

T. Wrigley

**Escuelas
para la esperanza**

**Una nueva agenda hacia
la renovación**

UNIVERSIDAD DE CHILE



3 5601 15303 8702



Morata

370.193
W954e
2007
C.1

CASA DEL LIBRO
ESCUELAS PARA LA ESPERANZA. UNA
NUEVA AGENDA HACIA LA RENOVACIÓN
36 P1 000363306N 1
PEDAGOGÍA

01880 B

2 402112103293

18,80Eur P1-36

Escuela para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación
T. Wrigley
Morata

18,84

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS. SOCIALES
BIBLIOTECA



510.143
W954e
2007
C.1

Terry WRIGLEY

Escuelas para la esperanza

Una nueva agenda hacia la renovación

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS. SOCIALES
BIBLIOTECA



EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Colección: **PEDAGOGÍA**
Manuales

Escuelas para la esperanza

Una nueva agenda hacia la renovación

Por

Terry WRIGLEY

Traducción de

Tomás del Amo

M.^a del Carmen Blanco

Título original de la obra:

SCHOOLS OF HOPE

© 2003 Terry Wrigley

Published by arrangement with Trentham Books Ltd.

All rights reserved

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© de la presente edición:

EDICIONES MORATA, S. L. (2007)

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

www.edmorata.es - morata@edmorata.es

Derechos reservados

Depósito Legal: M-33.600-2007

ISBN: 978-84-7112-508-8

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.

Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: ELECE Industrias Gráficas S. L. Algete (Madrid)

Ilustración de la cubierta: *El examen*, (1862), por Albert Anker (1831-1910).

¿Se ha conducido a nuestras escuelas hacia la eficacia más bien que hacia la verdadera mejora? ¿Qué importa realmente, que haya nuevos objetivos que cumplir, calificaciones más altas en matemáticas o quizás aprendices preocupados y creativos, un futuro, un sentido de justicia, y el bienestar del planeta y sus habitantes?

(Editorial, *Mejorar las escuelas*, otoño de 2001)

El futuro de la enseñanza está en las manos de los que convierten la esperanza en una virtud activa.

(Andy HARGREAVES y Michael FULLAN, 1998)

Contenido

PREFACIO ADICIONAL PARA LA EDICIÓN ESPAÑOLA	11
INTRODUCCIÓN	13
<i>Ampliar los horizontes, 15.—La Escuela es una Casa de Aprendizaje, 17.—Una esperanza fundada, 17.—Resumen de los capítulos, 20.</i>	
CRÍTICAS	
CAPÍTULO PRIMERO: La eficacia escolar: El problema del reduccionismo	23
<i>Biología, psicología y educación, 25.—Un ejemplo: La medición de la "inteligencia", 26.—Eficacia escolar: Un paradigma reduccionista, 26.—Reduccionismo y reacción política, 34.</i>	
CAPÍTULO II: La mejora de la escuela: ¿Adónde vamos desde aquí?	38
<i>La mejora de la escuela: Un desarrollo contradictorio, 39.—Liderazgo distribuido, 42.—Comprender las culturas escolares, 45.—Mejora de la escuela, democracia y justicia social, 47.—Avanzar, 52.</i>	
DILEMAS	
CAPÍTULO III: Compromiso o vigilancia: La ecología del cambio	54
<i>Rendición de cuentas o responsabilidad, 55.—Los pájaros enjaulados no vuelan, 56.—Abrir la jaula, 58.—Modelos de profesionalidad responsable, 62.—Cambiar las concepciones del liderazgo, 64.—Liderazgo compartido en el contexto, 66.—Culturas y valores: El ambiente más amplio, 67.</i>	
CAPÍTULO IV: ¿La mejora de quién? ¿Las escuelas de quién?	69
<i>La reforma de la escuela comprensiva, 71.—Vender nuestro futuro, 73.—El "mercado" de la elección de escuela, 75.—"Separa a las ovejas de las cabras", 76.—Educación y pobreza, 79.</i>	

APRENDIZAJE

CAPÍTULO V: Elevar las expectativas: Repensar la "inteligencia"	82
<i>Clase, racismo y CI: Una breve historia, 83.—Déficit del lenguaje, 88.—Capital cultural, 90.—Inteligencias múltiples, 91.—Inteligencia distribuida, 92.—Repensar la inteligencia, repensar el aprendizaje, 95.</i>	
CAPÍTULO VI: Currículum, clase y cultura	97
<i>"El currículum es una selección de la cultura", 98.—Currículum, raza y clase social, 101.—Currículum y cultura de la escuela en un mundo cambiante, 104.—El metacurrículum del pensamiento, 108.—En el futuro, 110.—Intensificación o mejora, 112.</i>	
CAPÍTULO VII: Pedagogías para mejorar las escuelas	114
<i>Positivismo, inspección e investigación de la eficacia, 116.—¿Mejora la escuela mediante la instrucción "directa"?, 118.—Modos de enseñanza, 119.—Patrones de comunicación, 120.—Desarrollar la cognición, 123.—Las inteligencias múltiples en la práctica, 125.—"Aprender es algo que hacemos los niños", 126.—La mejora escolar: Un nuevo enfoque para el aprendizaje, 127.</i>	
CAPÍTULO VIII: Escuelas para los ciudadanos	131
<i>Aprendizaje y enseñanza, 133.—Currículum, 135.—Ethos escolar y derechos humanos, 137.—Implicación de la comunidad, 139.—Identidad personal, poder y desarrollo de la escuela, 140.</i>	
COMUNIDADES	
CAPÍTULO IX: Comunidades de aprendizaje	142
<i>El problema de los grandes centros escolares, 143.—Escuelas comunitarias, 146.—Los padres como socios, 147.—Las barreras del prejuicio, 149.—Una perspectiva comunitaria sobre el aprendizaje, 135.</i>	
CAPÍTULO X: ¿Justicia social o un discurso del déficit?	153
<i>Hacer frente a la pobreza, 155.—Comprender las "necesidades especiales", 158.—Exclusiones escolares, 161.—El bilingüismo, un activo cultural, 163.—Racismo y refugiados, 170.</i>	
FUTUROS	
CAPÍTULO X: Escuelas para un futuro	173
<i>Escuelas con esperanza, en las zonas urbanas deprimidas, 174.—Escuelas con esperanza, en un mundo agitado, 177.—Escuelas con esperanza, 179.</i>	
BIBLIOGRAFÍA	181
ÍNDICE DE MATERIAS	195
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	198

Prefacio adicional para la edición española

Por Terry WRIGLEY

La situación en Inglaterra es, en muchos aspectos, más difícil ahora que cuando este libro se publicó por primera vez en 2003. El control autoritario de arriba-abajo de las escuelas es más estricto que nunca: inspecciones, tablas de clasificación, remuneración según el rendimiento para los profesores y un currículum estandarizado. Y se han añadido ahora dos nuevos factores: la privatización y el vocacionalismo. La dirección neoliberal de la reforma de la escuela es cada vez más clara, pero la resistencia está creciendo también.

Este régimen escolar y la versión oficial de la Mejora de la Escuela se promueven como artículos de exportación que otros deben seguir. A menudo, los datos son fraudulentos. Importantes investigaciones han mostrado que las pruebas del gobierno se han hecho más fáciles para que más alumnos tengan éxito y ello para que el gobierno pueda convencer al público de que sus políticas son "eficaces". (Véase, por ejemplo, TUMMS, 2004)

Las políticas del gobierno, basadas en el paradigma de la Mejora de la Escuela que este libro critica, no han mejorado la educación ni las cualificaciones de los alumnos de las clases trabajadoras y minorías étnicas. La nueva respuesta del gobierno es cerrar escuelas en los barrios pobres y sustituirlas por "academias". Estas nuevas escuelas son de gestión privada aunque se financian por los impuestos. Las dirigen hombres de negocios y grupos religiosos, no consejos escolares elegidos democráticamente o autoridades educativas locales. El "patrocinador empresarial" puede elegir al director y al equipo directivo, a los profesores y miembros del consejo escolar, y tomar decisiones importantes sobre el currículum.

La afirmación del gobierno de que tienen más éxito es hueca. Todo lo que ha ocurrido es un cambio de currículum. En lugar de exámenes normales en diversas materias, sus alumnos reciben cursos vocacionales que son más sencillos. Estos cursos resultan muy útiles en las estadísticas gubernamentales, pero no ayudan a los alumnos a obtener un buen empleo o a entrar en la universidad.

Sin embargo, el gobierno de Blair insiste en que son un éxito y desea extender tanto la privatización como el currículum vocacional a muchas otras escuelas. Se

ha introducido una nueva ley de educación que anima y coacciona a las escuelas a alcanzar esta forma de "independencia". Esta ley divide el currículum en dos a partir de los 14 años de edad; la mitad de los alumnos estudiarán un currículum amplio y los otros (en gran parte alumnos de clase trabajadora y pertenecientes a minorías étnicas) recibirán formación para el trabajo. En realidad, la ley dice que los que estudian para el diploma vocacional no tienen derecho a estudiar teatro, historia o geografía, o una lengua extranjera. En lugar de Lengua Inglesa (que incluye producción de escritura propia, novelas y poesía, alfabetización crítica y estudios de los medios de comunicación), estudiarán un curso sobre comunicación funcional diseñado por los empresarios. Habrá una mayor competencia entre escuelas, que podrán escoger qué alumnos admitir y cuáles rechazar.

Esta nueva ley ha dividido al propio Partido Laborista de Blair, pero cuenta con el pleno apoyo del Partido Conservador. Los sindicatos se oponen a ella con fuerza, pero la patronal la apoya. ¿Por qué es tan importante y por qué genera tanta división?

En muchos aspectos, es una respuesta a una crisis más amplia. El capitalismo neoliberal requiere un sistema educativo que se reduzca a la simple función económica de producir "capital humano". Está buscando constantemente también nuevas maneras de obtener beneficio de los servicios públicos. Por otra parte, no necesita una educación humanista más amplia que ayude a los jóvenes a comprender su mundo: las repercusiones de la globalización, el calentamiento global, el hambre y la guerra. O de materias como el teatro, la música o la literatura, que ayudarían a los jóvenes a expresar sus ideas.

En otras partes de Gran Bretaña (Escocia y Gales) se están comenzando a moverse en direcciones diferentes, con una visión más amplia de los propósitos educativos. Es interesante también advertir una interpretación diferente de la Mejora de la Escuela en otros lugares, por ejemplo, en España.

Necesitamos con urgencia imprimir una dirección diferente a la educación. No podemos limitarnos a hacer más eficaces las escuelas; tenemos que ser más radicales y repensar la educación para una era de globalización. Si "Otro mundo es posible", entonces es posible, y necesaria, otra escuela.

Introducción

La enseñanza es una profesión de esperanza. Nos guían deseos: que nuestros alumnos descubran el gusto de aprender, un sentimiento de justicia y de cuidado mutuo. Aspiramos a convertir a los niños en ciudadanos reflexivos, creativos e implicados. A los maestros inspiradores les motiva su sueño de un mundo mejor.

El deseo de mejorar la educación surge naturalmente de nuestro compromiso con el futuro. Reconocemos las limitaciones materiales, pero no podemos permitirnos que nos falte el entusiasmo. Los buenos maestros nunca están satisfechos con entornos aburridos, relaciones hostiles y métodos que aburren o confunden.

La mejora de la escuela es integral a la profesionalidad de un maestro. Es una expresión de nuestra esperanza en escuelas mejores y una vida mejor. Rechaza el cinismo que culpa a los niños por su falta de éxito; niega el determinismo sociológico que dice simplemente que los pobres *están destinados* a fracasar. La mejora de la escuela, en su calidad de nuevo campo de estudio y conjunto de prácticas, ha concentrado una valiosa atención en los factores positivos que aumentan el aprendizaje, en las escuelas como instituciones y culturas.

La mejora de la escuela ha atraído a gran cantidad de publicaciones y una muchedumbre de entusiastas, pero también ha despertado mucha ansiedad. Necesitamos preguntar por qué, para muchos docentes, la Mejora de la Escuela (ahora con mayúsculas, casi unido con guión) parece como una fuerza extraña impuesta desde fuera y desde arriba. Es demasiado fácil quitarle importancia a las preocupaciones genuinas de los maestros como si fueran signos de pereza o de indiferencia hacia la difícil situación de los jóvenes aprendices, especialmente los que proceden de ambientes desfavorecidos. A la inversa, algunos críticos del proyecto de Mejora de la Escuela parecen insinuar que las mejoras son sólo un juego de espejos. Ambas respuestas sirven para polarizar y paralizar el debate.

Deseo dejar claro desde el principio mi esperanza en escuelas mejores. He visto los datos inspiradores de escuelas que están consiguiendo marcar una diferencia real en el futuro de los niños y en la vida de la comunidad entera. He teni-

experiencias en escuelas de zonas urbanas deprimidas que vibran de esperanza en medio de la pobreza. Este libro no surge de ninguna duda respecto a la posibilidad de mejora, y ciertamente tampoco sobre la necesidad de la misma, sino por los serios recelos en cuanto al orden del día actual para el cambio. *Escuelas de Esperanza* alienta una nueva dirección en la teoría y la práctica.

La Mejora de la Escuela ha desarrollado una comprensión muy elaborada del liderazgo y la gestión del cambio, pero a pesar de toda su charla hueca sobre la visión y los valores, ha pensado muy poco en el propósito de la educación y ha descuidado en gran parte la justicia social. En consecuencia, no ha podido hacer objeciones a algunos de los consejos superficiales y mal dirigidos de las agencias gubernamentales ni a un régimen de rendición de cuentas que es profundamente injusto en su discurso y sus efectos. No sólo tenemos que comprometernos en un examen detenido de la Mejora de la Escuela como conjunto de publicaciones académicas, sino también hacerle frente como una red de políticas, estructuras y acciones que se refuerzan mutuamente. Entre consecuencias más positivas tenemos:

- Crea ilusiones de poder superar sólo mediante la educación los problemas de una sociedad cada vez más polarizada;
- Penaliza activamente a los que enseñan y aprenden en comunidades marginadas;
- Trivializa el aprendizaje, haciendo cada vez más difícil desafiar la injusticia y comprender las poderosas fuerzas globales que estructuran nuestra vida;
- Limita las posibilidades de los docentes de desarrollar un aprendizaje significativo para los alumnos de la clase trabajadora y minorías étnicas, o para cualquier alumno que tenga dificultades en el aprendizaje;
- Desprofesionaliza a los maestros, debilitando el carácter colegial y la reflexión necesaria para un cambio real, mientras ofrece a los directores un poder ilusorio dentro de un juego más amplio en el que, sencillamente, bailan al son que otros tocan.

La Mejora de la Escuela está en una crisis profunda especialmente en Inglaterra —un campo de pruebas desde principios de la década de 1990—; se ha asociado con un impulso muy acentuado hacia la eficacia, marcado por deficiencias de consecución cada vez mayores, aprendizaje superficial y desafección tanto entre los docentes como entre los alumnos. Mientras los expertos universitarios hablan cada vez más de liderazgo distribuido y de transformar la cultura de las escuelas, las agencias gubernamentales refuerzan las presiones de arriba a abajo de rendición de cuentas y vigilancia. Bajo la presión del orden del día dominante para la mejora, asuntos como la ciudadanía activa y la inclusión social se marginan.

Hace ahora más de diez años que Jean RUDDUCK dijo que deberíamos hablar menos de la *gestión* del cambio y más sobre el *significado* del cambio (RUDDUCK, 1991). Esto condensa perfectamente gran parte de las dificultades actuales. La mejora debería ser un proyecto ético, no sólo técnico. Ello se señala claramente en el uso frecuente, en las publicaciones, de palabras como *misión*, *visión* y *valores* aunque de alguna manera se ha construido un discurso que las ha vaciado de sentido.

El movimiento de la escolarización eficaz y la mejora de la escuela no quiere considerar un examen detenido del resultado. Las puntuaciones de los exámenes se convierten en fines... Se ignoran los debates explícitos de valores y los tipos de sociedad a los que las escuelas se articulan/adhieren (SLEE y WEINER, 1998: pág. 111).

Ampliar los horizontes

Para los líderes escolares que trabajan en Gran Bretaña, es demasiado fácil asumir que un modelo particular de mejora es universal. Inglaterra sufre especialmente de una versión dominante de Mejora de la Escuela que se ha injertado en el paradigma de la Eficacia Escolar de base estadística. Este modelo encaja bien con un sistema de educación basado en un fuerte control centralizado sobre las escuelas de financiación estatal que disfrutaban de una autonomía imaginaria dentro de un mercado competitivo: el producto de la Ley de Reforma de la Educación de Thatcher y Baker de 1988. El modelo angloamericano de Mejora de la Escuela ha tenido cierta influencia en otros lugares, incluido Australia, Hong Kong, Taiwán y, hasta cierto punto, los Países Bajos, aunque incluso en Escocia y en algunas partes de Canadá y de Estados Unidos es impugnado con dureza. En Inglaterra, donde este modelo recibe un poderoso apoyo del gobierno, la situación está llena de contradicciones: vigilancia opresiva junto con innovación pasmosa, desmoralización que debilita la dedicación, un discurso oficial que confunde "presión y apoyo" y ministros de educación que hablan de inclusión mientras estigmatizan a las escuelas de zonas urbanas deprimidas.

Una de las mayores ironías es que se exprese una preocupación tan grande acerca de las escuelas de bajo logro, mientras se presta muy poca atención real a la comprensión de la dinámica de la educación y la mejora en lugares de extrema pobreza. Elijo esta palabra en lugar de escudarme en el eufemismo de estatus socioeconómico bajo para poner de relieve que casi uno de cada tres niños en Gran Bretaña está creciendo en la pobreza. En algunas áreas, es incluso mucho peor: la mitad de los alumnos de las escuelas de zonas urbanas deprimidas de Londres se encuentran ahora por debajo de la línea de pobreza. La situación es particularmente grave en Gran Bretaña y en Norteamérica, pero se produce en otros países desarrollados. En la práctica, los textos centrales de la Mejora de la Escuela han marginado en gran parte este asunto, y la relación entre el logro bajo y la pobreza se investiga inadecuadamente y se hace poca teoría sobre ella.

El proyecto de Mejora que ha invadido todo en Inglaterra y Gales en la última década no ha hecho nada por disminuir la diferencia de los logros alcanzados entre los ricos y los pobres. En efecto, una cultura del nombre y la vergüenza* ha hecho intolerable la vida para los docentes en las áreas con problemas. A pesar de la presión constante para elevar los objetivos y la retórica política de que "la pobreza no es excusa", los datos oficiales confirman la casi imposibilidad, bajo el

* Expresión periodística acuñada no hace mucho para referirse a la identificación pública de quienes cometen actos reprobables. (N. de los T.)

presente régimen, de que las escuelas en las áreas más pobres alcancen incluso la media nacional (OFSTED, 2000). Estamos lejos de entender adecuadamente qué podemos hacer al respecto, aunque argumentaré que la tarea es imposible dentro de las limitaciones de la política actual.

En un libro anterior, *The Power to Learn [El poder de aprender]*, exploré la hipótesis de que lo que realmente impulsa la mejora en las escuelas que atienden a las comunidades de zonas urbanas deprimidas marginadas, no son los mecanismos del control de arriba a abajo sino una cultura del *fortalecimiento*. Es posible ver cómo funciona esto en las esferas entrelazadas de la enseñanza y el aprendizaje, el currículum, el *ethos* de la escuela, las relaciones con los padres y la comunidad más amplia, y los procesos de desarrollo de la escuela. Mediante diez estudios de caso de escuelas de éxito con un gran número de alumnos bilingües, principalmente de ascendencia sudasiática, pude seguir el rastro de un discurso y una práctica socialmente críticos que desafiaban activamente la desventaja y la discriminación. Cada uno de los directores y los numerosos líderes restantes en estas escuelas tienen un sentido de la visión educativa que está arraigado en un conocimiento político, social y cultural de su ambiente (WRIGLEY, 2000).

A pesar del control de arriba a abajo del discurso oficial, los líderes escolares reflexivos buscan desarrollar el carácter colegial y la reflexión en sus escuelas y conectar su visión educativa con una comprensión social. Luchan diariamente por dar sentido a las contradicciones no expresadas en el mar de consejos que los zarandea. Pueden sobrevivir picoteando buenas ideas y citas, pero la apariencia de que los expertos de la mejora de la escuela de algún modo cantan en armonía es confusa. Un debate honesto sería más saludable y más iluminador.

También nos beneficiaría abrir nuestros horizontes. El énfasis escandinavo en la educación para la democracia ha llevado a modelos muy diferentes de evaluación, liderazgo y desarrollo. En colaboración trasatlántica, el equipo editorial de Andy HARGREAVES y Michael FULLAN (Canadá), Ann LIEBERMAN (EE.UU.) y David HOPKINS (Inglaterra) escogió significativamente llamar a su antología, en dos volúmenes, *Internacional Handbook of Educational Change [Manual internacional del cambio educativo]*. Esta obra incluye una sección llamada Mejora de la Escuela, pero está situada dentro de perspectivas más amplias en torno (principalmente) al mundo anglosajón. Una amplitud de visión semejante se muestra en el *Handbuch zur Schulentwicklung (Manual de desarrollo escolar)*, ALTRICHTER, SCHLEY y SCHRATZ, eds., 1988). No estoy proponiendo que a otros sistemas educativos no les afecte una tendencia globalizadora en el sentido de un mayor control de las escuelas y la ideología amoral del racionalismo económico, pero incluso una lectura a los títulos de los capítulos de estos libros proporciona una mayor comprensión de la conexión entre las teorías del desarrollo escolar, la pedagogía, el desarrollo humano y la justicia social de la que caracteriza a la mayoría de los textos ingleses.

En Alemania, una conferencia estratégica *El futuro de la educación – la escuela del futuro* (BILDUNGSKOMMISSION NRW, 1995) está influyendo de forma duradera en muchas escuelas. El lenguaje es radicalmente diferente de las listas de “características clave” de las “escuelas eficaces”, o incluso los modelos de proceso de muchas publicaciones sobre la mejora de la escuela. La declaración final de la conferencia comienza con una visión de las escuelas del futuro:

La Escuela es una Casa de Aprendizaje

- un lugar en el que todo el mundo es bienvenido, en el que se acepta a los aprendices y a los docentes en su individualidad;
- un lugar en el que se da tiempo a las personas para crecer, para cuidarse los unos a los otros y ser tratados con respeto;
- un lugar cuyas aulas te invitan a quedarte, te ofrecen la oportunidad de aprender y te estimulan a aprender y tomar la iniciativa;
- un lugar en el que se permiten las diversiones y los errores, pero en el que la evaluación en forma de retroalimentación le da un sentido de la dirección;
- un lugar para el trabajo intensivo y en el que apetece aprender;
- un lugar donde el aprendizaje es contagioso.

Este orden del día para la mejora comienza con un rico sentido de la visión y los valores, y no con un enfoque unidimensional en los resultados de los exámenes.

Éstos no son los únicos modelos. Thomas SERGIOVANNI (1999) defiende la importancia de construir las escuelas como comunidades, más que como modelos burocráticos o de mercado de la escolarización en los que los mecanismos de desconfianza para la mejora dan como resultado un cambio superficial a corto plazo. Per DALIN (1998), uno de los autores con más experiencia en la reforma a gran escala, extrae un orden del día para la mejora de la escuela examinando el espectacular cambio social y tecnológico que está teniendo lugar en la actualidad. La influencia duradera de Paulo FREIRE en Latinoamérica y en otros lugares tampoco debe subestimarse.

Una esperanza fundada

A algunos lectores les puede parecer extraño utilizar el concepto de *esperanza* como principio guía para un libro sobre la mejora de la escuela. Estamos acostumbrados a modelos de ciencia —en las ciencias sociales también— que reivindicaban la objetividad negando la subjetividad. Imitando un discurso positivista procedente de las ciencias físicas, despojamos nuestros escritos de emoción e identidad para hacerlo más “teórico”. Esta “objetividad” es difícil de mantener en los análisis del cambio educativo; las historias personales, las narraciones de acontecimientos vividos, las crisis emocionales y las creencias políticas crecen rápidamente como flores silvestres entre las baldosas.

Hace poco releí el relato de Christopher HILL sobre el crecimiento de la ciencia y la tecnología en el período que condujo a la Revolución Inglesa de 1640. Se retrata a menudo a Francis BACON como el padre de un paradigma científico moderno que es despiadadamente instrumental y niega los valores morales. En realidad, su papel histórico fue mucho más relacionar el proyecto de avance científico con un propósito moral progresista. Reaccionando contra el pesimismo y las verdades atemporales de la visión del mundo medieval, BACON creía que el método científico ayudaría a liberar a la humanidad de las consecuencias de “la Caída”. Esperaba “una restitución y revigorización (en gran parte) del hombre a la soberanía y el poder... que tenía en su primer estado de creación”. Para BACON,

la búsqueda de conocimiento era un acto de caridad. El conocimiento no se debería buscar como...

un sillón en el que dar descanso al espíritu inquisidor e inquieto, o una terraza donde la mente errabunda y variable pueda pasear y gozar de bonitas vistas, o una torre alta sobre la cual pueda alzarse el espíritu orgulloso, o un fuerte o lugar dominante para la lucha y el combate, o una tienda para ganancia o venta, [debería ser] un rico almacén para gloria del Creador y mejora del estado del hombre.

(HILL, 1965: págs. 89-94 *.)

Los ecologistas de hoy en día no son menos científicos por su apasionado compromiso; los críticos de la globalización no pierden su filo teórico cuando hablan a un público más amplio. Ocurre a la inversa, cuando los científicos sociales y naturales callan en asuntos de moralidad y política y permiten que sus trabajos sean denigrados por las fuerzas que no se atreven a mencionar por cortesía.

Por esperanza no me refiero a un optimismo rosa, un brillo interior emocional. Eso sería verdaderamente difícil en este momento. Me refiero a una esperanza fundada que surge de un reconocimiento completo de las necesidades y las posibilidades sociales y materiales. Como educadores, necesitamos una esperanza que se atreva a enfrentarse a nuestro atribulado mundo.

Adoptar un discurso puramente técnico de mejora de la escuela no es sólo una cuestión de estilo, es una elección política. Cuando los defensores de la mejora de la escuela no estudian el contexto y las metas de la educación, su proyecto se convierte en un mero impulso hacia la eficacia. Debemos seguir preguntándonos "¿con qué fin?" y "¿en beneficio de quién?"

La cuestión de los objetivos educativos yace en el corazón de cualquier comprensión real de la mejora. ¿Cómo podemos saber si las escuelas mejoran si no decidimos para qué deben ser buenas? El problema se ha agudizado incluso después del 11 de septiembre de 2001. Luchando por dar forma a un artículo para la revista *Improving Schools* [*Mejorar las escuelas*] en la semana posterior a una importante manifestación a favor de la paz en mi ciudad, escribí lo siguiente:

Las preocupaciones normales de esta revista parecen livianas comparadas con las consecuencias de largo alcance del 11 de septiembre. La demolición asesina de las Torres Gemelas, el lanzamiento por el presidente más poderoso del mundo de una "cruzada" contra enemigos aún sin nombrar, la precipitación del mundo a una guerra que algunos políticos estadounidenses amenazan con que puede durar 50 años...

En todas partes hay debate y los jóvenes (y no tan jóvenes) se adelantan para preguntar y deliberar: es una educación inesperada. Jóvenes de todos los lugares (¿la "generación apática"?) hacen preguntas difíciles, establecen conexiones nuevas: ¿por qué las sanciones están matando a niños iraquíes, qué conduce a la ira ciega del terrorismo, qué son las bombas de racimo, la geopolítica del petróleo en Asia Central, los tentáculos del poder globalizado, la Organización Mundial del Comercio, la deuda del Tercer Mundo, la religión, el hambre, la civilización, la paz?

Esto pone en una nueva perspectiva nuestros valerosos intentos de mejorar nuestras escuelas. Hemos dedicado mucha energía para desarrollar un conocimiento ela-

* Versión española de la obra de BACON: *El avance del saber*, Alianza Universidad. Madrid: 1988. (N. del E.)

borado de la gestión del cambio, la planificación, la evaluación, las culturas escolares, el liderazgo. Ahora, en este nuevo siglo, la pregunta es inevitablemente: *¿qué fin tiene todo esto? ¿Dónde está la visión?*

El "racionalismo económico" (que, por supuesto, no está separado del todo de otros rasgos de la globalización) se enfrenta a una crítica internacional creciente. Una gran parte del interés de los altos cargos del gobierno en la mejora de la escuela ha llevado a una intensificación de la rendición de cuentas de la enseñanza, la clasificación de las escuelas, el sentimiento de desprofesionalización y desencanto (o abandono) de los maestros, un empuje implacable hacia lo más aunque no siempre lo mejor, y el silencio ante la pregunta del *propósito educativo*.

¿Qué importa realmente, que haya nuevos objetivos que cumplir, calificaciones más altas en matemáticas o aprendices comprensivos y creativos, un futuro, un sentido de la justicia, el bienestar del planeta y su gente?

La mejora basada en la esperanza tiende la mano, sin miras estrechas, a un mundo atribulado y en rápido cambio; tiene una concreción y una especificidad que los debates neutrales de la gestión del cambio no pueden alcanzar. Examinar la mejora de la escuela utilizando la piedra de toque de la *esperanza* no es un moralismo vagamente utópico sino un intento de establecer de nuevo la conexión con las cuestiones esenciales. La esperanza es un principio que une las acciones y las aspiraciones de los maestros, los padres, los niños y los directores. Nos capacita para entender las "grandes esperanzas" no como objetivos numéricos de arriba a abajo, sino como retos políticos y educativos dentro de contextos sociales específicos. Articula conexiones entre las áreas clave del desarrollo escolar, el currículum, la pedagogía, el *ethos* y la comunidad más amplia, que los líderes escolares necesitan alinear para provocar un cambio significativo.

Este libro es necesariamente teórico al mismo tiempo que práctico; se mueve entre la crítica aguda y ejemplos de práctica inspiradores. El debate teórico ayuda a disipar confusiones y a clarificar la acción. Puede parecer negativo que los primeros capítulos desarrollen una crítica de los paradigmas dominantes de la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela y las prácticas acompañantes de rendición de cuentas y gestión de resultados, pero es necesario hacerlo para despejar la niebla. Esperamos que una respuesta teórica a las direcciones de la política actual y las prácticas que se dan por sentadas fortalezca la resistencia.

Las recientes investigaciones en los procesos de liderazgo escolar y gestión del cambio han producido interpretaciones nuevas y valiosas, pero pueden llevar a la confusión cuando se divorcian de un análisis del medio más amplio. El cambio educativo no se produce en un vacío. Muchos líderes escolares se esfuerzan por dar un sentido coherente a una plétora de consejos, tratando de asimilar mensajes contradictorios y diversos como si, de algún modo, fueran aditivos. Luchan por reconciliar las citas inspiradoras de FULLAN con la última dosis gubernamental de directivas de arriba a abajo y el establecimiento de objetivos. Es comprensible que muchos directores encuentren difícil desenmarañar las contradicciones no reconocidas o ir a contracorriente de la política.

Mi esperanza es proporcionar una coherencia algo mayor a nuestro modo de entender la mejora, desenredar las malas hierbas de las margaritas, relacionar el cambio escolar con lo que ocurre en el mundo más amplio y facilitar la comunicación entre una comunidad profesional que tiene su corazón puesto en un futuro mejor. Para ello recurrirá a campos de estudio educativos que las

investigaciones de la mejora de la escuela de la corriente principal han tendido a pasar por alto.

Resumen de los capítulos

La primera sección, *Críticas*, pone en duda los supuestos que hay detrás de la ortodoxia actual. El Capítulo Primero *La eficacia escolar: el problema del reduccionismo* analiza el intento de incluir la evaluación educativa dentro de la ciencia dura de la estadística. Se asume a menudo que la investigación, que trata de utilizar la correlación estadística para identificar por qué algunas escuelas son más "eficaces", proporciona un fundamento de sentido común para el proyecto de Mejora. Creo que esta investigación es metodológicamente defectuosa, que presenta una visión excesivamente simplificada del contexto social de las escuelas y evita las preguntas acerca de los valores sociales y educativos. El capítulo incluye referencias a ejemplos alternativos de investigación cuantitativa que se dejan de lado porque no caben en el discurso político.

En el Capítulo II *La Mejora de la Escuela: ¿Adónde vamos desde aquí?* comienza una crítica del modelo dominante de Mejora de la Escuela que se basa en los fundamentos ideológicos de la Eficacia Escolar. Inglaterra, en particular, ha sido campo de pruebas durante los diez últimos años. Las agencias gubernamentales afirman que basan sus recomendaciones en teorías académicas sólidas, aunque en la práctica la política oficial tiene sólo una relación superficial con la mejor investigación disponible sobre los procesos de cambio y extrae de ella sólo lo que conviene. El capítulo examina las consecuencias antidemocráticas de seguir este modelo dominante, dando argumentos para un sentido más consciente de dirección social y educativa, en la teoría y en la práctica.

La sección siguiente, *Dilemas*, lleva más allá el debate examinando la mejora de la escuela en relación con las culturas y las estructuras escolares. El Capítulo III *Compromiso o vigilancia: La ecología del cambio* contrasta las culturas del desarrollo basadas en la profesionalidad comprometida con los regímenes de rendición de cuentas de desconfianza que ahogan la iniciativa y debilitan la moral. Pide una reculturización de las escuelas mediante el liderazgo fortalecido y creativo en todos los niveles.

El Capítulo IV *¿La mejora de quién? ¿Las escuelas de quién?* resalta los peligros cuando la Mejora de la Escuela ignora cambios importantes de la política. Los políticos del Neoliberalismo menosprecian ahora la idea misma de las escuelas comprensivas y se comprometen en planes de modernización que parecen implicar siempre la privatización. Las agencias principales de capital financiero, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional están promoviendo vigorosamente la privatización de servicios públicos esenciales en todo el mundo, y la brecha entre los ricos y los pobres se abre cada vez más. Este capítulo pregunta por qué los que trabajan en la mejora intentando alejarse de la polémica pasan por alto estas cuestiones. Examina iniciativas educativas que son más conscientemente políticas en diversas partes del mundo.

La tercera sección, *Aprendizaje*, abre un debate sobre problemas que no se han considerado en las publicaciones de mejora de la escuela, a pesar de su significación central para la elevación de las expectativas. El Capítulo V *Elevar las*

expectativas: Repensar la "inteligencia" pone en duda los supuestos que hay detrás de nuestra comprensión de la capacidad individual. Examina la historia de la medición de la inteligencia y otras prácticas y conceptos que sirven para negar el potencial educativo de los niños de las clases trabajadoras y de minorías étnicas, incluidas las teorías del déficit de lenguaje. Pone de relieve la significación para la mejora de la escuela de los nuevos modelos de capacidad, incluidos los conceptos de inteligencia múltiple y distribuida.

El Capítulo VI *Currículum, clase y cultura* pone en tela de juicio la rigidez del currículum impuesto. Explora modelos alternativos de currículum desde el punto de vista de sus valores sociales y sus orientaciones políticas. Este capítulo plantea cuestiones fundamentales para la consecución educativa en las escuelas de zonas urbanas deprimidas, recurriendo a iniciativas procedentes de EE.UU. y Australia.

El Capítulo VII *Pedagogías para mejorar las escuelas* cuestiona el énfasis en los modelos de transmisión de la enseñanza directa y resalta el potencial de los recientes avances en la pedagogía constructivista. Recurre a la investigación sobre la comunicación en el aula y las destrezas de pensamiento.

El Capítulo VIII *Escuelas para los ciudadanos* desarrolla más los temas del currículum, la pedagogía y el poder social, y la relación entre la educación para la ciudadanía y la mejora de la escuela. Aboga por oportunidades para negociar el currículum con los jóvenes y restablecer la conexión del aprendizaje con la acción.

La sección cuarta, *Comunidades*, estudia las complejas relaciones entre las escuelas y su ambiente, y el apoyo contradictorio a la inclusión social en el nivel de la política nacional. En muchos de los consejos sobre mejora de la escuela se supone una relación unilateral entre los docentes y los padres, y la participación de éstos se limita a asegurar que sus hijos asistan a la escuela y hagan los deberes. El Capítulo IX *Comunidades de aprendizaje* explora la experiencia social que las escuelas proporcionan y examina el potencial para la implicación real de los padres en la escuela y para el aprendizaje en la comunidad.

El Capítulo X *Justicia social: ¿o un discurso del déficit?* pregunta sobre el olvido de un debate sobre la justicia social en las publicaciones de Mejora de la Escuela de la corriente principal. Reexamina el proyecto de Mejora a la luz de las teorías de la equidad y la inclusión, en torno a un abanico de problemas (pobreza, necesidades educativas especiales, exclusiones de la escuela, bilingüismo, género, racismo y refugiados) y hace hincapié en la importancia de superar los discursos del déficit que asignan los problemas a grupos e individuos marginados mientras deja intactas las estructuras institucionales.

La última sección, *Futuros*, tiene solo el capítulo XI: *Escuelas para un futuro*. Apunta a nuevas direcciones para la mejora de la escuela a la luz del cambio social y tecnológico, el desarrollo de interpretaciones de la enseñanza y el aprendizaje, y una ética de la justicia social y los derechos humanos.

CAPÍTULO PRIMERO

La eficacia escolar: El problema del reduccionismo

Los números son autócratas. Imponen creencia. Nos inculcan su realidad. Fuerzan nuestro respeto.

(David PERKINS, 1955: pág. 41)

Todo cuenta y nada importa.

(Lord NORTHCLIFFE, en los inicios del siglo xx)

La investigación de la eficacia escolar ha desempeñado un papel central en el establecimiento del orden del día para el proyecto de mejora en muchas partes del mundo anglosajón. Aunque en el uso común *eficacia* escolar y *mejora* de la escuela se utilizan a menudo de manera intercambiable, la primera es, estrictamente hablando, un intento estadístico de distinguir entre las escuelas de mayor y menor éxito usando técnicas de correlación para identificar las razones para el éxito o el fracaso. En su búsqueda de objetividad, la eficacia escolar ha distorsionado las prioridades del desarrollo hacia los resultados que se miden más fácilmente, poniendo un énfasis abrumador en los resultados de los exámenes como meta deseada. El impacto de este género de investigación ha sido tan serio que es crucial someterlo a un análisis riguroso.

Varios críticos han señalado el reduccionismo de la investigación de la eficacia escolar. Ya en 1980, en una crítica de *Fifteen Thousand Hours [Quince mil horas]* de RUTER, Tony BURGESS comentó:

Mi temor es que las metas administrativas se ofrezcan como sustituto para un debate más fundamental sobre el currículum y la pedagogía.

(BURGESS 1980: pág. 13.)

En el mismo volumen, Hazel FRANCIS apuntaba a su simplificación metodológica:

No tiene en cuenta la naturaleza de la situación en la que estas variables se identifican y miden... Lo que queremos saber realmente es cómo éstas [variables] y las muchas otras que se nos podrían ocurrir, junto con las variables ecológicas que

podríamos identificar, se interrelacionan para un niño particular, o para muchos, en una compleja historia de quince mil horas de vida real.

(FRANCIS 1980; págs. 19-20.)

Esta crítica ha resurgido de manera periódica (por ej. ANGUS, 1993; GRACE, 1995; WRITE y BARBER, eds., 1997) y reciente con argumentos de fuerza cada vez mayor (SLEE y WEINER, eds., 1998; MORLEY y RASSOOL, 1999). El propósito de este capítulo es unir esos argumentos en una forma sistemática, poniéndolos al lado de las declaraciones de los principales defensores de la eficacia escolar, para entender los problemas existentes con el paradigma de investigación y su impacto en la política y la práctica.

En primer lugar, deseo hacer hincapié en que no niego la existencia de un "efecto de la escuela". Aun cuando las afirmaciones son en ocasiones exageradas, parece indiscutible que algunas escuelas consiguen un éxito mucho mayor que otras en ambientes similares desde el punto de vista del éxito en los exámenes y de un sentido más amplio del logro. De forma más precisa, el problema está en entender adecuadamente:

- *qué* cuenta como éxito,
- *por qué* algunas escuelas consiguen más,
- *cómo* otras escuelas pueden llegar a tener más éxito.

La expresión *eficacia escolar* se ha utilizado únicamente desde la década de 1970 y, en Gran Bretaña, desde 1985 más o menos; tiene cierta difusión internacional, debido en parte a los proyectos de la OCDE, pero no tanta como se afirma a menudo. Sólo está firmemente establecida en Gran Bretaña, EE.UU. y los Países Bajos, con fuertes raíces en otros pocos países como Australia, Taiwán y Hong Kong.

Mientras que en los países de habla alemana y francesa destaca un concepto de "calidad" definido de manera bastante amplia, los países anglosajones prefieren el concepto más estrecho de "eficacia" que es tangible empíricamente pero limitado, por consiguiente, sólo a algunos de los efectos de la escolarización (Xaver BÜELER, 1998: pág. 666.)

Según David HOPKINS, probablemente el investigador de la mejora de la escuela de prestigio más reconocido de Gran Bretaña, la investigación de la eficacia escolar muestra:

- una respuesta pragmática a las iniciativas políticas,
- un compromiso con los métodos cuantitativos,
- una preocupación mayor por la organización formal de las escuelas que por sus procesos más informales,
- un enfoque en resultados que se acepta como de una "bondad" que no debe ponerse en duda,

- un enfoque en la descripción de las escuelas como organizaciones estáticas de estado estable generada por un estudio de investigación breve (HOPKINS, 2001: pág. 57).

Este autor propone, por contraste, que la tradición de mejora de la escuela tiene una orientación de abajo a arriba, una metodología de investigación cualitativa, un énfasis en la dinámica de los procesos organizativos y una preocupación por "tratar los resultados educativos no como *datos* sino como problemáticos" (ibid: pág. 56). La distinción de HOPKINS ayuda, aunque tengo serias reservas sobre su reivindicación final de la Mejora de la Escuela, que ha estado demasiado dispuesta a confiar en los resultados de los exámenes como información principal.

Biología, psicología y educación

Se puede encontrar un precedente interesante para esta evaluación de la eficacia escolar en las críticas de STEVEN ROSE, y sus colegas, de los intentos de reducir la psicología o la sociología a la biología o a las ciencias físicas. ROSE sostiene que, aunque el método científico hace a menudo un uso táctico de la simplificación (por ejemplo, cuando el método experimental trata de mantener constantes otros factores para medir la relación entre un factor de entrada específico y una salida elegida), esto es peligroso si se lleva demasiado lejos.

El reduccionismo es una creencia en que:

los acontecimientos en las ciencias de alto nivel se pueden reducir sobre la base de una correspondencia uno-a-uno a acontecimientos y, por tanto, a leyes apropiadas para la ciencia de nivel más bajo.

(H. y S. ROSE, eds., 1976: pág. 97.)

Ese libro, como también el de ROSE, KAMIN y LEWONTIN (1984), explora asuntos como el determinismo genético, la medición de la inteligencia, el conductismo y el "biologismo" (por ej. la creencia de que la guerra es simplemente una manifestación de la agresión animal). Partiendo de estos análisis, podemos categorizar algunos aspectos importantes del reduccionismo que es posible aplicar a la investigación de la eficacia escolar:

1. una causalidad mecanicista, incluida una creencia en las correspondencias uno-a-uno (lo que he llamado reduccionismo *metodológico*),
2. la ausencia de examen de las influencias y los efectos ambientales en la búsqueda de relaciones causales (reduccionismo *contextual*),

y además, el hecho de no preguntar:

3. cómo se desarrollan las ideas y por qué se hacen populares en una época determinada (reduccionismo *histórico*), y
4. el impacto social de la teoría (reduccionismo *moral*, político o teleológico).

Un ejemplo: La medición de la "inteligencia"

Es posible clarificar más estas categorías para el análisis posterior de la eficacia escolar examinando la crítica de ROSE, y colaboradores, de cómo se ha conceptualizado la inteligencia como una sola capacidad innata y medible. Específicamente, estos autores examinan las publicaciones de Cyril BURT, el primer psicólogo británico de la educación y el responsable de aplicar "tests de inteligencia" para seleccionar alumnos para las escuelas superiores. (Véase también el Capítulo V de este libro.)

Reduccionismo metodológico. El concepto de cociente intelectual (CI) reúne un amplio espectro de capacidades en un único número. BURT se apropia de forma indebida del concepto de capacidad física para argumentar que debe haber límites fijos para lo que la mayoría de los niños pueden aprender:

Obviamente, la capacidad debe limitar el contenido. Es imposible que una jarra de un litro contenga más de un litro de leche; [del mismo modo] es imposible que las consecuencias educativas de un niño se eleven más de lo que su capacidad educable permite. (BURT, en ROSE y cols., 1984: pág. 87.)

Reduccionismo contextual. La capacidad (cuantificada como CI) se considera como innata y no afectada por el aprendizaje. Cuando BURT encontró que los hijos de profesores de la Universidad de Oxford obtenían puntuaciones más altas en las pruebas de inteligencia que los hijos de trabajadores manuales llegó a la conclusión de que tenía que ser hereditaria (ibid: pág. 87).

Reduccionismo histórico. Las ideas de BURT se aceptaron sin críticas en la época porque eran políticamente oportunas, mientras que se ignoraron las nociones alternativas de inteligencia (véase el Capítulo V). Su teoría sirvió para justificar el mantenimiento de casi todos los niños de clase trabajadora en las escuelas elementales, donde recibían una educación barata e inferior hasta que dejaban la escuela a los 14 años. Sólo unos cuantos siguieron adelante para unirse a los alumnos más aventajados en los colegios selectivos de *secondary school**, una excepción necesaria para aliviar la escasez de mano de obra adiestrada después de la Primera Guerra Mundial. Los defectos en sus informes de investigación se pasaron por alto, y sólo después de su muerte se supo que sus datos eran ficticios.

Reduccionismo moral. Los métodos supuestamente científicos ayudan a colocar las políticas fuera del debate. Apoyan la visión de que no tiene sentido dar a los niños de clase trabajadora una educación que se supone está por encima de ellos porque han heredado un CI bajo. El sentido común del determinismo seudocientífico retrasó el establecimiento de un sistema más equitativo de escuelas secundarias comprensivas, quizá la mejora más significativa de la escuela de los cincuenta últimos años.

Eficacia escolar: Un paradigma reduccionista

Puede parecer extraño comparar la investigación de la eficacia escolar, que pretende ser progresista, con el concepto de inteligencia innata; que ciertamente

* En el Sistema Educativo de Inglaterra y Gales corresponde desde los 11 hasta los 18 años.

no lo es. Investigadores destacados de la eficacia insisten en que su trabajo es una manera de superar un determinismo sociológico que hace que el fracaso de la clase trabajadora suene como inevitable.

Hemos ayudado convincentemente a destruir la creencia de que las escuelas no pueden hacer nada para cambiar la sociedad que les rodea, y hemos contribuido también a destruir el mito de que la influencia del origen familiar en el desarrollo de los niños es tan fuerte que la escuela no puede afectarlos.

(REYNOLDS y TEDDLIE, 2001: pág. 103.)

En su compromiso por maximizar la calidad educativa de las escuelas, tanto por sus propios méritos como para generar un cambio social más amplio, la eficacia escolar es la disciplina en la que los radicales deben situarse.

(ibid., pág. 111).

Por desgracia, esto tiende a crear la ilusión de que es posible tener éxito sólo por el esfuerzo educativo, sin poner en tela de juicio las desigualdades estructurales en el orden económico y social. Mediante la limitación de sus parámetros, la eficacia escolar ayuda a dejar más allá de lo razonable los debates sobre la desigualdad social e impide un examen más fundamentado del fracaso escolar.

Confusión metodológica: ¿Qué hace eficaces las escuelas?

La investigación de la eficacia escolar (IEE) intenta imitar los modelos tradicionales de la ciencia natural estableciendo relaciones lineales de entrada-salida. Esto provoca muchos problemas de lógica y metodología.

- a) La escolarización tiene muchos resultados, y no hay una manera objetiva de decidir en cuál centrarse. La IEE deriva hacia los resultados susceptibles de ser medidos, y especialmente las puntuaciones de los exámenes. (Se incluyen en ocasiones los resultados sociales, como la asistencia o incluso, negativamente, las detenciones por la policía, pero éstos no son ni mucho menos indicadores adecuados de desarrollo social.)

En Alemania, hay un profundo debate sobre las escuelas buenas y malas, pero se prefieren los estudios de caso a la investigación empírica-analítica sistemática. Eso se debe a que no vemos ya las escuelas como sistemas de entrada-salida mecánicos sino como sistemas sociales complejos que se definen por procesos más que por productos. Si usted ve el desarrollo personal integral como el propósito de estos sistemas, entonces el análisis de la eficacia escolar se hace bastante difícil (BÜELER, 1998: pág. 669).

- b) En el desarrollo de los estudiantes influyen múltiples factores dentro y más allá de la escuela que se relacionan entre sí de formas complejas. Un vínculo causal uno-a-uno de entradas a salidas no representa las complejas interrelaciones y los refuerzos mutuos e interferencias de las acciones

específicas. Normalmente, los estudios de eficacia concluyen con una lista de características clave de las escuelas eficaces, sin una explicación de cómo se interrelacionan. (Por otra parte, la investigación de la mejora de la escuela prefiere un estudio menos lineal y más integral de la *cultura* de la escuela como red de acciones y símbolos significativos, véase WRIGLEY, 2000: págs. 27-30; HARRIS y BENNETT, eds., 2001.)

- c) Es un error asumir que correlación estadística es lo mismo que causalidad. Sólo una investigación cualitativa cuidadosa de estudio de casos dentro de las escuelas puede establecer qué factores influyen realmente en los resultados, en lugar de estar únicamente asociados a ellos. (Por esta razón, los investigadores de la eficacia prefieren a menudo la expresión "características clave" a "entradas", aunque al final equivale a lo mismo dentro de la lógica de su argumento.)
- d) La investigación de la eficacia escolar intenta distinguir los factores "maleables" (SCHEERENS, 1998: pág. 1099) que las escuelas pueden controlar de aquellos que no pueden controlar, como los factores socio-económicos. En realidad, esto no es tan simple: las actitudes, las elecciones organizativas y los comportamientos no se desarrollan en un vacío. Las culturas escolares son un "producto de la interacción entre la cultura oficial de la escuela y las culturas de los alumnos" (HATCHER, 1998: pág. 280).
- e) Muchos factores se ven mejor como factores intermedios o variables de proceso. En cierto nivel, la buena asistencia es una entrada necesaria —es menos probable que los alumnos que no asisten a la escuela aprendan— pero también es un resultado: es más probable que los alumnos vayan a la escuela si disfrutan en ella y sienten que tienen éxito.
- f) Quizá el mayor problema es la vaguedad del lenguaje utilizado para definir las características clave de las escuelas eficaces. ¿Cómo deciden los investigadores que una escuela muestra un "enfoque claro en la enseñanza y el aprendizaje" pero otra no (muy pocas veces es un asunto de sí o no)? y ¿qué significan exactamente esas palabras? Dado que las definiciones son menos exactas que los cálculos que las siguen, esto debilita la fiabilidad y la validez de los cómputos matemáticos. Aunque no es demasiado difícil aceptar que un liderazgo débil puede crear dificultades, nos queda el problema de que un "liderazgo fuerte" puede significar muchas cosas diferentes, desde que proporciona apoyo y es inspirador hasta que es dictatorial. Cuando se identificó la importancia de la evaluación en las escuelas primarias de Londres a finales de la década de 1980 (MORTIMORE y cols., 1998: pág. 223), fue para contraponer a los docentes que pasaban al maestro del curso siguiente una calificación o muestras de trabajo con aquellos que no proporcionaban ninguna información a sus colegas. Esta distinción es diametralmente opuesta a la obsesión actual con la recogida de datos.

La sensación de certidumbre que confiere la exactitud matemática oculta la imprecisión de la terminología. Aunque las características de las escuelas eficaces rara vez se pueden delinear con precisión, la apariencia de que pueden serlo transmite el aura de objetividad científica mientras que las deja abiertas simultáneamente a la manipulación y la reinterpretación política.

La eficacia escolar tiende a no pensar demasiado en estos problemas. Ha desarrollado métodos estadísticos cada vez más complejos, pero supone que una correlación cuantitativa puede explicar las interacciones dinámicas dentro de las escuelas y entre las escuelas y la sociedad.

A pesar de lo sofisticados que puedan ser los procedimientos estadísticos, nos preguntamos cómo es posible distinguir un amplio abanico de características y asignarlas a sus consecuencias. ¿Cómo se puede decidir cuál de los numerosos factores posibles tiene una relación significativa con la eficacia de una escuela? De hecho, el estudio clásico británico (MORTIMORE y cols., 1988: pág. 248) reconocía que la elección depende más del juicio profesional que de cualquier objetividad estadística. Igualmente, cuando SAMMONS y cols. (1995) condensaron la multitud de factores que derivaron de estudios británicos y americanos anteriores en once características clave, tuvieron que usar el juicio profesional más que un método estadístico.

Recientemente, un destacado investigador de la eficacia holandés ha reconocido muchos de estos puntos:

No es fácil evaluar las bases empíricas exactas de la lista de factores... La mayoría de las revisiones no expresa la significación estadística ni el tamaño de los efectos de los diversos factores en términos de su asociación con resultados de logro ajustados... El hecho de que numerosos diseños de proyectos de mejora de la escuela hayan tomado ya estos factores como fuente de inspiración subraya que "parecen tener sentido"... Los mensajes que podemos extraer de las publicaciones de eficacia escolar son orientaciones generales más que recomendaciones muy precisas.

(SCHEERENS, 1998: págs. 1110-1113.)

En los sistemas complejos, las causas aparecen siempre agrupadas, y sólo la presencia de una serie completa de condiciones garantiza el éxito. El pensamiento lineal no es lo suficientemente bueno: necesitamos pensar en redes causales, en las que múltiples factores se hacen operacionales los unos a los otros. (BÜELER, 1998: pág. 672.)

El concepto metafísico de los ultra-darwinistas de los genes como unidades duras, impenetrables y aisladas no puede ser correcto. Cualquier gen individual se puede expresar únicamente sobre el fondo de todo el resto del genoma. Los genes originan productos génicos que influyen a su vez en otros genes, poniéndolos en marcha o parándolos, modulando su actividad y su función. (ROSE, 1998: pág. 215.)

Por último, la hegemonía de las formas estadísticas de evaluación distorsiona lo que entendemos por educación valiosa; roba a la palabra *valor* su significado como cualidad personal, social o cultural valiosa reduciéndolo a una muestra monetaria, el valor de cambio de las salidas susceptibles de medición. Deja fuera de discusión preguntas curriculares importantes; lo que los niños aprenden se

ve como algo dado y el rol del maestro es meramente "entregar" el currículum de forma que el efecto de su transmisión se pueda medir.

Reduccionismo contextual: Empujar el mundo a un lado

Ninguna escuela es una isla. La investigación de la eficacia escolar reconoce esto sólo de forma tangencial y perversa en su intento de distinguir la influencia relativa del hogar y de la escuela en la consecución.

La relación entre una escuela y su ambiente es compleja, dinámica y recíproca. Algunas escuelas en áreas muy pobres obtienen más éxitos mediante un compromiso inteligente y esperanzador con la comunidad; la mejora de la escuela puede a veces contribuir incluso a la regeneración económica de un área. En otros casos, la escuela y la comunidad parecen constreñirse la una a la otra en una espiral descendente de impotencia y desesperación. La investigación de la eficacia escolar aparta nuestra atención de esta interrelación, ya que sus métodos incluyen eliminar estadísticamente los efectos ambientales del marco en que se producen para concentrarse en el "efecto de la escuela".

El origen familiar, la clase social o cualquier noción de contexto se consideran como "ruido", o "factores de fondo externos" que se deben controlar y después retirar para que el investigador pueda concentrarse en el dominio importante de los "factores de la escuela" (ANGUS, 1993: pág. 361.)

La clase social se reduce a una variable que se debe controlar y después ignorar, en vez de reconocerla como un elemento vital desde el punto de vista de la explicación del nivel de eficacia medido y de las estrategias para la mejora de la escuela (RIDDELL y cols., 1998: pág. 184.)

Cuando TEDDLIE y REYNOLDS (2001: pág. 57) sostienen que la investigación de la eficacia no "ignora las variables de contexto", su elección de palabras confirma lo que se está negando, como si las comunidades a las que las escuelas sirven se pudieran reducir a series de datos numéricos.

Esta comprensión limitada de la relación entre la eficacia escolar y cuestiones situacionales como la clase social genera un amplio abanico de problemas.

1. Al haber eliminado el contexto social como factor, la investigación concluye que las escuelas pueden elevar el logro aplicando un conjunto neutro de recomendaciones. En realidad, la interacción de las escuelas de éxito con su medio es problemática, y es una relación que los docentes y dirigentes de las escuelas tienen que renegociar diariamente. Las escuelas multiétnicas de éxito (BLAIR y BOURNE, 1998; WRIGLEY, 2000) tienen cualidades que las listas generalizadas encontradas en la investigación de la eficacia no captan y que dependen de la empatía cultural, la sensibilidad política y un deseo de justicia social. Estas escuelas tienen capacidad para escuchar la voz de la comunidad, un currículum que incluye sus tradiciones y experiencia, y un *ethos* que es abierto y acogedor al tiempo que

desafía los aspectos negativos de la cultura de la calle. Se podría decir que las escuelas de éxito en circunstancias adversas son eficaces precisamente porque incorporan siempre el ambiente. "Dar un nuevo rumbo" a una escuela luchadora de una zona urbana deprimida implica precisamente eso: dar un nuevo rumbo y conectar y negociar con la comunidad y sus circunstancias, en contraposición a construir muros institucionales más altos.

2. La investigación de la eficacia escolar parece jugar limpio al contar con los factores del medio, pero las cartas siguen amañadas. A los 16 años de edad, incluso las escuelas más eficaces con niveles altos de pobreza tienen que luchar mucho para igualar lo que consiguen las menos eficaces en áreas más opulentas (DfES "Paquete de otoño"). Incluso el análisis de valor añadido no corrige esto, ya que el efecto de la pobreza es acumulativo y las diferencias en los logros alcanzados en unas escuelas y otras crece sustancialmente entre los 11 y los 16 años.
3. Algunas escuelas en las áreas más pobres igualan o incluso superan a otras menos eficaces de clase media, pero esto no cambia la tendencia general, y a menudo sirve como pretexto para culpar al resto. La diferencia se mantiene a través de todo el sistema, firmemente correlacionada con factores de clase social como la profesión de los padres, sus ingresos y su nivel educativo. Los altos niveles de dedicación, tiempo y esfuerzo y el liderazgo excepcional que se requieren para convertirse en una escuela relativamente eficaz en un área de privación social se subestiman y no se recompensan.
4. La elevación del nivel general a través de un sistema de educación entero no ayuda a los pobres si la diferencia entre las áreas pobres y ricas mantiene su amplitud. El valor de los resultados de los exámenes podría degradarse pero los estudiantes de los medios con desventaja estarían en la misma situación que antes, a pesar del mayor éxito en los exámenes.

Conectar con la comunidad

Como escuela buscaba crear un trabajo de base moral fundamentado en la solidaridad externa e interna que fuera digno del genio creativo y de la generosidad de sus estudiantes y las comunidades que la integraban. Su fundamento y conexión orgánica estaba con su comunidad: implicarla, reflexionar con ella, afirmarla y desarrollarla en todas las maneras posibles, particularmente en su dimensión de acción. Esto significa básicamente que la escuela confiere autoridad a su comunidad, ofrece razón, implicación, dignidad, solidaridad y esperanza (SEARLE, 1997: pág. XIII).

Se ha ganado el apoyo de los padres asegurándoles que sus hijos están en manos seguras. Después de una excursión al teatro, se acompaña a los estudiantes asiáticos hasta la puerta. Los padres salen, dan la mano a los profesores y los invitan a entrar, aunque la invitación se declina para llevar a los otros a casa (En WRIGLEY, 2000: pág. 87).

El director anterior se había negado a prestar atención a preocupaciones importantes de la comunidad y esto había llevado a conflictos que la prensa avivó posteriormente... Ahora pienso que he conseguido un nivel de respeto y me siento muy

honrado cuando me invitan a hablar en las mezquitas. He tenido que escuchar muchas cosas los primeros días, ya que había mucha ira y las personas necesitaban expresar sus preocupaciones. (En WRIGLEY, 2000: pág. 133.)

Dada la cantidad de malentendidos, es crucial que los investigadores de la eficacia sean categóricos al rebatir las falsas conclusiones. Lamentablemente, pocos han seguido el ejemplo de Peter MORTIMORE denunciando públicamente la ilusión de que la mayor eficacia escolar puede superar a la pobreza en una escala amplia. MORTIMORE ha sido un crítico directo del abuso de la investigación por parte de los políticos para excusar el descuido de la provisión de bienestar, empleo y viviendas (MORTIMORE y WHITTY, 1997).

Reduccionismo histórico: ¿Investigación en un vacío?

En décadas recientes, expertos en muchos campos diferentes han aprendido la importancia del conocimiento propio como profesionales, de ser conscientes de las perspectivas personales y de los orígenes y el papel actual de su disciplina. Desde FOUCAULT, no es posible considerar ya las disciplinas académicas como entidades fijas que flotan fuera del tiempo. Incluso en las ciencias naturales, el paradigma actual y la cultura que lo rodea (por no mencionar factores más crudos como las fuentes de financiación de la investigación) influyen en cómo se enmarcan las preguntas de la investigación.

La investigación de la eficacia escolar parece acusadamente inconsciente de su propia historia. Por lo general, sus defensores ven su origen como una reacción al informe COLEMAN (1966), como si esto fuera meramente un cambio metodológico. En realidad, el informe COLEMAN, denigrado repetidas veces por poner énfasis en que el origen social tiene un efecto mucho mayor que las diferencias entre las escuelas, fue un documento pionero para los Estados Unidos, pues articulaba lo que no se había podido mencionar: el impacto de la pobreza y de la opresión racial en la consecución escolar. La investigación de la eficacia escolar, al separarse a sí misma de estudios sociológicos más amplios para centrarse en el tamaño del efecto de la escuela, desviaba simultáneamente la atención de las cuestiones que COLEMAN planteaba. Sus conclusiones —en verdad, el discurso entero que se deriva del ámbito elegido— han alentado el intento de los políticos de recortar los beneficios del estado del bienestar.

La investigación de la eficacia escolar despegó en Gran Bretaña en la década de 1980 en el contexto de la comercialización de la educación por parte del Gobierno Thatcher (véase MORLEY y RASSOOL, 1999: págs. 12-13; REA y WEINWE, 1998: pág. 22). El cuasimercado y la investigación de la eficacia se refuerzan mutuamente: la competición presiona a los directores para echar un vistazo a las publicaciones en busca de soluciones rápidas para elevar la consecución y, a la inversa, el énfasis en las medidas estadísticas de éxito aumenta esta competición dando a los padres (como "clientes") razones erróneas para elegir una escuela sobre otra. La investigación de la eficacia ha prestado escasa atención a la competición intensa e injusta que *produce* de forma activa escuelas que fracasan. (Un ejemplo típico, con

el "nombre y vergüenza" de ser uno de los peores centros educativos en Gran Bretaña, era Rydings, en Halifax, una escuela "no-selectiva" de alumnos de 11-16 años en un área desindustrializada muy pobre, rodeada de colegios selectivos de enseñanza secundaria, de otras escuelas de seis cursos y de escuelas religiosas que practican formas encubiertas de selección.) El término "ineficaz" implica que las escuelas son unidades autónomas responsables de convertir las entradas en salidas haciendo operacionales las características clave. ANGUS llamó a esto:

un enfoque aislacionista, apolítico de la educación en el que se supone que los problemas educativos se pueden arreglar por medios técnicos y la desigualdad se puede dominar dentro de las paredes de las escuelas y de las aulas siempre que los docentes y los alumnos sigan procedimientos de escuela eficaz "correctos".

(1993: pág. 343.)

Reduccionismo moral: Escuelas sin valores

El positivismo de la investigación de la eficacia no es sólo un problema metodológico: está íntimamente vinculado al reduccionismo moral por el que los investigadores se lavan las manos de responsabilidad por el impacto social de su trabajo. LAUDER, JAMIESON y WIKELY (1998) se refieren a un "empirismo abstracto" que ignora "las cuestiones culturales, políticas e históricas". El discurso académico conduce a sus investigadores a verse a sí mismos como objetivos y científicos y, por tanto, absueltos de juicios morales.

Aquí, los guardianes del paradigma de la eficacia se condenan a sí mismos en propia boca, insistiendo abiertamente en la aquiescencia con las fuerzas políticas dominantes.

El "orden del día estrecho" de los pragmáticos que trabajan en la IEE es más realista en este momento que las "políticas redistributivas" de los teóricos críticos... Los pragmáticos, que trabajan dentro del paradigma de la IEE, creen que los esfuerzos para alterar la relación existente entre la clase social y el logro del estudiante, al traer cambios sociales profundos, son *ingenuos, quizá quijotescos*. Preferimos trabajar dentro de los límites del orden social actual.

(TEDDLIE y REYNOLDS, 2001: págs. 70-71, las cursivas son mías.)

No preguntan: ¿progreso hacia qué? Como otros científicos que investigan la fusión nuclear o la ingeniería genética, se lavan las manos de cualquier responsabilidad de la aplicación de su investigación: la defensa de Pilatos (*ibid.*, 2001: pág. 51). Esto no es muy sincero dada la estrecha relación, especialmente en el Reino Unido, entre su investigación y sus patrocinadores gubernamentales. Stephen BALL (1998: pág. 73) habla acertadamente de "tratos fáusticos entre el saber académico y los políticos".

Los investigadores tienen que basarse en fondos de los cuerpos oficiales, pero hay una falta de integridad si no hablan abiertamente contra el mal uso de sus hallazgos, que se canalizan a menudo, vía declaraciones en los medios de comunicación, en pánico moral y, luego por el gobierno, en iniciativas rápidas.

Con algunas excepciones honrosas, no se han reconocido las consecuencias adversas de la investigación y el discurso de la eficacia:

- que las comparaciones muy visibles entre las escuelas afectan a la provisión de docentes y, por tanto, dañan la eficacia de muchos centros en las áreas más pobres;
- que la rendición de cuentas, la evaluación y el establecimiento de objetivos margina las partes del currículum que se miden con menos facilidad, como las humanidades y las artes. (Véase OISE/UT 2001 y HMI 2001 para un relato de cómo las pruebas de perfil alto en alfabetización y alfabetización numérica están expulsando a otras materias de las escuelas de primaria.)

La investigación de la eficacia, en los casos poco frecuentes en que se ha comprometido con las escuelas de más éxito en las áreas de privación, ha tendido a elogiar a los que reducen el currículum a la instrucción en destrezas básicas (por ej. TEDDLIE y STRINGFIELD, 1993; HALLINGER y MURPHY, 1986). La alfabetización es de vital importancia, pero debe desarrollarse dentro de un currículum significativo y vivo. La red de Escuelas Aceleradas (véase MEIER, 1998; LEVIN, 1998) es una reacción contra la práctica de encomendar a muchos estudiantes pobres y de minorías a un currículum de tediosos ejercicios descontextualizados. Estas escuelas se comprometen deliberadamente, junto con una enseñanza intensiva de las destrezas clave, con retos cognitivos de nivel superior que conectan con la vida de sus estudiantes. Este proyecto, que implica a más de un millar de escuelas en EE.UU. y que se ha evaluado rigurosamente, apenas se menciona en el *Internacional Handbook of School Effectiveness Research [Manual internacional de la investigación de la eficacia escolar]* (TEDDLIE y REYNOLDS, 2000), que destaca en su lugar algunas investigaciones a pequeña escala que elogian escuelas con un currículum restringido. Parece que el paradigma de la eficacia escolar no es simplemente una especialidad metodológica en el sentido de Raymond WILLIAMS, sino una "tradicción selectiva".

Reduccionismo y reacción política

La relación entre reduccionismo y conservadurismo político es compleja. Sería erróneo proponer que los investigadores de la eficacia han dispuesto deliberadamente sus publicaciones para producir un discurso reaccionario; en realidad, muchos actúan instigados por una preocupación genuina por mejorar las oportunidades educativas para los estudiantes en desventaja. Lo que dirige la investigación hacia direcciones particulares es más bien el paradigma, el discurso y el conjunto de prácticas asociadas.

Por supuesto, no se ha querido hacer este capítulo como un ataque general a los estudios estadísticos. De modo más preciso, el problema es que la investigación de la eficacia se limita a trabajar en una dirección. En los Países Bajos tres investigadores de la eficacia de reconocido prestigio reconocen esto y lo definen específicamente como un intento de correlacionar los criterios de evaluación con "condiciones maleables de la escuela y del aula" para explicar las diferencias de las escuelas después de "ajustar las características de entrada del estudiante" (SCHEERENS, BOSKER y CREAMERS, 2001: pág. 132). Privilegiar el "efecto de la escuela" distorsiona el cuadro, forzando el alejamiento sistemático de otros factores. En efecto, considera los factores del medio como "condiciones asignadas": un hecho inalterable de la vida.

Las mismas técnicas que favorece la investigación de la eficacia escolar se pueden utilizar también en la dirección opuesta. En lugar de eliminar los factores socioeconómicos como un fondo fijo, la investigación puede destacar también estos factores precisamente porque *se pueden* cambiar políticamente si existe la lucidez y la voluntad de hacerles frente. Un ejemplo clave es el influyente estudio de GILLBORN y MIRZA (2000) de la importancia relativa de la clase, la raza y el género en el Reino Unido. Esto demuestra, entre otras cosas, a) que ha crecido la diferencia en los resultados académicos* entre los hijos de los profesionales y los trabajadores manuales; b) que los niños afrocaribeños dejan la escuela con las peores calificaciones a pesar de estar más avanzados cuando entran y c) que hay sitios donde este problema se ha superado. Bruce BIDDLE (1997) utiliza modelos estadísticos para poner objeciones al sistema de financiación estadounidense que refuerza la desventaja; muestra cómo la pobreza mezclada con la mala financiación en los distritos escolares más pobres es responsable en gran parte de los resultados relativamente bajos en EE.UU. Jürgen BAUMERT y sus colaboradores en el Instituto Max Planck de Berlín utilizan de forma experta el análisis de regresión para demostrar la injusticia y la ineficacia de un sistema escolar selectivo (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM, 2001; resumido en BAUMERT y SCHÜMER, 2002).

Los defensores de la Eficacia Escolar marginan totalmente estos estudios, junto con la investigación estadística relacionada con la diversidad lingüística y cultural. El *Internacional Handbook of School Effectiveness Research* (TEDDLIE y REYNOLDS, 2000) de 400 páginas, presenta un canon seleccionado, olvidando por ejemplo los ricos y extensos estudios sobre el impacto de la educación bilingüe (cfr. CUMMINS, 2000: pág. 247, que resume publicaciones como las de AUGUST y HAKUTA, 1997). A partir del examen detenido de estos ejemplos contrarios de las publicaciones estadísticas, se muestra con claridad que la Eficacia Escolar es un paradigma que se define a sí mismo tanto ideológica como metodológicamente.

Niños de 10 años, y menos, han desarrollado la capacidad de hablar dos lenguas de forma fluida, pasando de la una a la otra cada minuto... Una niña pakistani que acompaña a su madre a la DSS y le traduce al punjabí, descifrando la desigualdad social masiva dentro del complejo laberinto verbal burocrático de su segunda lengua y haciéndose capaz de comprender a su madre, brindándole en ocasiones explicaciones adicionales: ¡vaya examen! Sin embargo, ¿qué recompensa o reconocimiento, más allá de un acto de amor, recibirá la niña, mientras que una alumna de clase media de las afueras obtiene un sobresaliente en una "Lengua moderna", como el francés o el alemán, que aprende por obligación en libros y con profesores, pero que raramente habla o usa de modo orgánico, centrado en la vida? Así, pues, ¿cuál es el logro: la acumulación de hechos pasivos por un aprendiz individual, o el uso y aplicación de la experiencia viva al servicio de otros y la lucha por desarrollar tu propia comunidad? (SEARLE, 1997: pág. 2).

Los términos en los que todo el campo se encuadra tienden a sembrar la ilusión de que el aumento de esfuerzo de los docentes dará como resultado una

* Véase en la página 39 la definición que hace OFSTED de logro como algo más amplio a los resultados académicos que se consideran como la parte del logro que se puede medir. (N. del E.)

mayor justicia social. Tenemos una versión moderna de la ideología victoriana del "hombre hecho a sí mismo":

Cualquiera de sus capitalistas, de los que habían llegado a reunir sesenta mil libras esterlinas empezando con seis peniques, de pronto y en cualquier ocasión salía y preguntaba asombrado por qué los sesenta mil obreros manuales que más o menos había no procuraban convertir sus seis peniques en sesenta mil libras, viniendo a reprocharles que no fueran capaces de llevar a cabo esta pequeña proeza. Lo que yo hice, vosotros también podéis hacerlo. ¿Por qué no vais y lo hacéis?

(DICKENS: *Hard times [Tiempos difíciles]*, 1854.)

En los investigadores de la eficacia influye inevitablemente un ambiente cultural y político en el que los valores económicos predominan sobre los humanos. El discurso dominante es el del racionalismo económico, cuyo propósito tácito se oculta por la ausencia de debate de los objetivos educativos. LINGARD, LUDWIG y LUKE (1998) relacionan el racionalismo económico en educación (la sustitución de un debate de valores por uno sobre el rendimiento y la eficacia) con un reduccionismo moral más amplio dentro de la economía y la cultura capitalistas:

El economicismo no reconoce otra forma de interés que aquel que el capitalismo ha producido, mediante un tipo de operación real de abstracción, estableciendo un universo de relaciones entre hombre y hombre basado, como MARX dice, en un "insensible pago en efectivo"...

(originalmente BOURDIEU, 1990: pág. 112.)

La negación postmoderna de que sea posible algún valor "ilustrado" compartido, la extinción de toda "narrativa grandiosa", la fragmentación de un discurso de los valores públicos ha servido solamente para reforzar el poder del nexo bruto del dinero de una sociedad que es más *capitalista tardía* que *pos-algo*.

Por contraste, Gerald GRACE (1998: págs. 120-124) pide una investigación de "valores añadidos" no simplemente de "valor añadido". Defiende que no tiene sentido hablar sólo de eficacia y de escuelas que marcan una diferencia; debemos preguntar: ¿diferencia de qué? GRACE habla de un "reduccionismo de la misión", que es particularmente incómodo para las escuelas católicas que ha investigado.

Pero el paradigma y el discurso reduccionistas de la eficacia escolar no *derivan* simplemente de la ideología de la sociedad más amplia. Mediante su cierre discursivo a los debates sobre los valores sociales y educativos, *refuerza* activamente la hegemonía del economicismo dejando fuera de alcance las cuestiones esenciales.

El resultado es una versión hegemónica de Mejora de la Escuela que se ocupa de la gestión del cambio con independencia de adónde pueda conducir ese cambio.

Es posible construir un modelo alternativo de desarrollo escolar por analogía con las historias evolutivas de otros sistemas vivos y describirlo en términos ecológicos en lugar de lineales:

- La evolución de los sistemas vivos se organiza a sí misma y es dinámica (por ej., no es simplemente el resultado de unas causas sino de una historia de aprendizaje larga y propensa a accidentes en el límite ambiente-sistema).

- Los avances se pueden sostener sólo si tienen un equilibrio entre innovación, verificación y preservación.
- El desarrollo tiene lugar mediante efectos de intercambio, más exactamente mediante la sincronización de procesos en los niveles macro y micro. (Las escuelas deben relacionar los efectos en un plano social y personal. El desarrollo de la escuela implica aprendizajes personales, sociales y organizativos.)
- La evolución se produce mediante una interacción recíproca de acciones de desarrollo biológico, psíquico y social. (Los procesos de aprendizaje son necesariamente integrales: cabeza, corazón y mano. Si ignoras esto, terminarás dañando el desarrollo personal a medio y largo plazo.) (BÜELER, 1998: pág. 675).

La mejora de la escuela: ¿Adónde vamos desde aquí?

El movimiento de la escolarización eficaz y la mejora de la escuela no quiere tomar en consideración un examen detenido del resultado. Las puntuaciones de los exámenes se convierten en fines... Se ignoran los debates explícitos de valores y los tipos de sociedad a los que las escuelas se articulan/adhieren.

(SLEE y WEINER, 1998: pág. 111.)

Parte del problema del uso de palabras como "eficacia" y "mejora" es que nadie puede estar en desacuerdo. Preguntar a una audiencia de directores si les gustaría mejorar sus escuelas es como preguntarles si están a favor de la higiene personal o del buen trato a los animales.

Ésta es precisamente la razón por la que necesitamos examinar el uso de palabras que, mediante su filtración en el sentido común cotidiano, han tenido tanto éxito en la invasión de nuestro espacio público. La demanda de que mejoramos o nos hagamos más eficaces sostiene discursivamente el funcionamiento de un sistema de educación entero. Estamos examinando un discurso, o más bien a una *práctica discursiva*, que conecta la investigación, la política y la administración hasta un punto en que ha comenzado a excluir formas distintas de pensamiento.

Las palabras desarrollan significados en contextos históricos y sociales particulares. Necesitamos explorar el significado específico que la "mejora" está adquiriendo hoy, particularmente en Inglaterra, cuyo sistema educativo es casi un campo de pruebas para un modelo particular de cambio educativo.

Pensar seriamente en las metas educativas es un proceso reflexivo que implica conocimientos históricos, psicológicos, sociales y filosóficos. Han transcurrido muchos años desde que Harold SILVER planteó el problema de qué queremos decir con "una buena escuela". No podemos comprender el significado de "mejora" a no ser que podamos decidir qué significa "mejor".

Las buenas escuelas han educado... a las niñas para ser buenas esposas y madres o... a los niños para servir a la moral comercial o al Imperio. "Bueno" ha sido

un epíteto infinitamente adaptable, utilizado con escuelas de muchos tipos por partes interesadas de clases diversas.

(En RILEY y MACBEATH, 1998.)

Tenemos que examinar palabras tan obvias como *logro*, cavando bajo de la superficie de los significados que se dan por descontados. OFSTED (la agencia de inspección para Inglaterra y Gales) ha distinguido entre las palabras logro y resultado académico, definiendo esta última como el subconjunto del logro que se puede medir. Esto ha servido de manera útil para reconocer que muchos logros valiosos no se podían medir. Y, por supuesto, de manera poco útil OFSTED ha privilegiado las consecuciones mientras marginaba otros tipos de logro.

Hace unos pocos años, intenté articular un concepto amplio pero situado del logro para comunidades bilingües como la de los jóvenes musulmanes pakistaníes con los que había trabajado en Rochdale, Inglaterra:

Necesitamos jóvenes que sean buenos intérpretes de tabla* y usuarios diestros de ordenadores, jóvenes que disfruten con las películas asiáticas y los libros occidentales, que puedan avanzar ellos mismos y hacer avanzar a sus comunidades a través de cambios y tormentas y de mares en calma, que tengan conciencia social y un compromiso moral y no se dejen engañar. Necesitamos una definición muy amplia de logro.

(WRIGLEY, 1997.)

No queremos subestimar con esto la importancia del éxito en los exámenes: los estudiantes de minorías étnicas que dejan la escuela necesitan desesperadamente certificados como testimonio de su inteligencia y su potencial para enfrentarse a los supuestos racistas que impregnan todavía nuestra cultura. Del mismo modo, los adolescentes que crecen en la pobreza en viviendas sociales necesitan títulos formales para superar los prejuicios de empleadores que descartan las solicitudes por el código postal.

Los títulos académicos son cruciales, pero no son suficientes. De hecho, una de las conclusiones a las que llegué durante el trabajo de campo para *The Power to Learn [El poder de aprender]* (WRIGLEY, 2000) fue que las escuelas que atienden a comunidades marginales no pueden elevar los resultados sin promover y celebrar el logro en el sentido más amplio. Además, sin un desarrollo cultural, social y personal más amplio, los jóvenes de clase trabajadora o de minorías saldrían al mundo incapaces de hacer frente a sus desafíos.

La mejora de la escuela: Un desarrollo contradictorio

Desde 1990 se han efectuado avances sustanciales en la comprensión de los procesos por los que la escuela mejora. Desde los primeros intentos mecanicistas de aplicar una lista de características clave de las escuelas eficaces o generar listas de acciones administrativas, se ha desarrollado una comprensión más

* El instrumento de percusión de música clásica más popular en algunas zonas de India. (N. de los T.)

orgánica del proceso. La Mejora de la Escuela es infinitamente más esclarecedora que hace diez años en su exploración de la cultura escolar, el liderazgo distribuido, la teoría de la complejidad y la autoevaluación de las escuelas. Sin embargo, hay algunos problemas clave a los que debemos enfrentarnos.

Según David HOPKINS (2001: pág. 56), la Mejora de la Escuela se distingue de la Eficacia Escolar por:

- Una orientación "de abajo a arriba" en la que la mejora pertenece a la escuela individual y a su claustro.
- Una orientación cualitativa hacia la metodología de investigación.
- Una preocupación por el cambio de los procesos organizativos más que por los resultados de la escuela.
- Una preocupación por tratar los resultados educativos no como "datos" sino como problemáticos.
- Una preocupación por ver a las escuelas como instituciones dinámicas que requieren más un estudio extendido que estudios transversales que recogen "instantáneas".

Del cuarto de estos puntos depende mucho. En la introducción editorial a una sección del *Internacional Handbook of Educational Change*, HOPKINS define así la mejora de la escuela:

un enfoque bien diferenciado hacia el cambio educativo que aumenta los resultados de los estudiantes y fortalece la capacidad de la escuela para gestionar el cambio.

(1998: pág. 1036.)

Es posible que HOPKINS haya pretendido dar una definición amplia de "resultados". El problema es que una definición más estrecha impregna tanto la política educativa en el momento actual que, en ausencia de una formulación explícita, los "resultados de los estudiantes" se entienden inevitablemente en términos de destrezas básicas y de calificaciones de exámenes. Si esto es todo lo que queremos decir por resultados, entonces la mejora de la escuela está atrapada dentro de los propósitos limitados de la eficacia escolar, y añadir simplemente la expresión "capacidad... para gestionar el cambio" se suma al problema, más que eliminarlo.

Este problema impregna una parte muy amplia de las publicaciones actuales sobre la mejora de la escuela. Autores con experiencia en el campo caen sin querer en un lenguaje que hace pensar en un conjunto estrecho de objetivos, como el argumento de que un aumento del liderazgo autocrático no ha conseguido en gran parte "producir la mejora de la instrucción", "centrarse en la mejora de la instrucción y el rendimiento de los estudiantes" y "mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos" (HARRIS, 2002: pág. 2).

(Cito deliberadamente a Alma HARRIS y a David HOPKINS en este capítulo, como dos de los líderes más influyentes y experimentados dentro del campo de la Mejora de la Escuela en Inglaterra e investigadores a los que debemos mucho. Si nos subimos a los hombros de gigantes, podemos ver mucho más lejos.)

No podemos desarrollar nuestra interpretación del proyecto de mejora de la escuela sin referirnos a la situación política más amplia. Helen GUNTER (2001: pág. 19) contrasta "la versión neoliberal de la escuela de alto rendimiento" con "la

escuela de alto rendimiento [que está] interesada en las ideas y en la práctica de la democracia".

En la primera:

La educación es un producto y un servicio para poner en el mercado, comprado y vendido, como la manera más eficaz y efectiva de organizar y satisfacer las necesidades del consumidor. Los propósitos de la escuela y la escolarización son posibilitar el adiestramiento apropiado de la fuerza de trabajo para operar en la economía actual en desarrollo.

Mientras que en la segunda:

La educación es un bien público, es un derecho y promueve la equidad. Los propósitos de la escuela y la escolarización son educar a la vez que adiestrar, y posibilitar que los niños se comprometan en la teoría y la práctica del significado de ser un ciudadano en un proyecto democrático que se está desplegando y reformando.

Aunque muchas de las publicaciones de mejora de la escuela reconocen las características limitantes del entorno neoliberal, significativamente no las ponen en tela de juicio. Problemas estructurales como el mayor control central, el régimen punitivo de las inspecciones, la comercialización y la ilusión de las soluciones rápidas se mencionan en ocasiones en las primeras páginas de un texto y luego se olvidan.

HOPKINS (2001: págs. 21-24) proporciona una clave teórica para comprender las tensiones dentro de la mejora de la escuela recurriendo al modelo de HABERMAS de las "tres formas en las que los humanos conocen y construyen el mundo" (adaptación de AOKI): la *técnica*, la *práctica* y la *emancipatoria*.

1. Una orientación analítico-empírica (técnica) está interesada en la eficacia, la certidumbre y la predictibilidad; comprende en términos de hechos, y persigue el control técnico del mundo. (Aunque HOPKINS asocia esto con un enfoque de mejora de la escuela "a corto plazo" "utilizando opciones de política burocrática y medidas de resultado estrechas", encaja también con el paradigma de la eficacia escolar.)
2. Una orientación interpretativa situacional intenta comprender el mundo social desde el punto de vista de los significados que las personas dan a las situaciones, de la auténtica comprensión intersubjetiva. La realidad se "constituye intersubjetivamente" y la explicación implica "pulsar una cuerda resonante clarificando motivos, significados comunes y experiencias auténticas". (HOPKINS identifica correctamente esto con las tendencias recientes en la mejora de la escuela, un enfoque en el proceso y la cultura.)
3. Por último, una orientación crítica que trata de mejorar la condición humana destapando "supuestos tácitos" e iniciando un proceso liberador de transformación.

Aquí es donde la conclusión de HOPKINS se vuelve más cuestionable. Localiza como (3) la mejora de la escuela que es "auténtica", la que hace hincapié en "el aprendizaje, la intervención y el fortalecimiento del estudiante". Una definición

tan vaga no proporciona realmente un fundamento sólido para construir una versión social-crítica de la mejora de la escuela que, en el modelo de HABERMAS, requeriría que pensáramos más allá del marco de los supuestos de sentido común analizando cuidadosamente los intereses políticos que hay detrás de una visión hegemónica de la realidad.

Helen GUNTER (2001: pág. 73) defiende que el "liderazgo transformacional", en su uso actual, no es realmente transformacional. Cita el razonamiento de Gerald GRACE (1995) de que "el modelo actual de liderazgo transformacional carismático carece del radicalismo necesario para continuar debatiendo cuestiones de igualdad" (GUNTER, 2001: pág. 41). El cambio transformacional acarrearía un desafío al rol de la escolarización en la reproducción de las estructuras de poder injustas de nuestro mundo. Esto requeriría de nosotros que repensáramos el currículum, las pedagogías y las relaciones y estructuras no democráticas en las que se socializa a los alumnos. La tendencia dominante en las publicaciones de mejora de la escuela es la de no llegar a este desafío político, aunque hay algunos signos de que podemos estar acercándonos a un cambio de paradigma.

Liderazgo distribuido

En *The Power to Learn*, hice hincapié en la importancia del liderazgo compartido.

Esto no implica que el director no sea importante. En todas estas escuelas, el director ha desempeñado un rol determinante haciendo de la escuela lo que es hoy. Ocurre, simplemente, que muchos otros individuos han desempeñado también roles de liderazgo importantes y el éxito se debe atribuir a todos los jugadores... Para el desarrollo de la escuela eficaz es vital que las relaciones y las estructuras fomenten el surgimiento y la práctica del liderazgo y de la creatividad en diferentes ámbitos. (WRIGLEY, 2000: págs. 159-161.)

Recientemente, se ha prestado una atención cada vez mayor a este concepto, un avance que Alma HARRIS y otros proponen ahora bajo la rúbrica de "liderazgo distribuido". Se considera que éste es inherentemente democrático y constituye un reto al "dualismo entre líder y liderado" (HARRIS, 2002: pág. 3).

Por consiguiente, liderazgo distribuido quiere decir múltiples fuentes de guía y dirección siguiendo los perfiles de la experiencia en una organización, que se hacen coherentes por medio de una cultura común. (HARRIS, 2002: pág. 4 citando a ELMORE.)

Necesitamos examinar el concepto más críticamente o no llegará a alcanzar su potencial democrático. Cuando estudiamos las citas de algunos de los directores mencionados en este mismo artículo, vemos qué fácil es deslizarse a una interpretación diferente:

Tener confianza en tu propia capacidad para delegar tareas y saber que se harán... permitir que la gente dirija y no tratar de controlar todo tú mismo.

Marcas el camino a seguir, guías con el ejemplo, comunicas lo que es necesario hacer y tienes que estar encima para que se haga en la manera que tú quieres... no siempre tienes que ser tú el que dirijas.

Éste es precisamente el problema que autores como Helen GUNTER identifican:

El liderazgo compartido es funcionalmente descendente. Tiene que ver con que la enseñanza y el aprendizaje se lleven a efecto, midan y hagan visibles en formas determinadas externamente... La gerencia media [es] responsabilidad que ha descendido línea abajo... dentro de la escuela.

(GUNTER, 2001: pág. 111 resumiendo a GRACE, 1995.)

Las oportunidades para dirigir han estado tradicionalmente en manos del director, como "líder de líderes" (DAY, 1995: pág. 126). La distribución del trabajo se ha conceptualizado en la premisa de evitar una sobrecarga potencial de trabajo al director. Al enfoque neotaylorista de hacer que las nuevas tareas se realicen de manera eficiente y eficaz se le ha dado cada vez más un brillo de nueva ola en el que la delegación es el medio a través del cual los individuos en equipos pueden aprender y desarrollarse. (GUNTER, 2001: pág. 131.)

Llega a proponer que incluso los directores se han vuelto más similares a mandos intermedios, a pesar de las promesas de fortalecimiento mediante la gestión delegada:

Los modelos obligados de liderazgo escolar... no tienen que ver con el liderazgo educativo sino con permitir que el liderazgo sea un mando intermedio para que ejecute y sea responsable a la vez de la política dirigida centralmente... A los pedagogos y las comunidades les vendieron la gestión del rendimiento en el lugar de trabajo porque permitiría más participación para identificar y satisfacer las necesidades locales, y sin embargo las prioridades locales han tenido que pasar a un segundo plano cuando se han puesto en práctica los órdenes del día determinados centralmente. (ibid., págs. 148-149.)

Entretanto, se proletariza a los maestros mediante "la separación del diseño y de la puesta en práctica, combinada con la intensificación del trabajo" (ibid., pág. 145) mientras se los compromete en una colegialidad espuria.

La versión neoliberal de la escuela de alto rendimiento requiere que los docentes y los estudiantes sean seguidores, pero que se sientan bien siéndolo... Los profesores hablan de una "seudoparticipación" en la que se recaban las opiniones como un ritual y no como un intento sincero de escuchar y tomar nota... La planificación del desarrollo tiene que ver más con asignar tareas y responsabilidad que con hacer preguntas sobre cómo y por qué las cosas son como son, y cómo han llegado a ser así. (ibid., págs. 122-123.)

Se ha hecho responsables a los profesores de los problemas del sistema educativo al tiempo que se les ha retirado su capacidad para encontrar soluciones. El argumento ostensible ha sido de fortalecimiento, participación y equipos, pero la realidad es que los profesores han tenido que seguir haciendo lo que han hecho siempre: fortalecerse para hacer lo que les han dicho que hagan (GUNTER, 2001: pág. 144).

Esta es precisamente la forma de "colegialidad artificial" identificada por Andy HARGREAVES (1994) en que el orden del día lo establecen siempre otros que tienen poder. Por esta razón necesitamos involucrarnos en un análisis filosófico de los términos clave y un compromiso crítico inspirado por la claridad del propósito.

Teorizar sobre el poder nos permite entrar en debates sobre influencia, autoridad, dependencia, manipulación, resistencia, apoyo, intereses y legitimidad.

(*ibid.*, pág. 136.)

Las escuelas son almacenes de conocimiento distribuido; rige con frecuencia la micropolítica de la organización... La memoria colectiva de esta institución se encuentra en todas sus partes; por tanto, es necesario un cuidadoso almacenamiento, acceso y recuperación de esta memoria colectiva. Esto respeta centrarse en las personas de las escuelas; todos los participantes en la escuela pueden hacer una contribución de conocimientos a ella; el liderazgo se iguala con el liderazgo disperso, distribuido... La noción de inteligencia e información distribuidas tiene implicaciones tremendas, pues da razones contra los enfoques de orden-y-control burocráticos y jerárquicos para la gestión y el liderazgo y aboga en cambio por la comprensión de que es más adecuado concebir los sistemas como redes (lo mismo que el cerebro es una serie de redes neurales), asociadas laxamente o de modo más estrecho (MORRISON, 2002: pág. 19).

En particular, los maestros necesitan reafirmar su derecho a debatir los propósitos de la educación. El liderazgo compartido, en un sentido plenamente democrático, es más que mera delegación; implica que se oigan un abanico de voces, que se compartan perspectivas, que se debatan interpretaciones contradictorias de la realidad. Implica no sólo participar en la búsqueda de soluciones, sino tener derecho a discutir cuál es el problema. Por encima de todo lo demás, el liderazgo distribuido de éxito en las escuelas de zonas urbanas deprimidas significa dar voz a aquellos cuyo origen está en las comunidades locales, o que las comprenden, y que están comprometidos en hacer que el currículum tenga significado para los estudiantes. Es una forma de cognición distribuida (véase PERKINS, 1992) en la que la experiencia y el conocimiento combinados suman más que las partes, y son necesarias diversas perspectivas para guiar el desarrollo.

Por último, el liderazgo se debe basar en todos los niveles en valores morales y políticos. Esto quiere decir bastante más que dedicarse sólo a estándares más altos y mejorar el *ethos* de la escuela; tiene que engranar con la justicia social y los dilemas de la vida real a los que los estudiantes se enfrentan. En las escuelas multiétnicas de éxito, Maud BLAIR y colegas (1998) encontraron directores y otras personas que:

- daban un ejemplo firme y determinado en igualdad de oportunidades,
- se identificaban con los factores políticos y sociales que afectaban la vida de sus estudiantes,
- escuchaban a los estudiantes y sus padres y aprendían de ellos,
- intentaban ver las cosas desde el punto de vista de los estudiantes,
- creaban vínculos esmerados con las comunidades locales.

Comprender las culturas escolares

Uno de los mayores avances en la investigación de la mejora de la escuela ha sido el enfoque en las culturas escolares.

Las culturas escolares... son dinámicas y se crean mediante las interacciones de las personas. Son una red de normas y valores compartidos que expresan cómo las personas dan sentido a la organización en la que trabajan y a las otras personas con las que colaboran.

La cultura organizativa, aunque poderosamente visible a través de diversos procesos simbólicos, se da a menudo por sentada por los participantes actuales en una organización, que pueden desconocer cómo se ha construido una cultura particular, cómo podría cambiarse o cómo es posible hacerlo o cómo la sostienen las personas en puestos de poder y autoridad.

(BUSHER, 2001: pág. 76.)

Así pues, la cultura de una organización es un constructo compuesto de una variedad de expectativas sobre lo que son acciones correctas y apropiadas... Esto plantea dos preguntas muy importantes... ¿de dónde vienen las expectativas que definen la acción legítima? y ¿cómo llegaron a ser parte de los mundos asumidos de cada miembro de la organización?

(BENNET, 2001: págs. 107-109.)

Se ataca mucho a las culturas escolares. La mejora de la escuela no se puede entender centrándose sólo en los procesos internos, sino que requiere que examinemos la interacción entre las culturas interna y externa. Las ideas y valores dominantes dentro de la sociedad más amplia, los principios que impregnan la cultura macropolítica no sólo se transmiten en sentido descendente a través de una jerarquía administrativa, sino que calan en nuestra conciencia general como discurso, entrando así en nuestros mundos asumidos.

Dentro de cada escuela hay una competencia de voces diferentes, que es lo que hace el desarrollo escolar tan interesante. En efecto, esto es lo que hace *posible* el desarrollo de la escuela. La voz de los docentes que insisten en desafiar a la desigualdad, el tedio y el aprendizaje superficial o irrelevante es una poderosa fuerza para el cambio, a pesar de los intentos por silenciarla. La voz de la comunidad local, llevada por el claustro (profesores y ayudantes) que está en sintonía con sus problemas y aspiraciones, es crucial para el éxito en el desarrollo de escuelas multiétnicas y otras escuelas urbanas.

Las culturas de los jóvenes se ven a menudo como un obstáculo para el logro escolar, y pueden tener este efecto. Por supuesto, es verdad que una cultura comercial encuadrada por la gratificación instantánea y los placeres comprados vuelve a los jóvenes impacientes con el aprendizaje escolar. Al mismo tiempo, no podemos darnos simplemente la vuelta. (Paradójicamente, como Jane KENWAY recordó en la Conferencia ICSEI en Toronto, 2001, las mismas fuerzas corporativas que están culturizando a los niños como consumidores están convirtiendo a las escuelas en "zonas sin placer" mediante exámenes de nivel alto, un currículum impuesto y la enseñanza basada en la transmisión.)

Los conflictos que derivan de la diferencia entre las culturas escolares dominantes, por una parte, y las crisis de los niños que crecen en la pobreza, enfrentándose al racismo o a las elecciones vitales que ofrecen los medios de comunicación, por otra, pueden llevar a una desconexión disfuncional de los adolescentes con el aprendizaje. El reto para los partidarios de la mejora de la escuela es encontrar formas creativas de conectar las diversas culturas e intereses que intervienen, y desarrollar una cultura del aprendizaje que apoye el logro y el desarrollo social dentro de este contexto.

Es hora de que la investigación de la mejora de la escuela desarrolle un sentido más contextual y crítico del dinamismo y las contradicciones de la formación de la cultura en las escuelas. Mientras que la versión dominante ve el liderazgo cultural como una fuerza homogeneizadora, que incorpora de manera eficaz a los docentes a la visión del gobierno de la escolarización de éxito, el desarrollo de una escuela creativa y sensible requiere una visión forjada a partir de las numerosas voces del claustro, los estudiantes y las comunidades. La versión monocultural de la buena escuela no ha demostrado ser muy útil en las zonas urbanas deprimidas o en el anillo suburbial de viviendas sociales.

Es un mito que los padres no se preocupan de la educación de sus hijos. Lo hacen, pero muy a menudo no saben cómo implicarse en ella. Tenemos que tomar la iniciativa y esforzarnos más por ser accesibles. Hemos trabajado con otras agencias para llevar proyectos de alfabetización de las familias. Hemos persuadido al centro comunitario para que ponga en funcionamiento talleres para ayudar a los padres a que colaboren con sus hijos. Hace poco estuvimos analizando la posibilidad de dirigirnos a los de 20 años de edad, los hermanos y hermanas mayores que una vez fueron estudiantes nuestros y, por consiguiente, están mejor preparados que sus padres para ayudar a los estudiantes actuales.

No toleramos una cultura callejera machista. Hemos creado un orgullo de la escuela... Esto no ha significado que perdamos el contacto con el mundo real. De hecho, nuestros valores escolares están muy cerca de los valores del hogar y, particularmente, de las comunidades asiáticas. Nos inspiramos en ese sistema de valores basados en el parentesco. Nuestro conjunto de valores es realmente simple: respeto, familia y logro (Linda Woolley, directora, en WRIGLEY, 2000: pág. 88).

La mejora de la escuela requiere una exploración más política y contextualizada de la cultura de la que hemos conseguido hasta ahora y específicamente en relación con las demandas de mayor democracia y el logro de éxito real en las escuelas de las zonas urbanas deprimidas. Por ejemplo:

- examinando las diferencias entre las culturas autoritarias y las cooperativas, incluido el desarrollo de nuevos rituales para el aprendizaje cooperativo y democrático (véase PETERSEN, 2001);
- examinando la significación cultural de las formas alienadas de aprendizaje, en las que, como en el trabajo fabril, te dicen que escribas y que entregues luego el producto de tu trabajo no a una audiencia interesada sino al docente-examinador para el pago simbólico en forma de calificación o nota;

- poniendo en tela de juicio la cultura de establecimiento de metas y vigilancia que regula la vida de los alumnos y los maestros, y explorando formas más democráticas de responsabilidad educativa que la presente cultura de rendición de cuentas;
- examinando los mensajes culturales de las aulas que están dominados por la voz del profesor, las preguntas cerradas y los rituales de transmisión de una sabiduría superior;
- desarrollando una comprensión mejor de la diferencia cultural, para prevenir niveles altos de exclusión;
- comprendiendo cómo se produce la respuesta a los supuestos sobre capacidad e inteligencia en las interacciones de aula;
- descubriendo cómo los supuestos sobre las familias monoparentales, las minorías étnicas y las familias de clase trabajadora "disfuncionales" operan simbólicamente en las interacciones en el aula.

Estos asuntos se desarrollan en capítulos posteriores.

Mejora de la escuela, democracia y justicia social

La mejora de la escuela, como paradigma de investigación, modo de política y conjunto de prácticas, no se desarrolló en un vacío o simplemente a partir de las buenas intenciones de profesores dedicados. Su reciente aparición se puede situar dentro de una configuración política que implica:

- Demandas de mayor competitividad dentro de un mercado global.
- La comercialización —y, cada vez más, la privatización— de la escolarización.
- El desarrollo de un régimen "disciplinario" (inspecciones, paga por productividad, etc.) que supedita a los maestros a visiones sancionadas por el gobierno del currículum y del desarrollo social.
- La necesidad de los políticos de culpar a los docentes y las "escuelas que fracasan" más que a admitir su propio fracaso en la reducción de la pobreza infantil.

La Mejora de la Escuela, al menos en sus formas sancionadas oficialmente, ha tenido varios efectos profundamente antidemocráticos, que sólo pueden mencionarse aquí. Es importante reconocerlos, para que sea posible desafiarlos con más energía.

Una diferencia creciente en los resultados académicos

El intento de hacer más eficaces las escuelas de las áreas más pobres por medio de una gestión hábil del cambio interno, mientras no se recusa el macroambiente (el ingreso competitivo en el centro, la selección oculta, los currícula impuestos, las formas judiciales de evaluación) ha llevado a un aumento de la diferencia en los resultados obtenidos entre distintos grupos sociales. La diferen-

cia es evidente cuando los niños entran en la escuela y sustancial al final de la educación primaria, pero crece durante la adolescencia hasta el punto de que prácticamente ninguna escuela de las áreas más pobres roza siquiera el nivel medio nacional de éxito en los exámenes a los 16 años de edad. En realidad, sólo el 2% de los alumnos de los institutos de enseñanza secundaria, donde el 35% de ellos o más tiene derecho a beca completa de comedor escolar, alcanza la media nacional en los resultados de los exámenes a los 16 años de edad (OFSTED, 2000; véase también GILLBORN y MIRZA, 2000; MORTIMORE y WHITTY, 1997; LEVACIC y WOODS, 2002).

Rendición de cuentas y vigilancia

Se está produciendo una profunda transformación en la cultura profesional, reduciendo el control individual y colectivo de los docentes sobre su trabajo. Este cambio, aunque producido en nombre de la "democracia" (responsabilidad hacia los padres, a los que se ve como clientes más que como socios en la educación de sus hijos), sirve en realidad para dificultar que los docentes trabajen más democráticamente con los estudiantes y los padres. Los términos de la "rendición de cuentas" —¿a quién, para qué, con qué criterios?— están lejos de haberse determinado democráticamente y la educación se hace cada vez más para servir las necesidades del capital globalizado (BURBULES y TORRES, eds., 2000).

La cultura del rendimiento conduce a respuestas viscerales irreflexivas a las demandas externas de cambio que son enemigas de una mejora auténtica y sostenible de la escuela.

El progreso se define en términos de salidas que eliminan el sentido de mejora de la condición humana en favor del crecimiento técnico y material.

(CLARKE, 2001: pág. 29.)

Se niega a los docentes influencia teleológica y responsabilidad moral. Habitan un sistema "racional técnico" que niega "cualquier sentido de conciencia histórica que tenga relación con la vida escolar y sea pertinente para ella" (*ibid.*, pág. 29).

Espacio limitado para la sensibilidad y la iniciativa

Los patrones culturales de las escuelas británicas derivan históricamente de las tradiciones represivas de la era victoriana, establecidas tanto para domesticar a los hijos de los pobres como para enseñarles las enseñanzas básicas*. Profesores y líderes escolares lo bastante valerosos para desarrollar nuevas formas de aprendizaje y relación los han modificado a lo largo de los años. En un mundo que

* Se refiere a la lectura, la escritura y la aritmética que se reconocen en el mundo anglosajón como las 3 Rs. (*N. del E.*)

se mueve rápido, es vital mantener una apertura al cambio en las escuelas. La regulación cada vez mayor de las normas escolares, reforzando las limitaciones de los patrones heredados, representa un cierre regresivo y antidemocrático.

A pesar de toda la palabrería de una edad "postmoderna" de incertidumbres y la necesidad de aceptar el cambio rápido, persisten los intentos de definir la enseñanza en términos de una lista técnico-racionalista de subdestrezas graduadas para fases de carrera diferentes como competencias. Esto es una vuelta a un modelo de producción en masa al estilo Ford de garantía de calidad que está peleado con la cultura más amplia en la que habitamos y sirve para hacer que los docentes se sientan eternamente inadecuados.

La gestión de las acciones profesionales por fórmulas establecidas es todavía más difícil dadas las inestabilidades sociales y culturales de la cultura de alrededor y la necesidad de responder creativamente a niños cuyas identidades se estructuran en torno a la gratificación inmediata de placeres consumistas; o incluso peor, las tensiones para aquellos que carecen de dinero para comprar esos placeres. Se expulsa a la espontaneidad junto con la emoción humana. Se espera que los maestros registren cada detalle de la planificación avanzada y anoten obsesivamente los resultados. Hay un descuido de la calidad profesional de la receptividad, tener los pies puestos en el suelo y enfrentarse a lo inesperado. Esto afecta particularmente a los profesores que trabajan en las escuelas con más problemas.

Se está socavando el compromiso emocional de los docentes, y la intensificación del trabajo, el sentimiento de culpa por no hacer nada adecuadamente y una pérdida del sentido de propósito moral están llevando al derrumbamiento de la moral profesional. En este clima, el intento de imponer emociones positivas funciona de maneras sumamente contradictorias:

La versión neoliberal de la escuela de alto rendimiento requiere que los docentes y los estudiantes sean seguidores, pero que se sientan bien siéndolo... Como sostiene NIAS (1996: pág. 305), la emoción del maestro no es un lujo; es una necesidad profesional. Sin sentirla, sin la libertad de "enfrentarse a sí mismos", de ser personas completas en el aula, los maestros se hunden, explotan... o se marchan.

(GUNTER, 2001: pág. 122.)

Desmoralización y escasez de docentes

La desmoralización que resulta de un régimen de "muchas vigilancia y poca confianza" (MAHONY y HEXTALL, 2000) es corrosiva para el compromiso y una cultura de esta índole demuestra rápidamente que es insostenible. Por lo visto, la única respuesta de los políticos es añadir otro conjunto de objetivos.

El impacto más visible de esta cultura del rendimiento de alta presión ha sido una crisis importante de contratación tal, que ahora casi la mitad de nuevos docentes que obtienen el título en Inglaterra abandonan en los dos primeros años y, en general, uno de cada diez profesores deja la profesión cada año. La crisis ha golpeado especialmente a aquellas escuelas que han tenido siempre más dificultades para atraer profesores.

Para conseguir una mejora, estas escuelas tienen que superar lo que se podría

llamar los esfuerzos "normales". Los miembros del profesorado tienen que estar más comprometidos y trabajar más que sus iguales en otros sitios. Además, tienen que mantener ese esfuerzo para preservar la mejora.

(MORTIMORE y WHITTY, 1997: pág. 6.)

En un ambiente de rendición de cuentas de alto nivel, las escuelas en las áreas más pobres se han convertido en sitios peligrosos para la carrera de los docentes. Los resultados son bajos en términos absolutos y el progreso entre dos puntos en el tiempo es menor. La paga por productividad discrimina a los profesores de estas escuelas. Ellos están más estresados emocionalmente y es menos probable que sus alumnos respondan a metas a largo plazo y peticiones de que trabajen mucho. A pesar del uso oficial del "valor añadido" y comparaciones más sofisticadas con escuelas más o menos similares, lo que salta a la vista en los periódicos nacionales y locales son los resultados brutos. Las escuelas de las zonas urbanas deprimidas corren un riesgo mucho mayor de que las nombren y avergüencen como "fracasadas"; la expresión común siempre, a pesar del eufemismo oficial de "escuelas con medidas especiales". La cura es un régimen duro para "darles un nuevo rumbo" (OFSTED, 1999), una estrategia falaz que a menudo desmoraliza más y no ayuda a la escuela a repensarse a sí misma como una institución educativa en relación con una comunidad. Por último, las escuelas en las áreas más pobres se enfrentan con amenazas de perfil alto de cierre y privatización por parte de los ministros del gobierno.

Respuestas superficiales a las iniciativas del gobierno

La Hora de la Alfabetización para las *Primary Schools** es un ejemplo excelente. Mientras que algunos maestros luchan por interpretarla a la luz de un conocimiento profesional más avanzado, la inseguridad impulsa a la mayoría a ponerla en práctica de modo mecanicista como un conjunto de reglas para estar veinte minutos haciendo esto y diez lo otro. En consecuencia, junto a buenos métodos como el pensamiento colectivo sobre los textos y la construcción de la imagen de sí mismos de los niños como lectores, ha habido una vuelta a los ejercicios descontextualizados que no se transfieren a destrezas reales de alfabetización. Irónicamente, mientras el DfEE aconsejaba en 1997 que todos debían "trabajar para el mismo proyecto" y el director de la Estrategia de Alfabetización advertía a los que optaban por alternativas que serían "interrogados" (¡sic!), la inspección parece criticar ahora a los maestros por falta de creatividad.

Se etiqueta a los niños de 5 y 6 años como lectores inferiores y se les da experiencias restringidas de lectura. Los vídeos de formación han fomentado una vuelta al pseudo-diálogo de las preguntas de examen cerradas, más que a la respuesta genuina y el debate de los libros. Se refuerza la asimetría tradicional de las comunicaciones de aula: el currículum oculto por el que los niños aprenden que sus voces no cuentan. La ansiedad de los maestros sobre los exámenes se interpone en el camino de su capacidad para responder a las preocupaciones e intereses de los jóvenes lectores.

* En el Sistema Educativo de Inglaterra y Gales corresponde desde los 5 hasta los 11 años.

Cuando estás practicando lectura y escritura con los de sexto año [10-11 años] tienes siempre puesta la mirada en lo que tienen que hacer para su SAT*, así que les haces preguntas como: ¿puedes señalar la personificación en este poema? o ¿puedes encontrar un símil o utilizar un símil en tu trabajo? Destacas las principales cosas que piensas que les van preguntar (Maestro de 6.º, en HUNT, 2001: pág. 55).

El impulso para una enseñanza más basada en la transmisión

Cuando se introdujo por primera vez el Currículum Nacional, se avisó a los profesores de que les dirían qué enseñar pero no cómo enseñarlo. Desde entonces, ha habido una presión creciente sobre los docentes para que utilicen métodos aprobados, y especialmente la enseñanza directa a toda la clase. El énfasis en la enseñanza como transmisión pone a los estudiantes en una situación de pasividad, obediencia y dependencia.

Los exámenes internacionales que identificaron a Taiwán como un país con logro alto en matemáticas llevaron al cuerpo de inspección OFSTED a enviar a un conocido investigador de la eficacia para que lo estudiara. De modo poco sorprendente, encontró que había mucha enseñanza directa a toda la clase: ésa era la intención clara de la misión. Sin embargo, grabaciones de vídeo posteriores que comparaban la enseñanza de matemáticas en Japón con EE.UU. han encontrado un patrón más profundo. STIGLER y HIEBERT (1999) han vinculado el alto rendimiento de Japón con niveles superiores de comprensión conceptual. A los niños japoneses les presentan problemas estimulantes para que los resuelvan colaborando en grupos, mientras que a los estudiantes norteamericanos los instruyen en procedimientos que luego tienen que practicar individualmente.

La enseñanza en Inglaterra está ahora bajo la influencia de la paga por productividad, basada en una investigación privada defectuosa que la Asociación de Investigación Educativa Británica (BERA, 2001) ha denunciado. Un minucioso examen de la investigación muestra sólo una correlación aleatoria entre el estilo de enseñanza recomendado (basado en los criterios de REYNOLDS) y un buen progreso: sólo el 55% de los maestros que tienen la consideración de sobresalientes de acuerdo con los criterios aprobados consiguió resultados mejores de lo esperado, y la mitad de las clases con un progreso superior a la media había recibido una enseñanza que utilizaba diferentes métodos. A pesar de esto, el DfEE ha propagado estos supuestos criterios de destrezas de enseñanza eficaces para que las escuelas los utilicen como herramienta de observación estándar para evaluar a los maestros.

Un currículum antidemocrático: Limitar la comprensión social

El Currículum Nacional en Inglaterra y Gales, cuando se introdujo por primera vez, modernizaba la enseñanza en el dominio técnico y científico (un currículum de

* *Standard Assessment Tasks*, exámenes al final de los años 2, 6 y 9. (N. de los T.)

ciencia ampliado; la reforma del diseño y la tecnología; un perfil alto para la tecnología de la información), pero restringía seriamente el aprendizaje sobre el mundo contemporáneo. Ahora que se ha introducido la educación para la ciudadanía, necesitaremos asegurar que la mentalidad de la rendición de cuentas no la debilita. Las juntas de examen están introduciendo ya las pruebas de elección múltiple, que pueden servir para trivializar el aprendizaje. Las directrices oficiales para los profesores establecen una clasificación de tres niveles diferentes de comprensión social de la forma más absurda:

Al final de esta unidad:

La mayoría de los alumnos: comprende qué es ser un ciudadano activo con derechos y responsabilidades.

Algunos alumnos no han progresado tanto y: comprenden en términos sencillos qué son los derechos y las responsabilidades.

Algunos alumnos han progresado más y: usan los términos "derecho", "responsabilidad" y "comunidad" con seguridad y precisión.

Cuestiones como la pobreza, el racismo y la globalización se marginan, distorsionan y trivializan cuando se tratan de esta manera:

Al final de esta unidad, la mayoría de los alumnos entiende su propia identidad y reconoce que hay muchas identidades diferentes en los niveles local y nacional.

(QCA, 2001.)

Entretanto, las "destrezas básicas" han empujado a la historia y la geografía fuera del currículum de la escuela de enseñanza primaria. Para un número creciente de alumnos de 14 años, en vez de desarrollar contenidos y métodos más pertinentes, se anima a las escuelas a que reemplacen un currículum equilibrado por la formación profesional.

Por desgracia, la mejora de la escuela se debate en Gran Bretaña como si el currículum no importara mucho. Un deseo genuino de mejorar las escuelas tomaría en serio las necesidades de los jóvenes que crecen en un mundo que es frágil ecológicamente, se encuentra amenazado militarmente y está dominado a nivel global por un pequeño número de individuos/empresas muy ricos, y en el que los valores y las relaciones cambian de modo tan incierto.

Avanzar

Mi propósito en este capítulo era examinar las limitaciones y contradicciones de una versión dominante de la mejora de la escuela en la situación particular de Gran Bretaña. La Mejora de la Escuela está en una encrucijada. Por una parte, algunas voces buscan incorporarla como una subcategoría de la Eficacia Escolar o piden una fusión entre Eficacia y Mejora. De un modo más positivo, varios autores británicos están avanzando a investigaciones más democráticas y críticas, a menudo en fructífera cooperación con colegas escandinavos o canadienses. Por ejemplo:

- John MACBEATH (1999; 2000; 2003), trabajando en estrecha colaboración con Jean RUDDUCK* y con investigadores europeos como Michael SCHRATZ, busca democratizar el cambio centrándose en la autoevaluación escolar, incluida la implicación de los estudiantes como investigadores de sus propias escuelas (el proyecto La Voz del Estudiante).
- Keith MORRISON (2002), influido por SENGE y PERKINS, utiliza la teoría de la complejidad y de la cognición distribuida como medio para entender el desarrollo escolar.
- Louise STOLL, Dean FINK y Lorna EARL (2003) han relacionado el aprendizaje de los estudiantes, el aprendizaje profesional y el liderazgo en una visión de la escuela que aprende.
- Se está produciendo una exploración teórica más rigurosa de las estructuras y las culturas escolares (HARRIS y BENNETT, eds., 2001) y del concepto de liderazgo (por ej. GUNTER, 2001).

Ahora necesitamos avanzar con determinación esperanzada. Los que están buscando hacer de las escuelas sitios mejores y más poderosos para la educación tienen que implicarse en un debate filosófico sobre los propósitos y los valores educativos, el currículum y la pedagogía. Esto implica necesariamente pensar sobre la clase de mundo en la que esperamos vivir. Necesitamos una nueva dirección para la mejora, una que no sea tan dependiente, que pueda centrarse en la justicia y la responsabilidad social y la ciudadanía global, que esté orientada hacia el futuro y sea genuinamente transformadora. Necesitamos involucrarnos en una búsqueda activa de nuevos modelos de aprendizaje *democrático*, no sentarnos con los ojos vendados en la cinta transportadora de la escolarización "eficaz".

* Véase *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata (2007). (N. de E.)

CAPÍTULO III

Compromiso o vigilancia: La ecología del cambio

En los sistemas saludables la buena práctica se comparte e interconecta dentro y entre las escuelas colegialmente. No es un sistema saludable el que confía en las atenciones habituales constantes de un cuerpo externo para vigilar sus escuelas... En un sistema de esta índole hay un rol importante para una Inspección u Oficina de Estándares: quitarse de en medio lo más posible.

(John MACBEATH, 1999: pág. 1)

Mejorar una escuela es un viaje de esperanza basado en creencias y valores compartidos y compromiso real. Michael FULLAN ha escrito sistemáticamente sobre líderes escolares que trabajan con sus colegas para construir una visión para el futuro: un mensaje adoptado con entusiasmo en numerosas escuelas de todo el mundo.

Por contraste, los maestros en Inglaterra en particular han estado sometidos a una campaña de extraordinaria fuerza para controlar las escuelas desde arriba. Los mecanismos y el lenguaje de la "rendición de cuentas" están por todas partes, corroyendo los procesos educativos y afectando tanto a los docentes como a los estudiantes.

La "muchacha vigilancia y poca confianza" descrita por MAHONEY y HEXTALL (2000: pág. 102) no es una ecología de desarrollo sostenible. Es profundamente desmotivadora y contribuye directamente a la escasez de maestros. Debilita la dinámica diaria de la enseñanza, que depende tanto de las emociones y la capacidad de respuesta flexible como de la planificación racional, y destruye la confianza de la que depende la mejora duradera.

También es subversiva para la construcción comunitaria, que es una necesidad en cualquier intento serio de mejora de la escuela (SERGIOVANNI, 1994: pág. XI). SERGIOVANNI escribe sobre una escuela californiana:

En los procesos de investigación impulsados por ellos mismos, los participantes debatían abiertamente sus esperanzas y sueños. A través de este proceso, entendíamos que había valores comunes compartidos en torno a los cuales podíamos empezar a imaginar una escuela más ideal.

(*ibid.*, pág. 21.)

Ésta es la diferencia más esencial entre los cambios impulsados desde dentro y desde fuera. La autoevaluación está íntimamente vinculada al deseo de mejorar; la evaluación externa que se impone desde arriba conduce a un revoltijo de emociones contrapuestas. Sabemos que incluso cuando las inspecciones escolares obtienen un buen resultado y la escuela consigue un informe positivo, el claustro se queda a menudo agobiado y agotado. Lejos de llevar a una mejora, la investigación en Inglaterra ha mostrado que los resultados de los exámenes caen en picado en el verano posterior a la inspección de una escuela (CULLINGFORD, 1999). Cuando la inspección obtiene un mal resultado, las escuelas quedan en una ciénaga de sentimientos negativos.

El cambio sostenible auténtico requiere un clima de confianza.

Sin confianza, las personas desvían su energía a la autoprotección y se alejan del aprendizaje. Cuando falta confianza, las personas no asumirán los riesgos necesarios para hacer avanzar la escuela. Cuando la desconfianza impregna la cultura de una escuela, es poco probable que ésta sea un lugar energético y motivador. Es más factible en cambio que una cultura de autopreservación y aislamiento la invada.

(MITCHELL y SACKNEY, 2000: pág. 49.)

Sin esa confianza, los profesores no están en posición de atender a sus estudiantes y el ambiente es demasiado frágil para un cambio fructífero:

Se habla mucho en las publicaciones sobre la mejora de la escuela acerca de un *ethos* positivo y expectativas altas. Cuando los maestros se sienten mal consigo mismos, ¿cómo pueden hacer que sus estudiantes se sientan bien con ellos mismos?

Un régimen que no proporciona a los seres humanos razones profundas para preocuparse los unos de los otros no puede preservar su legitimidad mucho tiempo (Richard SENNETT, 1998: pág. 148.)

Rendición de cuentas o responsabilidad

Fred INGLIS traza una distinción clara:

"Rendición de cuentas" no es, después de todo, lo mismo que responsabilidad, y todavía menos que deber. Es una pistola cargada de culpa para disparar a la cabeza de quienes no puedan responder a las acusaciones.

(1989: págs. 35-54.)

Recurriendo a este pensamiento, Michael FIELDING (2001) sostiene que la rendición de cuentas "tiende a operar en regímenes jerárquicos... La motivación tiende a ser extrínseca a la tarea en cuestión y la sostenibilidad del ritmo de trabajo requerido o los resultados especificados tiene más que ver con la amenaza de castigos que con el cumplimiento de la satisfacción interna o la obligación moral".

Esta rendición de cuentas es profundamente antidemocrática y diferente por completo de un sentido genuino de la responsabilidad ante una comunidad identificable, pero el concepto se ha incorporado, de manera que no preguntamos ya por qué o ante quién hemos de rendir cuentas.

Esto socava la profesionalidad del docente, poniéndolo siempre en una posición de déficit ante objetivos marcados externamente que no puede esperar satisfacer. JAMIESON y WIKELY (2001: pág. 172) sostienen que este modelo de rendición de cuentas surge del mundo de la producción en masa, como en las primeras fábricas de coches estadounidenses, y es profundamente ajeno a los medios educativos:

Es tentador ver un vago modelo *tailorístico* en algunos de los escritos de la eficacia escolar. Hay "expertos" que han descubierto la mejor forma de enseñar ciertas materias; es "ciencia" (cfr. "la ciencia aplicada de enseñar" de REYNOLDS) y se debe instruir a los "trabajadores" en estos nuevos modelos.

Expertos en gestión como SENGE sostienen ahora que ésta no es una buena manera de gestionar una empresa comercial; es verdaderamente irónico que, en un momento en que los consultores de gestión industrial recurren a la teoría de la complejidad, las agencias gubernamentales intenten imponer un modelo arcaico y mecanicista de racionalidad lineal en las escuelas. Pero hay problemas más profundos al intentar gestionar las escuelas de esa forma. Los procesos centrales de la educación se debilitan por un lenguaje que no articula un propósito moral (FULLAN, 1993). El discurso del rendimiento, del cumplimiento eficaz de objetivos específicos, es profundamente corrosivo para la educación. FIELDING, en una crítica del lenguaje de las metas SMART*, sostiene:

El énfasis excesivo en lo que funciona (en este caso, elevar las puntuaciones de los exámenes) nos fuerza a desviar del centro a la periferia, nuestra atención de las cuestiones previas sobre los fines, por ej. el de las puntuaciones de los exámenes y, al hacerlo así, corremos el riesgo de marginar la educación en favor de una noción más limitada de escolarización.

(FIELDING, 1999.)

Cuanto más específico es el gobierno sobre lo que las escuelas tienen que conseguir, más probable es que lo consigan, pero menos probable es que signifique algo (REAY y WILLIAM, 1999).

Los pájaros enjaulados no vuelan

"No puedes imponer lo que importa. Cuanto más complejo es el cambio, menos puedes forzarlo". El aforismo de Michael FULLAN es pertinente, pero no lo

* Acrónimo para: específicas, mensurables, alcanzables, realistas y relacionadas con el tiempo. (N. de los T.)

bastante fuerte, ya que el régimen de rendición de cuentas para las escuelas inglesas está debilitando activamente incluso lo que ya está establecido.

Te digo lo que encuentro difícil en este momento... tiene que ser una sensación cada vez más profunda de pérdida de tiempo... Me siento muy cansado constantemente y me parece que estoy persiguiendo sombras... su efecto es roer la confianza en uno mismo... nunca tenemos tiempo suficiente para parar y pensar como equipo sobre lo que esta iniciativa o esta otra significan... simplemente lo hacemos.

Es un sensación de pérdida también... nos sentimos como si hubiéramos perdido la cercanía que valoramos verdaderamente aquí... Realmente, me siento avergonzado... Estoy hostigando a personas con las que he estado trabajando de manera muy estrecha durante cinco años para que se ajusten a las directivas porque su umbral de rendimiento depende de ello.

El clima ha cambiado... es todo tan condenadamente serio ahora... muchos trajes... reforma de traje gris... Me siento *en una situación comprometida*.
(Directores entrevistados por Paul CLARKE, 2001: págs. 26-27.)

Esta perturbación del tiempo, de las relaciones, de la confianza, de la ética y del *ethos* es, en último término, el producto de la desesperación.

Creo que mina nuestra profesionalidad, especialmente en lo que se refiere a que nos digan lo que podemos o no podemos hacer con nuestros estudiantes aquí... Puedo soportar la mayor parte de cosas en este trabajo, pero temo por mis colegas que están desilusionados... buenos profesores que comunican a los directores de su equipo una sensación de desesperación ante la escala de las demandas a la que se enfrentan... dicen que no tienen tiempo para construir unas relaciones razonables con los estudiantes...

No se divierten con los estudiantes como solían... se sienten más separados y aislados del currículum que enseñan... danos el libro y lo enseñaremos es algo que oigo cada vez más, pero sé que es un grito de desesperación.

(*ibid.*, pág. 28.)

Comparte esta preocupación Michael FIELDING, que pregunta si los maestros pueden prestar la atención apropiada a los niños pequeños cuando están constantemente bajo la presión de demandas externas:

Cuántos maestros, particularmente los de los niños más pequeños, pueden escuchar ahora abiertamente, con atención y de una forma no instrumental exploratoria a sus hijos/estudiantes sin sentirse culpables, estresados o vagamente incómodos por la ausencia de criterios o la insistencia de un objetivo tirándoles de las mangas.
(1999: pág. 280.)

Las emociones son centrales para la enseñanza, no un añadido opcional, de manera que una pérdida de autenticidad o integridad emocional mina totalmente nuestras relaciones y acciones. INGLIS advierte contra la *instrumentalidad* que trae el control de calidad constante:

El estrafalario edificio de la auditoría, el loco tumulto de acrónimos: HEFCE, TQM, OFSTED, TTA, ciega la visión y ahoga el pensamiento. Su consecuencia más cierta

es hacer de la investigación un servicio, hacer instrumental el conocimiento y, sobre todo, hacer que todos nosotros, docentes en cualquier nivel, estemos aburridos, agotados y odiemos nuestro trabajo.

(INGLIS: 2000, pág. 428.)

La mejora sostenible de la escuela depende de un sentido de la esperanza y el propósito auténtico. Como sostiene Paul CLARKE, el régimen de rendimiento actual está destruyendo la orientación de los maestros hacia el futuro; produce una "seriedad siniestra" que "está erosionando la identidad del maestro como profesional de vocación social y reemplazándola por la de un técnico funcional... La fragmentación del proceso de enseñanza mediante el establecimiento de objetivos, combinada con la depreciación del valor como moneda de significado dentro del sistema, conduce a la alienación, a la falta de preocupación mutua como personas y la pérdida de todo sentido de yo sostenible" (CLARKE, 2001: págs. 30-31).

Es importante que los profesores y directores expresen su opinión y articulen su experiencia y análisis de este medio, pero lo es más que se comprometan juntos en una resistencia colectiva a los mecanismos del régimen de rendición de cuentas. Los especialistas universitarios preocupados por la mejora de la escuela harían bien en apoyar el desarrollo de una voz colectiva: esto tendría una contribución más significativa a la mejora sostenible que la connivencia con el régimen de rendición de cuentas.

La acción y la presión colectiva fueron suficientes, por un tiempo, para evitar que las pruebas se realizaran y para retrasar la introducción de la paga por productividad en Inglaterra. En Escocia, la idea de los suplementos por productividad fue rechazada en favor de un aumento de la escala salarial ligado al estudio conducente a un grado de Máster. Los sindicatos de profesores de Canadá y Australia están comprometidos en debates y resistencia activa a estos regímenes tan destructivos. En los EE.UU., profesores y especialistas universitarios se han organizado en el colectivo Repensar las Escuelas para luchar contra la política del gobierno y al mismo tiempo publicar recursos para un aprendizaje socialmente crítico.

Sin embargo, es correcto exigir que los políticos y los funcionarios tomen conciencia de las limitaciones del presente régimen. El pájaro enjaulado no puede volar o, al menos, no puede volar muy lejos.

Abrir la jaula

¿Qué se puede hacer para resistir y debilitar el presente régimen de rendición de cuentas y reemplazarlo con prácticas de evaluación sensibles que sean más democráticas y se fundamenten en el principio de la esperanza? ¿Cuáles son los problemas y las estrategias posibles?

Motivación

Es posible establecer controles para garantizar un nivel mínimo de calidad como "maximizar el tiempo en la tarea" y "mantener registros detallados del progreso del

alumno", pero esto no será suficiente para llevar a un logro alto. Los controles de alta fiabilidad pueden estar bien para McDonalds, pero la motivación de los estudiantes es lo que cuenta realmente en las escuelas. Además, los maestros estarán mejor motivados si pueden reivindicar su creatividad en el desarrollo del currículum y participar en alguna negociación sobre el contenido y los métodos con los estudiantes.

Asunción de riesgos

La confianza para asumir riesgos es vital en un medio cambiante. Aprendiendo de la Jackson-Keller School en San Antonio, SERGIOVANNI (1994: pág. 173) dice que asumir riesgos implica:

- ir más allá de la "norma" y estar abierto a nuevas ideas,
- sentir miedo y excitación al mismo tiempo,
- asumir la responsabilidad (flexibilidad) de alcanzar nuevas alturas,
- salir de una situación precaria con red de seguridad y que te permitan caer,
- ir más allá de lo que sientes que puedes hacer,
- creer en ti mismo,
- intentarlo,
- hacer cosas que no has hecho antes, salir del molde, no enmohecerse,
- apostar por ir más allá de la mediocridad,
- intentar nuevos métodos/enfoques; ser capaz de aceptar las consecuencias.

No perder de vista el cuadro completo

En un régimen de mucha vigilancia, "La presión es más para lo específico, lo detallado y lo obvio. Lentamente... comenzamos a perder la capacidad de centrarnos en las dimensiones intelectual, existencial, estética y moral del aprendizaje que viven dentro de las comunidades de personas" (INGLIS, 2000: pág. 30). Enseñar es más que un conjunto de competencias distintas que llevan a una "visión utilitarista monótona de la escolarización". El trabajo de los maestros no se puede "calibrar... predefinir de acuerdo con requisitos que circunscriban los grados de elección y toma de decisiones dentro de los que operan" (MAHONEY y HEXTALL, 2000: pág. 90).

Las destrezas del pensamiento necesitan maestros que piensen

Los intentos estrechos de dirigir a los maestros sólo pueden conseguir tipos limitados de aprendizaje:

Hay datos de que los enfoques tecnicistas que se basan en una visión conductista del aprendizaje promueven algunas destrezas básicas y elevan las puntuaciones de los exámenes. Sin embargo, esta perspectiva estrecha y superficial sobre la enseñanza y el aprendizaje contribuye poco al deseo de los alumnos de imaginar, crear, apreciar y pensar críticamente.

(FINK, 2001: pág. 232.)

Construir la capacidad de autoevaluación

Los regímenes de poca confianza son muy caros de administrar.

La "sabiduría convencional", propagada por la prensa popular, los líderes corporativos y los políticos ambiciosos, dice que los maestros y otros educadores son la fuente de la mayoría de los problemas. Por consiguiente, se los debe obligar a cumplir los mandatos mediante medidas elaboradas y normalmente caras de rendición de cuentas. (ibid., pág. 231.)

Dean FINK señala también que los funcionarios británicos han tenido como referencia los modelos utilizados en algunos estados americanos (Carolina del Norte y en especial Texas) en los que son los exámenes los que movilizan la enseñanza y el aprendizaje y en los que el sistema discrimina gravemente a los menos aventajados.

Compartir metas de nivel superior

Las medidas burocráticas conducen a un cumplimiento simbólico. Los maestros cambian "justo lo suficiente para evitar sanciones. El cambio se detiene cuando las sanciones se retiran". Incluso en las escuelas que dependen de la lealtad personal a un líder fuerte, sin una visión compartida, los maestros cambian "justo lo suficiente para recibir la gratificación de sus necesidades" (SERGIOVANNI, 1998: pág. 580). La búsqueda enérgica de metas que valgan la pena requiere un medio genuinamente colegial.

Centrarse en los valores

Las competencias no discriminan entre el cumplimiento formal y el real. Un "formador" para la NPQH*, la cualificación principal de directores inglesa, sostiene:

En los Estándares no se tratan en absoluto las grandes preguntas: ¿qué pasa si el candidato es nazi? En este momento tengo aquí a una mujer que no es una buena persona ... No debería estar aquí. No querría que estuviera cerca de mi hijo. Es horrible. No soporta a los chicos... pero no hay nada en los Estándares de la NPQH que diga que tienen que gustarte los niños o que tienes que preocuparte por ellos, o por otros seres humanos si vamos a eso.

(MAHONEY y HEXTALL, 2000: pág. 54.)

Desarrollar una visión amplia de los indicadores de calidad

El discurso de las competencias está tan extendido que es esencial examinar las alternativas. El *Estándar para la Dirección en Escocia* (SEED, 1998), por

* National Professional Qualification for Headship: Título Nacional de Dirección. (N. de los T.)

ejemplo, intercala descriptores amplios de acciones profesionales entre valores y cualidades personales. El nuevo *Estándar para Maestros Contratados* (SEED, 2002) examina la contribución del profesional experimentado en términos de áreas de compromiso definidas ampliamente, en lugar de una lista de competencias; los ejemplos de apoyo son ilustrativos más bien que prescriptivos. Se da gran importancia a los valores educativos y sociales, y a los maestros como profesionales prácticos reflexivos. La palabra *eficaz* se usa para referirse a algo más que el simple resultado: implica promover el desarrollo social y personal de los estudiantes y facilitar el aprendizaje de los niños que hacen frente a dificultades. (Por supuesto, esta definición de la profesionalidad avanzada no se logró sin la previsión y determinación de los especialistas universitarios y profesores que redactaron el documento clave, y su negativa a que los hicieran descender a la vía del rendimiento.)

El desafío público al régimen de rendición de cuentas

Michael FIELDING (2001a) utiliza el subtítulo *Four Years Hard Labour [Cuatro años de duro trabajo]* para su extraordinario libro sobre las políticas educativas del neolaborismo en Inglaterra y Gales. Los mecanismos de control y vigilancia del gobierno anterior se han extendido y se han hecho más restrictivos, así que la lucha para desmantelarlos no va a ser fácil. Se ha establecido un sistema monolítico en el que la Unidad de Estándares del DfES disemina los requisitos profesionales establecidos por la Agencia de Formación de Maestros y el OFSTED los vigila. Este cuerpo inspecciona ahora a todo el mundo, desde los niños que empiezan a andar hasta los directores de educación: una vigilancia monolítica desde la cuna hasta la tumba. Sin embargo, ¿esto quiere decir que hay más gente interesada en desmantelarlo!

Poner al descubierto la inadecuación de la solución de "arreglo rápido"

Las agencias gubernamentales imponen todavía métodos de arriba a abajo de arreglo rápido para mejorar las escuelas que luchan ante las dificultades, como la receta de OFSTED para "imprimir un nuevo rumbo" a las escuelas con medidas especiales:

- un liderazgo fuerte,
- una acción vigorosa para mejorar rápidamente la calidad de la enseñanza, el progreso de los alumnos y los niveles de resultados académicos,
- y tomar medidas rápida y eficazmente para mejorar el comportamiento de los alumnos.

Centrémonos en cambio en proporcionar apoyo sostenible y no amenazador a las escuelas con dificultades.

Reconstruir la formación inicial del maestro

El sistema está dañando seriamente la educación de los nuevos maestros. Un director comentaba sobre las nuevas competencias:

Necesitamos profesionales no técnicos, intelectos pensadores y reflexivos no profesionales prácticos optimistas e insensibles, proveedores versátiles de aprendizaje evolutivo y no instructores rutinarios orientados al sistema... A menos que (los maestros) puedan inspirar a los jóvenes a los que enseñan además de instruirlos o dirigirlos, acabarán como... la versión docente del señor Plod*.

(MAHONEY y HEXTALL, 2000: pág. 45.)

Los educadores de maestros, y sus mentores en las escuelas, necesitan reafirmar la necesidad de considerar cuestiones como la democracia, la justicia social, el diseño del currículum y el desarrollo personal y social. Son derechos y responsabilidades profesionales, no un extra opcional. Los maestros principiantes necesitan estímulo para verse a sí mismos como profesionales prácticos reflexivos desde el principio.

Modelos de profesionalidad responsable

Autoevaluación

Tenemos que abogar por procesos que promuevan la responsabilidad genuina en lugar de su parodia de "rendición de cuentas". Se ha mostrado que la revisión de la escuela impulsada internamente funciona en muchos sistemas educativos diferentes. John MACBEATH promovió con éxito la idea de la autoevaluación de la escuela, que se incrustó oficialmente en el sistema escocés por medio del documento *How Good is Our School?* [¿Cómo es de buena nuestra escuela?]. Existe siempre el peligro de la autocomplacencia, pero para evitar esto, las escuelas están empezando a utilizar amigos críticos y consultores, incluidos consejeros de las autoridades locales.

Los tres principios de la evaluación acertada

1. La autoevaluación debe tener prioridad. Es mucho más eficaz para el desarrollo de la escuela que las evaluaciones externas y, por tanto, debería ser el punto de partida de cualquier proceso de evaluación.
2. La evaluación externa es necesaria, porque los participantes internos inevitablemente tienen sus puntos ciegos. (La evaluación externa puede incluir pruebas estandarizadas o una inspección formal, pero los consultores invitados, las revisiones de iguales por colegas de otras escuelas y las observaciones de especialistas universitarios o los padres podrían ser más útiles.)
3. Se debe distinguir la auténtica evaluación de las "evaluaciones de fachada". Las evaluaciones de fachada son más probables cuando se imponen desde fuera, cuando no hay acuerdo entre los actores internos y externos, o cuando se siente la evaluación como una amenaza (ROLFF, 1998: pág. 31).

* La policía, según el personaje de las novelas de Enid BLYTON. (N. de los T.)

Los recientes libros de John MACBEATH (1999; MACBEATH, SCHRATZ, MEURET y JAKOBSEN, 2000; MACBEATH y MCGLYNN, 2002) proporcionan relatos de muchos enfoques diferentes para la autoevaluación, incluido un "equipo de herramientas" completo para apoyar actividades diferentes.

Redes

En los Estados Unidos, muchas escuelas se han comprometido en redes voluntarias como la *League of Professional Schools* (Liga de las Escuelas Profesionales), la *Coalition of Essential Schools* (Coalición de Escuelas Esenciales) y el *Accelerated Schools Project* (Proyecto de Escuelas Aceleradas) (véase la bibliografía para los sitios web). A menudo, estos cuerpos se unen en torno a principios que se oponen a la política oficial o las prácticas tradicionales. Los miembros están de acuerdo con las metas centrales de la coalición, pero son libres de encontrar sus propias soluciones. Por ejemplo, la Coalición de Escuelas Esenciales trata de desarrollar retos y el aprendizaje en profundidad más que la amplitud al cubrir el currículum. Cree en el establecimiento de comunidades más pequeñas dentro de escuelas mayores, cada una con un equipo de maestros responsables que puedan cubrir las especialidades principales entre ellos, y que ningún maestro tenga participación con más de 80-90 alumnos en total. La organización proporciona conferencias y comunidades en línea para compartir ideas, además de apoyo mediante recursos y con evaluación.

Los padres

No podemos y no debemos volver a un principio de autonomía profesional completa. El mundo ha cambiado y otras profesiones como la de los médicos han tenido que adaptarse a un grupo de clientes que se hace oír cada vez más y está bien informado.

Se afirma que los profesionales que se oponen a la rendición de cuentas se niegan simplemente a ser responsables ante el público que financia el servicio. (La excéntrica acusación de "captura de los que proporcionan los servicios" implica que los maestros quieren dominar la educación para sus propios fines.) Tenemos que insistir en establecer una responsabilidad genuina ante una comunidad visible, y no ante cuerpos gubernamentales lejanos y sus agentes. Jorunn MOLLER (Noruega) pone énfasis en la importancia de defender los estándares y los valores entablando un debate abierto con los padres:

Los directores y los maestros deben entrar en el debate público tanto con sus críticas de las políticas educativas como con sus criterios definidos internamente de la profesionalidad del maestro. Un rol profesional acarrea responsabilidad profesional y esto implica que los maestros y los líderes escolares deben hacer más visible y pública su experiencia. (2002: págs. 18-19.)

Ello supone un debate real, incluida una lucha por los valores:

Las responsabilidades de la educación son fundamentalmente para la democracia de los *ciudadanos* y no para la democracia de los *consumidores*.

(*ibid.*, pág. 19.)

La voz del estudiante

Por último, necesitamos desarrollar nuevas formas de reconocer los derechos de los estudiantes. John MACBEATH y Kate MYERS están coordinando un proyecto *Consultar a los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje* que supone que los aprendices investiguen sus propias escuelas. Los estudiantes se implican en la formulación de las preguntas de la investigación y no sólo en proporcionar o reunir información. Los hallazgos se incorporan luego al plan de desarrollo de la escuela. (Véase el número especial de *Forum sobre La voz del estudiante*, FIELDING, 2001b.) El proyecto más ambicioso y estimulante ha sido *La escuela que aprende*, que implica a estudiantes de ocho países diferentes en la evaluación de su propia escuela y la de los otros (MACBEATH y SUGIMINE, 2003).

Michael SCHRATZ (Innsbruck) ha desarrollado un nuevo enfoque para consultar sobre el desarrollo escolar a niños pequeños. Reconociendo el desequilibrio de poder cuando los adultos entrevistan a niños, les dio a éstos cámaras para tomar un conjunto de fotografías que ellos expusieron y analizaron entre sí y con sus maestros (en MACBEATH y cols., 2000: pág. 151). Otro método es pedir a los alumnos que lleven un diario (*ibid.*, pág. 153).

En la *Scottish School Ethos Network* (Grupo de trabajo sobre la cultura de las escuelas escocesas) (véase el sitio web) se promueven otros modelos de implicación de los aprendices, mediante el aumento del uso de los consejos escolares y la promoción de iniciativas llevadas por los estudiantes. La red organiza una conferencia anual y produce informes escolares regulares.

Cambiar las concepciones del liderazgo

Una de las declaraciones más equívocas de la investigación de la eficacia escolar es que las escuelas necesitan un "liderazgo fuerte". (Sin embargo, la elección del adjetivo no la decidió la estadística; fue una categoría escogida por los investigadores; a partir de finales de la década de 1980, y vale la pena observar que el liderazgo y la gestión apenas se mencionaban en el famoso estudio *Fifteen Thousand Hours*, 1979, de Michael RUTTER.) La palabra *fuerte* puede tener muchas acepciones tales como: Determinación en proteger a los colegas de la sobrecarga burocrática o de las iniciativas gubernamentales menos importantes; permitir al profesorado que las reinterpretare para ajustarlas a las necesidades locales; destreza y sensibilidad para cambiar las actitudes de los maestros más cínicos. Las agencias del gobierno que buscaban "superdirectores" que pudieran "imprimir un nuevo rumbo a las escuelas" encontraron que la fórmula tenía poco valor práctico cuando muchos de los seleccionados demostraron ser ineficaces en esa situación o dimitieron. La naturaleza de la dirección depende claramente de nuestra visión de los propósitos educativos y el contexto particular.

Dadas las serias dificultades de desarrollo de la escuela en las áreas de mucha pobreza y emigración, es notable el escaso número de estudios cualitativos que se ha emprendido. Esto es el principio de un cuerpo de datos que indica que la mejora de las escuelas de zonas urbanas deprimidas requiere una sólida

base de valores, incluida la justicia social y una disposición a comprometerse con las perspectivas comunitarias (BLAIR y BOURNE, 1998; WRIGLEY, 2000).

Los directores extraen a menudo significado y motivación de sus propias raíces. Entrevisté a Carol HOWARTH, directora de la Escuela Primaria Spittal de Glasgow, una escuela con una población compuesta principalmente por blancos de clase trabajadora con altos niveles de pobreza:

Me enfado mucho cuando la gente dice que las clases trabajadoras no tienen solución, en parte porque ése es el medio de donde provengo. Mis padres tenían gran interés en que todos nosotros tuviéramos un título, y me desagradaba oír a personas hablar como si los padres en un área determinada no se preocuparan por la educación.

(WRIGLEY, 2001: pág. 17.)

Tom MACDONALD, director del Instituto de Segunda Enseñanza All Saints de Glasgow, ha hablado muchas veces a los medios de comunicación sobre el impacto positivo de las personas que buscan asilo en su escuela. MACDONALD se identifica claramente con su situación no sólo desde una perspectiva católica sobre la justicia social sino también a partir de sus propias raíces familiares:

Hemos tenido familias que se las han llevado en mitad de la noche al Centro de Detención de Dungavel, personas que sufrían terriblemente en sus países de origen. Pero debemos también cuestionar las palabras *emigrante económico*. Mi propia familia era de emigrantes económicos procedentes de Irlanda. Se trata de supervivencia, no de avaricia, y un deseo natural de una vida decente. Y muchos escoceses se fueron a EE.UU. y a Canadá como emigrantes económicos.

(WRIGLEY, 2002: pág. 4.)

"Altas expectativas" para su escuela es un concepto político, que implica dimensiones de esfuerzo personal y solidaridad internacional:

No es "¿Cuánta inteligencia tienes?" sino "¿De qué manera eres inteligente?" Si eres inteligente para montar una discoteca, lo valoramos, y puedes pasar de un área de éxito a otra...

Hacemos hincapié en la asamblea en que es *privilegio* nuestro ayudar a nuestros Estudiantes Internacionales y que podemos aprender mucho de ellos: Sobre el mundo, sobre diferentes maneras de vivir y sobre los problemas de otras personas. Y ello tiene que ver con los valores del evangelio de preocuparse los unos de los otros, de ser una comunidad en la que las personas se preocupan las unas por las otras.

(*ibid.*)

Reva KLEIN entrevistó a una directora de una escuela de enseñanza primaria de Hackney "de origen italiano casada con un chipriota turco y que hablaba con un inconfundible gangueo de Belfast. No es sorprendente que se sienta entusiasmada a gusto con padres de las cuatro esquinas del mundo." Hay un elemento autobiográfico claro en su determinación de proporcionar una educación interesante a su diversa comunidad y "evitar hacer que los niños aprendan cosas a fuerza de repetir conforme al Currículo Nacional" (KLEIN, 2001: pág. 3).

La receptividad y el arraigo de los líderes escolares han recibido demasiada poca atención en los documentos oficiales y en la investigación. Al explicar las cualidades de una *escuela inteligente* y, en consecuencia, de un liderazgo inteligente, Bárbara MACGILCHRIST enumera la inteligencia contextual, la reflexiva, la colegial, la emocional, la espiritual y la ética. Éstos son aspectos que deberíamos continuar explorando para las escuelas en contextos particulares.

- La inteligencia contextual... se caracteriza por una receptividad acogedora hacia los visitantes, las ideas nuevas y los acontecimientos en el medio inmediato.
- La inteligencia colegial describe la capacidad de los profesores en particular para trabajar juntos para mejorar su práctica en el aula... Respalda la inteligencia colegial es un reconocimiento de que, aunque los individuos pueden marcar una diferencia, la suma de las partes es mayor que el todo cuando los profesores trabajan unidos para mejorar y desarrollar la práctica los unos de los otros.
- La inteligencia emocional tiene que ver con la capacidad de una escuela para permitir que los sentimientos de los alumnos y del profesorado se reconozcan, expresen y respeten (MACGILCHRIST, 1997: págs. 104-108).

Liderazgo compartido en el contexto

Hay un interés creciente en la distribución del liderazgo en las escuelas (véase el Capítulo II). Esto puede requerir cambios culturales y también estructurales, para permitir que los profesores trabajen juntos. Su éxito depende también de una evaluación reflexiva de las formas en las que el poder se comparte.

La distribución del poder y la influencia es dependiente del contexto. Un rasgo particular de las escuelas de éxito con estudiantes bilingües es el liderazgo de los especialistas en Inglés como Lengua Adicional, incluido el debate de la política de toda la escuela, la observación de las sesiones desde la perspectiva del estudiante y el entrenamiento de los colegas en el aula cuando se introducen nuevos métodos de enseñanza (WRIGLEY, 2000). Esto no puede tener éxito si los especialistas en lengua son simplemente visitantes peripatéticos, que flotan entre las escuelas y son incapaces de desarrollar un nivel suficiente de confianza. Ello requiere también un desarrollo profesional serio por parte del profesor de ILA, mediante cursos extensos y cooperación regular con especialistas similares que trabajen en otras escuelas. Del mismo modo, hay un potencial considerable sin explotar para el desarrollo del rol de liderazgo del personal de apoyo al aprendizaje y pastoral/orientador en otros tipos de escuela.

Un dilema importante para los nuevos directores es el equilibrio entre el liderazgo personal y el desarrollo del liderazgo de otros. FULLAN insiste en que es insuficiente hablar de transmitir o compartir una visión, debe haber una construcción colectiva de la visión. Sin embargo, los nuevos directores a menudo encuentran cierta resistencia a estas expectativas más democráticas.

Algunas personas decían francamente: "Mira, es trabajo del director tomar decisiones" y casi me acusaban de renunciar a mi puesto. Expliqué a los maestros que yo no tengo el monopolio de las buenas ideas.

(BLASE, 1995: pág. 107.)

Esta tensión es claramente difícil de resolver, requiere flexibilidad y compromiso además de claridad conceptual. SERGIOVANNI acepta que un director nuevo, enfrentado a una falta de consenso en las metas, pueda tener que comenzar basándose en la *autoridad burocrática* ("el poder del puesto, la autoridad de las normas, el control que uno tiene sobre las recompensas y los castigos") y la *autoridad personal* ("en forma de destrezas de relaciones humanas, para entrar en una serie de negociaciones con los maestros"). Esto podría ser necesario para "conseguir unidad suficiente en lo que estamos haciendo, esfuerzo común suficiente, para comenzar un diálogo significativo" (1994: pág. 194). Sin embargo, es importante dejar claro desde el principio la necesidad de construir una comunidad.

Esto implica construir una vida comunitaria que comprometa al profesorado, a los estudiantes y a los padres, y avanzar hacia un propósito compartido, un sentimiento fuerte de colegialidad, colaboración y comunidad profesional. Los roles no se diferencian ya de forma tan aguda: "Dejad a los niños ser líderes: dejad a los maestros ser aprendices". SERGIOVANNI (1994: pág. 171) sostiene que su ideal de una comunidad de líderes no es imposible:

En las comunidades el liderazgo no se define como el ejercicio de poder sobre otros. Es, en cambio, el ejercicio de la inteligencia y de la voluntad, el principio y la pasión, el tiempo y el talento, y el propósito y el poder de una manera que permita al grupo aumentar la posibilidad de que las metas compartidas se cumplan.
(*ibid.*, pág. 170.)

SERGIOVANNI critica los estilos de "liderazgo personal" que toman la forma de destrezas para manejar a las personas. Su enfoque preferido es el de los significados compartidos:

Los líderes confían menos en sus destrezas para manejar a las personas y más en el poder de ideas convincentes y los significados que tienen para los demás.

Culturas y valores: El ambiente más amplio

La investigación de la mejora de la escuela, junto con los esfuerzos prácticos para desarrollar las escuelas, se centra cada vez más en la transformación de la cultura escolar, pero existe la tentación de centrarse en la dinámica interna dentro de las escuelas, como si esto se pudiera separar del contexto más amplio. En realidad, la cultura y el desarrollo escolar están íntimamente ligados al medio más amplio, tanto en términos del carácter local de la escuela como en términos de las formas de actuación política.

La auténtica mejora de la escuela, en un contexto de rendición de cuentas y control de arriba a abajo, es una actividad problemática. El liderazgo compartido y el carácter colegial son necesarios para resistir algunas presiones, pero requieren claridad ideológica sobre el ambiente más amplio.

En una cultura de la culpa, es útil recordar el consejo de BOURDIEU de que, aun cuando es doloroso hacer visible el sufrimiento social y teorizar las conexiones con las estructuras de poder, también es "liberador para aquellos que pensaban que todo era culpa suya" (BOURDIEU, 1999: pág. 629).

Los maestros y los directores que deseen dar un nuevo rumbo a sus escuelas tienen que empezar por darse un nuevo rumbo ellos mismos para comprometerse con las experiencias vitales de las familias a las que prestan servicio. Necesitan conectar de nuevo la educación a la vida de la comunidad, por difícil que esto pueda parecer.

La claridad es el comienzo de la resistencia. Los líderes de la escuela tienen que defender sus valores educativos frente a una cultura adversa más amplia. *Leading Schools in Times of Change [Dirigir las escuelas en tiempos de cambio]* (DAY y cols., 2001) muestra cómo los directores necesitan destrezas para resolver tensiones y dilemas de manera que no los dejen en situación comprometida. Su liderazgo depende del cultivo de esperanza, en ellos mismos y en sus escuelas:

Al mediar entre su propio marco moral y los de las comunidades en las que actúan, su enfoque estaba siempre en la mejora de los jóvenes y del profesorado de sus escuelas. Además, se mantenían entusiastas y comprometidos con el aprendizaje, a menudo contra toda probabilidad. Su fuerza se demostraba en la esperanza que tenían en todo momento.

(*ibid.*, pág. 178.)

CAPÍTULO IV

¿La mejora de quién? ¿Las escuelas de quién?

El logro de los grupos socioeconómicos más altos es muy similar en diferentes países, pero el de los grupos más bajos es radicalmente diferente. Los países con un logro mayor tienen la diseminación más pequeña. La forma de elevar estándares en conjunto es concentrarse en elevar el logro de las secciones más pobres de la sociedad.

(Profesor Jürgen BAUMERT, director del Instituto Max Planck de Investigación Educativa, Berlín, después del análisis del estudio PISA.)

La mejora de la escuela no se produce en un vacío. El desarrollo interno de las escuelas se relaciona con un cambio social y económico más amplio. El propósito de la escolarización, su financiación y gobierno se define desde el punto de vista de una variedad de metas económicas y sociales. Los estudiantes provienen de un medio más amplio y vuelven a él.

Es comprensible que gran parte de las primeras publicaciones de mejora de la escuela eligieran concentrarse en el proceso de cambio interno, pero esto parece ahora profundamente limitador. Unos cuantos ejemplos históricos podrían ilustrar la importancia de una comprensión contextual de la mejora.

El cambio educativo depende de la percepción de las necesidades de la sociedad más amplia. En una sociedad jerarquizada y dividida, la clase más poderosa dentro de la sociedad es la más influyente; como mínimo, puede establecer los límites exteriores del cambio. La necesidad de la clase dominante de salvaguardar su posición de poder entra en conflicto a menudo con la necesidad de desarrollo técnico.

En Gran Bretaña, los autores que escriben sobre la mejora de la escuela y la eficacia escolar tendían, por lo general, a cuidarse de abordar la relación del cambio educativo con el cambio social y político más amplio. En los pocos libros que parecen prometer una comprensión más histórica, las explicaciones tienden a ser apolíticas. Así, la Ley de Reforma de la Educación de 1988 se podría explicar en función de una demanda para valorar más el dinero como consecuencia de la recesión económica de la década de 1970 (sin decir qué secciones de la sociedad hacían esa demanda), pero sin referencia a la reacción política de M. Thatcher y su

drástico efecto en la educación. En esa época, el gobierno conservador, como parte de un amplio ataque a los sindicatos y otros centros de resistencia, abolió la Autoridad Educativa del Centro de Londres, un cuerpo pionero que había ido delante en el desarrollo educativo ayudando a los maestros a diseñar un currículum más pertinente y a mejorar la enseñanza, así como a centrarse en la justicia social y en la igualdad. En toda Inglaterra y Gales, se redujo tanto los poderes de los consejos locales que éstos no pudieron seguir repartiendo apoyo adicional a las escuelas que más lo necesitaban. Se ofreció a los directores una forma limitada de autonomía, cuyo precio oculto era estar sometido a un currículum y una evaluación impuestos centralmente, y a un control mediante clasificaciones e inspecciones. Los padres se convirtieron en consumidores y los maestros en obedientes transmisores de conocimiento inerte.

La Mejora de la Escuela creció en este entorno, ofreciendo explicaciones que pasaban por alto en gran parte el currículum, la pedagogía y la equidad, y tendían a cuidarse de abordar una explicación política. Hace falta ahora mucho coraje para reinsertar la Mejora de la Escuela en la narración política y prevenir políticas gubernamentales que están debilitando la base de mejoras conseguidas hace tiempo.

- Hannah MOORE lanzó su campaña de alfabetización durante un período de gran reacción política. (El Duque de Wellington estaba luchando con los restos de la Revolución Francesa en Europa y acabando con los levantamientos luditas* en el interior.) Determinó enseñar a los pobres a leer, por ej. piezas religiosas que abogaban por la moderación política y la obediencia, pero se negó a permitirles que aprendieran a escribir, por si elegían expresar sus quejas y organizarse políticamente.
- La escolarización universal de jornada completa a partir de 1870 pretendía proporcionar destrezas básicas en alfabetización y nociones elementales de cálculo aritmético, pero también civilizar a los hijos de la clase trabajadora en la industria y mantener la disciplina. El derecho de sufragio acababa de ampliarse, de manera que se introdujo una forma de escolarización elemental que socializara a los pobres en la sumisión ciega. El gobierno declaró cínicamente "Necesitamos educar a nuestros amos".
- El sistema de educación de adultos en las ciudades industriales del siglo XIX lo iniciaron los trabajadores cualificados. Ellos abrieron Institutos de Mecánica llevados por los mismos trabajadores, con clases sobre ciencia y tecnología, historia y política. Los industriales locales y los ministros de la Iglesia se apresuraron a patrocinarlos y a asumir el control, reduciendo el currículum a materias técnicas y científicas.
- Durante todo el período victoriano, a las niñas se les enseñaba costura y cocina en preparación para su rol como amas de casa y criadas, incluso en las áreas donde la mayoría de las mujeres trabajaba en fábricas textiles. Durante la mayor parte del siglo XX, la enseñanza práctica para los chicos se basaba en la reproducción carente de originalidad de diseños establecidos determinados por el maestro. Hasta la reforma del Diseño y la Tecnología, se enseñaban métodos arcaicos de metalurgia y carpintería; esto era disfuncional desde el punto de vista de las necesidades industriales del momento, pero ayudaba a socializar a los futuros trabajadores inculcándoles el orden y la obediencia.

* Movimiento a principios de la era industrial en Gran Bretaña, en que grupos de trabajadores destruían las máquinas. (N. de los T.)

La reforma de la escuela comprensiva

El ataque intensificado de los políticos del neolaborismo, al principio mismo de las escuelas comprensivas, es un asunto de crucial importancia para la mejora de la escuela. En sólo un año, la política ha cambiado rápidamente: primero un destacado funcionario de la prensa gubernamental hace públicas unas declaraciones menospreciando a las comprensivas con "estándar de retrete"; luego la ministra de Educación esboza sus cinco nuevas categorías de escuela secundaria, un sistema de castas completo de "comprensivas" (¿o deberíamos llamarlas "pos-comprensivas"?) y finalmente el Primer Ministro habla sobre el supuesto fracaso del sistema comprensivo.

El mismo gobierno que ha mantenido el currículum constreñido y ha impuesto un método uniforme de enseñar alfabetización en las escuelas de primaria se atreve ahora a promover su jerarquía pos-comprensiva bajo el eslogan de la "diversidad". Niega que esto sea un retorno a un sistema selectivo, pero no puede explicar cómo lo evitarán. A las escuelas especializadas se les permite seleccionar una proporción de alumnos, un porcentaje que indudablemente crecerá. ¿Cómo exactamente adivinarán las "escuelas especializadas" y las "escuelas especializadas avanzadas" el potencial de un niño de 10 años para los negocios o el aprendizaje del chino? En realidad, esto simplemente abrirá nuevas rutas para que algunos padres utilicen su influencia y capital cultural para negociar ventajas para sus hijos.

Los defensores de la mejora de la escuela no pueden mantenerse apartados de este debate político. Sería hipócrita hablar de elevar las expectativas y transformar la cultura de la escuela mientras se crean sistemas que condenarán a una clase marginada de niños a una clase marginada de escuelas. Las preocupaciones por los procesos internos de desarrollo escolar no se pueden desligar de un interés en la reforma estructural.

El sistema comprensivo en Gran Bretaña ha tenido un éxito enorme en elevar el logro. Ha abierto para la mayoría de los niños una educación reservada antes para tan sólo unos pocos. En 1960, se escogía al 20% de los niños para las escuelas selectivas de enseñanza secundaria, y el 16% de los chicos y chicas de 16 años aprobaban cinco materias en los exámenes de nivel ordinario*. En 2000, en un sistema que era todavía fundamentalmente comprensivo, el 50% conseguía los cinco GCSE** equivalentes con notas de aprobado para arriba. En 1970, el 47% de los alumnos dejaba la escuela sin título; ahora, sólo un pequeño porcentaje lo hace (TOMLINSON, 2002). En Escocia, donde todos los institutos de

* El nivel ordinario u "O levels" eran exámenes después de la educación secundaria (sustituidos ahora por el GCSE) que permitían el paso, si se aprobaban cinco materias, a estudios superiores. (N. de los T.)

** El GCSE es el *General Certificate of Secondary Education* ("Certificado General de Educación Secundaria"). Se trata de una certificación de estudios de secundaria efectuados en Inglaterra o Gales (Escocia tiene sus propias certificaciones y títulos) para cuya obtención hay que realizar diversos tests: unos son obligatorios para todos los alumnos que se presenten (Lengua —Inglés—, Matemáticas y una asignatura de ciencias) y otros son escogidos por el alumno. De las calificaciones obtenidas dependerá el porvenir académico del alumno. En este momento, coexisten con el GCSE otras clases de certificaciones con sus propios sistemas formativos y exámenes. (N. de los T.)

enseñanza secundaria estatales son comprensivos, la investigación reciente muestra que los niños de clase media (definidos como aquellos cuyo padre es profesional y tanto él como la madre estuvieron en la escuela hasta los 17 años de edad o más) consiguen resultados igual de buenos en los exámenes en las escuelas estatales que en las independientes (PATERSON, 2002).

Si el sistema comprensivo es un fracaso, el estudio PISA 2000 ciertamente no lo muestra. PISA es el primer gran estudio internacional que investiga a niños de la misma edad, y no los que han estudiado dentro de un grupo de año escolar particular. (Estudios anteriores como el TIMSS estaban distorsionados por países como Alemania, donde se hace repetir curso a un gran número de alumnos de logro más bajo, o países que no incluyeron en el estudio a numerosos alumnos pertenecientes a escuelas especiales.) En el estudio PISA, los niños británicos de 15 años alcanzaron una puntuación alta en las tres materias evaluadas: lengua, matemáticas y ciencias. Casi todos los países con logro alto tienen sistemas comprensivos al menos hasta los 15 años de edad, y en algunos de los más altos, las divisiones internas como la formación de grupos de nivel y el establecimiento de niveles por materias* son ilegales. El patrón global es que los países con niveles más altos de logro tienen una baja distribución de los estudiantes con buenos resultados. (El rasgo inusual, en el caso de Gran Bretaña, es la amplia distribución de los alumnos con buenos resultados que, como en los EE.UU., se puede atribuir a la extensión de la pobreza.)

En Alemania, por contraste, un sistema con tres niveles de escuela secundaria ha demostrado ser desastroso. (Hay escuelas comprensivas en partes de Alemania, pero normalmente están muy próximas a otras escuelas con las que compiten en lugar de incluir en un sólo centro a todos los alumnos de una ciudad. Además, hay también un cuarto nivel: las escuelas especiales.) Alemania esperaba al menos que los niños que asistían al *Gymnasium* (el nivel más alto, o escuela selectiva de enseñanza secundaria) tuvieran un nivel de logro muy alto, aun cuando muchos alumnos en la *Hauptschule* (el nivel más bajo, o enseñanza secundaria moderna) estuvieran realizando grandes esfuerzos. En realidad, en ambos extremos de la escala, los resultados de Alemania son causa de alarma: hay muy pocos estudiantes con un nivel alto de logro y una gran cantidad atascadas en los márgenes del analfabetismo.

La detallada investigación alemana sobre el estudio PISA, dirigida por el prestigioso Instituto Max Planck de Berlín, muestra las conexiones entre logro bajo, discriminación social y el sistema selectivo. Los hijos de familias de trabajadores manuales, y especialmente aquellos cuyos dos padres hayan nacido fuera de Alemania, tienen más posibilidades de asistir al nivel más bajo de la escuela. Incluso, cuando los investigadores provenientes de familias profesionales tenían tres veces más posibilidades de asistir al *Gymnasium* de nivel superior o escuela selectiva de enseñanza secundaria. La mitad de los niños cuyos padres habían nacido fuera de Alemania* (y, que suponían la cuarta parte de la población entera

* *Streaming y setting*: en el primer caso, se divide a los alumnos en grupos que permanecen juntos en todas las lecciones; en el segundo, se les agrupa según su capacidad en una materia, de manera que un alumno concreto puede estar en un nivel más alto en algunas de ellas y más bajo en otras. (N. de los T.)

de estudiantes asistían a la *Hauptschule* de nivel bajo o escuela moderna de enseñanza secundaria (a pesar de que, en la mayoría de los casos, los niños habían pasado todos sus años escolares en Alemania).

El 8,8% de los muchachos y muchachas alemanes de 15 años alcanzó el nivel más alto, 5, en las pruebas de alfabetización. Las cifras para Nueva Zelanda, Finlandia, Australia, Canadá y Gran Bretaña estaban entre el 15 y el 20%.

El 10% de los alumnos alemanes no alcanzó el nivel 1, comparado con una media de la OCDE del 6%. En Corea, la cifra estaba por debajo del 2%; en Finlandia y en Canadá, era de alrededor del 3%, y por debajo del 5% en Gran Bretaña. Sólo Brasil, México, Letonia y Luxemburgo puntuaron más bajo que Alemania.

El 23% de los alumnos alemanes no alcanzó el nivel 2, comparado con el 10% en Japón, Irlanda y Canadá, y todavía menos en Finlandia y Corea (BAUMERT y SCHÜMER, 2002).

Vender nuestro futuro

Además de aumentar la selección, el gobierno neolaborista tiene un orden del día de privatización para Inglaterra. Cada innovación parece ligada a una entrega significativa de la educación a intereses económicos privados: desde las zonas de acción educativa hasta los edificios escolares, desde escuelas individuales hasta Autoridades de Educación enteras.

Por supuesto, esto es parte de un orden del día global a través de todos los servicios públicos. En Bolivia, fueron necesarias protestas populares para detener la introducción de una ley que habría prohibido a la gente incluso recoger el agua de su propio tejado en vez de comprarla a un suministrador privado. En 12.000 escuelas estadounidenses se obliga a los alumnos a ver las noticias y los anuncios del Canal Uno todos los días (KLEIN, 2000: pág. 90). ¿Cuánto tiempo falta para que se convenza a las escuelas británicas de que entreguen a su audiencia cautiva?

Richard HATCHER (2001: pág. 63) enumera algunas de las actividades del sector del "edunegocio" en Gran Bretaña:

- las inspecciones escolares (una industria valorada en más de 100 millones de libras anuales*);
- la Iniciativa Económica Privada (rebautizada ahora como Sociedad Pública-Privada) que entrega no sólo la construcción sino la gestión de los edificios escolares;
- los profesores suplentes;
- el desarrollo profesional;
- las ofertas competitivas obligatorias para comedores escolares y mantenimiento;

* Aproximadamente 148 millones de euros. (N. del E.)

- las Autoridades de Educación locales y, por último,
- las escuelas mismas.

Se ha dado al mundo de los negocios una influencia directa en el desarrollo de la escolarización, particularmente en las zonas urbanas deprimidas, mediante las Zonas de Acción Educativa, la propiedad directa de escuelas municipales o patrocinando escuelas especializadas. El desarrollo educativo se define cada vez más como una fuente de ganancias más que como beneficio público.

La privatización comienza a menudo en el contexto de la percepción del fracaso y se difunde desde allí. Las Autoridades de Educación en algunas de las ciudades más pobres tuvieron inspecciones y fueron privatizadas posteriormente. La Sociedad Pública-Privada comenzó reconstruyendo escuelas en deterioro, pero un ministro de educación propone ahora entregar todos los edificios de escuelas de enseñanza secundaria de Inglaterra a la propiedad privada. ¿Cuánto tiempo falta para que el casero empiece a determinar lo que se enseña bajo su techo?

Los expertos en la mejora de la escuela han guardado un silencio casi completo en este asunto. Afortunadamente, otros autores han sido críticos. Consideran que la comercialización de la escolarización afecta a la manera en que se redefinen las metas, mediante un lenguaje de "rentabilidad, productividad, eficacia, valor añadido y valor por dinero o mejor valor" (MAHONEY y HEXTALL, 2000: pág. 72).

El equilibrio ha cambiado de escuelas para la mejora de la sociedad mediante una ciudadanía más educada a cómo controlar mejor la educación haciendo que haga su trabajo económico mediante un mayor hincapié en el vocacionalismo.

(*ibid.*, pág. 32, citando a SMYTH y Dow.)

De forma característica, la palabra misma *rendición de cuentas* es una metáfora comercial.

Irónicamente, el estrechamiento de enfoque consiguiente puede conducir a formas de aprendizaje que no se ajusten a necesidades comerciales futuras. Según la Mesa Redonda Europea de Industriales (1994), los empleados se enfrentan a demandas cada vez más complejas:

- en un sentido teórico, comprender relaciones complejas;
- en un sentido técnico, tratar con herramientas de trabajo controladas por programas;
- en un sentido social, cooperar en equipos;
- en un sentido organizativo, ser capaces de afrontar un espectro de tareas evaluativas, ejecutivas y organizativas;
- en un sentido emocional, identificarse con el trabajo y desarrollar una motivación personal relacionada con el trabajo.

Parece haber una contradicción entre el requisito del capitalismo de destrezas superiores y su necesidad de control social: por una parte, requiere cualidades como la iniciativa y la cooperación pero, por otra, sería subversivo ir demasiado lejos en esa dirección.

Fuerzas de resistencia

- Andy HARGREAVES y Michael FULLAN (1998) sostienen que los maestros deben conectarse con la comunidad más amplia en un debate de las metas y métodos educativos que merezcan la pena.
- Algunos sistemas educativos han sostenido un sentido de propósito diferente. Hasta ser derrotados por la ola de xenofobia posterior al 11 de septiembre de 2001, los ministros de educación progresistas de Dinamarca persiguieron una visión democrática de la educación.
- Hay fuertes voces de oposición e intentos extendidos de desarrollar alternativas en los Estados Unidos. En Phi Delta Kappa aparece una amplia investigación que rebate la política del gobierno y, la cooperativa de maestros Repensar las Escuelas edita poderosos argumentos contra la privatización, así como informes de desarrollos de currículum radical y modelos diferentes de escuela (www.pdkintl.org/kappan); www.rethinkingschools.org).
- Las fuerzas de resistencia en Gran Bretaña incluyen los sindicatos de maestros; las asociaciones de materias, como NATE (*National Association of Teachers of English* [Asociación Nacional de Profesores de Inglés]); organizaciones políticas como la *Socialist Alliance in England* [Alianza Socialista en Inglaterra] y el *Scottish Socialist Party* [Partido Socialista Escocés]; la Campaña por la Educación Pública y otras alianzas que luchan contra la destrucción de la educación comprensiva. Hay una base clara y necesidad de una alianza amplia de lucha.

El "mercado" de la elección de escuela

El mercado de la educación sirve no sólo para redefinir los propósitos educativos, sino también para determinar la distribución educativa. El gobierno Thatcher puso énfasis en la elección de los padres, hasta el extremo incluso de obligar a algunas escuelas a admitir a más niños de los que cabían. Esto condujo a un aumento de la división social y académica entre las escuelas (WOODS y LEVACIC, 2002) a medida que se desarrollaba la ley del más fuerte en el ámbito local, con la estigmatización de los maestros y alumnos en las escuelas que ocupaban una posición desfavorable. La diferencia de resultados académicos ha aumentado en Inglaterra y Gales.

La mezcla escolar es un factor importante. Mientras que los niños más aventajados pueden hacerlo bien en casi cualquier entorno, su ausencia de algunas escuelas puede marcar una gran diferencia en la educación de los otros (véase THRUPP, 1999). No sólo los padres con mayor nivel educativo no se implican en las campañas para mejorar los recursos, sino que el capital cultural que se transmite en sus familias no entra en el fondo común de inteligencia.

En muchas ciudades, la elección de los padres funciona al revés: las escuelas eligen a los padres. Muchas escuelas nominalmente comprensivas entrevistan a los padres además de a los niños, un sistema que puede ser más discriminatorio que la selección por un examen. Ello ha llevado también a la segregación racial mediante la huida de personas de raza blanca cuando los padres llevan a sus hijos a escuelas suburbanas principalmente blancas o a escuelas religiosas.

En las áreas más competitivas, los niños empiezan a sentir que han fracasado si no pueden entrar en las "mejores" escuelas (Rudduck, 2001: pág. 21). Ha habido un incremento enorme en la tutorización privada en un intento de asegurar puntuaciones más altas en los exámenes en la época de la transferencia y las madres de clase media invierten un esfuerzo enorme en asegurar la ventaja (REAY, 2002). Los niños están aprendiendo rápidamente la deshonestidad de venderse a sí mismos. Un niño de 12 años en una escuela "comprensiva" de gran prestigio de Londres me explicaba cómo había pasado la entrevista declarando que leía libros o hacía los deberes cuando llegaba a casa después de la escuela primaria; a sus amigos, que admitieron abiertamente que salían a jugar al fútbol, los rechazaron.

La espiral descendente es casi imposible de controlar para otras escuelas, especialmente aquellas que están rodeadas por instituciones con un logro más alto, por. ej., escuelas de seis cursos, escuelas religiosas o escuelas especializadas. Si una escuela menos prestigiosa tiene vacantes, debe admitir en consecuencia a los alumnos que han sido excluidos en las escuelas que la rodean. El proceso de exclusión puede ser bajo mano, cuando directores sin escrúpulos indican a los padres que sería más prudente que llevaran a sus adolescentes problemáticos a otro sitio, en lugar de arriesgarse a ser expulsados.

Fuerzas de resistencia

- Tim BRIGHOUSE, como Director de Educación de Birmingham, pudo apoyar la cooperación entre las escuelas y minimizar la tendencia a competir. Las actividades de currículum innovador llevadas por la Universidad de la Primera Edad y la Universidad de los Niños unieron a escuelas de distinto tipo.
- Se ponen en tela de juicio los planes del gobierno siempre que los ministros hablan ante el público y en conferencias sindicales. Es inconcebible que el tremendo estrés de defender lo indefendible fuera un factor que estuviera detrás de la súbita dimisión de la ministra de educación Estelle Morris. Fue evidente que propuestas como la de privatizar todos los edificios de las escuelas secundarias y la de que ayudantes de aula con sueldos bajos enseñaran a clases enteras tuvieran que anunciarlas sus colegas de menor rango.
- La privatización está enojando a todos los sindicatos de servicios públicos, y algunos congresos sindicales han respondido retirando apoyo financiero al Partido Laborista.

Todo esto tiene un impacto directo en el logro educativo. Es probable que la creación de una clase marginada de escuelas para una clase marginada de niños cree un agujero de bajo logro que no corregirá de ninguna forma la presión de la política de rendición de cuentas.

"Separar a las ovejas de las cabras"

Nunca he entendido esta frase, ya que las cabras son claramente más inteligentes e independientes que las ovejas. Quizá es porque las ovejas son produc-

tos de mejor comercialización y más fáciles de cuidar. En la jerga educativa de hoy en día, es más fácil "añadir valor" a una oveja.

Internamente, se empuja a las escuelas a identificar a los animales que engordan mejor. Las presiones de las tablas de clasificación, las medidas oficiales de rendición de cuentas y los exámenes de nivel alto les llevan a prestar especial atención a los alumnos que están justo por debajo de un umbral clave (por ej. el grado C o el nivel 4*).

A través de Gran Bretaña, las escuelas se están enfrentando a una presión cada vez mayor para segregarse en grupos de nivel y niveles por materias. Aunque las investigaciones en Gran Bretaña y en los EE.UU. son un poco contradictorias y es imposible eliminar interferencias de una multitud de otras variables, han mostrado con bastante uniformidad la ausencia de una subida general en el logro mediante divisiones internas. (Para resúmenes, véase por ejemplo IRESON y HALLAN, 2001 para Gran Bretaña, o la investigación de GAMORAN en los EE.UU. e internacionalmente.)

- Los resultados en los niveles de materia más altos se pueden elevar, pero los obtenidos en los más bajos descienden por lo general, y la diferencia entre ellos tiende a crecer.
- El emplazamiento en un nivel de materia más bajo—influido a menudo por factores sociales o de comportamiento además de por la consecución previa— lleva a una autoestima más baja y al crecimiento de actitudes anti-escolares.
- Las escuelas tienden a destinar a los maestros con más experiencia o de mayor éxito a enseñar a los niveles de materia más altos.
- La manera de entender los maestros la posición de orden de una clase afecta a sus actitudes, exacerbando así la polarización. En los llamados estudios de Pigmalión, se dijo incorrectamente a los maestros que algunos grupos eran más inteligentes que otros; esto se tradujo en una enseñanza más estimulante y mejores resultados (ROSENTHAL y JACOBSEN, 1968).
- En las escuelas de primaria, el agrupamiento por capacidad dentro de las clases desde edades tempranas tiende a la polarización por género, concentrando a los chicos en los grupos más bajos. Esto se puede derivar de factores evolutivos como la incapacidad física para producir una escritura clara. Los niños desarrollan una imagen temprana de sí mismos como personas de logro bajo. La investigación reciente ha mostrado que los maestros prefieren trabajar directamente con los grupos de logro más alto de niñas, mientras asignan a los ayudantes de aula a los grupos de niños de resultados más bajos (KUTNICK, 2002).
- Las percepciones de los maestros respecto a la "capacidad" están distorsionadas a menudo por prejuicios sociales (véase DOUGLAS y BARKER-LUNN, ya en 1964 y 1970). El etiquetado y la segregación tempranos se convierten pronto en una profecía que se cumple a sí misma de bajas expectativas para los niños de clase trabajadora y minorías étnicas.

* Existen cinco niveles de rendimiento que van desde "A" hasta "E". "A" sería el índice del mejor rendimiento y "E" del más bajo. La calificación "C" en el Nivel O del GCE, así como la más alta en el CSE (calificación 1) se aceptan como de igual validez y son las que las que permiten el acceso a gran parte de la educación superior profesional. (N. del R.)

Hay datos internacionales de que los grupos más bajos tienden a tener currícula más limitados, incluida a menudo una tediosa dieta de ejercicios descontextualizados. Una importante evaluación de *Title 1* [Título 1] (la financiación federal de los Estados Unidos para alumnos de bajo logro) mostró que a los estudiantes con puntuaciones de lectura más bajas se les daba sólo trabajo correctivo básico que no les ayudaba a “desarrollar la capacidad de analizar y comunicar ideas complejas” (*National Assessment of Title 1*, 1998). En consecuencia, “muchos estudiantes en los programas Título 1 se quedan más y más atrasados mientras que se insiste cada vez más en las destrezas de comprensión, la resolución de problemas y el razonamiento” en los otros alumnos a medida que se hacen mayores. En lugar de permitirles ponerse al día, esta forma de enseñanza correctiva lleva a un callejón sin salida (véase también BASRC, 1999).

Las divisiones internas dan fuertes mensajes a los niños sobre su valor y “capacidad” personal. Los niños interiorizan rápidamente el etiquetado implícito, por muy escondido que esté. En los consejos oficiales sobre mejora de la escuela, es notable que la identificación de expectativas altas como factor en la elevación del logro se mantenga de alguna forma separada de una apreciación del impacto cultural de la segregación interna.

Algunas alternativas

La red de Escuelas Aceleradas (*Accelerated School network*), junto con el trabajo intensivo en destrezas de alfabetización básica, cree en las altas expectativas para cada estudiante y en proporcionar a cada uno experiencias de aprendizaje poderosas que hagan hincapié en actividades complejas e interesantes, la pertinencia del contenido y el descubrimiento activo de los objetivos del currículum. Las sesiones se diseñan para ser auténticas, interactivas, centradas en el estudiante, inclusivas y con conexiones entre las materias. (Véase el sitio web.)

Con la organización correcta y con un aprendizaje más estimulante centrado en el estudiante, los alumnos de mayor logro pueden destacar en los grupos mixtos. La escuela comprensiva de Köln-Holweide en Alemania pone énfasis en la cooperación y la ayuda mutua en los grupos de capacidad mixta; esta escuela ha conseguido un logro particularmente bueno en los estudiantes más brillantes. Se fomenta la cooperación; si un estudiante tiene un problema, se espera que antes de nada busque ayuda dentro del grupo con el que comparte mesa (SERGIOVANNI, 1994: págs. 49-50).

En algunas circunstancias, agrupar por capacidades para propósitos particulares puede traer beneficios prácticos, aunque es necesario vigilar esto cuidadosamente junto con el impacto en otras clases. Los alumnos de logro alto necesitan a veces oportunidades para trabajar juntos además de hacerlo en grupos mixtos. La Escuela de Educación Primaria Grove de Birmingham tiene una clase de matemáticas aceleradas para los alumnos mayores; en esta escuela inclusiva de una zona urbana deprimida donde todos los niños tienen un nivel alto de respeto y moral, unos cuantos alumnos de cada clase se juntan para actividades estimulantes de matemáticas, obteniendo incluso buenas notas en el GCSE a la edad de 11 años (cinco años antes). Los niños disfrutaban claramente de la experiencia, no hay indicios de preparación intensiva sino de muchas oportunidades

para el intercambio mutuo de ideas y para ponerse problemas los unos a los otros (WRIGLEY, 2000: pág. 82).

En la Escuela Comunitaria Heywood en el Gran Manchester, sólo un grupo de estudiantes ha conseguido alguna vez buenas notas. Junto con muchas otras medidas para elevar la moral, se estableció un “grupo diana” con apoyo tutorial adicional de un maestro popular que acompañaba a la clase de asignatura en asignatura. La tradición de logro bajo se rompió y, en cuatro años, la proporción de los que conseguían 5 o más notas superiores en el GCSE se había sextuplicado, llegando al 47%. Sin embargo, esto no habría sucedido si no hubieran ocurrido otros muchos cambios para hacer que todos los niños de la escuela se sintieran valorados.

Un factor clave tras la insistencia en más agrupamientos por capacidad es la presión para la enseñanza a toda la clase, a pesar del creciente conocimiento internacional de métodos de diferenciación dentro de la clase. A su vez, esto se relaciona con las dificultades que se derivan de un patrón de educación secundaria en el que especialistas de la materia ven a cada clase muy poco tiempo y demasiados niños durante la semana para satisfacer sus necesidades. Existen varios modelos diferentes para crear mayor estabilidad entre los alumnos y una cierta sección del profesorado, con menos énfasis en la especialidad.

Algunas alternativas

La Escuela de Enseñanza Secundaria de Falinge Park en Rochdale pone a un profesor de aula en cada clase de niños de 11-12 años durante un 40% aproximadamente de su horario para cubrir diversas materias como Lengua inglesa, Humanidades y Educación personal y social y para servir como tutor de curso. Los maestros trabajan como un equipo para complementar el conocimiento especializado los unos de los otros. Los profesores de aula se enlazan con las escuelas de primaria y otros profesores de materia, y responden a las diferencias emocionales y de aprendizaje (WRIGLEY, 2000: pág. 90).

La Coalición de Escuelas Esenciales (EE.UU.) divide las escuelas en unidades más pequeñas según el principio de que no se puede esperar razonablemente que ningún maestro enseñe a más de 80 alumnos diferentes cada año. Aunque los ejemplos británicos son escasos, el concepto de “mini-escuela” o “escuela dentro de la escuela” podría proporcionar un medio mejor para elevar los estándares para todos los alumnos que el camino de separar de la política actual del gobierno. (Véase el Capítulo IX para más ejemplos.)

Educación y pobreza

Hay una fuerte correlación entre resultado académico bajo y pobreza. Este problema es particularmente serio en Gran Bretaña, debido a los altos niveles crónicos de pobreza infantil.

Los países difieren en la respuesta que dan a esto. En su versión más extrema, en los EE.UU. se gasta mucho menos dinero en las escuelas en los distritos más pobres. Los distritos escolares son a menudo muy pequeños, para que los barrios más acaudalados no tengan que subvencionar la educación de los pobres en las zonas urbanas deprimidas.

Unos cuantos estudiantes norteamericanos asisten ahora a escuelas "públicas" que tienen unos fondos de 15.000 dólares o más por estudiante y año, mientras otros (que están atrapados en comunidades pobres dentro de terrenos miserables) deben salir adelante con 3.000 dólares o menos por año en fondos de la escuela pública.

(BIDDLE, 1997.)

Una preocupación por la mejora de la escuela tiene que incluir la disposición a luchar políticamente lo mismo que a desarrollar "capacidad" dentro de las escuelas.

En primer lugar, luchar pidiendo niveles mucho más altos de gasto para las áreas de privación. Los fondos se asignan rígidamente de acuerdo con una fórmula en Inglaterra, pero las Autoridades de Educación de Escocia pueden decidir el aumento de los gastos según las necesidades. En Inglaterra, el Fondo de Excelencia ha permitido destinar algo de dinero a las zonas urbanas deprimidas, pero esto se centra a menudo en las áreas relativamente acomodadas.

El programa de "superdotados y talentosos" subvenciona principalmente a alumnos con talento probado en música y dramatización, es decir, a aquellos con experiencia anterior y clases extraescolares. El cuerpo de inspección (HMI, 2001b) señala la dificultad de identificar niños con potencial. Un programa más equitativo se basaría menos en la noción de identificar unos cuantos individuos con talento y más en proporcionar oportunidades a muchos niños para que desarrollaran capacidades nuevas.

En segundo lugar, está la lucha política más amplia contra la pobreza. Los niños no pueden centrarse en la escuela cuando sus familias y sus barrios están acosados por las preocupaciones materiales. Algunos niños muestran una resistencia claramente mayor, pero eso depende a menudo del tipo correcto de apoyo. Los niveles altos y duraderos de desempleo tienen el impacto más devastador en la moral de los adolescentes, que tienen pocos modelos de rol de carrera y ven pocas perspectivas de salida.

La ciudad de Glasgow proporciona ahora fruta gratis en las escuelas para mejorar la dieta infantil y éstas pueden usar fondos públicos para suministrar desayunos. El Grupo de Acción contra la Pobreza Infantil, el Partido Socialista Escocés y otras organizaciones han unido recientemente sus fuerzas para luchar por una alimentación saludable y gratuita en la escuela para todos los niños, mejorar los niveles de salud general, contrarrestar los altos niveles de pobreza y superar el estigma de la cola de los comedores gratuitos. La resolución consiguió casi una tercera parte de los votos en el Parlamento Escocés y se intentará otra vez el próximo año. Durante la campaña, se descubrió que dos de los países de logro más alto, Finlandia y Suecia, ya hacen esto.

Por último, es necesario estudiar mucho más las estrategias y las culturas de las escuelas con relativo éxito en áreas pobres, y en particular las conexiones entre ellas y la situación local. Frecuentemente estas escuelas han sido capaces de desarrollar nuevas formas de relacionarse con las experiencias de su comunidad local. A menudo el primer cambio es muy simbólico: elevar las expectativas de la comunidad entera. Muchos cambios más profundos vienen después, pero estos primeros pasos imaginativos se convierten en símbolos de la determinación de que se pueden crear nuevas oportunidades en las áreas con más problemas, como señales visibles de nueva esperanza.

Los primeros pasos en imprimir un nuevo rumbo a una escuela son a menudo símbolos imaginativos y potentes de nueva esperanza:

- Se pintó una fea chimenea que dominaba la entrada de las Escuelas Comunitarias Heywood con un mural de la estatua de la libertad.
- Delante de la Escuela Comunitaria de Blakeston en Stockon-on-Tees se construyó un invernadero para que los padres pudieran reunirse con los profesores en un entorno relajado.

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS. SOCIALES
BIBLIOTECA

Elevar las expectativas: Repensar la "inteligencia"

La inteligencia de un individuo no es una cantidad fija, una cantidad que uno no pueda aumentar... Debemos protestar y reaccionar contra este pesimismo brutal.
(Alfred BINET, 1913, inventor del primer "test de inteligencia")

Nuestros alumnos son especialistas universitarios de primera generación.
(Jim Bleakley, Director)

En tiempos de cambio, la capacidad para hacer frente a nuevas situaciones y resolver nuevos problemas puede ser más importante que la adquisición de grandes cantidades de conocimiento. Esta capacidad, a la que damos los diversos nombres de inteligencia, capacidad o creatividad, es central en el concepto de mejora educativa.

Al mismo tiempo, bajo muchas de las acciones de los profesores y la manera en que las escuelas se organizan hay una creencia tácita de que la inteligencia es fija para toda la vida. Es muy fácil hablar de manera carente de emoción de niños de "capacidad alta" y "capacidad baja", basados a menudo en datos limitados y una buena dosis de prejuicio cultural. Demasiados profesores hablan todavía como si la inteligencia más baja fuera un atributo normal de los niños de clase trabajadora. Se han confundido a menudo las barreras específicas para el aprendizaje con una falta general de inteligencia: niños colocados en grupos de capacidad baja porque su lengua materna no es la inglesa y niños que van en silla de ruedas enviados a escuelas especiales con un currículum limitado.

La investigación de Carol DWECK sobre las diferentes respuestas de las personas que creen que su inteligencia es fija y las que estiman que se desarrolla demuestra la pertinencia de los conceptos de inteligencia para la elevación de las expectativas. Las personas que consideran la inteligencia fija tienden a volverse derrotistas cuando fracasan en una tarea, creyendo que se ha descubierto su estupidez innata. Rechazan las oportunidades de aprender evitando asumir riesgos por temor a lo que el resultado pueda revelar sobre su inteligencia, mientras que aquellas que mantienen una teoría evolutiva aceptan los retos con mayor

facilidad. Las personas que creen en la inteligencia fija consideran con frecuencia que los individuos que son verdaderamente inteligentes no necesitan esforzarse mucho (DWECK, 2002).

Muchas creencias comunes sobre la inteligencia están arraigadas en la psicología de principios del siglo xx, que recibió una fuerte influencia de las condiciones y prejuicios de la época. La investigación reciente ha puesto en nuestras manos modelos más dinámicos y alentadores de la inteligencia que la mejora de la escuela tiene que debatir y utilizar.

El propósito de este capítulo es:

- Empeñarse en lo que FOUCAULT llamó "arqueología del conocimiento", examinando las circunstancias en las que se desarrollaron las creencias contemporáneas sobre la capacidad; incluida una variación significativa del tema, el concepto de déficit de lenguaje.
- Explorar teorías recientes, como la de la inteligencia múltiple y distribuida.
- Identificar la significación de diferentes supuestos y teorías para la mejora de la escuela.

Clase, racismo y CI: Una breve historia

Antes del siglo xx, se ponía poco énfasis en el concepto de inteligencia tal como utilizamos el término ahora. Cuando los escritores victorianos usaban la expresión capacidad intelectual, por ejemplo, parecen haber tenido una visión más contextual, refiriéndose a una capacidad para dedicarse a actividades particulares dentro de un ambiente cultural asumido. La relación de la capacidad con la clase era a la vez explícita y directa; para los artífices de política victorianos, era simplemente impensable e intolerable educar a los niños de clase trabajadora "por encima de su posición en la vida".

En circunstancias históricas particulares se generan visiones diferentes de la capacidad. En Gran Bretaña, había variantes culturales; dentro de una tradición calvinista de alfabetización universal, muchos profesores en la Escocia rural dieron por supuesto que deletrear mal el resultado de una debilidad moral —la ociosidad— que tenía que curarse con una buena tunda. En los países del anillo del Océano Pacífico, la noción predominante es que, al parecer, todos los niños pueden aprender las mismas cosas siempre que trabajen suficiente tiempo en ellas; una teoría que no carece de ventajas.

En la Gran Bretaña de principios del siglo xx, se produjeron cambios por una combinación de razones culturales y políticas:

- a) Culturalmente, el movimiento eugenésico* era fuerte y, con él, una preocupación común, compartida incluso por pensadores progresistas como WELLS, SHAW y los WEBB, de que la calidad de la "raza" británica podía disminuir si se permitía a los pobres (o, peor todavía, a los "débiles mentales")

* Eugenesia. Aplicación de las leyes biológicas de la herencia al perfeccionamiento de la especie humana. (N. del R.)

reproducirse demasiado. Esto tiene sus raíces en la transferencia de la teoría evolucionista darwinista al escenario humano dentro de una sociedad jerárquica e imperialista, e iba a tener efectos peligrosísimos cuando se transfiriera a la ideología fascista alemana. Ya que se disponía de pocas herramientas para medir la inteligencia, los frenólogos* en el periodo victoriano tardío medían el tamaño y la forma del cráneo para estimar su capacidad física para almacenar conocimiento, mientras que otros asumían simplemente que las personas de clase alta nacían con más inteligencia (véase CHITTY, 2002, y CAREY, 1992).

- b) Políticamente, este período vio la ascensión del movimiento sindicalista, incluido un aumento masivo en la afiliación a sindicatos y la fundación del Partido Laborista. Internacionalmente, los sindicatos organizados demostraron fuerza suficiente para detener la guerra por la revolución en Rusia, Alemania y otros lugares, e incluso en Gran Bretaña la revuelta contra la guerra industrial que se difundía desde el "Red Clydeside" ** amenazaba al gobierno. Se volvió demasiado arriesgado para los gobiernos hablar en los condescendientes términos victorianos de educar a los niños y las niñas "para su posición en la vida", o de la inferioridad intelectual general de las "clases más bajas". Cuando el Comité Consultivo sobre Escuelas Elementales Superiores (1906) preguntó a los representantes de los empleadores: "¿Qué clase de producto es el más deseable?", ellos respondieron francamente: "Hacerlos miembros eficientes de la clase a la que pertenecen". Probablemente, es la última vez que este lenguaje crudo de clase aparece en un documento público sobre educación.

Enfrentados con esta actividad radical creciente, el lenguaje de la arrogancia de clase difícilmente era apropiado. Se estaba haciendo ya imposible descartar a la gran mayoría de los niños de clase trabajadora como incapaces para recibir una educación secundaria a causa únicamente de su clase.

(COWBURN, 1986: págs. 122-125.)

Esto y la escasez de trabajadores adiestrados después de la Primera Guerra Mundial formaron el contexto para la introducción de nuevas ideas y prácticas. Aunque menos abiertamente discriminatorias, continuaron confinando a la mayoría de niños de clase trabajadora a una educación elemental barata hasta que dejaban la escuela a los 14 años, aunque algunos pasaran a empleos de oficina. (La diferente tradición escocesa proporcionaba ya una ruta bien marcada, con apoyo económico, para que algunos chicos y chicas de clase trabajadora pasaran por la universidad.)

La respuesta vino en la forma de la medición de la inteligencia. Alfred BINET, director del laboratorio de psicología en la Sorbona, había desarrollado antes una batería de elementos de examen, a petición del ministro de educación pública, para identificar a los niños que necesitaban ayuda adicional para beneficiarse de

* Frenología. Doctrina psicológica según la cual las facultades psíquicas están localizadas en zonas precisas del cerebro y en correspondencia con el relieve del cráneo. (N. del R.)

** Clydeside, región en Escocia, famosa por sus revueltas políticas entre 1910-1930. Puede consultarse material de época en www.gdl. (N. de los T.)

una educación normal. Los elementos eran una mezcla de tareas lógicas y prácticas a partir de las cuales se derivaba una puntuación como indicación general de las capacidades adquiridas. A partir de tareas diversas y bastante arbitrarias, como distinguir rostros feos de bonitos, nombrar los meses del año en el orden correcto y encontrar tres rimas para una palabra en un minuto, se calculaba una puntuación, se anotaba la edad en la que esa puntuación se alcanzaba típicamente y, por sustracción, se hallaba la diferencia entre la edad mental y la edad física. Es importante advertir que BINET veía la puntuación de su prueba como un indicador general de las capacidades adquiridas en un momento particular en el tiempo. Rechazaba totalmente la idea de una inteligencia innata fija.

Lo que más me sorprende sobre Alfred BINET... era la conclusión a la que no llegó, la teoría que no sostuvo... Concibió una manera de medir la inteligencia. Sin embargo, se abstuvo de la conclusión obvia: la inteligencia como una esencia pura distribuida más a algunas personas y menos a otras. Dejó la puerta abierta a la inteligencia que puede aprenderse. BINET se centró simplemente en cómo podía asignarse un número a un fenómeno: el fenómeno del comportamiento inteligente (David PERKINS, 1995: págs. 23-24).

La adopción de sus métodos en Gran Bretaña y Norteamérica dio un giro radicalmente diferente: se pensó que la medición de la inteligencia identificaba la inteligencia innata y se relacionó con la clase social (Gran Bretaña) y la diferencia racial (EE.UU.). En lugar de la sustracción, se adoptó un nuevo método de dividir la edad mental por la edad cronológica para dar un cociente de inteligencia (CI) que supuestamente se mantendría igual durante toda la vida. La fluida noción de BINET de la inteligencia se injertó en el concepto mecanicista de los frenólogos de la *capacidad cerebral*:

Obviamente, la capacidad debe limitar el contenido. Es imposible que una jarra de un litro contenga más de un litro de leche.

(C. BURT, 1937.)

En Gran Bretaña, Cyril BURT y otros vincularon inmediatamente la medición de la inteligencia con su firme prejuicio de que los niños de clase trabajadora estaban peor equipados genéticamente (véase COWBURN, 1986; ROSE, KAMIN y LEWONTIN, 1984).

Los argumentos de BURT carecían de lógica, pero estaban muy arraigados en el prejuicio de clase y encajaban con el clima intelectual contemporáneo. BURT mientras era todavía un estudiante en Oxford, señaló:

El problema de los muy pobres, la pobreza crónica: poca perspectiva de solución del problema sin la detención por la fuerza del naufragio de la sociedad o sin impedirles de otro modo que propaguen su propia especie.

(En ROSE y cols., 1984, pág. 87.)

Significativamente, la carrera de BURT con el Consejo del Gran Londres como primer psicólogo educativo en el mundo de habla inglesa se emprendió con la

recomendación del amigo de su padre Sir Francis GALTON, que acuñó la palabra *eugenesia*. BURT erigió su reputación sobre una serie de estudios de gemelos idénticos criados por familias diferentes; se decía que la elevada correlación entre los niveles de inteligencia de los gemelos separados probaba que la inteligencia debe ser hereditaria. Sólo después de su muerte se descubrió que la investigación era ficticia: no se identificaron los tests, los ayudantes de investigación habían emigrado años antes de haberlos administrado supuestamente, los cocientes de inteligencia de los padres adoptivos eran simplemente suposiciones y los datos no se encontraron en ninguna parte (*ibid.*, pág. 98, que critica también otros estudios de gemelos idénticos).

Los informes de investigación de BURT habrían sido desacreditados en vida de su autor si sus argumentos no hubieran sido ideológicamente convenientes. Los tests de CI se utilizaron en EE.UU. y Gran Bretaña para desviar a grandes cantidades de niños de clase trabajadora y minorías a vías educativas inferiores y sin salida (*ibid.*, pág. 87), por no mencionar el proporcionar justificación para la esterilización de "imbéciles" y la preferencia dada a los inmigrantes que iban a EE.UU. procedentes de Europa Noroccidental.

En Norteamérica, el énfasis se ponía en la diferencia racial. Se utilizaron tests que pedían, a solicitantes de permiso de entrada polacos, italianos y judíos, que facilitarían los apodos de los equipos de béisbol profesionales, o dijeran si era más bonito el rostro de un "blanco" o un "negroide" para rechazar inmigrantes potenciales basándose en su supuesta baja inteligencia. Psicólogos como TERMAN, SPEARMAN y GODDARD presentaron a las autoridades estadounidenses datos aparentemente científicos de la superioridad de los "anglosajones" blancos. No había explicación satisfactoria de lo que se estaba midiendo —BORING (1923) definió tautológicamente la inteligencia como "lo que miden los tests de inteligencia"—, pero la práctica se afianzó.

Expresada en su forma más audaz, nuestra tesis es que el determinante principal de la conducta humana es un proceso mental unitario que llamamos inteligencia; que este proceso está condicionado por un mecanismo nervioso que es innato; que el grado de eficacia que ese mecanismo nervioso alcanzará, y el grado consiguiente de nivel intelectual o mental para cada individuo, está determinado por la clase de cromosomas que se encuentran con la unión de las células germinales; que está poco afectado por cualquier influencia posterior excepto los accidentes tan graves que pueden destruir parte del mecanismo (GODDARD, 1920, citado por PERKINS, 1995).

El concepto se utilizó ideológicamente para apoyar argumentos políticamente conservadores. En una conferencia en la Universidad de Princeton en 1919, GODDARD utilizaba ya el "carácter fijo de los niveles mentales" como razón por la que algunos eran ricos y otros pobres, algunos tenían empleo y otros estaban en paro:

¿Cómo puede existir la igualdad social con este amplio intervalo de capacidad mental?... En cuanto a una distribución igual de la riqueza del mundo, eso es igualmente absurdo.

(ROSE y cols., 1984: pág. 86).

El concepto de inteligencia fija sobrevivió a pesar de datos abrumadores referentes a que las puntuaciones de los tests aumentaban sustancialmente como resultado de la educación. Los tests de CI se re-estandarizan periódicamente con respecto a una media de 100 para la población actual; surgen efectos extraños cuando se re-estandarizan para un nivel constante de dificultad.

- Se ha registrado un aumento masivo en el CI medio de los italoamericanos durante una generación, con la extensión de la educación formal (véase PERKINS, 1995: págs. 40-64).
- El CI medio de los reclutas estadounidenses en la Segunda Guerra Mundial obtenía una desviación típica más alta que en la Primera Guerra Mundial (HUMPHREYS, 1989).
- A la inversa, se ha encontrado que el CI medido de los afroamericanos disminuye sustancialmente a medida que pasan por la escuela.
- Se ha mostrado que la correlación entre tests administrados con una década de separación era inferior a 0,70 (HUMPHREYS, 1989).
- Los militares holandeses miden la inteligencia de todos los jóvenes varones, utilizando las Matrices Progresivas de RAVEN (un test de capacidad mental no verbal). En 1952, el 31% puntuó más de 24 sobre 40; para 1981, este porcentaje se había elevado a un 82%.
- Cuando las puntuaciones medias de CI para una muestra británica se ajustaron para mantener niveles constantes de dificultad, la media había aumentado de 73 en 1942 a 100 en 1992 (FLYNN, 1999).

El desafío al concepto hegemónico de CI recibió ayuda de la lucha por las escuelas comprensivas, cuando se advirtió que algunos niños que no habían aprobado el examen 11+ pasaban después los exámenes a la edad de 16 años.

Una escuela secundaria moderna para niñas que prestaba servicio en un distrito de clase trabajadora en una gran ciudad industrial y admitía sólo a chicas que *no habían conseguido* entrar en una escuela selectiva de secundaria o una central, matriculó a unas niñas para el examen del nivel O en 1954. De las que consiguieron cinco o más aprobados, una había tenido un CI de 97 cuando se matriculó en la escuela en 1949 y otra, un CI de 85. Esto era en un momento en que se consideraba de modo general que hacía falta un CI de 115 o más para obtener provecho de los cursos para el examen. Y otras escuelas estuvieron pronto en situación de contar historias similares de éxito, de manera que la defensa del punto de vista de los psicómetras implicaba verdaderos problemas.

(SIMON, 1955: págs. 64-66.)

En la actualidad, la base científica para las teorías de la inteligencia general innata tiene poco apoyo, a pesar de algunos intentos recientes de justificar las ideas de superioridad racial. Sin embargo, en el nivel de la mitología popular —y profesional—, permanece todavía. Su efecto en las expectativas y el logro académicos sería un asunto interesante para la investigación de la Mejora de la Escuela, ya que es difícil que los profesores eleven sus expectativas de los alumnos mientras la ideología de los niveles de capacidad fijos se mantenga fuerte. La mejora de la escuela requiere un debate riguroso de estos mitos debilitantes.

Déficit de lenguaje

Wilf COWBURN (1986) continúa su historia política de los constructos de la capacidad y el logro de la clase trabajadora examinando el concepto de *déficit del lenguaje* desarrollado por Basil BERNSTEIN. De nuevo, se adoptó un argumento conveniente en el pensamiento profesional y popular a partir de una investigación fundamentalmente débil.

Después de que se desenmascararon las teorías de BURT y, a pesar del establecimiento de las escuelas comprensivas, el logro de la clase trabajadora se mantuvo relativamente bajo y se tuvo que desarrollar una nueva teoría. BERNSTEIN identificó correctamente una separación entre las culturas del hogar y la escuela, y una diferencia en los patrones de uso del lenguaje. Tristemente y, aunque crítico del aprendizaje decontextualizado normal dentro de las escuelas, BERNSTEIN decidió centrarse en la familia de clase trabajadora como fuente del problema.

La noción de déficit de lenguaje se había aplicado ya a los criollos caribeños; se defendía falsamente que su desviación gramatical de la lengua inglesa estándar impedía el pensamiento lógico. BERNSTEIN argumentó que las familias de clase trabajadora utilizan un "código restringido" que es suficiente, por lo general, en un ambiente familiar, para hablar sobre las cosas que puedes sentir y ver, pero que es gravemente perjudicial para el desarrollo intelectual. BERNSTEIN reconoció que las "familias de clase media" (es decir, las que se ganan la vida con ocupaciones no manuales) utilizan también un código restringido cuando el significado está claro:

A: ¿Té, cielo?

B: Ah, mm.

pero propuso que estas familias tienen también a su disposición un código elaborado, que permite la referencia explícita a acontecimientos que no están presentes físicamente.

LABOV (1969) en Nueva York y ROSEN (1972) en Londres pusieron en tela de juicio esta teoría del déficit, exponiendo sus generalizaciones toscas y engañosas. Dieron ilustraciones de los discursos por medio de los cuales se debaten cuestiones políticas y filosóficas en las comunidades marginadas. LABOV hace ver que se había sacado a niños del gueto de Harlem llevándolos a un ambiente extraño y luego los investigadores del déficit habían juzgado que no sabían expresarse. Los profesores pueden cometer fácilmente el mismo error, confundiendo las ansiedades de un niño en la escuela o la diferencia en las expectativas lingüísticas con una incapacidad para comunicarse. LABOV conoció a adolescentes afroamericanos en su propio barrio y encontró que se expresaban sumamente bien en diversas cuestiones filosóficas, teológicas y políticas de alto nivel, aunque utilizaban un código lingüístico y un registro diferentes.

La teoría de BERNSTEIN se extendió como el fuego. Su generalización de que las madres de la clase trabajadora dan una bofetada a sus hijos en lugar de explicarles las cosas se convirtió en un mito urbano entre los profesores. No había datos cuantitativos para generalizar su anécdota de la madre de clase media típica que dice: "Por favor, cielo, siéntate, podrías hacerte daño si el autobús se detiene bruscamente," mientras que la madre de clase trabajadora responde al

"¿Por qué?" con una bofetada. La investigación formal que tuvo lugar sobre patrones de habla diferentes tenía una debilidad lógica. Se presentaba a los alumnos historietas ilustradas de niños jugando al fútbol. Uno tira el balón por encima de una valla, rompiendo una ventana; el niño escapa, dejando al vecino que grita enfadado. Nos dicen que los niños de clase trabajadora tendían a utilizar pronombres (un marcador de código restringido): "Él lanza la pelota contra la ventana, luego ellos se van corriendo" mientras que los niños de clase media utilizaban nombres (código elaborado). Como los niños tenían la historieta ilustrada delante de ellos todo el tiempo mientras hablaban, los pronombres tenían perfecto sentido. Los niños de clase media simplemente tenían una mejor apreciación de las reglas de fondo: las expectativas de un registro diferente para los entornos casi educativos formales.

A pesar de estos problemas, el concepto de déficit de lenguaje prosperó durante la década de 1970 y en la de 1980, y sirvió para justificar expectativas más bajas para los estudiantes de zonas urbanas deprimidas. Sin embargo, es importante que la Mejora de la Escuela aprenda de sociolingüistas como ROSEN y LABOV para impedir la confusión entre el déficit lingüístico y los diferentes registros sociales. Esto no quiere decir que no se deba ayudar a los niños de clase trabajadora a obtener el "código elaborado" del lenguaje más abstracto, sino simplemente que el proceso implica construir sobre usos más contextualizados del lenguaje y avanzar a través de ellos, en lugar de rechazarlos.

El concepto de déficit de lenguaje, aplicado originalmente a los criollos caribeños y al inglés de los negros norteamericanos, tiene prejuicios en su base. Se afirmaba equivocadamente que las dobles negativas o la frecuente omisión del verbo "ser" indicaban falta de lógica. En realidad, las dobles negativas son la norma en el francés, y ni el ruso ni el árabe utilizan el verbo ser en el presente. El argumento de la inadecuación lingüística indica prejuicio social, no ciencia lingüística. La confusión fue mucho más allá de estos aspectos específicos, y se mezcló con antiguos prejuicios sobre la supuesta inferioridad de los dialectos y las lenguas regionales.

Se está intentando conseguir una distinción clara entre el lenguaje del hogar y la calle y el lenguaje de la escuela. Los profesores no deben hacer que los niños hablen o escriban sobre su casa o barrio, porque eso sería invitarlos a utilizar el lenguaje equivocado. (*The Teaching of English in the Elementary Schools of London*, 1929; citado en PRADL, 1982.)

En sus diferentes maneras, estos dos modelos del siglo xx, la inteligencia innata y el déficit de lenguaje, proporcionaban protección discursiva para prácticas en las que los alumnos de clase trabajadora fallaban sistemáticamente. A partir de esto, surgen varias cuestiones pedagógicas y culturales que deberían ser de gran interés para el proyecto de la Mejora de la Escuela:

- preguntas sobre el desarrollo social y experiencial de la inteligencia,
- la relación entre la actividad práctica y el aprendizaje teórico,
- las formas de lenguaje que se valoran en las escuelas,

- la acumulación de hechos y conceptos en un ambiente de experiencia baja,
- la forma en que los niños de clase trabajadora observan a las figuras de autoridad,
- las maneras en que niños de diferentes entornos interiorizan su posición como aprendices pasivos y relativamente silenciosos en la escuela,
- la relación entre el aprendizaje escolar y las necesidades comunitarias experimentada por los niños y adolescentes de clase trabajadora.

Para aumentar el logro de la clase trabajadora, deberían explorarse estrategias positivas similares a las desarrolladas para ayudar a la transición de los alumnos bilingües del inglés transaccional y conversacional cotidiano a un código académico. Esto implicaría oportunidades estructuradas para expresar problemas, formar hipótesis y proponer soluciones, en las que las intervenciones del profesor sustentaran el cambio del alumno hacia un registro más académico parafraseando las ideas de los estudiantes y poniendo a su disposición explicaciones más formales en códigos lingüísticos alternativos.

Capital cultural

En la actualidad, parece que estamos en un cambio continuo. No hay ahora un concepto dominante o explícito de capacidad mientras flotamos entre nociones de trabajo duro, capacidad genética y socialización. La cultura de la rendición de cuentas puede llevarnos de vuelta a un énfasis moral más simple en el valor del esfuerzo persistente. Un subproducto de esto es que muchos niños pueden interiorizar su falta de éxito como una sensación de inadecuación personal.

En todos estos cambios, la noción de sentido común de inteligencia o capacidad se individualiza resueltamente: suena extraño hablar de una inteligencia colectiva, es decir, la capacidad adquirida de un grupo de personas para resolver un problema. (Véase la página 92 más adelante.)

Necesitamos urgentemente teorizar de nuevo la capacidad en el contexto de una sociedad dividida y para la época en la que vivimos. La teoría de BOURDIEU del *capital cultural* proporciona una clave importante. Este autor defiende que la causa principal de desventaja educativa no es la debilidad lingüística, sino un choque de culturas. Los hijos de padres profesionales con educación universitaria pasan inconscientemente a sus hijos un conocimiento cultural amplio y hábitos que se reciben positivamente en la escuela (BOURDIEU y PASERON, 1970). Por otra parte, el diferente conocimiento cultural de los niños de comunidades marginadas no funciona como capital porque los profesores no reconocen su valor y hay un desajuste con el discurso de las escuelas.

Esto traslada la discusión de una comprensión individualista de la inteligencia a una sociocultural. La capacidad de los niños más privilegiados para tener éxito en entornos educativos formales no es una mayor inteligencia heredada de sus padres, sino un hábito social que deriva de un entorno cultural. Al considerar maneras de hacer que se valore el capital cultural del que disponen los niños de clase trabajadora y minorías étnicas, tenemos que evitar soluciones simplistas como enseñar una colección de hechos culturales, o el peligro de transmitir una sensación de que los marcos culturales de los niños de clase trabajadora son inferiores.

Inteligencias múltiples

Howard GARDNER* caracteriza el aprendizaje escolar como predominantemente *descontextualizado* y *notacional*.

En la actualidad, damos un gran valor a reunir a 20-50 estudiantes en un aula durante 6-8 horas al día durante muchos años, rechazando la mayoría de los tipos de actividad o contacto físico, desalentando la socialización y reservando las recompensas para aquellos que pueden estudiar detenidamente libros o artículos, hacer pequeños garabatos en trozos de papel rayado, repetir lo que les han dicho y, en pruebas ocasionales de "alto nivel", proporcionar formas precisas de información según demanda.

(GARDNER y cols., 1996: pág. 252.)

Estas prácticas llevan a un pensamiento circular sobre la inteligencia.

Nuestras definiciones... de inteligencia se han basado, en medida significativa, en lo que se espera que los individuos hagan en la escuela. Si, por ejemplo, la escuela es el sitio por excelencia para el trabajo de toma de apuntes en un entorno descontextualizado, y si las pruebas de inteligencia requieren la manipulación de símbolos en un entorno descontextualizado, entonces apenas puede sorprendernos que a los individuos que puntúan bien en una prueba de inteligencia se comporten bien en la escuela, o viceversa.

(*Ibid.*, pág. 254.)

GARDNER propone un modelo diferente; las *inteligencias múltiples*, opuesto a la inteligencia general individual. Deriva su modelo de distintas capacidades a partir de datos como los niños prodigio y los estudios de daño cerebral, lo mismo que el desigual desarrollo en la educación y la vida cotidiana. Por ejemplo, podemos encontrar poca correlación entre la inteligencia corporal-cinestésica en jugadores de fútbol y las destrezas que necesitan en la escuela o, como vemos a menudo, para las entrevistas de televisión. El primer modelo de GARDNER tiene siete inteligencias, aunque su autor ha propuesto desde entonces revisar el número:

- lingüística,
- musical,
- lógico-matemática,
- espacial,
- corporal-cinestésica,
- intrapersonal e
- interpersonal.

GARDNER ha prevenido contra una concepción de esta teoría que lleve a nuevas formas de discriminación, como la idea de que los adolescentes negros

* Puede encontrar más información sobre Howard GARDNER y las inteligencias múltiples en *El Proyecto Spectrum*, tomos I, II y III, Madrid, Morata, (2001). (*N. del E.*)

tengan una capacidad hereditaria para el deporte pero no para las matemáticas. Este autor se opone a la propuesta de que las escuelas deberían concentrarse simplemente en áreas que son los puntos fuertes de los alumnos. Aunque insiste en que las inteligencias representan el potencial para aprender o resolver problemas, más bien que una destreza adquirida, reconoce que se pueden materializar sólo en situaciones culturales particulares: así, Mozart y Robbie Williams tienen ambos inteligencia musical, pero no podrían componer el uno las canciones del otro. (Quizá las dificultades en torno a este punto deberían llevarnos a alejarnos más de las explicaciones genéticas que parecen persistir en la teoría de GARDNER y dirigirnos a un modelo más ambiental de inteligencias múltiples *adquiridas*.)

El concepto de inteligencias múltiples es liberador en varios aspectos. Hace más difícil colocar a los niños en un orden. Nos impide devaluar a los niños que tienen menos éxito en el aprendizaje de toma de apuntes descontextualizado. También ha estimulado la experimentación práctica utilizando una gama sensorial más amplia para enseñar ideas difíciles.

La teoría de la inteligencia múltiple en la práctica

- Una clase de niños de 9 años imita adverbios diferentes en un juego de charadas como paso para consolidar el concepto de las partes del habla: "Ella lo dijo... alegremente/cautelosamente/atrevidamente".
- Un taller de fin de semana sobre *Macbeth* donde cada escena se desarrolla según una de las múltiples inteligencias: musical, intrapersonal, espacial.
- Una escuela en Copenhague construida según un diseño que proporciona espacios particulares donde las diferentes inteligencias se pueden desarrollar.

Tenemos también que tener cuidado con los peligros. En Inglaterra, el gobierno está aumentando rápidamente el número de escuelas especializadas que seleccionarán a una proporción de alumnos a los 11 años de edad con arreglo a su capacidad en campos específicos, desde las matemáticas hasta los idiomas, desde el deporte hasta los negocios. Puede parecer que esto es un avance sobre la idea de una inteligencia general fija, pero ya que no hay mecanismos creíbles para identificar el potencial en estos campos, puede resultar que el sistema es únicamente una nueva forma de discriminación social. Servirá para seleccionar a aquellos niños cuyo entorno les ha dado mayores oportunidades de experimentar estos campos, o cuyos padres pueden expresarse mejor al abogar por su admisión.

Inteligencia distribuida

Normalmente pensamos en la "inteligencia" en términos resueltamente individualistas, la idea de una "inteligencia colectiva" suena como ciencia-ficción. Sin embargo hay muchos ejemplos en que se pone de manifiesto que esta manera de pensar en el potencial y la capacidad no es la única.

- Deambulando por una galería de arte del Renacimiento, es sorprendente ver cuánto tienen en común las pinturas del siglo xv italiano: aparte de algunos restos de un estilo gótico anterior o la excentricidad de El Greco, se requiere el conocimiento de un verdadero experto para distinguir a los artistas individuales sin los carteles identificativos.
- Escribir o tocar música dentro de un género o período particular significa participar de la inteligencia compartida de aquellos que nos han precedido.
- Se podría ver el "capital cultural" de BORDIEU como la inteligencia colectiva de una clase social privilegiada.
- Del mismo modo, los grupos de adolescentes con su(s) propia(s) subcultura(s) comparten conocimientos y patrones de comportamiento, y sus maneras de trabajar y hábitos de interacción representan una capacidad para resolver tipos particulares de problemas y emprender diestramente algunas formas de acción.
- Cuando observamos a un grupo de mecánicos en torno al motor de un coche intentando diagnosticar un defecto difícil escuchando, experimentando, ajustando... vemos una actividad compartida cuyo éxito depende de la inteligencia combinada.

En todos estos ejemplos, la suma es mayor que las partes. Así pues, es notable que se ponga tanto énfasis en las escuelas en que los niños trabajen aisladamente; incluso cuando se sientan en torno a una mesa y se dice que trabajan en grupo, una observación atenta revela por lo general que están haciendo tareas separadas aunque se ayuden de vez en cuando mutuamente.

Un equipo de investigación con sede en Harvard que incluye a David PERKINS, Gavriel SALOMON, Roy PEA, Howard GARDNER y otros se ha afanado desde finales de la década de 1980 en conceptos alternativos de inteligencia. (El sitio web de *Project Zero* muestra numerosos proyectos para aumentar el logro en las escuelas.)

Una idea clave es el concepto de *inteligencia distribuida*. PERKINS (1995, pág. 322) propone que la inteligencia se puede distribuir de tres maneras:

- *Física*: Dependemos de artefactos físicos tan simples como los cuadernos de notas y tan complejos como los sistemas de diseño asistidos por ordenador y otros aún más complejos para hacer diversas clases de recuerdo y cálculo por nosotros.
- *Social*: Habitualmente no pensamos en solitario, sino en equipos en los que personas diferentes aportan capacidades distintas al grupo, y la colaboración pone en movimiento la empresa general.
- *Simbólica*: No pensamos pensamientos desnudos, sino vestidos con sistemas de símbolos, incluidas las lenguas naturales con su rico vocabulario de términos orientados al pensamiento y diversos sistemas de símbolos y gráficos.

Esta exploración de la inteligencia se fundamenta en la idea de ENGLES de que las destrezas individuales dependen de herramientas desarrolladas socialmente y la concepción posterior de VIGOTSKY del lenguaje como la herramienta social que permite la cognición individual (véase también COLE y ENGSTRÖM, 1993).

Algunos ejemplos familiares podrían ilustrar esta manera de pensar:

- Para impedir la sobrecarga, utilizamos a veces recordatorios (alarmas, listas, notas en hojas *post it*, otras personas) para ayudarnos a secuenciar una actividad.
- Hacer recuadros en un texto puede proporcionar a los niños un mapa estructural y un recordatorio de algunas frases iniciales típicas, de manera que se puedan concentrar en expresar su contenido personal.
- Mientras redacto este libro y lucho por concentrarme en una variedad insufriblemente amplia de ideas y fuentes, me facilitan la tarea: El controlador de errores del ordenador, una lista de encabezamientos de los capítulos, un texto anterior escrito para otro propósito del que puedo copiar y pegar y, en el suelo en torno a mí, un círculo de libros clave necesarios para referenciar el presente capítulo.
- En matemáticas, dibujamos modelos gráficos o utilizamos calculadoras gráficas para proporcionar una referencia visual y, a menudo, mediar entre las ideas verbales y las experiencias físicas.
- Arquitectos que trabajan en lugares diferentes podrían compartir sus ideas para un nuevo edificio electrónicamente, utilizando los programas informáticos para hacer un croquis de los arcos o mostrarlos desde ángulos diferentes (tomado de PERKINS, 1995).

Roy PEA (1993, pág. 70) proporciona una metáfora para la inteligencia distribuida inventando una cinta de medir especial para guardabosques. Este mecanismo incorporaría una fórmula de conversión y un valor para δ , de manera que el guardabosque pudiera medir un árbol de 2,5 m de circunferencia y tener la lectura de 0,4 m (el radio) en la cinta de medir.

La distribución de la inteligencia no es una sustitución del individuo, pero reconoce que, en la vida real, nuestra capacidad para resolver problemas y hacer frente a nuevas situaciones deriva a menudo de la "persona-más" no de la "persona-sola" (PERKINS, 1993, pág. 88). Las escuelas, sin embargo, consideran a menudo esto como sospechoso, prefiriendo las situaciones en las que un individuo trabaja sólo con un bolígrafo, e incluso éste se utiliza principalmente para registrar respuestas, más que para esbozar estrategias y soluciones. Recientemente hemos visto mucho de esta tendencia en el énfasis en los cálculos mentales y la sospecha hacia las calculadoras, ¡una actitud que habría eliminado las reglas de cálculo y los libros de logaritmos para mi generación!

La claridad sobre esta cuestión es importante para la mejora de la escuela. Cuando algunos niños fracasan repetidamente con cálculos detallados, necesitamos considerar si es conveniente obligarlos a hacer más y más, frente a la posibilidad de distribuir parte del pensamiento a una calculadora, de manera que el aprendiz pueda involucrarse en empresas más interesantes.

Los niños cuyos diferentes talentos se desarrollan a distintas velocidades necesitan experiencias que fomenten su confianza y les permitan saborear el éxito; en lugar de verse a sí mismos etiquetados como fracasados por comparación en las tres erres* (Tim BRIGHOUSE, 2002).

Los individuos necesitan obviamente pasar de una situación a otra, y llevar consigo conocimientos, destrezas y el recuerdo de las soluciones previas. Una manera de considerar esto es como un residuo de aquellas otras ocasiones en que hemos trabajado con herramientas, colegas y conjuntos de notas. Obviamente, no podemos confiar por completo en la disponibilidad de las herramientas culturales correctas y las escuelas tienen que hacer planes para ser capaces de adaptarse a nuevas situaciones y transferir conocimientos y estrategias. Sin embargo, PERKINS nos recuerda que, trabajar con otras personas y herramientas, no evita el aprendizaje personal: a menudo es el mejor camino para él. Distribuyendo los aspectos de nivel inferior de una tarea, podemos centrarnos en los de nivel superior. PERKINS utiliza el ejemplo del Suponedor Geométrico, un programa informático "diseñado para restablecer la exploración y el descubrimiento en la enseñanza de la geometría euclidiana". (Para ejemplos adicionales, véase Gabriel SALOMON, ed., 1993, *Distributed Cognitions [Cogniciones distribuidas]*, y David PERKINS, 1992, *Smart Schools [Escuelas inteligentes]*, dos libros con mucha teoría e ideas prácticas para las escuelas.)

El suponedor geométrico proporciona un "escenario constructivo"

- Hace sencilla la construcción geométrica: un usuario puede solicitar que se dibuje un triángulo, se calcule una altura, etc.
- Hace muy sencilla la medición de estas construcciones para comprobar conjeturas: por ejemplo, un estudiante puede solicitar una medición de dos lados de un triángulo para ver si son iguales.
- Hace sumamente sencillo el reensayo de una conjetura sobre versiones diferentes del mismo proceso: el estudiante puede repetir la operación con un nuevo triángulo de tamaño aleatorio para explorar una hipótesis (PERKINS, 1993, pág. 102).

Repensar la inteligencia, repensar el aprendizaje

Vivimos un período apasionante desde el punto de vista de los nuevos modelos sociales de aprendizaje. La mejora de la escuela necesita compartir en la teoría y además diseminar la práctica.

Este capítulo sólo ha rozado la superficie de una lista creciente: las implicaciones de la inteligencia emocional (GOLEMAN), las numerosas variantes de las destrezas de pensamiento, la filosofía de los niños (LIPMAN y otros) etc. PERKINS

* Lectura, escritura y aritmética. (N. de los T.)

utiliza el concepto "metacurrículum" (1992, págs. 99-130), proponiendo que los estudiantes aprenden simultáneamente maneras de aprender y áreas de contenido. Su análisis de las formas de aprendizaje que no consiguen elevar el logro es iluminador: conocimiento frágil, conocimiento inerte, conocimiento ingenuo y conocimiento ritual (*ibid.*, págs. 20-27). Su argumento de que la inteligencia es *aprendible* es el mejor antídoto para el concepto pesimista de la inteligencia innata: plantea más posibilidades esperanzadoras de elevar el logro que la presión constante para la intensificación.

Necesitamos más que el sombrero de un mago: requerimos modelos teóricos diferentes con potencial para generar nuevas actividades de aprendizaje. Necesitamos pensar también en la complejidad del aprendizaje de los jóvenes en el mundo actual, ilustrado maravillosamente en la novela de Nick HORNBY *About A Boy* [*Sobre un chico*] con sus complejas ilustraciones del aprendizaje social y cultural y la inteligencia emocional.

BENTLEY propone que nuestra edad de la información requiere formas de capacidad o *creatividad* que implican:

- La capacidad para formular nuevos problemas, en lugar de depender de otros para definirlos.
- La capacidad para transferir lo que uno tiene que aprender a través de contextos diferentes.
- La capacidad para reconocer que el aprendizaje es gradual e implica cometer errores.
- La capacidad para centrar la atención en la persecución de una meta.
- Relaciones de confianza seguras y ambientes en los que las personas estén preparadas para asumir riesgos y aprender del fracaso.
- Libertad de acción, de manera que las personas puedan hacer elecciones reales sobre lo que hacen y cómo intentan hacerlo.
- Variaciones de contexto, de manera que los aprendices puedan transferir y establecer conexiones.
- El equilibrio correcto entre la adquisición de destrezas y nuevas actividades que planteen retos.
- Intercambio interactivo del conocimiento y las ideas.
- Resultados del mundo real, de manera que la creatividad y la motivación se refuercen por la experiencia de conseguir un efecto y beneficiar a otros (BENTLEY, 2001, págs. 136-137).

Este autor propone que el "campo para la mejora continua en la salida y la productividad dentro de la infraestructura presente" es limitado. Hace falta repensar seriamente algunas cosas, pues las escuelas están cada vez más enfrentadas con los ambientes más retadores que los aprendices encontrarán después. Es necesario reestructurar las escuelas como comunidades de aprendizaje, como medios estimulantes y cooperativos a una escala humana, que puedan conectar con las comunidades llenas de problemas en las que la innovación florece.

CAPÍTULO VI

Currículum, clase y cultura

Preguntas de un trabajador que lee
 ... *El joven Alejandro conquistó la India.*
 ¿Fue sólo?
 César derrotó a los galos.
 ¿No le acompañaba siquiera un cocinero?
 Felipe II lloró cuando la Armada se hundió.
 ¿No lloró nadie más?

(Bertold BRECHT)

Las publicaciones sobre mejora de la escuela, a pesar de toda su palabrería de visión, misión y valores, mantienen un extraño silencio sobre el currículum. Aceptan tácitamente la legitimidad y el beneficio de un currículum impuesto desde arriba. El carácter colegial al que invita no se extiende, en apariencia, a debatir conjuntamente qué se debe enseñar y por qué. En el contexto inglés en particular, es como si a la cultura escolar y la capacidad para el cambio no le estorbara un Currículum Nacional que se diseñó sin dedicar apenas un pensamiento a la motivación del aprendiz.

Hay algunos problemas importantes con un currículum impuesto:

1. La imposición de un currículum supone una visión lineal de la realidad. El currículum se ve como el punto de partida: primero el currículum, luego encontrar cómo "transmitirlo" y, finalmente, medir cuánto se ha aprendido. Este modelo, que TYLER (1949) formalizó, apela al sentido común y las mentes burocráticas, pero en realidad es demasiado simple.

El Currículum no se define nunca definitivamente sobre el papel. La manera en que enseñamos puede afectar de firma radical al currículum que nuestros estudiantes experimentan. La manera en que éste se somete a prueba afecta a ambos.

2. Adquiere rápidamente un falso sentido de permanencia. Las personas comienzan a asumir que el currículum ha tenido siempre esa apariencia. El Currí-

culum Nacional (Inglaterra y Gales) era un completo advenedizo, una extraña mezcla de pensamiento avanzado, arrogancia política y censura ideológica, pero en 3 ó 4 años comenzó a parecer natural, como si fuera justo la forma propia de hacer de la escuela.

El currículum se moldea de nuevo, se rehace, renace, se recodifica en lo que hacemos con los niños en las aulas. La pedagogía re-media, enmarca y rearticula lo que contará como conocimiento en las aulas. Por tanto, no importa cómo teorizamos o "fijemos" el currículum —ya sea localmente, ya centralmente—, ello no supondrá mucha diferencia si nuestra pedagogía no está a la altura de las circunstancias.

Basil BERNSTEIN ha mantenido durante mucho tiempo que la evaluación arrastrará en último término al currículum y la pedagogía. Treinta años de investigación sobre el comportamiento de los maestros nos dicen que tan pronto como introduzcamos la evaluación de "alto nivel"... ellos se darán cuenta de lo que se está evaluando e imprimirán un giro o reorientarán el currículum y la pedagogía hacia el "alto nivel" (Allan LUKE, 1999).

3. Olvidamos que un currículum no es sino una selección de esa vasta serie de conocimientos, destrezas y emociones que puede valer la pena pasar a la generación siguiente. Ello supone que quienes lo diseñaron saben lo que nuestros estudiantes necesitarán. Supone que quienes han seleccionado este currículum han tomado una decisión neutral y que nuestros intereses son lo que ha movido su corazón.

4. Crea una sensación falsa de inseguridad: los profesores y los alumnos se preocupan tanto por cubrir el programa de estudios, que no construyen a partir de él su currículum, su conjunto de significados, su comprensión del mundo, que pueden actuar como guía en un futuro todavía desconocido.

La mejora tiene que estar arraigada en la identificación de los propósitos educativos; es una categoría moral, no sólo una empresa técnica. Si la mejora implicara simplemente transmitir cualquier currículum que se impusiera, entonces un currículum racista o fundamentalista enseñado eficazmente sería igual de válido.

"El currículum es una selección de la cultura"

El concepto de Raymond WILLIAMS de una *tradición selectiva* (1961) es crucial para un modo crítico de comprender del currículum. WILLIAMS estaba personalmente comprometido en transformar la enseñanza de la literatura y la cultura inglesas en Cambridge en una materia que pudiera conmover a algunos de los estudiantes más brillantes de la generación. Criado en la familia de un trabajador ferroviario en la frontera galesa, se esforzó por comprender el canon fijado de una cultura de élite hereditaria. Vinculó con acierto el estudio de los textos literarios con su ambiente político, arrojando nueva luz sobre DICKENS, GASKELL y HARDY, poniendo de nuevo en relación las novelas con textos políticos contemporáneos y la cultura más amplia, y negando el supuesto de que aquello que llamamos literatura esté radicalmente separado y en un plano más elevado que la política.

WILLIAMS trató de comprender el proceso de selección y las fuerzas que lo moldean para trastornar la estabilidad de ese canon particular de textos conocido como literatura inglesa. Esto plantea la cuestión del poder social y las repercusiones de una estructura de clases en la cultura. Deberíamos cuestionar la influencia, si bien es cierto que compleja y distorsionada, de:

la visión de conocimiento legítimo [de una élite], una [visión] que, en el proceso de emancipar el capital cultural de un grupo, desemancipa el de otro.
(APPLE, 1993, pág. 49.)

El concepto de selección es crucial. Con su formulación "El currículum es una selección de la cultura", Denis LAWTON (1978) intentó transferir la idea de WILLIAMS a la situación escolar. Esto era liberador hasta cierto punto, pues el currículum no parecía ya normal o natural, pero LAWTON se expuso a perder el filo crítico de WILLIAMS. Su afirmación deja sin resolver algunos problemas:

1. El artículo definido hace pensar en una entidad singular, sea un canon investido de autoridad o una cultura común de aceptación general.
2. Es importante preguntar por qué se seleccionan elementos particulares, quién ha efectuado la selección, para quién y con qué fines.

Desde entonces, se han hecho muchos intentos de analizar el currículum seleccionado desde el punto de vista de la dirección social e ideológica. Mi modelo preferido procede de Stephen KEMMIS y colaboradores (Victoria, Australia). El gobierno estatal había comisionado a un equipo que considerara una opción vocacional al currículum académico tradicional, pero su respuesta fue más amplia y más crítica:

Los principios educativos son principios sociales. Nuestras ideas de la educación, y por tanto de la escolarización, tienen su justificación en ideas de la sociedad y el papel adecuado de la educación para la participación en la vida y el trabajo de la sociedad.

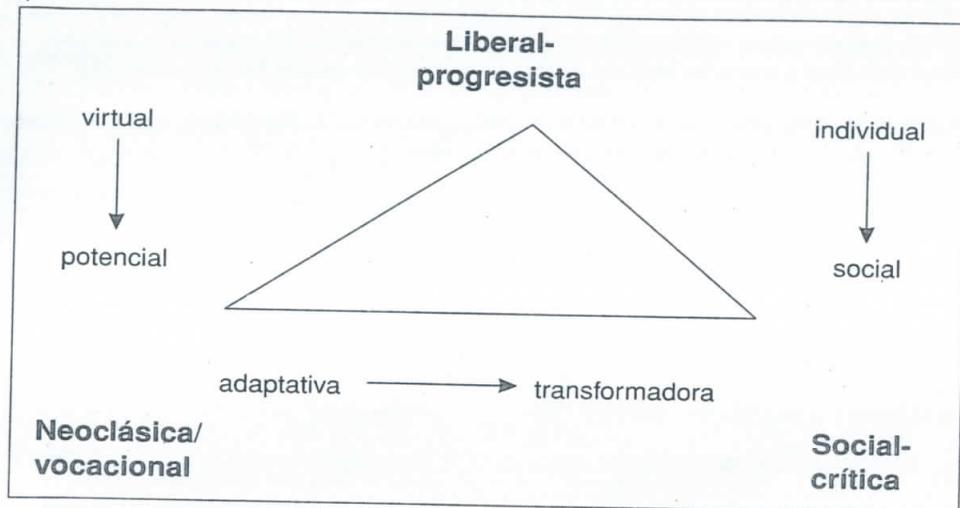
El problema es que las personas tienden a imaginar las diferencias entre los códigos en educación como diferencias de estilo. Y eso oculta el hecho de que hay profundos desacuerdos sobre qué es la educación y para qué es.

(KEMMIS, COLE y SUGGETT, 1983, pág. 8.)

Estos autores desarrollaron un modelo basado en tres *orientaciones*, que he intentado modelar según el esquema de la página siguiente.

1. **Neoclásica/vocacional.** Un currículum *neoclásico* (académico) y uno *vocacional* comparten la misma orientación. Ambos encajan a las personas en la sociedad tal como es, pero para roles diferentes: los trabajadores manuales requieren competencias definidas claramente, mientras que los roles directivos y profesionales precisan niveles más altos de educación general y pensamiento abstracto universalizado.

Ambos se interpretan en función de ser realista, con una creencia en que "la educación simplemente refleja los principios de la sociedad general". El mundo



está "ordenado jerárquicamente... y los mejor dotados se abrirán camino a puestos remuneradores". Se asume certeza sobre lo que vale la pena conocer, basado en "creencias consagradas por el tiempo" pero "reinterpretadas para el mundo moderno". (ibid.)

2. **Liberal-progresista.** Este descriptor identifica algunos rasgos restrictivos del progresismo, encontrados por ejemplo en las escuelas primarias progresistas o versiones de la escuela inglesa secundaria. Tiende a ser individualista, desentendiéndose de las presiones y estructuras sociales.

El humanismo liberal es una ideología moral suburbana, limitada en la práctica a cuestiones en gran parte interpersonales. Es más fuerte sobre el adulterio que sobre los armamentos, y su valiosa preocupación por la libertad, la democracia y los derechos individuales, simplemente, no es lo bastante concreta (Terry EAGLETON, 1983, pág. 107).

Es menos autoritaria y más abierta que un currículum neoclásico o vocacional y crea espacios valiosos para el aprendizaje, pero no es tan radical como sus defensores afirman. Rechaza la subordinación de la educación a los requerimientos de los empleadores, aunque exagerando a veces, como si los alumnos no fueran nunca a necesitar ganarse la vida. Su manera preferida de mejorar la sociedad es promoviendo el desarrollo personal: desarrollar "un sentido de lo bueno, lo verdadero y lo bello en cada niño". Su debilidad es que es "individualista, moralista y apolítica".

3. **Social-crítica.** El equipo identifica entonces esta tercera orientación y la favorece claramente. "Si se han de realizar cambios en nuestra estructura social,

la virtud individual y la acción individual serán insuficientes para producirlos. Los cambios deben darse por una acción colectiva capaz de hacer frente a la estructura social injusta e irracional". Necesitamos alcanzar una "interpretación crítica e histórica de la cultura actual" e involucrarnos en una "búsqueda colectiva de soluciones". Esta orientación, aunque comparte con los vocacionalistas la demanda de pertinencia y aprendizaje contextualizado, es diferente; los educadores social-críticos intentan debilitar los límites entre la escuela y la comunidad para implicar a los aprendices en la acción y el análisis comunitarios, en lugar de darles simplemente destrezas.

* * *

Se necesita un conocimiento de las orientaciones curriculares para evaluar la dirección del cambio educativo. Sin él, no podemos distinguir lo mejor de lo que sólo es diferente, más rápido o peor. Mejora significa cosas diferentes para distintas personas, un dilema del que no podemos escapar concentrándonos simplemente en la cultura, la capacidad o la gestión del cambio. ¿Qué contaría como mejora en una dictadura fascista? ¿Y en un monasterio cisterciense? ¿Y para un clan de viajeros *new age*? Una mejora para el rico en su castillo puede hacer la vida más difícil al pobre que está en su puerta.

No puede haber auténtico debate sobre la mejora sin un debate sobre los valores y la posición social. Sencillamente, no involucrarse en él confirma el estado de cosas o, más bien, la dirección de cambio impuesta por los más poderosos.

Por ejemplo, al evaluar la Hora de la Alfabetización en las escuelas primarias inglesas, necesitamos mirar más allá de los resultados de las pruebas y examinar en qué prácticas de alfabetización se pone énfasis y qué mensajes reciben los niños. ¿Se persigue la meta académica/vocacionalista de alfabetización funcional a costa de la empatía y la expresión (el énfasis liberal-progresista) o la alfabetización crítica?

La educación para la ciudadanía parece una innovación completamente radical, pero se podría convertir fácilmente en una educación cívica conservadora, que implicara conocimiento factual sobre las estructuras constitucionales combinado con una dosis de deber patriótico. Una versión liberal progresista podría implicar la compasión por los menos afortunados y algo de "ciudadanía activa" en forma de actos caritativos. Una versión social-crítica requiere una selección más valiente de cuestiones polémicas y una pedagogía que combine conocimiento, empatía y acción emancipadora colectiva.

Currículum, raza y clase social

Aunque es común desafiar el currículum impuesto desde el punto de vista de una alternativa multicultural o antirracista, se ha vuelto casi imposible debatir un currículum para los alumnos que están marginados por su posición en la estructura de clases. La expresión Currículum Comunitario es demasiado vaga. Las alternativas vocacionales prescritas para los alumnos indiferentes aumentan la motivación pero, sin duda alguna, los jóvenes necesitan algo más que destrezas para el empleo.

La claridad en esta materia es particularmente importante en el momento presente. El currículum thatcherista de 1988, a pesar de la política neoliberal general de su gobierno, era significativamente neoconservador en su insistencia en un currículum rígido para todos los niños basado en un cuerpo autorizado y tradicional de conocimiento. (Véase APPLE, 1996, para la relación entre el neoconservadurismo y el neoliberalismo.) El neolaborismo, en algunos aspectos, ha puesto más de acuerdo la política del currículum con las tendencias neoliberales. Se ha abandonado el concepto de un currículum amplio y equilibrado, aunque distorsionado por una visión conservadora de lo que constituye el conocimiento que vale la pena, en favor de un currículum en el que las destrezas básicas y la formación vocacional desplazan a las humanidades y las artes creativas para los niños de clase trabajadora. Estamos en serio peligro de establecer una nueva forma de *apartheid* educativo.

No es una cuestión sencilla repensar el currículum en relación con secciones subordinadas de una sociedad dividida, como hemos visto en los intensos debates que rodean la educación para una sociedad multiétnica. Los intentos iniciales de un currículum multicultural que celebrara la diversidad se condenaron, con razón, como superficiales y exóticos. Hay más cosas en juego que aumentar la representación de las minorías mediante fiestas y fotografías, aunque esto no se pueda olvidar. Nuestra sociedad está marcada no sólo por la diversidad sino por las diferencias de poder manifestadas en el prejuicio, la discriminación y el racismo institucional. Los intentos iniciales de un currículum antirracista reconocieron adecuadamente esto, pero tendían a culpar a todos los blancos de estos problemas.

Avances más recientes en el currículum antirracista y multicultural proporcionan una respuesta mejor a la interacción de cultura y poder social, herencia y economía, identidad y opresión. Somos más conscientes ahora de las complejidades dinámicas de la vida de los jóvenes, de que no tienen una identidad simple derivada de la herencia cultural, sino que están renegociando y sopesando constantemente futuros alternativos dentro de un campo de fuerzas de opresiones entrelazadas así como de algunas oportunidades.

Sin embargo, las dificultades no deberían disuadirnos de repensar los currículos de la escuela en relación con una clase trabajadora cada vez más insegura y empobrecida. Utilizo la expresión "clase trabajadora" pero sin recaer en el estereotipo cultural anacrónico. Deseo dejar de lado también, por un momento, el sentido marxista más amplio en el que la gran mayoría de nuestra sociedad depende de la venta de su tiempo y sus destrezas —su poder de trabajo— a los poseedores de capital o los medios de producción. Se trata de una definición importante pero, dentro de esa categoría mayor, un subconjunto es de interés particular para el proyecto de Mejora de la Escuela, a saber: los trabajadores manuales y los desempleados. Los antiguos problemas de la indiferencia educativa para los hijos de los trabajadores manuales se han exacerbado por la creciente polarización entre ricos y pobres en nuestra sociedad, que ha desembocado en áreas de desempleo y pobreza crónicas.

Dada la elevada correlación entre pobreza, nivel educativo limitado de los padres y logro inferior en la escuela, es de justicia indicar que los artífices clave de política y algunos expertos en la mejora de la escuela niegan los hechos. La mejora es casi imposible a menos que consideremos un cambio de currículum que pueda hacer el aprendizaje más significativo y fortalezca a los niños que

obtienen un logro menor mediante la versión estándar. ¡Paradójicamente, en Inglaterra, las mismas escuelas que tienen ahora menos éxito con el currículum nacional son las que tienen menos campo para desviarse de él!

No hay necesidad de eliminar los requisitos del currículum nacional de las escuelas de éxito porque tengan éxito. ¿Por qué cambiar las cosas? Tenemos éxito. El lugar donde más necesaria es una libertad mayor son las escuelas que no tienen éxito. Tiendo a creer que la propuesta es perversa (Lord Dearing, mayo, 2002).

Se dio a las Zonas de Acción Educativa la misión de innovar en las zonas urbanas deprimidas aquejadas de problemas, pero les pusieron bajo tal presión para cumplir las metas de rendimiento a corto plazo, que el desarrollo del currículum se abandonó en gran medida. Ha habido modelos mejores en el pasado. Por ejemplo, la separación entre los currículos académicos tradicionales y la población de zonas urbanas deprimidas de Liverpool llevó a Eric MIDWINTER (1972) a desarrollar un "currículum comunitario" más pertinente para su Área Educativa Prioritaria.

Hay peligro de que este currículum pueda limitar a los niños de clase trabajadora a una cultura inmediata y circunscribir su futuro. ¿Cómo se puede evitar esto? ¿Qué supone un currículum valioso para los niños que se crían en la pobreza? Cuando presentaron a los socialistas del siglo XIX un currículum de "conocimientos útiles" que servía a las necesidades industriales —la opción vocacionista de su época—, lo declararon deficiente y exigieron "conocimientos *realmente* útiles", conocimientos "*acerca de nuestras condiciones de vida... [y] cómo salir de nuestras dificultades actuales*" (en JOHNSON, 1979).

Este currículum incluiría experiencias y destrezas vocacionales, pero también muchas oportunidades de involucrarse en problemas locales y aumentar la comprensión de las fuerzas globales que moldean nuestra vida.

[Este currículum] debe ser, en lugar de un estudio de la cultura de la clase trabajadora y la vida de la clase trabajadora, un análisis de las relaciones de la clase trabajadora con el resto de la sociedad: las fuerzas por las que esta relación se crea y mantiene, y las maneras en que esta relación se puede investigar, poner en entredicho y, en último término, transformar.

(OZOLINS, 1979, pág. 50, citado en WHITTY, 1981.)

El respeto cultural es vital, pero una reflexión no crítica de los estilos de vida locales correría el riesgo de condenar al ghetto a los que se encuentran en desventaja. En un contexto diferente (poscolonial), BURTONWOOD (1986, pág. 153) defendió un currículum que abriera nuevas posibilidades para el "conflicto de culturas" así como para el "contacto de culturas", para el potencial curricular de la contracultura:

...una educación que abarque el cambio cognitivo y la expansión... un currículum que dé a los alumnos experiencia en los márgenes no domesticados del mundo y la mente... una visión que sea más creativa e infinitamente más optimista que el *apartheid*

cultural que emana del relativismo que nos negaría acceso a otros mundos. El trabajo de la escolarización ha sido siempre abrir ventanas a mundos más amplios.

(*ibid.*, pág. 154.)

El proyecto de mejora de la escuela necesita ir más allá de su obediencia a un currículum impuesto que manifiestamente no funciona en muchas escuelas. Es necesario reexaminar la retórica de la titulación y los estándares comunes dentro de la realidad de una sociedad dividida y desigual, y encontrar soluciones que abran genuinamente oportunidades a los individuos y las comunidades marginadas.

Currículum y cultura de la escuela en un mundo cambiante

El desajuste entre un currículum impuesto y su audiencia objetivo afecta particularmente a los jóvenes marginados que están poco motivados en realizar tareas con la promesa de que obtendrán algo bueno mañana pues hoy les parecen carentes de significado. Sin embargo, este problema cultural influye en un grupo mayor de estudiantes, particularmente durante la adolescencia.

Cultura juvenil

El impulso para mejorar las escuelas implica a los jóvenes, que son ellos mismos constructos culturales. Jane KENWAY habla de la construcción de los niños pequeños como consumidores, y las relaciones entre identidad, placer y adquisición.

Compramos placeres... los chicos mandan... los adultos son sombríos... y las escuelas son aburridas. Éstos son los cánones de las culturas de consumidores globalizadoras. En los lugares donde los niños, los productos comerciales y las imágenes se encuentran, la educación, el entretenimiento y los anuncios se funden. Los niños consumen esta abundancia corporativa con apetito. Se está convirtiendo a los jóvenes en "máquinas deseantes".

(KENWAY, 2001; véase también KENWAY y BULLEN, 2001.)

Por contraste, las escuelas son "zonas sin placer", a causa del aumento de las presiones para producir resultados. En este contexto, las presiones para la mejora mediante el establecimiento de objetivos y pruebas de nivel alto son insostenibles, la promesa de "algo bueno mañana" simplemente no será competencia para el placer de hoy para muchos adolescentes.

Esto plantea algunas cuestiones vitales. ¿Cómo podemos desarrollar formas de aprendizaje que impliquen satisfacción personal? No podemos competir con los medios de comunicación proporcionando gratificación instantánea por medio de cuñas con conocimientos, sino que debemos convertir las escuelas en comunidades de aprendizaje donde los jóvenes obtengan satisfacción a partir de la resolución cooperativa de problemas y la implicación en la actividad, y donde los estudiantes escriban para audiencias reales (incluidos los unos para los otros), no sólo para que un profesor los califique. Eso implica más flexibilidad en la elec-

ción de las cuestiones que tienen significado para los estudiantes, más que una lucha constante por cubrir todo el contenido en los planes de trabajo.

Una cultura del logro

Los procesos de mejora se están examinando cada vez más desde el punto de vista de la *cultura*. Esto se debe extender a investigar la relación de los estudiantes con el currículum y su propio aprendizaje. La conexión entre los estudiantes y su currículum es un constituyente importante de su "currículum oculto".

Esto es particularmente crítico para los aprendices que viven en la pobreza, o cuyos padres han tenido una experiencia mala de la educación. Si el aprendizaje escolar no convence a estos jóvenes, si parece irrelevante para sus vidas, si la promesa de un buen trabajo cuando crezcan parece demasiado distante e improbable, si las jerarquías de la escuela parecen una réplica demasiado cercana de las jerarquías que pueden esperar en la vida laboral, no se puede "dar un nuevo rumbo" a la situación simplemente apretando los controles. La transformación de la cultura educativa implica dar un nuevo rumbo a la escuela en relación con los jóvenes.

Esto supone una comprensión mejor de las interacciones implicadas en el aprendizaje escolar. Tradicionalmente, el trabajo escolar ha sido una forma de *trabajo alienado*, bastante análogo a las líneas de producción en una fábrica. Tomando prestados los términos de la economía marxista (originalmente de Adam SMITH), se considera que el aprendizaje tiene un valor de cambio, nunca un valor de uso. Te dicen la tarea que tienes que hacer, la realizas durante un período fijado de tiempo, entregas el producto, y éste recibe una calificación (un sustituto de salario). Esta recompensa tiene cada vez menos significado para ti a medida que creces, ni ella ni las estrellas doradas o pegatinas o los certificados de méritos que te prometen que comprarán las cosas que deseas. El énfasis en las recompensas extrínsecas como incentivo para mejorar los resultados se debe complementar, si no sustituir, por una transformación del trabajo escolar para que se vuelva intrínsecamente gratificante.

Crear una cultura del logro puede significar establecer una fuerte contracultura frente al ambiente callejero, especialmente para los chicos. Ellos necesitan sentir una emoción real en su trabajo escolar, obtener una autoestima alta de lo que producen allí...

Para crear una cultura de logro, todas las clases de trabajo se deben valorar —mostrar, leer en alto, representar, rechazar, comer, imprimir, ejecutar, disfrutar— colectivamente (WRIGLEY 2000b, págs. 10-11).

Autoría

La rigidez de un currículum impuesto desde fuera afecta profundamente a la actitud hacia el aprendizaje de una generación acostumbrada a la elección rápida. No tiene sentido argumentar que las elecciones de los jóvenes son a menudo

triviales: las marcas de sus prendas de vestir, los cambios de canal en la televisión de pago. Más que negar la elección en las escuelas, tenemos que implicar a los aprendices en la realización de elecciones más sabias.

En lugar de una precipitación por cubrir un gran número de objetivos específicos o un cuerpo amplio de contenido, necesitamos un marco que destaque objetivos más profundos y un número más pequeño de conceptos clave. Debería haber menos preocupación por los objetivos detallados y más por los propósitos y valores más amplios. Esto permitiría a los profesores ser más estimulantes, y negociar la elección de materia con sus clases. Ello crearía espacio para un aprendizaje que se comprometiera con problemas que los aprendices han generado en parte, y donde los estudiantes tienen un grado de *autoría* del currículum.

¿Cómo podemos reconceptualizar y reconstruir el currículum de manera que los alumnos tengan, al menos en una parte del tiempo, oportunidad de crear por sí mismos, de vez en cuando, para que puedan seguir analizando sus propias ideas y estudios?

(DAVIES y EDWARDS, 2001, pág. 104.)

Es posible encontrar un modelo para reconciliar una estructura global con una variedad de elección del estudiante en el currículum de estudios sociales de Dinamarca (análogo a la Educación para la Ciudadanía que está surgiendo en Gran Bretaña) (Ministerio de Educación, Dinamarca, 1995). Este documento proporciona una arquitectura que ejemplifica cómo el aprendizaje puede ser riguroso al mismo tiempo que pertinente y participativo. Las sucesivas fases implican:

1. que los aprendices identifiquen los problemas que desean seguir analizando dentro de un tema común con el que se han comprometido,
2. que los profesores conecten los conceptos de las ciencias sociales con experiencias planteadas por los aprendices,
3. investigación independiente y en pequeño grupo,
4. una sesión plenaria final que consista en algo más que la exposición de un simple informe e implique que grupos de estudiantes organicen actividades que den lugar a más análisis y debate.

Recomendaciones para planificar el currículum de estudios sociales en las escuelas danesas

Puede ser valioso diseñar un plan para todo el año, de manera que se puedan solicitar recursos a tiempo y organizar charlas con oradores invitados, etc., pero el plan debe consistir en posibilidades amplias y abiertas que dejen espacio a ajustes y cambios, y no en menor medida para animar y acomodar la participación y la co-responsabilidad de los estudiantes.

El aprendizaje puede comenzar a partir de un tema, que lleve en el debate a la formulación de problemas y cuestiones. Si no, puede surgir también de preguntas y cuestiones que los estudiantes mismos hayan traído a clase. En este caso, los alumnos y el profesor tienen que considerar qué tema proporcionará un marco para estas cuestiones o problemas. En cualquiera de los casos, se hará uso de algunos métodos o conceptos de la ciencia social.

En la etapa final, los resultados pueden adoptar la forma de informes, carpetas, carteles, etc., pero no son siempre un producto físico. Los estudiantes podrían producir sus resultados en forma de una charla, obra de teatro o juego de simulación que lleve a un debate. Esta etapa tiene gran importancia y no es simplemente un cierre para el proceso de aprendizaje. Los aprendices deben tener claro que pueden no alcanzar conclusiones finales, y que llegan a respuestas provisionales. La etapa final implica también una evaluación por los estudiantes y el profesor del proceso entero de aprendizaje.

(Ministerio de Educación, Dinamarca, 1995)

¿Amplitud y equilibrio?

Es preciso también que el proyecto de mejora esté sostenido por una comprensión más amplia del logro. Esto no quiere decir que los estudiantes de clase trabajadora o de minorías no precisen tener éxito en los exámenes; lo necesitan más que nadie, como pasaporte hacia oportunidades futuras, una demostración objetiva de logro que pueda superar en parte la discriminación en la obtención de empleo o la entrada en la universidad. Sin embargo, los resultados de los exámenes en sí mismos no son suficientes.

En el Capítulo II, en el contexto de los aprendices bilingües originarios del sudeste asiático, defendí una definición amplia de logro que incluyera el aprendizaje cultural y político, el compromiso social y moral, y la comprensión intercultural. Necesitamos trabajar en una definición similar realizada por —no, *con*— y otras comunidades de clase trabajadora. La mejora no es algo que se pueda hacer a las personas.

Es cuestionable que el auténtico aprendizaje pueda llegar a desarrollarse dentro de un currículum que se evalúe de manera tradicional. Ésta es una cuestión clave de la mejora. ¿Debilitan nuestros modos de evaluación —el mecanismo mismo por el cual evaluamos e impulsamos la mejora de la escuela— el aprendizaje real? Un estudiante de intercambio escocés, después de dos días en un instituto de enseñanza secundaria progresista en Alemania, expresó maravillosamente la diferencia:

Aquí, en la escuela se trata de *aprender*. En mi país, se trata de *aprobar*.

La evaluación transmite profundos mensajes a los estudiantes sobre el aprendizaje. El cambio de tomar como referencia una norma a hacerlo a un criterio no ha conseguido el resultado deseado. La referencia tradicional a la norma colocaba a los niños en orden, les daba calificaciones y declaraba que una proporción había fracasado. El sistema híbrido utilizado ahora en Gran Bretaña (una escala de pasos referidos a criterio) deja intacto un sentido de las jerarquías de aprendizaje, obstáculos fijos que hay que superar y niños que han fracasado. Podría haber funcionado de manera muy diferente —como un conjunto de objetivos de aspiración frente al que los niños individuales se esforzaran por conseguir el máximo posible—, no para el establecimiento de objetivos nacionales y barreras cruciales (por ej., aumentar a 80% la proporción de niños que alcanzan el nivel 4

al final de la Etapa clave 2). La investigación reciente muestra la mayor eficacia de la evaluación como retroalimentación, cuando el trabajo se devuelve a los alumnos con comentarios y consejo, pero normalmente sin calificaciones, notas o niveles (BLACK y cols., 2002).

La rendición de cuentas y el establecimiento de objetivos están llevando a una trivialización del aprendizaje. No necesitamos una vuelta a las demandas irrelevantes de alto nivel del currículum académico tradicional ni una ausencia "progresista" de rigor, sino más bien centrar la atención en las demandas de alto nivel de *compromiso crítico*. Esto implicaría lo que se denomina comúnmente destrezas de pensamiento, pero va más allá de eso, entrando en un compromiso personal y colectivo con los problemas reales.

El metacurrículum del pensamiento

La vasta expansión de conocimiento y la mayor facilidad de disponer de él mediante la tecnología de la información requieren mayor énfasis en los procesos de pensamiento. Se está prestando atención seriamente a una variedad de iniciativas y modelos, desde los programas de Destrezas de Pensamiento independientes de currícula específicos hasta modelos estrechamente relacionados con materias concretas, como la Aceleración Cognitiva en Educación de Ciencias (CASE) y proyectos relacionados, pasando por los modelos de Filosofía de los Niños arraigados en narraciones.

En *Smart Schools [Escuelas inteligentes]*, David PERKINS pone de relieve el "conocimiento sobre el conocimiento" o *metacognición*. Los ejemplos incluyen la familiaridad con ideas como las de hipótesis y datos, estrategias generales de resolución de problemas y un conocimiento de cómo son los datos en disciplinas diferentes (por ej., la prueba formal en matemáticas, los experimentos en ciencia, los argumentos a partir del texto y del contexto histórico en la literatura). PERKINS propone dedicar más tiempo de clase a los retos metacognitivos:

¿Qué haces cuando no entiendes algo si quieres comprenderlo mejor? Por ejemplo, ¿qué harías si quisieras entender algo como el discurso de Gettysburg de Abraham LINCOLN, una división larga, o cómo se coloca una armadura, únicamente pensando sobre ello? ¿Qué preguntas te harías a ti mismo sobre eso?

(PERKINS, 1992, pág. 99.)

PERKINS propone las estrategias siguientes para crear el *metacurrículum*, todas las cuales se pueden incorporar en un currículum de contenidos con más éxito que creando un curso separado de Destrezas de Pensamiento:

- Hacer un uso más deliberado de términos cognitivos como hipótesis, predicciones y contradicciones.
- Poner en tela de juicio afirmaciones laxas en la conversación cotidiana como "Todos tienen uno" o "Este cereal es más nutritivo". (El profesor podría preguntar "¿Quién exactamente?" o "¿Más nutritivo que qué?")
- "Pensar sobre el papel" o intentar representar una idea en forma de diagrama según surge.

- Desarrollar la pasión por la curiosidad intelectual.
- Explorar semejanzas y diferencias entre los acontecimientos históricos o los fenómenos científicos para generar conceptos más generales (*ibid.*, págs. 107-119).

Enseñar el metacurrículum dentro de un curso sobre la Constitución Americana

- Pensar en el diseño del documento (el propósito del preámbulo, su tono inspirador, etc.)
- Examinar los mecanismos retóricos ("Nosotros el pueblo", que oculta el grado de desacuerdo en la época y el hecho de que la mayoría no tenía derecho a voto).
- Qué datos es posible tener sobre lo que pensaban realmente las personas en el pasado.
- Comparaciones con otros documentos como la Declaración de Independencia y la Carta Magna ("documentos que han puesto a las naciones en un camino").
- Preguntar si la escuela tiene una constitución, y qué debería contener.

(PERKINS, 1992, págs. 128-130)

Encontré una atención similar a los procesos cognitivos y a los conceptos profundos en la planificación del currículum en la Escuela Plashet, en el East End de Londres, una escuela con niveles de logro muy alto a pesar de la extrema pobreza existente en el área. Este currículum derivaba de una estrecha cooperación entre los profesores de desarrollo del lenguaje (EAL) y los especialistas de materias. En historia, por ejemplo, se identificaban conceptos de nivel más profundo que se podían enseñar a partir de un ejemplo particular. Esto incluía no sólo conceptos específicos (por ej., palabras como obispos, Papa, cielo e infierno, al estudiar la cristiandad medieval), sino conceptos más fundamentales (jerarquía, control social) y procesos históricos (por ej., interpretar a partir de imágenes y textos literarios). Cada unidad contenía una actividad clave diseñada para implicar a los estudiantes emocional, lingüística y cognitivamente; por ejemplo, dibujar carteles sobre el cielo y el infierno basados en el *Infierno* de DANTE, o escribir una descripción del trabajo y entrevistar a los candidatos para el puesto de sacerdote de una parroquia en un pueblo medieval (WRIGLEY, 2000, págs. 70-73).

Amplitud superficial o conocimientos más profundos: las escuelas "esenciales"

La Coalición de Escuelas Esenciales (EE.UU.) se basa en la creencia de Theodore SIZER de que el pensamiento más profundo es más importante que la cobertura extensa de contenidos. Cada escuela que se une a la Coalición se desarrolla de manera diferente, pero se basa en algunos pocos principios comunes y con extenso apoyo mutuo y aprendizaje. En la escuela secundaria de Central Park Este en Nueva York, la mayor parte de la enseñanza se divide en dos áreas amplias; humanidades y matemáticas/ciencias. Dentro de estas áreas,

diferentes especialistas trabajan juntos, pero con límites en el número de profesores que enseñan a cada estudiante. El manifiesto central para el aprendizaje, la Promesa, establece expectativas para que estudiantes y profesores profundicen el aprendizaje en cualquier cosa que analicen. En cada proyecto, cinco preguntas centrales guían a los estudiantes:

- *Punto de vista:* ¿Desde el punto de vista de quiénes escuchamos esto? ¿A quién está hablando? ¿Tendría esto una apariencia diferente si él o ella estuviera en otro tiempo o lugar?
- *Datos:* ¿Cómo sabemos lo que sabemos? ¿Qué datos aceptaremos? ¿Qué credibilidad tendrán estos datos para otros? ¿Qué reglas de prueba son apropiadas para tareas diferentes?
- *Conexiones y patrones:* ¿Cómo se conectan las cosas? ¿Hemos encontrado esto alguna vez antes? ¿Hay un patrón discernible aquí? ¿Qué vino primero? ¿Hay una causa y un efecto claros? ¿Cuáles son las consecuencias probables que podrían seguirse de tomar el curso *x* en lugar del curso *y*? ¿Qué probabilidad hay? ¿Hay una "ley" de causalidad, una probabilidad o una simple correlación?
- *Conjetura:* ¿Qué pasaría si las cosas hubieran sido distintas? Supongamos que el Rey Jorge hubiera tenido una personalidad muy diferente. Supongamos que Napoleón, Martin Luther King Jr. o Hitler no hubieran nacido. Supongamos que el asesinato de Luther King hubiera fallado. (Nuestro cuarto hábito incluía nuestra creencia de que una persona bien educada ve alternativas, otras posibilidades y asumía que las elecciones importaban. Podían marcar una diferencia. El futuro no era, quizá, inevitable.)
- Y por último, ¿a quién le va algo en esto, a fin de cuentas? ¿Importa esto? ¿Y a quién? ¿Es sólo de interés "académico" o podría llevar a cambios significativos en la manera en que vemos el mundo y el mundo nos ve a nosotros? ¿Nos hará más ricos? ¿Más famosos? ¿Más poderosos? ¿Podemos saberlo? (tomado de Debbie MEIER, 1998, págs. 607-608).

En el futuro

Tenemos un conocimiento muy limitado de los futuros educativos y con demasiada frecuencia la tecnología informática aparece como una panacea universal. No es que las tecnologías de la información no sean importantes, sino que es sólo una de las cuestiones que deberían estar dando forma a nuestro pensamiento sobre las escuelas futuras.

El estado de Queensland, Australia, está dirigiendo un proyecto piloto *New Basics* [*Nuevos Elementos Básicos*] para desarrollar un currículum para el futuro (véase el sitio web de *Education Queensland*). Allan LUKE perfila algunas cuestiones clave:

1. *Nuevas culturas juveniles*

Nuevas identidades, nuevas maneras de crecer, nuevas maneras de aprender, etc. El problema es: "Estos chicos no son como nosotros".

La globalización está llevando a la aparición de chicos del mundo, chicos postmodernos que aprenden y se comportan de manera diferente, y nosotros, los que pertenecemos a la generación de la explosión demográfica, nos esforzamos por hacer frente a esto, intentando a menudo hacerlos retroceder a un pasado nostálgico.

Los nuevos contextos e identidades culturales están llevando a poblaciones multilingües y multiculturales, hibridismo cultural, nuevos tipos de textos culturales populares y nuevas identidades culturales.

2. *Nuevos campos de disciplina y de conocimiento*

El problema no se refiere sólo a la explosión de conocimiento, sino a la dificultad que estamos teniendo con dominios nuevos enteros, a menudo fusiones de dominios. Las disciplinas no son lo que solían ser, excepto en los institutos.

3. *Patrones persistentes de desigualdad*

Con el desarrollo de la economía del conocimiento, la vieja economía y la división de clases no desaparecen.

Las economías globales están cambiando las comunidades: economías semióticas/de la información; desempleo estructural; contratos, búsqueda de asalariados fuera y subcontratos; "MacTrabajos" de servicios e información; re-formabilidad y educabilidad.

4. *El "asunto inacabado de la construcción de la nación"*

Las cuestiones que están molestando a Australia actualmente: nuestra crisis de identidad nacional sobre nuestro papel en Asia/Pacífico, los tipos variables de control que tenemos sobre los flujos de cultura/conocimiento/cuerpos a través de fronteras y límites, el asunto inacabado de la Reconciliación [la población aborígen], nuestro análisis de la sostenibilidad de nuestro lugar en esta tierra y en este planeta y los tipos de problemas sociales y económicos que plantean las nuevas economías y las divisiones de la riqueza en este medio (LUKE, 2001).

El cuarto punto de LUKE, desde una perspectiva australiana, ilustra lo diferente que parece la globalización desde lugares distintos del planeta. Juntos, los cuatro puntos establecen un fundamento más serio para la reforma del currículum que una obsesión con las TIC.

LUKE argumenta contra los efectos debilitadores y desprofesionalizadores de un currículum centrado en la rendición de cuentas y los exámenes de nivel alto. Se opone a añadir simplemente programas o un "enfoque de alambres y cajas donde introducimos la tecnología con la esperanza de que entonces todo irá bien".

El proyecto trata de alinear el marco curricular Nuevos Elementos Básicos, las Pedagogías Productivas y una nueva forma de evaluación conocida como Tareas Ricas.

Los Nuevos Elementos Básicos son categorías orientadas a futuros para organizar el currículum... grupos de prácticas esenciales que los estudiantes necesitan para florecer en los "nuevos tiempos"... Hay cuatro Nuevos Elementos Básicos organizadores y tienen una orientación explícita hacia la investigación, la comprensión y el intento de responder a las nuevas condiciones económicas, culturales y sociales. Se considera que estos cuatro grupos de práctica son esenciales para el aprendizaje permanente por el individuo, para la cohesión social y para el bienestar económico. (EDUCATION QUEENSLAND, 2000, Nuevos Elementos Básicos)

Las escuelas individuales son responsables de escoger cómo organizar el tiempo y las responsabilidades del profesor, pero se recomienda que pongan de relieve la conexión, el trabajo de equipo y, para las escuelas secundarias, que un número limitado de profesores trabaje con los estudiantes, por ejemplo:

Primaria: un equipo de tres profesores en los años 4, 5 y 6 podría planear un programa curricular de tres años mientras mantiene su organización de aula tradicional.

Secundaria: equipos de cinco o seis profesores trabajan juntos con un grupo de estudiantes durante un período de dos años.

El trabajo transdisciplinar en el proyecto Nuevos Elementos Básicos no abandona las disciplinas académicas, sino que requiere una reconexión y reconstrucción creativas que se basarán en el conocimiento y las aptitudes de los profesores de diferentes especialidades.

Las tareas ricas son una forma radicalmente diferente de evaluación y rendición de cuentas que las pruebas y exámenes normales. Una tarea rica es:

Un rendimiento culminante, demostración o producto que es *propositivo y modela un rol vital*. Presenta *problemas sustantivos, reales* y compromete a los aprendices en formas de acción social pragmática que tienen *valor real en el mundo*. Los problemas requieren identificación, análisis y resolución... Las *tareas se conectan con el mundo externo al aula*.

¿Intensificación o mejora?

La mejora de la escuela para el siglo XXI requiere más que un simple impulso para la eficacia, o incluso una comprensión avanzada de los procesos de cambio. En un tiempo de cambio como el nuestro, esto requiere repensar el currículum, sus propósitos y contenido, y su relación con la enseñanza y la evaluación.

Las publicaciones de mejora de la escuela son claras sobre la necesidad de la propiedad del proceso de cambio, pero este sentido de propiedad es igualmente importante para el currículum. Nos enfrentamos en la actualidad a una contradicción debilitadora entre un currículum impuesto y el fortalecimiento para que las escuelas asuman la responsabilidad del cambio.

Profesores y estudiantes tienen que recuperar un sentido de *la autoría y la creatividad*. Con esto no se quiere proponer un modelo individualista, ni negar

la importancia de marcos más amplios más allá de la escuela individual. Es posible elaborar marcos definidos extensamente que permitan un amplio espacio para la toma de decisión local, con apoyo de los iguales y colaboración a través de una región o de una red. Las redes de desarrollo del currículum tienen el potencial de elevar significativamente el logro y poseen algunos éxitos probados.

El proyecto de Mejora de la Escuela tiene que coger el reto del diseño del currículum en relación con un mundo en cambio rápido, pero también desde el punto de vista de las divisiones profundas dentro de ese mundo, global y localmente. Esto no es sólo una cuestión de encontrar estructuras de currículum más eficaces, sino de oportunidades que fortalezcan a los ciudadanos del mañana hacia el control democrático de su turbulento medio. En lugar del currículum de los muertos, necesitamos lanzar un debate sobre un currículum de esperanza.

Education Queensland: los Nuevos Elementos Básicos

Vías vitales y futuros sociales: ¿Quién soy yo y adónde voy?

- Vivir en y prepararse para diversas relaciones familiares.
- Colaborar con los iguales y con otros.
- Mantener la salud y el cuidado de uno mismo.
- Aprender sobre nuevos mundos de trabajo y prepararse para ellos.
- Desarrollar la iniciativa y la empresa.

Alfabetizaciones múltiples y medios de comunicación: ¿Cómo doy sentido al mundo y me comunico con él?

"Tecnologías de comunicación que utilizan diversos códigos para el intercambio de mensajes, textos e información", incluidos:

- Lengua hablada, escrita e impresa.
- Medios visuales como la fotografía y las películas.
- La televisión y las tecnologías de información digital.
- Las matemáticas.
- La comunidad y los idiomas extranjeros, y la comprensión intercultural.
- Las artes creativas e interpretativas.

Ciudadanía activa: ¿Cuáles son mis derechos y responsabilidades en las comunidades, culturas y economías?

- Interactuar con comunidades locales y globales.
- Operar dentro de identidades culturales cambiantes.
- Comprender las fuerzas económicas locales y globales.
- Comprender el fundamento histórico de los movimientos sociales y las instituciones cívicas.

Medios y tecnologías: ¿Cómo describo, analizo y moldeo el mundo que me rodea?

Una oportunidad para "examinar e interactuar críticamente con el mundo físico". Contextualiza el conocimiento científico y establece conexiones entre ciencia y tecnología y las cuestiones sociales, culturales, económicas, ambientales y éticas.

- Desarrollar una interpretación científica del mundo.
- Trabajar con tecnologías de diseño e ingeniería.
- Construir y sostener ambientes.

CAPÍTULO VII

Pedagogías para mejorar las escuelas

¿Por qué, a pesar del hecho de que se condenan universalmente, tanto el enseñar vertiendo conocimientos como el aprendizaje por absorción pasiva están todavía tan afianzados en la práctica? Que la educación no es una cuestión de "decir" y que le digan a uno, sino un proceso activo y constructivo es un principio casi tan violado de modo general en la práctica como aceptado en la teoría.

(John DEWEY, 1916.)

En tiempos de cambio, los aprendices heredarán la tierra, mientras que los conoedores se encontrarán maravillosamente equipados para enfrentarse a un mundo que ya no existe.

(Eric HOFFER)

La educación no puede sobrevivir mucho sin esperanza. Se detendría por completo en una sociedad que perdiera toda esperanza para el futuro.

El siglo xx vio repetidos intentos de encontrar una ciencia de la enseñanza, en el sentido de que la enseñanza se pudiera reducir a un conjunto de leyes objetivas, una colección de comportamientos que fuera posible registrar. Para los que buscan desvelar los misterios de la enseñanza desde el punto de vista de la cantidad del tiempo en la tarea, el ritmo de la instrucción o la precisión del registro de evaluación, propongo un punto de partida diferente: un sentido de futuro. No es que la buena enseñanza no se pueda explicar, sino más bien que es preciso que nuestras explicaciones se articulen en términos más integrales y éticos.

Esto plantea un interrogante a gran parte de la enseñanza que encontramos en las escuelas. Si, como propone FREIRE, el diálogo depende de la esperanza, entonces ¿por qué encontramos tan poco que se parezca al verdadero diálogo en las aulas? Si el aprendizaje tiene el potencial de ofrecernos futuros alternativos, ¿por qué se siente tan a menudo el aprendizaje escolar como una transferencia de conocimiento *inerte*?

Hay un énfasis renovado en el nivel del aula en las publicaciones de Mejora de la Escuela y un reconocimiento de que es poco probable que el cambio en

toda la escuela tenga mucho efecto en el logro, a menos que corra parejo a un enfoque en el aprendizaje y la enseñanza. Pero esto es insuficiente como base para desarrollar un nuevo orden del día para la Mejora Escolar y puede llevar a una adopción indiscriminada de métodos de enseñanza más "eficaces" que no sean coherentes los unos con los otros, con la dirección del cambio de toda la escuela o con la transformación social más amplia. La mejora del aprendizaje se tiene que comprender como parte de un proyecto ético más amplio. El presente capítulo aporta algunos indicadores y relaciona particularmente la promoción de los niveles cognitivos superiores con la democratización del aprendizaje y con una mayor conexión entre el desarrollo cognitivo, afectivo y práctico. (Véase, por ejemplo, el uso de las palabras *Bildung* y *Pädagogik* en la tradición alemana.)

No somos la primera generación que desea imprimir una nueva vida en el aprendizaje. SÓCRATES, COMENIUS, ROUSSEAU, DEWEY y muchos otros han puesto en tela de juicio el aprendizaje formalizado de su época y han intentado hacer las cosas mejor. Los períodos de reforma educativa han coincidido a menudo con grandes puntos de inflexión en la historia y han comenzado invariablemente como movimiento de una minoría a la que se oponían las fuerzas dominantes de su época. La historia de la educación produce muchas sorpresas. El otro día leí acerca de la escuela a la que asistió John KEATS, fundada por John RYLAND. Sus profesores eran inconformistas religiosos asociados con los científicos y demócratas radicales más atrevidos de su tiempo, la época de las revoluciones francesa y norteamericana.

Una mañana de otoño, John RYLAND convocó a la escuela entera para ver la partida de las golondrinas, que se habían agrupado en sorprendente cantidad en el tejado del edificio...

RYLAND, que creía en una educación a sus alumnos "mediante la recreación", demostraba los movimientos de los planetas y lunas en el sistema solar... en el patio. Se daba a los alumnos individuales una tarjeta que identificaba uno de los planetas o una luna y enumeraba cierta información que se debía aprender. Con sus tarjetas, los alumnos-planetas y lunas ocupaban sus posiciones en un círculo apropiado y orbitaban alrededor del compañero que representaba "el gran Sol". Entonces el "Orrery" viviente se ponía en movimiento (ROE, 1997, págs. 29-36).

Este compromiso vivo con el mundo, que combina cabeza, corazón y mano, es infinitamente más avanzado que las explicaciones supuestamente científicas de la enseñanza de la era positivista. En torno a 1920, las fuerzas controladoras de la educación norteamericana comenzaron a definir el aprendizaje en términos de miles de objetivos específicos. Era como clavar una mariposa: no pueden volar después. Mediante cientos de estudios de "instrucción eficaz", la enseñanza como transmisión de hechos fragmentarios y subdestrezas se sometió a observación estructurada y

* Aparato que representa los movimientos y fases de los planetas y satélites en el sistema solar. Recibe este nombre en honor de Charles Boyle, conde de Orrery, para quien se construyó el primero. (N. de los T.)

análisis cuantitativo en el intento de aislar los comportamientos del profesor que llevarían a la adquisición más eficaz. La mariposa seguirá sin volar. En el último cuarto de siglo, esta producción en masa al estilo Ford de conocimiento se ha sometido literalmente a una prueba de destrucción; la eficacia de los profesores en la transferencia de la información establecida a la mente de los niños se ha regulado cada vez más mediante un régimen de exámenes de nivel alto.

Entre sus muchos críticos, está John Taylor GATTO, en su provocativo libro *Dumbing Us Down [Entontecernos]*. (Se debería advertir que éstas no son las uvas que no están maduras de un "profesor fracasado"; GATTO ha ganado numerosos premios, incluido el de Profesor del Año del Estado de Nueva York después de 25 años de enseñanza en zonas urbanas deprimidas.)

La primera lección que enseño es la confusión. Todo lo que enseño está fuera de contexto... Enseño des-conexiones...

La lógica de la mente escolar es que es mejor dejar la escuela con un equipo de herramientas de jerga superficial derivada de la economía, la sociología, la ciencia natural, etc., que con entusiasmo genuino. Pero la calidad en la educación implica aprender algo en profundidad...

Enseño la no-relación de todo, una fragmentación infinita, lo opuesto a la cohesión; lo que hago está más relacionado con la programación de televisión que con hacer un esquema de orden... Te enseño cómo aceptar la confusión como tu destino. Ésa es la primera lección que enseño.

(1992, págs. 2-4.)

Positivism, inspección e investigación de la eficacia

La investigación de la eficacia es dogmáticamente ateorica en su estudio de la enseñanza. Gran parte de ella busca una explicación en términos de cantidad, como el tiempo en la tarea, la frecuencia de las preguntas o rasgos superficiales muy visibles y de fácil registro, como la disposición del aula o conductas específicas del alumno. (Esto es evidente, por ejemplo, en la revisión de publicaciones por SAMMONS y cols., 1995.) En estas publicaciones se hacen pocos intentos de analizar las interacciones desde el punto de vista de los procesos cognitivos y no hay ningún fundamento claro en una teoría de pedagogía. En algunos lugares, los autores advierten contra una perspectiva cuantitativa demasiado simplista:

Como CARROLL (1989) advirtió, "el tiempo como tal no es lo que cuenta, sino lo que sucede durante ese tiempo".

(SAMMONS y cols., 1995, pág. 14.)

En ocasiones, está implícita una teoría pedagógica (¿el "organizador previo" de AUSUBEL?):

Se produce aprendizaje eficaz cuando los profesores explican con claridad los objetivos de la lección al comienzo.

(*ibid.*, pág. 16.)

Por lo general, sin embargo, vemos recomendaciones para la intensificación de rasgos superficiales de la actuación del profesor: "Haga que las sesiones de enseñanza estén orientadas a la tarea" o "Tenga altas expectativas de logro (ponga más trabajo para casa, imprima un ritmo más rápido a las lecciones, cree un estado de alerta)".

La agencia de inspección inglesa OFSTED adoptó este relato poco convincente y no teorizado para la observación de las lecciones y ésta es la razón por la que sus informes de inspección despojan a las lecciones de su fuerza y forma reales, haciendo imposible que los lectores imaginen qué ocurrió o que las relacionen con su propia experiencia y sentido de propósito. Los inspectores tienen que utilizar categorías observables discretas: ritmo, planificación, evaluación, trabajo para casa, uso de recursos y experiencias. Los Métodos de Enseñanza son sólo un elemento más en la lista, sin un principio guía de en qué puede consistir la calidad, aparte de una "variedad" de métodos "apropiados".

Este discurso examina la enseñanza de modo mecanicista, como un conjunto de comportamientos externos que no están vinculados a una visión del aprendizaje. Es un catálogo de actuaciones del profesor, y no un patrón de interacciones significativas entre profesores y aprendices.

Las soluciones simples para mejorar la enseñanza... se centran a menudo en rasgos individuales de ésta, como la utilización de materiales concretos, la realización de preguntas de orden superior o la formación de grupos cooperativos. Pero la enseñanza no es simplemente una recolección de rasgos individuales. Es un sistema compuesto de elementos estrechamente conectados. Y el sistema está arraigado en creencias profundamente asentadas sobre la naturaleza de la materia, la manera en que los estudiantes aprenden y el rol del profesor.

(STIGLER y HIEBERT, 1999, pág. 8.)

La investigación de HIEBERT y STIGLER rasca bajo la superficie de las conductas del profesor para examinar la calidad del *razonamiento* en las lecciones de matemáticas. Se encontró razonamiento deductivo —el razonamiento necesario para extraer conclusiones lógicas a partir de las premisas— en el 62% de las lecciones japonesas y en ninguna de la muestra estadounidense (*ibid.*, pág. 4).

Los profesores japoneses imponen grandes demandas a las capacidades de resolución de problemas de sus alumnos y los fortalecen simultáneamente como agentes de su propio aprendizaje. Dan a los estudiantes tiempo para luchar con problemas estimulantes antes de proporcionar explicaciones directas y resúmenes de lo que han aprendido. La enseñanza de la clase entera tiene un rol diferente en los EE.UU y Japón. En las aulas estadounidenses, normalmente *precede a la práctica individual*: el profesor demuestra cómo resolver un problema modelo, clarifica los pasos de un algoritmo fijo que los estudiantes aplican luego a numerosos ejemplos. En las aulas japonesas, la enseñanza directa *sigue al debate de grupo*. El problema es normalmente "que los estudiantes no saben cómo resolver lo inmediatamente pero han aprendido para ello algunos conceptos o procedimientos cruciales en sus lecciones anteriores. Se pide a los estudiantes que trabajen en el problema durante un número de minutos especificado y que luego compartan sus soluciones" (*ibid.*, págs. 6-7).

Los estudiantes estadounidenses pasan la mayor parte de su tiempo adquiriendo destrezas aisladas mediante práctica repetida... con independencia de si trabajan individualmente en filas o se sientan en grupos, o si utilizan lápiz y papel o tienen acceso a la última tecnología (HOPKINS, 2001, pág. 79).

¿Mejora la escuela mediante la instrucción "directa"?

El consejo repetido de las agencias gubernamentales en Inglaterra ha sido: más enseñanza directa. Esto no supondría ningún problema si los alumnos fueran realmente contenedores vacíos en los que el conocimiento se pudiera verter. Por otra parte, las teorías constructivistas del aprendizaje ponen de relieve la necesidad de que los aprendices procesen la información por sí mismos.

Un modelo de transmisión, por el cual los profesores proyectan una cadena de hechos y subdestrezas, produce aprendizaje como *replicación*: los alumnos copian la información y demuestran después su conocimiento regurgitando lo que han aprendido mediante ensayos, ejemplos de práctica y exámenes. Ésta es una tradición tan establecida que la enseñanza y el aprendizaje tienden a caer en ella por defecto si no nos proponemos deliberadamente hacer las cosas de modo diferente.

Esto no quiere sugerir que la enseñanza directa sea siempre inapropiada, sino que tiene que implicar maneras de activar la atención del aprendiz: conocido a veces como "enseñanza interactiva directa". La enseñanza de toda la clase e incluso las clases a una audiencia mayor se pueden rediseñar para subvertir los supuestos de subordinación y pasividad del aprendiz. Es necesario hacer esto para elevar el nivel cognitivo y conectar el procesamiento simbólico con los sentimientos, la acción y la experiencia.

PERKINS propone:

- producir más ejemplos,
- pedir a los aprendices que comparen ejemplos locales con ejemplos más lejanos,
- analizar lo que ven,
- asociar conceptos nuevos con los viejos,
- y comprobar nuevas ideas por medio de los principios que ya conocen (1992, pág. 54).

Este autor recomienda evitar la replicación simple en el aprendizaje pidiendo a los estudiantes que se impliquen en "ejecuciones de comprensión"; los alumnos no demuestran simplemente que *poseen* conocimiento sino que deben hacer cosas con él e ir más allá de la información dada. Esto podría implicar:

- explicar algo en sus propias palabras,
- dar nuevos ejemplos,
- aplicar una teoría a un fenómeno no estudiado todavía,
- o justificar una hipótesis por medio de los datos apropiados (*ibid.*, pág. 77).

Modos de enseñanza

En Escocia, para alcanzar un buen equilibrio, se pide a los profesores principiantes que consideren cuatro "modos" de enseñanza: exposición, debate, investigación y aprendizaje-acción. Se les recomienda que eviten un exceso de exposición/enseñanza directa. Es un comienzo, pero demasiado simple: evita las cuestiones de la secuenciación, el contexto, el propósito y, sobre todo, la calidad de aprendizaje. También deja de lado la importancia de poner en duda el predominio del profesor en la dirección y evaluación del aprendizaje, y la necesidad de promover el conocimiento y la evaluación de los estudiantes de los propósitos y el éxito de las actividades en las que están implicados.

Lo mismo que se puede dar realce a la enseñanza directa haciéndola más interactiva, es posible encontrar fácilmente las otras categorías en formas degradadas.

- Un profesor podría describir una lección como debate aun cuando para cualquier observador pareciera como si un individuo dominante (el profesor) planteara una serie de preguntas cerradas a oyentes jóvenes y menos poderosos, u ocasionalmente recabara opiniones que coincidieran más o menos con las suyas. Hay poca comunicación entre los aprendices, los cuales rara vez se extienden unos sobre las ideas de los otros o las comentan.
- La investigación se convierte rápidamente en otra forma de aprendizaje de replicación en la que el alumno individual copia extractos de un libro de referencia. Cuando el profesor les aconseja "ponerlo en vuestras propias palabras", los alumnos entienden esto simplemente como un requerimiento de omitir algunos verbos y artículos.
- El aprendizaje-acción se puede convertir en una actividad sin pensamiento en la que los alumnos copian una técnica artística o llevan a cabo un experimento científico que el profesor ha diseñado por entero y cuya conclusión es obvia ya.

En cualquiera de los modos, necesitamos subvertir deliberadamente el aprendizaje de replicación. Para dar realce al aprendizaje y retener el nuevo conocimiento en la memoria, necesitamos involucrar de alguna manera la mente del aprendiz en el procesamiento activo de la información. Tenemos que estar constantemente alerta hacia las actividades convertidas en rutina que no se traducen en una comprensión real.

Un ejemplo particular sería el uso frecuente de ejercicios de "comprensión" en diversas materias. Este tipo de actividad debe su popularidad entre los profesores quizá a su incorporación de la medición y el control en la enseñanza, pero es cuestionable como medio de desarrollar entendimiento. Se ha mostrado que los alumnos pueden responder a preguntas sin comprender realmente el texto, simplemente transformando la sintaxis y prestando atención al orden de las palabras. El siguiente extracto de un pasaje sin sentido muestra cómo funciona esto:

El blonque

Este blonque particular era bastante trambo; en realidad, padroso y casi tamado. Cuando lo faban, no pinda como los otros blonques, o siquiera bloma. Los otros blomaban muy fácilmente.

Pregunta 1: ¿Qué es "trambo"?

Pregunta 2: ¿De qué manera(s) el blonque trambo difería de los otros?

(Tomado de SIMONS, comp: *The English Curriculum – Comprehension*)

Una implicación más dinámica requeriría que *hiciéramos algo* con un texto, como:

- predecir cómo continuará una historia,
- redistribuir párrafos desordenados en una narración o informe,
- debatir una aseveración desde el punto de vista de otro,
- comparar dos textos sobre un asunto similar,
- examinar los mecanismos retóricos utilizados en un artículo de periódico.

Convertir la información textual en una forma de diagrama estimula una lectura más integral. Si nuestra lectura comienza preguntándonos qué sabemos ya sobre un asunto y qué tenemos más deseos de descubrir, nos convertimos en lectores más centrados y a menudo más críticos.

La representación visual de una idea se puede utilizar también formativamente, durante una investigación o analizando una hipótesis. En ocasiones, podemos apreciar una teoría o concepto más integralmente utilizando un modelo visual que mediante las palabras solas. (EINSTEIN explicaba que la idea de la relatividad le vino por primera vez como una imagen mental: ¡se representó a sí mismo viajando a lo largo de un rayo de luz!)

Patrones de comunicación

Las escuelas están saturadas verbalmente, pero a menudo de tal manera que disuaden a los alumnos de utilizar el lenguaje para generar su propio pensamiento. Hay un equilibrio diferente entre las palabras y las acciones en las escuelas que en otros lugares: un alumno que aprende una destreza no retrasa la acción hasta que ha oído un consejo verbal extenso o instrucciones explícitas. Uno de los mejores profesores de tecnología que he conocido evitaba las largas explicaciones paso a paso al comienzo de una lección, pero tan pronto como un alumno solicitaba ayuda, *invitaba* a otros a que observaran la demostración de ello. Un pequeño grupo se reunía y escuchaba con toda atención porque había llegado el momento adecuado.

La investigación en el discurso del aula muestra una asimetría extrema entre el profesor y los aprendices. El satírico francés del siglo XVI RABELAIS puso en

entredicho los métodos pedagógicos de los jesuitas preguntando "¿No deberían ser los alumnos los que hicieran las preguntas?" Nos hemos acostumbrado tanto a que los profesores las formulen que no nos damos cuenta, pero seguramente es sorprendente que niños de 4 años que realizan una pregunta por minuto a sus padres se conviertan en niños de 7 años incapaces de expresarse y que, en algunos casos, normalmente hacen sólo unas pocas preguntas por semana a sus maestros: "¿Puedo tomar prestados los rotuladores?" o "¿Por favor, profesora, puedo ir al lavabo?" BARNES (1969, pág. 22-23) señala el predominio de las preguntas relativas a hechos sobre las de razonamiento y que casi nunca se producen preguntas genuinamente "abiertas".

Mientras que FREIRE hablaba del verdadero diálogo que se basa en la esperanza, a menudo nuestras aulas están llenas de intercambios asimétricos que son casi monólogos. Los aprendices utilizan el lenguaje no para intercambiar ideas sino para mostrar que han recordado y para probar que están escuchando.

FREIRE asocia el verdadero diálogo con "amor, esperanza y confianza mutua". Las dos partes tienen una relación de empatía y están involucradas en una búsqueda conjunta. Él contrasta esto con un "anti-diálogo" basado en la jerarquía y el control:

Este anti-diálogo no comunica, sino que más bien produce comunicados.

(FREIRE, 1947, pág. 46.)

Releyendo sus relatos de la educación rural en Brasil, es notable el estrecho parecido de su descripción con lo que sucede todavía hoy en demasiadas aulas urbanas.

Para desarrollar nuestras escuelas de modo que se conviertan en lugar para el aprendizaje democrático y esperanzado, necesitamos transformar los patrones de comunicación para abrir espacios de manera que los alumnos contribuyan activamente a la construcción de conocimiento. Esto requiere un re-pensamiento tan radical como aquel en el que FREIRE se involucró para la educación popular en Brasil. No podemos simplemente transferir su modelo, pero hay mucho que aprender.

En esta estructura rígida, vertical de relaciones no hay espacio real para el diálogo... Ésta es la conciencia de los oprimidos. Sin experiencia de diálogo, sin experiencia de participación, los oprimidos a menudo no están seguros de sí mismos. Les han negado uniformemente su derecho a la palabra, habiendo tenido históricamente tan sólo el deber de escuchar y obedecer...

Es un patrón que es difícil romper al principio. Dicen al educador: "Perdónenos señor, nosotros los que no sabemos deberíamos mantenernos callados y escucharle a usted que sabe."

En mi opinión, la verdadera comunicación no es la transferencia exclusiva o transmisión de conocimiento de un Sujeto a otro, sino más bien su co-participación en el acto de comprender el objeto. Es comunicación llevada a cabo de una manera crítica (FREIRE 1974, págs. 118-119, 138).

La investigación de Douglas BARNES en la década de 1970 tiene importancia duradera para el proyecto de Mejora Escolar. BARNES descubrió que los niños a menudo se expresan mejor en pequeños grupos que en el entorno de la clase entera. En ocasiones, el diálogo es difícil de analizar; puede ser confuso: los alumnos comienzan a hablar cuando el otro está a mitad de la oración, se basan cada uno en las ideas del otro y hacen propuestas medio formadas bastante provisionales, pero esto es un punto fuerte, no una debilidad. Refleja un proceso de pensamiento cooperativo, el ejercicio de una inteligencia compartida o, en palabras de PERKINS, "cognición distribuida". Terry PHILLIPS (1985) descubrió que los niños en actividades de pequeño grupo tienden a utilizar dos formas muy importantes de lenguaje que se producen rara vez en la situación de clase entera:

1. Forman hipótesis.
2. Relacionan las teorías académicas con las experiencias cotidianas.

En respuesta al concepto de BERNSTEIN del "déficit de lenguaje" de la clase trabajadora, críticos como COOPER (1976) han propuesto que podrían ser los patrones de lenguaje de la escuela los que son deficientes. La separación entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje de la escuela es profunda y sin puentes. En ocasiones se rechazan ideas porque se expresan en el registro equivocado.

En una lección de ciencia, se enseñaba a los alumnos imágenes de un feto en el útero. Un niño preguntó: "¿Cómo va al servicio?" Esta es una pregunta sensata y muestra que el alumno está pensando por sí mismo. El profesor ignoró las preguntas, comentando después "Debía estar de broma" (KEDDIE, 1971, en STUBBS, 1983, pág. 18).

Cuando los niños pasan al instituto de enseñanza secundaria, aprenden rápidamente que su conocimiento cotidiano no tiene lugar dentro del discurso académico de los especialistas en las materias. Sus intentos de ejemplificar o someter a prueba las teorías de los profesores desde el punto de vista de su propia experiencia y sus observaciones se pasan por alto o se consideran como distracciones, especialmente cuando el profesor siente que está presionado para cubrir el programa. (Véase, por ejemplo, BARNES, 1969, pág. 28.) La presión para aprender un nuevo código —el impersonal en ciencia, un tono objetivo no implicado en historia— puede ser tan grande que se asfixian las voces propias de los alumnos, especialmente para los alumnos de clase trabajadora o minorías étnicas, que están menos cómodos con los registros académicos formales. Se aportan inconscientemente mensajes de que la familia y las comunidades de los alumnos, su vida fuera del centro, su lenguaje y experiencias no tienen importancia en la escuela, una cuestión importante aunque olvidada para la investigación de Mejora Escolar en la cultura y el *ethos*.

Desarrollar la cognición

La teoría de PIAGET del desarrollo infantil vincula los niveles de actividad cognitiva con la edad cronológica. VIGOTSKY, que consideraba el desarrollo como potencialmente más dinámico si el profesor responde al conocimiento existente de los aprendices y se compromete con ellos en un diálogo comprensivo pero estimulante, puso ésto en tela de juicio.

Según PIAGET, los niños alcanzan un estadio de razonamiento abstracto en torno a los 11 años de edad. Michael SHAYER y Philip ADEY (1981), reproduciendo la investigación de PIAGET, concluyeron que la mayoría de alumnos de zonas urbanas deprimidas no lo ha alcanzado de forma independiente a los 14 o incluso a los 16 años de edad. En lugar de desmoralizarse o concluir que las escuelas comprensivas son un sueño utópico fútil, estos autores se propusieron comprender las condiciones en las que el desarrollo cognitivo se podía acelerar salvando la separación entre el pensamiento operacional concreto y el pensamiento operacional formal. Así comenzó el proyecto *Cognitive Acceleration in Science Education*, CASE (Aceleración Cognitiva en la Educación en Ciencia) e iniciativas similares en otras materias.

El provocativo título *Really Raising Standards (Elevar realmente los estándares)*, ADEY y SHAYER, 1994) retó a los especialistas de la mejora que, en esa época, ignoraban en gran medida la teoría pedagógica mientras se centraban exclusivamente en la gestión de toda la escuela. Basados en la psicología constructivista, ADEY y SHAYER identificaron cinco elementos clave de una pedagogía para desarrollar la cognición:

1. preparación concreta,
2. conflicto cognitivo,
3. actividad en la zona de construcción,
4. metacognición y
5. tender puentes.

La preparación concreta implica a la vez una experiencia rica e introducción a un vocabulario especializado. El conflicto cognitivo describe un acontecimiento u observación que el estudiante encuentra enigmático y discordante con la experiencia o comprensión anteriores. La actividad en la zona de construcción es la actividad mental que es especulativa y en colaboración:

Un lugar mágico donde las mentes se encuentran, donde las cosas no son las mismas para todos los que las ven, donde los significados son fluidos y donde la interpretación de una persona puede tomar precedencia a la de otro.

La metacognición involucra no sólo un control personal sobre la actividad, sino la reflexión sobre sí mismo y modelado de nivel superior por parte del aprendiz. Tender puentes es la transferencia consciente de una teoría a nuevas situaciones y problemas.

Los beneficios de este método incluyen:

- vincular de nuevo el aprendizaje escolar con la experiencia directa,
- conectar las palabras con los significados,

- proporcionar la oportunidad para que los estudiantes participen en diálogo exploratorio,
- darles un control consciente sobre el proceso de aprendizaje y
- llevar luego las ideas a nuevas situaciones y problemas.

Este método muestra respeto por los aprendices y una esperanza activa en su futuro desarrollo.

Al visitar las escuelas de estudio de caso para *The Power to Learn* (WRIGLEY, 2000), vi muchos ejemplos de prácticas similares. Los profesores de estudiantes bilingües eran conscientes de la necesidad de contextualizar el aprendizaje en la experiencia de primera mano. Trataban de establecer el vocabulario del sujeto relacionándolo con la experiencia directa, en lugar de mostrar simplemente definiciones de *palabras clave*. Comprendían la importancia del trabajo de campo, el vídeo y la experiencia táctil y visual.

Los problemas se planteaban en una manera rica en lenguaje y experiencia. Los alumnos que estudiaban la evolución dibujaban islas imaginarias, cada una con clima y vegetación distintos. El profesor ponía un animal inadecuado en este hábitat, provocando un debate sobre cómo podría sobrevivir. Los alumnos proseguían entonces analizando cómo podría adaptarse.

La actividad en la zona de construcción se planeaba cuidadosamente. En un estudio de los cambios de población, los estudiantes analizaban dónde colocar narraciones de los acontecimientos en un gráfico (véase LEAT, 1998). Los alumnos que estudiaban la guerra civil inglesa dividían las tarjetas de rol de una familia entre los que apoyaban al rey o al Parlamento, luego participaban en una simulación del acalorado debate de la familia en la cena. Centrándose en un problema compartido, los aprendices podían cambiar fácilmente entre la memoria personal, la experiencia inmediata, la representación visual y las palabras. Los alumnos que trabajaban en pequeños grupos tenían más posibilidades de referirse a su experiencia personal y formar hipótesis. El trabajo de grupo en colaboración proporciona un contexto para salvar el vacío entre el lenguaje cotidiano y el registro académico más formal de la escolarización.

El desarrollo de la metacognición depende de la planificación cuidadosa. Se ha convertido en práctica habitual para los profesores señalar las palabras clave de un tema particular, pero identificar conceptos y procesos más profundos es menos común. Para ciencias, ADEY y SAYER (1994, pág. 82) han identificado conceptos centrales como: clasificación, variables, correlación y equilibrio. Para la geografía, LEAT (1998) propone: clasificación, localización, sistemas, desigualdad y desarrollo. Vi buenos ejemplos de clases a las que se pedía que reflexionaran sobre el proceso de aprendizaje pensando en conceptos centrales o debatiendo el método propuesto de investigación o la naturaleza de la prueba. En una lección sobre las bacterias, se estimulaba a los alumnos a que diseñaran experimentos alternativos para explorar sus hipótesis sobre las mejores condiciones para la reproducción.

Asociando con éxito lo concreto y lo abstracto, lo específico y lo general, lo familiar y lo académico, los profesores preparaban diestramente el terreno para llevar las ideas a nuevos contextos. Se invitaba a los alumnos a proponer nuevas aplicaciones para las teorías que habían aprendido.

Las inteligencias múltiples en la práctica

Nuestra tradición escolar pone un énfasis extraordinario en la comunicación verbal. La exposición combinada con preguntas es la forma principal de enseñanza, y escribir el medio de demostrar lo que has aprendido. Los niños de escuela primaria comprenden pronto que la principal manera de mostrar que lo entiendes es escribir sobre ello e, implícitamente, que la deficiencia de las destrezas de escritura significa falta de inteligencia. Esto es a menudo un problema crítico para los estudiantes de clase trabajadora y de minorías étnicas, y puede estar afectado particularmente por la maduración más lenta de los chicos.

Mediante su concepto de inteligencias múltiples, Howard GARDNER (1993) hace más difícil suponer que algunos niños son simplemente incapaces y reta a los educadores a encontrar nuevas rutas para un aprendizaje acertado.

La Universidad de los Niños, en la Universidad de la Primera Edad, fundada en Birmingham para alumnos de primaria y secundaria, tiene un interés particular en explorar diversos canales sensoriales y formas de representación. Se puede ver esto no sólo en los acontecimientos especiales de las universidades, sino también en las escuelas mediante los días de superaprendizaje, que hacen un uso sumamente creativo del concepto de inteligencias múltiples. En la Escuela Golden Hillock de Birmingham, una clase de chicos de 14 años tenía dificultad para distinguir entre el mensaje de un texto y el estilo utilizado para transmitir ese mensaje. El profesor cambió de estudiar el libro *War of the Worlds* [*La guerra de los mundos*] a ver la película *Star Trek Insurrection* para explorar cómo se utilizan técnicas particulares, dentro de un género, para sugerir ideas a la audiencia. Analizaron los cambios dramáticos en la música, las imágenes de una comunidad rural dichosa (niños jugando, madres haciendo pan), el uso de los ángulos de cámara para engendrar miedo, los clichés semióticos de bueno y malo, inocencia y villanía. Recordaron la música en *Jaws* [*Tiburón*] y diversas películas de terror (WRIGLEY, 2000, pág. 139).

A muchos maestros de educación primaria les preocupa que la hora de alfabetización tienda a divorciar la forma escrita de la palabra hablada y de la experiencia. Dos maestros en la Escuela Primaria de Whetley en Bradford trabajaron duro para reforzar estos vínculos siempre que era posible. En una pared, se había pintado un mapa gigante de una remota isla escocesa, basado en la historia de *Katy Morag and the two grandmothers*; en la pared opuesta estaba un mapa de Bradford, con muchas fotografías tomadas en las visitas de la clase. En otra aula, la profesora utilizaba un informe periodístico que ella había escrito sobre el monstruo del Lago Ness. Los pequeños alumnos asiáticos se esforzaban por entender los orígenes de la cita de un testigo ocular. Algunos proponían que la profesora-como-periodista había encontrado la noticia en la biblioteca o la había visto en la televisión, hasta que un niño se dio cuenta de que podía haber entrevistado a alguien en el Lago. La profesora cambió rápidamente a una representación de roles en la que este niño hacía el papel de testigo y los otros de periodistas, utilizando las barras de pegamento como micrófonos. Esto desarrollaba el lenguaje hablado, pero también la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Por este medio, el texto bidimensional se desempaquetaba y transformaba en las cuatro dimensiones del tiempo y el espacio. Las artes creativas e interpretativas tenían

un lugar destacado en toda la escuela y se utilizaban con frecuencia las actividades visuales y dramáticas a través del currículum (WRIGLEY 2000, pág. 115).

El trabajo actual de GARDNER, como parte del equipo Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, proporciona un esclarecimiento adicional. En la actualidad, GARDNER se basa en su idea de las inteligencias múltiples conectándola con el concepto de *aprendizaje situado*. Esto tiene el potencial de transformar la comprensión de los profesores de la relación entre las representaciones simbólicas y la participación en actividades, y de poner en duda los patrones de dominio del profesor en el aprendizaje del aula.

“El aprendizaje es algo que le hacemos a los chicos”

Este comentario irónico de un profesor resume parte de las cuestiones pedagógicas para el modelo dominante de mejora escolar. Los estilos tradicionales de enseñanza como transmisión se han reforzado por el régimen de rendición de cuentas, llevando a una inyección a alta presión de conocimiento inerte, más bien que a un compromiso activo del alumno. Carolina LODGE propone que el proceso de aprendizaje está seriamente afectado por nuestras maneras de referirnos a él.

Su investigación revela dos discursos importantes entre los alumnos y los profesores: el aprendizaje como *trabajo* y el aprendizaje como *rendimiento* (LODGE, 2002). El aprendizaje como rendimiento se centra en “obtener marcas, introducir más en tu cabeza, complacer al profesor”. Para los que ven el aprendizaje como trabajo, el enfoque fundamental está en la finalización de la tarea y la mejora se ve como hacer *más*. Ambas percepciones afectan al concepto del aprendiz de lo que significa mejorar, que es la razón por la que tantos intentos de implicar a los alumnos en evaluar o redactar de nuevo su propio trabajo tienen un éxito limitado.

Es posible distinguir un discurso alternativo que recurre a “modelos más ricos y complejos de aprendizaje... luchando contra los discursos más dominantes. El discurso rico del aprendizaje es relacional, post-estructural, orgánico y recurre a narraciones”. Sus rasgos clave son:

- *Conectividad*: La capacidad para establecer conexiones entre el propio aprendizaje, el aprendizaje anterior, el aprendizaje de otros y el aprendizaje en otros contextos.
- *Responsabilidad del aprendiz*: La capacidad para negociar el currículum, para planear, organizar y revisar sus progresos y establecer nuevas metas.
- *Aprendizaje en colaboración*: La capacidad para asumir roles diferentes en actividades en colaboración y desarrollar nuevos modos de comprender a partir del diálogo.
- *Actividad en el aprendizaje*: La capacidad para comprometerse en diversas tareas de aprendizaje mediante el compromiso activo con otros, el aprendizaje de recursos y procesos.
- *Meta-aprendizaje*: Conocimiento de una variedad de estrategias, la capacidad para reflexionar, controlar, evaluar y planear enfoques diferentes (LODGE, 2002, pág. 23).

La mayoría de los estudiantes ve el aprendizaje como:

- conseguir más conocimiento,
- memorizar y reproducir,
- aplicar hechos o procedimientos.

Sólo una minoría lo ve como:

- comprender,
- ver algo de manera diferente y
- cambiar como persona (MARTON y cols., 1993).

Estos tres últimos descriptores representan el aprendizaje más profundo: dar significado, interpretar acontecimientos y construir conocimiento o entendimiento.

Los discursos dominantes del *trabajo* y el *rendimiento* favorecen el que se consiga que los alumnos estén sentados, aislados, silenciosos y escribiendo. Los alumnos contraponen “sentarse y escribir” con formas más activas de aprendizaje:

No estamos sentados en la mesa y escribiendo. Puedes hablar y eso.

Su aprendizaje preferido implica interacciones sociales, lo que aclara en parte por qué se ve como ventajoso.

Las presiones para finalizar el trabajo pueden ir en contra de la calidad. Se incita a los profesores a establecer plazos y presionar para una cantidad mayor de escritos más limpios y exactos, y pocos estudiantes entrevistados pensaban en mejorar la calidad de su trabajo desde el punto de vista de la calidad del pensamiento o la concentración.

La mejora escolar: Un nuevo enfoque para el aprendizaje

Un rasgo sorprendente de la mayoría de las primeras publicaciones sobre mejora escolar era su virtual olvido de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque la enseñanza se menciona en casi todas las listas de características clave de las escuelas de más éxito, las publicaciones han estado casi desprovistas de descripción o teoría. Probablemente, al final de la década de 1980 y principios de la de 1990, ello era inevitable dado un nuevo énfasis en la importancia de los factores de toda la escuela. Esto ha cambiado recientemente.

Un buen ejemplo es la colaboración de Bruce JOYCE y Emily CALHOUN con David HOPKINS; juntos han elaborado dos volúmenes que se complementan, uno centrado principalmente en pedagogía (1997) y el otro en desarrollo escolar (1999). Sin embargo, hay todavía una falta de coherencia en este enfoque, pues los modelos presentados en el primer volumen constituyen patrones separados que se han de aprender y no están relacionados suficientemente con una teoría abarcadora del aprendizaje. El libro de Louise STOLL y Dean FINK sobre la mejora escolar (1995) incluye una lista que funde de manera útil procesos cognitivos y actitudes emocionales:

- abstracción: la capacidad para descubrir patrones y significados;
- pensamiento sistémico: ver relaciones entre los fenómenos;
- experimentación: la capacidad para encontrar el propio camino a través del aprendizaje continuo;
- las destrezas sociales para colaborar con otros;
- resolución creativa de problemas;
- el uso de organizadores avanzados;
- representaciones gráficas;
- metacognición.

Smart schools (1992) (*La escuela inteligente*) de PERKINS, que se basa en el concepto de cognición distribuida para descubrir nuevas maneras de desarrollar las escuelas como lugares para el aprendizaje, se complementa con *Schools that learn* (2000) (*Escuelas que aprenden*) de SENGE, con su énfasis en el aprendizaje para el desarrollo de la escuela. *It's about learning – and it's about time* (2003) (*Se trata de aprendizaje, se trata de tiempo*) de STOLL, FINK y EARL une estas dos cuestiones.

En los EE.UU., las grandes redes voluntarias de Escuelas Esenciales, Escuelas Aceleradas, etc., se basan en el esfuerzo por un aprendizaje más profundo. El Proyecto Nuevos Elementos Básicos en Queensland busca alinear nuevos modelos de currículum, pedagogía y evaluación; sus veinte "pedagogías productivas" ponen énfasis en el aprendizaje comprometido y reflexivo.

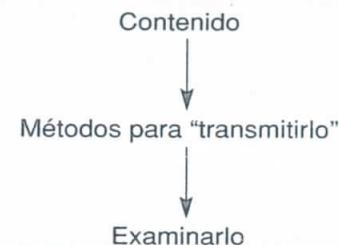
Conversación sustantiva: En las clases con conversación sustantiva hay una considerable interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante sobre las ideas de un tema sustantivo; la interacción es recíproca y promueve la comprensión coherente compartida. Los rasgos incluyen:

- sustancia intelectual,
 - diálogo: el proceso de compartir ideas que no está regido por completo por un guión o no está controlado por una parte,
 - extensión lógica y síntesis,
 - un intercambio sostenido.
- (Sitio web de *Education Queensland*)

Cada una de estas *pedagogías productivas* se presenta mediante una explicación, un "continuo de práctica" que proporciona un medio de controlar la práctica actual y un ejemplo descriptivo. Hay coherencia social y moral en este proyecto, que se ocupa simultáneamente del desarrollo cognitivo y afectivo y trata de promover una respuesta a un mundo rápidamente cambiante que se basa en principios de justicia social y ciudadanía.

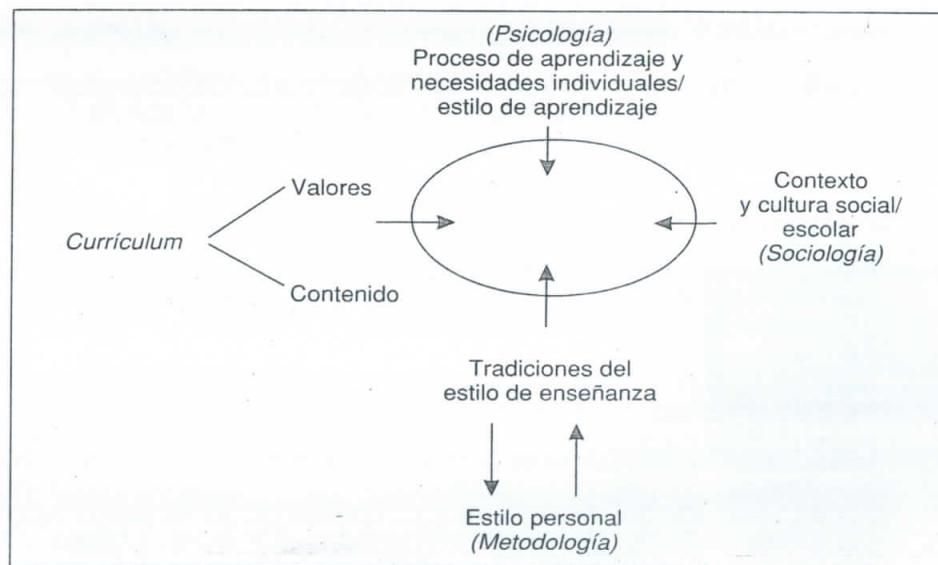
En Europa, el concepto de "pedagogía" es central para el desarrollo escolar. Esto ha ayudado a evitar un divorcio entre la Mejora Escolar como estudio de procesos, culturas escolares y gestión del cambio y otros campos de estudios educativos como la sociología, la psicología y la pedagogía. Es importante comprender que en muchos países europeos el concepto de pedagogía significa más que los simples métodos de enseñanza; requiere una articulación de propósitos y pro-

cesos educativos en términos sociales, éticos y afectivos, así como cognitivos, e implica reflexión sobre la naturaleza cambiante de la sociedad o el valor de la existencia humana. Esto contrasta con las concepciones angloamericanas de "metodología" que han sido a menudo demasiado lineales, como en el modelo de contenido-enseñanza-evaluación de TYLER:



Enseñar y aprender implica una interacción más compleja, dinámica y contradictoria entre:

- El currículum como valores y como contenido.
- Los patrones heredados de enseñanza, junto con la personalidad y los estilos preferidos del profesor individual.
- El *ethos* y ambiente de la escuela, en interacción con la cultura y la sociedad más amplia.
- Una teoría general del aprendizaje y los estilos de aprendizaje preferidos de los alumnos individuales.



Este modelo de pedagogía se puede adaptar a una variedad de situaciones y textos diferentes, por ejemplo un editorial de un periódico o a un programa de televisión. En estos casos, a menudo encontramos un alineamiento entre los elementos diferentes. Por ejemplo, en la popular serie de cocina de televisión *The Naked Chef*, el estilo personal casual pero rápido de Jamie Oliver se combina con los valores curriculares de apertura y flexibilidad (no preocuparse por los detalles más refinados) para llegar a una audiencia postmoderna con un deseo constante de probar nuevas cosas pero sin mucho tiempo libre. Es mucho más difícil encontrar el alineamiento en las escuelas, donde los marcos temporales rígidos, las relaciones autoritarias y el choque del currículum cargado de contenido y sobre-examinado chocan con los estilos de vida adolescente y la cultura juvenil. Las estructuras escolares existentes (la organización del tiempo, del espacio, las personas y los recursos) debilitan los intentos por transformar el aprendizaje basado en nuevas maneras de interpretar la cognición.

Es difícil ver cómo la mejora escolar puede avanzar sin analizar y reconocer estas contradicciones. El progreso ulterior hacia la "organización del aprendizaje" y el desarrollo escolar abierto a futuras alternativas requiere re-pensar de modo coherente la pedagogía.

CAPÍTULO VIII

Escuelas para los ciudadanos

Para el año 2000 deberíamos ser el número uno en el mundo en porcentaje de jóvenes de 18 años que están política y socialmente implicados. Mucho más importante que nuestras puntuaciones en matemáticas y nuestras puntuaciones en ciencia es la implicación de la generación siguiente en el mantenimiento de nuestra democracia y en ayudar a los que en ella la necesitan: los jóvenes, los enfermos, los ancianos, los discapacitados, los analfabetos, los hambrientos y los desamparados. Se deberían identificar las escuelas que no pueden producir ciudadanos políticamente activos y socialmente útiles y divulgar sus tasas de fracaso en los periódicos.

(David BERLINER, 1993.)

La ciudadanía implica libertad para trabajar, para comer, para vestirse, para calzarse, para dormir en una casa, para mantenerse uno mismo y mantener a nuestra familia, para amar, para enfadarse, para llorar, para protestar... La ciudadanía no se obtiene por azar: es una construcción que, nunca acabada, demanda que luchemos por ella.

(Paulo FREIRE, 1988.)

Education for Citizenship (Educación para la ciudadanía), una adición reciente al currículum en Gran Bretaña, plantea un reto creativo para la mejora escolar. La intersección de la ciudadanía con la pedagogía, el currículum, el *ethos* escolar, la comunidad más amplia y los procesos de desarrollo de la escuela, incluidos posibles conflictos de valores, hace difícil considerarla simplemente como una adición discreta al currículum. Si se toma en serio, tiene el potencial de poner en cuestión las tendencias actuales en desarrollo escolar: si bien no es un caballo de Troya, es al menos un ratón de Troya.

En otros lugares, los profesores se sorprenden invariablemente no por su introducción, sino porque faltara. En Alemania, por ejemplo, la *politische Bildung* (educación política) ha sido una parte aceptada del currículum de la escuela secundaria durante décadas. Nadie parece dudar de su importancia, como una contribución para asegurar que ninguna generación futura caerá bajo la influencia del fascismo. Motivos democráticos similares se repiten en otras partes de Europa, con sus diversas historias.

Aunque la mayoría de los países tiene una versión de la educación para la ciudadanía, bajo diversos títulos, su orientación política puede variar enormemente.

El movimiento por la democracia en China y las manifestaciones en la Plaza de Tiananmen fueron un impulso inspirador. En particular, en la confrontación con el ejército, la imagen del estudiante delante de los tanques pone en evidencia un problema vital relacionado tanto con la democracia como con la ciudadanía: en esencia, hay dos modelos de ciudadano: los de 20 años en el tanque y los de 20 años delante del tanque (Henry MAITLES, 200, pág. 23).

En el Capítulo VI, utilicé un modelo de "tres orientaciones" del currículum:

- Académico/vocacional; basado en la intención de adaptar a los jóvenes a una estructura social preexistente.
- Liberal-progresista; basado en la premisa de que promover la empatía y la sensibilidad individual llevaría naturalmente a un mundo mejor.
- Social-crítico; que permite a los jóvenes poner en entredicho y desafiar las estructuras sociales y los valores injustos, e incluye el compromiso social directo durante los años de escolarización, en lugar de diferirlo hasta la edad adulta (KEMMIS y cols., 1983).

Algunas versiones de la educación para la ciudadanía —que a menudo llevan el título de Educación Cívica— están diseñadas para promover la conformidad y la obediencia. La introducción anterior, pero de corta vida, de la ciudadanía como dimensión transversal en el Currículum Nacional para Inglaterra y Gales en 1990 ponía un gran énfasis en "el deber, la importancia de la creación de riqueza y la familia" de acuerdo con las preocupaciones políticas del gobierno de Thatcher (BROWN, 2000, pág. 114). Los valores de la monarquía y del Imperio impregnaban el currículum escolar de la Gran Bretaña del final de la época victoriana y principios del siglo xx a través de la literatura, la historia, la geografía y la instrucción religiosa.

Muchos enfoques basados en la conciencia social y la empatía se pueden describir mejor como liberal-progresistas. Desde la década de 1970, los profesores progresistas de lengua en muchos países de habla inglesa intentaron desarrollar la sensibilidad, el desarrollo emocional y los valores humanos leyendo literatura y haciendo teatro, pero su desconexión con otras materias constituía un límite. Así, los poemas de Wilfred Owen y Siegfried Sassoon ayudaron a hacer a los jóvenes menos ingenuos sobre la gloria de la guerra, pero desarrollaron poco el sentido de cómo la Primera Guerra Mundial había derivado de rivalidades imperiales, ni de que la acción popular colectiva en Rusia, Alemania y otros lugares había podido ponerle fin. Del mismo modo, en las lecciones de geografía, los niños podrían desarrollar un sentimiento de la fragilidad del medio ambiente, pero no tener oportunidad de luchar para protegerlo. Las divisiones entre una materia y otra, y entre el conocimiento y la acción, la cognición y la emoción, el aprendizaje escolar y el mundo externo ponían serias limitaciones a estas formas embrionarias de educación para la ciudadanía.

El nuevo modelo de educación para la ciudadanía tiene el potencial para superar estas limitaciones y transformarse en un currículum socialmente crítico, aunque esto no está garantizado en modo alguno. El Informe CRICK proporciona una base para formas más comprometidas y auténticas de aprendizaje identificando tres corrientes complementarias y entrelazadas:

- la responsabilidad social y moral,
- la implicación comunitaria y
- la alfabetización política.

Sin embargo, la dirección de la educación para la ciudadanía es inevitablemente objeto de grandes disputas, incluidos los intentos de toda clase de agencias de apropiarse de sus recursos bajo su marca. Hay incluso un paquete de recursos puestos a disposición por el Ejército Británico. Es posible concebir que los estudiantes ayudaran en diversos grupos comunitarios, bajo la rúbrica de "ciudadanía activa", pero sin la oportunidad de debate evaluativo.

El éxito de la Educación para la Ciudadanía depende de un cambio sustancial en la escuela entera. Plantea cuestiones clave para el proyecto de Mejora Escolar, pues pone potencialmente en cuestión prácticas e ideologías dominantes de la escolarización.

Aprendizaje y enseñanza

La educación para la ciudadanía no se puede ver simplemente como un añadido. Necesitamos relacionar la ciudadanía y el desarrollo personal y social, dentro de una perspectiva de derechos humanos, con prácticas y creencias centrales a través del currículum. Un conjunto separado de lecciones de ciudadanía es de poco uso si todas las demás lecciones socializan hacia la pasividad y la obediencia ciega.

Cuando DICKENS caracterizó la enseñanza de Mr. Gradgrind como verter hechos en vasos vacíos, estaba haciendo una crítica tanto política como metodológica. En *Hard Times (Tiempos difíciles)*, DICKENS vierte desprecio sobre la escolarización que no demuestra respeto por el conocimiento que los niños obtienen en su vida cotidiana, su familia y su comunidad. Aunque muchas cosas han cambiado en los 150 últimos años, el período en el que DICKENS escribía ha tenido una influencia duradera sobre las escuelas hasta el día presente. A pesar de diferencias superficiales, su sátira representa esencialmente un modelo por defecto de la enseñanza en la que tendemos a recaer cuando dejamos de pensar en alternativas.

El conductismo tiene ahora poca credibilidad como teoría del aprendizaje, pero subyace implícitamente a muchas prácticas didácticas. Ostensiblemente, presenta una explicación más científica que la metáfora de DICKENS, pero es reduccionista; el condicionamiento de PAVLOV y SKINNER de animales enjaulados proporciona una metáfora alarmante para el aprendizaje escolar y un modelo empobrecido del aprendizaje humano en general. No puede dar cuenta siquiera del aprendizaje del proverbialmente curioso gato. También es inherentemente *poco democrático*. Para los conductistas, el aprendizaje es claramente algo que hacemos a los niños.

Si los niños aceptan que 4×4 es 16 simplemente por la recompensa, como los conductistas recomiendan, los estamos convirtiendo en víctimas ciegas, no ciudadanos. ¿Qué pasaría si los recompensáramos por aceptar que la Tierra es realmente plana? ¿O, por utilizar un ejemplo más realista, por creer que los judíos o quizá los palestinos son "gusanos" en lugar de seres humanos?

En demasiadas aulas, las características siguientes del aprendizaje son problemáticas, no sólo desde el punto de vista de una psicología del aprendizaje, sino en sus implicaciones para la ciudadanía.

- El profesor es la fuente principal de información. (La información procede a veces de un libro u ordenador, pero rara vez de un niño, los padres o el mundo externo.)
- El conocimiento aparece como fragmentos de hechos, con conexiones limitadas y pocas oportunidades para evaluar su veracidad o sus implicaciones morales.
- Los estudiantes son en gran medida pasivos, siendo su rol absorber hechos o practicar movimientos establecidos antes de demostrar su adquisición al profesor.
- El conocimiento de hechos y la captación de destrezas motoras predominan sobre la evaluación o el desarrollo cognitivo superior, y están divorciados del desarrollo emocional y social.
- El aprendizaje no se vincula con la experiencia anterior, y está divorciado de la sociedad o el ambiente más amplios.
- La cooperación activa en grupos es infrecuente y la mayor parte del tiempo se pasa escuchando como clase entera o practicando como individuo.
- No hay espacio para la acción social que utilice o someta a prueba el nuevo conocimiento o ideas.

CORSON (1998, pág. 100) señala los aspectos autoritarios siguientes de las convenciones docentes habituales que simplemente damos por supuestos, pero que debilitan diariamente de manera activa la autoestima y los derechos de los estudiantes en nuestras escuelas:

- el uso desenfrenado del imperativo (por el profesor),
- el uso del derecho (absoluto) a hablar el último,
- el uso del derecho (absoluto) a contradecir,
- el uso del derecho (absoluto) a definir el mundo para otros,
- el uso del derecho (absoluto) a interrumpir o censurar,
- el uso del derecho (absoluto) a elogiar o culpar públicamente.

Consideramos que estas prácticas debilitan directamente el aprendizaje que debería promover la ciudadanía. En Escocia, que evitó la reforma del currículum del gobierno de Thatcher y su censura de los estudios sociales contemporáneos, Estudios Modernos tiene categoría igual a la historia y la geografía, pero su respetabilidad se ha comprado en una medida considerable al precio de un enfoque "académico" para el conocimiento. Mi propio análisis de dos manuales recientes y muy populares para chicos de 15-17 años reveló las características siguientes:

- Hay poco reconocimiento de la experiencia personal del estudiante (por ejemplo, en un pasaje sobre las personas mayores con demencia, o en un capítulo sobre el racismo).
- Las tareas del estudiante implican mucha memorización y recogida de datos y cierto grado de interpretación de bajo nivel (por ejemplo, de un gráfico), pero poca oportunidad para la evaluación, la investigación o la lectura crítica.
- Tareas incluso aparentemente simplistas ("¿Por qué son peligrosos los puntos de vista estereotipados?", "Prepara una breve charla en la que expliques por qué las mujeres están infrarrepresentadas en el Parlamento") se presentan como ejercicios de papel para que el profesor los califique, en lugar de oportunidades para interactuar con una audiencia real.
- Casi todas las tareas se dirigen a los individuos y no a actividades cooperativas.
- No hay apenas ningún intento de relacionar la comprensión cognitiva con lo afectivo, o el conocimiento con la acción.

Por contraste, la Educación Política en Alemania pone de relieve el aprendizaje comprometido que es cooperativo y relacionado con la acción. La acción se clasifica como:

- Acción real (por ejemplo, investigaciones, localizaciones, preguntar a expertos locales, entrevistas en la calle).
- Acción simulada (por ejemplo, representación de roles, juegos, juegos de decisión, debates).
- Producción (es decir, como resultado del aprendizaje, los estudiantes producen informes, un vídeo, un periódico o exposición, o simplemente hacen una presentación a su clase) (HERDEGEN, 2001).

Estas prácticas son importantes no sólo para la educación para la ciudadanía, sino para la mejora de la escuela más en general; podrían proporcionar un medio para hacer el aprendizaje más comprometido, realista y estimulante, y crear oportunidades para el desarrollo personal y social.

Currículum

Asombra encontrar que se aconsejaba a los profesores daneses no programar con excesiva antelación, pues esto puede debilitar sus negociaciones con los estudiantes sobre qué aprender. El mismo documento propone que los chicos de 14-16 años deberían tomar ellos mismos la iniciativa de invitar a oradores a la escuela o concertar visitas, en lugar de que lo hagan sus profesores (Ministerio de Educación, Dinamarca, 1995).

Los profesores en Gran Bretaña se han acostumbrado tanto a que cada detalle del currículum se decida desde arriba que la idea de negociación suena casi revolucionaria. Desde una edad temprana, los niños aprenden que no tienen derecho a escoger: la hora de la alfabetización ha eliminado casi todas las

oportunidades de elección individual de libros que leer; la elección individual de temas para la investigación ha sido excluida por el empuje para cubrir el contenido. La alfabetización se predefine desde el punto de vista de los géneros y la terminología lingüística para cada trimestre de la escuela primaria, con independencia de las necesidades o intereses de los niños. La frecuencia creciente de pruebas ha endurecido el control para los estudiantes de secundaria. Los muchachos escoceses de 17 años que estudian para la Superior tienen evaluaciones formales casi cada semana; sólo en Geografía, deben realizar 14 pruebas diferentes en dos trimestres para ser elegibles para el examen, ¡y no tienen tiempo para frivolidades como el trabajo de campo! El nivel AS en Inglaterra significa que el año 12 —que en tiempos estaba para fomentar el pensamiento más profundo y lecturas más amplias— ya no está libre de la presión de los exámenes.

Este régimen no conduce a la ciudadanía. La sociedad adulta necesita proponer qué piensa que es más importante pasar a la generación siguiente, pero los jóvenes en Gran Bretaña experimentan ahora una imposición que excede con mucho esta necesidad y niega los derechos de los jóvenes. ¿Quién, por ejemplo, decretó que todos los niños de 7-11 años estudiaran la Gran Bretaña Anglosajona y por qué? ¿Y quién estimó que todos los niños en el tercer trimestre de 5.º necesitan aprender el significado de la personificación? La selección de contenidos es a menudo arbitraria y niega a grupos particulares el derecho a verse a sí mismos representados en lo que cuenta como conocimiento legítimo. En palabras del director de una escuela multiétnica en el centro de Toronto: “¿Por qué mis estudiantes deberían aprender sobre una Europa medieval bárbara —caballeros dándose golpes en la cabeza con trozos de metal y niveles desastrosos de higiene pública— cuando la civilización islámica o china en esa época estaba mucho más avanzada?” Claramente, estamos tratando no con la simple imposición del currículum por los adultos a los niños y los adolescentes, sino con la reivindicación de una élite poderosa de representar la sociedad como un todo.

Tiene que haber un compromiso entre las responsabilidades del mundo adulto y los intereses de los jóvenes. El currículum danés (véase el Capítulo VI) propone que una clase podría profundizar en un tema importante porque los estudiantes lo provoquen, quizá a causa de un acontecimiento reciente o porque el profesor plantee la cuestión. En todo caso, el debate y la interacción entre el profesor y los estudiantes lleva a una variedad de preguntas y problemas que los individuos y grupos pequeños en la clase pueden escoger entonces para analizar.

El marco temporal para el estudio, su división en períodos impartidos por demasiados especialistas en materias separadas, va a menudo en contra de un aprendizaje más profundo. En muchos lugares de Alemania, los horarios se suspenden para la Semana de Proyectos, de manera que los estudiantes pueden trabajar como clase en una materia importante o reagruparse con alumnos de otras clases. Se recomienda que un grupo de planificación, compuesto por profesores y estudiantes, exponga los temas sugeridos con antelación, pero que los individuos también puedan hacer propuestas.

Las cuestiones de la elección de los alumnos y el horario no agotan la relación entre ciudadanía y currículum. En Gran Bretaña, procuramos evitar las cues-

tiones más polémicas. Mientras que los profesores británicos tienden a privilegiar puntos de vista intermedios, el énfasis en Alemania, siguiendo la Conferencia de Beutelsbach, es que los profesores estén abiertos a la controversia, presenten un amplio abanico de ideas y reconozcan su propio punto de vista.

Enseñar sobre cuestiones polémicas: el Consenso de Beutelsbach (Alemania)

- (1) No debes vencer. No es ético coger a los alumnos desprevenidos, como quiera que se haga, imponiendo opiniones preferidas y así, impedirles que alcancen un juicio independiente.
 - (2) Lo que sea polémico en ciencias sociales y en política debe parecer polémico también en la enseñanza.
 - (3) Se debe situar a los alumnos en una posición en la que puedan analizar una situación política y sus propios intereses y posición, y también buscar maneras y medios de influir en la situación social en la que ellos se encuentran.
- (Hans-Georg WEHLING: Konsense à la Beutelsbach? Nachfrage zu einem Expertengenspräch. En S. SCHIELE y H., SCHNEIDER, comps., pág. 179).

Los profesores tienen la responsabilidad de evaluar las prácticas habituales con cuidado, incluidas las que son aparentemente progresistas. El tiempo de asamblea en las escuelas primarias ha creado nuevas oportunidades para el debate, pero se puede trastornar convirtiéndolo en una función disciplinaria o incluso en una oportunidad para corregir hábitos del lenguaje (véase CLAIRE, 2001, pág. 154).

Ethos escolar y derechos humanos

Al repensar la organización y el *ethos* de la escuela, necesitamos hacer preguntas políticas sobre el propósito educativo y lo que entendemos por una buena escuela. El *ethos* no se puede ver, instrumentalmente, como un medio de mejorar los resultados de los exámenes, aunque sea crucial hacerlo. Durante los años de escolarización, necesitamos relacionar la calidad de la vida escolar y las relaciones con los derechos humanos de los jóvenes. Esto es particularmente cierto en las escuelas que prestan servicio a comunidades en situación de desventaja; en las escuelas de éxito en zonas urbanas deprimidas, las experiencias diarias de escolarización reafirman un sentido de la dignidad humana, en lugar de parecer que confirman una falta de estatus y valor.

Por esta razón la “conducta ordenada”, como característica clave de las escuelas eficaces, es tan equívoca. Las escuelas que parecen ordenadas en la superficie pueden tener una cultura negativa y combativa. El proyecto de investigación-acción de Charlotte-CARTER en una escuela comprensiva de chicos en el Midlands occidental inglés reveló una cultura en la que la hostilidad y el menos-

precio se habían convertido en la norma y estaban afectando profundamente a la autoestima y el logro.

La escuela espera que lo hagamos mal y ésa es la manera en que nos metemos en lo que sucede... Parecen pensar que somos totalmente egoístas y queremos arruinarla.

Tus compañeros te están golpeando siempre... es más sencillo ver las cosas de la manera en que ellos hacen y entonces no te desanimas. Digamos que no consigues un objetivo, tú sabes todavía que estás bien realmente, pero el resto del equipo podría forzarte a sentirte mal y entonces es así como te sientes.

Charlotte CARTER ofrece la interpretación siguiente:

La propia imagen de los participantes era provisional y dependía precariamente de su negociación diaria de la información conflictiva sobre quiénes querían ser y qué les decían que eran. Como resultado, estaban retenidos en un atolladero de duda y dependencia de los otros y la escuela, nadie se sentía seguro o justo.

(CARTER, 2000, pág. 155).

Cada vez se reconoce más que es mejor implicar a los estudiantes en el establecimiento de los códigos de comportamiento. Las reglas impuestas desde arriba serán objeto de resistencia permanentemente y nunca se interiorizan por completo. "Causaremos problemas siempre porque no nos gusta que los adultos nos ordenen hacer cosas... Una regla es una convención si la has hecho tuya... está dentro de nosotros" (ALDERSON, 2000, pág. 127).

Hay signos de que algunas escuelas están se están haciendo conscientes del cambio de *ethos* desde el punto de vista de la democracia y los derechos humanos. El trabajo de la Red Escocesa de *Ethos* de la Escuela ha sido importante en el desarrollo de esta perspectiva y sus informes de estudio de caso son alentadores (www.ethos-net.co.uk). La implicación democrática de los alumnos lleva tiempo, pero libera una iniciativa que puede reducir en último término la presión sobre los profesores y los directores.

Animar a los alumnos a asumir más responsabilidad es un trabajo difícil, pero puede también reducir la ansiedad. Teníamos una visita de políticos locales y de repente advertí que no me había dado cuenta de que estaba lloviendo y necesitábamos juegos y actividades para el recreo. No debía haberme preocupado: algunos otros niños lo habían organizado por sí mismos para 1.º y 2.º de primaria: habían asumido la responsabilidad espontáneamente.

En el Consejo Escolar, los alumnos propusieron reiniciar el Centro de Asesoramiento sobre Acoso (dirigido por los alumnos). La semana siguiente me sentí muy culpable de no haber hecho nada sobre esto. Los alumnos dijeron: "Sra. Howarth, sabemos que ha estado muy ocupada. Pusimos carteles y ya está en marcha".

Carol Howarth, Directora, Escuela Primaria Spittal, Glasgow (*Improving Schools* 4/1)

"He decidido cancelar el acontecimiento Pagar-para-Aparcar. No estáis lo bastante bien organizados, no habéis hecho la publicidad... No tengo tiempo de aquí a la semana que viene..."

Así, el viernes siguiente al llegar a la puerta de la escuela (en mi coche) me sorprendió ver a un gran grupo de alumnos con cubetas para la recogida de la tasa de aparcamiento y una pancarta enorme. En mi ausencia, habían seguido adelante ellos solos.

Lo que más me sorprendió era que se habían hecho cargo de verdad, estaban fortalecidos. Se habían convertido en "co-creadores y participantes en la evolución de la escuela" (SENGE).

Michael Farrell, Instituto Portobello, Edimburgo (*Improving Schools* 5/12)

Implicación de la comunidad

Tradicionalmente, nuestras escuelas se han orientado más hacia el individualismo competitivo que hacia el apoyo cooperativo. Esto tiene implicaciones tanto para el logro como para la ciudadanía. La inclusión de la implicación de la comunidad como una corriente dentro de la educación para la ciudadanía tiene un potencial transformador para la educación en general. Tendemos a dar por supuesto que las oportunidades para el aprendizaje fuera de las puertas de la escuela son limitadas, considerando como una victoria importante que los estudiantes de geografía tomen parte en una salida cada uno o dos años, los chicos de 15 años tengan una experiencia de trabajo de una semana antes de dejar la escuela o los niños de escuela primaria salgan en ocasiones al campo. Algunas escuelas hacen más que esto, pero son la excepción.

Las visitas y las prácticas proporcionan fuentes muy motivadoras de aprendizaje. La escuela Rushey Mead de Leicester ha dedicado durante algunos años una tarde a la semana para que sus alumnos mayores participen en un programa combinado de ciudadanía y PSE (*Personal and Social Education*) que incluye prácticas en grupos comunitarios (WRIGLEY, 2000, pág. 55). Los estudiantes que ayudaron a redecorar un refugio de mujeres, por ejemplo, trajeron a la escuela una conciencia importante que no se podría haber obtenido de una clase. Las prácticas en la comunidad cambian potencialmente el equilibrio entre los profesores y los alumnos, haciendo la relación de aprendizaje más recíproca y simétrica. Algunas escuelas en EE.UU. están comenzando a explorar un modelo de aprendizaje mediante períodos de colocación como "aprendiz" organizando extensas prácticas laborales. Esto permite a los jóvenes de zonas urbanas deprimidas experimentar carreras que de otro modo pensarían inalcanzables. Sin embargo, no deberíamos olvidar la importancia de asegurar que las experiencias prácticas se complementan con la oportunidad de preguntar, debatir y evaluar críticamente los métodos que se observan.

Es sencillo subestimar la experiencia vital de los niños de zonas urbanas deprimidas. La educación para la ciudadanía, como el PSE, está en peligro de

rozar la superficie y tener poco efecto real a menos que encontremos maneras de incorporar experiencias incluso perturbadoras. Hilary CLAIRE, en un revelador libro sobre alumnos en dos escuelas primarias de Londres, proporciona muchos ejemplos. Demuestra que los niños pequeños no sólo sufren los efectos directos de la pobreza, sino que también sienten el desprecio de otros hacia su condición. Algunos la utilizan para estigmatizar y abusar.

Tengo muchas peleas. En ocasiones la gente te obliga a enfadarte, a ponerte furioso, intentas ignorarlo, pero no puedes... dicen algo de tu familia, no os podéis permitir una casa... la mayor parte de las veces es sobre tu familia. Te dicen... eres un cerdo, y tu mamá ni siquiera se viste bien, no te puedes permitir comprar cosas... Si vas por la calle y ves a un borracho o un vagabundo te dicen: ése es tu padre. Ese vagabundo se parece a ti, sus ropas son como las tuyas.

(CLAIRE, 2001, pág. 36.)

Esta autora propone que los niños necesitan la oportunidad del tiempo de asamblea para compartir y debatir la experiencia, pero que son precisas otras interacciones menos públicas para que ellos puedan ser lo suficientemente abiertos con aquellos adultos en los que confíen sobre las dificultades de su vida.

A menos que aprendamos a conectar con la experiencia de la pobreza, nuestros intentos de mejora escolar no engranarán creativamente con el reto de elevar el logro. Hasta ahora, el mensaje general de los canales oficiales ha sido reforzar los límites entre la escuela y la comunidad en el interés de minimizar las distracciones al aprendizaje escolar.

Identidad personal, poder y desarrollo de la escuela

Una contradicción sería en las políticas para la educación del neolaborismo es que se espere que profesores sin derechos se los expliquen a los niños. La cultura de poca confianza y mucha vigilancia, a la que se hacía referencia en el Capítulo III, atraviesa la preocupación ostensible por los derechos humanos que se pide a los profesores que introduzcan en las escuelas y dificulta la iniciativa y creatividad que necesitarán para producir la transformación necesaria. Los profesores tendrán que afirmar su propia ciudadanía para compartirla.

El desarrollo futuro del currículum y la pedagogía en una edad de cambios tan drásticos requiere compromiso, cooperación e imaginación. Implica el compromiso de los profesores con la teoría y con la transformación de la práctica cotidiana.

Es preciso extender a las humanidades los recientes avances en la teoría del aprendizaje en torno a la idea de la cognición situada, concebida en términos de aprendizaje basado en el trabajo. Un rasgo particularmente interesante de las lecciones observadas en algunas escuelas multiétnicas (WRIGLEY, 2000; también 2000a) era el uso de técnicas de artes creativas como la escritura imaginativa y el teatro para explorar aspectos de la creencia y la práctica cultural. En una lección, las niñas que estudiaban *Romeo y Julieta* improvisaban una escena que SHAKESPEARE no escribió: un encuentro entre las tres mujeres principales: Julieta, su madre y su aya, después de que el padre de Julieta le ordenara casarse con el hombre que él había elegido. En una lección de educación religiosa, los alumnos

escribieron sus credos personales, en los que característicamente pasaban de la fe religiosa ortodoxa a una formulación de la creencia personal.

Se utilizaron también las artes visuales y la música para explorar cuestiones de identidad personal y cultural. En otras lecciones, un estudio de la semiótica del periodismo y el drama televisivo llevó a una comprensión más profunda del funcionamiento ideológico de los textos cotidianos.

Creo en un Dios, pero él no nos controla.
En cambio, guía a todos hacia las cosas correctas.
Creo en la Evolución. Sucede
pero muy lentamente, de manera que ni siquiera la advertimos.
Creo que todos somos iguales.
Ningún hombre está más alto o más bajo que los demás.
(WRIGLEY, 2000, pág. 69)

Estas formas de "pedagogía límite", por tomar prestada la expresión de Henry GIROUX, tuvieron lugar entre alumnos bilingües de ascendencia sudasiática. Para muchos, proporcionaban un medio de reevaluar su compleja herencia cultural y tomar ellos mismos una nueva posición para el futuro. Sin estas oportunidades, los niños y los adolescentes pueden encontrar difícil reconciliar las culturas y creencias familiares con los estilos de vida de la sociedad occidental contemporánea. Es esencial hacer esto de una manera abierta, para evitar el prejuicio de que las maneras occidentales modernas son superiores, y las artes creativas proporcionan un medio importante de hacerlo.

Sin embargo, esta cuestión es igualmente importante para los estudiantes monolingües. También ellos necesitan desarrollar una conciencia crítica de las ideologías dominantes que los rodean y que ordinariamente dan por sentadas. Como la antropóloga Margaret MEAD dijo una vez, el pez es la última criatura en descubrir el agua. En esta era de globalización, el consumismo, el militarismo y la asunción de la superioridad occidental son una forma de fundamentalismo tan poderosa como cualquier religión. Las artes creativas y estudios semióticos como la literatura y los medios de comunicación fomentan una respuesta tanto emocional como intelectual y proporcionan un medio para el aprendizaje y el desarrollo que compromete a los jóvenes activa y críticamente.

CAPÍTULO IX

Comunidades de aprendizaje

Hace falta la tribu entera para educar a un niño.
(Proverbio africano)

Damos demasiado por supuesto el marcado límite entre las escuelas y el mundo más amplio. Esto tiene profundas raíces en la historia. Las escuelas monásticas de la Edad Media ofrecían el aprendizaje a algunos niños del pueblo al precio del aislamiento del mundo y su maldad. Dada la misión de la educación pública victoriana de domesticar la descendencia ingobernable de la clase trabajadora industrial, se tendía a ver a los padres como el enemigo en lugar de colaboradores potenciales. Sólo se permitía franquear la puerta al ministro de la iglesia y a algún rico benefactor ocasional.

El límite se ha debilitado en décadas recientes, pero los muros siguen altos y a menudo imposibles de escalar. Se anima a entrar en la escuela al principio y al final del día, y a menudo a ayudar en el aula, a los padres de los niños pequeños, a los que antes se mantenía fuera con las puertas bien cerradas. Sin embargo, los padres pueden experimentar resistencia cuando sus opiniones, incluido su conocimiento de sus propios hijos, contradice los supuestos del maestro. La posibilidad de enlace e influencia se diferencia también por la clase social y la raza. Entretanto, poco ha cambiado en las escuelas secundarias y las escuelas comunitarias, a pesar de su probado valor, son la excepción. Las publicaciones sobre mejora escolar han puesto de relieve la importancia de los padres, pero de una manera unilateral. Según el consejo oficial, el papel de los padres es primariamente asegurar que los niños asisten a la escuela y hacen los deberes.

Al mismo tiempo, hemos tendido a dar por supuesta la organización interna de las escuelas y no hemos dudado en si ofrecen una experiencia de calidad de la vida comunitaria. Ha pasado de moda dedicar la atención a reestructurar y es preciso poner de nuevo énfasis en hasta qué punto la estructura constriñe y determina la cultura.

En este capítulo, deseo defender la importancia para la mejora escolar de estos dos aspectos de la comunidad, a saber:

- Cómo las escuelas, y particularmente los institutos de enseñanza secundaria más amplios, funcionan como comunidades para los jóvenes.
- Cómo las escuelas se relacionan con una vida comunitaria más amplia fuera de sus puertas.

El problema de los grandes centros escolares

La pérdida de comunidad es una preocupación para muchas sociedades urbanas y afecta profundamente al clima para el aprendizaje escolar. Por desgracia, muchos institutos de enseñanza secundaria de gran tamaño, más que proporcionar un medio para construir la comunidad, tienden a reproducir y reforzar los problemas de la sociedad más numerosa.

SERGIOVANNI (1999, pág. 9 y sigtes.) nos recuerda la distinción de TÖNNIES entre *Gesellschaft* y *Gemeinschaft* (traducido normalmente como sociedad y comunidad, aunque en lengua alemana implica una oposición entre vivir meramente los unos *al lado de* los otros y compartir una *vida común*). *Gesellschaft* implica encuentros que son transaccionales e impersonales, en los que a menudo es difícil encontrar significado y significación. Las personas se esfuerzan en provecho propio y consiguen coexistir mediante la cortesía. Se desaprueba la subjetividad y se premia la racionalidad. SERGIOVANNI propone que éstas son también características fundamentales de muchas escuelas.

A menudo, y especialmente donde hay ruptura familiar y en ausencia de estructuras familiares extensas, los adolescentes buscan la comunidad en otros lugares, como la calle. SERGIOVANNI defiende que las escuelas tienen que proporcionar una alternativa a las bandas adolescentes desarrollando una vida comunitaria fuerte y significativa. Tenemos que recordar el proverbio africano: hace falta una tribu entera para educar a un niño. No lo pueden hacer profesores individuales que trabajan aislados, cada uno en su propio departamento y en su franja de tiempo.

Una comunidad real es inherentemente educativa. Sus valores y conocimiento se enseñan a los nuevos miembros y se celebran en costumbres y rituales. "La comunidad de parentesco, lugar y mente, se convierte con el tiempo en una comunidad de memoria" (*ibid.*, pág. 8). SERGIOVANNI aboga por nuevas estructuras escolares como marco para el desarrollo de comunidades de educación:

Hemos perdido partes vitales de una buena educación: el barrio y la familia. Aunque no podemos volver a un tiempo más simple, debemos encontrar no obstante maneras de dar a los niños un lugar seguro para crecer, una oportunidad para jugar y crear una posibilidad de conversar con los adultos.

(*ibid.*, pág. 11.)

Hasta la década de 1960, en virtud de un sistema escolar selectivo, la mayoría de los institutos de enseñanza secundaria de Gran Bretaña tenía menos de 500 estudiantes. Un criterio clave al determinar el tamaño de las nuevas escuelas comprensivas fue la necesidad de tener una cohorte suficientemente grande que entrara a los 11 ó 12 años de edad para mantener un estadio final que pudiera ofrecer una amplia variedad de elección de materias, ajustadas a tipos

diferentes de intereses o capacidad. Se prestaba poca atención al efecto que producía el entrar en una escuela de mil alumnos, o más, en los adolescentes más jóvenes.

Se hicieron varios intentos de proporcionar una sensación de pertenencia, mediante un sistema de orientación basado en residencias o en grupos de edad. Esto era una pálida imitación del sistema de alojamiento de los internados independientes; comunidades residenciales unidas simbólicamente por la participación en deportes competitivos y actividades culturales. Reunirse brevemente como clase para pasar lista una vez al día proporciona un anclaje inadecuado para generar una sensación de pertenencia. En Escocia, el sistema de orientación se profesionalizó mediante la designación de personal cuidadosamente escogido como Profesores Orientadores, a quienes se otorgó la responsabilidad de enseñar Educación Personal y Social y se liberó de una cantidad significativa de enseñanza de materias, pero esto ha tenido el inconveniente de permitir a otros convertirse simplemente en especialistas de materias sin una responsabilidad más amplia.

A pesar de los intentos de remediar la situación mediante estas estructuras pastorales, los problemas básicos de tamaño y anonimato se mantienen. En la mayoría de los institutos de enseñanza secundaria británicos, los profesores de cada materia se asignan a las clases de los alumnos más pequeños aleatoriamente, de manera que las 12-15 personas que enseñan a una clase de chicos de 12 no tienen otro contacto entre sí; lo que difícilmente es una buena base para el trabajo de equipo y la planificación colectiva. Los profesores de geografía o música, con tiempo de currículum limitado, podrían enseñar a cientos de niños diferentes a la semana. La investigación de Maurice GALTON y otros (véase CROLL, 1983, pág. 82) sobre la transición a la *secondary school* muestra que los niños progresan mucho menos en su primer año en la *secondary school* que antes, y alrededor de un tercio retrocede de hecho. Sara DELAMONT (1983), otro miembro de este equipo de investigación, demuestra que el sistema de profesores especialistas cultiva en los alumnos una dependencia mucho mayor que en la *primary school*. Especialmente en los barrios con más problemas, los equipos de orientación hacen enormes esfuerzos para reparar el daño del sentimiento de alienación de los niños, pero el sistema mismo es disfuncional y puede exacerbar el comportamiento perturbado y perturbador.

La situación no es tan diferente en otros países con grandes poblaciones urbanas, pero se están encontrando soluciones. Una respuesta es dividir las escuelas grandes en unidades más pequeñas, como las salas del Campus de Stantonbury en Inglaterra. En esta escuela de gran éxito, se asigna a cada sala un equipo de profesores con responsabilidad en la mayoría de sus materias. El equipo tiene un grado de autonomía en la planificación del uso del tiempo y las personas, coopera en la enseñanza y planificación del currículum y asume responsabilidad de la orientación y el enlace con los padres.

Se ha establecido un patrón diferente para los niños de 11-12 años en la Escuela Falinge Park de Rochdale, donde cada clase tiene un solo profesor durante más del 40% del horario. El profesor de aula es responsable de Lengua, las materias de humanidades y Educación Personal y Social. Estos docentes reciben apoyo de otros miembros del equipo si carecen de experiencia en una materia particular. El sistema proporciona estabilidad emocional en un momento

crítico de transición escolar. Los profesores pueden relacionarse con cada individuo y responder a necesidades de aprendizaje y preferencias de estilos de aprendizaje diferentes. Durante el resto del horario, el número de docentes es estrictamente limitado, incluido un sistema de carrusel para las artes creativas, y el profesor de aula puede actuar como un punto de anclaje eficaz. Este sistema impresionó a los inspectores, que concluyeron que los niños estaban progresando como media mucho más de lo normal, sin la regresión habitual del año de transición. La escuela pronto tuvo la nominación para ser una Escuela Beacon (WRIGLEY, 2000, pág. 91).

En Alemania, varias escuelas comprensivas grandes han puesto en práctica el modelo de grupo pequeño (Team-Kleingruppen-Modell, véase SERGIOVANNI, 1999; RATZKI, 1996). En este sistema, no sólo hay una "miniescuela" que consta de unas cinco clases y ocho profesores, sino que los estudiantes trabajan gran parte de su tiempo en grupos más pequeños mixtos en cuanto a la capacidad. Los miembros del grupo aprenden a cooperar y se involucran en tareas que desarrollan su responsabilidad académica y social.

En Dinamarca están cualificados en tres materias diferentes y la mayoría de los estudiantes hasta los 16 años de edad no tiene más de 4 ó 5 profesores diferentes cada año. El profesor de aula principal permanece normalmente con la clase durante más de un año. Esto crea la base para formas más democráticas de aprendizaje en las que hay mayor flexibilidad y elección para el alumno, y en las que se pueden satisfacer las necesidades cognitivas y sociales de una gran variedad de aprendices.

En Noruega, los muchachos de 13-16 años tienen un sistema similar. Los profesores no pertenecen a departamentos de materias sino a equipos de curso, de manera que un equipo de cinco profesores puede cubrir todo el currículum. Los docentes no enseñan a los niños en otros cursos a menos que necesiten completar sus horarios. Esta disposición hace innecesario tener equipos paralelos de orientación o personal de apoyo o sistemas de gestión extensos.

La Coalición de Escuelas Esenciales en los Estados Unidos trabaja a partir del principio de que ningún profesor debe enseñar a más de 80 estudiantes. Aunque cada escuela difiere en su organización interna, se siente en general que promover un aprendizaje más profundo requiere un contacto más amplio entre cada profesor y una clase (www.essentialschools.org).

Estas estructuras son diferentes, pero todas están diseñadas para permitir a los profesores:

- trabajar con éxito con clases de capacidad diferente,
- negociar el trabajo apropiado para ajustarse a los diversos intereses y capacidades,
- integrar a los alumnos con necesidades especiales,
- relacionarse bien con sus estudiantes,
- crear una sensación de seguridad y atención,
- apoyar el desarrollo social de la clase,
- y promover un aprendizaje más comprometido y activo.

Equipos de profesores trabajando en cooperación y el mejor clima y relaciones sociales en una comunidad de aprendizaje razonablemente pequeña harían

posible que muchas escuelas redujeran el tamaño de la clase, ya que habría menos necesidad de orientadores, de gestión o de apoyo al aprendizaje. Esto haría un uso mucho mejor de las ratios globales alumno:profesor de 17:1 en la escuela de enseñanza secundaria británica promedio que las complejas estructuras actuales hacen que en muchas clases alcance los 30 alumnos.

Escuelas comunitarias

La expresión "escuela comunitaria" cubre una amplia variedad de organizaciones y muchas escuelas funcionan como comunitarias incluso sin la designación formal ni la financiación. Aunque se describen algunas escuelas individuales en las publicaciones de mejora de la escuela, no se ha explorado adecuadamente el concepto como un todo, ni el efecto de la escolarización comunitaria en el *ethos* y el logro.

Centrar algunas clases de educación de adultos en el edificio de una escuela puede ser un punto de partida, pero sería un error confundir esta posición minimalista (adoptada en ocasiones simplemente por razones de economía) con una educación comunitaria genuina. No hay un patrón individual, pero el motivo común es asegurar el beneficio mutuo de la participación de jóvenes y adultos. Los estudiantes de la escuela podrían ayudar en una guardería, de manera que las madres jóvenes pudieran asistir a cursos de cualificación. Otros estudiantes podrían entrevistar a ciudadanos mayores que asistieran a un club social en el edificio de la escuela. Las escuelas comunitarias tienen el potencial de ser más que una amalgama económica de tipos de provisión; deberían tener un efecto en el currículum. No hay un plan rector sino que cada escuela encuentra su propio camino; el liderazgo significa basarse en éxitos anteriores. La Escuela Thomas Hepburn de Gateshead estableció una vinculación electrónica con escuelas en Noruega, Francia e Italia. Como parte de un proyecto multinacional de historia, los alumnos acompañaron a personas mayores que asistían a su centro social al museo al aire libre de Beamish. Ganaron en confianza y destrezas de comunicación, comparando la visión del museo de la historia con las narraciones de las personas mayores. Su información se intercambió entonces internacionalmente utilizando Internet y el correo electrónico.

Las escuelas comunitarias ayudan a poner en contacto a los padres con los profesores. En particular, el extendido interés en el conocimiento de los ordenadores ha creado una oportunidad de repensar los roles estudiante-profesor e hijo-padre. En el programa *Family e-Learning* en Monkseaton, cerca de Newcastle, estudiantes de 17 años trabajan como técnicos y tutores para proporcionar clases de informática a familias enteras. Los niños en la Escuela Primaria de Seymour Park en Trafford (Manchester) realizan cursos para sus padres, así como cursos de desarrollo de personal para sus profesores (WRIGLEY, 2000).

Los niños dirigen ahora sesiones de formación para sus profesores y para padres. Los ayudamos a ser buenos profesores, pidiéndoles que planifiquen cuidadosamente y consideren lo que los adultos tendrán más necesidad de saber y dónde pueden estar sus dificultades, duplicando de modo exacto el proceso que un profesor adulto podría utilizar.

Hubo un momento extraordinario el año pasado en el que un niño sikh* enseñó a su abuelo a utilizar Internet y acceder a fotografías de ciudades de la India que no había visitado desde que era un niño. Las noticias de esto se extendieron rápidamente y ahora estamos buscando financiación para un aula de TIC comunitaria, que esperamos se desarrolle en un ambicioso centro de aprendizaje comunitario.

(Jenny Dunn, directora, Seymour Park School, en WRIGLEY, 2000, pág. 38)

Otras escuelas que trabajan en áreas deprimidas ayudan a proporcionar cualificaciones a los padres. En la Escuela Sparrow Hill de Rochdale las madres de origen paquistaní asisten a cursos proporcionados por el colegio universitario local, y que ellas han solicitado a pesar de que les resulta difícil desplazarse solas al campus principal del colegio universitario. Su sensación de logro es motivadora no sólo para ellas mismas, sino para sus hijos; ha ayudado a aumentar el respeto por el aprendizaje (WRIGLEY, 2000, pág. 145)

Las escuelas comunitarias pueden trabajar para fortalecer a grupos marginados mediante proyectos de desarrollo comunitario en los que el aprendizaje informal se vincule con la generación de nuevas estructuras democráticas. Los educadores comunitarios en países más industriales como Gran Bretaña han adaptado las prácticas y la filosofía de FREIRE. Los proyectos de desarrollo comunitario pueden involucrar directamente también a los jóvenes en las escuelas. En algunas escuelas en Northumberland, Inglaterra, trabajadores jóvenes ayudaban a los estudiantes a desarrollar planes concretos para mejorar su área. Se ha reservado ya una beca de desarrollo, de manera que los jóvenes aprendan lecciones positivas de su participación, en lugar de correr el riesgo de frustrarse si las buenas ideas no se materializan.

La New Community School (véase el sitio web) es un modelo que se está poniendo a prueba a través de Escocia, basado en la "escuela de servicio completo" norteamericana. Diversas agencias de servicios, como educación de adultos, servicios sociales, educación sanitaria y vivienda, se unen en torno a una escuela o grupo de escuelas. Dentro de este modelo general, las escuelas y comunidades locales tienen libertad para desarrollar sus propias estructuras y prioridades.

Los padres como socios

Justo cuando los padres estaban asumiendo un papel e interés mayores en la educación de sus hijos, la Ley de Reforma Educativa de 1988 en Inglaterra y Gales reconstruyó su papel como *consumidores* dentro de un sistema de elección de mercado. (La realidad de la elección escolar depende, por supuesto, de que los padres tengan recursos materiales y capital cultural suficiente para ingresar a sus hijos en las "mejores" escuelas; para muchos, la elección de consumidor es como un escaparate cuando se tiene un monedero vacío.)

* Los sikh son los seguidores del sirenismo, 5.ª religión mundial, de origen indio, que se desarrolló en el contexto del conflicto entre las doctrinas del hinduismo y el islam. (N. del E.)

Colocar a los padres como consumidores aporta a algunos un efecto temporal en el momento de la matrícula, pero poca influencia positiva durante los años que sus hijos pasan en la escuela. A pesar de pasos simbólicos para establecer canales más directos de influencia, como la elección de algunos padres para el cuerpo directivo y una reunión de padres anual, su implicación es ligera comparado con muchas partes del norte de Europa; incluso los cuerpos gubernamentales tienen espacio limitado para maniobra dado el control centralizado del orden del día para el cambio.

Gran parte del cambio legislativo asume una relación unidireccional entre las escuelas y los padres. La responsabilidad legal de la escuela de informar sobre los resultados obtenidos por un niño apoya la relación de consumidor, pero no una asociación activa que apoye el aprendizaje. Ambas partes se pueden sentir amenazadas: los profesores se vuelven recelosos de los padres, que parecen asumir el papel de perros guardianes, mientras que a los padres de los alumnos absentistas los amenazan con la retirada de los subsidios sociales e incluso la cárcel. Esto difícilmente es una base sobre la que establecer una asociación de confianza. Por comparación, en muchas partes de Escandinavia se da la buena práctica de una reunión trimestral entre el profesor de aula y los padres en la que se analiza abiertamente el contenido del currículum y los métodos.

La introducción de contratos hogar-escuela refuerza más la sensación de que la educación es algo que sólo las escuelas pueden hacer, relegando a los padres a un papel de apoyo o incluso de custodia. La verdadera asociación no se puede lograr mediante esta maniobra burocrática.

Saber lo que sabemos sobre la importancia de que los padres escuchen a sus hijos y lean con ellos no justifica presionar a los padres para que firmen un acuerdo hogar-escuela en el que se comprometan a dedicar períodos establecidos a estas actividades.

Donde ya hay confianza y seguridad entre el hogar y la escuela y entre los profesores individuales y las familias, estos proyectos estarán en vigor ya ... Donde esta confianza falte o donde padres y profesores no se valoren mutuamente, los acuerdos contractuales no tienen validez (MITTLER, 2000, pág. 157).

Afortunadamente, hay formas más positivas e imaginativas de formar asociaciones en las escuelas y particularmente con comunidades marginadas, donde las barreras a la comunicación están más consolidadas. Hay datos sustanciales del éxito de las asociaciones de lectura, donde los niños llevan a casa libros para leer con sus padres, junto con un diario para comentarios. Esto proporciona un contexto para debates relajados con padres individuales al final de la jornada escolar. Los profesores en la Escuela Primaria Spittal de Glasgow visitan a los padres antes de que sus hijos empiecen la escuela, pero les escriben primero para poner de relieve su derecho a declinar la oferta de una visita si así lo desean. Muchas otras escuelas emplean ahora trabajadores de enlace hogar-escuela, escogidos a menudo de entre la comunidad local (WRIGLEY, 2001a).

Hay datos sólidos de los beneficios de una contribución activa de los padres. Un estudio de jóvenes que habían conseguido salir de la situación de desventaja

muestra una correlación espectacular entre la implicación de los padres y el éxito educativo (PILLING, 1990, págs. 196-197 en MITTLER). Esta implicación suponía actividades educativamente estimulantes, un interés explícito en el aprendizaje, un énfasis en la importancia del trabajo escolar y un sentido de ambición para el niño.

Las barreras del prejuicio

Es tentador, pero sumamente perjudicial, que los profesores asuman que los padres de clase trabajadora o de minorías étnicas no están interesados en la educación de sus hijos. A menudo se hacen juicios basados en la escasa asistencia a las sesiones de información vespertinas, sin tener en cuenta las barreras lingüísticas o culturales, los sentimientos de ansiedad o inadecuación, o los malos recuerdos de algunos padres de su propia experiencia escolar. Investigaciones como las del estudio NFER (JOWET y BAGINSKY, 1991) o TOPPING (1986) muestran que los padres que viven en áreas de pobreza y desventaja tienen tantas ganas de ayudar a sus hijos a aprender como los demás (citado en MITTLER, 2000, pág. 156). Datos similares en otros lugares incluyen el programa *Head Start* en los Estados Unidos (SYLVA, 1999).

El rol de los profesores asistentes de enlace con el hogar incluye el de la mediación cultural, para facilitar la asociación entre la escuela y los padres y superar los malentendidos culturales.

El profesor de enlace hogar-escuela en la Escuela Primaria de Whetley Park en Bradford tiene muchos roles, que incluyen:

- traducir las cartas de casa,
- hacer de intérpretes en las noches dedicadas a los padres,
- explicar los procedimientos y las expectativas de la escuela a los recién llegados,
- actuar como mediadores en cuestiones sensibles religiosas o culturales,
- ayudar a los padres a comprender los métodos de enseñanza de la escuela,
- mostrar a los padres cómo pueden ayudar en casa a la educación de sus hijos.

La escuela invita a los padres a ver lo que sucede en las aulas, a comprobar cómo enseñan los profesores y qué clase de trabajo hacen los niños. También les muestra cómo rutinas caseras, como cocinar, pueden proporcionar oportunidades educativas para el lenguaje y las matemáticas. Se incita a los padres a que enseñen en casa en el idioma de la familia. Se los anima a que compartan libros, hablen con los niños sobre las ilustraciones si el texto es insuficiente y pidan ayuda a los hermanos y hermanas mayores.

Como el profesor de enlace hogar-escuela explicaba:

Es un buen personal. Son sensibles a los padres y la cultura. Los padres no vienen con sentimientos de recelo. Tienen ganas de cooperar. Tienen mucho entusiasmo por la educación, aun cuando en ocasiones no comprendan lo que estamos haciendo. Ellos han perdido oportunidades y harán cualquier cosa para educar a sus hijos...

Hay mucha cooperación, aprendiendo los unos de la cultura de los otros. Si escuchamos, los asuntos se pueden resolver. Algunos padres estaban en contra de que sus hijos se cambiaran de ropa para la clase de Educación Física, por razones religiosas de modestia. Querían que usaran su vestuario habitual. Los profesores opinaban que las ropas holgadas hacen difícil ver los movimientos. Llegamos al acuerdo de que utilizaran chándal (WRIGLEY, 2000, pág. 116).

Los vínculos con los padres de niños identificados como de necesidades educativas especiales están rodeados de tensiones particulares. MITTLER resalta la importancia de:

librarse uno mismo de cualquier concepción previa sobre las familias, sean las que viven en un área particular, las que tienen un niño cuyo comportamiento es particularmente desafiante o aquellas a las que otros han etiquetado ya como "difíciles", "rechazadoras", "sobrepadoras" o que "no se han hecho todavía a la idea de las dificultades de su hijo", por dar sólo algunos ejemplos de las etiquetas más populares

(MITTLER, 2000, pág. 159.)

Los derechos de los padres están codificados normativamente, reflejando un reconocimiento cada vez mayor del valor de su perspectiva pero, este consejo de un grupo de padres puede servir para recordarnos la distancia que queda todavía por recorrer.

Le ruego que acepte y valore a nuestros hijos (y a nosotros mismos en nuestra calidad de familias) como somos.

Le ruego que celebre la diferencia.

Le ruego que intente aceptar a nuestros hijos como niños primero. No les asigne etiquetas a menos que quiera hacer algo.

Le ruego que reconozca su poder sobre nuestras vidas. Vivimos con las consecuencias de sus opiniones y decisiones.

Le ruego que entienda el estrés bajo el que están muchas familias. La cancelación de una cita, la lista de espera a cuyo principio nadie llega, todos los debates sobre recursos... es de nuestras vidas de lo que usted está hablando.

No nos imponga caprichos y tratamientos de moda a menos que vaya usted a estar por ahí para verlos avanzar. Y no olvide que las familias tienen muchos miembros, muchas responsabilidades. En ocasiones no podemos agradar a todos.

¡Reconozca que a veces tenemos razón! Le ruego que nos crea y escuche lo que sabemos que nosotros y nuestro hijo necesitamos.

En ocasiones estamos tristes, cansados y deprimidos. Le ruego que nos valore como familias preocupadas y comprometidas e intente seguir trabajando con nosotros.

(RUSSELL, 1998, pág. 79, en MITTLER, 2000, pág. 170)

Una perspectiva comunitaria sobre el aprendizaje

Existe un profundo abismo, en muchas partes diferentes del mundo, entre el aprendizaje escolar y la vida de la comunidad anfitriona. Es fácil para los profesores pasar por alto el conocimiento y las destrezas de la comunidad y transmitir, sin quererlo, una sensación de arrogancia. Un profesor-educador de Papúa-Nueva Guinea hizo que me diera cuenta del alcance de este problema. Con el nuevo currículum allí, los profesores dan clases de agricultura en las escuelas. Por desgracia, muchos han estado desconectados, por su educación formal, de las fuentes de conocimiento tradicional y enseñan a los alumnos a quemar las hojas excedentes, en lugar del método indígena de reciclarlas de nuevo en la tierra.

El conocimiento de algunos padres es más aceptable para las escuelas que el de otros. Sonia NIETO pregunta por qué los profesores norteamericanos consideran como culturalmente enriquecedoras las vacaciones esquiendo en Europa, pero no visitar a la familia en Haití (1999, pág. 8). NIETO defiende que "los profesores tienen que basarse en el [capital cultural] que los niños tienen, en lugar de lamentarse sobre lo que no tienen". Recordando su propia infancia, comenta que había pocos libros, pero leer el periódico de los domingos era una actividad familiar compartida y pasaban muchas horas en torno a la mesa de la cocina escuchando historias familiares y cuentos populares.

Subestimamos el conocimiento y la cultura dentro de las comunidades de la clase trabajadora. La calle de casas adosadas donde crecí ("dos habitaciones arriba, dos abajo", con los aseos fuera y sin cuarto de baño) proporcionaba oportunidades educativas incalculables. Aprendí a jugar al ajedrez en el peldaño de la puerta con un hombre mayor que vivía tres puertas más allá. Me maravillaba el poder de la ópera italiana mientras estaba aprendiendo a leer todavía. (Mi tío, que había dejado la escuela a los 14 años y se había unido a la marina durante la Segunda Guerra Mundial, trajo de Italia grabaciones de los famosos tenores Caruso y Gigli). El tendero de la esquina era una fuente fundamental de ayuda con los proyectos escolares: le recuerdo sacando paquetes en miniatura de diferentes variedades de té y mostrándome de dónde había venido cada uno en un mapa de Asia. A los 10 años de edad, yo tenía muchas ganas de aprender idiomas en la escuela secundaria: la enfermera psiquiátrica suiza que se había mudado a la casa vecina era multilingüe. ¡Cual fue mi sorpresa cuando, durante mis estudios de magisterio, en una clase de sociología aprendí que se suponía yo debía tener *desventaja cultural!*

Las condiciones cambian y los niños que crecen hoy día en muchas viviendas sociales sufren un grado de pobreza y desplome cultural que hubiera sido inimaginable en Gran Bretaña en la década de 1960. Sin embargo, se mantiene el problema de que las escuelas saben demasiado poco sobre el conocimiento, las destrezas y la cultura incrustados en las comunidades a las que prestan servicio, y los servicios de educación comunitaria tienen demasiado pocos recursos para desarrollarlos. En particular, las zonas de viviendas de alquiler subvencionadas por el ayuntamiento se consideran, de una manera indiferenciada, como desiertos culturales o junglas de asfalto. A las comunidades de minorías étnicas les va mejor, pero las escuelas reciben a menudo sus culturas de segunda mano y de una manera simbólica. Casi no se oye que las escuelas se basen en las amplias

experiencias de estas comunidades, por ejemplo, invitando a los padres a que hablen en las aulas sobre sus viajes, aficiones o trabajos. A los profesores de alumnos bilingües les despierta natural ansiedad que los niños falten a la escuela durante visitas prolongadas a los familiares, pero rara vez vemos intentos de aprovechar esa experiencia educativamente. De manera inevitable, esto da a los niños el sentimiento de que el conocimiento que vale la pena viene de los profesores y que sus propias familias y comunidades deben ser profundamente ignorantes. Para tener éxito en la escuela, sienten la necesidad de rechazar a la familia y la comunidad, un precio que pocos están preparados para pagar.

El desarrollo de perspectivas comunitarias sobre el aprendizaje proporciona un medio para que la mejora de la escuela combine un mayor sentido de contexto social con nuevas maneras de comprender la pedagogía. El reciente trabajo de LAVE, ENGSTRÖM y otros (por ej., LAVE y WEGER, 1991; ENGSTRÖM y MIDDLETON, 1996) proporciona modelos de aprendizaje cooperativo y ubicado en su entorno que pueden ayudar a superar la tendencia de las escuelas a centrarse en el aprendizaje individualizado y ayudarlos a relacionarse con las formas más comunes de aprendizaje dentro de la comunidad.

La incapacidad hasta ahora de la teoría de la Mejora Escolar para marcar una diferencia significativa en las escuelas en las áreas de pobreza o de diferencia étnica apunta a una necesidad de aprender de los modelos comunitarios, más bien que construir muros más altos en torno a la tradición escolar mediante una persecución de la eficacia. Haríamos bien en explorar el concepto de *comunidad de aprendizaje* en un sentido más fundamentado, que implique lo que sucede fuera de las paredes de la escuela y también dentro. Pueden surgir beneficios incalculables de una relación más estrecha entre los campos de la mejora escolar y la educación comunitaria.

CAPÍTULO X

¿Justicia social o un discurso del déficit?

¿Qué excelencia es ésta que es capaz de coexistir con más de mil millones de habitantes del mundo desarrollado que viven en la pobreza, por no decir en la miseria? Por no mencionar la casi indiferencia con la que coexiste con estas "bolsas de pobreza" y miseria en su propio cuerpo desarrollado.

(Paulo FREIRE, 1994.)

Es un profundo error considerar la dimensión de la justicia social como un extra opcional. Las divisiones sociales afectan a cada aspecto de la vida escolar y el logro, y no desaparecen cuando intentamos ignorarlas.

En Gran Bretaña y en otros lugares, el énfasis anterior que se puso en la Igualdad de Oportunidades ha sufrido un eclipse parcial por medio de un nuevo enfoque en los Estándares y la Mejora. En la era del neoliberalismo, un conocimiento de las conexiones entre el logro inferior y las desigualdades (género, raza, clase, discapacidad, etc.) se ha reencuadrado en la demanda vagamente moral de "elevar las expectativas".

La rendición de cuentas se ha articulado desde el punto de vista de elevar los niveles medios de consecución, en lugar de trabajar para el logro y el desarrollo más amplios posibles de cada individuo. Como consecuencia, se interpreta como problema a aquellos para los que es más difícil "añadir valor" y se hacen sólo intentos superficiales de acelerar el progreso.

Gran parte de este libro se puede leer como una respuesta a ese escenario. En realidad, la preocupación por la justicia social atraviesa cada capítulo:

1. Una conciencia de cómo el discurso de la Eficacia echa la culpa a las escuelas individuales de las consecuencias de la pobreza.
2. Una exploración de las consecuencias antidemocráticas de un modelo dominante de Mejora.
3. Un régimen de vigilancia que limita las capacidades de los profesores para responder personalmente a los alumnos y consigue que enseñar en escuelas de zonas urbanas deprimidas tenga un efecto disuasorio por su impacto en la carrera profesional de los docentes.

4. Los efectos discriminatorios de los sistemas escolares selectivos y el cuasi-mercado.
5. La importancia de superar los constructos de capacidad que reducen las expectativas y limitan las oportunidades.
6. La propuesta de alternativas a un currículum controlado centralmente que hace poco por motivar a los jóvenes y obstaculiza su comprensión de la pobreza y el racismo.
7. La necesidad de sustituir los métodos de enseñanza que silencian y debilitan a los jóvenes.
8. La posibilidad de desarrollar modos de aprendizaje que respeten y promuevan los derechos humanos.
9. La necesidad de establecer asociaciones ricas entre las escuelas y las comunidades y de construir comunidades de aprendizaje a una escala humana.

Este capítulo complementa los análisis precedentes centrándose sucesivamente en diversos aspectos de la desigualdad (pobreza, necesidades educativas especiales; exclusiones escolares; bilingüismo; género; racismo y refugiados). Busca conectarlos de nuevo con un deseo de mejorar la escuela mediante una crítica de las limitaciones de los arreglos instrumentalistas poco teorizados y proponiendo respuestas más sostenibles. El capítulo es inevitablemente limitado en su elección de fuentes y ejemplos, y no puede esperar hacer justicia a las ricas publicaciones profesionales en cada una de estas áreas.

Aunque reconociendo la importancia de la especificidad en el análisis y la respuesta, hay un intento de desarrollar una teoría más general que desafíe los discursos del déficit. Aunque algunos niños parecen inevitablemente más difíciles de enseñar que otros, la dificultad se puede localizar en el individuo o en la intersección entre los estudiantes y el ambiente escolar. Este último enfoque prefiere hablar de "barreras al aprendizaje" más que de discapacidades y necesidades individuales. Busca soluciones desde el punto de vista de transformar el ambiente escolar y el currículum, en lugar de hacerlo en la asimilación forzada del niño.

Dentro de un discurso del déficit, se etiqueta a muchos estudiantes como problemas o incluso fracasos. Se da una importancia principal a las dificultades de aprendizaje y se las sitúa dentro de los individuos. Aquellos que no se disciplinan o incorporan a la "normalidad" se segregan y excluyen.

Sin embargo, en una escala más amplia, ha habido un giro extraño a este patrón. En el sistema educativo inglés, se ha declarado oficialmente que escuelas enteras con gran número de "niños problema" son un fracaso y se ha tomado a sus profesores como cabeza de turco por las consecuencias de niveles inexcusables de pobreza. Se ha mezclado un discurso del déficit para los alumnos con un discurso de ridículo para sus profesores (véase BALL, 1990).

La Mejora Escolar tiene que ir más allá de una postura generalizada y apolítica sobre las altas expectativas y comprender las publicaciones de investigación que se ocupan de las formas específicas de desigualdad. Es crucial que los líderes escolares construyan alianzas dentro y fuera de la escuela, y transformen las estructuras y culturas que son obstáculos para obtener un logro más alto en un gran número de alumnos.

Hacer frente a la pobreza

Dentro de una tendencia global de pobreza y división social crecientes, la pobreza en Gran Bretaña (como en los EE.UU.) ha aumentado espectacularmente en el último cuarto de siglo:

- Doce millones de personas (casi una cuarta parte de la población) viven en la pobreza en el Reino Unido, tres veces más que en 1979.
- De 1979 a 1993, la proporción de niños que viven en hogares con ingresos inferiores a la mitad de la media nacional aumentó del 8% a un 32%.
- Más de tres cuartas partes de los tres millones de niños que viven sólo con uno de los padres crece en la pobreza (Archivo de Hechos del Hogar Nacional Infantil, 2000).

Los vínculos entre la pobreza y el logro bajo están bien establecidos. En Gran Bretaña, los niños de 7 años de la clase social V* (trabajadores manuales no cualificados) tienen cinco veces más posibilidades de tener dificultades en la lectura que los de la clase social I (profesiones más elevadas). Los niños de 11 años cuyos padres trabajan en ocupaciones no manuales están tres años por delante en matemáticas y lectura, comparado con los de la clase social V. De los alumnos con derecho a beca escolar de comedor la mitad tienen puntuaciones del GCSE inferiores a los 15 puntos, comparado con un sexto de los que no tienen beca de comedor (Estudio Nacional del Desarrollo Infantil; resumen en MITTLER, 2000, pág. 52).

La Investigación Dearing concluyó que el aumento al doble de la cantidad de estudiantes universitarios durante un período de 20 años tuvo poco efecto en la proporción de alumnos de procedencia socioeconómica baja. Datos recientes muestran que casi cuatro de cada cinco plazas universitarias son de adolescentes de ascendientes con profesión no manual y menos del 2% de los de clase social V (PLUMMER, 2000, págs. 38-39). Las dificultades para los estudiantes de familias de ingresos bajos se han exacerbado por la abolición de becas y la imposición de tasas de matrícula, que lleva a ratios más altas de abandono.

Los datos oficiales muestran claramente que la diferencia en los resultados académicos aumenta a medida que los niños avanzan en la escuela. A los 11 años de edad, hay un solapamiento sustancial (en torno al 50%) entre las escuelas de mejores resultados en las áreas más pobres y las escuelas de resultados más bajos en las más ricas. A la edad de 16 años, el solapamiento está casi ausente (DfES *Autumn Package*). Un informe reciente del Cuerpo de inspectores

* En la actualidad, acostumbra a organizarse el estudio de las clases sociales a partir de unos agrupamientos que recojan las peculiaridades de las situaciones socioeconómicas más características de nuestro tiempo. El modelo más frecuente establece cinco clases sociales:

La clase I (incluye directivos, técnicos superiores y profesionales liberales); la clase II (ocupaciones intermedias y directivos del comercio); la clase III (trabajadores no manuales cualificados); la clase IV [trabajadores manuales cualificados (IVa) o semicualificados (IVb)], y la clase V (trabajadores manuales no cualificados). Esta clasificación se correspondería con las denominaciones más divulgadas en nuestro contexto, o sea: Clases alta (A), media-alta (MA), media (M), media-baja (MB) y baja (B). (N. del R.)

Improving City Schools [Mejorar las escuelas de la ciudad] (OFSTED, 2000) muestra que, en los institutos de enseñanza secundaria con más de un 35% de niños con beca de comedor, sólo el 2% llega a alcanzar la media nacional.

Está claro que cualquier esfuerzo para mejorar las escuelas sin reducir drásticamente la pobreza infantil es como subir en unas escaleras mecánicas de bajada. Una lucha profesional para elevar el logro requiere necesariamente también una lucha política por una sociedad más igual.

Stephen BALL (1990) pone el dedo en el "discurso del escarnio" por el que los artífices de la política intentan culpar del logro inferior de la clase trabajadora a una mala enseñanza y a un mal liderazgo en las escuelas. Los políticos afirman correctamente que "los pobres se merecen lo mejor", pero al estigmatizar a las escuelas de zonas urbanas deprimidas como fracasadas, generan un sentimiento de que las propias comunidades están fracasando. A la inversa, el éxito en la mejora de la escuela sirve para levantar una comunidad, especialmente cuando se ve que la escuela está genuinamente preocupada por la regeneración económica y social. Un paso importante, para "dar un nuevo rumbo" a una escuela que lucha, es ayudar al personal a cambiar para hacer frente a la pobreza y comprometerse con la vida de la comunidad local. (Véase también HARGREAVES y FULLAN, 1998, aunque su expresión "avanzar hacia el peligro" es demasiado negativa.)

A menudo, el establecimiento de una imagen positiva para una escuela, incluido cambiar su apariencia y generar buena publicidad, se concibe como un simple ejercicio de maquillaje. En áreas de clase trabajadora con privaciones, puede ser más que esto: las personas que han perdido fe en sus propias capacidades y en su propia valía pueden proyectar sus bajas expectativas y falta de autoestima en la escuela local. Un cambio de imagen ayuda a restablecer sus esperanzas. Es preciso que los líderes de la escuela desarrollen una comprensión política de su rol, no sólo en el sentido de relacionarse con las agencias locales, sino también en términos de una comprensión mejor de su lugar dentro del marco económico y político más amplio.

Una respuesta curricular típica a la pobreza es una reducción a "los elementos básicos", unas gachas aguadas de ejercicios descontextualizados de alfabetización y nociones elementales de cálculo aritmético. Las publicaciones de Eficacia de la corriente principal, basadas en una base de datos sumamente pequeña, insisten en que ésta es la manera de mejorar los resultados. En Estados Unidos, la financiación federal de las áreas más pobres ha separado a los estudiantes en un currículum diseñado como correctivo, pero que debilita realmente la motivación y se convierte en una trampa. Por contraste, el movimiento de las Escuelas Aceleradas trata de proporcionar un reto significativo (véase el sitio web). Uno de los pocos estudios a gran escala de enriquecimiento del currículum en las áreas de desventaja muestra la importancia de un currículum estimulante y significativo que conecte con las experiencias de los estudiantes (KNAPP, 1995).

En los Estados Unidos, al igual que en Gran Bretaña, los exámenes de nivel alto están limitando las oportunidades de aprendizaje obstaculizando los intentos de los profesores de desarrollar currícula significativos que motiven a los jóvenes en desventaja.

La creatividad de los profesores disminuye cuando éstos tienen que "enseñar para el examen" y están desanimados para aplicar prácticas pedagógicas de mayor

compromiso. DARLING-HAMMOND (1991) encontró una disminución en el uso de métodos de enseñanza y aprendizaje como los debates centrados en el estudiante, la redacción de ensayos, los proyectos de investigación y el trabajo de laboratorio cuando se requerían pruebas estandarizadas.

(NIETO, 1988, pág. 422.)

La corrección de destrezas puede funcionar mejor cuando se efectúa de modo intensivo durante períodos cortos de tiempo pero nunca sustituirá a largo plazo a la amplitud de miras, el desafío y la relevancia.

Los niños cuyas diferentes aptitudes se desarrollan a distintas velocidades necesitan experiencias que fomenten su confianza y les permitan saborear el éxito; en lugar de verse a sí mismos etiquetados como fracasados por comparación con otros en las materias básicas (TIM BRIGHOUSE, 2002).

A pesar del énfasis reciente en las culturas escolares, las publicaciones de Mejora de la Escuela han prestado demasiado poca atención a las representaciones simbólicas de la riqueza y la pobreza. Hace muchos años en *Uses of Literacy (Usos de la alfabetización)*, Richard HOGGART (1957) describió el conflicto cultural sufrido por los niños de clase trabajadora que entraban en las escuelas selectivas de enseñanza secundaria. Hoy, de muchas formas sutiles, se ofrecen a los adolescentes vulnerables señales de que su mundo cultural es ajeno e inferior y no tiene valor en la escuela. Escuchamos todavía a algunos profesores culpar del mal rendimiento a las familias monoparentales, una categoría que no parece incluir a sus valientes colegas de la sala de profesores que son padres o madres solos. Uno de mis estudiantes de magisterio describe a una profesora en su escuela de prácticas que, llevando un montón de joyas y arrancando al final del día a toda velocidad en su coche rojo brillante, da señales inconscientes de que su vida es muy diferente a la de sus estudiantes así como de su impaciencia por volver a su propio mundo. Afortunadamente, hay muchos profesores y directores excelentes en más escuelas de éxito en zonas urbanas deprimidas cuyos hábitos, relaciones y conversaciones los conectan simbólicamente con la vida de la comunidad.

"Elevar las expectativas" requiere una comprensión de la compleja dinámica social de la ambición y la autoestima situada en su entorno. Los profesores no pueden pasar por encima de los problemas, sino que deben ayudar a los jóvenes a articular sus respuestas. La resistencia se desarrolla mediante un conocimiento político de las dificultades y las oportunidades. Los jóvenes que crecen en la pobreza necesitan apreciar el duro y determinado trabajo que necesitarán para triunfar. Jenny Dunn, directora de la Escuela Seymour Park, me contó cómo sus profesores de un descontento niño de 10 años lo motivaban a comprender que sus ídolos de fútbol necesitaban dedicación real y esfuerzo sostenido para triunfar.

Su profesor fue a verlo jugar los sábados y hablar con su entrenador. Trabajaron juntos para motivarlo. Le ayudamos a comprender que tienes que tener metas claras. Hay mucho encanto en el fútbol, pero es también muy disciplinado. Son fanáticos: qué

puedes tomar en el desayuno, cuánto puedes dormir, mucho entrenamiento. No es como apretar un botón para encender la televisión.

(WRIGLEY, 2000, pág. 40.)

El liderazgo cultural en muchas escuelas implica un equilibrio prudente: mantener fuera los peores rasgos del comportamiento callejero antisocial o machista mientras se hace todo lo posible para conseguir que los estudiantes se sientan bienvenidos, junto con sus sub-culturas de barrio y juvenil, sus complejas experiencias y sus identidades cambiantes. Las escuelas que fuerzan a los adolescentes vulnerables a escoger entre el éxito educativo o el arraigo en una comunidad estimulan inevitablemente una resistencia a la escuela que KOHL (1994) ha llamado "inadaptación creativa".

Comprender las "necesidades especiales"

Un currículum uniforme controlado por exámenes de nivel alto construye inevitablemente a muchos individuos como inadecuados. La hegemonía de la medición estigmatiza a los que *no pueden estar a la altura*. Por consiguiente, el discurso de la eficacia escolar y los estándares debilita la lucha por una inclusión mayor y, paradójicamente, por unos mejores resultados.

Actualmente está teniendo lugar un complejo debate acerca de la inclusión y las necesidades educativas especiales. Hemos recorrido un largo camino desde los días en que se consideraba ineducables a muchos niños.

El Informe Warnock, utilizando la expresión "niños con necesidades educativas especiales" (a menudo, una designación pasajera), produjo la integración en las escuelas de la corriente principal de niños a los que antes se había educado por separado. Esto fue un gran paso adelante, ya que ayudó a cambiar el énfasis de los defectos a una identificación de las necesidades específicas de apoyo. Sin embargo, incluso el término *necesidades* puede enviar señales de "dependencia, inadecuación y falta de valor" (CORBETT, 1996).

La Ley de Deficiencia Mental de 1913 era el resultado de la agitación eugenésica y llevó al encarcelamiento de "idiotas", "imbéciles", "los débiles mentales" y "los imbéciles morales", la última categoría referida habitualmente a los jóvenes que tenían hijos ilegítimos. A muchos los encarcelaron de por vida en instituciones segregadas por el sexo para impedir que se reprodujeran. Al principio, se aducía que las unidades o clases extra adscritas a las escuelas ordinarias eran mejor, pero pronto prevaleció la visión eugenésica y la primera parte del siglo vio un gran número de escuelas segregadas para "niños lisiados, epilépticos, imbeciles educables y niños débiles mentales" (COPELAND, 1997, en RIESER, 2000, pág. 132).

Teóricos recientes abogan por la sustitución de los modelos *médicos* (o psicológicos) por modelos *sociales* (o ambientales).

El "modelo médico" ve a la persona discapacitada como el problema. Tenemos que estar adaptados para encajar en el mundo como es... El énfasis está en la depen-

dencia, respaldada por los estereotipos de discapacidad que inspiran piedad, temor y actitudes condescendientes. El enfoque está habitualmente, más que en las necesidades de la persona, en la deficiencia... El pensamiento del "modelo médico" sobre nosotros predomina en las escuelas, donde se concibe que las necesidades educativas especiales emanan del individuo, al que se ve como diferente, defectuoso y con necesidad de que lo evalúen y lo hagan lo más normal posible.

(RIESER, 2000, pág. 119.)

El modelo social, por otra parte:

Ve las barreras que impiden a las personas discapacitadas participar en cualquier situación como lo que las discapacita. El modelo social establece una distinción fundamental entre deficiencia e incapacidad. *Deficiencia* se define como la "pérdida o limitación de la función física, mental o sensorial a largo plazo, o permanentemente", mientras que *discapacidad* es "la pérdida o limitación de oportunidades para tomar parte en la vida normal de la comunidad en un nivel igual a los otros debido a barreras físicas o barreras sociales".

(RIESER, 2000, pág. 119, citando la Internacional de las Personas Discapacitadas, 1981.)

Así, para las personas con movilidad restringida, un modelo social resalta el efecto discapacitante de las entradas sin rampas y de las actitudes sociales discriminatorias. Esto no significa que se pueda dejar de lado las necesidades médicas: eso sería como hacer que los compañeros de un niño dejaran de insultarlo y no someterlo a un examen ocular o no ofrecerle gafas. El modelo social se está haciendo dominante teóricamente, aunque todavía se debate sobre su alcance e implicaciones. Algunos autores, por ejemplo, tratan de establecer una distinción entre los fines y los medios, argumentando que la provisión de escolarización separada es necesaria a veces para impedir dificultades mayores más adelante en la vida.

El modelo social demanda una reorientación de la Mejora de la Escuela hacia la adaptación creativa de las escuelas. El *Index for Inclusion (Índice para la inclusión)* (BOOTH y cols., 2000) ayuda a establecer un orden del día para la autoevaluación escolar. Cubre una amplia variedad de barreras para el aprendizaje e incluye factores materiales, organizativos y de actitud.

Índice para la inclusión: Preguntas de muestra para la revisión de la escuela

- ¿Pueden los estudiantes participar plenamente en el currículum, con ropas apropiadas para sus creencias religiosas, por ejemplo, en ciencias y educación física?
- ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico requerido para completar las tareas para algunos alumnos con deficiencias o enfermedades crónicas y el cansancio que se puede derivar de ello?
- ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental invertido por algunos estudiantes, por ejemplo, al utilizar la labiolectura o las ayudas visuales?
- ¿Reconoce el personal el tiempo adicional que algunos estudiantes con deficiencias necesitan para utilizar el equipo en el trabajo práctico?

- ¿Proporciona el personal maneras alternativas de dar experiencia o permitir la comprensión a los estudiantes que no pueden participar en actividades particulares, por ejemplo, en la utilización del equipo en ciencias, algunas formas de ejercicio en educación física o ciencia óptica para los estudiantes ciegos?

Esto requiere una transformación de las escuelas para hacerlas más inclusivas, en lugar de incorporar físicamente a los alumnos en escuelas que se mantienen en gran parte como eran. Ello plantea la pregunta de cuánta adaptación es posible dentro de un Currículo Nacional de talla única y dadas las presiones de la rendición de cuentas. Un sistema que presiona a los profesores para asegurar que el número máximo de alumnos cumple objetivos pre-especificados da lugar inevitablemente a un discurso de *déficit* para aquellos que no lo consiguen. Esto no es abogar por un currículum minimalista para estos alumnos, sino por una mayor flexibilidad.

Satíricamente, CROCKETT describe un dibujo de cómic de un concertista de piano muy pequeño que tiene que tocar una pieza particular de música:

Mientras miraba el dibujo me preguntaba: "¿Qué va a tocar y cómo va a hacerlo?" Para mí, la ilustración ejemplifica los retos de la rendición de cuentas de nivel alto. A mi mente vinieron estas preguntas: ¿Cuándo se puede tocar la opus 64 número 1, "El vals del minuto", de Frederick Chopin, en 90 segundos? ¿Quién decide si el pianista tocará a partir de una versión impresa aumentada de la partitura original o de la versión de "piano fácil" de notas grandes? ¿Qué alteraciones tienen en cuenta al intérprete y cuáles modifican la música? En lo que se refiere a tocar este estándar del repertorio clásico, ¿qué estamos pidiendo a este intérprete concreto que haga y qué esperamos de él? ¿Cuáles eran las metas de instrucción para esta ejecución: velocidad en el teclado e interpretación romántica?

(En O'BRIEN, 2001, pág. 81.)

¿Y por qué esta obra musical? Cuando el Currículo Nacional se introdujo en Inglaterra y en Gales, muchos profesores de necesidades especiales se alegraron de que prometiera una titulación común a todos los alumnos. Desde entonces, ha quedado claro que eso tiene muchas desventajas, incluido negar espacio para un currículum evolutivo en destrezas vitales y sociales. La inclusión y la titulación no deberían significar asimilación a un currículum uniforme de objetivos fijos. Los objetivos universales etiquetan invariablemente a muchos alumnos como deficientes, por cuidadosa que sea la diferenciación. El alumno tiene poco que decir en la tarea básica o su diferenciación.

Las evaluaciones que nos hacen otras personas (normalmente, por profesionales no discapacitados) se utilizan para determinar a qué escuela vamos; qué apoyo obtenemos; qué tipo de educación.

(RIESER, 2000, pág. 119.)

Es posible encontrar un enfoque muy diferente y más capacitador para la diferenciación en los sistemas educativos que están menos dominados por objetivos

fijos. En Dinamarca, se recomienda a los profesores que emprendan un tema amplio con una clase, pero con elección considerable para los estudiantes en qué aspectos les interesan más y en cómo van a analizarlos. Se otorga al alumno más control sobre cómo aprender, mientras desarrolla una mayor conciencia de sí mismo y destrezas de autoevaluación.

El establecimiento de metas y evaluación une un proceso de trabajo, tanto para ti como para tus alumnos. Igual que tú debes establecer una meta para tu enseñanza, cada alumno debe formular una meta que se convertirá en un hilo conductor en su trabajo.

A menudo sucederá que las metas de los alumnos estén inspiradas por el marco que tu planificación proporciona y a menudo muchos de ellos formularán objetivos similares. Sin embargo, el punto esencial es que cada alumno o grupo de alumnos tendrá la propiedad del proceso de aprendizaje y sabrá lo que quieren enseñarse a sí mismos, de manera que podrán encontrar maneras de hacerlo de forma más eficaz. (KROGH-JESPERSEN y cols., 1998, pág. 17.)

Exclusiones escolares

Las tensiones más difíciles para los profesores, dentro de una política generalizada de inclusión, rodean al tratamiento de la conducta perturbadora. Aquí ocurre que una definición amplia de la inclusión se enfrenta a una definición literal de *exclusión*, una definición en la que situaciones interpersonales muy cargadas que implican comportamiento desordenado e incluso ininteligible pueden hacer que incluso el profesor más seguro y apacible se sienta nervioso, hostil y desesperado. Ésta es una situación traumática: los profesores invierten tanta energía personal e identidad profesional en el mantenimiento de las normas de escolarización que parece perfectamente natural considerar el comportamiento del alumno como desviado y deficiente, en lugar de poner en tela de juicio el ambiente al que el niño no se adapta. No hay espacio aquí para debatir tácticas específicas —las publicaciones para esto son abundantes— pero es importante articular la cuestión en maneras que puedan llevar a una resolución más positiva. Es crucial comprender que nos enfrentamos a problemas estructurales y culturales, más bien que puramente individuales.

La introducción de la competición de mercado entre las escuelas en Inglaterra llevó a un aumento del 450% en el número de exclusiones permanentes entre 1990 y 1995.

Esto... refleja las presiones sobre las escuelas para premiar el éxito académico, para asegurar una posición favorable en las tablas de clasificación y para asegurar que los medios de comunicación locales informan sobre sus éxitos y su logro. Ya que la financiación depende de que los padres elijan el centro, es difícil incluso para la escuela más preocupada retener a los alumnos que parecen burlarse de sus valores y prioridades y que pueden impedir que otros alcancen los objetivos establecidos por el gobierno. Éste es el precio que estamos pagando como sociedad por permitir que se ponga a nuestras escuelas en el mercado y se les fuerce a ir a la caza de clientes para sobrevivir.

(MITTLER, 2000, pág. 63-64.)

No des por supuesto que todo el mundo es heterosexual. El supuesto constante de heterosexualidad hace invisibles a los hombres y mujeres homosexuales, bisexuales o transexuales. Utiliza ejemplos de homosexuales masculinos y femeninos en la historia.

www.etfo.on.ca (enlaces con Equity: Homophobia.)

Las publicaciones de la Eficacia Escolar han dejado estas consideraciones en los márgenes de la conciencia. La Mejora de la Escuela tiene que prestar mayor atención a la construcción del género y su intersección con la clase social como factor crucial en la percepción de sí mismo de los estudiantes como aprendices.

Racismo y refugiados

Las conexiones entre racismo y fracaso educativo no son accidentales, ni son tampoco el resultado de una inteligencia inferior o malas actitudes por parte de los niños negros. El racismo institucional, incrustado estructural y culturalmente dentro de nuestras escuelas, produce activamente el fracaso de los alumnos negros dentro de un sistema escolar que afirma ser abierto e inclusivo. (Es saludable recordar el título del texto histórico de Bernard COARD *How the West Indian Child is Made Educationally Sub-normal in the British School System, (Cómo se hace educativamente subnormal al niño de las Indias Occidentales en el sistema escolar británico)* publicado en 1971. Los procesos de segregación, exclusión y fracaso se han descrito en numerosos informes desde entonces.)

Los patrones de tratamiento injusto, que incluyen una frecuencia desproporcionada de reprimendas y críticas y reacciones no justificadas a la diferencia cultural, se han documentado bien (véase, por ejemplo, GILLBORN, 1990; SEARLE, 2001, y BLAIR, 2001).

Más significativo incluso quizá que la frecuencia de la crítica y las aseveraciones controladoras que los estudiantes afrocaribeños recibían era el hecho de que a menudo se los individualizaba para criticarlos, aun cuando varios estudiantes de orígenes étnicos diferentes estuvieran involucrados en el mismo comportamiento... En resumen, no sólo se criticaba a los estudiantes afrocaribeños más a menudo que a sus iguales blancos, sino que el mismo comportamiento en los alumnos blancos podría no producir absolutamente ninguna crítica.

(GILLBORN, 1990, pág. 30, en BLAIR y COLE, 2000.)

De manera poco sorprendente, esto genera antagonismo:

Se forzaba inevitablemente a los estudiantes a competiciones sumamente significativas de vencer, mantener el tipo y ser humillado entre ellos mismos y los profesores.

(WRIGHT, 1987, pág. 11, en BLAIR y COLE, 2000.)

El mercado educativo, la evaluación de nivel alto y la rendición de cuentas han exacerbado esta situación. El aumento espectacular en las exclusiones escolares afectó a una proporción extraordinaria de alumnos afrocaribeños.

Algunos profesores construyen un estereotipo más positivo pero educativamente limitador para los estudiantes negros como "atletas naturales pero demasiado inquietos para sentarse y aprender". Otros deciden celebrar la comida y los ritmos caribeños en una respuesta multicultural, aunque detiene sólo un poco la cuestión del racismo. Los supuestos de negligencia e indiferencia de los padres hacia la escolarización están todavía muy extendidos, como parte de un discurso del déficit que culpa a la víctima.

Las estadísticas cuentan una historia diferente. GILLBORN y MIRZA (2000) proporcionan datos de un gran distrito educativo en el que los estudiantes afrocaribeños entran en la escuela más avanzados pero la dejan con los niveles más bajos de logro.

A pesar de la alarma sobre el fracaso de las escuelas urbanas, ha habido muy poca investigación británica sobre el éxito escolar de esta población. El informe de Maud BLAIR y Jill BOURNE (1988) tiene un conjunto de características clave que es completamente distinto de las listas amables y ambiguas que se pueden encontrar en la mayoría de los estudios de "eficacia escolar" de la corriente principal. Lo mismo ocurre con mi propio estudio paralelo del éxito escolar para los estudiantes asiáticos bilingües (WRIGLEY, 2000), que se ha leído mucho por especialistas en educación multiétnica, pero rara vez se cita en el estudio de la corriente principal de la Mejora de la Escuela en Gran Bretaña, incluso en libros que afirman iluminar los intratables problemas del logro en las zonas urbanas deprimidas.

La educación de los refugiados es una cuestión particularmente crítica hoy en día. Nuestros gobiernos consideran principalmente a los refugiados como una carga innecesaria. Los que se aprovechan de la venta de armas y los políticos belicistas que los apoyan, niegan responsabilidad por la marea de miseria humana que ellos han causado. Las destrezas y experiencia diversas de los refugiados y su deseo de contribuir al desarrollo de su país de refugio se desaprovechan por leyes de asilo que los mantienen marginados y les prohíben el empleo. Los beneficios a largo plazo de la inmigración se pasan por alto en un discurso del déficit reforzado por la xenofobia desenfrenada promovida después del 11 de septiembre de 2001.

En el período posterior, vemos a destacados políticos del neolaborismo en Gran Bretaña montados en el carro del racismo resurgente. Importantes ministros del gobierno incitan al odio social alimentando a los medios de comunicación con declaraciones de que los refugiados están inundando nuestras escuelas y luego aprueban nuevas leyes para encarcelar a los niños en centros de castigo. Profesores valientes en escuelas que han dado una bienvenida clara a los refugiados saben que el problema se encuentra en otro lugar: el sistema de mercado de la rendición de cuentas coloca a las víctimas de la pobreza y la discriminación como un obstáculo a su despiadado impulso para aumentar los estándares. Está claro que la persecución de metas cada vez más altas no tiene lugar para el sufrimiento humano, ni tiempo para niños cuyas necesidades se apuntan en el lado de los costes de la hoja de balance de la eficacia. Los niños se han convertido en unidades de valor añadido para los estadísticos, en lugar de que las escuelas se adapten para satisfacer sus necesidades.

Las personas que buscan asilo son un escollo importante para un discurso estrecho de la rendición de cuentas. Las sofisticadas estadísticas de la Eficacia Escolar no pueden comenzar a calcular sus complejas necesidades o medir la

eficacia de sus escuelas "añadiendo valor"; las teorías de proceso de la Mejora de la Escuela de la corriente principal son, con mucho, demasiado generales para ocuparse de la creación de ambientes educativos de bienvenida para los traumatizados niños de la guerra.

Ha habido un rápido desarrollo de la comprensión teórica y práctica por escritores como Jill RUTTER (2000), añadiendo una nueva dimensión valiosa a las publicaciones de la igualdad, la raza y el bilingüismo. La Mejora de la Escuela fracasa en su responsabilidad moral, así como en sus propósitos más estrechos de elevar el logro, si pretende que no es su problema. Necesitamos preguntar insistentemente: ¿Hay una conexión entre la mejora de la escuela y la justicia social? ¿Dónde está la visión de la que tanto hemos escuchado?

CAPÍTULO XI

Escuelas para un futuro

En el momento en que entiendo la historia como posibilidad, debo entender también la educación de una manera diferente.

(Antonia DARDER, 2002, pág. x)

Se cuenta la historia de que la orquesta siguió tocando en la sala de baile del Titanic mientras el barco comenzaba a hundirse. El poderoso trasatlántico iba muy por delante de su horario y sus oficiales competían para superar una meta de rendimiento, de manera que quizá debiéramos considerar la colisión con un iceberg como una imperfección de poca importancia en un liderazgo por lo demás excelente.

Cuando dejo el último libro sobre mejora de la escuela para poner las noticias, no puedo evitar sentir que algo no está del todo a la altura. La hambruna golpea al este de África, los escolares en Irak se preguntan si caerán bombas esta noche, matan a tiros a un niño palestino por arrojar piedras a los tanques que ocupan su ciudad... más cerca de casa, jóvenes mendigos duermen a la intemperie con temperaturas bajo cero, otra fábrica cierra y un tercio de nuestros niños se crían por debajo de la línea de pobreza... No puedo dejar de preguntarme cómo se relaciona la Mejora de la Escuela con todo esto.

¿Escuelas de esperanza? La esperanza no es fácil estos días: una sonrisa boba pasaría por locura. Hace falta verdadero valor para creer que nuestras palabras y acciones pueden marcar una diferencia; ya estemos intentando mejorar una escuela, aliviar la pobreza o detener una guerra. Tenemos que resistir a los pesimistas, desafiar a los indiferentes y reunir aliados aunque su moral sea baja. Necesitamos pensar crítica y creativamente, y analizar nuestra estrategia de una manera conjunta.

¿Visión y valores? Los necesitamos ahora más que nunca. La situación a la que nos enfrentamos, tan al principio en el nuevo milenio, requiere un pensamiento nuevo sobre el cambio educativo. El desarrollo de la escuela necesita creatividad, integridad y esperanza: repensar el proyecto entero. El liderazgo es, por encima de todo, una cuestión de decidir qué dirección tomar.

* * *

La Mejora de la Escuela está en una encrucijada. Ha desarrollado nuevas metáforas para la gestión del cambio, ha abandonado los modelos lineales para abarcar la complejidad, ha debatido si la visión viene primero o después; ha negociado y transformado, reestructurado y reculturizado, distribuido el liderazgo e interiorizado la revisión de la escuela. Sin embargo, hay una regla tácita: no pensar demasiado sobre los propósitos educativos.

Me invade un sentimiento extraño de desorientación cuando paso demasiadas horas leyendo algunas publicaciones sobre Mejora. Incluso cuando el título promete un enfoque más histórico, el intento de localizar el cambio de la escuela en tiempo y lugar rara vez se mantiene más allá del primer capítulo. Las presiones políticas del establecimiento de metas y la rendición de cuentas se mencionan, quizá, como un desafortunado obstáculo en el camino del cambio verdadero, pero no hay un intento sostenido de analizar en qué dirección se conduce a nuestro barco educativo.

Bajo un tono superficial de exhortación, los textos son a menudo sombríos. Palabras como visión y valores no son nunca todo lo que parecen. Como fantasmas, se desintegran cuando intentamos atraparlos. *Visión* viene a significar muy a menudo ajuste organizativo. Hablar sobre *valores* pronto se desmorona y se queda en “valorar la consecución más alta” o “valorar el buen comportamiento”, haciendo referencia al proceso de escolarización en lugar de conectar hacia fuera y hacia delante con los futuros que nos gustaría habitar. Las ideas y los ideales se vienen abajo muy fácilmente quedándose en los resultados de rendimiento de las puntuaciones de los exámenes.

Es importante reflexionar sobre cómo se utilizan las palabras clave. El *cambio* es casi un fin en sí mismo, una manera de afrontar los desplazamientos aleatorios del ambiente escolar. *Capacidad* es un término con problemas: mientras que los especialistas universitarios lo relacionan con modelos complejos de cultura y cooperación dentro de una organización de aprendizaje dinámica, para muchos profesores suena como una demanda para acomodarse más y más a iniciativas de arriba a abajo o las metas en aumento de la máquina de rendición de cuentas.

¿Qué pasa si nuestras escuelas necesitan tanto un cambio de *dirección* como un impulso en la *capacidad*?

Escuelas con esperanza, en las zonas urbanas deprimidas

La presión implacable para “mejorar” las escuelas, junto con la negativa a que debamos comenzar a *repensarlas*, ha sido particularmente perjudicial para las escuelas en áreas muy pobres, sea en el centro de la ciudad o en las zonas de viviendas públicas de los límites de la ciudad. Se necesita un logro más alto en estas escuelas más que en cualquier otro lugar, pero son precisamente las que han ganado menos del impulso de mejora de años recientes.

Es necesario considerar también estrategias más sofisticadas para los estudiantes en situación de desventaja, en particular aplicar lo que sabemos sobre la motivación y la capacidad de recuperación de los estudiantes. A pesar de todo el interés en la rendición de cuentas y el logro académico, las buenas intenciones pueden fracasar fácilmente.

Planteo la hipótesis de que cuanto mayor sea el énfasis en el logro académico mediante la rendición de cuentas de nivel alto, mayor se hará la distancia entre los estudiantes aventajados y en desventaja. La razón principal para esto es que los estudiantes que rinden mal no necesitan más presión, necesitan mayor *apego a la escuela y motivación para desear aprender*. La presión por sí misma en esta situación desmotiva de hecho a los estudiantes que rinden poco.
(FULLAN, 1999, pág. 19, el énfasis es mío.)

La mejora con presión simplemente exagera las barreras tradicionales para el aprendizaje. El enfoque de FULLAN en el *apego a la escuela y la motivación para aprender* encuentra ecos en algunos de los escritores más heréticos: el énfasis de SERGIOVANNI en la comunidad; el de MACBEATH, RUDDUCK y FIELDING en la voz del estudiante; la insistencia en el aprendizaje auténtico que atraviesa las grandes coaliciones de Escuelas Esenciales y Aceleradas en Norteamérica. Conecta también con el análisis de Maud BLAIR del liderazgo y el *ethos* en las escuelas multiétnicas, y mi uso anterior de la palabra *fortalecimiento* —un término del que se ha abusado mucho— para caracterizar una orientación al aprendizaje, la comunidad y el desarrollo escolar que se basa en la inclusión y la igualdad.

La complejidad de las escuelas de zonas urbanas deprimidas no se puede comprender a partir de una plataforma de investigación estrecha; necesitamos un sentido mejor del contexto, una base conceptual más amplia y un compromiso serio con la justicia social. David HOPKINS y David JACKSON afirman correctamente que la investigación en los caminos de desarrollo de las escuelas en contextos socioeconómicos diferentes es “un territorio no trillado” (2003, pág. 93). Un error importante es perseguir la capacidad como sustituto para enfrentarse al contexto (como por ejemplo, en el destacado libro de HOPKINS *School Improvement for Real [Mejora escolar de verdad]*, 2001).

La cuestión del *apego a la escuela* se tiene que estudiar detenidamente desde el punto de vista de la escuela como comunidad y su relación con las comunidades más amplias. Cuantos más problemas pueda tener la vida social de un estudiante fuera de la escuela —y no hagamos generalizaciones simplistas sobre “los barrios de clase trabajadora disfuncional”— más importante se vuelve desarrollar un ambiente escolar que sea cómodo, invitador y estimulante, una *casa para el aprendizaje*. Es inútil lamentar una falta de capital social mientras no se crean escuelas que lo promuevan. El énfasis reciente dentro de las publicaciones de Mejora en reculturizar se ha de contextualizar para tomar en consideración las percepciones de los padres y de la comunidad, así como la implicación de los estudiantes en la evaluación y la transformación de la escuela.

La justicia social tiene que ser integral al proyecto de mejorar las escuelas. Esto es cierto incluso cuando estamos examinando, en un sentido estrecho, los resultados académicos; el estudio PISA 2000 muestra que casi todos los países puntúan igual, desde el punto de vista de los que tienen unos resultados más altos, pero difieren en la media alcanzada como consecuencia de las diferencias en el extremo inferior de la escala (véase Deutsches PISA-Konsortium 2001; pág. 388). La exhortación general para elevar las expectativas se tiene que reencuadrar desde el pun-

to de vista de una lucha cultural por el significado del aprendizaje escolar y por los futuros personales y colectivos. Las identidades y logros de los estudiantes y los procesos por los cuales se evalúa el desarrollo personal y social se deben reexaminar y rearticular en un espíritu de esperanza, no medirse frente a "estándares" predefinidos. Esto requiere un desafío importante a los discursos del déficit y una insistencia en ver a los niños en desventaja como *una promesa* y no como *un riesgo*.

Se ha sembrado la confusión por la dependencia excesiva en la gran cantidad de estudios de investigación destacados selectivamente dentro de la tradición de la Eficacia Escolar. La investigación de esta índole pone de relieve un currículum estrecho "de vuelta a lo básico" combinado con una instrucción con guión muy dirigido y un régimen disciplinario estricto. Una base de investigación más sustancial apunta en otras direcciones, por ejemplo:

- Un énfasis en un currículum y una pedagogía auténticos y el reto cognitivo, en redes extensas de escuelas en los EE.UU. (véase los resúmenes de investigación en los sitios web de *Coalition of Essential Schools*—Coalición de Escuelas Esenciales— y *Schools Project Accelerated*—Proyecto de Escuelas Aceleradas—).
- Patrones bien establecidos de aprendizaje constructivista en las escuelas multiétnicas de éxito en Gran Bretaña (WRIGLEY, 2000, también 2000a).
- El aprendizaje cooperativo y apoyado por la comunidad en las pequeñas escuelas rurales del movimiento Escuela Nueva en Columbia y otros lugares (DALIN, 1994).

En lugar de un énfasis singular en la alfabetización como competencia técnica, un mejor camino hacia delante sería combinar períodos intensivos de práctica e instrucción explícita con un currículum de actividades cooperativas significativas.

Incluso si se pudiera probar que la instrucción rigurosa es más "eficaz", según cualesquiera medidas de rendimiento estrechas, esto representaría aún así una estrategia sumamente problemática para la mejora de la escuela. Andy HARGREAVES apunta el peligro de un modelo de *apartheid* del desarrollo de la escuela en países como Inglaterra. Mientras que se concede a las escuelas en áreas con más ventajas mayor flexibilidad para desarrollarse como comunidades de aprendizaje que preparan a sus alumnos para la "sociedad del conocimiento", otras los instruirán para ganancias a corto plazo limitadas en preparación para un rol de servicios de bajo nivel.

Las escuelas y los profesores en las comunidades pobres en la desolada extensión de las viviendas sociales... luchan en la sombra del fracaso inminente; atentos a las puntuaciones de los exámenes, temerosos de la intervención y con un sinnúmero de restricciones impuestas y requerimientos... Enseñan las destrezas básicas de matemáticas y alfabetización que hacen que sus estudiantes mejoren hasta cierto punto en la escuela primaria sólo para ver que sus logros dejan de crecer en los años de instituto... Los estudiantes aprenden a no crear conocimiento, a no desarrollar inventiva ni a resolver problemas que no les resulten familiares en formatos flexibles; su destino es disponer de una alfabetización lingüística y numérica suficiente para servir y apoyar el "trabajo ingrátido" de sus opulentos superiores en restaurantes, hoteles turísticos, balnearios y otros trabajos de servicios en los que, comprender instrucciones, comunicarse obsesivamente y desear a otros que pasen un buen día tiene mucha más importancia que la inventiva o el ingenio (HARGREAVES, 2003, pág. 191.)

Escuelas con esperanza, en un mundo agitado

El complejo conjunto de procesos conocido como *globalización* crea retos sin precedentes para la educación. Surge confusión porque el término mezcla énfasis contrapuestos. Mientras que una interpretación despolitizada enfatiza la revolución en las TIC, la transferencia más rápida de conocimiento y una mezcla cultural mayor, los autores más críticos apuntan a las consecuencias de una concentración espectacular de poder económico y político. La globalización se comprende mejor no como algo cualitativamente diferente, sino como la culminación de un largo desarrollo histórico: "el capitalismo llegando a la madurez" (WOOD, 1998, pág. 47).

[La globalización es] el proceso por el cual el capitalismo se constituye cada vez más sobre una base transnacional, no sólo en el comercio de bienes y servicios sino, incluso más importante, en el flujo de capital y el comercio en monedas e instrumentos financieros. Los jugadores dominantes en la globalización son los pocos centenares de corporaciones privadas más grandes del mundo, que han integrado progresivamente la producción y comercialización a través de las fronteras nacionales durante la última década (McCHESNEY, 1998, pág. 1.)

Las consecuencias se sienten a escala planetaria. "Desarrollo" significa la transformación de los campesinos en trabajadores asalariados, un cambio en el uso de la tierra de la producción de alimentos básicos hacia los cultivos de exportación y una deuda insostenible por una ayuda al desarrollo recibida antes y muy mal dirigida. Una economía mundial encaminada a satisfacer el impulso del capitalismo, a maximizar la producción y el consumo lleva a la crisis ecológica y el calentamiento global. La concentración del poder económico en algunas corporaciones multinacionales y estados, particularmente los EE.UU., lleva directamente a la dominación imperialista y las guerras por el petróleo.

En este contexto, el pronóstico de MARX de una división de la sociedad en las dos clases poderosas de capital y trabajadores asalariados está realizándose en una escala global. La confusa categoría "clase media" cubre a muchos trabajadores de oficina y profesionales cuyas vidas son cada vez más inseguras y que, en realidad, son simplemente una clase diferente de trabajador asalariado. Mientras que los hijos de los trabajadores manuales son las peores víctimas del impulso de intensificación actual en las escuelas, los hijos de otros tipos de trabajadores también sufren daños. A medida que el aprendizaje se reduce a una acumulación de conocimiento examinable, se hace cada vez más difícil para todos los jóvenes una comprensión crítica.

Todos los niños están afectados por la conversión del placer en mercancía:

El capitalismo requiere que la felicidad gratis sea [sustituida] por la que se puede comprar y vender.

(DOWBOR, 1997, pág. 26.)

Y por la destrucción de los recursos libremente disponibles:

ríos limpios, aire, agua de beber, alimentos libres de aditivos, tiempo libre y el espacio para que adultos y niños se socialicen libremente.

(DARDEE, 2002, pág. 40.)

Esto tiene el efecto de que "se refuerza la noción de sociedad como una colección de individuos posesivos y cualquier sentido serio del bien común se margina" (*ibid.*, pág. 11).

Al mismo tiempo, los medios de comunicación de masas saturan nuestra conciencia con interpretaciones autorizadas de los acontecimientos. Durante meses inacabables (en torno a febrero de 2003), los medios de noticias han distribuido declaraciones diarias sobre sospechas de "armas de destrucción masiva" en Irak, como si Estados Unidos y Gran Bretaña estuvieran armados con pistolas de agua. Todas las noches en televisión, el rostro icónico de Saddam Hussein sustituye a los hombres, mujeres y niños en Irak, como si fuera a morir él solo cuando el infierno caiga sobre Bagdad. Estas interpretaciones de la historia se están cuestionando en los debates callejeros, en manifestaciones y en algunos periódicos, mientras que nuestras escuelas están demasiado ocupadas cubriendo la programación de los exámenes. Mediante este amplio proceso educativo, una afirmación de esperanza y humanidad común es que la globalización puede haber alcanzado un hito con la participación de diez millones de personas de un lado a otro del mundo en manifestaciones contra la guerra el 15 de febrero, un acontecimiento sin precedentes en toda la historia humana.

Todo esto requiere de nosotros un sentido más osado del propósito moral, la visión y los valores que hemos tenido hasta ahora. La visión tiene que ir a las raíces de la prestación y los procesos educativos. Este capítulo no puede hacer más que proporcionar algunos consejos.

- HARGREAVES y FULLAN (1998, pág. 42) indican que las "escuelas son una de nuestras últimas esperanzas para reconstruir un sentido de comunidad". Ya que la estructura reprime a la cultura, necesitamos tomar seriamente la reestructuración así como la reculturación de las escuelas. Los modelos desarrollados por la Coalición de Escuelas Esenciales, las escuelas experimentales en Alemania como la Escuela Laboratorio de Bielefeld y, las escuelas en Dinamarca y Noruega merecen nuestra seria atención.
- El pensamiento crítico, la alfabetización crítica y la educación en los medios de comunicación tiene que localizarse centralmente en cualquier currículum del siglo XXI. Esto es muy diferente de los programas de Destrezas de Pensamiento pre-empaquetadas que se están promoviendo actualmente en nombre de la sociedad del conocimiento.
- Es necesario desarrollar nuevas formas de aprendizaje situado y comprometido, incluidos los proyectos comunitarios. Para la mayoría de los jóvenes, el superficial contacto postmoderno con la conciencia establecido por los rápidos destellos de las imágenes de los medios de comunicación tiene un paralelismo, no reto, en una lluvia de bits de información inerte en la escuela. Tenemos que crear nuevas clases de comunidad de aprendizaje en las que se vea a los estudiantes

No simplemente como una audiencia, sino como parte de una comunidad de preocupación común en la que se espera participar constructivamente.

(CHOMSKY, 2000, pág. 21.)

- Para apoyar el cambio necesario, es preciso establecer nuevas formas de desarrollo profesional que combinen la generación de conocimiento crítico con compartir apoyo práctico. El papel de las redes abiertas pero creativas y las coaliciones construidas en torno a algunos principios comunes proporciona un modelo (véase, por ejemplo, la Coalición de Escuelas Esenciales). El papel pionero de la cooperativa de profesores Repensar las Escuelas, con su periódico, libros, recursos en línea y conferencias, proporciona otro. Se podrían construir redes similares en otros países mediante alianzas de asociaciones de materias, sindicatos de profesores y otros grupos de lucha, que ayudarían a generar un contrapeso para las presiones gubernamentales.
- Por último, necesitamos superar la postura tradicionalmente apolítica de la teoría de la mejora escolar. Hay signos de que esto está comenzando a suceder. Ideas como la autoevaluación escolar y la escucha de la voz del estudiante en Gran Bretaña (MACBEATH, RUDDUCK, FIELDING) conectan con los avances escandinavos en escolarización democrática. El énfasis reciente en el "liderazgo distribuido" (HARRIS y otros) tiene también potencial democrático, aunque cae fácilmente en una simple delegación de tareas de gestión. La preocupación de GRACE, DUIGNAN, DAY y otros por la escolarización como desarrollo moral y por comprender los dilemas en la dirección darán fruto siempre que la moralidad no se limite a las relaciones cara a cara inmediatas. La preocupación de FULLAN por el propósito moral muestra ahora un conocimiento mayor de la lucha por la equidad. Necesitamos dar dirección centrándonos en la democracia, los valores, la justicia social y la inclusión, y una ciudadanía activa e inquieta.

Escuelas con esperanza

Gran parte de nuestro pensamiento sobre la mejora de la escuela ha estado dentro de los límites de lo aceptable políticamente. Es notable lo estrechamente que sus mecanismos retóricos dominantes se proyectan sobre los de la sociedad capitalista en general:

- El mito de que todas las escuelas son capaces individualmente de niveles elevados de éxito, sin importar la desigualdad sistémica, siempre que tengan una dirección adecuada recuerda al "hombre que se hace a sí mismo" victoriano; ese raro espécimen de empresario que se abre camino desde la miseria a la riqueza.
- El aprendizaje como "banco" de conocimiento (FREIRE) que se cuantificará y del que se dará cuenta, y donde los productores de conocimiento están sometidos a control constante con respecto a cuánto "valor añadido" han dado.

- El concepto de currículum como externamente impuesto y fijo, igual que el trabajador industrial recibe instrucciones para producir bienes según un diseño establecido para clientes distantes.
- El sentido de recompensa de los alumnos como extrínseco a la tarea y el aprendizaje visto como valor de cambio divorciado del valor de uso y que está separado de las emociones, la creatividad y la elaboración personal de significados del trabajador.
- El líder como director de fábrica, un agente responsable dentro de un proyecto que está determinado por fuerzas poderosas en lugares más altos en la cadena de mando.

Necesitamos pensar fuera de este marco y reconectar la mejora de la escuela con un conjunto más amplio de valores sociales que podrían trascender el estado cautivo actual de nuestro mundo. Necesitamos un sentido de liderazgo que lo conciba como *búsqueda de la dirección*, no sólo como construcción de capacidad. Necesitamos un sentido más completo del liderazgo transformador que conecte con la *transformación social* dinámica. Necesitamos *imprimir un nuevo rumbo* a nuestras escuelas hasta que se comprometan con las contradicciones, esperanzas y temores de las comunidades locales. Necesitamos un sentido de *logro* que mire más allá de la acumulación de conocimiento de hechos, que vincule mano, corazón y mente y que implique un compromiso moral con toda la humanidad. Necesitamos nuevos conceptos de inteligencia —distribuida, emocional, cultural, política— que impliquen nuestro compromiso en moldear el futuro de nuestro planeta. Necesitamos el valor para poner en tela de juicio decisiones políticas que pongan un techo al logro, sean éstas formas nuevas de selección escolar, deudas del estudiante o regímenes de rendición de cuentas punitivos que empujen a los buenos profesores fuera de las escuelas necesitadas.

Necesitamos un compromiso por un futuro mejor.
Tenemos que ser visionarios.
Tenemos que atrevernos a soñar.

Bibliografía

- ACCELERATED SCHOOLS PROJECT. www.acceleratedschools.net.
- ADEY, P. y SHAYER, M. (1994): *Really raising standards*. Londres: Routledge.
- ALDERSON, P. (2000): "Practising democracy in two inner city schools". En OSLER, A. (ed.) *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke on Trent: Trentham.
- ALI, L. (2001): "Women in information technology". *Improving Schools* 4(2).
- ALTRICHTER, H., SCHLEY, W. y SCHRATZ, M. (1998): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- ANGUS, L. (1993): "The sociology of school effectiveness". *British Journal of Sociology of Education*, 14(3).
- APPLE, M. (1993): *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós, 1996.)
- (1996): *Cultural politics and education*. Buckingham: Open University Press. (Trad. cast.: *Política cultural y educación*. Madrid. Morata, 2001, 2.ª ed.)
- AUGUST, S. y HAKUTA, K. (eds.) (1997): *Improving schooling for language-minority children: a research agenda*. National Research Council, Institute of Medicine (US) National Academy Press.
- BALL, S. (1990): *Politics and policy making in education - explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.
- (1998): "Educational studies, policy entrepreneurship and social theory". En SLEE, R. y WEINER, G. (eds.) *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer.
- BARKER LUNN, L. C. (1970): *Streaming in the primary school*. Slough: NFER
- BARNES, D. (1969): "Language in the secondary classroom". En BARNES, D. y cols: *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin.
- BASRC (Bay City School Reform Collaborative) (1999): Equity Brief. www.basrc.org/Pubs&Docs/EquityBriefOct99.pdf
- BAUMERT, J. y SCHÜMER, G. (2002): "Family background, selection and achievement: the German experience". *Improving Schools* 5(3).
- BECKETT, L. (2001): "Challenging boys: addressing issues of masculinity within a

- gender equity framework". En MARTINO, W. y MEYENN, B. (eds.) *What about the boys?* Buckingham: Open University Press.
- BENNETT, N. (2001): "Power, structure and culture: an organizational view of school effectiveness and school improvement". En HARRIS, A. y BENNETT, N. (eds.) *School effectiveness and school improvement: alternative perspectives*. Londres: Continuum.
- BENTLEY, T. (2001): "The creative society: reuniting schools and lifelong learning". En FIELDING, M. (ed.) *Taking education really seriously: four years' hard Labour*. Londres: RoutledgeFalmer.
- BERA (2001): "Report on methodological seminar on Hay/McBer enquiry into teacher effectiveness: 9 May 2001". *Research Intelligence* 76.
- BERLINER, D. (1993): *Educational reform in an era of disinformation*. Education Policy Analysis Archives 1(2) //epaa.asu.edu/epaa/v1n2.html
- BIDDLE, B. (1997): "Foolishness, dangerous nonsense, and real correlates of state differences in achievement. www.pdkintl.org/kappan/kbid9709.htm.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein - Westfalen. Neuwied.
- BLACK, P. y cols. (2002): *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. Londres: King's College.
- BLAIR, M. (2001): *Why pick on me? School exclusion and black youth*. Stoke on Trent: Trentham.
- y BOURNE, J. (1998): *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. Sudbury: DfEE/Open University.
- y COLE, M. (2000): "Racism and education: the imperial legacy". En COLE, M. (ed.) *Education, equality and human rights*. Londres: Routledge Falmer.
- BLASE, J. y cols. (1995): *Democratic principals in action: eight pioneers*. Londres: Sage.
- BLEACH, K. (ed.) (1998): *Raising boys' achievement in schools*. Stoke on Trent: Trentham.
- BOOTH, T. (2000): *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- BORING, E. G. (1923): "Intelligence as the tests test it". *New Republic* 34.
- BOURDIEU, P. (1990): *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.)
- (1999): *The weight of the world*. (Postdata) Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *La miseria del mundo*. Madrid: Akal, 1999.)
- y PASSEON, J.-C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. Londres: SAGE (edición original francesa, 1970). (Trad. cast.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia, 1977; Madrid. Popular, 2001.)
- BRIGHOUSE, T. (2002): ver TUMBER, A. y FOLEY, J. "Birmingham the Brighthouse years". *Improving Schools* 5(2).
- BROWN, D. (2000): "Implementing citizenship education in a primary school". En OSLER, A. (ed.) *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke on Trent: Trentham.
- BÜELER, X. (1998): "Schulqualität und Schulwirksamkeit". En ALTRICHTER, H. y cols. (eds.) *Hand- buch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag.

- BURBULES, N. y TORRES, C. (eds.) (2000): *Globalization and education: critical perspectives*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Globalización y educación. Manual crítico*. Madrid. Popular, 2005.)
- BURGESS, T. (1980): "What makes an effective school?" En TIZARD, B. y cols. (1980) *Fifteen thousand hours-a discussion*. Londres: Institute of Education.
- BURT, C. (1937): *The backward child*. Londres: University of London Press
- BURTONWOOD, N. (1986): *The culture concept in educational studies*. Windsor: NFER-Nelson.
- BUSHER, H. (2001): "The micro-politics of change, improvement and effectiveness in schools". En HARRIS, A. y BENNETT, N. (eds.) *School effectiveness and school improvement: alternative perspectives*. Londres: Continuum.
- CAREY, J. (1992): *The intellectuals and the masses: pride and prejudice among the literary intelligentsia 1880-1939*. Londres: Faber & Faber.
- CARTER, C. (2000): "Meeting the challenge of inclusion; human rights education to improve relationships in a boys' secondary school". En OSLER, A. (ed.) (2000) *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke on Trent: Trentham.
- CHITTY, C. (2001): "IQ, racism and the eugenics movement". *Forum* 43(3).
- CHOMSKY, N. (2000): *Chomsky on miseducation*. Lanham Maryland: Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *La (des)educación*. Barcelona. Crítica, 2003, 3.ª ed.)
- CLAIRE, H. (2001): *Not aliens: primary school children and the Citizenship/PSHE curriculum*. Stoke on Trent: Trentham.
- CLARKE, P. (2001): "Feeling compromised - the impact on teachers of the performance culture". *Improving Schools* 4(3).
- COALITION OF ESSENTIAL SCHOOLS. www.essentialschools.org
- COARD, B. (1971): *How the West Indian child is made educationally subnormal in the British school system*. Londres: New Beacon Books.
- COLE, M. y ENGESTRÖM, Y. (1993): "A cultural-historical approach to distributed cognition". En SALOMON, G. (ed.) *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLEMAN, J. S. y cols. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington DC: Government Printing Office.
- COOPER, B. (1976): *Bernstein's codes: a classroom study*. Brighton: University of Sussex.
- COPELAND, I. (1997): "Pseudo-science and dividing practices: a genealogy of the first educational provision for pupils with learning difficulties". *Disability and Society* 12 (5).
- CORBETT, J. (1996): *Bad-mouthing: the language of special needs*. Londres: Falmer.
- COWBURN, W. (1986): *Class, ideology and community education*. Londres: Croom Helm.
- ROLL, P. (1983): "Transfer and pupil performance". En GALTON, M. y WILLCOCKS, J. (eds.) *Moving from the primary classroom*. Londres: RKP.
- CULLINGFORD, C. (ed.) (1999): *An inspector calls: Ofsted and its effects on school standards*. Londres: Kogan Page.
- CUMMINS, J. (2000): *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. (Trad. cast.: *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid. Morata, 2002.)

- DALIN P. (1998): "Developing the Twenty-First Century School". En HARGREAVES, A. y cols. (eds.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- y cols. (1994): *How schools improve - an international report*. Londres: Cassell.
- DARDER, A. (2002) *Reinventing Paulo Freire - a pedagogy of love*. Boulder, Colo: Westview Press.
- DARLING-HAMMOND, L. (1991): *The implications of testing policy for quality and equality*. Phi Delta Kappan 73(3).
- DAVIES, M. y EDWARDS, G. (2001): "Will the curriculum caterpillar ever learn to fly?" En FIELDING, M. (ed.) *Taking education really seriously: four years hard Labour*. Londres: RoutledgeFalmer.
- DAY, C. (1995): "Leadership and professional development: developing reflective practice". En BUSHER, H. y SARAN, R. (eds.) *Managing Teachers as Professionals in Schools*. Londres: Kogan Page.
- y cols. (2000) *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- DELAMONT, S. (1983): "Teachers and their specialist subjects". En GALTON, M. y WILLCOCKS, J. (eds.) *Moving from the primary classroom*. Londres: RKP.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (ed.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske u. Budrich.
- DFEE (1997): *The implementation of the National Literacy Strategy*. Londres: HMSO.
- DFES (Compilación anual) "Autumn Package". www.standards.dfes.gov.uk/performance/ap/index.html
- DICKENS, C. (1854): *Hard Times*. (Trad. cast.: *Tiempos difíciles*. Madrid. Gredos, 2005.)
- DOUGLAS, J. W. B. (1964): *The home and the school*. Londres: MacGibbon and Kee.
- DOWBOR, L. (1997): *Preface: Pedagogy of the heart, by Paulo Freire*. Nueva York: Continuum.
- DREIGER, D. (1989): *The last Civil Rights Movement*. Londres: Hurst.
- DWECK, C. (2002): "Beliefs that make smart people dumb". En STERNBERG, R. (ed.) *Why smart people can be so stupid*. New Haven: Yale University Press.
- EAGLETON, T. (1983): *Literary theory: an introduction*. Oxford: Blackwell. (Trad. cast.: *Una introducción a la teoría literaria*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 1993.)
- EDUCATION QUEENSLAND (2000): "New Basics curriculum". www.education.qld.gov.au
- ELEMENTARY TEACHERS' FEDERATION OF ONTARIO, ver www.etfo.on.ca
- ENGSTRÖM, Y. y MIDDLETON, D. (eds.) (1996): *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (1994): *Education for Europeans: towards a learning society*. Bruselas: ERT Education Policy Group.
- FIELDING, M. (1999): "Target setting, policy pathology and student perspectives: learning to labour in new times". *Cambridge Journal of Education* 29(2).
- (ed.) (2001a): *Taking Education Really Seriously: Four Years Hard Labour*. Londres: RoutledgeFalmer.

- FIELDING, M. (ed.) (2001b): "Special edition: Student Voice". *Forum* 43(2).
- (2001c): "Ofsted, inspection and the betrayal of democracy". *Journal of Philosophy of Education* 35(4).
- FINK, D. (2001): "The two solitudes: policy makers and policy implementers". En FIELDING, M. (ed.) (2001) *Taking Education Really Seriously: Four Years Hard Labour*. Londres: RoutledgeFalmer.
- FLYNN, J. R. (1999): "Searching for justice: the discovery of IQ gains over time". *American Psychologist* 54, págs. 5-20.
- FLYNN, W. M. y RAPOPORT, J. L. (1976): "Hyperactivity in open and traditional classroom environments". *Journal of Special Education* 10.
- FOSTER, V., KIMMEL, M. y SKELTON, C. (2001): "What about the boys? an overview of the debates". En MARTINO, W. y MEYENN, B. (eds.) *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham: Open University Press.
- FRANCIS, H. (1980): "A question of method". En TIZARD, B. y cols. (1980) *Fifteen thousand hours - a discussion*. Londres: Institute of Education.
- FRATER, G. (2000): *Securing boys' literacy: a survey of effective practice in primary schools*. Londres: Basic Skills Agency.
- FREIRE, P. (1974): *Education: the practice of freedom*. Londres: Writers and Readers' Publishing Cooperative. (Trad. cast.: *La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Siglo XXI, 1998, 9.ª ed.)
- (1994): *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid Siglo XXI, 2002, 16.ª ed.)
- (1998): *Teachers as cultural workers: letters to those who dare to teach*. Boulder, Colo: Westview. (Trad. cast.: *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid. Siglo XXI, 1994.)
- FULLAN, M. (1993): *Change forces*. Londres: Falmer. (Trad. cast.: *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid. Akal, 2004.)
- (1999): *Change forces - the sequel*. Londres: Falmer. (Trad. cast.: *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid. Akal, 2002.)
- GARDNER, H. (1993): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Londres: Fontana. (Trad. cast.: *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México. Fondo de Cultura Económica, 1987.)
- , KORNHABER, M. y WAKE, W. (1996): *Intelligence: multiple perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- GATTO, J. T. (1992): *Dumbing us down: the hidden curriculum of compulsory schooling*. Gabriola Island BC: New Society Publishers.
- GILLBORN, D. (1990): "Race" *ethnicity and education*. Londres: Unwin Hyman.
- y MIRZA, H. (2000): "Educational inequality: mapping race, class and gender". www.ofsted.gov.uk
- GOETZE, H. (1992): "Wenn Freie Arbeit schwierig wird..." - Stolperstein auf dem Weg zum Offenen Unterricht". En REISS, G. y EBERLE, G. (eds.) *Offener Unterricht - Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern*. Weinheim.
- GOULD, M. (1985): "Teaching about men and masculinity. Method and meaning". *Teaching sociology* 12(4).
- GRACE, G. (1995): *School leadership: beyond educational management*. Londres: Falmer.

- GRACE, G. (1998): "Realizing the mission: Catholic approaches to school effectiveness". En SLEE, R. y WEINER, G. (eds.) *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer.
- GUNTER H. (2001): *Leaders and leadership in education*. Londres: Chapman.
- HALLINGER, P. y MURPHY, J. (1986): "The social context of effective schools". *American Journal of Education* 94.
- HANNAN, G. (1999): *Improving boys' performance*. Londres: Folens.
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing teachers, changing times*. Londres: Cassell. (Trad. cast.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata, 2005, 5.ª ed.)
- (2003): "Professional learning communities and performance training cults: the emerging apartheid of school improvement". En HARRIS, A. y cols. *Effective leadership for school improvement*. Londres: RoutledgeFalmer.
- y FULLAN, M.: (1998): *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press. (Trad. cast.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?: Trabajar unidos para mejorar*. Morón, Sevilla. Publicaciones M.C.E.P., 1997.)
- , LIEBERMAN, A., FULLAN, M. y HOPKINS, D. (eds.) (1998): *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- HARRIS, A. (2002): "Distributed leadership in schools: leading or misleading? BELMAS Conferencia (Birmingham). Documento para la conferencia.
- y BENNETT, N. (eds.) (2001): *School effectiveness and school improvement - alternative perspectives*. Londres: Continuum.
- HATCHER, R. (1998): "Social justice and the politics of school effectiveness and school improvement". *Race, ethnicity and education* 1.
- (2001): "Privatisation and schooling". En CLYDE, C. y SIMON, B. (eds.) *Promoting comprehensive education in the 21st Century*. Stoke on Trent: Trentham.
- HERDEGEN, P. (2001): *Demokratische Bildung*. Donauwörth: Auer.
- HILL, C. (1965): *Intellectual origins of the English Revolution*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Los orígenes intelectuales de la Revolución Inglesa*. Barcelona. Crítica, 1980.)
- HMI (2001): "National Literacy Strategy: the third year. (www.ofsted.gov.uk)
- (2001b): "Providing for gifted and talented children: an evaluation of Excellence in Cities and other grant-funded programmes".
- HOGGART, R. (1957): *The uses of literacy*. Londres: Chatto & Windus.
- HOPKINS, D. (1998): "Introduction: Tensions in and prospects for school improvement". En HARGREAVES, A. y cols. (eds.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- (2001): *School improvement for real*. Londres: RoutledgeFalmer.
- y JACKSON D. (2003): "Building the capacity for leading and learning". En HARRIS A. y cols.: *Effective leadership for school improvement*. Londres: RoutledgeFalmer.
- HUMPHREYS, L. (1989): "Intelligence: three kinds of instability and their consequences for policy". En LINN, R. L. (ed.) *Intelligence: measurement, theory and public policy*. Chicago: University of Illinois.
- HUNT G. (2001): "Democracy or a command curriculum: teaching literacy in England". *Improving Schools* 4(3).
- Improving Schools*, vols 1-5 (1998-2002): Stoke on Trent: Trentham.

- INGLIS, F. (1989): "Managerialism and morality". En CARR, W. (ed.) *Quality in teaching: arguments for a reflective professional*. Londres: Falmer.
- (2000): "A malediction upon management". *Journal of Education Policy* 15(4).
- IRESON, J. y HALLAM, S. (2001): *Ability grouping in education*. Londres: Chapman.
- JAMIESON I. y WIKLEY F. (2001): "A contextual perspective: fitting round the school needs of students". En HARRIS, A. y BENNETT, N. (eds.) *School effectiveness and school improvement - alternative perspectives*. Londres: Continuum.
- JOHNSON, R. (1979): "Really useful knowledge". En CLARKE, J. y cols. (eds.) *Working-class culture - studies in history and theory*. Londres: Hutchinson.
- JOWETT, S. y BAGINSKY, M. (1991): *Building bridges: parental involvement in schools*. Slough: NFER-Nelson.
- JOYCE, B., CALHOUN, E. y HOPKINS, D. (1997): *Models of learning - tools for teaching*. Buckingham: Open University Press
- , CALHOUN, E. y HOPKINS, D. (1999): *The new structure of school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- JÜRGENS, E. (1994): *Die "neue" Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht*. Sankt Augustin: Akademia.
- KEDDIE, N. (1971): "Classroom knowledge". En YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and control*. Londres: Collier-Macmillan.
- KEMMIS, S., COLE, P. y SUGGETT, D. (1983): *Orientations to curriculum and transition: towards the socially-critical school*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- KENWAY, J. (2001): "Keynote speech, ICSEI (Toronto)", resumido en *Improving Schools* 4(1).
- y BULLEN, E. (2001): *Consuming children: education-entertainment-advertising*. Buckingham: Open University Press.
- KLEIN, N. (2000): *No logo*. Londres: Flamingo. (Trad. cast.: *No logo: el poder de las marcas*. Barcelona. Paidós, 2002, 7.ª ed.)
- KLEIN, R. (2001): "An editor visits - Millfields Community School, Hackney". *Improving Schools* 4(3).
- KNAPP, M. S., SHIELDS, P. M. y TURNBULL, B. J. (1995): *Academic challenge in high-poverty classrooms*. Phi Delta Kappan 76(10).
- KOHL, H. (1994): *"I won't learn from you" and other thoughts on creative maladjustment*. Nueva York: New Press.
- KROGH-JESPERSEN, K., METHLING, A. B. y STRIIB, A. (1998): *Inspiration til undervisningsdifferentiering*. Copenhagen: Undervisningsministeriet (Folkeskoleafdelingen).
- KUTNICK, P., BLATCHFORD, P. y BAINES, E. (2002): "Pupil groupings in primary school classrooms: sites for learning and social pedagogy?" *British Educational Research Journal* 28(2).
- LABOV, W. (1969): *The logic of nonstandard English*. Georgetown Monographs on Language and Linguistics, vol 22. (Trad. cast.: *La lógica del inglés no standard*. *Educación y sociedad*, n.º 4 (1985), págs. 145-168.)
- LAUDER, H., JAMIESON, I. y WIKLEY, F. (1998): "Models of effective schools: limits and capabilities". En SLEE, R. y WEINER, G. (eds.) *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer.
- LAVE, J. y WENGER E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- LAWTON, D. y cols. (1978): *Theory and practice of curriculum studies*. Londres: Routledge.
- LEAGUE OF PROFESSIONAL SCHOOLS. www.coe.uga.edu/lps
- LEAT, D. (1998): *Thinking through geography*. Cambridge: Chris Kington.
- LEVACIC, R. y WOODS, P. (2002): "Raising school performance in the league tables". *British Educational Research Journal* 28(2).
- LEVIN, H. (1998): "Accelerated schools: a decade of evolution". En HARGREAVES, A. y cols. (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.
- LEWONTIN, R. C., ROSE, S. y KAMIN, L. (1984): *Not in our genes: biology, ideology and human nature*. Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *No está en los genes: crítica del racismo biológico*. Barcelona. Grijalbo Mondadori, 1996.)
- LINGARD, B. y DOUGLAS, P. (1999): *Men engaging feminisms*. Buckingham: Open University Press.
- , LADWIG, J. y LUKE, A. (1998): "School effects in postmodern conditions". En SLEE, R. y WEINER, G. (eds.) *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Londres: Falmer.
- LODGE, C. (2002): "'Learning is something you do to children': discourses of learning and student empowerment". *Improving Schools* 5(1).
- LUKE, A. (1999): "Education 2010 and New Times: why equity and social justice still matter, but differently". //education.qld.gov.au/corporate/newbasics/docs/onlineal.doc
- (2001): "Keynote speech at New Curriculum for the Knowledge Age conference". Resúmen en www.curriculum.edu.au/conference/2001/2001conf/summary4.htm
- MACBEATH, J. (1999): *Schools must speak for themselves; the case for school self-evaluation*. Londres: Routledge.
- con SCHRATZ, M., MEURET, D. y JAKOBSEN, L. (2000): *Self-evaluation in European schools*. Londres: RoutledgeFalmer.
- y MCGLYNN, A. (2002): *Self-evaluation; what's in it for schools?* Londres: RoutledgeFalmer.
- y SUGIMINE, H. (2003): *Self-evaluation in the global classroom*. Londres: RoutledgeFalmer.
- MACGILCHRIST, B. y cols. (1997): *The intelligent school*. Londres: Chapman.
- MAHONY, P. y SMEDLEY, S. (1998): "New times, old panics: the underachievement of boys". *Change: transformations in education*. University of Sydney 1(2).
- y HEXTALL, I. (2000): *Reconstructing teaching; standards, performance and accountability*. Londres: RoutledgeFalmer.
- MAITLES, H. (2001): "What type of Citizenship Education? What type of citizen?" *Improving Schools* 4(2).
- MARTINO, W. (2001): "'Powerful people aren't usually real kind, friendly, open people! Boys interrogating masculinities at school". En MARTINO, W. y MEYENN, B. (eds.) *What about the boys?* Buckingham: Open University Press.
- MARTON F., DALL'ALBA G. y BEATY, E. (1993): "Conceptions of learning". *International Journal of Educational Research* 19(3).
- MCCHESENEY, R. (1998): "The political economy of global communication". En MCCHESENEY, R. y cols. (eds.) *Capitalism and the information age*. Nueva York: Monthly Review Press.

- MEIER, D. (1998): "Authenticity and educational change". En HARGREAVES, A. y cols. (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.
- MIDWINTER, E. (1972): *Priority education*. Harmondsworth: Penguin.
- MILLS, M. (2001): "Pushing it to the max: interrogating the risky business of being a boy". En MARTINO, W. y MEYENN, B. (eds.) *What about the boys?* Buckingham: Open University Press.
- MINISTRY OF EDUCATION, DENMARK (1995): *Samfundsfag*. (Curriculum guidelines for citizenship education).
- MITCHELL, C. y SACKNEY, L. (2000): *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- MITTLER, P. (2000): *Working towards inclusive education*. Londres: David Fulton.
- MÖLLER, J. (2002): "Democratic leadership in an age of managerial accountability". *Improving Schools* 5(1).
- MORLEY, L. y RASSOOL, N. (1999): *School effectiveness: fracturing the discourse*. Londres: Falmer.
- MORRISON K. (2002): *School leadership and complexity theory*. Londres: RoutledgeFalmer.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D. y ECOB, R. (1988): *School matters: the junior years*. Wells: Open Books.
- y WHITTY G. (1997): *Can school improvement overcome the effects of disadvantages?* Londres: Institute of Education.
- NATIONAL ASSESSMENT OF TITLE 1 (1998): *Promising results, continuing challenges: final report of the National Assessment of Title 1*. Washington DC: US Department of Education.
- NATIONAL CHILDREN'S HOME (2000) *NCH Factfile 2000*. Londres: NCH.
- NEW COMMUNITY SCHOOLS. www.scotland.gov.uk/education/newcommunityschools
- NIETO, S. (1998): "Cultural difference and educational change in a sociopolitical context". En A. HARGREAVES y cols. (eds.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- NIETO, S. (1999): *The light in their eyes: creating multicultural learning communities*. Stoke on Trent: Trentham.
- O'BRIEN, T. (ed.) (2001): *Enabling inclusion: Blue skies... dark clouds?* Londres: HMSO.
- OFSTED (1999): "From failure to success". www.ofsted.gov.uk
- (2000): *Improving city schools*. Londres: HMSO www.ofsted.gov.uk
- (2002): Writing for inclusion. Londres: HMSO www.ofsted.gov.uk
- OISE/UT (2001): Watching and learning 2. (www.standards.dfes.gov.uk/literacy/publications)
- OZOLINS, U. (1979): "Lawton's 'refutation' of a working-class curriculum". *Melbourne Working Papers*, 1979, University of Melbourne.
- PATERSON, L. (2002): "Public-sector and independent schools in Scotland". *Improving Schools* 5(3).
- PERKINS, D. (1992): *Smart schools: better thinking and learning for every child*. Nueva York: The Free Press. (Trad. cast.: *La escuela inteligente*. Barcelona. Gedisa, 1995.)
- (1993): "Person-plus: a distributed view of thinking and learning". En SALOMON, G. (ed.) *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press

- PERKINS, D. (1995): *Outsmarting IQ: the emerging science of learnable intelligence*. Nueva York: The Free Press.
- PETERSEN, S. (2001): *Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe 1*. Berlín: Cornelsen PHI DELTA KAPPAN www.pdkintl.org/kappan.
- PHILLIPS, T. (1985): "Beyond lip-service-discourse development after the age of nine". En MAYOR, B. M. y PUGH, A. K. (eds.) (1987) *Language Communication and Education*. Buckingham: Open University Press.
- PILLING, D. (1990): *Escape from disadvantage*. Londres: Falmer.
- PLUMMER, G. (2000): *Failing working-class girls*. Stoke on Trent: Trentham.
- PRADL, G. (ed.) (1982): *Prospect and retrospect*. Londres: Heinemann. [Textos de James Britton].
- PROJECT ZERO. www.pz.harvard.edu
- QCA (2001): Key Stage 3 schemes of work: Citizenship <http://www.standards.dfes.gov.uk/local/schemes/citizenship/teachguide.html>
- RATZKI, A. (1996): *Team-Kleingruppen-modell* Köln-Holweide. Frankfurt: Lang.
- REA, J. y WEINER, G. (1998): "Cultures of blame and redemption - when empowerment becomes control". En SLEE, R. y WEINER, G. (eds.) *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer.
- REAY, D. (2002): "Mothers' involvement in their children's schooling: Social Reproduction in action?" *Improving Schools* 5(3).
- y WILLIAM, D. (1999): "I'll be a nothing": structure, agency and the construction of identity through assessment". *British Education Research Journal* 25(3).
- RETHINKING SCHOOLS. www.rethinkingschools.org.
- REYNOLDS, D. y TEDDLIE, C. (2001): "Reflections on the critics, and beyond them". *School Effectiveness and School Improvement* 12(1).
- RIDDELL, S., BROWN, S. y DUFFIELD, J. (1998): "The utility of qualitative research for influencing policy and practice on school effectiveness". En SLEE, R. y WEINER, G. (eds.) *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer.
- RIESER, R. (2000): "Disability discrimination, the final frontier: disablement, history and liberation". En COLE, M. (ed.) *Education, equality and human rights*. Londres: Routledge.
- RILEY, K. y MACBEATH, J. (1998): En MACBEATH, J. (ed.) *Effective school leadership: responding to change*. Londres: Chapman.
- ROE, N. (1997): *John Keats and the culture of dissent*. Oxford: Oxford University Press.
- ROLFF, H-G. (1998): "Evaluation und Schulentwicklung". En TILLMAN, K-J. y WISCHER, B. (eds.) *Schulinterne Evaluation an Reformschulen*. Bielefeld: Impuls.
- ROSE, H. y S. (eds.) (1976): *The political economy of science: ideology in the natural sciences*. Londres: Macmillan. (Trad. cast.: *Economía política de la ciencia*. México. Nueva Imagen, 1979.)
- ROSE, S. (1998): *Lifelines: biology, freedom, determinism*. Harmondsworth: Penguin.
- ROSEN, H. (1972): *Language and class: a critical look at the theories of Basil Bernstein*. Bristol: Falling Wall Press.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. (Trad. cast.: *Pygmalion en la escuela*. Madrid. Marova, 1980.)

- RUDDUCK, J. (1991): *Innovation and change*. Milton Keynes: Open University Press.
- (2001): "Students and school improvement". *Improving Schools* 4(2).
- RUSSELL, P. (1997): "Parents as partners: some early impressions of the impact of the Code of Practice". En WOLFENDALE, S. (ed.) *Working with parents after the Code of Practice*. Londres: David Fulton.
- RUTTER, J. (2000): *Supporting refugee children in 21st Century Britain*. Stoke on Trent: Trentham.
- RUTTER, M. y cols. (1979): *Fifteen thousand hours*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- SALISBURY, J. y JACKSON, D. (1996): *Challenging macho values*. Londres: Falmer.
- SALOMON, G. (ed.) (1993): *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1995): *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: Institute of Education/Ofsted.
- SCHEEERENS, J. (1998): "The school effectiveness knowledge base as a guide for school improvement". En HARGREAVES, A. y cols. (eds.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- , BOSKER, R. y CREEMERS, B. (2001): "Time for self-criticism: on the viability of school effectiveness research". *School Effectiveness and School Improvement* 12(1).
- SCHIELE, S. y SCHNEIDER, H. (eds.) (1977): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart.
- SCHLESINGER, A. J. (1991): *The disuniting of America*. New York: W. W. Norton.
- SCOTTISH SCHOOL ETHOS NETWORK. www.ethosnet.co.uk.
- SEARLE, C. (1997): *Living community, living school; essays on education in British inner cities*. Londres: Tufnell Press.
- (2001): *An exclusive education; race, class and exclusion in British schools*. Londres: Lawrence & Wishart.
- SEED (1998): "Standard for Headship in Scotland". www.scotland.gov.uk/library5/education/sqhmp-00.asp
- (2002): "Standard for Chartered Teachers" www.scotland.gov.uk/library5/education/sfct-00.asp
- SENGE, P. y cols. (2000): *Schools that learn*. Londres: Nicholas Breasley. (Trad. cast.: *Escuelas que aprenden*. Bogotá. Norma, 2002.)
- SENNETT, R. (1998): *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. Londres: Norton. (Trad. cast.: *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama, 2005, 8.ª ed.)
- SERGIOVANNI, T. (1994): *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1998): "Organization, market and community as strategies for change: what works best for deep changes in schools". En HARGREAVES, A. y cols. (eds.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- (1999): *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SEWEL, T. (1997): *Black masculinities and schooling: how black boys survive modern schooling*. Stoke on Trent: Trentham.

- SHAYER, M. y ADEY, P. (1981): *Towards a science of science teaching*. Londres: Heinemann.
- SIMON, B. (1955): *The common secondary school*. Londres: Lawrence & Wishart.
- SIMONS, M. (ed.) (c.1986): *The English curriculum: Reading J. Comprehension*. Londres: English and Media Centre.
- SLEE, R. y WEINER, G. con TOMLINSON, S. (eds.) (1998): *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Londres: Falmer.
- STIGLER, J. y HIEBERT, J. (1999): *The teaching gap*. Nueva York: Free Press. (También <http://www.pdkintl.org/kappan/kstg9709.htm>)
- STOLL, L. y FINK, D. (1995): *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- , FINK, D. y EARL, L. (2003): *It's about learning (and It's about time)*. Londres: RoutledgeFalmer.
- STUBBS, M. (1983, 2.ª ed.): *Language, schools and classrooms*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1984.)
- SYLVA, K. (1999): "The role of research in explaining the past and shaping the future". En ABBOTT, L. y MOYLETT, H. (eds.) *Early education transformed*. Londres: Falmer.
- TEDDLIE, C. y REYNOLDS, D. (2000): *International handbook of school effectiveness research*. Londres: RoutledgeFalmer.
- y REYNOLDS, D. (2001): "Countering the critics: responses to recent criticisms of school effectiveness research". *School Effectiveness and School Improvement* 12(1).
- y STRINGFIELD, S. (1993): *Schools do make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*. Nueva York: Teachers College Press.
- THOMAS, W. P. y COLLIER, V. (1997): *School effectiveness for language minority students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- THRUPP, M. (1999): *Schools making a difference: let's be realistic!: school mix, school effectiveness, and the social limits of reform*. Buckingham: Open University Press.
- TOMLINSON, S. (2002): "Selection, diversity and inequality". *Improving Schools* 5(3).
- TOPPING, K. (1986): *Parents as educators: training parents to teach their children*. Londres: Croom Helm.
- TYLER, R. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel, 1986, 5.ª ed.)
- TYMMS, P. (2004): "Are standards rising the English primary schools"? *British Educational Research Journal*, 30(4).
- WHITE, J. y BARBER, M. (eds.) (1997): *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. Londres: Institute of Education.
- WHITTY, G. (1981): "Curriculum studies: a critique of some recent British orthodoxies". En LAWN, M. y BARTON, L. (eds.) *Rethinking curriculum studies: a radical approach*. Nueva York: Croom Helm.
- WILLIAMS, R. (1961): *The long revolution*. Londres: Chatto & Windus. (Trad. cast.: *La larga revolución*. Buenos Aires. Nueva Visión, 2003.)

- WOOD, E. M. (1998): "Modernity, postmodernity or capitalism". En MCCHESENEY, R. y cols. (eds.) *Capitalism and the information age*. Nueva York: Monthly Review Press.
- WOODS, P. y LEVACIC, R. (2002): "Raising school performance in the league tables, parte 1 : disentangling the effects of school disadvantage". *British Educational Research Journal* 28(2).
- WRIGHT, C. (1987): 'Black students - white teachers', en TROYNA, B. (ed.) *Racial inequality in education*. Londres: Routledge.
- WRIGLEY, T. (1997): "Raising achievement for Asian pupils". *Multicultural Teaching* 16(1).
- (2000): *The power to learn: stories of success in the education of Asian and other bilingual pupils*. Stoke on Trent: Trentham.
- (2000a): "Pedagogies for improving schools: an invitation to debate". *Improving Schools* 3(3).
- (2001): "An editor visits: Spittal Primary School". *Improving Schools* 4(1).
- (2002): "An editor visits: All Saints, Glasgow". *Improving Schools* 5(2).

Índice de materias

- Alfabetización, 34, 46, 50, 69, 72-73, 101, 125, 135, 156-157, 176.
- Alumnos bilingües, 16, 35, 39, 66, 124, 140-141, 149, 152, 163-166.
- superdotados y con talento, 80.
- Antirracismo, 101.
- *Véase también:* Raza/Racismo.
- Áreas educativas prioritarias, 103.
- Asunción de riesgos, 59.
- Autoevaluación. *Véase:* Evaluación.
- Biología, 25, 29, 37, 86.
- Capacidad. *Véase:* Inteligencia, Expectativas.
- Capital cultural, 75, 90, 93, 99, 147, 151.
- Causalidad, 27, 29, 36.
- lineal, 27-30, 36.
- Chicos, 77, 125, 137, 166-170.
- Ciudadanía, 18, 52-53, 101, 106-107, 131-141.
- Clase, 65, 69-73, 75-76, 83-90, 99-104, 174-178.
- *Véase también:* Pobreza, Escuela en zonas urbanas deprimidas, etc.
- Clase social. *Véase:* Clase.
- Colegialidad, 14, 16, 42-44, 54-55, 66-67.
- Competición, 32-33, 161.
- Comunicación (en el aula), 120-123, 134.
- Comunidad, 30-31, 65-68, 139-140, 142-152, 156-158, 178.
- Conducta. Comportamiento, 61, 77, 137-139, 144, 150, 161-163, 167, 169-170.
- Conductismo, 25, 133.
- Consecución, 39, 72, 77, 175.
- Constructivismo, 118, 122-124, 176.
- Consumismo, 45, 104, 141.
- Contexto, 15-16, 30-32, 24, 46, 64, 66-68, 91, 96.
- social. *Véase:* Contexto.
- Correlación, 23, 28-30, 51, 80, 86, 91, 103, 149, 162.
- Creatividad, 42, 50, 59, 82, 96, 112, 140, 156, 173, 180.
- *Véase también:* Iniciativa, Inteligencia.
- Cultura (de la escuela), 45-47, 67-68, 103-107, 157.
- de la escuela. *Véase:* Cultura.
- juvenil, 45, 104-105.
- Currículum, 50-52, 70, 77-79, 96, 97-113, 132-134, 135-137, 151.
- de nuevos elementos básicos, 110-113, 128.
- Nacional, 51, 98, 102-103, 160.
- Déficit del lenguaje, 88-90.
- Diferenciación, 77-80, 161.
- Diferencias de consecución, 14, 31-32, 35, 47, 69, 72, 75, 155.
- Democracia, 16, 41-44, 46-52, 56, 58, 62-63, 66, 113, 115, 121, 131-141.
- Educación para la ciudadanía. *Véase:* Ciudadanía.
- Efecto de la escuela, 24, 34.

- Eficacia, 23-36, 40-41, 51-52, 56, 64, 116-119, 156-158, 165, 171.
— escolar, 23-36, 116-119.
— —. *Véase también:* Eficacia.
- Enseñanza/Aprendizaje, 46, 51, 92-96, 114-130, 133-135.
— directa, 118-119.
Entorno, 77-79.
Escuelas Aceleradas, 34, 78, 128, 156.
— comprensivas, 71-73, 75, 143.
— comunitarias, 142, 146-147.
— en zonas urbanas deprimidas, 15, 31, 44, 46, 50, 65, 68, 69, 79, 88, 103, 156, 174-177.
— — — —. *Véase también:* Pobreza, Minorías étnicas, Apéndices, Bilingües, Contexto.
— Esenciales, 63, 79, 109, 145, 176.
— multiétnicas. *Véase:* Minorías étnicas, Apéndices multilingües, etc.
- Esperanza, 13, 17-19, 30, 53, 54, 58, 68, 81, 83, 96, 113, 114, 121-122, 173-180.
- Ethos*, 44, 64, 122, 131, 137-138, 143, 162.
- Eugenesia, 83-84, 158.
- Evaluación, 29, 34, 47, 50-52, 53, 54-55, 60-64, 70, 97-98, 108, 112, 114, 136, 157, 160, 170, 175.
- Exclusiones, 162-163.
- Expectativas, 65, 71, 77-78, 81, 82, 85, 87-88, 156-158, 175.
- Financiación, 35, 80-81, 157.
- Formación del profesorado, 62
- Género, 78, 167-170.
- Globalización, 16, 18-19, 48, 52-53, 104, 111, 141, 177, 179.
- Homofobia, 169, 170.
- Inclusión, 14, 153-172.
- Iniciativa, 17, 46, 48-49, 57-59, 64, 135.
- Inspección, 39, 41, 47, 54-55, 62, 70, 73, 116-117, 164.
- Inteligencia, 26, 47, 66, 75, 82-96, 122, 125, 166, 170.
— distribuida, 44, 92-95.
- Inteligencias múltiples, 91-92, 125-126.
- Justicia social, 36, 47, 153-172, 175-179.
— — —. *Véase también:* Clase, Raza, Pobreza, etc.
- Lenguaje, 88-90, 120-123, 164-166.
- Logro, 24, 39, 45, 69, 71, 72, 76-77, 87, 95, 105, 107, 109, 115.
— —. *Véase también:* Consecución, Diferencia de Consecución.
— inferior, 15, 102, 153, 166-168.
- Liderazgo, 14, 16, 19, 28, 31, 42-44, 60, 64-68, 146, 154-156, 158, 166, 173-175, 179.
— distribuido, 14, 42-44, 66-67.
— fuerte, 64.
- Matemáticas, 51, 94-95.
- Mejora de la escuela, 13-20, 25, 38-53, 54, 58, 69, 71, 97-98, 102-103, 112-113, 114-116, 118, 154, 166, 173-180.
- Mercado, 32, 41, 47, 75-76.
- Metas, 19, 47, 56-57, 103, 105, 107, 161, 171, 173.
- Métodos, 23-36, 38-53.
- Migración, 65, 164.
- Minorías étnicas, 14, 30, 35, 39, 44-45, 65, 77, 88, 90, 102, 122, 140-141, 149, 151-152.
— — —. *Véase también:* Alumnos bilingües, Raza/Racismo, Refugiados.
- Modelo médico, 158-160.
- Motivación, 58, 105-107, 174.
- Multiculturalismo, 102, 111, 164-166, 170.
- Necesidades educativas especiales, 77-78, 150, 158-160.
- Neoliberalismo, 41, 43, 49, 102, 153.
- Objetividad, 17, 28.
- Padres, 46-48, 63, 75-76, 142, 146-150.
- Paga por productividad, 47, 51.
- Pensamiento, Destreza de, 92-96, 108-110, 122-128.
- Personas en busca de asilo, 65, 164, 170, 171.
- PISA, 35, 72-73, 175.
- Pobreza, 15, 30-33, 35, 39, 46, 50, 65, 79-80, 102, 105, 155-158.
- Poder, 42-48, 140-141.
— —. *Véase también:* Democracia, Clase, Raza, tec.
- Política, 19, 32-34, 40-41, 69-70, 73-74.
- Privatización, 73-74.
- Profesionalidad, 56-63.
- Profesores de Inglés como lengua Adicional (ILA), 66.

- Propósitos, 19, 38-41, 53, 60.
- Psicología, 26, 84-87.
- Racionalismo económico, 19, 36.
- Raza/Racismo, 32, 35, 39, 76, 83-90, 162, 170-172.
- Reduccionismo, 23-36.
- Refugiados, 65, 164, 170, 171.
- Rendición de cuentas, 34, 41, 48-52, 54-64, 74.
- Resistencia, 58, 61, 75-76.
- Resultados, 23, 24, 27-28, 40.
- Reto. *Véase:* Expectativas.
- Selección, 26, 35, 71-73, 77, 79, 84.
- Sindicatos, 58, 76.
- Sociolingüística, 87-90.
- Trabajo, 70, 74, 99-100, 176.
- Tecnología de la información, 16, 108, 146.
- Teorías del déficit, 88-90, 153-172.
- Transmisión, 51, 116-119, 120-122.
- Valor añadido, 31, 36.
- Valores, 33-34, 44, 46, 56, 60, 65-66.
- Vigilancia, 48-52, 54-64.
- Voz del estudiante, 64.
- Zonas de Acción Educativa, 103.

Otras obras de Ediciones Morata de interés

- Abdelilah-Bauer, B.: *El desafío del bilingüismo*, 2007.
- Apple, M.: *Política cultural y educación*, (2.ª ed.), 2001.
- y Beane, J. A.: *Escuelas democráticas*, (4.ª ed.), 2005.
- Astington, J. W.: *El descubrimiento infantil de la mente*, 1998.
- Beane, J. A.: *La integración del currículum*, 2005.
- Beltrán, F. y San Martín, A.: *Diseñar la coherencia escolar*, (2.ª ed.), 2002.
- Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación*, (5.ª ed.), 2004.
- Cairney, T. H.: *Enseñanza de la comprensión lectora*, (4.ª ed.), 2005.
- Calvo, S. y Gutiérrez, J.: *El espejismo de la educación ambiental*, 2007.
- Carbonell, J.: *La aventura de innovar*, (3.ª ed.), 2006.
- y Tort, A.: *La educación y su representación en los medios*, 2006.
- Clemente Linuesa, M.: *Lectura y cultura escrita*, 2004.
- Connell, A. W.: *Escuelas y justicia social*, (3.ª ed.), 2006.
- Cuenca, A. y cols.: *Nuevos maestros en América Latina*, 2007.
- Cummins, J.: *Lenguaje, poder y pedagogía*, 2002.
- Defrance, B.: *Disciplina en la escuela*, 2005.
- Delval, J.: *Aprender en la vida y en la escuela*, (4.ª ed.), 2006.
- *Hacia una escuela ciudadana*, 2006.
- Dewey, J.: *Democracia y educación*, 2004.
- Elliott, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción*, (4.ª ed.), 2005.
- *Investigación-acción en educación*, (5.ª ed.), 2005.
- Fernández Enguita, M.: *Educación en tiempos inciertos*, (2.ª ed.), 2006.
- Flick, U.: *Introducción a la investigación cualitativa*, (2.ª ed.), 2006.
- Fraser, N. y Honneth, A.: *¿Redistribución o reconocimiento?*, 2006.
- Freire, P.: *Pedagogía de la indignación*, (2.ª ed.), 2006.
- Gimeno Sacristán, J.: *El alumno como invención*, 2003.
- *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, (9.ª ed.), 2007.
- *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*, (3.ª ed.), 2005.
- *Educación y convivir en la cultura global*, (2.ª ed.), 2002.
- *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, (11.ª ed.), 2002.
- *Poderes inestables en educación*, (2.ª ed.), 1999.
- (Comp.): *La reforma necesaria*, 2006.
- *La transición a la educación secundaria*, (4.ª ed.), 2000.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*, (11.ª ed.), 2005.
- Gómez, J. C.: *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*, 2007.
- Gómez Llorente, L.: *La educación pública*, (2.ª ed.), 2001.
- Graves, D. H.: *Didáctica de la escritura*, (3.ª ed.), 2002.
- Grundy, S.: *Producto o praxis del currículum*, (3.ª ed.), 1998.
- Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*, (5.ª ed.), 2005.
- Harlen, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, (5.ª ed.), 2003.
- Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas*, (6.ª ed.), 2001.
- Kemmis, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, (3.ª ed.), 1998.
- Kushner, S.: *Personalizar la evaluación*, 2002.
- López, L. E. y Jung, I. (Comps.): *Sobre las huellas de la voz*, 1999.
- Martínez Bonafé, J.: *Políticas del libro de texto escolar*, 2002.
- Martínez Rodríguez, J. B.: *Educación para la ciudadanía*, 2005.
- Marx, K., Weber, M. y Durkheim, E.: *Sociología y educación*, 2006.
- McKernan, J.: *Investigación-acción y currículum*, (2.ª ed.), 2001.
- McLane, J. E. y McNamee, G. D.: *Alfabetización temprana*, (2.ª ed.), 2006.
- Nobile, A.: *Literatura infantil y juvenil*, (3.ª ed.), 2007.
- Olweus, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, (3.ª ed.), 2006.
- Peacock, A.: *Alfabetización ecológica en educación primaria*, 2006.
- Pérez Gómez, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, (4.ª ed.), 2004.
- Piaget, J.: *Psicología del niño*, (17.ª ed.), 2007.
- Popkewitz, Th.: *Sociología política de las reformas educativas*, (3.ª ed.), 2000.
- Pozo, J. I.: *Adquisición de conocimiento*, (2.ª ed.), 2006.
- *Teorías cognitivas del aprendizaje*, (9.ª ed.), 2006.
- y Gómez Crespo, M. A.: *Aprender y enseñar ciencia*, (5.ª ed.), 2006.
- Puelles, M.: *Problemas actuales de política educativa*, 2006.
- Rudduck, J. y Flutter, J.: *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*, 2007.
- Santos Guerra, M. A.: *La escuela que aprende*, (4.ª ed.), 2006.
- Siraj-Blatchford, J. (Comp.): *Nuevas tecnologías para la ed. infantil y primaria*, 2005.
- Stake, R. E.: *Investigación con estudio de casos*, (3.ª ed.), 2007.
- Steinberg, Sh. y Kincheloe, J.: *Cultura infantil y multinacionales*, 2000.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, (5.ª ed.), 2003.
- *La investigación como base de la enseñanza*, (6.ª ed.), 2007.
- Suckling, A. y Temple, C.: *Herramientas contra el acoso escolar*, 2006.
- Torres, J.: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, (5.ª ed.), 2006.
- *El currículum oculto*, (8.ª ed.), 2005.
- *Educación en tiempos de neoliberalismo*, (2.ª ed.), 2007.
- *La desmotivación del profesorado*, 2006.
- Tyler, J.: *Organización escolar*, (2.ª ed.), 1996.
- Valle, F.: *Psicolingüística*, (2.ª ed.), 1992.
- Viñao, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, (2.ª ed.), 2006.
- Willis, A. y Ricciuti, H.: *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, (3.ª ed.), 2000.