como estrategia de clase, *"precisamente para contrarrestar la presión del profesor para mantener un silencio ordenado en clase"*. Sin embargo, en humanidades, los profesores aceptaban el ruido como una característica normal del trabajo en plan abierto. Por tanto, los alumnos tenían que elaborar nuevas estrategias adaptadas a la situación abierta. La organización de la clase llevó a los profesores a moverse por sus *"áreas"* y emplear el tiempo en hablar individualmente con los alumnos. Los intercambios eran de carácter amistoso, pero daba la sensación de que ese carácter no estaba desprovisto de cierta pretensión de control, en la medida en que permitía al profesor *"estar al tanto del tipo de información personal sobre los alumnos que no podría conseguir en unas circunstancias menos relajadas"* (véanse también las características de las *"pedagogías invisibles"* de BERNSTEIN, 1975). En consecuencia, el carácter amistoso, que incluía *"la identificación cultural y el humor"*, constituía un punto de partida adecuado para la contraestrategia. Los alumnos aprendieron aprovechar las frecuentes charlas en plan de amigos para reorientar o desviar el centro de interés del profesor:

Profesor. Robin, me debes un trabajo. Todavía no has hecho nada de la última unidad.

Alumno. Bueno, tuve que salir la noche pasada...

Profesor. Eso no es excusa...

Alumno: No, bueno... era el fútbol... City, ya sabe.

Profesor: Me parece que ésa no es la cuestión...

Alumno: ¿Los ha visto no hace mucho? Lo están haciendo muy bien ahora... tienen un montón de chavales jóvenes en la banda... son buenos.

Profesor: Sí, he oído que la media de edad del equipo es de 20 años, o algo así.

Alumno: Le hacen demasiado viejo, ¿no?

Profesor: Caradura. Todavía me quedan unos años.

Alumno: ¿Por qué?, ¿en qué puesto juega? A su edad, debe ser portero.

Profesor: Bueno, en realidad, si quieres saber...

¡Los alumnos han conseguido protegerse de una vigilancia demasiado minuciosa!

Otra característica innovadora del trabajo de humanidades era la flexibilidad de la estructura de la asignatura y, una vez más, se convirtió en un terreno apropiado para que los alumnos desarrollaran sus contraestrategias. Las orientaciones de la asignatura decían: *"Puedes investigar otros aspectos que se dejan a tu elección o a la de tu profesor"*. Por tanto, estaba justificado que los alumnos insistieran en que se trataran materias de su interés. *"El interés y la relevancia de los temas, combinados con la tolerancia del profesor con respecto a hablar en las clases abiertas"* permitía que los alumnos emplearan mucho tiempo en ello; el subterfugio, que los alumnos aprovechaban rápidamente, consistía en que la diferencia entre el *"trabajo auténtico"* y la *"charla entre amigos"* estaba muy difuminada:

Profesor: Jean, Allison, habéis estado hablando mucho tiempo. Trabajad un poco.

Alumna A: Estamos hablando del trabajo.

Profesor: Os he oído hablando de ropa...

Alumna A: Sí, es verdad,... estábamos hablando de modas. Forma parte de la unidad.

Profesor: Me sigue pareciendo que os dedicabais a charlar. De todos modos, ¿cuánto habéis escrito? Hay que redactar un texto para la unidad...

Alumna B: Pero antes tenemos que discutir las cosas.

Denscombe concluye que los alumnos utilizan la ambigüedad de la situación para evitar el trabajo y que los profesores, quizá porque no estuvieran pendientes de examinar sus nuevas prácticas, utilizaban preguntas habi-

tuales de control para iniciar la conversación con los pequeños grupos.

Ante esto, da la sensación de que no se explotó por completo el potencial de las humanidades en el plano de la innovación. En primer lugar, los profesores realizaron un cambio que se tradujo en la reconversión de la fluidez de relaciones del gran grupo en grupos normales de clase, no separados por paredes, pero con espacios territoriales diferenciados. En segundo lugar, las relaciones colaborativas y no autoritarias, que, según lo previsto, tenían que apoyar los profesores, sólo existían en el plano superficial de la interacción entre alumno y profesor. Los profesores utilizaban las “nuevas” relaciones para encontrar formas de mantener una sensación cómoda de control social y los alumnos reaccionaban tratando de descubrir, con un sentido certero, los puntos débiles de la situación y, de ese modo, desarrollar contraestrategias que les dieran la oportunidad de alcanzar los niveles de trabajo que les convinieran. En consecuencia, aunque la situación *pareciera* diferente, las relaciones de poder y las actitudes que suelen respaldar esas relaciones seguían siendo esencialmente las mismas. El terreno, provisionalmente neutral, de la innovación fue invadido, en realidad, por las batallas de ingenio que se desarrollan en la enseñanza convencional y, en esas circunstancias, era poco probable que se renegociaran los términos de la enseñanza y el aprendizaje para situarlos en la línea del ideal colaborativo del proyecto de las humanidades. Quedaba comprometido el espíritu de la innovación. Para mí, la cuestión importante es la siguiente: ¿El resultado habría sido diferente si los profesores hubieran planeado juntos el modo de introducir y justificar la innovación ante los alumnos y si hubieran empleado más tiempo para aclarar juntos sus ideas sobre los principios clave que caracterizaban la innovación?

El segundo relato, que también quiero examinar con cierto detalle, está relacionado con un proyecto de desarrollo curricular en el que trabajé como miembro del equipo central del mismo. El proyecto se denominaba *Humanities Curriculum Project* (HCP, 1971; véase el capítulo 1). Unos 4 años después de la conclusión oficial del proyecto —es decir, tras finalizar el período en el que contaba con apoyo financiero y cuando el proyecto se encontraba en su fase de divulgación—, Lawrence Stenhouse (el director del proyecto) y yo pensamos que estaría bien hacer una especie de revisión del mismo y pedimos al director de una *comprehensive secondary school* cercana a la universidad en la que trabajábamos que nos permitiera disponer de un grupo de alumnos de 14 ó 15 años durante dos trimestres, por lo menos, y en dos períodos a la semana. Para facilitar la comprensión de este relato, tengo que decir algo sobre el proyecto como “*innovación*”: era difícil de comprender; era oneroso con respecto a los recursos escolares necesarios, y chocaba con los valores establecidos en la mayoría de las clases. En este proyecto, el diálogo constituía la forma

principal de investigación y el profesor actuaba como un moderador neutral. El diálogo estaba informado y encauzado por las pruebas; es decir, era posible introducir materiales de historia, periodismo, literatura, filosofía, bellas artes, fotografía y estadística siempre que fuesen relevantes para ayudar a los alumnos a ampliar el alcance de sus consideraciones y profundizar su comprensión del tema sometido a discusión. A continuación, presento un esquema de las exigencias que este proyecto curricular planteaba a los profesores, los alumnos y las escuelas:

Destrezas nuevas para la mayoría de los profesores.

1. Diálogo, en vez de instrucción.
2. El profesor como moderador neutral, es decir, sin manifestar su propio punto de vista.
3. La palabra del profesor se reducía en torno a un 15%.
4. El profesor tenía que manejar materiales de distintas disciplinas.
5. Nuevas formas de evaluar.

Destrezas nuevas para la mayoría de los alumnos.

1. Diálogo, en vez de discusiones o debates.
2. Escuchar y dirigirse a los otros, no al profesor.
3. Tomar la iniciativa en cuanto a sus aportaciones, sin depender de claves suministradas por el profesor.

Contenidos nuevos para muchas clases.

1. Exploración de cuestiones sociales discutidas, correspondientes a menudo a campos delicados (p. ej., relaciones raciales, pobreza, familia, relaciones entre los sexos).
2. Pruebas reproducidas en su forma original, sin simplificaciones de lenguaje.

Exigencias de carácter organizativo para las escuelas.

1. Pequeños grupos de diálogo, cada uno con un profesor moderador.
2. Grupos constituidos por alumnos de capacidades diferentes, preferidos por muchas escuelas.
3. Asientos dispuestos de forma circular o rectangular.

El equipo del proyecto hizo un gran esfuerzo para ayudar a los profesores a comprender los principios del proyecto mediante la asistencia a cursos de formación intensivos, en régimen de internado y rigurosamente planeados. Aunque éramos conscientes de las dificultades que tendrían los alumnos para

adaptarse a esta forma de aprendizaje, prestamos muy poca atención a la cuestión de ayudar a los profesores a presentar la innovación a sus alumnos. Nuestro evaluador, Barry MacDonald, estaba al tanto de los problemas, sin embargo, los profesores no previeron la medida de la incapacidad para este trabajo, desarrollada por los alumnos en su escolarización previa, que les había formado de ese modo, ni el grado en que los alumnos se habían socializado satisfactoriamente en una tradición de predominio del profesor y de actitudes defensivas. (MACDONALD, 1973: 24).

Es digno de recuerdo este comentario de un alumno:

Durante toda nuestra vida, hemos estado en escuelas. Nos han enseñado que lo que dice el profesor está bien. Sin embargo, cuando estamos en esta clase dialogando, nos resulta difícil discrepar de él, después de todos esos años. Tendemos a estar de acuerdo con él.

Hasta que no experimenté directamente, como profesora en una clase, el problema de presentar la innovación a los alumnos, no llegué a darme cuenta por completo de las consecuencias prácticas y de procedimiento.

Volvamos a mi relato. A Lawrence Stenhouse y a mí, nos dieron un grupo de veinte alumnos de 14 años durante un período doble a la semana —unos 70 minutos—. Se convino en que las sesiones se desarrollaran los lunes, por la mañana, inmediatamente antes del recreo. Normalmente, los alumnos hubieran estado en clase de literatura inglesa. En algunas asignaturas, las clases estaban estratificadas² y, en cuarto, había 10 niveles. Nos dieron el noveno nivel, una mezcla de alumnos que sabían que eran los últimos, aunque no habían perdido la esperanza, y otros con capacidad suficiente pero que, en espíritu, habían abandonado la escuela. El profesor que les daba clase normalmente había tenido problemas de disciplina con el grupo y nos cedió encantado el grupo. Casualmente, 6 años antes, la escuela se había sumado al proyecto, aunque lo abandonó posteriormente. Los materiales del proyecto yacían, cubiertos de polvo, en los anaqueles de los armarios.

Lawrence y yo llegamos un lunes por la mañana. Un profesor explicó al grupo de alumnos que iban a trabajar en grupos más pequeños, uno con el Sr. Stenhouse y el otro con la Srta. Rudduck, “de la universidad”. Se pasó lista al grupo. El principio por el que se rigió la asignación de alumnos a los grupos no estaba muy claro, aunque nos lo dijeron más tarde, y los alumnos debían

2) La “estratificación” o *streaming* consiste en clasificar a los alumnos según su rendimiento o capacidad. (N. del T.).

conocerlo: los alumnos verdaderamente imposibles fueron asignados al grupo de Lawrence; a mí me dieron el resto. Nuestras reuniones se celebraban en el bloque reservado exclusivamente para los alumnos mayores de la escuela —de 17 y 18 años—. A diferencia de las clases ordinarias, que tenían filas de pupitres, las aulas que íbamos a utilizar eran bastante reducidas y tenían sillas alrededor de un bloque central de mesas; la única característica familiar de las nuevas aulas era la pizarra. Los alumnos con los que íbamos a trabajar no habían tenido, hasta entonces, ninguna experiencia escolar de trabajo mediante el diálogo.

De este modo, comenzamos nuestro trabajo de innovación, en unas circunstancias no demasiado favorables, aunque eran semejantes a las que otros muchos profesores tuvieron que enfrentarse al tratar de llevar a cabo innovaciones. Cada semana, yo empezaba la sesión explicando que actuaba como moderadora, no como profesora, que el diálogo constituía una oportunidad para aprender de los demás y no sólo de mí y que disponíamos de pruebas que podríamos utilizar como ayuda para el diálogo y para darle profundidad. El grupo escuchaba, con aparente atención, porque esta parte era conocida: hablaba la profesora. Sin embargo, los alumnos no hacían preguntas sobre lo que les decía ni, al parecer, establecían relación alguna entre lo que les había dicho y lo que venía a continuación. Pasadas algunas semanas, habían aprendido a escribir en sus carpetas el título: *Humanities Curriculum Project*, y a hacerlo con buena ortografía. Una vez más, se trataba de un logro habitual.

El hecho de que actuara como moderadora y me sentara a la mesa con los alumnos suponía un cambio con respecto a la relación convencional entre profesor y alumno, basada en la autoridad. Sin embargo, los alumnos no concebían ninguna convención alternativa, por lo que, durante un período de tiempo bastante largo, no pudieron llevar a la práctica la forma de diálogo, hasta descubrir cuál pudiera ser la estructura de la convención alternativa. En este mundo aparte, se daba rienda suelta a las conductas que, normalmente, se hubieran impedido o, de manifestarse, hubieran constituido un desafío directo a la autoridad del profesor. Al adoptar el papel de moderadora, me imponía a mí misma la obligación de prescindir de los medios habituales de control que, en una situación de enseñanza normal, hubiera suscitado, sin duda, la conducta del grupo. Existía la tendencia a hablar en voz baja y sobre este telón de fondo de movimiento perpetuo y aparentemente inconsciente se erguía una serie de incidentes para llamar la atención que, a pesar de su repetición, mantenían su atractivo. Parecía que habíamos entrado en un callejón sin salida con respecto al progreso del diálogo. El mero hecho de mantener mi papel suponía una grave tensión. Comprendía por qué había profesores que aban-

donaban. Grabábamos los diálogos en cinta magnetofónica y al grupo le gustaba escuchar las grabaciones, pero sólo para oír el sonido de sus voces o para evadirse encargándose del aparato. Con respecto al desarrollo del diálogo, se registraban ciertos progresos, pero no eran acumulativos y yo no veía el modo de avanzar en el aprendizaje de una forma sistemática. Y, entonces, se produjo la transformación.

Una semana invitamos a ambos grupos a que vinieran a la universidad para ver grabaciones de vídeo de otras escuelas que trataban de utilizar el mismo estilo de trabajo. Para ser sincera, creo que, cuando concebimos esta actividad, la consideraba más como una salida que como una oportunidad de comprobar una hipótesis educativa. Suponía una liberación de la tensión derivada de tratar de mantener la innovación. Los alumnos se reunieron; les dimos café y galletas. Los impulsos machistas que habían hecho difícil que las chicas participaran en el diálogo sin que las ridiculizaran se ponían ahora de manifiesto en la organización social del grupo. Las chicas se sentaron atrás; los chicos lo hicieron cerca del televisor y se comieron las galletas. La primera grabación que pusimos fue un desastre porque, inadvertidamente, reforzó esas tendencias machistas. Se había realizado en una escuela exclusivamente femenina. Ahora bien, en una escuela de ese tipo, las chicas carecen de incentivos para exhibirse ante las compañeras. En la grabación, aparecían sentadas, con el pelo un tanto descuidado y llevando unos jerséis corrientes. Probablemente, nuestros chicos no concibieran una situación de clase en la que no hubiera algún elemento de carácter sexual: nuestras chicas llevaban sujetadores negros debajo de blusas blancas; su maquillaje era muy delicado. La grabación presentaba un mundo poco conocido y absurdo. Tuvimos que quitarla.

La segunda grabación fue más productiva. Nuestros alumnos comenzaron a responder, haciendo comentarios sobre el tamaño del grupo y la disposición de los asientos, similares ambos a los que nosotros habíamos adoptado. También se dieron cuenta de que las intervenciones del profesor eran, por regla general, cortas y tranquilas.

A la semana siguiente, el clima de mi grupo había cambiado. Jim habló por el grupo. Jim era el líder del grupo, el guardián del antiguo régimen. Me parece interesante citar un pasaje memorable de esa sesión. Estábamos discutiendo una cuestión en el contexto del tema de las *“relaciones entre los sexos”* y considerando las circunstancias de los matrimonios precoces y los matrimonios concertados por terceros:

Jim: La señorita está hablando demasiado e introduciéndose en la marcha del grupo. Como moderadora, ella no debería hablar tanto, dejando

que los miembros del grupo discutan entre ellos. Bueno, tampoco se trata de discutir, sino de hablar y dialogar entre ellos más que con la profesora, porque, ya lo sabe, usted tiene que ser la moderadora y no la profesora.

Ellen: Señorita, la madre de esta india regresó a la India y se llevó al marido mientras su hija estaba aún en el sixth form.

J. R.: [Manifestando interés] ¿Sí?

Jim: Ya está otra vez, señorita.

J. R.: [Disculpándome y con cierta falta de lógica] Sólo hago una pregunta.

Jim: ¡Tía!, en vez de hablar a la señorita, vamos a hablar entre nosotros, ¡tía! Todo lo que dices, se lo dices a la señorita. ¿Por qué no hablamos entre nosotros?

El líder de la opinión del grupo se había convertido en el intérprete de la innovación y no en saboteador de la misma. Desde ese momento, empezamos a hacer progresos, aunque a un ritmo lento, porque no existía un compromiso de toda la escuela con la nueva forma de trabajar y, en consecuencia, los alumnos no tenían ocasión de consolidar esa forma de trabajo en otras clases.

Reflexión

En este punto, me gustaría revisar las cuestiones que dan sentido a ambos relatos y teorizar basándome en ellas. En primer lugar, está el reconocimiento de que las definiciones de la conducta escolar y de clase de los alumnos pueden constituir unas poderosas fuerzas conservadoras en la práctica educativa. Si se modifican de repente las normas de conducta en el aula y se establecen una estructura y una forma de aprendizaje nuevas, no es raro que los alumnos traten de restaurar las conocidas y confortablemente previsibles y, mediante sus presiones, obliguen al profesor a volver a las rutinas habituales.

En segundo lugar, tenemos que pensar en qué nos basamos para presentar las innovaciones a los alumnos. En palabras de TED AOKI (1984), en el modelo instrumental de implantación, es probable que se interprete la innovación como un bien de consumo nuevo que proporcionen los profesores y consuman los alumnos. En ese marco de referencia, es fácil que los profesores interpreten la introducción de la innovación como la implantación de un conjunto de prácticas, para lo cual basta con ejercer su autoridad o invocar la autoridad de la escuela. No es probable que ese enfoque ayude a los alumnos a comprender el sentido de la innovación, es decir, lo que supone la innovación para las relaciones entre profesor y alumno y entre alumnos en clase, los diferentes comportamientos o tipos de aprovechamiento que serán más valo-

rados y la visión del saber que respalda la innovación. En cambio, los alumnos tendrán que construir el rompecabezas del sentido a partir de los elementos de información que les proporcione, con el tiempo, su observación del comportamiento del profesor y, si los alumnos no tienen la curiosidad o la paciencia necesaria para unir las piezas del rompecabezas, pueden optar por oponerse a la innovación y evitar la incertidumbre volviendo al terreno conocido de las normas establecidas.

Una alternativa a la imposición de la innovación mediante el recurso a la autoridad del profesor consiste en explorar con los alumnos el carácter de la innovación. Lo que dice Ted Aoki se ajusta muy bien a esta idea: en su modelo de implantación de acción práctica, habla de una *“aventura comunitaria de progreso”* para comprender el sentido del nuevo marco de referencia en el que han de trabajar tanto el profesor como los alumnos. Añade que, en realidad, la exploración crítica de ese sentido es una condición previa de una acción conjunta eficaz.

En tercer lugar, tenemos que encontrar una forma de establecer y desarrollar este diálogo crítico. Originalmente, conceptuamos el problema en estos términos:

Para que tenga éxito la innovación planeada, el modelo pedagógico que tengan en la mente los diseñadores de la innovación debe hacerse patente a los miembros de la cultura a la que se dirija. Con frecuencia, es un proceso por etapas. Cuando el profesor haya interpretado el modelo pedagógico de los diseñadores de la innovación, el modelo ya presente en la mente del profesor debe ponerse de manifiesto con total transparencia a los alumnos. (HULL y RUDDUCK, 1981).

Aoki lo plantea de otro modo: el profesor ha de invitar a los alumnos a introducirse en su marco interpretativo y extraer el sentido de la innovación mediante el diálogo.

No obstante, es más fácil decir todo esto que hacerlo. ¿Cómo puede lograrse? Nuestra experiencia indica que las explicaciones de los principios son insuficientes para transmitir el sentido de la innovación si los alumnos carecen de puntos de referencia en su experiencia antecedente que les permitan traducir esos principios en comportamientos dinámicos. Los alumnos con los que he trabajado carecían de referentes comunes para unas expresiones abstractas como: *“moderador neutral”*, *“discusión”*, *“iniciativa del alumno”*, *“investigación reflexiva”*. De vez en cuando, daba la sensación de que realizaban en la práctica esos conceptos de forma casi accidental, pero no eran capaces de mantener la forma de aprendizaje durante el tiempo suficiente

para analizarla y explorar su sentido en colaboración. Si una explicación de los principios es insuficiente, los alumnos necesitan una ilustración de los principios en la práctica. De ahí, la exhibición de grabaciones de otros grupos de alumnos ocupados en un tipo de trabajo basado en esos principios.

Creo que las grabaciones de vídeo pueden tener dos puntos a su favor. En primer lugar, justifican la participación de alumnos y profesores en la innovación: ven a otros grupos, en ambientes escolares reconocibles como tales, que se comportan de la manera “*anormal*” que implica la innovación. Esto puede servir de ayuda en los climas, a menudo convencionales, de las escuelas. Es una forma de justificar lo que Bruce Joyce (véase más arriba) llamaba “*conducta socialmente desviada*” de la innovación. En segundo lugar, las grabaciones de vídeo facilitan una imagen compartida de la “*extraña*” conducta de la innovación que pueda analizar el grupo y, a partir de ese análisis, pueda llegar a construir su propio sentido de la cuestión. Lo que pretendo decir aquí es que la mejor manera de comunicar los principios de la innovación consiste en hacerlo mediante una experiencia compartida de los principios en la acción y, si esto no puede lograrse en el seno del grupo, es posible intentarlo a través de una experiencia vicaria de los principios en la acción que facilita la grabación.

Un marco más general

En este punto, me parece conveniente dejar esta perspectiva muy centrada en un aspecto limitado, aunque potencialmente significativo, del cambio en las escuelas para tratar de situarme en un marco más general, al que ya me he referido.

En este marco, el concepto clave es “*cultura*”. Hagenstrand, que ha escrito sobre la difusión espacial de las innovaciones, desde el punto de vista del geógrafo, definía la innovación como una “*novedad cultural*”. Para mí, ésta era una definición seductora, pero, ¿qué entendemos por “*cultura*”? La cultura es un logro social; se aprende y se comparte. La cultura tiene que ver con la capacidad de los miembros de un grupo para actuar basándose en un consenso sobre los significados, manifestado en los usos lingüísticos y dependiente de un consenso más profundo sobre los valores e ideas (STENHOUSE, 1963: 122). El poder de la cultura consiste en que puede mantener una pauta compleja de normas. En las dos anécdotas que referí antes, vemos que así ocurre en el nivel de la clase. OLMSTED lo confirma en su libro: *The Small Group* (1959: 84):

Cada grupo [por ejemplo, una clase de una escuela] tiene una subcultura propia, una versión seleccionada y modificada de ciertas partes de

una cultura mayor [por ejemplo, la escuela]... sin su propia cultura, ningún grupo llegaría a ser más que una pluralidad, un montón de individuos. Los significados comunes, las definiciones de la situación, las normas de creencia y conducta constituyen la cultura del grupo.

Esto vale para cualquier otro grupo de trabajo. En consecuencia, parece conveniente analizar los problemas de la innovación en relación con el cambio cultural. El cometido de la innovación consiste en penetrar la cultura vigente del grupo y crear una nueva cultura desde dentro. Como hemos visto, la principal dificultad es la imposibilidad de crear un vacío cultural provisional con el fin de hacer sitio a lo nuevo, aunque, si pudiésemos eliminar la cultura vigente, careceríamos de fundamento para explorar, en colaboración, el sentido de la innovación.

SCHWAB (en WESTBURY y WILKOF, 1978: 170-171) recoge la esencia del problema:

Para que la empresa tenga éxito, hay que poner a prueba la lógica nueva y no alguna versión de la misma radicalmente equivocada. Sin embargo, éste es el resultado más improbable de todos, porque, si la lógica nueva se describe en sus propios términos, su audiencia tendrá que trabajar duro para comprenderla por los medios que tenga a su alcance. Ahora bien, estos medios son las antiguas formas de entender, dependientes de la lógica antigua. Inevitablemente, lo nuevo se modificará y deformará en este proceso de comunicación, convirtiéndose en algo similar a lo antiguo... Si la lógica nueva se transforma por completo de acuerdo con los términos de la antigua, es probable que se llegue a un entendimiento erróneo, estático e inconsciente de la misma.

Sobre todo, el profesor, como mediador del cambio, debe tratar de comprender la innovación en sus propios términos y procurar presentarla en esos mismos términos a sus colegas y alumnos del grupo de trabajo. Cuando los participantes se enfrentan al significado de la innovación curricular en su medio, construyen una nueva cultura de clase que refleja unos nuevos principios de juicio y acción. Así se establece un cambio dinámico, en vez de un conservadurismo dinámico. Schwab los describe con estas palabras, que pueden aplicarse tanto al profesor y sus alumnos como a un equipo de profesores que trabajen juntos (en WESTBURY y WILKOF, 1978: 173):

Cuando [los participantes en la innovación] trasladan su comprensión provisional a la acción, se crea un poderoso estímulo para el pensamiento y la reflexión... Las acciones emprendidas llevan a unas consecuencias y efectos imprevistos en los profesores y los estudiantes que

exigen una explicación. Se produce una reflexión sobre las disparidades entre los fines imaginados y las consecuencias que, en realidad, se derivan... Las nuevas acciones cambian los antiguos hábitos de pensamiento y observación... Se movilizan energías y se despiertan nuevas empatías. Se llega así a una comprensión nueva y más avanzada de las ideas que han conducido a la nueva situación.

El cambio de los “*antiguos hábitos de pensamiento y observación*” constituye un paso fundamental en la tarea de introducción de la innovación.

6

AYUDAR A LOS ALUMNOS PARA QUE REALICEN LA TRANSICIÓN AL APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN

En los días del movimiento curricular, el cambio “*planificado*” era una expresión que, por regla general, significaba que el cambio en cuestión era idea de otros. De ahí, el incremento de ocasiones para que los profesores asistieran a cursos de formación permanente diseñados para ayudarles a realizar los cambios intelectuales y prácticos para emprender formas nuevas de trabajar. En una época de desarrollo curricular desde la misma escuela, es fácil que el cambio “*planificado*” signifique “*planificado por los profesores de una escuela concreta*”. En ambas situaciones, es frecuente que se pase por alto el derecho de los alumnos a conocer de qué cambio se trate.

Dado el ideal de la innovación curricular como empresa que realizar en colaboración entre profesores y alumnos, ¿en qué marco podría iniciarse la exploración y la negociación de unos procedimientos nuevos de clase? Esta cuestión (planteada ya en el capítulo 5) se convirtió en el punto de partida de un proyecto de investigación (HULL y RUDDUCK, 1981), del que presentamos aquí uno de sus estudios: el de una acción de formación en tiempo lectivo consistente en un encuentro de alumnos organizado para ayudarles a realizar una transición informada de la enseñanza puramente instructiva al aprendizaje mediante la investigación.

Un encuentro organizado para los alumnos en tiempo lectivo

En nuestro estudio, trabajamos con 24 alumnos de 12 y 13 años y un profesor de una *high school* semirrural. El grupo estaba constituido por alumnos de distinta capacidad: “*En un extremo, había alumnos de grammar school de nivel inferior; en el otro extremo, alumnos de máximo nivel*”. Fred, que era director del departamento de humanidades, planeó introducir un nuevo enfoque de la historia con su grupo de alumnos de tercero. El enfoque se

basaba en la investigación. Tenía una idea clara de lo que quería conseguir en el nuevo curso de historia:

Hasta ahora, han estado aprendiendo historia, que es lo que llamamos "aprender datos"... ahora estoy verdaderamente deseoso de convertirlos en historiadores, de manera que comiencen a plantear cuestiones y las respondan ellos mismos, sacando sus propias conclusiones... Quiero que empiecen a darse cuenta de que yo no sé todas las respuestas... Pienso que también comenzarán a utilizar unos materiales diferentes que, hasta la fecha, no han empleado. Todos los materiales que han tenido hasta ahora eran libros, libros y yo... Estoy convencido de que empezaremos a enseñarles cómo hacer para responder preguntas.

Hasta cierto punto, creo que lo más difícil para ellos consiste en adaptarse a trabajar por su cuenta, sin que se los dirija de forma tan minuciosa, tan estructurada. El otro problema está en hacer que piensen por su cuenta. No creo que hayan hecho esto antes.

Hay muy pocos alumnos realmente capaces de sentarse y mantener una discusión; bueno, no una discusión, sino un diálogo. Quizá ocurra eso, que sea una discusión, que adopten una postura [y] no esté preparados para ceder de acuerdo con la lógica de la situación. Creo que, con frecuencia, no son capaces de entablar un diálogo y decir: "*Sí, ese elemento de prueba me hace cambiar de postura*". Adoptan una postura y se plantan en ella.

Fred sabía también lo que pretendía conseguir en la jornada de encuentro que organizamos juntos: su objetivo consistía en proporcionar experiencias que ayudaran a los alumnos a modificar su idea de la historia y de la enseñanza de la historia, sensibilizándolos con respecto a las cuestiones siguientes:

- los profesores y los historiadores no están de acuerdo en relación con las interpretaciones de los historiadores;
- con frecuencia, los informes escritos son confusos, inexactos e incompletos;
- podemos entablar un diálogo que, conduzca o no al establecimiento de una visión común, debe basarse en las pruebas disponibles.

Nuestra colaboración con Fred estaba relacionada con la creación de un ambiente en el que pudiera iniciarse este proceso de cambio. Planeamos comenzar con una jornada de encuentro para los alumnos. Los comentarios de Fred nos ayudaron a determinar el contenido y el estilo de la jornada, proporcionándonos también algunos criterios para juzgar su eficacia.

Entrevistas preliminares con alumnos

Fui a la *high school* para hablar con los 24 alumnos, que ya sabían que se había planeado un enfoque nuevo de la enseñanza de la historia y que, durante el curso siguiente, iban a tener como profesor a Fred. Celebramos las entrevistas con grupos de entre 2 y 4 amigos cada uno, eximiéndoles de la asistencia a clase durante la realización de la misma. Las entrevistas, que duraban entre 15 y 20 minutos, se llevaron a cabo en una clase vacía y se grabaron en cinta magnetofónica.

Las entrevistas confirmaron lo que Fred había dicho acerca de que el trabajo que había planeado sería muy diferente, en contenido y estilo, del que solían realizar los alumnos, no sólo en historia o ciencias sociales, sino también en otras asignaturas. Cuando les preguntamos sobre qué versaba la historia, los alumnos tendían a dar respuestas cortas y fragmentarias: *“Sobre los romanos”*; *“sobre los romanos, los normandos y los anglosajones”*; *“la época victoriana y los vikingos”*; *“cosas que sucedieron en la época medieval y en la de la reina Victoria”*; *“cómo construían sus casas o castillos y tenían que construirlos encima de todo lo demás”*. Algunos alumnos trataban de presentar concepciones más generales: *“Bueno, es el tiempo pasado”*; *“la historia se refiere a cosas, a lo que ocurrió antes de la pasada década o así o el siglo pasado”*; *“los reyes y personas famosas, lo que hicieron”*; *“lo que era importante”*. Al preguntarles cuáles eran las características que definen la historia en comparación con otras asignaturas, los alumnos respondieron en relación con los contenidos y métodos: *“Las personas famosas suelen estar en historia, siempre están en historia; así, sabes que si te encuentras con alguien famoso, estará en la historia”*; *“en historia, tienes que mirar más en libros”*; *“los profesores hablan y tú no haces nada”*. Ninguno de los alumnos mostró entusiasmo alguno por aprender historia y el panorama que surgió era muy semejante al presentado por el SCHOOLS COUNCIL (1968).

Las descripciones de los alumnos sobre las experiencias cotidianas de la enseñanza eran muy consistentes entre los distintos grupos. Su capacidad para analizar situaciones superaba con mucho la de articular lo que entendían y muchas de sus respuestas eran, a la vez, inadecuadas y perspicaces. Los alumnos hablaban como si, a menudo, estuvieran estancados en la incertidumbre: *“Estás en clase durante una hora y no haces más que escribirlo todo”*; *“no sabes cómo escribirlo”*. Es fácil que los alumnos a quienes las experiencias de *“no saber”* y *“no comprender”* les resultan habituales en clase se pongan nerviosos al tener que pedir ayuda a otro compañero —*“preguntar al Cerebro”*—. En cambio, *“te sientas y tratas de hacerlo; sí, en silencio”*. Se permite acercarse a la mesa del profesor, pero, *“a veces, notas que les molestas*

y que están un poco hartos de ti". La esperanza –generosa– de los alumnos más lentos y expresada sin resentimiento era que el profesor *"se acercara y ayudara a los que no sabían tanto, aunque hiciera que los otros siguieran muy bien"*. En esta clase *"los otros"* eran una minoría. Otra esperanza consistía en que hubiera más tiempo en clase para aprender cosas de forma adecuada: *"Ya sabe, en vez de ver por encima algo y pasar a otra cosa, entrar de lleno en algo"*. Los alumnos no eran agresivos. Toleraban su trabajo en clase, aunque algunos vieran cómo podía mejorarse. Al menos, las rutinas, aunque fueran monótonas, eran previsibles, lo que daba cierta seguridad.

La jornada que planeamos tuvo en cuenta tanto las aspiraciones de Fred con respecto a su nuevo curso de historia como la relación de los elementos de disconformidad manifestados por los alumnos y aceptados por ellos.

La jornada de encuentro

El encuentro se celebró en la universidad de East Anglia (a unos 25 km. de la escuela), en un granero del siglo XIX, restaurado para grandes acontecimientos ocasionales: exhibiciones, veladas, etcétera. *"The Barn"* (*"el granero"*) es un local muy grande y vacío, con una sala más pequeña, en la que pueden almacenarse los alimentos y lavarse la vajilla. En la sala principal, hay una pequeña tarima y puertas de salida que dan a una ligera pendiente cubierta de césped que acaba en el río.

Fred se ocupó de mantener informados a los alumnos y a sus padres de la finalidad y la preparación de la jornada de encuentro. Cuando llegaron en el minibus, los alumnos parecían entusiasmados, aunque no sabían muy bien cómo sería *"la universidad"*: *"Yo pensaba que sería una especie de aula"*; *"creía que sería un gran salón en el que los profesores estarían arriba dando sus clases"*. En el granero, les esperaban unas carpetas con sus nombres respectivos –una para cada alumno– que contenían el programa de la jornada, una nota con los grupos en los que trabajarían, papel para escribir y una etiqueta con su nombre. Para trabajar con los alumnos, estaban seis adultos: Fred y David, de la escuela de los alumnos; John, un historiador del *college* de educación de la localidad, y Jean, Charlie y Bev, de la universidad. Jean y Charlie estaban trabajando en el proyecto; Bev había enseñado historia en una *high school* de la localidad y dirigido un proyecto sobre historia local. Planeamos una jornada con actividades diversas: primero, los alumnos trabajarían solos en pequeños grupos; después lo harían con un moderador y, por último, habría sesiones plenarias para revisar la experiencia mediante el diálogo y grabaciones de vídeo.

Pretendíamos proporcionar a los alumnos, acostumbrados a la ense-

ñanza puramente instructiva, una experiencia alternativa de aprendizaje. Era poco probable que las explicaciones en el nivel de los principios influyeran en el cambio de estilo de aprendizaje buscado: preveíamos que los alumnos tendrían dificultades para traducir las palabras a la acción. No obstante, había dos tareas que sabíamos eran lo bastante poderosas para introducir a los alumnos en las convenciones del aprendizaje mediante la investigación. Ambas tareas tenían unas reglas básicas minuciosamente especificadas y ambas eran atractivas, hasta extremos compulsivos. Esperábamos que esas tareas asegurasen una experiencia de aprendizaje mediante la investigación sobre la que pudieran reflexionar los alumnos y de las que extrajeran los criterios para juzgar su rendimiento posterior en las clases de historia.

La jornada se dividió en cuatro sesiones:

10. sesión: Tarea 10.

La jornada comenzó con un recordatorio de la finalidad de la misma y las instrucciones para la primera sesión: siete grupos de alumnos trabajarían por su cuenta, tratando de redactar una historia basada en tres documentos relacionados con el robo de unos huevos de gallina en un pueblo de Sussex, en 1864. Los documentos contenían suficientes ambigüedades para suscitar numerosas cuestiones sobre la categoría de las pruebas. Los alumnos disponían de unos 50 minutos para estudiar y dialogar sobre los documentos y escribir, a continuación, su historia. Se sugirió que cada grupo nombrara un secretario que se encargara de la redacción.

20. sesión: Tarea 20.

Cada grupo de alumnos, de los cinco que se formaron, con un moderador adulto, recibió un conjunto de objetos poco corrientes y en su mayoría históricos, examinó la estructura de los objetos en relación con su posible función, considerando con qué pruebas contaba el grupo, tanto en los mismos objetos como en la experiencia pasada de los alumnos, que le ayudara a especular sobre el período en que cada objeto pudiera haber sido manufacturado y dónde y cómo se hubiera utilizado. Por último, cada grupo tenía que escoger un objeto para hablar sobre él a otro grupo, nombrando portavoz a un alumno.

30. sesión: Revisión de la tarea 10.

Durante la segunda sesión, se mecanografiaron las historias redactadas en la primera. Se invitó a un miembro de cada grupo a que leyera la "historia" de su grupo y, a continuación de la lectura, hubo un turno de preguntas y discusión sobre la interpretación que el grupo hiciera de las pruebas a su disposición.

40. sesión: Revisión de la jornada

En la sesión final, los alumnos se reunieron de nuevo por grupos con su moderador de la segunda sesión y dialogaron sobre la jornada. Ésta concluyó con la proyección de diversas partes de la grabación de vídeo que se realizó durante el día, a modo de registro vivo de la jornada. No hubo tiempo suficiente y la proyección fue más una forma de redondear la jornada en la sesión plenaria que una oportunidad de analizar los procesos desarrollados durante las sesiones de la misma.

Pruebas de la fuerza del hábito como freno del cambio

¿Qué consiguió la jornada? Las transcripciones de los grupos de trabajo constituyen una prueba de la capacidad de las tareas para proporcionar una experiencia de aprendizaje mediante la investigación y también hay pruebas de los puntos de tensión en los que las convenciones de la clase de carácter puramente instructivo entraban en colisión con un conjunto alternativo de convenciones. Los extractos que utilizamos para ilustrar esta cuestión están tomados de transcripciones de las discusiones de la primera sesión, en la que los grupos redactaron sus propias historias sobre el incidente del robo de los huevos. Esperábamos que la tarea estimulara a los alumnos a apreciar que, a menudo, las fuentes históricas son incompletas, confusas e, incluso, insuficientes; que la escritura de la historia es un proceso que exige la interpretación, y que los valores y perspectivas personales pueden influir en las interpretaciones.

El primer extracto muestra a un grupo de alumnos que trata de interpretar las pruebas cuando hay algo que les confunde. Los cuatro chicos discuten sobre una frase de uno de los documentos, el relato del incidente del robo de los huevos del periódico local:

- A. *Si está en el seto, ¿estaban en una propiedad privada? [Lee]... "Yo estaba mirando unos huevos que estaban en el seto".*
- B. *¿Qué?*
- C. *Porque dice... mira: "El miércoles pasado, por la noche, estaba mirando unos huevos de gallina que estaban fuera del corral del Sr. Paine".*
- D. *¿Ves?, fuera, fuera del corral del Sr. Paine. No dice dentro del corral del Sr. Paine. Por tanto, no podían estar en la propiedad del Sr. Paine.*
- E. *Es un camino privado.*
- F. *Podía no ser el camino privado de su corral...*
- G. *En ese caso, el policía no debería haber ido allí, si hubiera sido privado...*

(Nota: en algunas grabaciones no fuimos capaces de poner sus nombres a los

distintos participantes).

También hubo casos en los que los alumnos, tras encontrar algo que no entendían en las pruebas, aceptaron la primera explicación que diera algún miembro del grupo. Aquí, otro grupo de chicos habla sobre el mismo documento:

- A. *¿Por qué iba a ir a vigilar los caballos con los huevos en la mano [el hombre acusado del robo de los huevos]?*
- B. *Quizá porque... no lo sé.*
- C. *Él dijo que no se pararía a robar porque iba a vigilar los caballos.*
- D. *¿Con los huevos?*
- E. *Quizá fuese a llevárselos para comer.*

Aparece un ritmo similar en el extracto de un diálogo entre tres chicas:

- A. *¿Qué es un portazgo?*
- B. *¿Qué es qué?*
- C. [Leyendo]... *Mira: "Al lado de un camino que va desde una barrera de portazgo hasta la granja del Sr. Paine".*
- D. *¿Es una encrucijada o algo así?*
- E. *¿Una senda?*
- F. *No. Pudiera ser una planta o algo así.*
- G. *No, no es una planta.*
- H. *¿Portazgo? ¿No será un río?*
- I. *Sí, un río o algo así.*
- J. *Sí, una corriente.*

Nos da la sensación de que los dos últimos extractos constituyen una prueba de la disposición de los alumnos a buscar la conclusión de los problemas. Interpretamos que esto se debe, en parte, a un hábito mental (no es corriente que los alumnos se encarguen de comprobar la lógica de su propio trabajo) y, en parte, a un hábito de ritmo (suelen estar acostumbrados a utilizar períodos de tiempo cortos y a terminar el trabajo que se les haya encargado). En distintos grupos aparecen varias referencias al tiempo o a terminar la tarea. Por ejemplo:

Sam: ¿A qué hora tenemos que acabar?

Dave: A menos cuarto.

Bob: ¿Nos calificarán?

Sam: ¿Qué hora es ahora?

Bill: Las diez y media.

Sam: Vamos, vamos a seguir o no acabaremos.

Bob: ¿Crees que tendremos que hacer mucho más?

[Unos minutos después]

Bob: ¿Cuándo vas a escribirlo?

Sam: Bueno, ¿lo escribimos ahora?

Bill: Vale. Tenemos siete minutos para escribirlo.

Estos chicos siguen otra costumbre procedente de sus clases habituales que les lleva a tratar los tres documentos por separado. No se dan cuenta de que tienen que construir su relato con los datos que presentan los tres documentos; en cambio, tratan de resumir cada uno y, en consecuencia, pierden de vista algunas discrepancias entre los datos:

Dave: [Mirando a otro grupo cercano y en voz baja]... Imagínate cuánto han hecho Alan, Barry, Chris y Rob.

Bob: Una línea.

Sam: Lo nuestro no abulta tanto como lo de ellos. Han hecho tanto como nosotros. Podemos hacerlo mejor... [lee lo que ha escrito] Thomas Edwards estaba acusado del robo de cuatro huevos de gallina, propiedad del Sr. J. D. Paine, de Risby. Sí... [se vuelve hacia Bob] ¡Ah!, tú estás haciendo eso ahora, ¿no?... [Bob está mirando la noticia del caso en el periódico].

Bob: Sí.

Sam: [A Bob]... Mira. Utiliza la cabeza. Léelo todo y hazlo... [volviéndose a Dave y Bill] Vosotros deberíais hacerlo juntos porque estáis mirando el mismo documento.

[Unos 15 segundos después]

Sam: Leedlo. Leedlo. Yo no estoy haciendo ese documento. Estoy haciendo este otro.

Esta tendencia al resumen, en vez de al análisis y la síntesis, lleva a un ejercicio acrítico de "reunirlo todo" al final de la sesión. Había algunas pruebas de que los alumnos estaban preparados para criticar las aportaciones de otros, pero el tono y el estilo de las críticas mutuas son difíciles de manejar sin que un moderador adulto proporcione algún tipo de modelo. La crítica entre compañeros en los pequeños grupos tendía a manifestarse como una ridiculización en buen plan. Recordemos que estos chicos estaban resumiendo los

documentos por separado:

Bob: [A Sam] *¿Está bien lo mío? Es una burrada.*

Sam: *No lo sé. En un minuto lo leemos.*

Bob: *Es una burrada.*

Sam: *No importa.*

Bob: *Léelo.*

Sam: *Bien... [lee en voz alta lo que ha escrito Bob] El miércoles pasado por la noche, yo estaba mirando unos huevos de gallina que estaban... [se para]. ¿Qué dices del miércoles pasado por la noche? Sólo hace ciento ocho años, imbécil.*

Bob: *Ya.*

Bill: *El miércoles pasado por la noche, ¡hace ciento ocho años!*

Sam: *¡Eh!, vosotros, mirad. Ha puesto que el miércoles pasado por la noche yo estaba mirando unos huevos. Vosotros no estabais... [risas] el pasado miércoles por la noche. No, no pongas eso. Pon: "Un P. C. o algo así, u otro puso unos huevos en el seto".*

Dave: *¿Dónde pone algo u otro?*

Bob: *Lo haré de nuevo.*

Sam: *Está bien lo que has hecho, basta que pongas...*

Dave: *Es una tontería.*

Bob: *¡Callaos!*

La puesta en común de las historias mecanografiadas y multicopiadas (tercera sesión) dio a todos los alumnos la oportunidad de ser más analíticos con respecto al modo de empleo de las pruebas. En este caso, el moderador manifestó y justificó la necesidad de cuestionar —el derecho a cuestionar—. Para los alumnos, el hecho de sentarse junto al profesorado en un gran círculo de sillas para aprender a cuestionar las aportaciones de los demás compañeros y de los profesores fue una ocasión memorable, conmovedora incluso. Una chica comentó: *"Es una tontería que pases por todos y no te critique nadie. No aprendes nada"*.

Sobre todo, esta tarea puso de manifiesto las dificultades de los alumnos al tratar de emplear una forma nueva de trabajo y de pensamiento, pero los resultados también fueron estimulantes, mostrando con claridad que, si los alumnos cuentan con una tarea cuidadosamente planeada, un ambiente conducente al trabajo independiente y un profesor que sea sensible a los principios del trabajo basado en la investigación, *pueden* hacer progresos con una

forma nueva de aprendizaje.

El objetivo de la segunda tarea (segunda sesión) consistía en estimular a los alumnos para que exploraran la interacción de la experiencia, los conocimientos y la observación personales. También estaba diseñada, como la primera tarea, para ayudarles a afrontar la incertidumbre o la imposibilidad de llegar a conclusiones seguras y a aceptar la idea de *"la mejor interpretación posible a la luz de las pruebas disponibles"*, en vez de esperar siempre la seguridad de las respuestas conocidas. La responsabilidad del moderador consistía en promover el cuestionamiento acerca de objetos poco habituales, en colaboración y de manera disciplinada y en ayudar a los alumnos a reconsiderar los juicios iniciales a la luz del diálogo posterior. No obstante, se apreciaron variaciones notables entre las experiencias de los cinco grupos. Mientras que, en la primera tarea, era probable que las variaciones se debiesen a las diferencias dentro de los grupos de alumnos, en este caso, aparecía una variable añadida: la interpretación que el moderador hiciera de su función.

Por ejemplo, consideremos este corto extracto del trabajo de un grupo que estaba examinando lo que, en realidad, era un tintero antiguo de porcelana cuya forma se adaptaba al agujero de la parte superior de un pupitre escolar. El moderador es comprensivo y se interesa por su trabajo, pero también es un poco dominante y no utiliza sus conocimientos para ayudar a los miembros del grupo a que piensen por su cuenta:

M.: Ahora, no diré nada sobre esto.

A.: Una bombilla... [risas]

A.: ¿Qué se pone ahí?

A.: ¿La luz sale del agujero de ahí arriba?, ¿es para una bombilla?

M.: En el fondo, no hay ningún agujero, ¿no?

A.: Entonces, ¿qué hay dentro?

M.: Creo que es una porquería. No os preocupéis por eso. Es más interesante que tratéis de adivinarlo, porque puedo deciros qué es; ¡increíble! ¿Hay alguien que esté dispuesto a adivinarlo?

A.: ¿Es fácil?

M.: Bueno, cuando lo sabes, es muy fácil, sí. Quizá, ahora no se utilice mucho. No debo dar demasiadas pistas... [silencio]. Ahora, os daré una pista. Imaginaos que estáis en la escuela.

A.: Ya, ¡un tintero!

M.: Un tintero; es tan sencillo como eso y nosotros lo utilizamos hasta que llegaron los bolígrafos o cosas semejantes. No hace tantos años que te

daban un palillero con una plumilla, se llenaba el tintero, metías la plumilla en él y escribías. Ahora, dudo que se utilicen. En la parte superior del pupitre, había unos huecos en los que se ponían los tinteros; en ellos se vertía la tinta. Es un tintero. ¡Muy bien! Lo estamos haciendo bien. Tenemos ya tres, ¿no?

En este caso, parece que el moderador anima a los niños a que adivinen, en vez de a que se planteen preguntas en torno a la prueba constituida por el mismo objeto.

Otro grupo estaba examinando una sirena de niebla que había perdido la bocina. En este caso, el moderador se mostraba abierto con respecto a los conocimientos de los alumnos, pero se inclinaba a controlar el desarrollo de la investigación mediante preguntas y resúmenes:

M.: Uno dice, tú dices que es un fuelle. Tú dices que es para el fuego. Tú dices que lo utilizaban los herreros. ¡an pensaba también que era un fuelle. Ahora bien, examinemos las pruebas que tenemos. ¿Hay algo que te haga reconsiderar tu decisión o algo que necesites saber sobre ello? Por ejemplo, si el polvo te mancha las manos. Bien. Echa una ojeada; puedes que tengas razón, pero no lo sabemos.

A.: ... sale por el extremo.

M.: ¿El aire sale por el extremo?

A.: Sí. He visto una cosa parecida antes.

A.: Tendrías que tener una especie de... [inaudible]... apuntándolo así.

A.: No tienes que llegar hasta el fuego, aunque tendrías que sostenerlo levantado así.

A.: ¿Al revés?

A.: Puedes usarlo para hacer que el humo salga por la chimenea... [risas].

A.: ¿Para qué es esto, lo de este extremo?

A.: Hay un muelle para apretarlo de nuevo.

A.: No, probablemente eso empuje.

A.: Bueno, puedes, estos... [toca los brazos metálicos] lo sostienen, ¿no? Lo soportan. Bueno, algo se ponía a dar un poco si lo apretabas. Algo iba...

A.: Probablemente, para desplegarlo, ¿no?

A.: Tenías que haber quitado todos los tornillos.

M.: Resumiendo. Tú dices, ¡an, que hay un muelle y lo has advertido, pero eso no nos ha resuelto mucho, por lo que tenemos un pequeño problema. Y tú dices que el muelle puede servir para plegarlo, pero alguien ha dicho que

están estos brazos rígidos; así que hay un problema.

Esta sesión debía culminar en una actividad cuya realización resultó especialmente difícil para los alumnos. Se pidió que un alumno de cada grupo presentara un resumen de la discusión del grupo sobre uno de los objetos a otro grupo. Era evidente que el nerviosismo por tener que hablar en público impidió que los alumnos se concentraran en el carácter de la tarea:

A.: Bueno, ¿quién va a hacerlo?

A.: Bueno, tú puedes recordar lo que ha dicho cada uno y repetírselo.

A.: Tú dijiste que ibas a hacerlo.

A.: No, no sé si ahora quiero hacerlo.

A.: No, no me imagino haciéndolo.

Daba la sensación de que el problema principal fuese la falta de costumbre de presentar un informe sobre las especulaciones del grupo. La responsabilidad del portavoz consistía en señalar la secuencia del pensamiento de su grupo, con sus dudas, las pruebas consideradas, las interpretaciones abandonadas y las que parecieran aceptables; sin embargo, los portavoces, refugiándose, quizá, a causa de la tensión, en una forma de presentación más habitual, tendían a exponer una única conclusión, aunque las pruebas fueran demasiado poco relevantes para respaldar la conclusión ofrecida o, incluso, aunque se hubiera demostrado en la discusión del grupo que ¡las pruebas contradecían, en realidad, la conclusión presentada!

Dos meses después

Hasta aquí, hemos considerado las posibilidades que ofrecía la jornada para proporcionar una experiencia de la nueva pedagogía en acción. Otro campo de influencia potencial era la percepción de la historia que tuvieran los alumnos. Dos meses después de la jornada celebrada en la universidad, entrevistamos a los alumnos. Mientras tanto, habían estado practicando la “nueva” historia durante dos sesiones semanales de 90 minutos. Era evidente que se había producido un cambio de percepción, pero no podíamos asegurar que ese cambio se debiera a la jornada y al trabajo realizado en historia después de la misma o, sobre todo, a la jornada -que los alumnos recordaban con toda claridad-. Las tareas emprendidas en las clases de historia, basadas en el proyecto *History 13-16*, no se diferenciaban de las sesiones de la jornada, puesto que se desarrollaban mediante el trabajo en grupo basado en pruebas, discusión y salidas de la escuela para examinar monumentos históricos.

Las entrevistas posteriores a la jornada pusieron de manifiesto que los alumnos habían conseguido una percepción de la historia más rica que la que

habían mostrado en las entrevistas previas a la jornada. Habían pasado de unas ideas simples y previsibles acerca de que la historia se refería *“al pasado”*, a *“los reyes y las reinas”* y a *“los romanos”* a unas conceptualizaciones más sutiles: *“la historia del ayer”*; *“la historia consiste en exponer cosas y personas. Se refiere a personas individuales: cómo se comportaban, su personalidad y todo lo demás. Cuál era su origen”*.

En las entrevistas previas, para los alumnos, el *“método histórico”*, tal como lo habían experimentado, consistía en leer y copiar de libros o en escribir lo que dijera el profesor. La modificación que se había producido en su percepción del proceso de investigación histórica era evidente en las entrevistas posteriores a la jornada. Ahora, utilizaban términos como: *“investigar”*, *“comprender”*, *“evidencia”* y *“prueba”*. Se apreciaba una sensación de liberación, una disposición a asumir riesgos en clase y, sin duda, se trataba de una experiencia rara para estos alumnos de 12 y 13 años:

Creo que puedes tomar mejor tus propias decisiones, que no tienen por qué ser correctas o equivocadas.

En historia no hay algo así como una respuesta errónea. Bueno, hay una respuesta correcta, pero tú puedes... los profesores no toman nota de cómo va la cosa y no hay una respuesta equivocada ni otra correcta.

Bueno, no hay acuerdo en algunas historias. En realidad, no hay una respuesta.

Si tengo que levantar la mano para decir algo, no me preocupa.

También había respuestas comprometidas con la idea de que la historia te permite *“descubrir las cosas por tu cuenta”*:

Se refiere a investigar cosas por tu cuenta y descubrir por ti mismo lo que *ocurrió* y no a través de libros y así.

Puedes poner lo que *tú* pienses.

No te dedicas a sacar cosas del libro; discutes las cosas antes de escribirlas, de manera que las entiendes.

Las ideas de los alumnos sobre el trabajo en grupo también cambiaron en relación con las entrevistas previas a la jornada. Estaban comenzando a darse cuenta de que los grupos no eran un mero instrumento para realizar una tarea sin esforzarse demasiado: *“Bueno, en matemáticas, todos los del grupo copian, aunque no lo entiendan. Ya sabe, los que no lo entienden, copian”*. Ahora, veían que la colaboración en el grupo era un medio para aprender más: *“Tres personas dicen algo sobre un punto y tú tienes que escuchar a los demás; tienes que escuchar el pensamiento de tres personas”*. La estrategia

que utilizaban los grupos era la que habían experimentado en la primera sesión de la jornada y les llevaba a intervenir en la distribución de tareas en los pequeños grupos de trabajo:

Yo lo reúno y él lo escribe. Eso es lo que hicimos en la universidad.

Yo suelo hacer el esquema. Ellos escogen sus partes. Después, lo discutimos.

Sue lo lee. Linda lo redacta. Yo y Sharon lo resolvemos.

Los papeles se distribuyen fundándose en estimaciones brutas -firmemente establecidas en la subcultura del grupo- de los "cerebros" y de la competencia en lectura o escritura.

Por desgracia, las exigencias simultáneas de las investigaciones realizadas en otros campos nos impidieron complementar las entrevistas con observaciones directas de la práctica en el aula.

Reflexiones sobre la jornada

Un importante punto débil de nuestro estudio consistió en la imposibilidad de prestar apoyo al profesor y a los alumnos para maximizar los resultados de la jornada poniendo lo que los alumnos aprendieron en la acción bajo control simbólico. Nadie, ni los investigadores ni el profesor, ayudó a los alumnos a traducir lo que habían experimentado en la jornada a un conocimiento articulado de los principios de la nueva pedagogía. En el programa de la jornada estaban previstas diversas oportunidades para que los alumnos revisaran su trabajo, pero, en la práctica, se convirtieron en una ampliación del encuentro de los alumnos en la acción con la nueva pedagogía y no en ocasiones de reflexión crítica.

De vuelta a la escuela, Fred apreció, con el tiempo, una regresión, en vez de un progreso. La técnica que utilizó para mantener el impacto producido por la jornada consistió en reforzar el estilo de aprendizaje, haciendo que los alumnos participaran en tareas similares a las desarrolladas en la jornada. No obstante, los alumnos tendían a comparar las tareas escolares con las realizadas en la jornada, en perjuicio de aquéllas: las tareas de la jornada eran, de por sí, muy satisfactorias y aprovechaban el entusiasmo de la excursión; su centro de atención era intenso y estaban diseñadas como actividades cerradas, limitadas a una única sesión, mientras que las tareas de clase, que solían extenderse durante varios periodos, producían un impacto menor y los alumnos, al no conseguir ver la lógica de la tarea, mostraban una reducción de su compromiso. Por ejemplo, al preguntarles qué habían estado haciendo en historia desde la jornada, los alumnos daban este tipo de respuestas vagas:

“Este hombre que mataron y... Richard, ¿era el primero o el segundo?”; “mapas y sobre tipos qué habían muerto y esa clase de cosas”. En comparación, la tarea en la que habían participado, escribiendo sus propias historias sobre Thomas Edwards y los huevos de gallina, seguía vívida y coherente en sus mentes.

Era casi inevitable que, en el ambiente conocido del aula y en el marco del horario convencional, el impulso producido por la jornada se debilitara hasta cierto punto. Es más, un profesor que trabaje solo, aunque sus intenciones sean buenas, tendrá dificultades para mantener el nuevo estilo a menos que los compañeros o los alumnos urjan la aplicación de los criterios. Los alumnos se dieron cuenta, aunque no las discutieran con su profesor, de las limitaciones esporádicas del nuevo estilo de enseñanza: *“Cuando empezamos, no escribimos nada, nada en absoluto. Él se limitaba a hablarnos”.* Los alumnos no eran capaces de ir más allá. Carecían de un lenguaje común para hablar sobre la nueva pedagogía, el lenguaje reflexivo de la crítica que parece derivarse del análisis propio y de los compañeros en el trabajo. Si hubiéramos ayudado al profesor a utilizar las grabaciones de vídeo de las discusiones de la jornada como fundamento para analizar las características de la nueva forma de aprendizaje y a extraer de ellas un conjunto de criterios que hubieran favorecido el desarrollo de la acción posterior de los alumnos como historiadores investigadores, los resultados de la jornada se hubieran mantenido con mayor firmeza. También, podríamos habernos ofrecido a grabar en vídeo las clases de historia inmediatamente posteriores a la jornada, de manera que pudieran comparar las experiencias de la misma con las actividades escolares siguientes. De ese modo, hubieran podido establecer un conjunto de criterios que orientaran el perfeccionamiento continuado de sus actuaciones en el contexto del aprendizaje basado en la investigación. De ese proceso, hubieran surgido la disposición y las palabras para hablar en público sobre el aprendizaje.

Concluimos que las posibilidades y los problemas de las jornadas de formación en tiempo lectivo para los alumnos son semejantes a las de las organizadas para sus profesores (véase RUDDUCK, 1981). Con independencia del éxito que logren unas jornadas en cuanto a suscitar el entusiasmo con respecto a una innovación, a profundizar la comprensión de lo que suponga y a desarrollar las destrezas convenientes, sigue existiendo el problema de mantener el impulso producido en un ambiente en el medio al que regresen los participantes, cuyo carácter y su clima pueden ser muy diferentes. Los profesores que asisten a jornadas curriculares celebradas fuera de sus escuelas regresan a un contexto de trabajo marcado por convenciones poderosas, algunas o muchas de las cuales pueden ser incompatibles con los principios de la inno-

vación. En consecuencia, el problema consiste en aprovechar el potencial de las jornadas en los mundos profesionales cotidianos de las personas que asisten. Las jornadas constituyen una especie de isla cultural que, con frecuencia, está alejada, geográfica y estilísticamente, del terreno propio de los asistentes y hay que pensar en el modo en que la experiencia de la isla cultural pueda alimentar la actividad de aquel terreno propio, el aula.

No obstante, la gran fuerza de las jornadas celebradas fuera de las escuelas reside en que el entusiasmo que generan puede facilitar y justificar una práctica radicalmente nueva. En cierto sentido, desempeña la misma función que una ceremonia o rito de iniciación: liberar a los participantes de las limitaciones de su pasado. Menos dos de los adultos que participaron en nuestra jornada, haciéndose cargo de grupos de alumnos, todos los demás podrían reivindicar su inocencia tanto con respecto a la cultura de la clase, tal como la conocían los alumnos, como de la biografía de clase de cada uno de los alumnos: el efecto consistió en que los alumnos se liberaron de sus papeles y estilos prefijados, permitiéndoles explorar alternativas. Sin embargo, como la jornada resultó tan corta, no se desarrolló por completo el potencial de cambio y podemos apreciar dónde persiste la costumbre y dónde se da paso a las exigencias de la nueva pedagogía.

7

EL DERECHO A CUESTIONAR Y EL DERECHO A COMPRENDER LAS ESTRUCTURAS DEL APRENDIZAJE¹

Una de las profesoras con las que trabajé, Maggie Gracie, era conocida por sus alumnos como *"la profesora de las hipótesis"*. Era un tributo a su capacidad de estimular el pensamiento hipotético en el currículo de ciencias sociales: *Man: A Course of Study (MACOS)*, el cual, bajo la inspiración de Jerome Bruner, constituyó un marco de referencia para apoyar la investigación de los niños sobre la naturaleza de la humanidad. Se decía que el apelativo surgió en una reunión de padres de alumnos con la profesora, cuando uno de los padres pidió una entrevista con la profesora encargada de la nueva asignatura: *"hipótesis"*. El acontecimiento, aunque apócrifo, fue una consecuencia de la forma de interpretar de Maggie, en la realidad de su clase, la retórica del MACOS sobre la responsabilidad del profesor para *"justificar la investigación"*.

Uno de los puntos fuertes de los materiales del MACOS es que no reducen al silencio a los alumnos: desde el principio del curso, se ayuda a trabajar a los alumnos dentro de la estructura profunda de la asignatura, descubriendo su forma de hacerlo con la ayuda del marco conceptual que los antropólogos pueden utilizar para organizar y dar sentido a su experiencia en el campo. Algunos profesores consideran que el lenguaje del MACOS es demasiado difícil para los niños de 10 años, pero no debe darse por supuesta su incapacidad para hacerse con él; esto hay que comprobarlo en la práctica. Después de todo, el vocabulario del MACOS no es más aterrador que, por ejemplo, el del automovilismo, que muchos niños dominan fuera de la escuela, cuando su curiosidad alimenta su necesidad de dar nombres a las cosas y de comuni-

1) El capítulo original fue escrito como tributo a Maggie Gracie, tras su prematuro fallecimiento en 1982.

carse. Maggie fue más allá de la mera invitación a los alumnos a que compartieran el vocabulario de los antropólogos y enfrentó a los niños al vocabulario propio de la investigación: la curiosidad encuentra su expresión en las preguntas y las preguntas adoptan en la acción el carácter de hipótesis. Se estimulaba a cada niño a que elaborara y desarrollara sus propias hipótesis, aunque fueran de carácter idiosincrásico, porque Maggie protegía los significados personales, aceptando el misterio de una mente joven que preguntara: *“¿La hierba es más fuerte que el hombre?”* Las preguntas y las hipótesis pueden también disparar una curiosidad que se alimente mediante los intercambios en el grupo de trabajo de los niños. Lo importante era que los niños, como individuos o como grupo, se sintieran dueños de sus propias hipótesis, hablaran de ellas con cierto conocimiento de lo que representaba el término y se prepararan para la especulación.

Al cabo del tiempo, la historia de Maggie y la reunión de padres y profesora se perfeccionó y configuró hasta que su significado se hizo tan familiar a quienes nos encontrábamos en el circuito del MACOS que bastaba con decirnos mutuamente *“la profesora de las hipótesis”* para recordarnos la necesidad de tomar en serio los derechos intelectuales de los niños. Si ya las ideas son difíciles, el mayor compromiso que nos permitimos adoptar consiste en lo que Bruner llama *“una traducción cortés”*, aunque, a veces, los niños pueden desenvolverse sin contar siquiera con este impulso: nuestra aspiración debe ser siempre *“comprobar experimentalmente hasta dónde pueden llegar realmente los alumnos corrientes”* (SCHOOLS COUNCIL, 1965: 61).

Muchas personas compartían la preocupación de Maggie con respecto a que, en la enseñanza, debemos respetar la individualidad de la experiencia y el espíritu de investigación de cada niño y a que debemos luchar también por comunicarnos con los niños sobre los planes de la escuela o del profesor, de manera que puedan entender lo que hacen y por qué lo hacen. Aquí, quiero ocuparme de la segunda de estas aspiraciones, basándome en el trabajo que han desarrollado los profesores, que refleja los valores que orientaron el trabajo de Maggie en las aulas de las escuelas en las que dio clase.

Dos ejemplos

En el MACOS, el profesor aspira a ser un *“modelo del aprendiz”* y esto es bastante difícil, pero hay también otras formas de actuar como modelo que son importantes y a las que se ha prestado menos atención:

... parece que los niños saben relativamente poco de lo que piensa el profesor sobre la clase, es decir, lo que el profesor tiene en cuenta, las alternativas en las que piensa el profesor, las cosas de los niños y del

aprendizaje que desconciertan al profesor, lo que hace el profesor cuando no está muy seguro de lo que deba hacerse, lo que siente el profesor cuando hace algo equivocado. Bastantes aspectos de lo que piensa el profesor no se hacen nunca públicos a los alumnos... hay bastantes pruebas anecdóticas [que] indican que, cuanto más haga público el profesor su pensamiento y lo someta a discusión –en el mismo sentido que esperamos de los niños–, más interesante y estimulante será la clase para los alumnos. (SARASON, 1982: 225).

Estoy muy interesada por la forma en que el pensamiento de un profesor, de un equipo de profesores o del profesorado de una escuela pueda hacerse accesible a los alumnos, tanto en las rutinas ordinarias de un período encuadrado en el calendario escolar como en los momentos de cambio planificado, en los que las rutinas dan paso a la novedad.

El derecho a comprender el programa

SARASON (1982: 27, 96-97) señala cómo las “regularidades” de la estructura escolar que se dan por descontadas nos impiden cuestionar su lógica. Un ejemplo es el calendario escolar. El calendario escolar es una sinopsis del ejercicio de planificación curricular que proporciona información práctica a los alumnos: qué, cuándo, dónde, en compañía de quién y durante cuánto tiempo recibirá un alumno. El calendario escolar no manifiesta la lógica intelectual (o los compromisos prácticos) que influyen en su estructura ni comunica las finalidades del curso de las asignaturas que el alumno ha de seguir. Los alumnos aceptan el calendario escolar tal como esté: eso es todo lo que sabes y necesitas conocer de la clase.

Peter era profesor de geografía en una escuela secundaria. El hecho de formar parte de un grupo de investigación de profesores de la localidad le permitía distanciarse de las rutinas escolares y, en consecuencia, apreciar que algunas eran problemáticas. Comenzó a interesarse por las relaciones entre el calendario escolar, que es lo que se da al alumno para trabajar, y el programa, que es la base con la que trabaja el profesor. Por supuesto, el profesor sabe lo que ha de venir después, pero, para los alumnos, el programa se desvela clase tras clase (del mismo modo que el año se desvela a medida que, día a día, arrancas las hojas de un calendario). La consecuencia es que la conciencia de la distribución temporal de ciertos acontecimientos, como los tests y los exámenes, marca más el relieve de las clases que la comprensión común del curso de la asignatura. Peter trató de compartir con sus alumnos su idea sobre el trabajo de un trimestre, tal como aparecía en el programa. Es interesante señalar que la mayoría se opuso a su pretensión (el trabajo de Peter, documentado por Charles Hull, se describe de manera más completa en HULL y

COLS., 1985).

Peter elaboró un miniprograma del trabajo de un trimestre, lo fotocopió y lo repartió a los alumnos de su clase. Comentaba:

Presenté este documento al grupo y manifesté que tenía dos razones para preparar el miniprograma para ellos: en primer lugar, darles la oportunidad de preparar el trabajo de clase de antemano, hacer las lecturas básicas que quisieran... en segundo lugar, darles una idea de la dirección en la que se desarrollaría el trabajo de cada día. Enfatiqué que el miniprograma estaba pensado de manera que les permitiera mejorar su conocimiento general de la asignatura y comprender el fundamento del desarrollo de la misma.

Las respuestas de los alumnos revelaron el grado en que se habían socializado en una visión de la enseñanza y el aprendizaje que no contemplaba la idea de que los alumnos tuvieran derecho a recibir información sobre el plan curricular que siguieran.

Al principio, comprensiblemente, hubo cierta oposición al cambio porque algunos alumnos lo entendieron como un medio de imponerles un trabajo extra. Otros sospechaban del formato del programa porque nunca habían visto antes algo parecido. Unos pocos alumnos lo utilizaron y aportaron sus propias pruebas a las clases. Pasadas 4 semanas, Peter discutió el programa con los alumnos. La mayoría había perdido su ejemplar. Algunos de los que lo habían perdido o, admitiendo que lo tenían, no lo habían mirado dijeron, a modo de justificación, que no tenían nada parecido en otras asignaturas. Sólo tres alumnos dijeron que les gustó disponer del programa porque les parecía bien saber qué harían a medida que avanzara el trimestre. Peter comentó:

Me di cuenta del grado de su conservadurismo y de su oposición a lo nuevo. Iba más allá de lo que hubiera podido pensar, teniendo en cuenta que la novedad se circunscribía al programa... Concluí que, en el segundo curso de la educación secundaria, los alumnos valoran la comodidad de las técnicas y responsabilidades conocidas... sus expectativas son muy firmes.

Parece que, entre esas expectativas, no está la del derecho del alumno a conocer por qué es como es la secuencia de la asignatura y adónde conduce.

El intento de Peter de poner a disposición de los alumnos algo que, por costumbre, se considera como un "conocimiento del profesor" se vio condenado al fracaso, pero las razones de ese fracaso sólo sirven para subrayar la

importancia del intento.

El derecho a comprender sobre qué verse la evaluación

La tarea del profesor de una asignatura, que puede pedírsele razonablemente, consiste en ayudar a los alumnos a comprender y utilizar los criterios mediante los que se juzga la calidad del trabajo en una disciplina o campo, por ejemplo, los criterios por los que un artista podría juzgar un retrato en miniatura, un atleta juzgara un salto de altura o los criterios que orienten al historiador para seleccionar y criticar las pruebas en relación con una cuestión. Las interpretaciones que hacen los niños de esos criterios suelen estar implícitas en los productos de sus trabajos (redacciones, pinturas, etc.) o en sus actuaciones (en juegos, música, teatro, etc.). Aquí, me centraré más en los productos del trabajo que en la actuación.

El trabajo en grupo de los alumnos y el profesor puede emplear cierto tiempo en la discusión explícita de los criterios, pero, con frecuencia, las presiones para que se cumpla todo el programa impiden este tipo de exploración, así como la presión de las incesantes rutinas de calificación vespertina hace difícil que el profesor realice un comentario amplio de los productos del trabajo individual que permita al alumno ver dónde no satisface su trabajo los criterios que utiliza el profesor y descubrir hasta qué punto se ajusta su comprensión de los criterios a lo que el profesor tiene en mente. En cambio, a menudo, el profesor se ve obligado a devolver trabajos de alumnos con los errores técnicos señalados o corregidos y con un juicio final expresado como una nota numérica (6/10), calificación cualitativa (C+), un comentario corto (*"Muy bien: tu trabajo va mejorando"*) o una combinación de éstos. Los criterios que informan el juicio global del profesor sobre un trabajo que se le haya entregado no suelen manifestarse al alumno, excepto en relación con las normas de competencia técnica: puntuación, ortografía, etc.; no es tan fácil comunicar la respuesta a la calidad o la lógica del pensamiento del alumno y, en consecuencia, suele quedar implícita.

Se siguen varias cuestiones:

- ¿De qué modo pueden comunicarse eficazmente a los alumnos los criterios para juzgar la calidad del trabajo? (Dejo de lado aquí la cuestión de la negociación de los criterios en el grupo de trabajo).
- ¿De qué modo puede ayudarse a los alumnos para que profundicen su comprensión de los criterios?
- ¿De qué modo puede ayudarse a los alumnos a que critiquen su propio trabajo y el de otros a la luz de la comprensión compartida de los criterios adecuados?

- ¿De qué modo puede supervisar el profesor el carácter compartido de los procesos de evaluación dentro de un grupo de trabajo?

Ian, un profesor de arte, estaba intrigado por estas cuestiones y, cuando entró a formar parte del claustro de una escuela secundaria, decidió poner en práctica la idea de abrir a los alumnos el proceso de evaluación. Durante el curso escolar, cada clase tuvo un trimestre de estudio de arte, un trimestre de trabajos con madera y metal y otro trimestre de estudio de la alimentación y de materiales textiles. Para respaldar su experimento sobre la evaluación, Ian tuvo que buscar el apoyo de los compañeros responsables de las demás asignaturas. Aunque estuvieron de acuerdo en utilizar su plan, sus compañeros no se comprometieron a afrontar el reto de modificar sus costumbres de calificación o no se percataron por completo de los principios subyacentes al enfoque de Ian. El mismo Ian tuvo dificultades para encontrar el tiempo necesario para mantener el apoyo a los colegas que exigía el enfoque. No obstante, la idea encerraba muchas posibilidades. Se centraba en la provisión de "*libros de registro*". En cada curso escolar, cada alumno tenía un cuaderno cuyas páginas estaban divididas en columnas. Al comenzar un trabajo, se anotaban en una columna la fecha y el título o la tarea (así como la fecha de finalización); en otra columna, se pedía a los alumnos que escribieran una crítica del trabajo realizado y propusieran la calificación que, a su juicio, mereciera el mismo. En la otra página, el profesor o profesora hacía su crítica del trabajo y otorgaba una calificación. Cuando había una divergencia entre los comentarios analíticos y las calificaciones del alumno y del profesor, éste tenía que buscar un momento para mantener una conversación con el alumno sobre el trabajo y el modo de revisarlo y juzgarlo.

Ese enfoque presentaba diversas ventajas: en primer lugar, daba ocasión a los alumnos para introducirse en el proceso de evaluación y aprender a responsabilizarse de la supervisión del nivel de su propio trabajo; en segundo lugar, daba oportunidad a los alumnos para construir un lenguaje crítico que les permitiera discutir su trabajo de manera "*profesional*"; en tercer lugar, daba la oportunidad de apreciar que la calificación es un resumen de la percepción del profesor de la relación entre un trabajo concreto y un conjunto de criterios públicos y, en cuarto lugar, daba ocasión a los alumnos para contemplar el desarrollo de su trabajo en el tiempo. Durante el segundo trimestre de funcionamiento del plan, revisé una selección de libros de registro de alumnos de primero y tercero y pude obtener pruebas del potencial que encierra el plan en cuestión. Reflexioné sobre el modo en que, por regla general, la fuerza de las convenciones de calificación impide que el proceso de evaluación constituya un apoyo adecuado para el aprendizaje.

Lo primero que aprecié fue que, bajo la influencia de los comentarios del profesor de arte, los alumnos estaban aprendiendo a pasar de unos informes descriptivos de su trabajo a unas respuestas críticas al mismo. Al principio, los alumnos de primero (9 años) tendían a dar explicaciones del contenido o del método, en vez de hacer análisis. He aquí dos notas típicas de esa primera fase (se han corregido las faltas de ortografía):

En mi cuadro, había una rana y un estanque con algas. El estanque con algas estaba hecho con papel verde y la rana con una bolsa de plástico de color verde oscuro. Utilicé pegamento. Recorté la rana y el estanque.

En mi cuadro, utilicé pinturas y, a veces, mezclé colores. Lo que me pasó fue que estaba a punto de irme a la cama cuando vi que tenía puntitos en las piernas. Le pregunté a mi mamá qué eran y me dijo que era varicela. A la mañana siguiente, tenía aún más puntitos. El cuadro que había dibujado y pintado tenía una cama verde y azul y una ventana y cortinas azules. En mi cuadro, había una coqueta que era marrón.

El problema de los alumnos de tercero era diferente. Ya se habían socializado de sobra en el pensamiento de que el comentario adecuado con respecto a su trabajo era el tipo de comentario –un juicio global– que suelen hacer los profesores:

Está muy bien, pero podría haber estado mejor.

Me lo pasé muy bien pintando, pero podría haberlo hecho mejor.

El tema estaba muy bien, pero mi trabajo era un poco flojo. Podría haberlo hecho mejor, aunque lo pasé muy bien pintándolo.

Estaba muy bien.

Fue un buen trabajo y mostré lo difícil que era.

Les tuvo que proporcionar, tanto a los alumnos de primero como a los de tercero, un modelo de comentario que les ayudara a pensar por qué y en qué aspectos era “bueno” un trabajo y en qué aspectos no estaba bien. Los libros de registro eran la prueba de que los alumnos imitaban con rapidez el modelo proporcionado por su profesor y que era fácil de justificar el nuevo estilo de respuesta. He aquí dos comentarios de la fase de transición:

Muy bueno, porque utilicé diferentes métodos de pintura y parecía atractivo. (Alumno de primero).

Mi cuadro se refiere a cuando yo era piloto de caza de la I Guerra Mundial y me derribaron en una isla en la que viven dinosaurios. El marrón no destaca mucho sobre el rojo, pero se puede ver qué es. Las pinturas se han corrido y se han ido adonde no quería que fuesen. Lo

pasé muy bien haciendo este cuadro. Creo que no puedo hacer nada mejor que el cuadro que acabo de hacer. (Alumno de tercero).

No obstante, para que los alumnos se sientan a gusto con el nuevo estilo y desarrollen su capacidad de escribir organizadamente sobre su trabajo, hace falta mantener el modelado y esto resulta difícil. Incluso lan, sometido a la presión del tiempo, a veces volvía a los comentarios escritos sucintos y convencionales y uno de sus colegas redactaba unos comentarios de carácter convencional y de forma reiterada, lo que resucitaba la práctica anterior. De nuevo, podía apreciarse que, incluso los alumnos que empezaron a presentar a lan unos comentarios más analíticos, volvieron rápidamente, en el segundo trimestre, al estilo habitual de comentario, bajo la influencia de la forma de respuesta del segundo profesor:

Bastante bien ejecutado. Un buen trabajo. B-. (Profesor).

Podría haber estado mejor pintado. B+. (Alumno de tercero).

Bastante bien terminado. B. (Profesor).

Bastante bien. (Sin calificar). (Alumno de tercero).

Además, el plan presentaba algunos fallos, aunque ninguno era tan grave que negara su evidente potencial. Por ejemplo, un alumno utilizó el espacio reservado al comentario para otorgarse el tipo de alabanzas que, aparentemente, nunca recibía del profesor. En uno de sus primeros trabajos, escribió los elogios siguientes: *"Era un sueño fantástico y estaba magníficamente pintado y dibujado y tratado con el carboncillo y coloreado"*. Los alumnos con dificultades para expresar por escrito unas respuestas que pudiera comprender lan pusieron de manifiesto otro problema. He aquí un ejemplo:

Yo estaba en un barco y el barco iba acia un gran meno. Yo sté pola boda al mar y nade a un maero. Lo pase mu bien pero lo podiera jace meo.

Nuestra interpretación: Yo estaba en un barco y el barco se dirigía hacia... Salté por la borda al mar y nadé hasta un madero. Lo pasé muy bien (es decir, pintando el cuadro), pero creo que podía haberlo hecho mejor.

El alumno, que también tenía dificultades para leer el comentario del profesor, necesitaba el apoyo de la evaluación ofrecida y estudiada en la conversación con él.

Cuando una innovación no es más que una isla en un mar de convenciones muy arraigadas, tiene pocas oportunidades de prosperar. Sin embargo, el intento de encontrar una práctica que respalde el derecho del alumno a com-

prender el proceso de evaluación y a aprender algo de él es digno de elogio. En este caso, la supervivencia dependía del vigor de la fe de Ian en los principios que trataba de llevar a la práctica y de su capacidad de ayudar a sus colegas a comprender esos principios y a prepararse a comprobarlos experimentalmente.

Ian y Peter, en el lugar que cada uno ocupaba en el campo y a su manera, se comprometieron en la misma batalla que Maggie, una batalla a favor de los derechos intelectuales de los niños. En esa época, nadie se preocupaba de algo tan discutible como la negociación del contenido del currículo con sus alumnos. Peter no pretendía más que asegurar que sus alumnos tuvieran una idea del trabajo que se llevaría a cabo durante el trimestre, de manera que vieran que cada clase era un elemento de un todo coherente y pudieran prepararse de forma más eficaz. Le desconcertó la rápida aceptación de la política de la escuela consistente en desvelar muy poco de la lógica y la orientación de sus planes curriculares a las personas más afectadas por ellas –los alumnos–. Por su parte, Ian quedó muy sorprendido por la aceptación, igualmente rápida, de los alumnos de la unilateralidad de los procedimientos convencionales de calificación y de la conducta que inducen en los alumnos de responder a la calificación como tal y no al complejo juicio que representa, que les permitiría responsabilizarse personalmente de la mejora de su propio trabajo.

Dadas las tradiciones de nuestro sistema educativo, no es fácil ayudar a los jóvenes a que adquieran poder mediante la comprensión. En consecuencia, es importante que expresemos nuestro compromiso de la manera que permitan las particularidades del contexto en el que trabajemos. Esto supone reconocer y calibrar *“el momento positivo que existe en medio de las rupturas y disyunciones que crean las fuerzas de oposición que sólo parcialmente se realizan en las escuelas”* (GIROUX, 1981: 31). Tal como yo interpreto su trabajo, eso es lo que trataban de hacer Maggie, Peter y Ian.

Nota

1. Redacté este artículo antes de la introducción de los *“registros de aprovechamiento”*, que dan ocasión para dialogar sobre el trabajo.

7

EL DERECHO A CUESTIONAR Y EL DERECHO A COMPRENDER LAS ESTRUCTURAS DEL APRENDIZAJE¹

Una de las profesoras con las que trabajé, Maggie Gracie, era conocida por sus alumnos como *"la profesora de las hipótesis"*. Era un tributo a su capacidad de estimular el pensamiento hipotético en el currículo de ciencias sociales: *Man: A Course of Study (MACOS)*, el cual, bajo la inspiración de Jerome Bruner, constituyó un marco de referencia para apoyar la investigación de los niños sobre la naturaleza de la humanidad. Se decía que el apelativo surgió en una reunión de padres de alumnos con la profesora, cuando uno de los padres pidió una entrevista con la profesora encargada de la nueva asignatura: *"hipótesis"*. El acontecimiento, aunque apócrifo, fue una consecuencia de la forma de interpretar de Maggie, en la realidad de su clase, la retórica del MACOS sobre la responsabilidad del profesor para *"justificar la investigación"*.

Uno de los puntos fuertes de los materiales del MACOS es que no reducen al silencio a los alumnos: desde el principio del curso, se ayuda a trabajar a los alumnos dentro de la estructura profunda de la asignatura, descubriendo su forma de hacerlo con la ayuda del marco conceptual que los antropólogos pueden utilizar para organizar y dar sentido a su experiencia en el campo. Algunos profesores consideran que el lenguaje del MACOS es demasiado difícil para los niños de 10 años, pero no debe darse por supuesta su incapacidad para hacerse con él; esto hay que comprobarlo en la práctica. Después de todo, el vocabulario del MACOS no es más aterrador que, por ejemplo, el del automovilismo, que muchos niños dominan fuera de la escuela, cuando su curiosidad alimenta su necesidad de dar nombres a las cosas y de comuni-

1) El capítulo original fue escrito como tributo a Maggie Gracie, tras su prematuro fallecimiento en 1982.

carse. Maggie fue más allá de la mera invitación a los alumnos a que compartieran el vocabulario de los antropólogos y enfrentó a los niños al vocabulario propio de la investigación: la curiosidad encuentra su expresión en las preguntas y las preguntas adoptan en la acción el carácter de hipótesis. Se estimulaba a cada niño a que elaborara y desarrollara sus propias hipótesis, aunque fueran de carácter idiosincrásico, porque Maggie protegía los significados personales, aceptando el misterio de una mente joven que preguntara: *“¿La hierba es más fuerte que el hombre?”* Las preguntas y las hipótesis pueden también disparar una curiosidad que se alimente mediante los intercambios en el grupo de trabajo de los niños. Lo importante era que los niños, como individuos o como grupo, se sintieran dueños de sus propias hipótesis, hablaran de ellas con cierto conocimiento de lo que representaba el término y se prepararan para la especulación.

Al cabo del tiempo, la historia de Maggie y la reunión de padres y profesora se perfeccionó y configuró hasta que su significado se hizo tan familiar a quienes nos encontrábamos en el circuito del MACOS que bastaba con decirnos mutuamente *“la profesora de las hipótesis”* para recordarnos la necesidad de tomar en serio los derechos intelectuales de los niños. Si ya las ideas son difíciles, el mayor compromiso que nos permitimos adoptar consiste en lo que Bruner llama *“una traducción cortés”*, aunque, a veces, los niños pueden desenvolverse sin contar siquiera con este impulso: nuestra aspiración debe ser siempre *“comprobar experimentalmente hasta dónde pueden llegar realmente los alumnos corrientes”* (SCHOOLS COUNCIL, 1965: 61).

Muchas personas compartían la preocupación de Maggie con respecto a que, en la enseñanza, debemos respetar la individualidad de la experiencia y el espíritu de investigación de cada niño y a que debemos luchar también por comunicarnos con los niños sobre los planes de la escuela o del profesor, de manera que puedan entender lo que hacen y por qué lo hacen. Aquí, quiero ocuparme de la segunda de estas aspiraciones, basándome en el trabajo que han desarrollado los profesores, que refleja los valores que orientaron el trabajo de Maggie en las aulas de las escuelas en las que dio clase.

Dos ejemplos

En el MACOS, el profesor aspira a ser un *“modelo del aprendiz”* y esto es bastante difícil, pero hay también otras formas de actuar como modelo que son importantes y a las que se ha prestado menos atención:

... parece que los niños saben relativamente poco de lo que piensa el profesor sobre la clase, es decir, lo que el profesor tiene en cuenta, las alternativas en las que piensa el profesor, las cosas de los niños y del

aprendizaje que desconciertan al profesor, lo que hace el profesor cuando no está muy seguro de lo que deba hacerse, lo que siente el profesor cuando hace algo equivocado. Bastantes aspectos de lo que piensa el profesor no se hacen nunca públicos a los alumnos... hay bastantes pruebas anecdóticas [que] indican que, cuanto más haga público el profesor su pensamiento y lo someta a discusión –en el mismo sentido que esperamos de los niños–, más interesante y estimulante será la clase para los alumnos. (SARASON, 1982: 225).

Estoy muy interesada por la forma en que el pensamiento de un profesor, de un equipo de profesores o del profesorado de una escuela pueda hacerse accesible a los alumnos, tanto en las rutinas ordinarias de un período encuadrado en el calendario escolar como en los momentos de cambio planificado, en los que las rutinas dan paso a la novedad.

El derecho a comprender el programa

SARASON (1982: 27, 96-97) señala cómo las “regularidades” de la estructura escolar que se dan por descontadas nos impiden cuestionar su lógica. Un ejemplo es el calendario escolar. El calendario escolar es una sinopsis del ejercicio de planificación curricular que proporciona información práctica a los alumnos: qué, cuándo, dónde, en compañía de quién y durante cuánto tiempo recibirá un alumno. El calendario escolar no manifiesta la lógica intelectual (o los compromisos prácticos) que influyen en su estructura ni comunica las finalidades del curso de las asignaturas que el alumno ha de seguir. Los alumnos aceptan el calendario escolar tal como esté: eso es todo lo que sabes y necesitas conocer de la clase.

Peter era profesor de geografía en una escuela secundaria. El hecho de formar parte de un grupo de investigación de profesores de la localidad le permitía distanciarse de las rutinas escolares y, en consecuencia, apreciar que algunas eran problemáticas. Comenzó a interesarse por las relaciones entre el calendario escolar, que es lo que se da al alumno para trabajar, y el programa, que es la base con la que trabaja el profesor. Por supuesto, el profesor sabe lo que ha de venir después, pero, para los alumnos, el programa se desvela clase tras clase (del mismo modo que el año se desvela a medida que, día a día, arrancas las hojas de un calendario). La consecuencia es que la conciencia de la distribución temporal de ciertos acontecimientos, como los tests y los exámenes, marca más el relieve de las clases que la comprensión común del curso de la asignatura. Peter trató de compartir con sus alumnos su idea sobre el trabajo de un trimestre, tal como aparecía en el programa. Es interesante señalar que la mayoría se opuso a su pretensión (el trabajo de Peter, documentado por Charles Hull, se describe de manera más completa en HULL y

COLS., 1985).

Peter elaboró un miniprograma del trabajo de un trimestre, lo fotocopió y lo repartió a los alumnos de su clase. Comentaba:

Presenté este documento al grupo y manifesté que tenía dos razones para preparar el miniprograma para ellos: en primer lugar, darles la oportunidad de preparar el trabajo de clase de antemano, hacer las lecturas básicas que quisieran... en segundo lugar, darles una idea de la dirección en la que se desarrollaría el trabajo de cada día. Enfatiqué que el miniprograma estaba pensado de manera que les permitiera mejorar su conocimiento general de la asignatura y comprender el fundamento del desarrollo de la misma.

Las respuestas de los alumnos revelaron el grado en que se habían socializado en una visión de la enseñanza y el aprendizaje que no contemplaba la idea de que los alumnos tuvieran derecho a recibir información sobre el plan curricular que siguieran.

Al principio, comprensiblemente, hubo cierta oposición al cambio porque algunos alumnos lo entendieron como un medio de imponerles un trabajo extra. Otros sospechaban del formato del programa porque nunca habían visto antes algo parecido. Unos pocos alumnos lo utilizaron y aportaron sus propias pruebas a las clases. Pasadas 4 semanas, Peter discutió el programa con los alumnos. La mayoría había perdido su ejemplar. Algunos de los que lo habían perdido o, admitiendo que lo tenían, no lo habían mirado dijeron, a modo de justificación, que no tenían nada parecido en otras asignaturas. Sólo tres alumnos dijeron que les gustó disponer del programa porque les parecía bien saber qué harían a medida que avanzara el trimestre. Peter comentó:

Me di cuenta del grado de su conservadurismo y de su oposición a lo nuevo. Iba más allá de lo que hubiera podido pensar, teniendo en cuenta que la novedad se circunscribía al programa... Concluí que, en el segundo curso de la educación secundaria, los alumnos valoran la comodidad de las técnicas y responsabilidades conocidas... sus expectativas son muy firmes.

Parece que, entre esas expectativas, no está la del derecho del alumno a conocer por qué es como es la secuencia de la asignatura y adónde conduce.

El intento de Peter de poner a disposición de los alumnos algo que, por costumbre, se considera como un "conocimiento del profesor" se vio condenado al fracaso, pero las razones de ese fracaso sólo sirven para subrayar la

importancia del intento.

El derecho a comprender sobre qué verse la evaluación

La tarea del profesor de una asignatura, que puede pedírsele razonablemente, consiste en ayudar a los alumnos a comprender y utilizar los criterios mediante los que se juzga la calidad del trabajo en una disciplina o campo, por ejemplo, los criterios por los que un artista podría juzgar un retrato en miniatura, un atleta juzgara un salto de altura o los criterios que orienten al historiador para seleccionar y criticar las pruebas en relación con una cuestión. Las interpretaciones que hacen los niños de esos criterios suelen estar implícitas en los productos de sus trabajos (redacciones, pinturas, etc.) o en sus actuaciones (en juegos, música, teatro, etc.). Aquí, me centraré más en los productos del trabajo que en la actuación.

El trabajo en grupo de los alumnos y el profesor puede emplear cierto tiempo en la discusión explícita de los criterios, pero, con frecuencia, las presiones para que se cumpla todo el programa impiden este tipo de exploración, así como la presión de las incesantes rutinas de calificación vespertina hace difícil que el profesor realice un comentario amplio de los productos del trabajo individual que permita al alumno ver dónde no satisface su trabajo los criterios que utiliza el profesor y descubrir hasta qué punto se ajusta su comprensión de los criterios a lo que el profesor tiene en mente. En cambio, a menudo, el profesor se ve obligado a devolver trabajos de alumnos con los errores técnicos señalados o corregidos y con un juicio final expresado como una nota numérica (6/10), calificación cualitativa (C+), un comentario corto (*"Muy bien: tu trabajo va mejorando"*) o una combinación de éstos. Los criterios que informan el juicio global del profesor sobre un trabajo que se le haya entregado no suelen manifestarse al alumno, excepto en relación con las normas de competencia técnica: puntuación, ortografía, etc.; no es tan fácil comunicar la respuesta a la calidad o la lógica del pensamiento del alumno y, en consecuencia, suele quedar implícita.

Se siguen varias cuestiones:

- ¿De qué modo pueden comunicarse eficazmente a los alumnos los criterios para juzgar la calidad del trabajo? (Dejo de lado aquí la cuestión de la negociación de los criterios en el grupo de trabajo).
- ¿De qué modo puede ayudarse a los alumnos para que profundicen su comprensión de los criterios?
- ¿De qué modo puede ayudarse a los alumnos a que critiquen su propio trabajo y el de otros a la luz de la comprensión compartida de los criterios adecuados?

- ¿De qué modo puede supervisar el profesor el carácter compartido de los procesos de evaluación dentro de un grupo de trabajo?

Ian, un profesor de arte, estaba intrigado por estas cuestiones y, cuando entró a formar parte del claustro de una escuela secundaria, decidió poner en práctica la idea de abrir a los alumnos el proceso de evaluación. Durante el curso escolar, cada clase tuvo un trimestre de estudio de arte, un trimestre de trabajos con madera y metal y otro trimestre de estudio de la alimentación y de materiales textiles. Para respaldar su experimento sobre la evaluación, Ian tuvo que buscar el apoyo de los compañeros responsables de las demás asignaturas. Aunque estuvieron de acuerdo en utilizar su plan, sus compañeros no se comprometieron a afrontar el reto de modificar sus costumbres de calificación o no se percataron por completo de los principios subyacentes al enfoque de Ian. El mismo Ian tuvo dificultades para encontrar el tiempo necesario para mantener el apoyo a los colegas que exigía el enfoque. No obstante, la idea encerraba muchas posibilidades. Se centraba en la provisión de *"libros de registro"*. En cada curso escolar, cada alumno tenía un cuaderno cuyas páginas estaban divididas en columnas. Al comenzar un trabajo, se anotaban en una columna la fecha y el título o la tarea (así como la fecha de finalización); en otra columna, se pedía a los alumnos que escribieran una crítica del trabajo realizado y propusieran la calificación que, a su juicio, mereciera el mismo. En la otra página, el profesor o profesora hacía su crítica del trabajo y otorgaba una calificación. Cuando había una divergencia entre los comentarios analíticos y las calificaciones del alumno y del profesor, éste tenía que buscar un momento para mantener una conversación con el alumno sobre el trabajo y el modo de revisarlo y juzgarlo.

Ese enfoque presentaba diversas ventajas: en primer lugar, daba ocasión a los alumnos para introducirse en el proceso de evaluación y aprender a responsabilizarse de la supervisión del nivel de su propio trabajo; en segundo lugar, daba oportunidad a los alumnos para construir un lenguaje crítico que les permitiera discutir su trabajo de manera *"profesional"*; en tercer lugar, daba la oportunidad de apreciar que la calificación es un resumen de la percepción del profesor de la relación entre un trabajo concreto y un conjunto de criterios públicos y, en cuarto lugar, daba ocasión a los alumnos para contemplar el desarrollo de su trabajo en el tiempo. Durante el segundo trimestre de funcionamiento del plan, revisé una selección de libros de registro de alumnos de primero y tercero y pude obtener pruebas del potencial que encierra el plan en cuestión. Reflexioné sobre el modo en que, por regla general, la fuerza de las convenciones de calificación impide que el proceso de evaluación constituya un apoyo adecuado para el aprendizaje.

Lo primero que aprecié fue que, bajo la influencia de los comentarios del profesor de arte, los alumnos estaban aprendiendo a pasar de unos informes descriptivos de su trabajo a unas respuestas críticas al mismo. Al principio, los alumnos de primero (9 años) tendían a dar explicaciones del contenido o del método, en vez de hacer análisis. He aquí dos notas típicas de esa primera fase (se han corregido las faltas de ortografía):

En mi cuadro, había una rana y un estanque con algas. El estanque con algas estaba hecho con papel verde y la rana con una bolsa de plástico de color verde oscuro. Utilicé pegamento. Recorté la rana y el estanque.

En mi cuadro, utilicé pinturas y, a veces, mezclé colores. Lo que me pasó fue que estaba a punto de irme a la cama cuando vi que tenía puntitos en las piernas. Le pregunté a mi mamá qué eran y me dijo que era varicela. A la mañana siguiente, tenía aún más puntitos. El cuadro que había dibujado y pintado tenía una cama verde y azul y una ventana y cortinas azules. En mi cuadro, había una coqueta que era marrón.

El problema de los alumnos de tercero era diferente. Ya se habían socializado de sobra en el pensamiento de que el comentario adecuado con respecto a su trabajo era el tipo de comentario –un juicio global– que suelen hacer los profesores:

Está muy bien, pero podría haber estado mejor.

Me lo pasé muy bien pintando, pero podría haberlo hecho mejor.

El tema estaba muy bien, pero mi trabajo era un poco flojo. Podría haberlo hecho mejor, aunque lo pasé muy bien pintándolo.

Estaba muy bien.

Fue un buen trabajo y mostré lo difícil que era.

Les tuvo que proporcionar, tanto a los alumnos de primero como a los de tercero, un modelo de comentario que les ayudara a pensar por qué y en qué aspectos era “bueno” un trabajo y en qué aspectos no estaba bien. Los libros de registro eran la prueba de que los alumnos imitaban con rapidez el modelo proporcionado por su profesor y que era fácil de justificar el nuevo estilo de respuesta. He aquí dos comentarios de la fase de transición:

Muy bueno, porque utilicé diferentes métodos de pintura y parecía atractivo. (Alumno de primero).

Mi cuadro se refiere a cuando yo era piloto de caza de la I Guerra Mundial y me derribaron en una isla en la que viven dinosaurios. El marrón no destaca mucho sobre el rojo, pero se puede ver qué es. Las pinturas se han corrido y se han ido adonde no quería que fuesen. Lo

pasé muy bien haciendo este cuadro. Creo que no puedo hacer nada mejor que el cuadro que acabo de hacer. (Alumno de tercero).

No obstante, para que los alumnos se sientan a gusto con el nuevo estilo y desarrollen su capacidad de escribir organizadamente sobre su trabajo, hace falta mantener el modelado y esto resulta difícil. Incluso lan, sometido a la presión del tiempo, a veces volvía a los comentarios escritos sucintos y convencionales y uno de sus colegas redactaba unos comentarios de carácter convencional y de forma reiterada, lo que resucitaba la práctica anterior. De nuevo, podía apreciarse que, incluso los alumnos que empezaron a presentar a lan unos comentarios más analíticos, volvieron rápidamente, en el segundo trimestre, al estilo habitual de comentario, bajo la influencia de la forma de respuesta del segundo profesor:

Bastante bien ejecutado. Un buen trabajo. B-. (Profesor).

Podría haber estado mejor pintado. B+. (Alumno de tercero).

Bastante bien terminado. B. (Profesor).

Bastante bien. (Sin calificar). (Alumno de tercero).

Además, el plan presentaba algunos fallos, aunque ninguno era tan grave que negara su evidente potencial. Por ejemplo, un alumno utilizó el espacio reservado al comentario para otorgarse el tipo de alabanzas que, aparentemente, nunca recibía del profesor. En uno de sus primeros trabajos, escribió los elogios siguientes: *“Era un sueño fantástico y estaba magníficamente pintado y dibujado y tratado con el carboncillo y coloreado”*. Los alumnos con dificultades para expresar por escrito unas respuestas que pudiera comprender lan pusieron de manifiesto otro problema. He aquí un ejemplo:

Yo estaba en un barco y el barco iba acia un gran meno. Yo sté pola boda al mar y nade a un maero. Lo pase mu bien pero lo podiera jace meo.

Nuestra interpretación: Yo estaba en un barco y el barco se dirigía hacia... Salté por la borda al mar y nadé hasta un madero. Lo pasé muy bien (es decir, pintando el cuadro), pero creo que podía haberlo hecho mejor.

El alumno, que también tenía dificultades para leer el comentario del profesor, necesitaba el apoyo de la evaluación ofrecida y estudiada en la conversación con él.

Cuando una innovación no es más que una isla en un mar de convenciones muy arraigadas, tiene pocas oportunidades de prosperar. Sin embargo, el intento de encontrar una práctica que respalde el derecho del alumno a com-

prender el proceso de evaluación y a aprender algo de él es digno de elogio. En este caso, la supervivencia dependía del vigor de la fe de Ian en los principios que trataba de llevar a la práctica y de su capacidad de ayudar a sus colegas a comprender esos principios y a prepararse a comprobarlos experimentalmente.

Ian y Peter, en el lugar que cada uno ocupaba en el campo y a su manera, se comprometieron en la misma batalla que Maggie, una batalla a favor de los derechos intelectuales de los niños. En esa época, nadie se preocupaba de algo tan discutible como la negociación del contenido del currículo con sus alumnos. Peter no pretendía más que asegurar que sus alumnos tuvieran una idea del trabajo que se llevaría a cabo durante el trimestre, de manera que vieran que cada clase era un elemento de un todo coherente y pudieran prepararse de forma más eficaz. Le desconcertó la rápida aceptación de la política de la escuela consistente en desvelar muy poco de la lógica y la orientación de sus planes curriculares a las personas más afectadas por ellas –los alumnos–. Por su parte, Ian quedó muy sorprendido por la aceptación, igualmente rápida, de los alumnos de la unilateralidad de los procedimientos convencionales de calificación y de la conducta que inducen en los alumnos de responder a la calificación como tal y no al complejo juicio que representa, que les permitiría responsabilizarse personalmente de la mejora de su propio trabajo.

Dadas las tradiciones de nuestro sistema educativo, no es fácil ayudar a los jóvenes a que adquieran poder mediante la comprensión. En consecuencia, es importante que expresemos nuestro compromiso de la manera que permitan las particularidades del contexto en el que trabajemos. Esto supone reconocer y calibrar *“el momento positivo que existe en medio de las rupturas y disyunciones que crean las fuerzas de oposición que sólo parcialmente se realizan en las escuelas”* (GIROUX, 1981: 31). Tal como yo interpreto su trabajo, eso es lo que trataban de hacer Maggie, Peter y Ian.

Nota

1. Redacté este artículo antes de la introducción de los *“registros de aprovechamiento”*, que dan ocasión para dialogar sobre el trabajo.

IV PARTE

Participación y comprensión del maestro

Introducción

En el discurso de apertura de la *American Educational Research Association Conference* de 1989, John Goodlad dijo que las principales preocupaciones de la investigación educativa son, en primer lugar, comprender las escuelas y, en segundo, cambiarlas. No se puede hacer lo segundo sin lo primero, añadió. Es evidente que los profesores están en muy buena situación para comprender las escuelas, pero, en virtud de las presiones que se ejercen sobre las escuelas en su calidad de centros de trabajo, a menudo, su comprensión es más parcial que global y más oportunista que sistemática.

Ningún proyecto de desarrollo curricular puede confiar en producir cambios importantes en una escuela con respecto a las relaciones sociales generales de la enseñanza y el aprendizaje ni en establecer y reforzar "*unos hábitos alternativos de pensamiento y disposición*". Con el fin de contrarrestar el peso de las convenciones y de las expectativas, los profesores necesitan, tanto en el plano individual como en el colectivo:

- Tratar de comprender el fundamento de sus propios valores educativos.
- Comprender, en relación con estos valores, lo que el cambio significa para ellos y tener claras las bases de su compromiso individual.
- Estar preparados para afrontar las cuestiones de valor en colaboración, porque, a menos que se exploren los valores y los fines en grupos de trabajo, no es probable que se consiga un cambio coherente de toda la escuela.

El capítulo 8 estudia el modo en que los profesores pueden utilizar la reflexión biográfica como medio para enfocar con claridad sus aspiraciones en relación con los jóvenes a los que enseñan, un proceso de reafirmación o, incluso, de descubrimiento que permite a los profesores sentirse en posición

(1) La expresión "*hábitos alternativos de pensamiento y disposición*", que aparece en el título y en el texto del capítulo 12, es de Giroux.

de actuar sobre la situación, en vez de limitarse a reaccionar ante ella. El capítulo 9 afirma la conveniencia de que los profesores utilicen la investigación como medio para estructurar sus intentos de “ver” lo que sucede en sus clases y escuelas; la investigación tiene la ventaja de proporcionar un conjunto de perspectivas poco corrientes que facilitan que el profesor trate de ver lo conocido con la mirada de la persona ajena a la situación. El capítulo 10 reconoce la fuerza de la rutina para configurar la percepción y la práctica y presenta la idea del agente externo que actúe como un álgter ego investigador, cuya tarea consista en trabajar con arreglo al plan del profesor y en utilizar un diálogo centrado en los problemas como medio para comprender los acontecimientos e interacciones que se produzcan en el aula. El capítulo 10 subraya también la importancia de trabajar con los estudiantes de formación del profesorado en prácticas con el fin de establecer la costumbre de utilizar la investigación y el diálogo para mantener viva la comprensión.

Por último, el capítulo 11 presenta la historia de las tentativas de un distrito escolar para acercar sus escuelas a una reforma radical del currículo. Para que los profesores lideren el cambio, en vez de que éste los lleve a ellos, es importante que puedan comprometerse con el sentido que tenga para ellos y para su escuela una determinada innovación. No obstante, también hace falta que sean sensibles a la complejidad del proceso de cambio y, en particular, al modo en que las estructuras institucionales de poder y las ansiedades humanas individuales hacen difícil la transformación de toda la escuela.

8

EL SENTIDO DE PROPIEDAD COMO FUNDAMENTO DEL COMPROMISO INDIVIDUAL PARA CAMBIAR*

Nos ocupamos de la vida de las personas, no sólo de la vida de los jóvenes, sino también de la de los profesores... Deliberadamente, procuramos cambiarla y es raro que sea exactamente como a ellos les gustaría que cambiase. Nos inmiscuimos en su vida, convencidos de que les estamos ayudando a llegar a algo mejor.

(STAKE, 1987: 56).

El potencial de desarrollo profesional puede alcanzar su máxima expresión en un contexto de cambio, sobre todo cuando los profesores comprenden y están comprometidos con los valores que dan sentido al cambio. Sin embargo, para comprometerse con un determinado programa de cambio, los profesores necesitan reflexionar, de un modo casi autobiográfico, quizá, en sus propias experiencias previas de escolarización y de enseñanza superior, así como las de su ejercicio docente. De ese modo, pueden reafirmar o restablecer los principios que guían su práctica y apreciar qué desean cambiar y por qué. Los profesores que pueden afirmar que *"dominan el problema del cambio"* son aquéllos que reconocen una disonancia, potencialmente creativa, con respecto a la cual están dispuestos a enfrentarse.

* Las entrevistas a las que se alude en este capítulo están reproducidas íntegramente en el *Biotechnology in Secondary Schools Project*, publicado por la *Division of Education, University of Sheffield* (1987) y dirigido por Jenny Henderson, con la ayuda de Stephen Knutton.

Como dice SCHÖN (1983), el malestar de los profesionales consiste en que son vulnerables a los efectos debilitadores de la rutina. BRUNER (1986: 22) habla de la necesidad de convertir lo habitual en raro, *"para superar la lectura automática"*:

... el sistema nervioso almacena modelos del mundo que, por así decir, evolucionan algo más rápido que el mundo mismo. Si lo que influye en nosotros coincide con las expectativas, con el estado previsto por el modelo, podemos dejar que decaiga un poco nuestra atención, se dirija a otra cosa o, incluso, podemos irnos a dormir. (Ibid.: 46).

En consecuencia, como señala GARVER (1984), es difícil sostener *"el arte de la problematización"*; y continúa diciendo que el hábito ciego es una estrategia para evitar la deliberación, *"para vivir en un mundo práctico sin actuar prácticamente sobre él"*. Los profesionales pueden perder con facilidad su sentido de la visión o su capacidad de descontento productivo. Una dimensión importante de la profesionalidad consiste en el deseo de avanzar, ampliando los conocimientos que se poseen y refinando las destrezas propias. Tanto la visión como el descontento pueden constituir el estímulo. Es probable que los profesores que buscan la excelencia (apropiándose de la expresión) sean los comprometidos con la profundización de sus conocimientos profesionales mientras tratan de realizar un conjunto claro de valores educativos.

A finales de los años 80, la situación se hizo más compleja porque no sólo tuvimos que enfrentarnos con el problema ocupacional habitual de la rutina, sino también con el de una sensación muy extendida y profunda de desorientación y desprofesionalización de los profesores. Las discusiones preliminares de los descubrimientos del *ESR C Teacher Education Project* (POPPLTON, 1988a, b) señalan la existencia de un inquietante grado elevado de insatisfacción de los profesores con 13 ó más años de servicio. Los datos de la encuesta se confirmaron con los procedentes de entrevistas individuales y en grupo. Los profesores tienen una fuerte sensación de que las acusaciones de que la educación ha traicionado a la nación los dejan entre la espada y la pared; se sienten también agotados por la falta de tiempo y, a veces, de energía para examinar la coherencia y la relación con sus propios valores de las exigencias planteadas por múltiples iniciativas. Hablan de sí mismos como de un núcleo de veteranos que han sido utilizados como mulas de carga para labrar la parcela pública del currículo, en vez de dedicarlos al cultivo experto de sus jardines secretos. Las presiones pueden traducirse en lo que Poppleton denomina *"conservadurismo militante"*, caracterizado por unas perspectivas que son, a la vez, antiburocráticas y antiinnovadoras. Paradójicamente, la situación se parece mucho a la descrita por SCHEFFLER (1968) correspondien-

te a la época de los currículos a prueba de profesores: éstos corren el riesgo de asumir el papel de “*técnicos inferiores en un proceso industrial*” en el que “*los objetivos globales... [están] fijados de antemano en relación con las necesidades nacionales*” (pp. 5-6, citado en SMYTH, 1987b: 3).

El cambio y el profesional

Los profesores que sientan que los utilizan y que actúan sobre ellos de este modo no conseguirán un auténtico desarrollo curricular (es decir, en el clima presente, un desarrollo que les permita comprometerse con los valores de la igualdad de oportunidades y la independencia de pensamiento). Para ello, necesitan sentir que tienen cierto control de la situación y, con el fin de adquirir esa sensación de control, tienen que descubrir qué quieren cambiar en las escuelas, en las aulas y en sí mismos. En el nivel de los principios, tienen que comprender qué tratan de conseguir, por qué tratan de hacerlo y cómo se ajustan las nuevas posibilidades a la lógica de su análisis de la necesidad del cambio. Sin embargo, no es fácil ayudar a los profesores a que lleguen a esa comprensión compleja. En primer lugar, a menudo, la profesión docente no deja tiempo y su cultura no suele apoyar la reflexión comunitaria sobre la práctica ni la discusión de las filosofías básicas. Como nos recuerda NIAS (1984: 14): “*Parece que hay muchas personas de la profesión que no reciben una ayuda significativa para descubrir sus propios valores profesionales*”. Es más, es difícil conseguir una visión analítica de una situación en la que hemos sido socializados de un modo tan sencillo. En efecto, como dice GRUMET (1981), no sólo formamos parte de ella, sino que también somos responsables de ella mediante su constante reinterpretación:

Nosotros hemos levantado la mano antes de hablar, hemos aprendido a escuchar una sola voz al mismo tiempo y a mirar por encima del cogote de nuestros compañeros a los ojos de los adultos constituidos en autoridad. Nosotros hemos aprendido a dar respuestas, en vez de hacer preguntas, a no hacer que las personas se sientan incómodas, a ajustar la investigación a los timbres y los zumbadores. (GRUMET, 1981: 122).

Si aceptamos que el propio sentido del yo de los profesionales está profundamente implicado en su ejercicio docente, no debe sorprendernos el hecho de que les resulte difícil pensar y realizar un cambio auténtico. Es más probable que, si están muy motivados por la conciencia de que los valores que defienden no se respetan y si, como dice SARASON (1982: 30, citado en FULLAN, 1982: 18), “*hacen daño*” a causa del currículo vigente o de la respuesta de los alumnos al mismo, traten de liberarse de las complejas redes de hábitos. Sin la sensación de “*hacer daño*” como estímulo para cambiar la situación, los individuos se sienten excesivamente implicados en las perspectivas precedentes

y en las prácticas vigentes para cambiar.

La bibliografía sobre la innovación educativa no ha prestado mucha atención a la reacción del individuo ante la posibilidad del cambio. Para encontrar un estudio sostenido sobre el significado del cambio para los individuos, tenemos que salir del campo educativo y dirigirnos, por ejemplo, a MARRIS (1975), que describe la sensación de pérdida en el cambio como una experiencia afín al duelo. El duelo elimina parte de la esencia y de la estructura del mundo tranquilizador conocido y personal:

La identidad ocupacional representa la sabiduría acumulada acerca de cómo manejar el trabajo derivado de su propia experiencia y de la experiencia de quienes han realizado antes el trabajo o lo comparten con ellos. El cambio amenaza con invalidar esa experiencia, hurtándoles las destrezas que han aprendido y confundiendo sus fines, trastornando las racionalizaciones y compensaciones sutiles mediante las que reconcilian los diferentes aspectos de la situación. (MARRIS, 1975: 16).

Con el fin de superar las desorientaciones y trastornos que amenazan la categoría profesional y la confianza en sí mismos, los individuos tienen que sentir que el cambio no es algo que les suceda y que no puedan controlar, como el duelo, sino algo que, en principio, ellos mismos buscan y reciben con agrado. FULLAN (1982: 28-33) indica que, en las etapas iniciales de las innovaciones impuestas, a menudo, los profesores están tan preocupados por la forma en que el cambio les afecte personalmente como por sus justificaciones educativas. Si reflexionamos, veremos que, aunque esta preocupación parezca irritante a quienes están obligados a acelerar el proceso de cambio, las reacciones de los profesores son comprensibles. Quizá, nadie les haya ayudado a prepararse para el cambio, a examinar en qué sentido son o no receptivos con respecto al mismo ni a ver qué pueda ofrecerles a ellos o a sus alumnos.

Tengo que decir que la mayoría de los profesores, cuando se le da oportunidad de reflexionar sobre su experiencia, descubre algún "perjuicio" que la rutina o el exceso de trabajo le lleva a mantener, en vez de a examinar. Lo más probable es que la conciencia del perjuicio resurja cuando el profesor reorienta sus valores y objetivos profesionales, admita su conciencia política y reconozca cualesquiera distancias incómodas entre las aspiraciones y la experiencia actual. El perjuicio puede expresarse en términos sencillos aunque contundentes.

Tomemos, por ejemplo, los casos de tres profesores: Richard, Vic y Ross, que se incorporaron no hace mucho a un proyecto de desarrollo curri-

cular con sede en una universidad, que se centraba en nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria. Los tres optaron por incorporarse al equipo porque, como se puso de manifiesto, ya habían tenido experiencia del *"perjuicio"*, aunque ninguno había articulado ni comprendido por completo el fundamento de ese perjuicio hasta la entrevista. Los tres procedían de *comprehensive schools*. Uno dijo que su enseñanza de ciencias sólo llegaba a unos pocos alumnos y que la mayoría de ellos era muy capaz y se encaminaba hacia la enseñanza superior. Pensaba que la asignatura de ciencias era elitista y sólo satisfacía las necesidades de una minoría de alumnos de escuelas secundarias. Para la mayoría, no iba con ellos ni les serviría en su vida posterior. Dijo que había tratado de ser el mejor presentador del mundo, *"tenía que sudar sangre"* para entretenerlos y hacerles participar, pero, cuando evaluaba la comprensión de sus alumnos, con frecuencia el resultado era malo. Otro profesor dijo que cada vez se frustraba más porque algunos niños no respondían a su enfoque: se quedaban ensimismados o no prestaban atención a sus clases. Lo que, en alguna ocasión, había dado resultado, ya no servía. Tenía la sensación de que *"algo iba a la deriva"* en su enseñanza de ciencias. El tercero dijo que estaba dilapidando mucha energía pero observaba poca satisfacción en los niños. Quería que se implicaran en las ciencias sin destruir su autonomía ni su capacidad de desarrollar la independencia del pensamiento. Quería que viesen las consecuencias de las ciencias para ellos y para la sociedad. Quería que los alumnos viesen que, en el núcleo de la ciencia, existe una controversia y que no siempre la ciencia es una materia *"cierta"* y *"objetiva"*.

Si estamos interesados por un cambio curricular importante, quizá necesitemos encontrar estructuras y recursos que ayuden a los profesores a reexaminar sus fines, como hicieron estos profesores (véase el apéndice de este capítulo), desprendiéndose de la piel de la socialización y adquiriendo un sentido mayor del control de sus propios fines y orientación profesionales. Cierta sentido de la propiedad del plan de acción es un buen fundamento del desarrollo y del aprendizaje profesionales. TOOGOOD (1989: 98) ha dicho sin rodeos: *"Propongo que la educación tiene que ver con la autodeterminación"*, y SMYTH (1987b: 28-29) dice que podemos considerar la propia carrera profesional como un elemento de la *"búsqueda abierta de la identidad"*. En ese sentido, no sólo es útil poner de manifiesto los propios valores, creencias y motivos, sino también prestar más atención al análisis de las experiencias de la base: las *"nuevas percepciones"* pueden conducir a *"concepciones y reconstrucciones"* de algunos aspectos del arte de enseñar. Concluyen que la reflexión sobre el propio mundo profesional cotidiano *"parece un paso importante para una comprensión más profunda de la innovación y el cambio educativos"*.

Mediante esa reflexión y reevaluación, el profesor puede adquirir un sentido más claro del modo en el que el pasado configura e informa las posibilidades de acción en el presente (STRAUSS, 1977: 104).

La aportación del enfoque biográfico

Las entrevistas que llevé a cabo con los profesores que se incorporaron a nuestro proyecto de ciencias no fueron lo bastante penetrantes y prolongadas para constituir un buen ejemplo del "método biográfico" (véase WOODS, 1985), pero creo que ayudaron a cada profesor a organizar sus propios pensamientos y a sentirse al mando del problema del cambio y, más tarde, a comprometerse con la exploración de la estrategia concreta de cambio que surgió de las discusiones del equipo del proyecto. Las entrevistas dieron ocasión a lo que APPLE (1975: 127, citado en SMYTH, 1987b: 20) describe como "una búsqueda seria y profunda" de alternativas a lo que se ve con "las lentes casi inconscientes que empleamos [normalmente]". Las entrevistas fueron un modo de justificar la búsqueda de los profesores y de señalar su progreso en la investigación. Hace treinta años, POLANYI (1958: 143) escribió:

Tras hacer un descubrimiento, nunca veré otra vez el mundo como antes. Mis ojos se han hecho diferentes; me he convertido en una persona que ve y piensa de forma diferente.

Uno de los profesores se hizo eco de este sentimiento cuando dijo, inmediatamente antes de terminar su período de permanencia en el proyecto:

Me da la sensación de que, habiendo tenido tiempo de hablar y reflexionar, ahora veo las cosas importantes que están sucediendo en la escuela con mayor claridad que cuando estaba al pie del cañón. Creo que son unas percepciones duraderas, que no van a desaparecer.

Esas afirmaciones son importantes, aunque quizá no lleguen tan lejos como pensaba LAWN (1989: 157):

La historia personal de un profesor [puede servir], comparada con la de otro, para elaborar una crítica de las limitaciones y las posibilidades institucionales de cambio. Esta forma de investigación escolar es... práctica, basada en el cambio, sirve de apoyo y es reflexiva. Construye sobre la historia vital de las estructuras institucionales. Aspira a emancipar del aislamiento y de la institución.

En este proyecto, utilizamos el marco biográfico como un modo de ayudar a otros profesores a identificarse con los que emprendieron el trabajo experimental preliminar, no como una forma de llevar a otros profesores a los mismos resultados, sino como una manera de estimularlos para que se pla-

tearan las preguntas que estos profesores se hicieron sobre su ejercicio docente y sus valores pasados y presentes. Nuestra teoría del cambio sugiere que, a menudo, puede estimularse a los profesores a que analicen su propia necesidad de cambio si pueden entrar en contacto -aunque sea a través de un material impreso- con otros profesores que hayan atravesado el proceso de revisión y reconstrucción de sus objetivos y enfoques. Por supuesto, esta perspectiva debe mucho al modo de operar de esta literatura:

Se dice que los personajes de las historias arrastran en virtud de nuestra capacidad de "identificación" o porque, en su conjunto, representan el reparto de personajes que los lectores llevamos inconscientemente dentro de nosotros. (BRUNER, 1986: 4).

Trataremos de ofrecer a otros profesores unos relatos convincentes del proceso de cambio, visto "no a través de un ojo omnisciente... sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia" (ibid.). Al basarnos en la tradición de la biografía en la investigación educativa, exploramos nuestra propia versión de lo que STAKE (1987) llama "visión evolutiva" del desarrollo del profesorado.

El enfoque biográfico tiene otro punto fuerte que no he mencionado hasta ahora. Como dice GRUMET (1981: 110), el método biográfico es "un proceso de restitución" que devuelve la experiencia "a la persona que lo vivió". Para centrarnos en el profesor individual, hace falta una interesante modificación de una perspectiva tradicional (véase ASPINWALL, 1985: 67): el sistema educativo está dominado por dos poderosas jerarquías, la jerarquía de la categoría y la jerarquía de la producción del saber, y, con frecuencia, el profesor se encuentra en el extremo inferior de ambas jerarquías. En consecuencia, el enfoque biográfico ayuda al profesor a tener cierta sensación del "poder mediante la comprensión" en el centro de la acción.

Este enfoque centrado en el individuo es importante también porque el individualismo en la enseñanza ha solido relacionarse con la intimidad (véase ANDERSON y SNYDER, 1982) y, sin duda, la intimidad puede esconder el conservadurismo. A pesar de la retórica habitual del "ayudar a cada alumno o alumna a desarrollar al máximo su potencial", nuestros encuentros con los alumnos ponen de manifiesto lo difícil que resultaba hacer honor a la individualidad, excepto en el contexto de la competitividad. Como señala Linda McNeil, tenemos un importante compromiso con una "enseñanza para la uniformidad", por una parte, y con la categorización de los individuos, por otra. Cuando los profesores hablan de las diferencias entre los alumnos, suelen referirse a las "chicas" y los "chicos"; aluden a subconjuntos de alumnos que no saben leer, son lentos o tienen problemas con la escritura. Por su parte, los

alumnos hablan de que el currículo no está relacionado *de manera personal* con ellos. McNEIL (1987) indica una diferencia importante entre un “colectivo”, en el que las personas trabajan juntas de forma productiva porque reconocen el potencial característico de cada una, y los “grupos conformistas”, en los que se trata a sus miembros como si constituyeran un cuerpo uniforme:

Es raro que los estudiantes se consideren miembros de un grupo colectivo... [cuando los profesores] prestaban atención a las diferencias entre estudiantes, éstas no eran del tipo que a los estudiantes, en cuanto individuos, le parecía importante... en cambio, las diferencias a las que prestaban atención los profesores solían ser de carácter conductual y de procedimiento... que surgían en el contexto instructivo y por su causa, en vez de ser las que los estudiantes aportaban a éste. (p. 106).

Igualmente, creo que tenemos que prestar atención a las conductas y actitudes que los profesores, como individuos y como miembros de “colectivos”, aportan al contexto de la innovación. Los profesores tienen que entender la estructura de su disposición y la de sus compañeros y alumnos al cambio y la base de su oposición y la de los demás al mismo.

El hecho de centrarse en el fundamento del compromiso, los valores y los talentos del individuo es una forma de fortalecer los vínculos que mantienen unido el grupo de trabajo en la tarea de realizar el cambio. En un grupo de trabajo que acepte la tarea del cambio, debe haber un fundamento de preocupación y sentido de la finalidad compartidos. Como decía Ionesco, “*los sueños y la angustia nos unen*” (citado por PRATT, 1987). Sin embargo, a mi modo de ver, en un grupo de ese estilo, cada persona debe estar porque tenga cierta comprensión de la base de su propio compromiso, con unas raíces más profundas que los aspectos comunes a todos los del grupo, más evidentes y, quizá, más superficiales. El espíritu de grupo, a través del sentido de obligación y la lealtad que genera, mantiene a los individuos en la brecha cuando la tarea del cambio se hace difícil, pero la motivación debe derivarse también del aumento de la comprensión y el control personales del individuo.

Como dijo BRUNER (1986: 13-14), el profesor que se enfrenta a los cambios necesita construir simultáneamente dos paisajes: el paisaje de la consciencia, que se refiere, esencialmente, a los significados personales, y el paisaje de la acción, en el que cierto sentido corporativo de las luchas políticas necesarias para producir el cambio pueden constituir una fuente de fortaleza. Yo propongo que ayudemos a los profesores en la tarea de construir sus propios paisajes de consciencia.

En este capítulo, he propuesto una visión concreta de “*la posesión del*

cambio". La considero como una forma de motivación a favor del cambio fundada en la persona y la tomo como referida al significado que se explora en relación tanto con el yo como con el contexto profesional. Creo que el aprendizaje profesional será más fuerte en su relación con las cuestiones fundamentales de la educación si los profesores construyen su propia formulación de la necesidad del cambio. Esta visión de la situación exige el acceso a las concepciones de la teoría crítica como fundamento del aprendizaje profesional y reconoce que, en situaciones en las que prevalecen la rutina y la reproducción de la uniformidad, los profesionales necesitan ayuda para entrar en contacto con los valores que impulsen sus acciones como profesores. A este respecto, resulta muy adecuado el siguiente comentario de BERLAK (1985: 2):

Las personas se liberan en la medida en que, al mismo tiempo, son cada vez más libres para escoger entre un conjunto de perspectivas alternativas de sí mismos y de sus mundos sociales. Esta libertad de elección requiere la capacidad de considerar problemáticas, socialmente construidas [y] sometidas a la influencia social y política las propias ideas de lo bueno o lo correcto, lo posible y lo imposible, lo verdadero y lo falso. (Citado en SMYTH, 1987b: 23).

Y, como dice Smyth, si los profesores pueden alcanzar y mantener esa perspectiva, podrán desempeñar un papel más importante en las batallas curriculares que se están librando en la actualidad.

APÉNDICE: Extractos de los relatos de tres profesores de ciencias sobre la progresión de su reconocimiento de la necesidad del cambio

Tres profesores formaron parte del equipo de desarrollo de un proyecto que estudió estrategias nuevas de enseñanza y aprendizaje de ciencias naturales mediante la elaboración de contenidos biotecnológicos. La sede del proyecto estaba en una universidad. Durante el primer trimestre del proyecto, los tres profesores dispusieron de un día libre a la semana para dedicarse al mismo; posteriormente, el profesor A disfrutó de una prolongación de ese permiso durante un trimestre más; al profesor B le concedieron una prórroga de dos trimestres, y al profesor C, de tres trimestres. Las entrevistas que sirvieron de base para la elaboración de estos informes se llevaron a cabo hacia el final del primer trimestre de participación en el proyecto.

Profesor A

Antes de ingresar en la enseñanza, me dedicaba a la investigación; se trataba, sobre todo, de investigación de laboratorio, muy repetitiva y, con ese tipo de trabajo rutinario en esa investigación, me aislé mucho. Me metí de lleno en ello. En realidad, nunca me pregunté por la marcha general. Yo era una especie de correa de transmisión. Así, dejé esto y me incorporé a la enseñanza. Mi formación como profesor me enseñó, más o menos, unas estrategias básicas de control. Me decían que, sin estas destrezas, no podría conseguir un mínimo orden para impartir la materia. Sin embargo, en la primera escuela en la que estuve, no sirvieron de nada. Entré en ella con una mezcla de reglas empíricas que aprendí durante mi formación como profesor y mis propias ideas que resultó por completo inadecuada. Eso me agotó. Me di cuenta de que necesitaba adquirir una comprensión más profunda de las relaciones entre los chicos y yo. Estaba dilapidando gran cantidad de energía mientras veía que los chicos no disfrutaban, no estaban satisfechos y estaban incómodos.

Muchas clases mías debían ser muy ruidosas. Yo tenía la idea de una repreensión gradual, de manera que empezaba con una reprimenda muy moderada, pero no demasiado agradable y eso me hacía subir el tono hasta acabar chillando al chico y poniendo muy tensos a los demás: quedaban todos a la defensiva y se creaba rápidamente una especie de polarización en la que yo me enfrentaba a ellos. Tenía que haber otra forma de trabajar. Me parece que empecé a caer en la cuenta.

Una de las cosas que ocurrieron fue que me di cuenta de que, en realidad, me gustaba estar con los chicos. Así de sencillo. Había estado tan preocupado por la mecánica de la enseñanza que no me paré a reflexionar por qué me había dedicado a algo que me parecía menos aislante. Comprendí que, si

seguía moviéndome en el marco de lo que había hecho antes, me iba a quedar igual de aislado y el hecho de que me resultara agradable trabajar con los chicos me llevó a estudiar esa relación y a descubrir estrategias que respaldaran esa relación. Comencé a experimentar un poco, haciendo un trabajo más activo sobre problemas ambientales: yo trabajaba con ellos y ellos conmigo, realizando juntos algunas tareas físicas, como levantar una cerca.

Así, de ser un profesor controlador, pasé al otro extremo, adoptando el papel del profesor facilitador. Me ayudó mucho en el plano individual, pero descubrí que no me servía de mucho en la situación de grupo. Era como si me relacionara con fragmentos del grupo. Evidentemente, con respecto a la escuela, el grupo tenía una sensación de inseguridad: pasaban de una clase a otra, de un estilo a otro. Yo estaba tratando de negociar con los chicos fuera de cualquier marco de negociación, pretendía tirar por la ventana la forma de control vigente y nadie podía hacer frente a esa situación.

Me parece que trataba de establecer con los chicos una relación en la que yo no los dominara, un tipo de relación en el que cooperáramos para descubrir algo, pero era complicado. Yo no sabía mucho del tema y no me comprendía demasiado a mí mismo. Sólo sabía que antes me había despreocupado de cosas que me atañían y que había llevado una vida que me acarreó problemas, y eso hizo que me quedara atascado en este nuevo enfoque.

Supongo que estaba empezando a percatarme de que todas las presiones que había ejercido sobre mí el sistema educativo me habían abrumado absolutamente como individuo. No podía hacer más. Me di cuenta de que eso me estaba conduciendo a un callejón sin salida y de que no quería llevar a los chicos al mismo callejón sin salida. En otras palabras, estaba buscando formas de participar con los chicos en la enseñanza de las ciencias sin destruir, al mismo tiempo, su autonomía. La línea que había que seguir consistía en que pudiéramos explorar las ideas científicas, pero en un marco que no implicara meramente el contárselas. Tenía que haber una posibilidad de que ellos las desarrollaran de manera autónoma, no como científicos, sino como personas, y estaba convencido de que, si no fuese así, les estaría haciendo un grave perjuicio.

Para mí, la ciencia ha llegado a constituir un medio de ver el mundo que tiene utilidad práctica. Hay que verlo en términos de todo el planeta y en relación con la forma de utilizarse la ciencia en nuestra sociedad y todas sus consecuencias, ¿no? Ahora bien, ¿cómo transmites esto a los chicos? Me parece que vivimos en una sociedad en la que Dios y la religión acaban de ser reemplazados por el paradigma de la ciencia y la tecnología. Para mí, eso es increíblemente peligroso, porque, de ese modo, no haces sino quitar del medio una

ideología fenecida y poner otra en su lugar. ¿Cómo puedo traducir eso en unos enfoques prácticos de enseñanza a los chicos? Bueno, supongo que probando y extrayendo principios generales, como la autonomía, y traduciéndolos luego a estrategias prácticas, resolución de problemas, quizá. Desde luego, no voy a saltar a la palestra y decir: “*Así hay que hacerlo*”. En cambio, quizá pruebe y presente un marco seguro —he aprendido que tienes que tener un marco de referencia seguro—, pero, en ese marco, tiene que haber una apertura suficiente que permita algún tipo de exploración.

Ha cambiado la idea de lo que tengo entre manos. He dejado de ir de un paradigma a otro —ser autoritario y, después, no autoritario—, limitándome a reaccionar en contra de la imagen anterior. Creo que he llegado al punto en el que me siento lo bastante seguro para estar preparado para reevaluar constantemente lo que hago. No tengo un conjunto fijo de modelos que sepa que funcionarán y que adopte siempre. Soy flexible y ésta es una de las cosas principales que he aprendido.

Profesor B

Comencé en mi escuela actual hace treinta años y (todavía estoy allí). No pasé directamente de la formación del profesorado a la enseñanza. Estuve trabajando como técnico de investigación durante dos años, pero me di cuenta de que, en realidad, por ahí no iba a ninguna parte. Empecé como profesor de física, pero, al cabo de dos años, pasé a biología y, de inmediato, me dieron la responsabilidad del departamento. Mi primer curso fue excepcionalmente difícil. La inmensa mayoría de las clases que tenía a mi cargo eran del nivel más bajo. Era la época en la que se elevó la edad escolar hasta los 16 años y muchos chicos estaban profundamente hartos de la escuela.

Durante mi formación como profesor, aprendí muy pronto que lo peor que puedes hacer cuando tienes dificultades es tratar de emular al profesor de ciencias que te dio clase en la escuela.

Partía de la base de que trataba de hacer atractiva la información —la información era lo más importante— y de conseguir que los niños participaran en la actividad; ésta era la otra clave. Creo que aguanté mucho tiempo hasta que empecé a tener una serie de dudas sin saber muy bien en qué consistían. Quería hacer comprender ciertas destrezas y determinada información, pero, al mismo tiempo, me parecía que la buena enseñanza consistía en ocupar a los niños y ocupar a los niños significaba pensar en los niños. Había algo que no marchaba bien y creo que parte de esa incomodidad sólo empezó a aclararse en este último trimestre, cuando he tenido oportunidad de pensar más las cosas.

Mi incomodidad llegó a un nivel en el que sabía que había que hacer algo al respecto: teníamos que analizar la forma de pensar de los niños. Con respecto a un gran número de niños, lo más que estaba logrando era una especie de tolerancia benigna de lo que habían estado haciendo en ciencias. No era algo que fueran a hacer suyo. En el peor de los casos, había un evidente antagonismo. Ellos no lo pasaban bien —en su vida posterior, no les iba a ser de ninguna utilidad y, con respecto a hacerlos científicamente competentes en el mundo moderno, no estaba consiguiendo nada—. En ese sentido, era un fracaso y me daba una vaga sensación de que había que cambiar algo, pero, francamente, no sabía qué.

Cuando las cosas no van bien, hay una tendencia natural a hacer que tus actividades estén más dirigidas por el profesor. Yo sudaba sangre. Traté de convertirme en el mejor presentador del mundo, de entretener a los chicos, pero, al final, yo tenía que evaluar la actuación de los alumnos que, a menudo, era muy mala y eso me trastornaba. Descubrí que estaba transfiriendo mis puntuaciones de evaluación a un papel y, en cuanto se convertían en una serie de números, jugaba con ellos. Extraía distribuciones normales y eso jera una salida airosa! Te sientes muy seguro cuando juegas con los números, pero pierdes de vista a los alumnos.

Uno de mis puntos fuertes es que soy una persona muy creativa: puedo “pensar” actividades para los chicos. Cuando echo una ojeada atrás en relación con algunas de las cosas que creé, me parece que eran tareas de resolución de problemas en embrión. Por tanto, era posible desarrollarlas; comencé de un modo bastante tosco, casi inconscientemente, y, desde que estoy en el proyecto, me he dado cuenta de que eso es lo que trataba de hacer.

En la escuela en la que estuve como alumno, la experiencia hasta el nivel del *sixth form* me resultó extremadamente horrible. Era improductiva. En el *sixth form*, llegué al borde del fracaso escolar. Me libré por los pelos, hice tres ciencias y (disfruté cada minuto). Para mí, lo que hacía a un buen científico era la adquisición de información sobre la naturaleza del universo y todo lo que tiene que ver con él, con las destrezas relacionadas con ello. Aún en la universidad pensaba que se trataba de absorber información. No creo que ni siquiera entonces empezara a entrarme en la cabeza que la resolución de problemas tuviera algún valor real. La mayor parte de los experimentos que teníamos que llevar a cabo no eran tales, sino lo que ahora llamaría demostraciones.

Muy poco después de ingresar en el proyecto, cuando acabábamos de empezar a asistir un día a la semana y comenzamos a poner a prueba los primeros enfoques en mi escuela, ocurrió una serie de cosas que me convencieron de que, al final, estaba en el buen camino. En primer lugar, creo que los

niños estaban pasándolo bien. Sonreían más de lo habitual y hablaban de ciencias. Participaban mucho más que antes. En segundo lugar, se mantenía la continuidad entre una clase y otra y daba la sensación de que recordaban lo visto en clases anteriores –para muchos de los niños menos capaces, esto era algo que no solía suceder–. Por primera vez, conseguí que hablaran, en vez de limitarse a escribir un experimento; por primera vez, hablaban en un foro abierto y, al escucharlos preguntándose unos a otros sobre los proyectos de los demás y contemplar el sentido de propiedad sobre los mismos que mostraban, empecé a darme cuenta de que los niños –estos niños– habían comenzado a comprender en un nivel mucho más profundo de lo que yo pudiera haber pensado que lograrán.

Estoy viéndome obligado a modificar mucho mi forma de pensar sobre aspectos fundamentales, pero el principio consiste en que los niños no vean la ciencia como algo que aprenden en la escuela; deben ver que tiene un contexto y en ese contexto está la responsabilidad. Ése era mi punto de partida. A partir de ahí, empecé a pensar que, si tratas de enseñar responsabilidad, te implicas en la educación de la atención a las personas y, para mí, éste es una premisa básica. El hecho de que no me haya desenvuelto bien en mis clases no modifica la premisa: la atención a las personas debe estar en el centro de lo que yo trate de hacer.

Más que nada, creo que este nuevo estilo de enseñanza es terriblemente exigente y, para ser franco, no sé si podré mantenerlo de forma regular. Se opone a lo que normalmente haría en clase. Siempre te ronda la idea –y es algo que he oído decir a muchos profesores– de que, como profesor, tienes que “enseñar”, hacer algo tú mismo. Sientes la responsabilidad de “hacerlo”. Una vez creada la actividad, hace falta la suficiente confianza para dejar que se desarrolle.

Profesor C

Yo no pasé por ningún tipo de formación del profesorado. En realidad, me introduje por la puerta trasera. Cuando salí de la escuela, hice el nivel “A” de física, química y matemáticas, pero yo era un alumno un tanto rebelde y estaba harto de estudiar. Quería trabajar y entré en una compañía de seguros –parece que mi formación en matemáticas era adecuada para el puesto–. Muy pronto me percaté de que trabajar en una oficina con otras cincuenta personas de mi misma edad era infinitamente aburrido. Por eso, en mi segundo año de trabajo, di una clase particular, unas cuantas mañanas de sábados, para ayudar a un niño con las matemáticas y lo pasé muy bien, así que me dije: “ya lo sé, me dedicaré a la enseñanza”. Claro que, para eso, tenía que cursar estudios postsecundarios. Yo vivía en Londres, por lo que me matriculé en un poli-

técnico para obtener un título en régimen de externado. La biología siempre había sido mi asignatura favorita en la escuela, pero no aprobé el nivel “A”; así que decidí hacer biología y, además, quería enseñar.

Por regla general, en la escuela era capaz de presentarme a los exámenes de biología sin repasar nada. Me sentaba y escuchaba a los profesores hablar sobre el tema, solía irme bien y nunca tuve que pensar en ello de nuevo. Era un estilo muy anticuado, pero sólo nos daban clase así... En el politécnico, también se utilizaba un estilo de enseñanza increíblemente anticuado. Lo acepté.

Empecé a dar clase en una *comprehensive school* en 1973. No tenía ninguna experiencia previa de enseñanza a nadie, salvo la de carácter particular. La primera clase que tuve a mi cargo fue un grupo de 51. de CSE¹. El director del departamento de biología me dijo que, si tenía algún problema, expulsara de clase a quien fuera y él se ocuparía del asunto, por lo que fui muy confiado –no tenía ni idea de lo que pudiera ocurrir–. La clase comenzó muy bien, pero, muy pronto, un chico empezó a dar la lata, por lo que, teniendo presente lo que me había dicho el director del departamento, le expulsé. Lo que yo no sabía es que este chico ya había recibido la última advertencia –si volvía a portarse mal en cualquier clase, sería expulsado–. Eso hizo que, ante los chicos, mi reputación se viniera abajo, ya sabes, y ¡a él nunca lo volvimos a ver! Descubrí que era increíblemente fácil tratar con los chicos y no tuve ningún problema de disciplina. Con ellos, me sentía en mi casa porque eran del tipo de chavales con los que yo había crecido y yo no había estado tanto tiempo alejado de la escuela.

Sin embargo, nunca estaba muy seguro de lo que los chicos pudieran entender. Supongo que nunca les dije: “¡Para!, hablemos de esto”. Dejaba que siguiera la cosa y eso me preocupaba: ¿de verdad lo *entienden*? Pero llegaron los exámenes y parecía que los estaban haciendo muy bien, lo que me hizo pensar que el sistema funcionaba ¡y sólo presté atención a eso! Cuando las cosas suelen ir bien, suelo contemplarlas superficialmente y dejar que sigan. Sólo cuando van mal me detengo a examinarlas.

Después, pasé aquí y, durante algún tiempo, las cosas fueron bastante bien, pero me di cuenta de que empezaba a sentirme frustrado con la enseñanza. Descubrí que algunos chicos no respondían tan bien a mi enfoque como solía suceder, aunque otros sí y me daba cuenta de que, en último término, acababa conociendo muy bien a esos pocos, como ellos acababan

(1) *Certificate of Secondary Education*: “Certificado de educación secundaria”. (N. del T.).

conociéndome a mí, pero, en clase, había unos cuantos con quienes no me comunicaba. Daba la sensación de que ellos no querían comunicarse y eso estaba empezando a desconcertarme. O bien lo que enseñaba estaba por encima de sus posibilidades o bien ellos se despreocupaban de mis clases. No sintonizaba con ellos en absoluto y traté de hablar con algunos de ellos de esta cuestión, pero no querían saber nada.

Seguía pensando que daba clase de una forma interesante, procurando conseguir algo de ellos, pero cada vez era menos eficaz e, incluso, algunas áreas de trabajo que había introducido unos años antes y habían tenido un éxito tremendo al principio, ahora no funcionaban; yo ya empezaba a pensar: *"Bueno, voy a tener que cambiar esto"*. No podía entender por qué pasaba esto si estaba haciendo lo mismo, utilizando el mismo material que tanto éxito había tenido siete años antes. La verdad es que estaba empezando a preocuparme.

Me di cuenta de que estaba teniendo que presionar más a los alumnos para mantenerlos en orden, cuando antes nunca había tenido que preocuparme por la disciplina. Era evidente que algo iba mal y creo que por eso empecé a venir aquí los viernes para el proyecto de biotecnología. El asesor que me habló del proyecto me dijo que me filmarían en clase; esto me parecía interesante, pero también me preocupaba un poco. En ningún momento de mi carrera docente y en ninguna de mis clases había estado nadie, por lo que el hecho de tener funcionando una cámara a mi lado constituía un paso de gigante, pero pensé: *"Ya me ocuparé de eso cuando llegue el momento"*. Era lo único que me preocupaba. Tampoco estaba muy seguro de lo que pudiera ser la biotecnología cuando me la mencionaron por primera vez. Desde un punto de vista puramente egoísta, para mí ha sido absolutamente impresionante, porque ha sido la primera vez que he podido sentarme a pensar en lo que realmente estoy haciendo en la enseñanza. Básicamente, ignoraba las filosofías que subyacen a lo que trato de hacer. Nunca me había detenido a pensar: *"¿Por qué enseño esta área concreta?, ¿por qué utilizo este enfoque?"* Me limitaba a tocar de oído. Durante la mayor parte del tiempo mi trabajo se ha basado en el instinto.

Evidentemente, en la escuela ha habido problemas de los que he echado la culpa a diversas cosas, pero el hecho de sentarme con otras personas que piensan mucho más que yo en lo que están haciendo mientras lo hacen ¡es muy grande! Sueño en cosas y sueño despierto. De todos modos, suelo ser una persona más bien callada y, desde luego, este trimestre ha alterado esa situación. Me siento mucho más capaz de pensar algo y manifestarlo verbalmente a otras personas, así como defender un aspecto con argumentos.

Eso me ha permitido centrarme mucho más en lo que, posiblemente, haya hecho mal en mi ejercicio docente.

Ahora, tras este trimestre, voy a ser capaz de pensar en lo que trate de hacer, en los enfoques que pueda utilizar y, desde luego, cuando volví a la escuela para poner a prueba los materiales, de nuevo me sentí realmente cómodo y feliz en la enseñanza, por primera vez en bastante tiempo. Les pedía más a los chicos y les pedía que, en cierto sentido, controlaran más su propio destino en clase, pero, al hacerlo, estaba estableciendo la comunicación entre los chicos y yo. Ellos se dieron cuenta de que iba a ayudarles en relación con el problema que yo les había planteado, que podían considerar que no era suyo. La comunicación surgió como un torrente y, de repente, me di cuenta de por qué disfrutaba con la enseñanza; de nuevo, surgió la antigua alegría y aparecieron los antiguos sentimientos y placeres.

9

LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO DE LA CLASE: IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA INVESTIGADORA

El arte es una metáfora que nos ayuda a nosotros y a los profesores con los que trabajamos a establecer unas ideas comunes sobre los problemas relativos al perfeccionamiento de nuestros conocimientos y nuestra práctica profesionales. Como decía STENHOUSE (1984b: 70), afirmar que la enseñanza sea un arte nos recuerda que los profesores, como los artistas, deben trabajar duro para mejorar su práctica; pensemos, por ejemplo, en un cuarteto que ensaya una composición que nunca ha tocado antes o en una bailarina de ballet que trabaja una y otra vez un movimiento determinado con el fin de maximizar el control técnico y la expresividad. Otra vía importante para el perfeccionamiento del arte propio como profesor consiste en la supervisión disciplinada de la propia práctica. Lo más estimulante del arte y, por analogía, de la enseñanza es que el perfeccionamiento del arte se consigue mediante el ejercicio del arte (STENHOUSE, 1980b: 41). Uno se hace mejor poeta o pintor al examinar críticamente el trabajo realizado, siempre que el interesado critique constantemente sus aspiraciones y crea que lo que trata de comprender o comunicar a través de su arte merezca la pena y, en consecuencia, también la merezca el esfuerzo de reflexión crítica. Los profesores, como los artistas, pueden aprender del estudio reflexivo de su actividad cotidiana y a través de él. Por el momento, introduzcamos esta costumbre crítica de indagación en la *"investigación"* práctica.

Un problema al utilizar la palabra *"investigación"* es que, tradicionalmente, los miembros de una elite académica han reivindicado el derecho a crear conocimientos mediante la investigación. Tradicionalmente, la investigación se ha situado en las universidades, no en las escuelas, y, con frecuencia, el lenguaje de los informes de investigación muestra poco interés por el bagaje teórico de los maestros y profesores. En pocas palabras, hasta hace muy poco,

la preocupación por comunicarse con los profesionales no ha caracterizado el trabajo del investigador universitario.

Otro problema está relacionado con el predominio de las metodologías cuantitativas de investigación; ha resultado difícil disipar sus consecuencias a pesar de la creciente publicidad a favor de los enfoques cualitativos y la mayor confianza en los mismos. En la investigación cuantitativa, los descubrimientos suelen expresarse como generalizaciones y éstas no ayudan al profesor a decidir qué acción emprender en el contexto concreto de su propio medio. Como indica CRONBACH (1975: 125): *“Cuando otorgamos el peso adecuado a las condiciones locales, cualquier generalización constituye una hipótesis de trabajo, no una conclusión”*. La lógica de esta postura consiste en que los resultados de la investigación han de ponerse a prueba en las condiciones locales o, dicho de otro modo, la respuesta adecuada de los profesores a las investigaciones realizadas por otros es replicar las mismas en el ámbito particular de sus respectivas aulas; en consecuencia, *“utilizar”* la investigación significa *“hacer”* investigación (STENHOUSE, 1979). Sin embargo, la investigación no se ha considerado como un aspecto de la responsabilidad profesional del profesor ni, en consecuencia, ha destacado en los cursos de formación inicial del profesorado.

Yo voy más allá que Cronbach y sostengo que lo mejor que la investigación puede ofrecer a los profesores es, en primer lugar, hipótesis que contribuyan al plan de investigación del profesor y, en segundo lugar, casos que proporcionen una base para juzgar el tipo de acción que cada profesor deba emprender en su propio medio:

Por norma, debe considerarse que ellos [los profesores] no son los responsables de formular la política para todos los casos... sino de elaborar sus propios casos que conocen bien. Tienen que aplicar los conocimientos a situaciones individuales y específicas. (STENHOUSE, 1984a: 264).

Los estudios de casos dan pruebas de los efectos de la acción en otros medios y, en consecuencia, alertan a los profesores acerca de los factores que puedan influir significativamente en los resultados de determinados cursos de acción en su propio medio. Asimismo, ayudan a los profesores a desarrollar el juicio crítico *“ampliando, de forma vicaria, su experiencia de escuelas o clases”* y el juicio crítico es fundamental para la tarea de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, antes hay que decir algo sobre el valor añadido que encierra la participación de los profesores en la investigación realizada en la escue-

la o en el aula. En primer lugar, al ayudar a los profesores a convertirse en críticos e intérpretes competentes de la investigación y proporcionarles cierta base de destrezas de investigación, contribuimos a lo que considero una desmitificación necesaria de la investigación en el sistema educativo. En segundo lugar, la investigación proporciona una forma de demarcar una vía de desarrollo profesional, un modo de estructurar una situación conocida que permita al profesor estudiarla con profundidad, adquirir nuevas perspectivas, establecer nuevos objetivos y lograr nuevos niveles de competencia y confianza en sí mismo. De este modo, el profesor toma conciencia del progreso profesional que está realizando. En tercer lugar, la investigación da rienda suelta a la curiosidad y produce entusiasmo intelectual y, en la actualidad, la profesión docente requiere más que nunca el entusiasmo intelectual. Yo afirmo que la investigación constituye una defensa contra la monotonía de la enseñanza. Como dice SCHÖN (1983: 69):

El profesional es un especialista que encuentra una y otra vez determinados tipos de situaciones... [pero] muchos profesionales, encerrados en una visión de sí mismos como técnicos expertos, no encuentran nada en el mundo profesional que les lleve a reflexionar. Se han hecho demasiado diestros en las técnicas de la inatención selectiva, las categorías insignificantes y el control de situaciones, técnicas que utilizan para preservar la constancia de su saber-en-la-práctica.

La enseñanza es vulnerable al efecto trivializador del hábito y la investigación puede ayudar a los profesores a trascender lo que se da por supuesto en la práctica diaria. El hábito es seductor, es tranquilizador y compulsivo. Sin embargo, yo creo que la buena enseñanza es esencialmente experimental y el experimento supone rescatar, al menos, parte del propio trabajo de la previsibilidad de la rutina. Pero el “experimento”, como la “investigación”, constituye un mundo incómodo para muchos profesores y para muchos padres. Por regla general, la respuesta de los padres a la idea del “experimento” en clase es que no desean que se trate a sus hijos como “conejillos de Indias”. Ahora bien, lo interesante de la investigación en el aula llevada a cabo por los profesores es que el acto de investigación pueda justificarse, desde el punto de vista educativo; en ningún momento, las curiosidades de la investigación pueden subvertir los principios educativos. En realidad, puede decirse que, en el mundo cotidiano del aula, en el que no se examina el modelo de enseñanza y aprendizaje, el niño corre peligro al estar sometido a una acción no supervisada ni sujeta a reflexión. Es irresponsable no examinar la práctica que uno desarrolla; considerar la enseñanza como experimento y supervisar la propia actuación constituye un acto profesional responsable (véase STENHOUSE, 1980b).

Los problemas de la iniciación de la investigación a cargo del profesor

¿Qué decir de la investigación que puedan emprender los profesores como respuesta a los problemas, ansiedades y aspiraciones que experimentan en sus escuelas y clases y no como un modo de poner a prueba los resultados de las investigaciones de otras personas? El enfoque general de esa investigación puede determinarlo el profesor, un grupo de profesores o todo el profesorado de una escuela, pero el paso más difícil es *encuadrar* un problema determinado de manera que permita exponerlo y estudiarlo. Con frecuencia, para someter un problema a investigación, hace falta que los profesores aprendan a contemplar los hechos e interacciones "*corrientes*" con una mirada nueva, porque la familiaridad del contexto habitual hace que se pierdan de vista los aspectos significativos. La mirada corriente de los profesores tiene dos puntos débiles. En primer lugar, a causa del predominio de la costumbre y la rutina, los profesores prestan sólo una atención selectiva a los fenómenos que se producen en sus clases. En segundo lugar, al estar muy atareados, su visión suele limitarse a transcribir las realidades superficiales de las interacciones en clase. El objetivo de la investigación del profesor consiste en que éste adquiera la mirada del artista, porque el arte enseña la sensibilidad necesaria para prestar atención a los aspectos significativos que, por regla general, pasan desapercibidos. Como dice SEIFERT (1983: 56):

*En los bosquejos de las cosas que miro
pinto lo que el ojo no ve.
Y eso es arte.*

Una condición previa a la investigación del profesor es que éste se convierta, provisionalmente, en un extraño en su propia clase (véase GREENE, 1973). Los profesores deben abandonar su forma habitual de ver su mundo para hacerse receptivos a su problemática. Deben adquirir una mirada capaz de percibir las semillas de un problema digno de atención para, después, encuadrar el problema, obtener datos, deducir explicaciones y comprobar esas explicaciones. Aquí, resulta útil la dicotomía entre arte y ciencia, porque podemos decir que el arte es una forma de representar la realidad y la ciencia, un modo de explicar esa misma realidad (READ, 1958). Ambas constituyen aspectos fundamentales de la investigación dentro del aula.

Nuestra experiencia de trabajo con grupos de profesores investigadores principiantes indica que la conveniencia de establecer un período de reconocimiento que permita estructurar un problema general que investigar como una cuestión de investigación más concreta. Los profesores tienen que tolerar la ambigüedad de la situación y ser pacientes. La sensibilidad a las sorpresas constituye una disciplina útil. Durante la semana escolar, habrá con frecuencia

ocasiones en las que el flujo previsto de acontecimientos se quiebre. Se detiene el flujo de experiencia, pero, por regla general, el profesor reestructura rápidamente su visión de la situación, revisa cursos alternativos de acción, selecciona lo que le parece mejor en ese momento y actúa. En estos momentos de sorpresa, las posibilidades de aprendizaje son muchas, pero, a menudo, se pierden porque la rutina rellena con celeridad el vacío creado provisionalmente por la sorpresa. Tan pronto como las aguas vuelven a su cauce, la estructura de la situación creada por el hiato, que provocó la sorpresa, se desvanece para la conciencia del profesor. Para el profesor que trata de afinar un enfoque de investigación, estos momentos son ricos, pero, cuando está inmerso en la incesante presión de la clase, no es fácil que se tome el tiempo necesario para registrar la estructura del acontecimiento en el momento. Algunos profesores investigadores han utilizado el sencillo expediente de dejar un cuaderno de notas en su mesa, en el que anotan unas pocas palabras clave que les ayuden a recrear más tarde la situación que les sorprenda. Por ejemplo, un profesor con el que trabajamos señaló como problema general que investigar *“el uso que hacen los niños del currículo oculto”*. Durante su período de reconocimiento, cuando trataba de identificar las líneas adecuadas de investigación, se las arregló para anotar, durante la clase y en el momento, partes de diálogos u observaciones que sabía que, en caso contrario, hubiera olvidado al final de la jornada. Sus notas le permitían reconstruir el acontecimiento o situación en sus ratos libres y reflexionar sobre el mismo. Veamos un ejemplo de estas anotaciones, algo retocadas para hacerlas comprensibles a los lectores: Fichas de trabajo individual. Precipitación inicial para terminar una ficha –requisito mínimo–. Al acabarla, aunque suelen coger otra ficha, cesa el trabajo intenso y charlan, un poco sin orden ni concierto; es normal. Las conversaciones se mantienen en voz baja, sin necesidad de advertirlo, ¿para que el profesor no preste atención a lo que esté ocurriendo?

Las observaciones de este estilo constituían un medio muy adecuado para cartografiar el territorio de las preocupaciones del profesor. Con ellas, construía su base de datos, reflexionaba sobre ella y afinaba su comprensión de las dimensiones del problema hasta poder encuadrar una tarea de investigación factible, teniendo en cuenta las limitaciones de la investigación del profesional (véase HULL y COLS., 1985).

Otra forma de contemplar lo habitual durante este período de reconocimiento para la investigación consiste en grabar en vídeo o en cinta magnetofónica muestras de las clases. De este modo, se capta parte de lo que no se ve o se olvida, la complejidad de la situación, de manera que los profesores puedan reflexionar sobre ello y con la mirada del observador, más que con la del actor. Esos registros son parciales, pero no por ello menos importantes:

Esta noche, estuve cuatro horas escuchando las grabaciones de mis clases de hoy. Durante la mayor parte del tiempo, mi voz era despiadadamente monótona; al menos, hubo tres casos en los que fui innecesariamente dura con los chicos... hubo cuatro casos en los que los niños dijeron algo interesante sin que les hiciera caso; estoy segura de que ni siquiera les oí durante la clase. Estaba tan ocupada proclamando mis propias perlas de sabiduría... Me doy cuenta de que el hecho de tener a los chicos como audiencia cautiva me proporciona una seguridad considerable. (Reflexión de una profesora durante la revisión de su ejercicio docente: tomado de RUDDUCK, 1979: 45).

Aunque la mayoría de los partidarios de la investigación en clase a cargo del profesor está de acuerdo en que los puntos de partida más provechosos son los problemas o cuestiones concretos, hay una tendencia a sobreestimar la facilidad con la que pueda sacarse a la luz el problema "real" que, a menudo, subyace a la definición superficial del mismo. Puede ser útil un período de observación responsiva: la curiosidad o la preocupación dirige, en sentido amplio, la observación inicial; las pruebas preliminares centran la reflexión y ésta permite al profesor investigador refinar su comprensión, avanzar hacia la articulación de una cuestión de investigación enraizada en la realidad de un medio concreto y, por tanto, hacia un diseño de investigación adecuado.

La comunidad y la categoría de la investigación a cargo del profesor

En el mundo de las artes, la forma hace posible el diálogo entre la sensibilidad del artista y la colectiva de la comunidad que determina lo que sea el arte. El cuidador del zoológico (véase BECKER, 1982) que llamaba "obra de arte" al elefante del que estaba encargado no estaba en sintonía con el pensamiento de los guardianes de las normas del mundo del arte al que pretendía incorporarse ni estaba en situación de influir en el juicio de esa comunidad. No obstante, cuando DUCHAMP (1962) decía que un urinario público –un "elaborado"– podía presentarse como obra de arte, se le permitía, al menos, participar en un debate con capacidad suficiente para ampliar los límites de lo aceptable. Señalaba, con cierto cinismo: "Les lancé a la cara el botellero y el urinario como un reto y ahora, ellos los admiran por su belleza estética".

No quiero forzar demasiado la analogía con el mundo de la investigación educativa, pero la historia nos sirve para encuadrar algunas cuestiones. Como el cuidador del zoo, los profesionales de la educación que investigan se encuentran en una posición ambigua con respecto a su lugar en la comunidad investigadora y a la categoría de la investigación que realizan. Como señalé antes, los investigadores "académicos" dominan el pensamiento y la práctica de la investigación educativa; son los únicos autorizados para oponerse a las convenciones y acceden con facilidad a los canales de comunicación de las

investigaciones, así como a su control. Es más, la mayoría de las escuelas, aunque se le diera opción para ello, no está en condiciones de almacenar revistas de investigación en sus bibliotecas y los centros de profesores no suelen conceder una prioridad importante a las suscripciones a las revistas académicas de investigación. En consecuencia, la inmensa mayoría de los profesores no puede acceder a los informes de investigación, salvo cuando la prensa educativa popular presenta resúmenes de los mismos o cuando uno de ellos se pone de moda. Si los profesores no pueden acceder con normalidad a los informes de investigación, es difícil (salvo que se matriculen en algún curso para la colación de grados superiores de investigación) que relacionen sus investigaciones con otros trabajos realizados en su campo y que transformen los resultados de las mismas en conocimientos regulares derivados de la investigación educativa.

¿Qué categoría y qué futuro tiene, pues, la investigación de los profesores? ¿Basta con que alimente la comprensión y las perspectivas en los planos individual y local? Si aceptamos como definición de la investigación (STENHOUSE, 1984c: 77) la investigación sistemática publicada, las investigaciones que los profesores lleven a cabo en sus propios ambientes tienen que hacerse accesibles a la crítica pública o habrá que negar la categoría de investigaciones a esas actividades. Al reflexionar sobre estas cuestiones, hay que tener en cuenta que la formación investigadora no forma parte de los planes convencionales de formación del profesorado. Es más, los contratos de los profesionales, excepto los de los profesores de universidad, no contemplan la investigación ni reservan tiempo para la realización de la misma. Dadas esas limitaciones, ¿es razonable abandonar el reto que encierra la expresión *"profesor investigador"* y aceptar la más asimilable de Schön: *"profesional reflexivo"*? Si lo hacemos así, nos exponemos a perder un aspecto importante del potencial del movimiento: la apertura de la tradición vigente de investigación y la democratización de la comunidad investigadora.

LA COPARTICIPACIÓN PARA LLEGAR A LA COMPRENSIÓN

El desarrollo profesional se refiere a la capacidad del profesor de mantener su curiosidad por lo que sucede en clase, de identificar los problemas significativos del proceso de enseñanza y aprendizaje, de valorar y buscar el diálogo con colegas experimentados como apoyo al análisis de las situaciones y de adaptar las pautas de acción en clase a la luz de las ideas nuevas. Como señalan JOYCE y CLIFT (1984: 8), *“es impensable que las destrezas profesionales se basen en algo que no sea un fundamento cada vez mayor de conocimientos”*. Si tienen razón y creo que sí, debemos tratar de instilar el hábito de la curiosidad en los alumnos de formación del profesorado y de asegurarnos que se les den oportunidades para ello en la incesante actividad de la enseñanza en el aula, con el fin de que los profesores experimentados continúen aprendiendo.

La *“supervisión a cargo de colaboradores”* puede satisfacer estas necesidades. Se basa en la premisa de que las ideas implícitas en la intuición y la experiencia de los profesores pueden transformarse en saber educativo mediante la reflexión crítica sobre la práctica y el diálogo centrado en ella. La supervisión a cargo de colaboradores puede utilizarse durante la formación inicial del profesorado y como fundamento de la actividad de formación permanente. En cada ambiente, proporciona un marco de referencia en el que el profesor y un agente externo, como un profesor universitario o un asesor, trabajan juntos para analizar y aprender de las pruebas extraídas del aula del profesor. Si se opera en el marco de los principios de la investigación naturalista y la apertura del profesor ante los informes sobre la práctica en clase derivados de estudios emprendidos en otras aulas puede ayudar al desarrollo del proceso.

¿Por qué es necesaria esta coparticipación? Las estructuras escolares,

a pesar de los esfuerzos para crear aulas abiertas y establecer la enseñanza en equipo, presionan a favor del aislamiento de los profesores. Es más, la cultura de muchas salas comunes de la escuela no justifica la discusión seria de los acontecimientos e interacciones de clase. Además, el plan de reuniones de todo el profesorado de una escuela o de los profesores de un departamento tiende a apoyar la discusión de cuestiones de carácter administrativo y no sobre los valores fundamentales que respaldan la práctica. La supervisión a cargo de colaboradores, que apoya el diálogo entre el profesor y el agente externo, restablece la importancia del diálogo profesional centrado en las cuestiones de carácter profesional.

La participación de un agente externo como colaborador no tiene porqué ser una desventaja. El agente externo está en buena posición para ayudar a los profesores experimentados a relajar la fuerza del hábito. La inmersión en el mundo rutinario de la práctica tiende a reducir, con el tiempo, la capacidad del profesional de contemplar cursos alternativos de acción y de seguir adquiriendo ideas nuevas a partir de los acontecimientos cotidianos. A medida que surgen ideas nuevas, también se expande el entusiasmo intelectual de la enseñanza. Hace falta una perspectiva nueva que aporte una visión no lastrada por lo anterior. El agente externo puede ayudar al profesor a ver la clase de un modo diferente, ofreciéndole formas alternativas de interpretar lo que ocurra. Por tanto, la supervisión a cargo de colaboradores contribuye a que los profesores experimentados consigan una visión nueva de los acontecimientos e interacciones de clase. Es más, opera de manera que los profesores aprecien un refuerzo de su control sobre la situación y no se sientan amenazados por su relación con el “*experto*” externo.

Por lo que se refiere a los alumnos de los cursos de formación inicial del profesorado, la supervisión a cargo de colaboradores puede ayudarles a valorar, desde el primer momento de su carrera, las ideas y la confianza en sí mismos que puede proporcionar el diálogo profesional. Puede ayudar a los estudiantes a ver qué puedan ofrecer “*terceras personas*” con experiencia, aunque estas “*terceras personas*” provengan de mundos que, a menudo, los profesores rechazan por considerarlos irrelevantes en el plano académico o burocrático. También puede contribuir a establecer el tipo de comprensión en contexto que permita a los profesores nuevos elaborar y articular sus propias teorías sobre lo que suceda en clase. Creo que esas cosas constituyen el fundamento de la identidad profesional del profesor y su sentido de poder dentro del sistema.

La supervisión a cargo de colaboradores: principios de procedimiento

La supervisión a cargo de colaboradores es una versión del modelo de

supervisión clínica (véase GOLDHAMMER, 1969; COGAN, 1973) que se ha utilizado mucho en Canadá y en los Estados Unidos, pero, que, según SMYTH (1985), ha tenido una historia de altibajos. Se ha criticado como inviable en las escuelas, pero esas críticas pueden no ser sólo el producto de una interpretación excesivamente rígida del código de práctica recomendado, sino también de las asociaciones que suscita la palabra “*clínica*” que, por regla general, llevan al distanciamiento; optamos por deshacernos de ella, pero todavía queda en pie el término “*supervisión*”, ¡que también tiene sus problemas! Como dice SMYTH (1985: 5), no es raro que los profesores miren las prácticas de supervisión con ojos envidiosos y cita a WITHALL y WOOD (1979: 55):

[La supervisión] *connota una situación incómoda, plantea una amenaza psicológica y, por regla general, culmina en unas consecuencias poco apetecibles... Los supervisores han tendido a proyectar una imagen de superioridad y omnisciencia al identificar los puntos fuertes y débiles de la actuación del profesor y al dar consejos acerca del modo de mejorar la actuación futura.*

No obstante, a pesar de las asociaciones negativas de la palabra “*supervisión*”, la hemos mantenido con la esperanza de que las personas que desempeñan funciones tradicionales de supervisión, relacionadas con posiciones de autoridad, utilicen nuestras descripciones de la supervisión a cargo de colaboradores para reflexionar sobre los fundamentos de sus relaciones con los estudiantes de formación del profesorado y con los profesores con experiencia.

En la práctica, la supervisión a cargo de colaboradores presenta tres fases de actividad que, unidas, constituyen un ciclo:

- (a) Discusión previa a la observación, en la que un colaborador propone un centro de atención para la observación y en la que se discute y clarifica la propuesta.
- (b) Período de observación del ejercicio docente.
- (c) Discusión posterior a la observación, en la que se discuten las notas de campo del observador en relación con el centro de atención acordado.

Ídealmente, entre el primer y el segundo ciclos habría un lapso de tiempo para la reflexión y el consiguiente ajuste del centro de atención, pero, en la práctica, a veces, la fase (c) del ciclo 1 y la fase (a) del ciclo 2 se tratan en la misma sesión.

Hemos probado nuestra supervisión a cargo de colaboradores tanto en ambientes de formación inicial como en los de formación permanente de pro-

fesores: en el contexto de las prácticas de enseñanza, en el que colaboran un estudiante de formación del profesorado y un tutor supervisor, y en el contexto del trabajo de formación permanente, en el que colaboran un profesor y un agente externo (en nuestro caso, profesores universitarios). Para ayudar a definir en cada medio la relación entre los colaboradores, nos basamos en un contrato formal derivado del modelo de supervisión clínica. El contrato se redactó de manera que limitase la autoridad del colaborador a quien, probablemente, se considerara más poderoso, en virtud de su posición institucional. El elemento más característico del contrato consiste en que el colaborador cuyo ejercicio docente se observa determina siempre centro de atención de la observación y no, como en las relaciones tradicionales de supervisión, en las que suele llevar la voz cantante el colaborador de categoría superior, el que cuenta con más experiencia o el que reúna ambas características. Los términos del contrato que utilizamos eran sencillos y directos:

1. El colaborador cuyo ejercicio docente se someta a observación propone un centro de atención para la observación, señalando uno o más temas o problemas sobre los que le gustaría recibir información retrospectiva. El centro de atención se discute y clarifica hasta que ambos colaboradores creen que han llegado a unas ideas comunes.
2. Los colaboradores consideran el tipo de pruebas que iluminarán el centro de atención acordado y, dadas las limitaciones de la situación, el mejor modo de obtener dichas pruebas.
3. El colaborador observador accede a configurar su observación de acuerdo con el centro de atención acordado.
4. El colaborador observador accede a someter el contenido de su información retrospectiva con respecto a la observación realizada a un principio estricto de relevancia, según la definición del centro de atención.

Los colaboradores docentes suelen señalar, como centros de atención para la observación, problemas prácticos y los observadores suelen tomar notas de campo que configuren un informe descriptivo de los episodios de clase relevantes. SMYTH (1985) sostiene que los procedimientos de supervisión que se limitan a describir y corregir los problemas que surgen en el ejercicio docente tienen un potencial reducido, pero yo creo que subestima la significación de ese proceso. Según nuestra experiencia, ni a los profesores nuevos ni a los que ya tienen experiencia les resulta fácil hacerse una idea crítica de los valores y las estructuras que configuran la práctica y mantienen vigente la convención. Si la supervisión a cargo de colaboradores, que se centren comprensivamente en los problemas inmediatos, estimula la reflexión de los profesores sobre la práctica y su especulación sobre las posibilidades de cam-

bio, tenemos, sin duda, que considerar que constituye un paso en la dirección correcta. En realidad, el cambio de esa posición a otra que permita una crítica más fundamental del marco de la acción del profesor puede requerir algo más de lo que pueda ofrecer la relación de supervisión, como son oportunidades de lectura y debate que ayuden a los profesores a trascender los problemas inmediatos de la práctica cotidiana, de manera que comprendan la fuerza y la interacción de las presiones históricas, políticas y sociales, y vean con mayor claridad cómo *“actuar para modificar las vigentes relaciones de poder que han quedado congeladas y formalizadas, sin que se pongan ya en tela de juicio”* (SMYTH, 1985: 11). En consecuencia, para el desarrollo de esa perspectiva crítica, quizá tengamos que contemplar el tipo de aprendizaje, más constante y propio de los cursos de grado superior.

Supervisión a cargo de colaboradores en la práctica I: formación inicial¹

Al poner a prueba la supervisión a cargo de colaboradores con los estudiantes de la formación inicial del profesorado, nuestra preocupación consistía en tratar de establecer el hábito de la reflexión sobre la práctica y en ayudar a los estudiantes a apreciar el valor del diálogo abierto basado en los acontecimientos de la clase. En nuestro estudio piloto, trabajamos con cuatro estudiantes que estaban realizando un curso de postgrado de formación de maestros de escuela primaria, de un año. Estuvimos con ellos en los trimestres tercero y final de su período de formación. En esa época, ya habían tenido experiencia del enfoque convencional del *college* de la supervisión, en el que el tutor puede *“caerle encima”* al estudiante, a veces sin previo aviso, para observar una clase, indicar una serie de aspectos —por regla general, puntos fuertes y débiles de su actuación— e informar de la actuación. A veces, si los tutores tienen que visitar a otro estudiante y disponen de poco tiempo, facilitan al estudiante una copia de sus apreciaciones escritas, consistentes esencialmente en juicios, despidiéndose tras una brevísima conversación. Los cuatro estudiantes que tomaron parte en el ensayo de la supervisión a cargo de colaboradores eran voluntarios de un grupo selecto de estudiantes cuyos tutores estaban prácticamente seguros de que aprobarían su práctica final de enseñanza. No nos parecía justificable trabajar experimentalmente con estudiantes que tuvieran problemas para que no se responsabilizara al nuevo estilo de supervisión de un posible fracaso con respecto a la superación del nivel exigido.

En nuestro trabajo con los estudiantes de formación del profesorado,

¹ Este informe se basa en un estudio publicado de forma más completa en RUDDUCK y SIGSWORTH (1983 y 1985).

nos sorprendieron tres cosas. En primer lugar, descubrimos que, a menudo, los problemas señalados por los estudiantes no coincidían con los señalados por el tutor en la lista estándar de diagnóstico. Nos dimos cuenta del grado en que, como supervisores, estábamos reinterpretando rutinariamente las clases con imágenes convencionales y estereotipadas. En nuestras *"visitas de médico"*, muy ocupadas, no nos tomábamos el tiempo necesario para observar las características exclusivas de las situaciones en las que estaban trabajando nuestros estudiantes. Esto se puso de manifiesto con mayor fuerza aún cuando una estudiante propuso que las dificultades que experimentaba podían tener que ver con *"parecer demasiado joven"*. Pidió a su supervisor que observara su interacción con la clase, tomando como punto de partida su apariencia. Su colaborador reconoció que la novedad del centro de atención le ayudó a contemplar de un modo nuevo la clase.

Una segunda sorpresa fue que los estudiantes parecían estar adquiriendo cierto ojo clínico para los detalles significativos. Lo atribuimos al estilo documental de las notas de campo utilizadas por el observador para reflejar los acontecimientos de clase para su discusión. Con mucha frecuencia, los supervisores ofrecen a los estudiantes comentarios escritos que constan, sobre todo, de sus propias visiones de los puntos fuertes y débiles de la actuación del estudiante en clase. He aquí una frase típica de esta clase de informes: *"Has establecido una buena relación de trabajo con tu grupo y tu control es silencioso y no molesta... mantén ese buen trabajo"* (RUDDUCK y SIGSWORTH, 1983: 15). En la supervisión como colaborador, las notas del mismo tutor adoptan una forma muy diferente:

Niña. Con bastante cabello. Vestimenta: blusa verde, falda a rayas verdes y blancas.

Está escribiendo.

Mi bandeja es... grande.

Lo copia; se distrae con mi presencia. Interviene en la medida de la longitud de la mesa con el salvamanteles. Coge la caja de bastoncillos; fracasa en la unidad y deja la bandeja; se acerca a la maestra; lleva la bandeja al mueble; se sienta en el suelo; no mide; vuelve a meter en la caja los bastoncillos y vuelve a la mesa. (Ibid.: 15).

Cuando se les presentan los detalles de la acción y las interacciones que se producen en clase, los estudiantes van apreciando la fuerza de los detalles como fundamento de la reflexión y la comprensión y, a menudo, se muestran dispuestos a recordar, en la discusión posterior a la observación, algunos episodios muy vívidos de otras clases que conservan en su memoria y que, en ese momento, desean utilizar como prueba adicional en apoyo de

las teorías que van elaborando.

Un tercer resultado fue la disposición de los estudiantes, insinuada en el párrafo anterior, a considerar relevantes la teoría y la elaboración teórica en relación con lo que ocurre en las clases. Cuando los estudiantes trataban de encontrar unas formas de pensar sobre las pruebas obtenidas en clase que les ayudaran a comprender lo que ocurría en ellas, se remitían explícitamente a los estudios de la educación, de carácter analítico y basados en investigaciones, que se recomiendan a los estudiantes durante su formación y que, con frecuencia, se critican por irrelevantes con respecto a las exigencias inmediatas del aprendizaje para la enseñanza. Al estudiar esta evolución, especulamos sobre las limitaciones de la supervisión convencional de la práctica docente, en la que los tutores suelen hacer comentarios sobre temas muy diversos, tomados de sus listas de comprobación estándar: distribución temporal, ritmo, disciplina, uso de la palabra, uso de la pizarra, estructura de la clase, estrategias para estimular la participación, técnica de preguntas, etc. La coherencia de los comentarios suele brillar por su ausencia. Una ventaja del enfoque basado en la colaboración consiste en que el acuerdo previo sobre los centros de atención de la observación unifica las aportaciones del observador, y la realidad dinámica de la interacción entre las pruebas y la explicación ayuda a los estudiantes a descubrir a qué se refieren la teoría y la elaboración teórica.

En contra de nuestras expectativas iniciales, los problemas principales del funcionamiento de la supervisión a cargo de colaboradores con los estudiantes de formación del profesorado no radicaban en ellos, sino en los tutores, que tenían que esforzarse para dejar de lado el corsé de sus formas convencionales de supervisión. Algunos aspectos del enfoque entraban en una contradicción fundamental con los supuestos básicos con los que habían estado trabajando los tutores: *“Normalmente, si entras en la clase de un estudiante [en prácticas], te sientas y tú te encargas de definir la situación. Miras la situación con tus propios ojos, los de alguien que ha estado ya en muchas clases”* (RUDDUCK y SIGSWORTH, 1985: 156). Al principio, la responsabilidad de responder a las cuestiones identificadas por los estudiantes y que, en conjunto, estaban muy personalizadas y eran muy imprevisibles, desconcertaba. Una forma tentadora aunque disfuncional de reducir la ansiedad consistía en reformular los problemas idiosincrásicos señalados por el estudiante en términos de alguna categoría conocida, convirtiendo, por tanto, el problema del estudiante en el problema del tutor. Los tutores también estaban tentados de *“ver”* más de lo que se les pedía que vieran y se sentían culpables si no *“decían”* al estudiante todo lo que hubieran apreciado —de nuevo, una rémora de la práctica del pasado—. Otro legado antiguo era la tentación de adoptar una postura

normativa en la discusión posterior a la observación, cuando su cometido, en cambio, era el de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre las pruebas y a llegar a sus propias interpretaciones y propuestas de acción. El requisito contractual de presentar pruebas para la discusión planteaba un problema de carácter diferente. Como hemos visto, los tutores suelen hacer juicios en sus cuadernos de notas; a veces, aportan pruebas en apoyo de sus juicios, pero era raro que las pruebas recogidas en la clase que hubieran decidido observar permitieran al estudiante oponerse a los juicios. En la supervisión a cargo de colaboradores, se pedía a los tutores que elaboraran informes más detallados de los acontecimientos que se desarrollaran en clase, abiertos a interpretaciones diferentes, y se vieron obligados a adquirir algunas destrezas propias de los etnógrafos.

Sobre todo, nos animaba nuestro experimento a pequeña escala. Al favorecer el diálogo en una situación que minimiza el poder institucional del tutor y, en cambio, enfatiza una relación propia de colegas, se alimenta el sentido de "*ser yo el profesor*" del estudiante, que va evolucionando. Es más, el estudiante empieza a apreciar el valor del diálogo profesional, que le ayuda a reflexionar sobre los hechos y las estructuras de las clases concretas y a analizarlos.

El principal problema de llevar a cabo una supervisión a cargo de colaboradores con estudiantes de formación del profesorado consistía en la evaluación: ¿puede aceptar el supervisor la responsabilidad de hacer un juicio global de la competencia de un estudiante para enseñar sin destruir la confianza que caracteriza la relación de supervisión? Creemos que es posible, pero requiere un cambio sustancial de perspectiva. En la supervisión a cargo de colaboradores, el juicio no se basa sólo en la actuación del estudiante en clase, sino también en su capacidad de reflexionar sobre los hechos de clase y de analizarlos en el diálogo. En nuestro trabajo de formación permanente, este problema no se presentó.

La supervisión a cargo de colaboradores en la práctica II: formación permanente²

También estudiamos las posibilidades de la supervisión a cargo de colaboradores en la formación permanente del profesorado. Trabajamos, de forma individual, con maestros de escuelas rurales, pequeñas y relativamente aisladas. Era raro que los maestros se desplazaran a los centros de profesores de

(2) Este informe se basa en un estudio de May y Sigsworth, publicado en Rudduck (1982).

las ciudades para participar en actividades de formación permanente y les pareció muy bien la idea de mantener un contacto profesional con unos agentes externos bien dispuestos y que estuvieran preparados para visitarlos en sus dominios. Hasta entonces, su experiencia profesional les había llevado a clasificar a los visitantes como turistas ocasionales de gira por las aulas o como funcionarios inclinados a la inspección. Nuestros colegas entraban, por regla general, en esta última categoría. Un maestro lo manifestó con toda claridad:

Me imaginaba que sería como en el college, con un tutor que viniera a la clase y una evaluación final de la práctica docente o algo así. La noche anterior a su llegada, me senté allí y me quedé un poco preocupado por lo que yo fuera a hacer, lo que ustedes hicieran y lo que hablaríamos. (MAY y SIGSWORTH, 1982: 46).

No obstante, en conjunto, no se nos estereotipaba con tanta facilidad. Evidentemente, no éramos estrictamente “académicos” porque habíamos manifestado nuestra disposición a emplear algún tiempo trabajando en clase y nuestra credibilidad como críticos de la práctica de clase no era tan grande que resultara amenazadora.

Trabajamos sólo con maestros que aceptaran voluntariamente la colaboración, pues éramos conscientes de los probables efectos de la imposición. Es fácil que los maestros y profesores a quienes se obliga de alguna manera a participar en tareas de colaboración reaccionen con las posturas defensivas de los estudiantes cuya práctica docente se somete a una supervisión convencional. Por ejemplo, podrían presentar un centro de atención poco significativo o preparar de antemano lo que pudiera suceder en clase de manera que pasaran desapercibidos los problemas reales. Sin duda, esas estrategias defensivas pueden estar justificadas en circunstancias en las que el maestro o profesor no desee participar, pero es improbable que sirvan de fundamento para el desarrollo satisfactorio de un proceso de supervisión a cargo de colaboradores. Nuestro cometido consistía en crear un ambiente de confianza, demostrando la seriedad de nuestra propuesta de aprender con los maestros sin aprovecharnos de ellos. El contrato de supervisión a cargo de colaboradores que utilizamos con los estudiantes de formación inicial del profesorado, que describimos antes, se ajustaba muy bien a nuestros fines.

Nos dimos cuenta de que los maestros, aunque tuvieran experiencia, seguían queriendo estudiar problemas muy concretos, de forma muy parecida a la de los estudiantes de formación del profesorado. Por ejemplo, entre los temas propuestos, estaban la falta de participación de algunos alumnos en una clase de representación dramática, el mejor uso del espacio en una clase

de primaria, etcétera. También sabíamos que, cuando se trabaja con maestros y profesores con experiencia, se ejerce una presión mayor sobre el agente externo para que participe en la acción, en vez de limitarse a recoger datos que ayuden a la reflexión. Por supuesto, es comprensible que, si unos maestros sobrecargados de trabajo cuentan con otro adulto en su clase, sientan la tentación de utilizarlo como otro par de manos y no como otro par de ojos. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, es probable que la forma de tratar los problemas de clase que se genera mediante la participación en la supervisión a cargo de colaboradores sirva al maestro después de finalizar la colaboración, mientras que la ayuda que proporciona un ayudante temporal suele terminar cuando desaparece el ayudante. No obstante, en la clase de primaria, es posible que el agente externo tenga que recurrir a ofrecer su participación en las actividades con el fin de despertar la curiosidad de los niños. Nuestros agentes externos tuvieron que atar nudos, sostener trozos de cuerda para que los cortaran los niños y desatascando tijeras.

Para ilustrar de qué modo los términos del contrato están al servicio del maestro y lo protegen de la dominación del agente externo, presento una cita tomada del diálogo entre una maestra y su colaborador; se refieren al uso del espacio en una clase de 26 alumnos de 5 años. El observador utilizó sus notas de campo para reconstruir varios acontecimientos que, a su modo de ver, estuvieron provocados por el problema del movimiento de los alumnos por el aula. Tras presentar su reconstrucción de los hechos, su función consistía en mantener el flujo de reflexiones suscitado por sus comentarios:

Maestra: Me parece, en realidad, supongo que no lo estoy utilizando de la mejor manera posible porque, originalmente, esa zona ocupada por la casa de muñecas estaba destinada a ser el área de manualidades y pintura, que es la razón de la presencia de esa alfombra vieja, porque yo tenía allí caballetes para que pudiesen pintar encima de la alfombra vieja sin problemas; además tenían al lado el fregadero. Sin embargo, había un problema y es que sólo cabían dos, por lo que pasó a ser una zona de encolado y me di cuenta de que necesitaba un sitio para colocar todos los cacharros para hacer los collages. Creo que tengo que hacer algo con esa zona.

Colabor.: Sí, bueno, ¿qué se puede hacer? Necesitas todo eso.

Maestra: Los carritos son otra cosa que, si muevo esos y los pongo debajo de las estanterías, en la zona de la alfombra o no...

Colabor.: Me preguntaba sobre eso. ¿Se sientan todos en la alfombra para los cuentos y otras cosas?

Maestra: Sí y algunos se apoyan en la estantería.

En la conversación, casi rutinaria al principio, la maestra fue avanzando hacia su propia solución del problema del espacio, pensando qué le había hecho dejar de experimentar con la disposición de la clase. Daba la sensación de que las imágenes de la buena enseñanza y de cómo debía distribuirse una clase, que le habían infundido durante su formación inicial, todavía tenían una fuerza suficiente para llevarla a mantener un modelo de práctica que, en realidad, se oponía a sus propias preferencias profesionales y a sus necesidades inmediatas con respecto a la clase:

Supongo que la respuesta consiste en dejar de pensar como te han enseñado en el período de formación, dejar de pensar en "áreas". Cuando fui al college, a finales de los 60 y principios de los 70, eso estaba de moda. Te han dicho que tienes que preparar áreas: una de matemáticas, otra de actividades y una zona silenciosa, y es muy difícil dejar de pensar de ese modo.

Una ventaja añadida de la colaboración con un agente externo es la ayuda que éste pueda ofrecer al maestro o maestra que se enfrenta a la inercia del pasado y ha perdido la energía necesaria para cambiar. En esta situación, el agente externo, que representaba un grupo de referencia diferente del típico del profesor-juzgador de los años de estudiante de formación del profesorado de esta maestra, la ayudó a abandonar la doctrina que había agotado su iniciativa.

Parece que los colaboradores externos también pueden ayudar a los maestros y profesores a acercarse más al mundo que se extiende más allá de su aula y su escuela. Más aún, los maestros profesionalmente aislados no han tenido oportunidad de asegurarse de su calidad como docentes. Cuando, por fin, se introduzca la evaluación periódica en las escuelas del Reino Unido, les servirá de ayuda a este respecto. Con respecto a los problemas con los que se enfrentan en su ejercicio docente, es fácil que piensen, como decía un maestro con el que trabajamos: *"Quizá sea yo. Cuando oyes que otra persona ha tenido un problema, piensas: «Bueno, después de todo, no soy tan malo»"* (MAY y SIGSWORTH, 1982: 54). La supervisión a cargo de colaboradores puede restaurar la confianza del maestro en sí mismo, ayudándole a ver que el problema puede radicar en la misma complejidad de la situación, de la que, por supuesto, forma parte él mismo, sin que tenga porqué ser una consecuencia directa de las insuficiencias del mismo maestro. Parece que es más fácil afrontar la incompreensión de la situación que la actuación defectuosa.

El problema del enfoque consiste en que, para el agente externo, el tiempo que dedica a estos menesteres constituye un problema importante. Idealmente, para que el maestro se arriesgue a abrazar el espíritu del contra-

to y a afrontar una vez más su necesidad de aprender, la colaboración debería mantenerse durante una serie razonable de reuniones.

La supervisión a cargo de colaboradores, el saber educativo y el desarrollo profesional de los docentes

La convención que ha separado la "teoría" de la "práctica" oponiéndolas mutuamente ha hecho difícil pensar directamente en el modo de relación entre el "saber" y el desarrollo profesional de los docentes (véase SQUIRRELL y COLS., 1990). La producción de un saber educativo respetable ha estado a cargo de la universidad y, con el fin de compartir este saber, los maestros y profesores se han visto obligados a introducirse en el mundo y en el discurso de la academia. Son muchos los "académicos" que, en la actualidad, se oponen a estas limitaciones. Por ejemplo, CARR (1980) critica "los dudosos supuestos en los que... se basa la división" y se pronuncia con toda claridad:

No existen "fenómenos educativos" aparte de las prácticas de quienes se dedican a actividades educativas; no hay "problemas educativos" aparte de los que surgen de esas prácticas, y no hay "teorías de la educación" aparte de las que estructuran y orientan esas prácticas. (CARR, 1982: 26).

Añade que el único cometido que puede cumplir justificadamente la teoría de la educación consiste en "elaborar teorías de la práctica educativa que estén intrínsecamente relacionadas con las descripciones que los mismos profesionales hacen de su tarea" (ibid.). Esas teorías pueden ayudar a los maestros y profesores a mejorar su práctica, transformando el modo de experimentar y comprender la práctica, pero esta transformación depende de la capacidad de reflexión crítica de los docentes. La supervisión a cargo de colaboradores, tal como he tratado de mostrar, es una forma de estimular el espíritu y la práctica de la reflexión crítica.

JOYCE y CLIFT (1984) abordan la misma cuestión desde una perspectiva algo diferente en su manifiesto para la reforma de la formación del profesorado. Afirman que, para los docentes, es importante pasar de "un marco de referencia ateuórico y totalmente pragmático a otro en el que la búsqueda del saber y las tareas del lugar de trabajo coexistan en un ambiente dinámico y compatible". Los docentes "operan consistentemente como responsables de decisiones en la situación concreta", dice BOLSTER (1983: 302) y el perfeccionamiento de su comprensión está vinculado a su percepción de algunas de las constelaciones de acontecimientos que parecen importantes en sus aulas. No obstante, su juicio no suele estar totalmente articulado, ni siquiera como norma personal. Aparece aquí cierto paralelismo con el destino del estudiante de for-

mación del profesorado: convencionalmente, la subcultura de la formación del profesorado lleva a los estudiantes a dar mayor valor a la práctica docente que a los conocimientos de la investigación y la teoría de la educación, estableciendo, por tanto, una división desde el principio de su vida profesional. Sin embargo, sin cierta conciencia de su derecho a criticar la teoría mediante la práctica y a utilizar las perspectivas críticas que brinda la buena investigación para comprender su ejercicio docente, es difícil que trasciendan una profesionalidad limitada y, en último término, discapacitante.

En nuestro segundo estudio de la supervisión a cargo de colaboradores con docentes con experiencia, los académicos y los prácticos trabajaron juntos sin que se clarificaran las cuestiones del descubrimiento del saber y de la elaboración teórica. Parecía que ambos colaboradores aceptaban implícitamente que el objetivo no era establecer proposiciones universales sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino construir una explicación coherente de por qué ocurre lo que ocurre en una clase determinada (véase BOLSTER, 1983). La comprensión se fundaba en la densa descripción de las notas de campo, aunque, a menudo, estaba influida por las perspectivas más amplias a las que el agente externo tenía acceso. La energía que impulsa el acto de interpretación en colaboración proviene de la activación de ambas perspectivas. Una es la del *agente interno*, que conoce muy bien el medio, pero cuyas respuestas suelen guiarse, con el tiempo, por el hábito. La segunda es la del *agente externo*, en cuyo haber cuenta con formas de “ver” y de pensar sobre la interacción de la enseñanza y el aprendizaje, desarrolladas a través de una amplia experiencia en las aulas y mediante la reflexión crítica sobre distintos marcos conceptuales para analizar lo que sucede en las clases.

La supervisión a cargo de colaboradores, como el modelo idiográfico de investigación de Bolster,

facilita la comprensión profunda de la complejidad de una clase determinada... se centra en significados situados... asume causalidades múltiples de los acontecimientos... [y acepta que] las contingencias imprevisibles probablemente iluminen la comprensión, en vez de hacerla más confusa. (BOLSTER, 1983: 305-306).

Añade Bolster que, en esas investigaciones embrionarias –porque, en esencia, eso es la supervisión a cargo de colaboradores–, la relación entre el maestro o profesor y el académico tiene más que ver con la percepción que con la política. Juntos elaboran “*ideas acerca de situaciones problemáticas*” de la clase que, en otro caso, pasarían desapercibidas para ambas partes. Por tanto, en cierto sentido, el académico se traslada al mundo pragmático de la construcción del conocimiento en clase, aportando a la misma una perspecti-

va que fortalece los marcos de referencia del profesional para el análisis crítico. Cada colaborador puede aprender de lo que el otro tiene que ofrecer. Conscientes de nuestra proclividad, en el terreno educativo, a encerrarnos en dominios separados (torres de marfil y habitáculos de base, de tiza y carbón), consideramos que las colaboraciones entre profesores con experiencia y tutores de la enseñanza superior constituyen una forma de minimizar las sospechas profesionales y de desarrollar unas preocupaciones profesionales comunes. Y conscientes también de la velocidad con la que los maestros y profesores nuevos se socializan en las perspectivas tradicionales de la profesión, creemos importante proporcionar a los estudiantes en formación inicial unas experiencias que les ayuden a mantener el entusiasmo intelectual del aprendizaje.

EL SENTIDO DE PROPIEDAD COMO FUNDAMENTO DEL COMPROMISO DE CAMBIO DE LA ESCUELA

El movimiento que marcó el compromiso de los maestros y profesores con la investigación y la innovación, ya fuese en el nivel departamental o en el de toda la escuela, fue el movimiento de desarrollo curricular desde la escuela. Creció y floreció al amparo del movimiento de reforma curricular de los años 70, un movimiento que no contaba con el apoyo ni con la inspiración del gobierno ni de las escuelas, sino de los equipos de desarrollo curricular, cuyos miembros no pertenecían a una categoría determinada y, con frecuencia, estaban vinculados a las universidades. A mi modo de ver, el movimiento de reforma curricular tenía una autoridad mucho más benigna y bien informada, desde el punto de vista educativo, que el actual programa de reformas del gobierno. En el mejor de los casos, ofrecía a las escuelas formas de examinar y pensar sobre las relaciones entre los valores, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las estructuras que rigen el acceso al saber y determinan el rendimiento. Ofrecía unos marcos de referencia para pensar y planificar dentro de los cuales las escuelas podían haber desarrollado con suficiente confianza sus propios currículos, adaptados a las condiciones y necesidades locales. Sin embargo, las oportunidades y ejemplos se consideraban, con frecuencia, como imposiciones y prescripciones y, en la práctica, la adopción de proyectos fue limitada y parcial (véase STEADMAN y COLS., 1980). Como reacción contra la adopción de proyectos dependientes de la administración central, algunas escuelas se comprometieron con una nueva línea de desarrollo curricular de carácter doméstico. Indudablemente, como dice Hargreaves, los resultados son reales y significativos en las escuelas en las que unos maestros y directores *"reflexivos e ilustrados"* trabajan juntos en el análisis y el desarrollo curriculares. No obstante, debe preocuparnos el hecho de que, en los informes públicos de las innovaciones centradas en las escue-

las, esté ausente *“ese escepticismo y esa cautela de académicos y profesionales que caracteriza de forma tan clara el debate en torno a la tendencia centralizadora del cambio curricular”* (HARGREAVES, 1982: 252). Hargreaves sostiene que *“el evidente sesgo de la discusión, apartándose del análisis claro y constructivamente crítico”* de las innovaciones basadas y centradas en las escuelas nos ha abocado a una fe ingenua en su bondad. Esta fe puede llevar a graves errores acerca de la realidad de los procedimientos de decisión y sobre la realidad de la autonomía del docente, que el movimiento aplaude y se presume que consigue.

Por ejemplo, Hargreaves pregunta por el significado real de la *“participación activa”* de los docentes en el desarrollo curricular basado o centrado en la escuela, señalando que esas expresiones, populares pero mal definidas, pueden ser, en gran medida, simbólicas. Señala, además, que su finalidad consiste en *“despertar simpatías y apoyos situando la innovación centrada en la escuela en el ámbito de los principios del pensamiento y la práctica democráticos”* (ibid., p. 254). Hargreaves indica que el concepto de participación se está utilizando como instrumento de justificación de unas formas de control social y, en sus párrafos finales, plantea algunas incisivas cuestiones sobre las realidades de los vínculos entre participación y democracia:

¿Acaso la “democracia” es un objetivo realizable si los directores siguen manteniendo la responsabilidad última y permanente de las decisiones que se toman en las escuelas? ¿Es razonable esperar que los maestros y profesores participen en un proceso democrático de innovación centrada en la escuela, cuando la mayoría está excluida de otros importantes centros de decisión?

¿Cuál es el efecto de “la relativa exclusión de los profesores ordinarios de la dirección de la educación, en general, [y de] su acceso restringido a la teoría de la educación”?, pregunta. Hace falta un examen riguroso de las formas que adopta la participación cuando se instaura en determinados programas de desarrollo del profesorado e innovación curricular:

Es preciso aclarar, en particular, si la participación de los profesores los lleva, en la actualidad, a tomar el control del currículo o siguen al servicio de unos fines formulados por otros. (ibid., p. 255).

Según HARGREAVES (1982: 253), los informes de las innovaciones centradas en la escuela suelen ser de carácter persuasivo (para convencer a las personas de sus virtudes), taxonómico (relacionando las formas que adoptan) o no analíticamente reflexivo (atestiguando su éxito en situaciones concretas). Necesitamos *“unos informes críticos y con fundamento empírico de esquemas*

y proyectos concretos... [y] de los procesos de decisión y sus efectos sobre las opiniones –en realidad, sobre la motivación y la moral– de los participantes”.

Este capítulo es un paso en esa dirección. Contempla algunos de los problemas del proceso de construir un sentido de propiedad compartida de los problemas del cambio y de los problemas de cambiar. Las observaciones no se basan en la experiencia de escuelas dispersas, que constituyen unas islas culturales estimulantes de desarrollo curricular basado en la escuela, sino, en cambio, en la experiencia de profesores que están participando en un programa de cambio de 36 escuelas secundarias de una administración educativa local (es decir, de un distrito escolar). Todas las escuelas participaron en un programa diseñado con el fin de efectuar una transformación radical del currículo de secundaria. La administración educativa local de Sheffield presentó un amplio marco de prioridades (entre otras, el estímulo del aprendizaje activo, la promoción de la igualdad de oportunidades y la integración de la experiencia curricular) que daba lugar a que las escuelas enfatizaran aquellos aspectos que reflejaran sus contextos y aspiraciones particulares.

El plan en cuestión se distinguía por su amplia visión. Por desgracia, unas circunstancias que escapaban al control de la administración educativa local hicieron difícil la plena traducción de la visión a la práctica. Como dijo Maquiavelo (según FULLAN, 1982: 88), *“muchos han soñado en repúblicas y principados de cuya existencia, en verdad, nunca se haya tenido noticia”*. La energía del plan –que se basaba en liberar de sus tareas docentes a equipos sucesivos de profesores durante períodos máximos de un año– se redujo a causa de unos drásticos cambios de la financiación nacional de la formación permanente. Las entrevistas en las que se basa este capítulo se llevaron a cabo durante los primeros 15 meses de vigencia del plan, en su época más boyante y optimista. También se basa en los datos recogidos por otros (ASPINWALL, 1987a,b; GARFORTH, 1988; POLLARD, 1987). Nuestro interés se centraba en comprender las posibilidades y la dinámica de los grupos de trabajo de los profesores cuando trataban de establecer un compromiso común a favor del cambio, una idea compartida de los valores que subyacen al cambio y una comprensión reflexiva del proceso de cambio de una escuela.

Un aspecto importante de la innovación a gran escala del tipo previsto en Sheffield consiste en la convicción de que las escuelas *pueden* cambiar y que los profesores pueden ser los agentes del cambio. El dinero no se empleó en pagar a *“expertos”* que fueran allí y dirigieran los trabajos del cambio, sino, utilizando la expresión de Kanter, en *“preparar”* a los agentes internos para hacerse cargo de las responsabilidades. La confianza se estableció con rapi-

dez mediante un lenguaje ritual: la retórica de la *"propiedad"*.

La retórica de la propiedad

Es posible entender la función legitimadora de una reforma fijándose en el carácter de los sistemas de eslóganes... Un eslogan funciona en la educación de modo semejante al del funcionamiento del eslogan en el mundo político. Una palabra... constituye una forma de simbolizar los valores y aspiraciones de un grupo. (POPKIEWITZ y COLS., 1982, p. xi).

La idea de la *"propiedad"* se convirtió rápidamente en un término clave del nuevo lenguaje del cambio. Inspiraba *"confianza colectiva"* (FULLAN, 1982: 295); hacía que las personas sintieran que participaban en una acción comunitaria que merecía la pena. El término arraigó gracias a su falta de definición. Tenía un marchamo democrático y, como el término *"democracia"* (DUNLOP, 1979: 43), carecía de formulación clara, tendiendo a convertirse más bien en *"una mezcla de ideas y sentimientos de los que un hombre [sic] puede sacar consuelo y el alivio de una buena conciencia"*. En consecuencia, no nos preocupa aquí precisar el significado, porque sería fragmentar la unidad antes de descubrir y comprender su fundamento real. Lo que podemos hacer es observar algunas tensiones o contradicciones manifestadas por el término con la esperanza de que arrojen cierta luz sobre el *"asunto atormentador"* y complejo de la mejora de la escuela (FULLAN, 1985: 391).

La cuestión de si la iniciativa *"pertenece"* a las escuelas o a las administraciones educativas locales no era objeto de discusión. La mayoría de los directores escolares aceptó el marco de cambio ofrecido por las administraciones educativas locales. Algunos justificaron su aceptación del plan, ante sí mismos y antes los demás, basándose en que la iniciativa representaba un conjunto de imperativos sociales y morales para el cambio (igualdad de oportunidades, aprendizaje activo) que sólo podía ser bien recibido en todas las escuelas. Otros proyectaron su propiedad de la iniciativa: *"La administración educativa local está basando su política en lo que nosotros dijimos que queríamos para nuestras escuelas"*. Como observa FULLAN (1985: 403), los procesos de cambio que consiguen salir airoso pueden combinar, en realidad, elementos que parezcan contradictorios; por ejemplo, la *"iniciativa y la dirección centrales"* pueden *"combinarse con el análisis y la decisión descentralizados [a cargo de la escuela]"*. En este caso, tanto la administración educativa local como sus escuelas podían reivindicar justificadamente la *"propiedad"*.

Todos los directores se dispusieron con diligencia a descubrir a los profesores que constituyeran los primeros equipos y las comisiones escolares en

las que trabajaran los equipos de profesores durante su período de exención de clases. Durante algún tiempo, dio la sensación de que las dos universidades locales¹, cuyos equipos de tutores trabajaron con los profesores, compitieran por la “propiedad”. Al principio del año, se produjo un error táctico que puso en evidencia su amenaza política: la administración educativa local dispuso que los equipos de profesores participaran en unas jornadas intensivas de inducción y sus vínculos con las escuelas quedaron temporalmente cortados. Se suscitó una explosión de ansiedad. Un profesor recuerda la reacción de su director; es curioso que no se culpaba a la administración educativa local, que había organizado las jornadas, sino a la universidad a la que se adscribió su equipo:

Circulaban diversos rumores y nuestro director, que, normalmente, es un hombre muy tolerante y justo, dijo: “La universidad no me comunica lo que está pasando aquí. Sacan a estos profesores de las escuelas y vuelven como topos a trastornar las cosas”.

Esta sospecha de que las universidades pudieran llegar a hacerse con el control del proceso de cambio se desvaneció pronto. Mantuvimos nuestra promesa de que los profesores sólo emplearían 2 días a la semana para trabajar con los tutores de la universidad y otros 3 días permanecerían en sus escuelas. A partir de entonces, la universidad hizo unos esfuerzos considerables para conservar la confianza de los directores, a quienes se invitó, cada cierto tiempo, a cada institución para que participaran en reuniones organizadas exclusivamente para ellos, con el fin de que pudieran manifestar sus ideas y preocupaciones y ofrecer consejo y criticar a los equipos de tutores. Es más, cuando los tutores comenzaron a trabajar con los equipos de profesores en sus escuelas, se logró que los consideraran, en general, como personas que prestaban apoyo y sintonizaban con las escuelas y no como una amenaza.

En resumen, la batalla por la propiedad no se entabló entre la administración educativa local y las escuelas, como pudiéramos prever en su momento, ni entre la administración educativa local y las universidades, sino entre los equipos de profesores y sus directores, y, en menor medida, entre los equipos de profesores y la mayoría de sus colegas no exentos de clases, los que “permanecían en la brecha” y “mantenían vivo el fuego”, como algunos describían

(1) El informe original en el que se basa este capítulo fue escrito conjuntamente con Brian Wilcox, Senior Chief Adviser de la administración educativa local de Sheffield. Alan Skelton, de la Division of Education, de la University of Sheffield, colaboró en las entrevistas. CLOUGH y COLS. (1989) redactaron un informe completo.

su papel con no poca acritud. La velocidad que se imprimió a la iniciativa puso en evidencia algunos puntos flacos en la capacidad de planificación comunitaria de las escuelas. En algunas, el proceso de selección de profesores para el año de exención de clases, sobre todo cuando las respectivas direcciones rechazaban a los “*voluntarios*” sin que hicieran públicos los criterios de selección, se tradujo en resentimiento contra los seleccionados. De hecho, en muy pocas escuelas se desarrollaron las tareas de definir las comisiones y de seleccionar un equipo adecuado de profesores de manera que todo el profesorado se sintiera comprometido, desde el primer momento, en el empeño, como el primer paso de una iniciativa nueva y compartida hacia el cambio (véase ASPINWALL, 1987b).

La propiedad: los profesores y la dirección

Lo que no se reconoce en la bibliografía [sobre la oposición de los profesores a la innovación] es que la “*innovación*” en la educación implica casi siempre una reforma iniciada por los niveles superiores de dirección, coherente con sus propias prioridades de gestión, que suele imponerse a los profesores con pocas o ninguna consulta previa al respecto. (CARLSON, 1986: 24).

Cuando los equipos de profesores comenzaron su año exento, eran, en su mayoría, grupos de individuos de la misma escuela más que “*equipos*”. La mayoría había tenido pocas oportunidades de explorar los valores e ideas sobre la educación de los demás en su vida escolar cotidiana (véase RUDDUCK, 1986a). Algunos grupos habían recibido un encargo coherente que les permitía ponerse a trabajar como equipo casi de inmediato, pero otros tenían que realizar algunas tareas individuales que no requerían una colaboración muy estrecha. Las dos universidades, con la convicción de que el establecimiento de unas ideas y un compromiso comunes constituían una condición previa importante del cambio, prestaron mucha atención a la tarea de crear un sentido de equipo y reservaron formalmente un tiempo para que los equipos discutieran las estrategias de cambio específicas para su medio en sus 2 días semanales de contacto con ellos. Al principio de su período exento, no todos los equipos consideraban importantes estas cuestiones.

El establecimiento de un sentido de colaboración y confianza reales y de la disposición para considerar juntos los valores fundamentales y el currículo oculto de la enseñanza secundaria no se logró de la noche a la mañana. Una limitación, patente durante la primera parte del año, era la tendencia creciente de las respectivas direcciones a enfatizar la rendición de cuentas de los profesores comisionados con respecto a los “*productos*” a expensas de los “*procesos*”. Se trataba de la “*voz implícita del poder*” (véase GORDON, 1987: 29-30), una afirmación de “*propiedad*”. La preocupación de los directores, no sin

razón, era que la *“misión”* se concluyera satisfactoria y rápidamente, con independencia de que consistiera en el borrador de un nuevo horario, un programa de asignaturas nuevo o un nuevo programa integrado de primer curso. El control de la forma de emplear el tiempo de los comisionados se ejercía insistiendo en un rígido programa de entregas: *“Si tenemos que preparar el calendario y el horario para el curso próximo, necesitamos los resultados”*. Otra estrategia que minimizaba el poder de los equipos de profesores era considerarlos como un único conjunto de personajes en un complejo drama de cambio: *“En esta escuela, se están haciendo muchas cosas que no tienen nada que ver con esta iniciativa concreta”*. En esas escuelas, estaban tan pendientes de los profesores comisionados como de los demás, por lo que aquéllos, en consecuencia, sentían que sus posibilidades de actuar eran reducidas.

Los comisionados tomaron conciencia de las tensiones: ¿Qué relación tenían con sus respectivas direcciones? ¿Eran especiales? ¿Eran privilegiados? Las sesiones presentadas por un consultor invitado sobre *“El tratamiento de los problemas y el proceso de cambio”*, en el que los participantes intervenían en un clima de total confianza, se convirtieron en el acontecimiento más esperado e, incluso, ¡había una lista de espera para participar en ellas! Para los profesores comisionados, el interés por los procesos fue ganando terreno al interés por los productos. Hacia la primavera —el principio del último trimestre de exención de clases—, la urgencia del imperativo de rendición de cuentas con respecto al producto se había reducido notablemente, porque, en esa época, la mayoría ya había entregado lo fundamental para la confección del calendario y horario del curso siguiente. No obstante, aunque surgiera este espacio físico y mental para concentrarse en el proceso, la conciencia, cada vez mayor, de los profesores con respecto a la realidad del *“curso siguiente”* impedía, hasta cierto punto, esa concentración. Comenzaban a darse cuenta de que, a pesar del entusiasmo y los aprendizajes realizados durante el período de exención, probablemente regresarán a los mismos puestos en sus escuelas y con la misma categoría. A pocos profesores les consultaron sus respectivas direcciones sobre los planes de seguimiento durante el segundo año de la iniciativa y era evidente que no se estaba utilizando su experiencia para informar otras decisiones curriculares. En general, los directores no prestaban mucha atención a la reintegración de los profesores comisionados ni daban gran importancia a la cuestión de la continuidad ni a la del enlace entre los equipos de profesores del primer año y del segundo. En realidad, pocos directores y equipos directivos prepararon estrategias concretas para mantener el entusiasmo y la influencia de sus equipos de agentes del cambio. Es posible, incluso, que algunos directores optaran, desde un punto de vista estratégico, por no dar mucho relieve a la vuelta de los equipos de profesores.

Por supuesto, la experiencia de los profesores comisionados difería enormemente de unas escuelas a otras y, evidentemente, estaba influida por la micropolítica de cada una. POLLARD (1987), director de una escuela, en su estudio de las consecuencias de la iniciativa relativas a la propiedad, menciona esta diversidad. Señala algunas grandes categorías descriptivas de las respuestas de las direcciones, cuyos dos extremos son la *"inercia"* y la *"infiltración positiva"*. Los equipos directivos incluidos en la categoría de *"inercia"* tendían a *"destacar los problemas logísticos del cambio curricular"* y la necesidad de controlar al equipo de la escuela e, incluso, *"¡dar al traste con sus estúpidas ideas!"* Por supuesto, en algunos casos, *"el bloqueo del... desarrollo podía deberse a la inercia de la sala de profesores más que a la intransigencia de los directores"*, si bien ¡se culpaba de ello a la dirección! En el otro extremo, estaban los directores y equipos directivos que apoyaban el principio de la *"infiltración positiva"*. Sus estrategias se caracterizaban por *"los procedimientos de negociación abierta que atendieran a las necesidades colectivas de la organización"*; en estos casos, existía *"un sentimiento de confianza entre la jerarquía y el profesorado"*. En estas escuelas, los comisionados hicieron *"esfuerzos considerables"* para hacer *"unas presentaciones no amenazadoras al director, el equipo directivo y el profesorado"* y los equipos directivos estaban más dispuestos a proporcionarles orientaciones y consejos en relación con su regreso. Aunque del informe de Pollard no se desprenda con claridad cuántas escuelas entraban en esta categoría, otras pruebas (GARFORTH, 1988) indican que no eran muchas. Quizá no deba sorprendernos esto porque, como observa Pollard, *"no se ha producido... ningún intento declarado de... ayudar a apoyar y orientar a los directores ni a sus equipos directivos"*. Dice Pollard que esta negligencia se produjo en una época en que los equipos directivos eran *"cada vez más vulnerables"* a un número creciente de fuerzas extraescolares que desafiaban su autoridad *"para dirigir sus propios asuntos"*. En consecuencia, esta sensación general de incomodidad no era nada rara.

La propiedad: los profesores comisionados y sus colegas de las escuelas

Durante los primeros meses de su exención, los profesores comisionados, sensibles a las posibles tensiones con sus colegas al regresar a la escuela, trataron de presentarse como profesores que desarrollaban una función de servicio, pero, a medida que fueron convenciéndose más de la calidad de sus propios puntos de vista y de su aprendizaje, inevitablemente, pretendían desempeñar funciones de liderazgo: *"Tardamos medio año en darnos cuenta de que la tarea [de cambio curricular] supone cambiar a los colegas"*. En consecuencia, la propiedad basada en la comprensión del problema del cambio se restringía cada vez más a los pocos profesores exentos. Comenzaron a ela-

borar teorías del cambio local que, durante algún tiempo, les llevaron a considerarse pensadores con respecto al currículo. Sin embargo, las teorías no se aceptan con facilidad en instituciones en las que no se han estudiado con ninguna profundidad los valores comunes y en las que el clima predominante es, en general, hostil a la teoría. Los profesores comisionados tuvieron que probarlas ante sus colegas en la práctica.

Preveían que sus colegas les dirían lo que, en el pasado, les habían dicho a los profesores que volvían de los períodos sabáticos anuales tradicionales: *“Muy bien, listos. El curso pasado estuvisteis fuera y ahora volvéis. Mostradnos cómo se hace”*. Aunque no estuvieran *“fuera”* durante todo un año, sino que permanecían en sus escuelas 3 días a la semana, en esos días no daban clase y, por tanto, metafóricamente sí estaban *“fuera”*.

Los profesores comisionados trataron de reforzar a sus colegas y de compartir la propiedad estimulando una participación mayor en las discusiones de ámbito escolar. Unos procuraron establecer ocasiones especiales para intercambiar puntos de vista y analizar la práctica. Otros trataron de modificar la estructura de las reuniones convencionales de profesores, de manera que pudieran participar más personas. El marco de las reuniones convencionales de profesores que describían muchos no era el más adecuado para apoyar la idea de una *“propiedad”* comunitaria:

Más tarde, estas cosas se llevaron a una reunión de profesores. El director lo hace lo mejor que puede. Indica lo que desea que ocurra y, a continuación, se produce un pesado silencio porque nadie más se ha implicado. Así, durante media hora, se pierde el tiempo con banalidades de la organización. Es desastroso.

Trataron de hablar con los compañeros antes de las reuniones, reduciendo la formalidad de las mismas empezando con un café o urgiendo, durante la reunión, a los colegas que formaran pequeños grupos para discutir cuestiones concretas: *“Tratamos de reunir a las personas como seres humanos. Sé que parecerá desesperado, pero supone un gran cambio”*. Sin embargo, mientras trabajaban sobre nuevas formas de reunirse como un modo de ampliar el sentido de propiedad de sus colegas, no siempre pensaban en la sensibilidad de los directivos:

Tuvimos una reunión. No recuerdo ninguna ocasión en la escuela en la que se convocara a los profesores corrientes a una reunión. Nuestro director estaba muy incómodo. Acudió, pero se mostró muy aprensivo y molesto. Pensaba que había cosas que podían irsele de las manos. Nosotros dijimos: “Bien, no queremos subvertir el orden vigente. ¿No

podemos constituir este nuevo grupo en un subgrupo de la comisión?"

No era fácil mantener el progreso mediante las conversaciones con el profesorado y, poco a poco, las estructuras convencionales se reafirmaban, aunque con cierta relajación de los procedimientos que daban la posibilidad de una implicación mayor de los profesores en los procesos de decisión. En muchas escuelas, éste era un paso importante para hacerse con la propiedad del problema del cambio.

La propiedad: nostalgia tras el período exento

El final del año se convertía para muchos profesores en una experiencia como la de Cenicienta: habían tenido su baile y, a medianoche, sus zapatitos de cristal se desvanecían. De por sí, esto puede constituir una de las lecciones de la propiedad democrática del cambio en las escuelas: el compromiso consiste en reforzar la participación de todo el profesorado, no en constituir grupos alternativos, minoritarios, de poder.

Cuando los profesores comisionados regresaron a sus escuelas, comenzaron a ver su contribución al proceso de cambio de forma más equilibrada y flemática. Este cambio de postura constituía, en parte, una respuesta a la comprobación de que los habían *"rebajado"* (véase HUBERMAN y MILES, 1984). Decían cosas como éstas: *"Estamos cambiando el mundo pajita a pajita"; "ya sabe, no voy a convertirme en un revolucionario"; "hacer esto nos va a llevar más tiempo del que imaginaba"; "la lástima es que no pudimos conseguir más en ese tiempo"*.

Los profesores de la primera cohorte sólo consiguieron, como ellos mismos comprobaron y aceptaron, establecer los fundamentos del cambio de la escuela, hacer que la cosa siguiera adelante. En sus relatos sobre sí mismos, pasaron de ser las personas que consiguieran el cambio a las que habían sentido sus bases: *"Fuimos el grupo que tuvo que encargarse de parar la bola, tal como iba, para hacer que otras personas le prestaran atención. Es la primera etapa"*. Tenían que comprender que el cambio es un proceso lento y que el sistema no estaba preparado para aprovechar por completo lo que tenían que ofrecer. También tenían la sensación de pérdida de tiempo; unos la toleraban con comprensión y una sabia paciencia, pero otros la contemplaban con irritación: *"lo que me frustra es esa energía liberada que sigue sin explotarse"*, decía un comisionado. Otro manifestó: *"Ya sabe, acabábamos de volver a donde estábamos antes y ellos aceptaron nuestro regreso tal como estábamos, es decir, como si nosotros no hubiésemos cambiado en absoluto"*. Las esperadas coronas de laurel no se materializaron y, en algunos casos, se convirtieron en coronas de espinas. El compromiso personal tenía que ser muy

fuerte para que los primeros participantes, tras su regreso, aceptaran la pesada carga que tenían que llevar para asegurar el permanente interés de sus colegas: *“Se nos ha dado una responsabilidad adicional sin ningún reconocimiento económico”*. Los comisionados tuvieron que hacer frente también al desagradable hecho de que la corriente de las presiones cotidianas, *“las nimiedades de otros”*, amenazaban, a veces, con desandar los pasos que parecían orientarse al cambio. Un profesor comisionado admitió sentirse como si se estuviese *“ahogando en un mar de exigencias”*, *“completamente devorado por las necesidades esenciales del trabajo cotidiano”*. Seis meses después de su vuelta, el contraste entre el tiempo para pensar durante el año de exención y la falta de tiempo para pensar ahora, cuando habían vuelto *“al trabajo”*, seguía suponiéndole un choque importante.

¿Qué ayudaba a los comisionados a mantener su sentido de compromiso? Desde luego, no era la continuidad del diálogo con otros miembros de su equipo, pues sólo en una pequeña minoría de escuelas se les dio cierto tiempo libre para reunirse como grupo. El recuerdo del pasado seguía dando fuerza y estaba presente cierto sentido informal de vinculación; es significativo el hecho de que muchos profesores comisionados se matricularan en las universidades en programas de estudio con dedicación parcial que les brindaron oportunidades continuadas de reflexionar sobre la experiencia del cambio.

Las oportunidades de aprendizaje que tuvieron los equipos participantes en el segundo año estuvieron limitadas de varias maneras (pocos profesores disfrutaron de un año completo de exención de clases). Muchas escuelas optaron por eximir a más profesores durante un período de tiempo más corto, en vez de liberar a menos durante más tiempo. Paradójicamente, esa estrategia acentuó el sentido de participación, aunque, quizá, no garantizara la misma profundidad de comprensión. Al final de su año de acción y reflexión, la primera cohorte de profesores no sólo había hablado de forma impresionante sobre los nuevos calendarios y horarios, sus nuevas asignaturas integradas y sus nuevos enfoques de la evaluación, sino también de la psicología del cambio:

Creo que soy más sensible a la dirección del cambio y estoy más atento a los sentimientos que lleva consigo.

Tienes que arrastrar a los demás y, si no lo consigues, no vas a ninguna parte. Creo que es un proceso que supone hablar con la gente, poner en común tus ideas y, al final, volver con algo que puedan aceptar... Nosotros [los comisionados] no tenemos ningún poder real... y, a fin de cuentas, tienes que cambiar a las personas tal como ellas quieran cambiar, por lo que, quizá, “arrastrar” a las personas no sea la metáfora correcta.

No ha sido fácil llegar a estas perspectivas. ¡Muchos de los profesores comisionados tienen ahora un conocimiento mucho más profundo que cuando experimentaban el optimismo maníaco de los primeros tiempos!

La importancia de la propiedad

La aspiración hacia un compromiso compartido con respecto al cambio es ambiciosa en el sentido de que no es fácil dismantelar las costumbres y estructuras que mantienen los valores tradicionales vigentes. Hay que reemplazar la ideología del separatismo del profesorado de la escuela convencional por la de la colegialidad. Para que el currículo se reconfigure de forma coherente, es necesario clarificar los criterios que informan el juicio y asignar sus significados mediante un esfuerzo en colaboración. Sin embargo, como nos recuerda BATES (1987: 85), las ideas de cultura que subyacen a esas persuasiones son, con frecuencia, *“triviales, estáticas y manipuladoras”*. Son manipuladoras en el sentido de que es probable que el proceso de redefinición se produzca en el marco familiar de la tradición directiva, es decir, ¿es posible que la nueva cultura se imponga desde arriba! Es preciso dar lugar a las luchas políticas sobre las ideologías para, mediante ellas, llegar a compromisos. La mayoría de las escuelas carece de las convenciones que apoyarían un compromiso con el tipo de debate que defiende Bates, que *“permitiría a articulación y, cuando fuere posible, la resolución de los conflictos presentes en la política cultural de la escuela”*. Es posible que los equipos directivos necesiten más apoyo para desempeñar la función de liderazgo en el análisis crítico y estén preparados para establecer unas estructuras que apoyen una dialéctica centrada en los problemas de la democracia y la justicia social (véase BATES, 1987: 110).

Muchos comisionados trataron de desempeñar la función de facilitar un debate más abierto, pero, como hemos visto, no estaban muy seguros (sobre todo, a su regreso) de su derecho a actuar fuera de sus áreas de responsabilidad formal, mostrándose cada vez más reacios a afrontar la cuestión de su propio poder: *“Siempre me siento incómodo con respecto al poder. Sé que existe”; “me inquieta la palabra «poder». Se nos ha reconocido por lo que hemos estado a punto de hacer, pero el poder suena a amenaza”; “de ninguna manera quiero dar la impresión de ser el centro de todo y de crear un centro de poder. No creo que se trate de eso”; “no hemos constituido un grupo de poder. Hemos trabajado dentro de la estructura porque, si nos hacemos los importantes, no creo que consigamos nada”*. Sin embargo, en las escuelas, el poder es importante y hay que afrontarlo, como nos recuerda KANTER (1983: 18), en su estudio de la innovación en la industria:

El grado en el que se garantice a los individuos o se les impida la opor-

tunidad de utilizar eficazmente el poder establece una diferencia operativa entre las empresas que se estancan y las que innovan.

Los profesores que iniciaron el programa de exención de clases adquirieron un cierto poder mediante la comprensión, pero su poder para actuar era limitado. Cuando tuvieron que afrontar la vuelta a su trabajo con plena dedicación en sus escuelas, la complejidad de la “*propiedad*”, en relación con los equipos directivos y con sus colegas no comisionados, les llevó a negar o a disfrazar parte de lo que habían aprendido. Es fácil que, en la medida en que hicieran eso, se redujera el potencial para llevar a cabo cambios fundamentales. En realidad, acabaron refiriéndose cada vez más a la propiedad en relación con su control de *su* comprensión y de *su* acción y con el sentido de libertad personal que les había dado el año de comisión: “*Nadie me dio antes la oportunidad de decir cómo utilizar mi tiempo*”; “*tras años de estar programado o de ser el programador de otras personas, la libertad es increíble*”. Como dice FULLAN (1982: 259):

La enseñanza... adolece de la falta de oportunidades que los profesores tienen como individuos y, particularmente, en interacción con otros profesores, para reflexionar, observar, discutir, planear.

No cabe duda de que muchos profesores, en su año de exención, experimentaron entusiasmo y una sensación de dominio al tratar de hacer algo nuevo, pero si, como indica FULLAN (1982), el desarrollo de la eficacia personal y de la confianza colectiva es fundamental para que se produzca el cambio en la escuela, hace falta prestar más atención a la tarea de crear unas estructuras que refuercen y sostengan una visión común, unas ideas compartidas y un esfuerzo cooperativo.

Por encima de todo, la retórica de la “*propiedad*” constituyó un buen elemento de convocatoria. Como observan POPKEWITZ y COLS. (1982: 169), “*todos los programas de reforma incluyen ritos, ceremonias y estilos particulares de lenguaje que crean la sensación de que las cosas van mejor*”. La reforma es *un acto de afirmación social* (ibid., p. 3), una forma de ayudar a las personas a redescubrir y volver a comprometerse con unos ideales que orienten su pensamiento y configuren su acción, que han quedado ocultos y sedimentados por las costumbres miopes de la supervivencia cotidiana. La retórica proporcionó un lenguaje que la mayoría de las personas podía relacionar con las acciones que vinieran más tarde y aprender a hablar rápidamente.

Conclusión

Al principio de la iniciativa de la administración educativa local, la mayoría de las escuelas no tenía modo, político ni de procedimiento, de llegar a una

decisión comunitaria acerca de las tareas curriculares que tendrían que desarrollar los profesores comisionados en sus escuelas. Se procuró promover un sentido democrático de la propiedad del cambio, sin que se prestase atención previa a la tarea de ayudar a los equipos directivos a descubrir y aceptar las consecuencias de esas pretensiones.

Dentro de las escuelas, cuando los profesores comisionados del primer turno llegaron a comprender la complejidad de la tarea del cambio y el hecho de que las relaciones de poder estaban en el centro del problema, adoptaron el papel de libertadores. Su cometido, en relación con sus compañeros que no habían disfrutado de la comisión, consistía en *"restaurar las perspectivas que habían ido transformando los años de escuela"* (GRUMET, 1981: 122). Si no hubieran disfrutado de un año completo en comisión, quizá no habrían pasado del requisito básico de unos productos a corto plazo. La comprensible falta de preparación del sistema, la ambivalencia de los equipos directivos con respecto a los comisionados y el resentimiento de los colegas no seleccionados para la comisión frenaron el cambio, pero no lo detuvieron.

El logro fundamental será hallar una forma de *"mantener la magnitud inicial del cambio en medio de una mala adaptación local y de las tensiones del sistema en general"* (HUBERMAN y MILES, 1984: 297). Hará falta un marco común de significados lo bastante fuerte para romper con la costumbre e influir en la acción:

La cruz del cambio supone el desarrollo del significado en relación con una idea nueva... pero son los individuos quienes tienen que desarrollar el significado nuevo y estos individuos son partes significativas de un sistema social gigantesco, no muy organizado, complejo y confuso que contiene miríadas... de mundos. (FULLAN, 1982: 79).

Ése es el carácter de la tarea con respecto al cambio curricular realizado desde la escuela y para toda la escuela. Si puede mantenerse el esfuerzo, un beneficio importante será que los profesores de las escuelas participantes puedan lograr lo que no podían darles las intrusiones fragmentarias del desarrollo curricular de los años 70, es decir, una visión de la tarea de afrontar y dirigir la experiencia continua del cambio, incluyendo sus tensiones y su política interna.

TANGERUD y WALLIN (1986: 56) dicen que la mejora escolar que pueda producirse será muy reducida si no se analiza claramente la estructura vigente de poder y se desarrolla una estrategia realista. En Sheffield, el análisis tendrá que seguir de cerca la acción y la continuidad de ciclos sucesivos de comisiones de profesores puede constituir una buena estrategia para contribuir a

análisis retrospectivo y apoyar la reflexión en la acción, siempre que se mantenga el compromiso para comprender el problema del cambio en los niveles del distrito, institucional, grupal e individual.

Cuatro años después del comienzo de la iniciativa, cuando se ha puesto de manifiesto la complejidad de la tarea, la estrategia "*Alternative de Grandeur*" para la innovación, a la que se habían comprometido la administración educativa local y muchos de los profesores participantes en el primer turno, ha dado paso a la más mesurada "*Strategy of Gradualism*" (véase SMITH y COLS., 1986: 275-276). Ahora, la preocupación se centra en mantener vivo el programa como un conjunto razonablemente coherente, en utilizar la reflexión y el análisis como una forma de incrementar la comprensión de cada uno del problema del cambio y en implicarse en unos enfoques que acerquen la acción del cambio a la retórica del cambio.

Queda por ver si será posible mantener estos trabajos en colaboración a favor del cambio y a gran escala cuando el nuevo currículo nacional se cierre sobre la escuela secundaria. En Sheffield, el sentido del poder corporativo frente a las intervenciones gubernativas puede reforzar el compromiso con la iniciativa local. Teniendo en cuenta que, ahora, el progreso debe ser estable y dirigido a un fin, lo importante es cómo mantener vivo ese compromiso.

Podemos decir que la historia de la iniciativa de Sheffield es la de unos profesores que se hicieron radicales en potencia, pero que no se aventuraron a un cambio extremo cuando tuvieron que enfrentarse con las estructuras tradicionales de autoridad de sus instituciones y con los problemas de las relaciones interpersonales de poder. Es también una historia de las dificultades para conseguir un cambio rápido de todo un sistema. Para que pueda afrontarse en serio el cambio general de la cultura escolar, es preciso que la innovación adquiera un ritmo estable y se mantenga mediante una participación comprometida y una idea común.

V PARTE

Recapitulación

CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE HÁBITOS ALTERNATIVOS DE PENSAMIENTO Y DISPOSICIÓN

Como señala BALL (1988: 292-293), la tarea de la enseñanza, *está sometida cada vez más a la lógica de la producción industrial y de la competición del mercado... las tecnologías del control reemplazan la disputa ideológica abierta... En ese discurso, el currículo se convierte en un sistema de reparto y los profesores, en sus técnicos u operarios.*

Dice BALL (1988: 289) que todo comenzó con la publicación del primero de los *Black Papers in Education*, en 1969, a cargo de autores de derechas que culpaban a los maestros y profesores de las aventuras radicales del movimiento de desarrollo curricular que, desde su punto de vista, se había traducido en el descenso de los niveles académicos y en la indisciplina. No obstante, a menudo, las críticas eran contradictorias porque, mientras se acusaba a los maestros y profesores de ser demasiado progresistas, también se les acusaba, cuando se modificaba el plan, de aferrarse a un currículo académico que no se adaptaba a las necesidades contemporáneas y que fomentaba un espíritu antiindustrial. El *Great Debate* de 1976 estuvo animado por el sentimiento profundo del declive nacional y económico, cuya responsabilidad se atribuyó, en gran medida, a las escuelas. La idea de que hacían falta soluciones radicales para impedir el desastre económico condujo a la invitación a una fuerte intervención gubernativa. ¡Y el gobierno intervino! Como el *Department of Education and Science* participaba de la culpabilidad atribuida a las escuelas, el gobierno pudo crear, con cierta justificación, un nuevo organismo (la *Manpower Services Commission*, denominada en la actualidad *Training Agency*) para iniciar la reforma curricular mediante un nuevo estilo de financiación por categorías. El señuelo económico resultó irresistible: las escuelas y administraciones educativas locales mordieron el anzuelo. Después, la presión se extendió hasta culminar en la *Education Reform Act* de 1988. Ahora,

en el Reino Unido, tenemos un nuevo marco curricular nacional, unos objetivos de rendimiento y unos programas de tests nuevos, nuevos planes de evaluación de profesores, nuevos modelos de gestión económica local, nuevos poderes para los consejos directivos de las escuelas y oportunidades para que las escuelas puedan optar por salir del sistema estatal. Los padres tendrán más posibilidades de elección, habrá mayor control de los consejos directivos de las escuelas a cargo de no profesionales y se hará más hincapié en la inspección de las escuelas. Todas estas cosas tienen un atractivo popular que las hace impermeables a la crítica racional (véase HOMAN, 1987: 15). Se está preparando minuciosamente al público para que se haga a la idea de pagar por la educación en una situación de “mercado libre” y la retórica de la responsabilidad económica local y de la elección de los padres deja en la penumbra la posibilidad de que, en su momento, las administraciones educativas locales sólo tengan a su cargo las escuelas que atiendan a “los niños cuyos padres o tutores no puedan pagar más del coste mínimo de la educación” (DEMAINE, 1988: 251). El estado está utilizando nuevas estructuras de control para redefinir los fines y resultados sociales de la educación. Como advierten HARGREAVES y REYNOLDS (1989b: 2):

Estamos entrando en un período de apoyo reducido del estado a la educación, en general, junto con un creciente control estatal de lo que quede [a su cargo]... la vitalidad y la misma existencia de la educación general estatal, tal como la conocemos, corre ahora un grave peligro.

De hecho, ambos autores hacen un pronóstico sombrío de nuestro futuro educativo, bajo la reciente *Education Reform Act*. Reynolds dice que:

En adelante, la educación desempeñará una función reproductora más que transformadora, reforzando las divisiones tradicionales sociales, étnicas y de género, en vez de procurar modificarlas;...

... en adelante, la educación reafirmará los objetivos académicos, en vez de los sociales o personales;...

... tanto en los cursos de formación inicial del profesorado como en los de formación permanente, las oportunidades de crítica se reducirán o perderán su justificación. (REYNOLDS, 1989: 192).

Como tutores universitarios, podríamos rechazar el pesimismo de Reynolds, reafirmar nuestra confianza en los maestros y profesores y dedicar todo nuestro empeño a apoyarlos ante los nuevos imperativos de la reforma escolar, ayudándoles a trabajar y a hacer lo mejor posible la tarea que el gobierno les ha asignado. Si no fuésemos con cuidado, este enfoque nos acercaría peligrosamente a la incorporación [a los mecanismos propuestos] y a la

pérdida de impulso crítico y de oposición. Alternativamente, podríamos ofrecer una crítica y una oposición constantes desde fuera, pero, como advierte DAVID HARGREAVES (1989: 214-215), *“sin ideas alternativas, la crítica degenera hacia la mera critiquización”*. Por supuesto, podríamos tratar de combinar estas dos posturas: probablemente, sea conveniente garantizar que tenemos *“un intelecto y una imaginación utilizables”* (SILBERMAN, 1970: 380) *“porque, en cierto nivel, tendremos que implicarnos en la acción: como intelectuales, debemos aportar algo más que nuestras ideas a las luchas a favor de la transformación social progresista”* (GINSBURG, 1988: 365). Una responsabilidad importante del profesorado universitario consiste en tratar de mantener las oportunidades de diálogo con los maestros y profesores sobre los valores y cuestiones fundamentales. Hay tres campos en los que el profesorado universitario puede trabajar con los maestros y profesores de las escuelas y ofrecerles su apoyo: la formación permanente, la formación inicial y la investigación.

¿Qué podemos decir del potencial de *“crear y mantener hábitos alternativos de pensamiento y disposición”* mediante las *actividades de formación permanente*? CARR (1986: 6) hace una advertencia importante:

Cualquier enfoque de la formación del profesorado que no estimule a los profesores para que reflexionen críticamente sobre sus propias ideas educativas y sobre la naturaleza de la educación, tal como se realiza en el medio institucional de las escuelas, será intrínsecamente conservador o peligrosamente doctrinario.

Por desgracia, al menos en el Reino Unido, se han reducido desastrosamente las oportunidades para un estudio profesional más amplio, en el que se estimule el hábito de la reflexión crítica en colaboración con profesores universitarios que simpaticen con estas ideas. Sin esas oportunidades, es probable que los profesores tengan dificultades para comprometerse con unos estudios constantes y coherentes, relacionados con la práctica, que tengan un elemento crítico y reflexivo. En cambio, se está dando prioridad a unos períodos cortos de exención de clases para que los profesores realicen determinadas tareas a corto plazo. Como dicen HARGREAVES y REYNOLDS (1989b: 25), *“hay una presión mayor orientada a la productividad, pero menos oportunidades para reflexionar sobre el valor y la racionalidad de lo que se produce”*. Cada vez se reduce más el espacio en el que los profesores puedan emprender una reflexión crítica bien enfocada. Como advertía STENHOUSE (1984b: 75), *“mejorar la educación no consiste sólo en mejorar la enseñanza como sistema de reparto”*.

¿Y qué decir de la aportación de la formación inicial del profesorado a la tarea de crear unos hábitos alternativos de pensamiento y disposición? GIROUX

y McLAREN (1987, p. 286) nos recuerdan que

uno de los grandes fracasos de la educación norteamericana ha sido su incapacidad para constituir una amenaza seria y reemplazar después el paradigma predominante del profesor como gestor formal de la clase por el modelo más emancipador del profesor como teórico crítico.

Al mismo tiempo –continúan– *“la formación del profesorado ha fracasado una y otra vez a la hora de proporcionar a los estudiantes los medios... para construir un discurso más crítico y fijar las ideas en torno al objetivo y fines de la enseñanza”*. Recientemente, JOHN WILSON (1989: 5) ha dicho que *“desde el primer momento, todos los profesores tienen que hacer frente, tanto dentro como fuera de clase, a problemas que no son puramente «prácticos» y suponen una reflexión seria sobre cuestiones educativas y sociales”*.

Los formadores de profesores no sólo han recibido críticas de los educadores radicales por no llegar suficientemente lejos, sino también de la nueva derecha por ir demasiado lejos. Dicen que los nuevos cursos y perspectivas curriculares, como los estudios mundiales y las cuestiones sobre la igualdad de oportunidades, tienen un extremo peligroso porque, a menudo, se alimentan de una *“sociología insuficiente y políticamente sesgada”* que se ha infiltrado en las escuelas a través de los programas de formación inicial del profesorado (HILLGATE GROUP, 1986: 5). Los miembros del *Hillgate Group* dicen que *“no es sano”* ayudar a los alumnos a responder a cuestiones de raza y de igualdad, porque esas preocupaciones pueden *“destruir los fundamentos de nuestra cultura nacional”*. Los intentos de ayudar a los jóvenes a pensar críticamente se desprecian porque sólo conducen a *“vaguedades opinables”* (HILLGATE GROUP, 1987: 3).

En la actualidad, los programas de formación del profesorado se planean y desarrollan, en lo fundamental, en estrecha colaboración con los profesores y están muy centrados en la escuela y enfocados a la práctica. No obstante, con frecuencia se desprecian (O'HEAR, 1988, 1989; ANDERSON, 1988) por ser demasiado teóricos; O'HEAR (1988) dice también que hay profesores muy buenos que nunca han recibido una formación de carácter formal (ibid.: 7) y que la mejor manera de adquirir un saber práctico es a través de la experiencia (ibid.: 17). Esos puntos de vista tienen un atractivo superficial y popular que les da una fuerza especial en nuestra época.

Hay muchas pruebas que apoyan la tesis (HARGREAVES y REYNOLDS, 1989b) de que el estado ha construido y explotado después una visión de la escuela caracterizada por una crisis de bajo rendimiento. Lo mismo ocurre en relación con la formación del profesorado. Ante esa crisis, ciertos grupos pue-

den urgir al estado que imponga una reforma. La reforma que proponen O'Hear y sus panfletarios compañeros de la *"nueva derecha"* consiste en la formación del profesorado en el lugar de trabajo, a cargo de la escuela. La aceptación de la idea de la formación en el lugar de trabajo (aunque no haya sido bien acogida, en general, por los sindicatos de docentes) se facilita ante la desesperada falta de maestros y profesores en algunas zonas del país. Es muy probable que lo que se pretenda, aunque no se manifieste, sea impedir la *"peligrosa"* influencia de las universidades sobre la formación del profesorado. Ahora bien, si no se ayuda activamente a los nuevos maestros y profesores, mediante su trabajo con tutores universitarios, a que adquieran *"nuevos hábitos de pensamiento y disposición"*, su capacidad para contribuir a la tarea de conseguir un cambio fundamental en las escuelas quedará limitada desde el primer momento. Como decía LAWN (1989: 148), no hace mucho, *"la idea del profesor reflexivo es fundamental para la formación del profesorado y adquiere mayor relieve en relación con la formación profesional limitada que se está imponiendo a los tutores y a los estudiantes"*.

¿Qué decir sobre la *investigación del profesor* como medio para crear y mantener hábitos alternativos de pensamiento y disposición? El panorama no está claro. Escuchamos a DAVID HARGREAVES (1984: 18) advirtiendo a los profesionales del aula para que no adopten una función casi académica como investigadores, cuando, *"en realidad, no pueden y no deben imitar al investigador profesional"*. ROWLAND (1985: 26) profundiza en esta postura: lo que pueden hacer los profesores es distinto de la *"investigación académica normal"*, afirma. Los maestros y profesores ocupan una posición privilegiada, con respecto a los agentes externos, para interpretar los pensamientos e intenciones de los niños a los que dan clase: la cuestión de la investigación (o *"indagación"*, como él la denomina) en el aula se orienta a que los maestros y profesores comprendan, con cierta profundidad, más aspectos del proceso de aprendizaje. Otros dice que no basta con el estilo más privado y enfocado a la clase de la investigación del profesional: *"... el defecto del enfoque reflexivo consiste en que está gravemente restringido y limitado por lo que deja de lado"* (SMYTH, 1987a: 159). Lo que deja de lado son los marcos sociales y políticos más generales, más allá del aula y de la escuela, que configuran los parámetros de la educación de un modo que los profesores, con su mirada volcada a las minucias de su propia práctica, a menudo no consiguen ver. Es posible que la característica propia de la investigación del profesor, la lucha individual para comprender los acontecimientos y las interacciones que se producen en su propia clase, no constituya una fuerza de cambio importante. ADELMAN y CARR (1988) ponen de manifiesto los puntos débiles del enfoque:

al desarrollarse, ante todo, como una forma de investigación en el aula

controlada por el maestro o profesor, tiene que arreglárselas para crear por sí misma la imagen de un movimiento popular, "de base", que a nadie amenaza ni se amenaza a sí mismo.

Sostienen que esa investigación del profesional corre el riesgo de ocuparse de cuestiones triviales, carece de capacidad acumulativa y no supone un desafío colectivo y radical; sin embargo, por otra parte, la investigación reflexiva, enfocada a la clase, es una forma de llegar al entusiasmo, adquirir confianza en sí mismo y lograr una visión más profunda y estos aspectos constituyen unos fundamentos importantes para un desarrollo personal y profesional que se extienda durante toda la carrera docente.

¿Dónde se colocan los maestros y profesores en relación con estos dos modelos de investigación? HUBERMAN (1989) presenta una descripción de las "fases" de la carrera profesional, derivada de un análisis detallado de entrevistas llevadas a cabo con 160 maestros y profesores suizos seleccionados para formar "grupos de experiencia" (entre: 5 y 10; 11 y 19; 20 y 29, y 30 y 39 años de experiencia). Los docentes que se encontraban en las últimas fases de su carrera estaban atravesando un período de reforma estructural (como les ocurre ahora a muchos profesores del Reino Unido) y entrando en una fase final de "enfoque positivo", "enfoque defensivo" o "desencanto". Los profesores del "grupo de enfoque defensivo" aparecen "especializándose, reduciendo sus compromisos, utilizando su antigüedad para conseguir unos horarios cómodos y relacionándose sólo con un pequeño círculo de compañeros". Son los tradicionalistas que se oponen a la innovación educativa y "vinieron a tran-cas y barrancas". Los "desencantados" son quienes apoyaban la idea de la reforma, pero se desilusionaron porque los valores se trastocaron o confundieron y porque los administradores no lograron transmitirles su apoyo con respecto a la innovación y a los profesores que participaban en la misma. Los profesores a los que Huberman considera "positivamente enfocados" (me parece que sería más adecuado denominarlos "de enfoque reducido") quedan descritos en los dos párrafos siguientes:

Dicho en pocas palabras: los profesores que evitaban... la innovación en muchas clases pero que realizaban investigaciones constantes en el nivel del aula, que ellos denominaban "juegos" con nuevos materiales, distintas agrupaciones de alumnos, pequeños cambios de los sistemas de calificación... probablemente acabarían estando más "satisfechos" con su carrera profesional que la mayoría y mucho más satisfechos que sus compañeros que se hubieran implicado en proyectos relacionados con toda la escuela o todo el distrito.

Por tanto, los "juegos", junto con una preocupación por la eficiencia edu-

cativa (“transformándolos en rutinas, utilizando los materiales adecuados para la mayoría de las situaciones en las que participo”) era uno de los indicadores de predicción más fuertes de la satisfacción final. Al contrario, la participación en innovaciones que afectaran toda la escuela era un indicio bastante fuerte del “desencanto” al cabo de 10 ó 25 años de ejercicio docente. Parece que la tendencia a la reforma del jardín privado, pedagógicamente hablando, produce más satisfacción a largo plazo que la reforma de la tierra, aunque ésta parezca más estimulante y enriquecedora mientras se desarrolla.

El análisis de Huberman tiene ciertas consecuencias preocupantes para quienes estamos interesados por formas más radicales de investigación de los docentes y preocupados por hacer frente al éxodo actual de la profesión de quienes acaban desencantados. Según Huberman, da la sensación de que los profesores quedan más satisfechos con las pequeñas modificaciones del medio en el que trabajan que les permitan adoptar una perspectiva diferente con respecto a su trabajo. Su análisis pone en tela de juicio la conveniencia de iniciar a los profesores en un tipo de investigación que trascienda las paredes de sus aulas respectivas. Viéndolo desde otro punto de vista, el trabajo de Huberman podría interpretarse en el sentido de enfatizar la necesidad de estimular a los profesores para que reflexionen más profundamente sobre los valores fundamentales de su trabajo y encuentren su satisfacción en un progreso comunitario hacia la realización de esos valores; en otras palabras, para que se comprometan, como profesorado de la escuela, a realizar unos esfuerzos más radicales cuando exista una necesidad clara y educativamente justificable de reforma. Cuando Huberman escoge como grupo objeto de la acción preventiva a los profesores de “*enfoque positivo*”, yo optaría por los “*desencantados*”. Éste es el grupo cuyos miembros tenían las ideas y habían identificado los valores importantes para ellos como profesores, pero se habían desilusionado por la falta de apoyo. Nuestra preocupación principal debiera ser la de hallar formas de identificar a esos profesores –porque están en el sistema– y ayudarles a mantener vivos sus valores y sus ideas.

Como señala CARR (1986: 8), hace falta desarrollar *comunidades críticas* en las que los maestros y profesores puedan considerar problemáticas las políticas, las prácticas y las instituciones. En las universidades, nuestro objetivo debe consistir en garantizar que en nuestro trabajo, como formadores de profesores, estamos comprometidos con la reflexión sobre la acción y con un pensamiento serio sobre los valores y los fines y que seguimos buscando formas de trabajar con grupos de maestros y profesores dispuestos a respaldar la importancia de la investigación, porque la investigación es el paradigma fundamental del derecho a comprender.

Por supuesto, el profesorado universitario, como los profesores de las escuelas, está sometido ahora a nuevos sistemas de vigilancia y control, incluyendo la evaluación del profesorado, y el análisis de las actuaciones se utiliza como fundamento de la financiación selectiva del poder central. La amenaza de los recortes presupuestarios y de la reducción de personal nos hace vulnerables a las fuerzas del mercado, igual que ocurre en las escuelas, y el peligro está en que esa vulnerabilidad nos lleve a tomar precauciones allí donde antes nos mostramos desafiantes y valientes. Por ejemplo, podemos medir hasta dónde llegar en nuestras críticas a la política del gobierno que, sin embargo, han constituido una responsabilidad tradicional e importante de la universidad. Me parece que debemos mantener nuestra valentía y nuestro compromiso con un análisis riguroso de la política educativa. En particular, tenemos que incluir en nuestros planes de investigación los determinantes del proceso mismo de investigación (véase LUNDGREN, 1988: 18). Estamos en un período en el que los administradores tienen un poder considerable para decidir que investigaciones se financian y es fundamental que comprendamos qué valores limitan o dirigen el enfoque de la investigación. Esa investigación nos permitirá ver con mayor claridad *“cómo se crea el conocimiento sobre la educación y cómo se establece el lenguaje sobre la educación”*; en pocas palabras: con qué respaldo cuenta la investigación *“al estar «engranada» en el aparato del estado”* (LUNDGREN, 1988).

En unos tiempos problemáticos, corresponde de modo especial a la universidad ayudar a los profesores a construir *“un lenguaje y un conjunto de argumentos con los que puedan defender”* su compromiso con *“la calidad educativa de la enseñanza”* (CARR, 1989b: 18). Y tenemos que asegurarnos que todos los que trabajan en colaboración para mejorar la calidad sean capaces de continuar hablando ese lenguaje. La coherencia y la utilidad de esas colaboraciones locales entre las universidades y las escuelas dependerán de los siguientes aspectos:

- La disposición de los colaboradores a abandonar sus mitologías tradicionales de unos sobre otros y a aprender a respetar los puntos fuertes de cada cual.
- El establecimiento de un compromiso común para cambiar, para estudiar alternativas y para reducir los límites de las expectativas del aprendizaje.
- El establecimiento de un compromiso común para clarificar los valores, los principios y los fines y para comprender los contextos sociales y políticos en los que tienen que plasmarse esos valores, principios y fines.
- El reconocimiento de que el ritmo adecuado de cambio —el cambio que consigue una coherencia y una significación culturales nuevas— es relativamen-

te lento y de que hace falta encontrar formas de mantener el impulso.

No son compromisos fáciles de alcanzar. GUNNAR BERG (1989: 58) ha dicho recientemente que *“la condición básica de la profesionalización es que debe estar sancionada por el entorno en el que se realice”*. El escenario actual del Reino Unido no apoya con facilidad estos compromisos y las escuelas y las universidades tienen que planear la mejor manera de trabajar unidas en un espíritu de determinación y compromiso común.

- ADELMAN, C. and CARR, W. (1988): *Whatever happened to action research?* Paper given at the British Educational Research Association Annual Conference, University of East Anglia.
- ANDERSON, D. (1988): "Summary and Preface". In O'HEAR, A. *Who Teaches the Teachers?* Research Report no. 10, pp. 3-4. London: Social Affairs Unit.
- ANDERSON, R. and SNYDER, K. (1982): Why such an interest in clinical supervision? *Wingspan*, 1 (1), 1-10.
- AOKI, T. (1984): "Towards a reconceptualisation of curriculum implementation". In HOPKINS, D. and WIDDEN, M. (Eds): *Alternative Perspective on School Improvement*, pp. 107-139. Lewes: Falmer Press.
- APPLE, M. W. (1975): "Scientific interests and the nature of educational institutions". In PINAR, W. (Ed.): *Curriculum Theorising: The Reconceptualists*, pp. 120-30. Berkeley, Calif.: McCutchan.
- ARONOWITZ, S. and GIROUX, H. (1986): *Education Under Siege*. London: Routledge and Kegan Paul.
- ASPINWALL, K. (1985): *A biographical approach to the professional development of teachers*. Unpublished Med dissertation, University of Sheffield.
- ASPINWALL, K. (1987a): *Some Responses of SFS Secondees to this Year's Programme*. Evaluation Report, City of Sheffield Education Department.
- ASPINWALL, K. (1987b): *A Climate for Change*. Evaluation Report, City of Sheffield Education Department.
- BALL, S. (1988): "Staff relations during the teachers' industrial action: Context, conflict and proletarianisation". *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 289-306.
- BATES, R.J. (1987): "Corporate culture, schooling and educational administration". *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 79-115.
- BECKER, H.S. (1982): *Art Worlds*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- BERG, G. (1989): "Educational reform and teacher professionalism". *Journal of*

- Curriculum Studies*, 21(1), 53-60.
- BERGER, J. and MOHR, J. (1967): *A Fortunate Man*. London: Writers' and Readers' Cooperative.
- BERLAK, A. (1985): *Back to basics: Liberating pedagogy and the liberal arts*. Paper given at the American Educational Research Association Annual Conference. Chicago.
- BERNSTEIN, B. (1975): "Class and pedagogies: Visible and invisible". In *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmission*, 116-56. London: Routledge and Kegan Paul.
- BLACKMORE, J. (1990): "The text and context of vocationalism: Issues in post-compulsory curriculum in Australis since 1970". *Journal of Curriculum Studies*, 22(2), 177-84.
- BOLSTER, A.S. Jr (1983): "Toward a more effective model of research in teaching". *Harvard Educational Review*, 53(3), 294-308.
- BRIDGES, D. (1979): *Education, Democracy and Discussion*. Windsor: NFER.
- BROWN, P. (1987): *Schooling Ordinary Kids: Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. London: Tavistock.
- BRUNER, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. New York: Harvard University Press.
- CARLSON, D. (1986): Teachers, class, culture and the politics of schooling. *Interchange*, 17(4), 17-36.
- CARNOY, M. and LEVIN, H.M. (1985): *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- CARR, W. (1980): "The gap between theory and practice". *Journal of Further and Higher Education*, 4(1), 60-69.
- CARR, W. (1982): "Trating the symptoms, neglecting the cause: Diagnosing the problem of theory and practice". *Journal of Further and Higher Education*, 6(2), 19-29.
- CARR, W. (1986): Recent developments in teacher education: A response. Paper presented at the Conference on Teacher Tesearch and INSET. University of Ulster.
- CARR, W. (1989a): *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. Lewes: Falmer Press.
- CARR, W. (1989b): "Introduction: Understanding quality in teaching". In CARR, W. (Ed.) *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, pp. 1-18. Lewes: Falmer Press.
- CARR, W. (1989c): "Action research: Ten years on". *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 85-90.
- CLOUGH, E., ASPINWALL, K. and GIBBS, R. (eds) (1989): *Learning to Change: An LEA School-focuse Initiative*. Lewes: Falmer Press.
- COGAN, M.L. (1973): *Clinical Supervision*. Boston, Mass. : Houghton Mifflin.
- CONNELL, R.W., ASHENDEN, D.J., KESSLER, S. and DOWSETT, G.W. (1982): *Making the Difference*. Sydney: Allen and Unwin.
- COWIE, H. and RUDDUCK, J. (1988^a): *Cooperative Group Work: An Overview*. Learning Together-Workin Together, Vol. 1. London: BP Educational Service.
- COWIE, H. and RUDDUCK, J. (1988^b): *School and Classroom Studies*. Learning Together-Workin Together, Vol. 2. London: BP Educational Service.

- CRONBACH, L.J. (1975): "Beyond the two disciplines of scientific knowledge". *American Psychologist*, 30,116-27.
- CUBAN, L. (1987): "Cultures of teaching: A Puzzle". *Educational Administrative Quarterly*, 23(4), 25-35.
- DEMAINE, J. (1988): "Teachers' work, curriculum and the new right". *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 247-64.
- DENSCOMBE, M. (1980): "Pupil strategies and the open classroom". In WOODS, P. (Ed.): *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, pp. 50-73. London: Croom Helm.
- DEPARTMENT OF EDUCATION and SCIENCE. (1985): *Better Schools*. London: HMSO.
- DUCHAMP, M. (1962): "A letter to Hans Richter". Quoted in LUCIE SMITH E. (1969): *Movements in Art Since 1945*. London: Thames and Hudson.
- DUNLOP, F. (1979): "On the democratic organisation of schools". *Cambridge Journal of Education*, 9(1), 43-54.
- DURKHEIM, E. (1977): *The Evolution of Educational Thought*. London: Routledge and Kegan Paul.
- ELIOT, T.S. (1958): "The love song of J. Alfred Prufrock". In *Collected Poems 1909-1935*. London: Faber and Faber.
- ELLIOT, J. (1983): "A curriculum for the study of human affairs: The contribution of the work of Lawrence Stenhouse". *Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 105-123.
- ENTWISTLE, N. (1981): "Recent trends in research on learning in schools and universities". *Scottish Educational Review*, 13(2), 112-21.
- FIELDING, M. (1973): "Democracy in secondary schools: School councils and 'shared responsibility' ". *Journal of Moral Education*, 2(3), 221-32.
- FOX, G. (1979): "The teacher authority: Secondary education". In RUDDUCK, J. (Ed.): *Learning to Teach through Discussion*, pp. 6-7. Norwich: Centre for Applied Research in Education (CARE) Publications, University of East Anglia.
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*. Ontario: OISE Press.
- FULLAN, M. (1985): "Change processes and strategies at the local level". *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421.
- GARFORTH, J.M. (1988): *Evaluation of the Sheffield Curriculum Initiative in Secondary Schools*. Evaluation Report, City of Sheffield Education Department.
- GARVER, E. (1984): "The arts of the practical: Variations on a theme of Prometheus". *Curriculum Inquiry*, 14(2), 165-82.
- GINSBURG, M. (1988): "Educators as workers and political actors in Britain and North America". *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 359-67.
- GIROUX, H.A. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes: Falmer Press.
- GIROUX, H.A. (1983): *Theory and Resistance in Education*. London: Heinemann Educational.
- GIROUX, H.A. and McLAREN, P. (1987): "The teacher education as a counter public sphere: Notes towards a redefinition". In POPKEWITZ, T.S. (Ed.): *Critical Studies in Teacher Education*, pp. 266-97. Lewes: Falmer Press

- GOLDHAMMER, R. (1969): *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GOODLAD, J.I. (1984): *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.
- GOODLAD, J.I., KLEIN, M. and ASSOCIATES (1970): *Behind the Caleros Doro*. Ohio: Charles A. Jones.
- GORDON, D. (1987): "Autonomy is more than just the absence of external constraints". In SABAR, N., RUDDUCK, J. and REID, W. (Eds): *Partnership and Autonomy in School-based Curriculum Development*, pp.29-36. Occasional Papers 10. Sheffield: University of Sheffield Division of Education (USDE).
- GOTTIEB, R.S. (1979): "Habermas and critical reflective emancipation". In GERAETS, T.F. (Ed.): *Rationality Training*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- GREENE, M. (1973): *Teacher as Stranger*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- GREENE, M. (1985): *Teacher as project: choice, perspective and the public space*, mimeo.
- GROUNDWATER SMITH, S. (1989): *A process of acritical enquiry: The evolution of curriculum Knowledge in pre-service teacher education*. Unpublished PhD thesis, University of Sydney.
- GRUMET, M. (1981): "Restitution and reconstruction of educational experience: An autobiographical method for curriculum theory". In LAWN, M. and BARTON, L. (Eds): *Rethinking Curriculum Studies*, pp. 125-48. London: Croom Helm.
- HARE, D. (1989): "Cycles of hope and despair". *The Weekend Guardian*, June, pp.3-4.
- HARGREAVES, A. (1982): "The rhetoric of school-centred innovation". *Journal of Curriculum Studies*. 14(3), 251-66.
- HARGREAVES, A. (1988): "Teaching quality: A sociological analysis". *Journal of Curriculum Studies*. 20(3), 211-31.
- HARGREAVES, A. and REYNOLDS, D. (eds) (1989a): *Education Policies: Controversies and Critiques*. Lewes: Falmer Press.
- HARGREAVES, A. and REYNOLDS, D. (eds) (1989b): "Decomprehensivisation". In HARGREAVES, A. and REYNOLDS, D. (Eds): *Education Policies: Controversies and Critiques*, pp. 1-32. Lewes: Falmer Press.
- HARGREAVES, D. (1980): "A sociological critique of individualism in education". *British Journal of Educational Studies*, 28(3),187-98.
- HARGREAVES, D. (1982): *The Challenge for the Comprehensive School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HARGREAVES, D. (1984): "Introducing action enquiry". *Dialogue in Education*, 1(1), 18.
- HARGREAVES, D. (1989): "Educational policy and educational change: A local perspective". In HARGREAVES, A. and REYNOLDS, D. (Eds): *Education Policies: Controversies and Critiques*, pp. 213-17. Lewes: Falmer Press.
- HARTLEY, D. (1986): "Structural isomorphism and the management of consent in education". *Journal of Education Policy*, 1(3), 229-37.
- HILLGATE GROUP (1986): *Whose Schools? A Radical Manifesto*. London: The Hillgate Press.
- HILLGATE GROUP (1987): *The Reform of British Education*. London: The Claridge Press.

- HINTON, W. (1966): *Fanshen*. New York: Vintage Books.
- HOMAN, R. (1987): *The elimination of the local education authority*. Paper given at the British Educational Research Association Annual Conference. Manchester.
- HOPKINS, D. and WIDDEN, M. (eds) (1984): *Alternative Perspectives on School Improvement*. Lewes: Falmer Press.
- HOUSE, E.R. (1979): "Technology versus craft: A ten year perspective on innovation". *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1-15.
- HUBERMAN, M. and MILES, M.B. (1984): *Innovation up Close: How School Improvement Works*. New York: Plenum Press.
- HUBERMAN, M. (1989): *Teacher development and instructional mastery*. Paper given at the International Conference on Teacher Development: Policies, Practices and Research, OISE, Ontario.
- HULL, C. and RUDDUCK, J. (1981): *Pupils and Innovation*. Report to the SSRC, HR 6848/1.
- HULL, C., RUDDUCK, J., SIGSWORTH, A. and DAYMOND, G. (1985): *A Room Full of Children Thinking*. Harlow: Longman/Schools Council.
- Humanities Curriculum Project: An Introduction* (1971). London: Heinemann Educational. (Revised by J. RUDDUCK, 1982, Norwich: School of Education Publications, University of East Anglia.)
- ILLICH, I. (1982): *Shadow*. Boston: Marion Boyars.
- INGLIS, F. (1989): "Theory and tyranny: The strange death of democratic England". *Cambridge Journal of Education*, 19(2), 123-30.
- JOHNSON, S.M. (1988): "Schoolwork and its reform". *Journal of Education Policy*, 3(5), 95-112.
- JONATHAN, R. (1987): "Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling" *Journal of Curriculum Studies*, 19(3), 567-9.
- JOYCE, B.R. and CLIFT, T. (1984): "The phoenix agenda: Essential reform in teacher education". *Educational Research*, 5-18.
- JOYCE, B.R. and SHOWERS, B. (1984): "Transfer of training: The contribution of coaching". In HOPKINS, D. and WIDDEN, M. (Eds): *Alternative Perspectives on School Improvement*, pp. 77-87. Lewes: Falmer Press.
- JOYCE, B.R., HERSH, R.H. and MCKIBBIN, M. (1983): *The Structure of School Improvement*. New York: Longman.
- KANTER, R.M. (1983): *The Change Masters: Innovation and Entrepreneurship in the American Corporation*. New York: Simon and Schuster.
- LAWN, M. (1989): "Being caught in schoolwork: The possibilities of research in teachers' work". In CARR, W. (Ed.): *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, pp. 147-61. Lewes: Falmer Press.
- LUNDGREN, U. (1988): 'Social engineering': Practical versus disciplinarian knowledge in Swedish post-war educational planning. *Studies of Higher Education and Research* (Newsletter of the Research on Higher Education Program, Sweden), 6, 1-23.
- MCNEIL, L. (1987): "Talking about differences, teaching to sameness". *Journal of*

- Curriculum Studies*, 19(2), 105-122.
- MACDONALD, B. (1973): "Briefing decision-makers". In HAMINGSON, D. (Ed.): *Towards Judgement*, pp.12-30. Norwich: Centre for Applied Research in Education (CARE) Publications, University of East Anglia.
- MARRIS, P. (1975): *Loss and Change*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- MAY, N. and SIGSWORTH, A. (1982): "Teacher-outsider partnerships in the observation of classrooms". In RUDDUCK, J. (Ed.): *Teachers in Partnership: Four Studies of In-service Collaboration*, pp. 43-56. London: Longman.
- MEIGHAN, R. (1989): *Flexi-schooling*. Ticknall: Education Now Publishing Cooperative.
- NIAS, J. (1984): "Learning and acting the roles: In-school support for primary teachers". *Educational Review*, 36(1), 3-15.
- O'HEAR, A. (1988): *Who Teaches the Teachers?* Research Report 10. London: Social Affairs Unit.
- O'HEAR, A. (1989): "Teachers can become qualified in practice". *Guardian*, 24 January.
- OLMSTED, M.S. (1959): *The Small Group*. New York: Random House.
- PAGE, R. (1989): "The lower track curriculum at a 'heavenly' high school: Cycles of prejudice". *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 197-221.
- PERRY, W.G. (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- POLANYI, M. (1958): *Personal Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- POLLARD, K. (1987): *The Management of New Teaching-Learning Styles in Secondary Schools*. Sheffield: Sheffield City Polytechnic, Department of Education Management.
- POPKEWITZ, T.S., TABACHINCK, R.B. and WEHLAGE, G. (1982): *The Myth of Educational Reform*. Madison: University of Wisconsin Press.
- POPPER, K.R. (1963): *Conjectures and Refutations*. London: Routledge and Kegan Paul.
- POPPLTON, P.K. (1988^a): *Teacher Professional Satisfaction and its Implications for Secondary Education and Teacher Education*. ESRC Report, CO 925/0004.
- POPPLTON, P.K. (1988^b): Teacher professional satisfaction: Its implications for secondary education and teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 18(1), 5-16.
- POWELL, A. G., FARRAR, E. and COHEN, D. K. (1985): *The Shopping Mall High School*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin
- PRATT, D. (1987): "Curriculum design as humanistic technology". *Journal of Curriculum Studies*, 19(2), 49-62
- RAE, J. (1973): "On teaching independence". *New Statesman*, 21 September, p. 380
- READ, H. (1958): *Education through Art*. London: Faber and Faber
- REYNOLDS, D. (1989): "Better Schools?" In HARGREAVES, A. and REYNOLDS, D. (Eds.): *Educations Policies: Controversies and Critiques*, pp. 191-212. London: Falmer Press
- ROSARIO, J. (1986): "Excellence, school culture and lessons in futility". *Journal of Curriculum Studies*, 18(1), 31-44

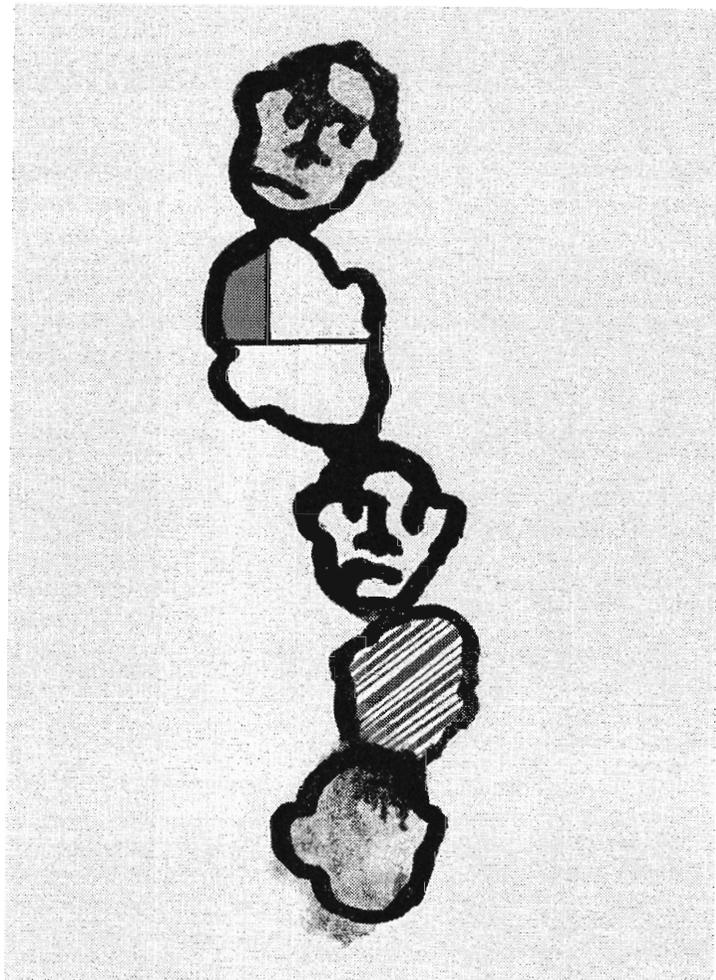
- ROWLAND, S. (1985): "Caleros enquiry: An approach to understanding children". *Dialogue in Education*, 1(3), 26-8
- RUDDUCK, J. (ed.) (1979): *Learning to Teach through Discussion*. Norwich: Centre for Applied Research in Education (CARE) Publications, University of East Anglia.
- RUDDUCK, J. (1981): *Making the Most of the Short In-service Course*. Schools Council Working Paper 71. London: Methuen.
- RUDDUCK, J. (ed.) (1982): *Teachers in Partnership: Four Studies of In-service Collaboration*. London: Longman
- RUDDUCK, J. (1983): "In-service courses for pupils as a basis for implementing curriculum change". *British Journal of In-service Education*, 10(1), 32-42
- RUDDUCK, J. (1984a): "Introducing innovation to pupils". In HOPKINS, D. and WIDEEN, M. (eds): *Alternative Perspectives on School Improvement*, pp. 53-66. Lewes: Falmer Press
- RUDDUCK, J. (1984b): "The 'hypothesis teacher' and the problem of helping children gain power through understanding". In SIMON, B. (Ed.): *Margaret Gracie: A Teacher for Our Time*, pp. 15-24. Leicester: Forum Press
- RUDDUCK, J. (1985): "The improvement of the art of teaching through research". *Cambridge Journal of Education*, 15(3), 123-7.
- RUDDUCK, J. (1986a): "Curriculum change, management or meaning?". *School Organisation*, 6(1), 107-114.
- RUDDUCK, J. (1986b): *Understanding Curriculum Change*. Occasional Paper 6. Sheffield: University of Sheffield Division of Education (USDE).
- RUDDUCK, J. (1987): "Partnership supervision as a basis for the professional development of teachers". In WIDEEN, M. and ANDREWS, I. (Eds): *Staff Development for School Improvement*, pp. 129-41. Lewes: Falmer Press.
- RUDDUCK, J. (1988a): "Changing the world of the classroom by understanding it: A review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse". *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 30-42.
- RUDDUCK, J. (1988b): "The ownership of change as a basis for teachers' professional learning". In CALDERHEAD, J. (ed.): *Teachers' Professional Learning*, pp. 205-22. Lewes: Falmer Press.
- RUDDUCK, J. (1989a): "Accrediting teacher education courses: The new criteria". In HARGREAVES, A. and REYNOLDS, D. (Eds): *Education Policies: Controversies and Critiques*, pp. 178-90. Lewes: Falmer Press.
- RUDDUCK, J. (1989b): "Practitioner research and programmes of initial teacher education". *Westminster Studies in Education*, 12, 61-72.
- RUDDUCK, J. and HOPKINS, D. (1984): *The Sixth Form and Libraries: Problems of Access to Knowledge*. Library and Information Research Report 24. Boston Spa: British Library.
- RUDDUCK, J. and SIGSWORTH, A. (1983): *Partnership: An Exploration of Student-Tutor Relationships in Teaching Practice*. Norwich: School of Education Publications, University of East Anglia.
- RUDDUCK, J. and SIGSWORTH, A. (1985): "Partnership supervision (or Goldhammer revi-

- sited)". In HOPKINS, D. and REID, K. (Eds): *Rethinking Teacher Education*, pp. 153-71. London: Croom Helm.
- RUDDUCK, J. and WILCOX, B. (1988): "Issues of ownership and partnership in school-centred innovation". *Research Papers in Education*, 3(3), 157-79.
- RUNKEL, P.J. (1984): "Maintaining diversity in schools". In HOPKINS, D. and WIDEEN, M. (Eds): *Alternative Perspectives on School Improvement*, pp. 167-87. Lewes: Falmer Press.
- SARASON, S.B. (1982): *The Culture of the School and the Problem of Change*, 2^a edn. Boston: Allyn and Bacon.
- SCHEFFLER, I. (1968): "University scholarship and the education of teachers". *Teachers' College Record*, 70(1), 1-12.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHOOLS COUNCIL (1965): *Raising the School Leaving Age*. Working Paper 2. London: HMSO.
- SCHOOLS COUNCIL (1968): *Enquiry 1: The Young School Leaver*. London: HMSO.
- SCHWAB, J.J. (1956): "Science and civil discourse: The uses of diversity". *Journal of General Education*, 132-143. Reprinted in WESTBURY, J. and WILKOF, N.J. (Eds) (1978): *Joseph J. Schwab: Selected Essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- SCHWAB, J.J. (1970): "The practical: A language for curriculum. Paper given at the American Educational Research Association Annual Conference and printed by the Centre for the Study of Instruction". Reprinted in WESTBURY, J. and WILKOF, N.J. (Eds) (1978): *Joseph J. Schwab: Selected Essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- SEIFERT, J. (1983): *An Umbrella from Piccadilly* (translated by E. OSERS). London: London Magazine Editions.
- SILBERMAN, C.E. (1970): *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. New York: Vintage Books.
- SLAUGHTER, R.A. (1989): "Cultural reconstruction in the post-modern world". *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 255-70.
- SMITH, L.M., KLEINE, P.F., PRUNTY, J.P. and DWYER, D.C. (1986): *Educational Innovators: Then and Now*. Lewes: Falmer Press.
- SMYTH, W.J. (1985): "Developing a critical practice of clinical supervision". *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 1-15.
- SMYTH, W.J. (1987a): "Transforming teaching through intellectualizing the work of teachers". In SMYTH, J. (Ed.): *Educating Teachers*, 155-68. Lewes: Falmer Press.
- SMYTH, W.J. (1987b): *A Rationale for Teachers' Critical Pedagogy: A Handbook*. Victoria: Deakin University Press.
- SQUIRELL, G., GILROY, P., JONES, D. and RUDDUCK, J. (1990): *Acquiring Knowledge in Initial Teacher Education: Reading, Writing, Practice and the PGCE Course*. Library and Information Research Report 79. London: British Library.

- STAKE, R.E. (1987): "An evolutionary view of programming staff development". In WIDEEN, M. and ANDREWS, I. (Eds): *Staff Development for School Improvement*, pp. 55-69. Lewes: Falmer Press.
- STEADMAN, S.D. and PARSONS, C. (1980): *The Impact and Take-up Project*. Second Interim Report. London: Schools Council.
- STENHOUSE, L. (1963): "A cultural approach to the sociology of the curriculum". *Pedagogisk Forskning*, Nordisk Tidsskrift for Pedagogik, pp. 120-34.
- STENHOUSE, L. (1979): "Using research means doing research". In DAHL, H., LYSNE, A. and RAND, P. (Eds): *Pedagogikkens Sokelys: Festskrift til Johannes Sandven*, pp. 71-82. Oslo: University Forlaget.
- STENHOUSE, L. (1980a): Curriculum and the quality of schooling. Paper given at Goldsmith's College Annual Conference and published in the *Conference Proceedings*.
- STENHOUSE, L. (1980b): "Curriculum research and the art of the teacher". *Curriculum*, 1(1), 40-44.
- STENHOUSE, L. (1980c): "Product or process? A reply to Brian Crittenden". *New Education*, 2(1), 137-40.
- STENHOUSE, L. (1983a): "The aims of the secondary school". In *Authority, Education and Emancipation*, pp. 153-5. London: Heinemann Educational.
- STENHOUSE, L. (1983b): "Towards a vernacular humanism". In *Authority, Education and Emancipation*, pp. 163-77. London: Heinemann Educational.
- STENHOUSE, L. (1983c): "Research as a basis for teaching". In *Authority, Education and Emancipation*, pp. 177-95. London: Heinemann Educational.
- STENHOUSE, L. (1984a): "A note on case study and educational practice". In BURGESS, R.G. (Ed.): *Field Methods in the Study of Education*, pp. 263-71. Lewes: Falmer Press.
- STENHOUSE, L. (1984b): "Artistry and teaching: The teacher as the focus of research and development". In HOPKINS, D. and WIDEEN, M. (Eds): *Alternative Perspectives On School Improvement*, pp. 67-76. Lewes: Falmer Press.
- STENHOUSE, L. (1984c): "Evaluating curriculum evaluation". In ADELMAN C. (Ed.): *The Problems and Ethics of Educational Evaluation*, pp. 77-86. London: Croom Helm.
- STENHOUSE, L., VERMAM G.K., WILD, R.D. and NIXON, J. (1982): *Teaching about Race Relations: Problems and Effects*. London: Routledge and Kegan Paul.
- STRAUSS, A. (1977): *Mirrors and Masks: The Search for Identity*. London: Martin Robertson.
- SULTANA, R.G. (1989): "Transition education, student contestation and the production of meaning: Possibilities and limitations of resistance theory". *British Journal of Sociology of Education*, 10(3), 287-309
- TANGERUD, H. and WALLIN, E. (1986): "Values and contextual factors in school improvement". *Journal of Curriculum Studies*, 18(1), 45-61
- TAYLOR, M. (1968): *The World and the American Teacher*. Washington DC: The American Association of Colleges of Teacher Education.
- TOFFLER, A. (1970): *Future Shock*. New York: Bantam Books.

- TOOGOOD, P. (1989): "Learning to own knowledge". In HARBER, C. and MEIGHAN, R. (Eds): *The Democratic School*, pp. 98-121. Ticknall: Education Now Publishing Cooperative.
- WATSON, G. (1973): "Resistance to change". In ZALTMAN, G. (Ed.): *Processes and Phenomena of Social Change*. New York: John Wiley.
- WESTBURY, J. and WILKOF, N.J. (Eds) (1978): *J.J. Schwab: Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays*. Chicago: Univeristy of Chicago Press.
- WIDEEN, M.F. (1987): "Perspective on staff development". In WIDEEN, M. and ANDREWS, I. (Eds): *Staff Development for School Improvement*, pp. 1-15. Lewes: Falmer Press.
- WILSON, J. (1989): "Authority, teacher education and educational studies". *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 5-12.
- WITHALL, J. and WOOD, F. (1979): "Taking the threat out of classroom observation and feedback". *Journal of Teacher Education*, 30,1.
- WOOD, D. (1988): *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.
- WOODS, P. (Ed.) (1980): *Pupil Strategies: Expectations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm.
- WOODS, P. (1985): "Converstions with teachers: Some aspects of life history method". *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 13-26.

K
I
K
I
R
I
K
I



COOPERACIÓN EDUCATIVA

MOVIMIENTO
COOPERATIVO
ESCUELA POPULAR

**Una propuesta editorial
independiente, autónoma,
crítica y coeducativa**

Colección

Colaboración Pedagógica:

1. **Hacer la escuela**
Una propuesta de Proyecto Curricular del Primer Ciclo de Primaria
M. Alcalá, Toñi Corpas, Miguel López, ...
P.V.P.: 1.500 ptas. (AGOTADO)
2. **Una ventana abierta en la escuela**
La investigación del medio en niños de 5 a 8 años
J. Lanuza
P.V.P.: 1.200 ptas.
3. **La realidad entra en la escuela**
La investigación del medio en la ESO
Paco Bastida y Mercedes Gimeno
P.V.P.: 1.900 ptas.
4. **El método natural de aprendizaje: La escrileitura**
Paul Le Bohec
P.V.P.: 1.200 ptas.
5. **Rémi a la conquista del lenguaje escrito**
Los deseos de escribir de un disléxico
Paul Le Bohec
P.V.P.: 2.500 ptas.
6. **Cooperar en clase**
A. Campiglio y R. Rizzi
P.V.P.: 2.000 ptas.
7. **¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?**
I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito.
Carvajal, F. y Ramos, J. (Comps.)
P.V.P.: 2.250 ptas.

Colección Cuadernos

de Cooperación Educativa:

1. **El método natural**
VV. AA.
P.V.P.: 500 ptas.
2. **Cuando el caballito de cartón se mece**
La Educación Infantil
VV. AA.
P.V.P.: 1.200 ptas.
3. **El camino hacia una escuela coeducativa (2ª Edición)**
Joaquín Ramos (Comp.)
P.V.P.: 2.200 ptas.
4. **La educación permanente como proceso de transformación**
Antonio Sánchez (Comp.)
P.V.P.: 1.900 ptas.
5. **La escuela: instrumento de paz y solidaridad**
José Tuvilla (Comp.)
P.V.P.: 1.900 ptas.
6. **Hoy ya es mañana** Tecnologías y Educación: un diálogo necesario. *Juana Mª Sancho y Luis M. Millán (Comps.)*
P.V.P.: 2.500 ptas.
7. **Educación y Cultura Visual**
Fernando Hernández
P.V.P.: 2.500 ptas.
8. **Una escuela para la integración educativa**
Ramón Porras Vallejo
P.V.P.: 2.750 ptas.
9. **Repensar la enseñanza desde la diversidad**
Rubio, E. y Rayón, L.
P.V.P.: 2.700 ptas.

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

1. **Ver, saber y ser**
Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas
Mª Dolores Días Noguera.
P.V.P.: 1.500 ptas.
2. **La cooperación en la educación**
Rinaldo Rizzi.
P.V.P.: 2.000 ptas.
3. **Cultura y Educación**
Lawrence Stenhouse.
P.V.P.: 2.500 ptas.
4. **¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela?**
Michael Fullan y Andy Hargreaves
P.V.P.: 2.500 ptas.
5. **Los discursos redentores de las ciencias de la educación**
Thomas S. Popkewitz.
P.V.P.: 1.800 ptas.
6. **Los feminismos en la Educación**
Gaby Weiner.
P.V.P.: 2.500 ptas.

Colección
Ideología,
Pensamiento y Educación

1. Ver, saber y ser.

M^a Dolores Díaz Noguera

2. La cooperación en la educación.

Rinaldo Rizzi

3. Cultura y Educación.

Lawence Stenhouse

**4. ¿Hay algo por lo que merezca
la pena luchar en la escuela?**

M. Fullan y A. Hargreaves

**5. Los discursos redentores de
las Ciencias de la Educación.**

Th. S. Popkewitz

6. Feminismos en la educación.

G. Weiner

7. Innovación y cambio.

Jean Rudduck

Dice Jean Rudduck que tenemos que hacer participar al profesorado y al alumnado en los procesos de innovación y cambio de nuestros centros. Se trata del derecho de los docentes y los alumnos y alumnas, como participantes en la vida diaria de clase, a comprender qué hacen y porqué lo hacen, a reconocer las áreas en las que pueden influir y mejorar la experiencia del aprendizaje y la enseñanza y a apreciar, cada uno a su modo, que la meta consiste siempre en ampliar las posibilidades de control del medio en el que uno trabaja y de las propias oportunidades de desarrollo mediante una comprensión profesional más profunda. A lo largo de la obra, la autora hace hincapié en la importancia del trabajo cooperativo, de quien *posee* las ideas nuevas y las innovaciones, así como el significado de la gestión del cambio.