

PARADOJAS DEL CAMBIO: LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA EN LA ERA POSTMODERNA

Andy Hargreaves *

En la actual época de postmodernismo, la escuela y el profesorado tienen que hacer frente al conjunto de nuevas necesidades del alumnado, así como afrontar las paradojas en donde todos estamos envueltos, para así afrontar los conflictos y oponerse a los aspectos menos razonables y más inaceptables de ellas. Fomentar la creatividad, trabajar de forma más cooperativa y fomentar el interés y el compromiso con los aprendizajes son algunas de las propuestas que nos plantea el autor.

Paradojas postmodernas

Vivimos en una época a la vez estimulante y terrible. Por todas partes hay crisis. Los cambios no se acaban. Estamos viviendo una mayor flexibilidad económica, mayor complejidad tecnológica, mayor diversidad cultural, una incertidumbre moral acrecentada y las crisis de las identidades nacionales. Algunos han denominado "postmoderna" a esta época de incertidumbre, diversidad y complejidad (véase una revisión en: Hargreaves, 1994). Esta era postmoderna es también una época de paradojas (Handy, 1994) -enunciados o situaciones aparentemente absurdos o contradictorios-, cada vez más evidentes en la educación y fuera de ella. Esas paradojas son sintomáticas de un mundo en rápida transformación, que nos empuja en muchas direcciones al mismo tiempo.

Examinemos cinco paradojas y su importancia para los educadores:

1. La paradoja de la responsabilidad de los padres

Muchos padres han abandonado su responsabilidad con respecto a las mismas cosas que exigen enfatizar en las escuelas. En la misma semana en que el público canadiense exigía que las

escuelas y los sistemas escolares adoptaran normas de "tolerancia cero" contra la violencia, el juego más solicitado en los videoclubes era *Mortal Kombat* (Barlow y Robertson, 1994). Del mismo modo, las exigencias de mayor dedicación de las escuelas a la lectoescritura se producían al mismo tiempo que se incrementaba la tolerancia de los padres con respecto a la gran cantidad de horas que pasan los niños viendo la televisión. A pesar de la retórica profesional de moda, ¡haga que los padres se conviertan en sus colaboradores y, con frecuencia, descubrirá que tiene unos colaboradores problemáticos!

2. La paradoja de los valores de las empresas

Con frecuencia, las empresas no utilizan las destrezas que exigen que produzca la escuela. "Los norteamerica-

"La era postmoderna es una época de incertidumbres y paradojas"

nos negros [tienen] una educación mejor, pero [padecen] un desempleo mayor" (Lash y Urry, 1994, p. 51). Da la sensación de que "más educación" supone menos trabajo. Entre los niveles de empleo y las tasas de participación en la educación de adultos se mantiene una relación inversa (Livingstone, 1993). La proporción de alumnos negros de institutos de enseñanza media del centro de las ciudades que dominan las destrezas básicas y la de alumnos titulados en los mismos institutos sigue creciendo, pero, a medida que los negocios y el comercio han ido abandonando el centro de las ciudades también han desaparecido los puestos de trabajo de esas zonas (Lash y Urry, 1994). La economía norteamericana emergente está adoptando una distribución en forma de pera, con un grupo privilegiado de trabajadores muy especializados en su extremo superior y grupos mucho mayores de personas desempleadas, subempleadas o empleadas en trabajos de poca importancia, englobados en una subclase inferior (Clegg, 1990). No puede sorprendernos en absoluto que, en los años 80, el 60% del incremento total del empleo en los Estados Unidos correspondiera a trabajos relacionados con la seguridad (Cohen, 1991). A diferencia de naciones como Japón, en las empresas norteamericanas, sólo unos pocos tienen la preparación necesaria. Aunque se ha dicho una y otra vez que las escuelas deben adaptarse a las demandas de las empresas, ¿uno se pregunta si no hará falta también que las empresas se adapten algo más a los logros reales de las escuelas!

3. La paradoja de la globalización

El mayor globalismo produce un tribalismo mayor. Como señaló el anti-

* Director y profesor del International Centre for Educational change del OISE (Canadá). Traducido del original inglés por PABLO MANZANO BERNÁRDEZ.

guo asesor económico del presidente Clinton, Robert Reich (1992, p. 3), las economías globales y el incesante comercio monetario están convirtiendo en redundantes las economías nacionales y en irrelevantes las fronteras nacionales. Al mismo tiempo, la proclamación de que “los estudiantes de los Estados Unidos serán los primeros del mundo en rendimiento en matemáticas y en ciencias” en uno de los objetivos nacionales de educación pone un acento etnocéntrico en la superioridad nacional. ¡Es como si hubieran caído las fronteras nacionales y los bárbaros estuviesen por todas partes! En un mundo económico cada vez más global, dominado por las corporaciones transnacionales, da la sensación de que los diseñadores de los sistemas educativos nacionales se refugiaran tras unos parapetos localistas en forma de currículos y normas nacionales para mantener a raya a esos bárbaros.

4. La paradoja de las previsiones

Una diversidad y una integración mayores van acompañadas por la mayor insistencia en las normas comunes y en la especialización. La exigencia de que los alumnos adquieran unas técnicas de trabajo más flexibles y de que las escuelas respondan a la diversidad multicultural están haciendo que los maestros y profesores tengan que vérselas con una filosofía de inteligencias múltiples, con la existencia de distintos estilos de aprendizaje, con la agrupación heterogénea de alumnos, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, con el desarrollo de destrezas curriculares transversales, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, y con la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes. Al mismo tiempo, la búsqueda nostálgica de la certidumbre y la obsesión por la fortaleza y la identidad nacionales están extendiendo los tests estandarizados, las comparaciones internacionales e, incluso, la competición entre escuelas de acuerdo con medidas tradicionales de rendimiento. Éstas enfatizan unas definiciones restringidas de la inteligencia, la infravaloración de los estilos de aprendizaje, unas prácticas rígidas de ordenación y agrupación de alumnos y la reafirmación de las asignaturas especializadas que, aparentemente, valora la mayoría de los tests. El

carácter simultáneo de la apertura y el cierre, de las limitaciones restrictivas y la amplitud, de lo diverso y lo estandarizado, de lo integrado y lo especializado son paradojas tocantes a las previsiones de las escuelas que dejan particularmente perplejos a maestros y profesores.

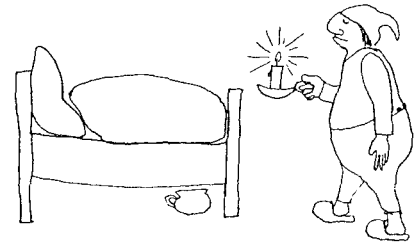
5. La paradoja del cambio

Una orientación más decidida hacia el futuro genera una mayor nostalgia por el pasado. Una educación basada en los resultados provoca la insistencia fundamentalista en que el currículo reafirme los valores cristianos (Brandt, 1993). La diversidad multicultural conduce a que las clases privilegiadas se retiren a las escuelas privadas, a las escuelas *Charter* y a otras “escuelas de elección”. En un mundo complejo y confuso, esas escuelas ofrecen un cielo educativo seguro de valores tradicionales para los niños de clase media, igual que las “comunidades” intramuros, vigiladas por guardias de seguridad, dan esas mismas garantías a la inmensa mayoría de sus padres (Soja, 1989). La complejidad y la incertidumbre llevan a muchas personas a añorar la edad de oro de las asignaturas tradicionales, las destrezas básicas y los valores singulares de un mundo de certezas morales claras. Sin embargo, esa edad de oro es un tanto mítica, pues se presenta como una ilusión idealizada de un pasado mal recordado del que se olvidan convenientemente los problemas de segregación racial y de unas tasas de abandono considerablemente más elevadas (Hargreaves, 1994). Nell Noddings (1992) nos recuerda que en los institutos, en los que se daba clase sólo a unos pocos, ahora se enseña a todos. A algunas personas les resulta difícil comprender o aceptar estos cambios. Sus recuerdos selectivos sólo alcanzan a ver que los fundamentos se han desplazado y los niveles han descendido. Como adecuadamente señala Christopher Lasch (1991), “la nostalgia es la abdicación de la memoria”. A pesar de ello, ¡muchas personas siguen pensando que las escuelas deben “regresar al futuro”!

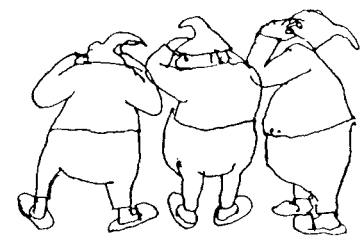
Seis premisas para la renovación de la escuela

¿Qué significa enseñar, dirigir, renovarnos a nosotros mismos y nuestras escuelas en medio de estas

“Esas paradojas son sintomáticas de un mundo en rápida transformación, que nos empuja en muchas direcciones al mismo tiempo”



“Aunque se ha dicho que las escuelas deben adaptarse a las demandas de las empresas, también hará falta que éstas se adapten a los logros de las escuelas”



“Mientras en el discurso se manifiesta la necesidad de lo diverso y la apertura, en la práctica se exige especialidad de los contenidos y estandarización en la evaluación”

**“Los cambios
introducidos en las
escuelas de los años 60
ya no sirven para
preparar bien a los
niños de los 90”**



**“La función de las
finalidades se
desarrollará mejor si
son provisionales y
aproximados,...abiertos
a la renovación
continua”**

transformaciones? ¿Qué supone trabajar con una perpetua paradoja: integrar y especializar, estandarizar y diversificar, localizar y globalizar, ser autónomos y rendir cuentas, abrazar el cambio y la continuidad?

La bibliografía sobre el cambio educativo al uso no sirve de mucho para quienes se debaten en medio de estas paradojas. O bien se ocupa de los problemas del cambio de una época pasada que pudiera habernos dado unas escuelas eficaces en los años 60, pero no sirve para preparar bien a los niños de los 90, o bien se funda excesivamente en unos modelos de cambio de “gestión pop” del mundo empresarial que no son fáciles de transferir a la educación. Necesitamos nuevas orientaciones y principios para saber cómo desenvolvemos, dirigir y renovar nuestras escuelas en un mundo inmerso en rápidos cambios, que no sean meras importaciones acriticas del mundo empresarial, centrado en los beneficios. Para empezar, voy a proponer seis principios para la renovación de la escuela en la era postmoderna.

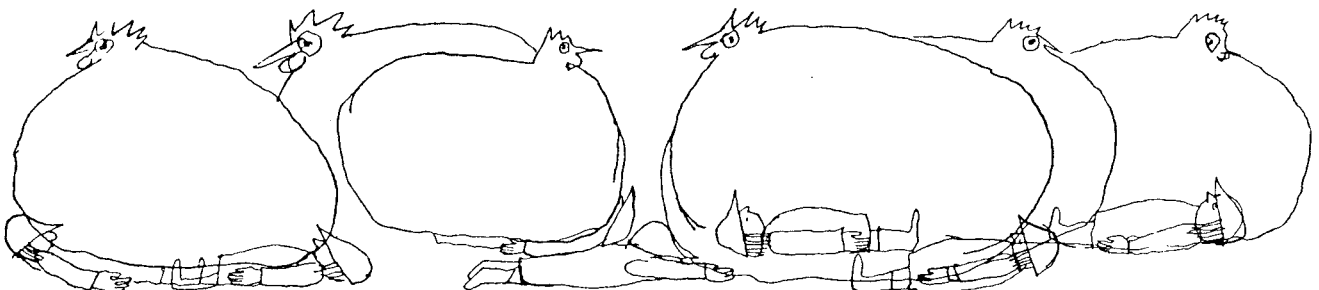
1. Misiones cambiantes

Muchos maestros y profesores ingresan en la enseñanza porque, en concreto, les preocupan los niños o porque, más en general, quieren aportar algo a la mejora social. Quieren ser diferentes. Es fácil que, con el tiempo, estos fines queden postergados a medida que los profesores y maestros se enfrenten a las presiones y rutinas cotidianas del aula (Fullan, 1993). También, los objetivos de los maestros y profesores de una escuela pueden ser diferentes, sumiendo a los niños en la confusión y la incoherencia y creando unas relaciones difíciles o superficiales entre el profesorado. En consecuencia, los maestros y profesores y las escuelas deben revisar y

renovar sus objetivos de cuando en cuando, al mismo tiempo que cambian los contextos sociales en los que se enmarcan estos objetivos. La forma de hacerlo es otra cuestión, más difícil de resolver.

Lo primero que hay que tener en cuenta es la imposibilidad de fijar, desde fuera, una finalidad a las personas. Las finalidades surgen de dentro. En un estudio reciente de las culturas de trabajo de la escuela secundaria y del cambio educativo en ocho institutos, mis colaboradores y yo descubrimos que los profesores más reticentes a obedecer la nueva norma de eliminar la agrupación homogénea de alumnos de 9º. con currículos diferentes según sus capacidades eran, por regla general, los de las escuelas suburbanas de rendimiento académico elevado (Hargreaves y cols., 1992). Según ellos, dicha norma tenía que ver con los planes de igualdad de los alumnos en comunidades multiculturales del centro de las ciudades, que les eran ajenos. Como no les parecía adaptada a su propio contexto ni a sus fines, se oponían a ella. A menudo, los responsables de la política educativa imponen de este modo determinados fines, como también lo hacen algunos directores. Ellos tienen las ideas. ¡El cometido de sus profesores consiste en aceptarlas! Como dice Fullan (1993, p. 13): “no es una buena idea tomar prestada la visión de otros”.

Las ideas compartidas y las misiones comunes están adquiriendo cierta popularidad como soluciones a los problemas morales de la enseñanza. Estas soluciones tienen su origen en la bibliografía sobre la gestión empresarial. Por ejemplo, Drucker (1993, p. 53) dice que “la organización debe tener un único objetivo; de lo contrario, sus miembros se confunden... sólo una misión clara, centrada y común puede mantener unida la organización y capaci-

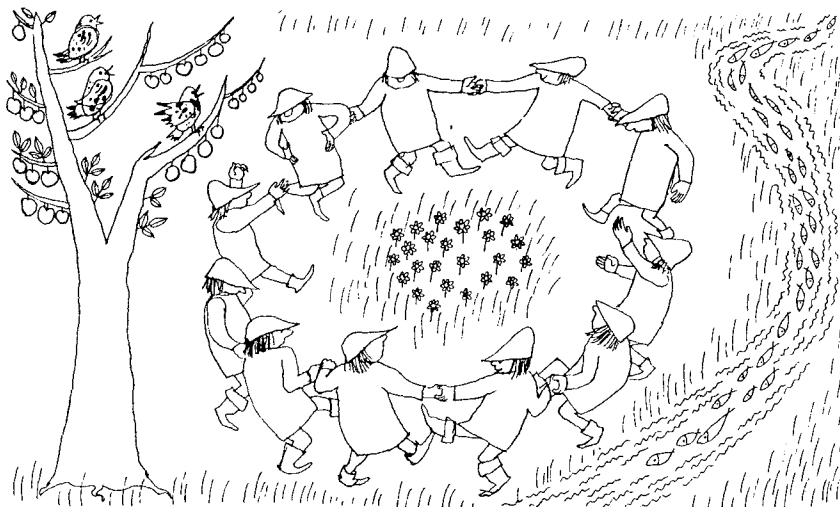


tarla para producir resultados". Quizá esto sirva para las organizaciones mercantiles, pero, ¿les conviene a las escuelas públicas de la era postmoderna una misión clara y común?

Por supuesto, los maestros y profesores deben tener una finalidad moral, deben hablar de sus propósitos, que no tiene porqué compartir todo el profesorado de un centro. En la búsqueda de la coherencia moral, las misiones comunes que requieren un consenso completo, como las referidas a "educar a todos los niños para activar todo su potencial", resultan débiles y vacuas al tener que satisfacer o apelar a gran cantidad de intereses diferentes. Al mismo tiempo, es fácil que unos enunciados de misión que, por así decir, se cuelguen en la pared o se graben sobre roca queden demasiado fijados para permitir una responsividad suficiente a los cambios de las normas legales, del profesorado o de la población estudiantil. Este argumento no prescinde de las misiones o las visiones, pero, en un mundo postmoderno complejo y en rápido movimiento, la función de las misiones se desarrollará mejor si son provisionales y aproximadas, si no requieren un consenso total y están explícitamente abiertas a la renovación continua. En el mundo postmoderno, los fines morales de las escuelas se estructuran mejor como *misiones mutables*, debates permanentes en beneficio de la coherencia moral ante las presiones cambiantes y los nuevos aprendizajes, que sólo en raras ocasiones podemos esperar que se cumplan a la perfección. Las *misiones mutables* sitúan la renovación en el mismo núcleo del cometido de las escuelas, sometiendo los propósitos más básicos de los maestros y profesores a un diálogo continuo.

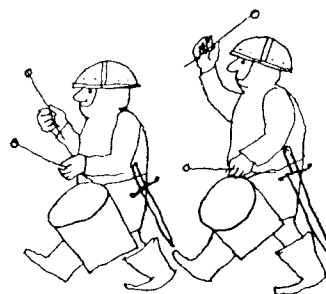
2. Realización de normas

Para que los maestros y profesores revisen y renueven continuamente sus finalidades morales deben tener un margen de maniobra suficiente para hacerlo. Tal como se concibe en la actualidad, la mayor parte de las normas educativas impiden esta renovación. Sus lenguajes y prácticas de implantación convierten a los maestros y profesores, en la mayoría de los casos, en meros instrumentos para la consecución de los fines de otros.



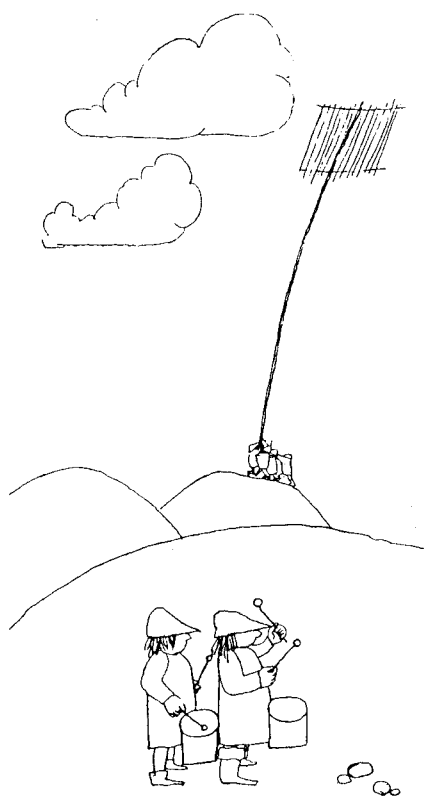
Tiene más sentido que las personas que tengan que llevarlas a la práctica determinen, en el nivel inmediato, la mayor cantidad posible de las decisiones normativas (Corson, 1990). En un mundo complejo, inseguro y muy variable, los cambios que siguen unos ciclos sistemáticos de desarrollo, implantación y revisión son demasiado inflexibles para responder a las percepciones, necesidades y circunstancias locales (Louis, 1994). Es más, las comunidades cambiantes, las nuevas tecnologías, la legislación reciente, las investigaciones y los problemas imprevistos hacen anticuados y superan los documentos detallados que congelan las normas en un texto incluso en el momento en el que se redactan (Darling-Hammond, 1995). Como todos los textos escritos, quienes leen las normas escritas también las interpretan de forma diferente. Al contemplarse a través del prisma de las finalidades y percepciones de los maestros y profesores, los textos de las normas educativas, en blanco y negro, estallan en un amplio conjunto de colores y matices de interpretación. Ninguna norma escrita puede ser lo bastante clara o literal para garantizar un consenso real. En consecuencia, la mejor forma de establecer unas normas no consiste meramente en la publicación de textos administrativos, sino en el funcionamiento de comunidades de personas en cada escuela y entre las escuelas que creen normas, hablen de ellas, las procesen, las investiguen y las reformulen, teniendo presentes las circunstancias y los niños, que nadie

“Es necesario que se inicien y revisen prácticas nuevas y descubran como pueden con estilos flexibles dar la voz a todos los alumnos de una clase”



“La creación de culturas cooperativas entre los maestros y profesores y con la comunidad ayuda a aquéllos a aprovechar las experiencias de unos y otros”

“Los programas interdisciplinarios que reúnen a profesores de distintas materias en torno a proyectos o programas estimulan nuevas formas de trabajo”



“Las estructuras de tiempo y espacio configuran las relaciones entre las personas que trabajan en ellas”

mejor que ellas conocen.

Por ejemplo, yo estoy trabajando con el *North York Board of Education*, uno de los distritos escolares más grandes de Canadá, para desarrollar un proceso de elaboración normativa para el área de lenguaje en todo el currículo. Este distrito presenta una inmensa variedad lingüística y étnica. Alrededor del 50% de sus alumnos están categorizados como hablantes del inglés como segunda lengua. En sus escuelas se hablan más de 70 idiomas, y estas poblaciones escolares también cambian con gran rapidez, a medida que llegan a la ciudad nuevas oleadas de inmigrantes. Ninguna normativa de distrito puede abarcar ni hacer frente a unas necesidades y circunstancias tan dispares. Así, en cada escuela y entre las escuelas, estamos estableciendo grupos de maestros que dialoguen para discutir y revisar un conjunto de principios del aprendizaje del lenguaje, compartan las prácticas que hayan dado buen resultado en algunas escuelas del distrito, discutan aspectos de casos que redactamos sobre algunas prácticas de este estilo, editen videos de presentaciones de maestros, profesores e investigadores universitarios sobre el aprendizaje del lenguaje, inicien y revisen prácticas nuevas y descubran cómo pueden revisarse las estructuras de las escuelas secundarias, en las que los profesores imparten asignaturas independientes a grandes grupos de alumnos durante períodos de tiempo prefijados, de manera que permitan unos estilos flexibles de enseñanza, necesarios para dar voz a todos los alumnos de una clase.

Estamos tratando de eliminar de nuestro vocabulario el término *implantación*, sustituyendo la expresión *implantación de normas* por la de *realización de normas*, en cuyo contexto las escuelas y comunidades lleven a la práctica unas normas que elaboren y reelaboren interactivamente, mediante la acción y el diálogo. Estos procesos normativos estimulan y mantienen la renovación. No eliminan la función de las normas escritas sobre la equidad, los niveles, los principios del aprendizaje del lenguaje ni otras cuestiones por el estilo, pero, en aras de la renovación en unos contextos de diversidad cultural en rápido cambio, las escuelas pueden y deben determinar y realizar mucho

más de lo que normalmente se les permite en la actualidad.

3. Reculturización

Para que las normas se realicen mediante la acción y el diálogo colectivos es preciso que las elaboren los maestros o profesores y otras personas que hagan posibles estos esfuerzos concertados. Estas relaciones configuran la *cultura* de la escuela. Desarrollar o modificar estas relaciones es *reculturizar* la escuela (Hargreaves, 1991; Fullan, 1993).

Entre los maestros y profesores, han prevalecido tradicionalmente dos tipos de culturas. En las *culturas del individualismo*, los maestros y profesores han trabajado en gran parte aislados, siendo sociables con sus colegas, pero compartiendo pocos recursos e ideas, visitando en muy raras ocasiones las clases de otros colegas y participando sólo de forma ocasional en la planificación o la resolución conjunta de problemas (Little, 1990). En las *culturas balcanizadas*, los maestros y profesores han trabajado en subgrupos cerrados, como departamentos de asignaturas, relativamente aislados entre sí y que compiten entre ellos para conseguir recursos y obtener el favor de los directores (Hargreaves, 1994). El individualismo y la balcanización fragmentan las relaciones profesionales en las escuelas, dificultan que los maestros y profesores aprovechen las experiencias de los demás e impiden el apoyo moral necesario para asumir riesgos y experimentar.

La reculturización de la escuela en sentido cooperativo equipa a los maestros y profesores con la voluntad colectiva y la destreza profesional necesarias para afrontar las paradojas del mundo postmoderno. La creación de culturas cooperativas entre los maestros y profesores y con la comunidad ayuda a aquéllos a aprovechar la experiencia de unos y otros, pone los recursos a disposición de todos, proporciona apoyo moral y crea un clima de confianza en el que pueden manifestarse los problemas y errores y celebrarse los éxitos. La colaboración reúne los recursos humanos necesarios para afrontar problemas complejos e imprevistos. La colaboración puede ser también una fuente de capacitación y asertividad. Asimismo, puede proporcionar un lenguaje profesional común que se oponga y sub-

vierta el omnipresente vocabulario empresarial del control de calidad y de los objetivos de rendimiento que consumen en la actualidad la educación. Puede facilitar una interacción más asertiva de maestros y profesores con los sistemas que los rodean y la multiplicidad de reformas más y menos razonables que provienen de ellos. Mediante la renovación de su objetivo fundamental, la colaboración puede reforzar la resolución de adoptar reformas externa, la prudencia de retrasarlas y la fortaleza moral de oponerse a ellas, según convenga. De este modo, las culturas cooperativas pueden hacer psicológicamente significativas y políticamente manejables las paradojas de la era postmoderna para los maestros y profesores.

Un test importante de nuestra sinceridad cooperativa consiste en nuestra forma de tratar a los maestros y profesores marginados. Con frecuencia, son los últimos en recibir información sobre los cambios o invitación a participar en los mismos, aunque debieran estar entre los primeros. En un proyecto de mejora de una escuela, en el que estamos trabajando mi colega Dean Fink y yo con la *National Urban Alliance for Education* en el *Prince George's County School District*, de Maryland (EE.UU.), una de las condiciones que hemos establecido para las escuelas que deseen participar es que incluyan en el equipo de mejora de la escuela *"por lo menos a dos maestros a los que, por regla general, no se les sitúe a la cabeza de las iniciativas de la escuela"*. Estos maestros y los equipos correspondientes asistieron a un seminario inicial de orientación sobre el proyecto de dos días. Uno de los temas de este seminario consistía en valorar diversos tipos de experiencia, incluyendo las diferencias de puntos de vista, y en hablar sobre el hecho de que, a menudo, los maestros experimentados reacios a los cambios han tenido experiencias negativas con respecto a los trabajos orientados a cambios en el pasado. Tras el seminario, estos equipos de mejora regresaron a sus escuelas respectivas para discutir el proyecto con todo el profesorado de las mismas que, por último, votaba a favor o en contra de la participación de la escuela en el proyecto. Las diez escuelas que enviaron sus equipos al seminario votaron positivamente. Creemos que

nuestro proyecto del *Prince George's County* es para todos los maestros de la escuela y no sólo para la vanguardia y que todos los maestros de la escuela deben participar en el liderazgo del proyecto desde el principio. Esto es lo que significa realmente la reculturización en la era postmoderna: hacer participar por completo a los críticos y escépticos que, en principio, podrían hacer más difíciles los trabajos orientados al cambio, como criterio de justicia, como forma de reconocer las diversas experiencias y como fuente de aprendizaje, resolución creativa de problemas e investigación crítica.

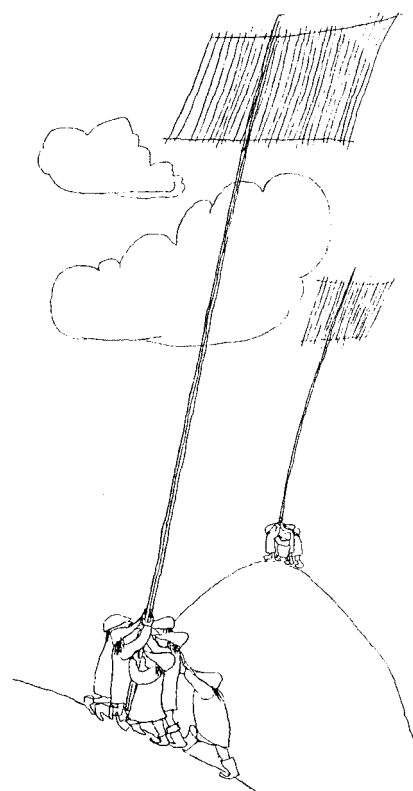
4. Reestructuración

Las culturas no existen en el vacío. Están basadas en *estructuras*. En las escuelas, y en otros muchos lugares, las estructuras de tiempo y de espacio configuran las relaciones entre las personas que trabajan en ellas. Enmarcan las posibilidades de interacción. Las culturas del individualismo de los maestros han surgido de estructuras de aislamiento de los mismos, de clases organizadas al estilo de los *"cartones de huevos"* desde mediados del siglo XIX, por cursos, en las que los niños se mueven en bloque, año tras año, de un maestro a otro, siguiendo unos currículos preestablecidos. De modo semejante, las culturas balcanizadas de profesores y maestros son, con frecuencia, un producto de las estructuras departamentales que, en Norteamérica, han estado respaldadas por el sistema de las *Carnegie Units*, orientadas a la universidad e inventadas en los años 20 (Tyack y Tobin, 1994).

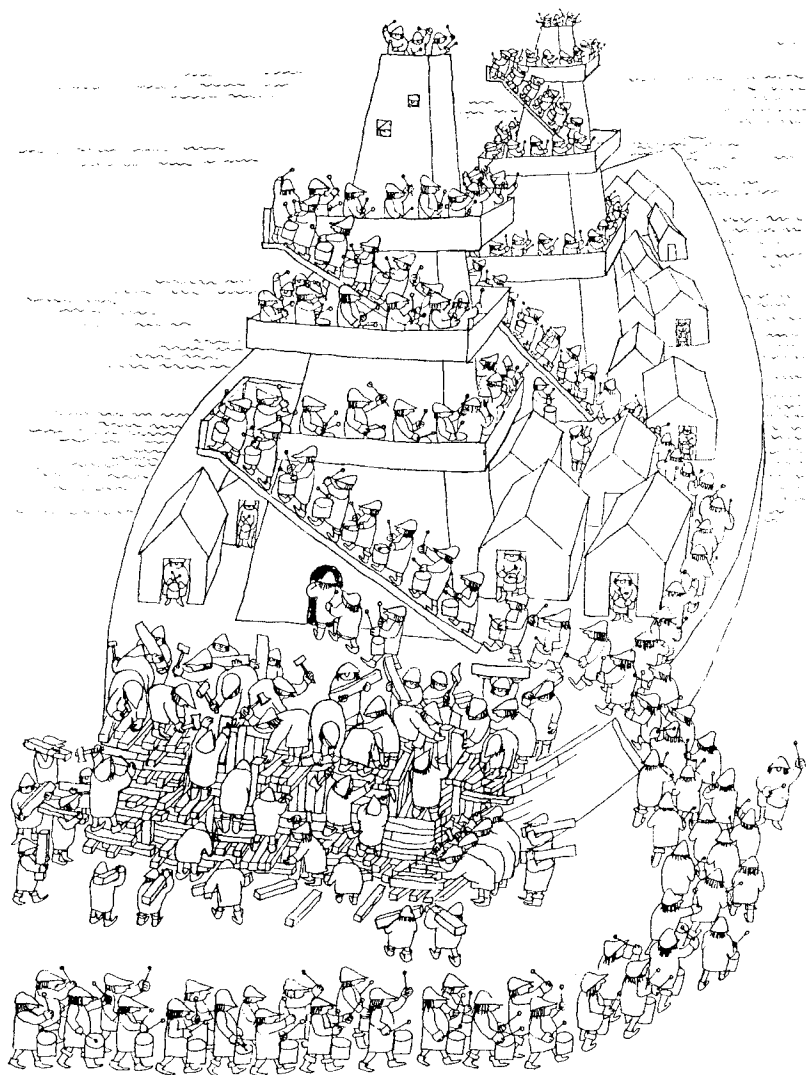
Unas estructuras no modificadas e inflexibles, desarrolladas con otros fines en épocas anteriores, pueden dar al traste con facilidad a los esfuerzos para establecer culturas cooperativas. Si los horarios no les permiten reunirse en otro momento que no sea fuera de la jornada escolar normal, los maestros acabarán abandonando por agotamiento, cautivos de su horario, *"prisioneros del tiempo"* (National Commission on Time and Learning, 1994). En tales circunstancias, la colaboración es agotadora y artificial - un *"añadido"* y no un elemento más de los compromisos y relaciones ordinarias de trabajo de maestros y profesores-.

Algunos problemas estructurales

"La realización de normas pretende que las escuelas lleven a la práctica unas normas que elaboren y reelaboren interactivamente, mediante la acción y el diálogo"



"La reculturización en la era postmoderna significa hacer participar por completo a todo el profesorado, incluido los críticos y escepticos"



de este tipo pueden resolverse gracias al ingenio administrativo. La planificación de los horarios puede hacer que los maestros y profesores del mismo curso o de varios departamentos se reúnan de forma rutinaria. El hecho de situar a los maestros de 1º. y de 6º. en clases adyacentes puede comenzar a derribar las barreras y los estereotipos entre los extremos superior e inferior de la escuela elemental. La tutoría a cargo de compañeros puede lograr el mismo efecto, reuniendo no sólo a alumnos de distintas edades, sino también a los maestros que los supervisen. No obstante, en último término, no tiene mucho sentido poner tanto empeño en trabajar con unas estructuras básicas tan contrarias a la colaboración profesional. Ya es hora de que los maestros trabajen de acuerdo con el marco estructural y no contra él.

La reestructuración alude a la

modificación de tiempos y espacios, de reglas y relaciones, de funciones y responsabilidades en las escuelas para afrontar los apremiantes problemas de nuestro tiempo. Murphy (1991, p. 15) dice que *"la reestructuración... supone alteraciones fundamentales de las relaciones entre los actores que participan en el proceso educativo"*: maestros y profesores, alumnos, padres, administradores y comunidades. Para Sarason (1990, p. 10), estas relaciones son relaciones de poder que hemos evitado afrontar en el pasado. Para que el cambio sea eficaz en el futuro, dice, hace falta redistribuir ese poder.

Lieberman (1995) señala ejemplos reales de estructuras nuevas en diversos estudios de casos de escuelas que describen sus colaboradores: equipos de profesores, grupos de edades diversas y equipos de decisión en común, a los que podemos añadir los horarios por bloques, las miniescuelas

o subescuelas, en las que ningún maestro se reúne con más de 80 alumnos a la semana (Sizer, 1992), y los programas interdisciplinarios que reúnen a profesores de distintas materias en torno a proyectos o programas que desarrollan en común. Dice Lieberman que, en tales situaciones, las escuelas descubren que estas estructuras de apoyo nuevas estimulan nuevas formas de trabajo.

La estructura crea la cultura. La cultura renueva la estructura. Ambas son inseparables. La reestructuración sola es vacua y hueca, una mera redistribución de categorías vacías de significado y de relación humanas. Una reculturización emprendida de forma aislada va en contra del grueso de las estructuras vigentes y, al final, acabará sucumbiendo ante ellas. En consecuencia, la reestructuración y la reculturización deben emprenderse al mismo tiempo. La renovación de la escuela en la era postmoderna lo exige y no merece menos.

5. Aprendizaje de la organización

El hecho de trabajar juntos no es sólo una forma de establecer relaciones y de resolución colectiva de asuntos, sino también fuente de aprendizaje. Probablemente, el aprendizaje sea el recurso más importante para la renovación de las organizaciones en la era postmoderna: ayuda a las personas a reconocer los problemas, a allanar las dificultades, a responsabilizarse de las soluciones cuando hace falta aplicarlas, a instar y afrontar el cambio, a contemplar los problemas como cuestiones que resolver y no como ocasiones para culpar a alguien, a valorar las voces diferentes e, incluso, disidentes de los miembros más marginados de la organización al articular las fuentes de creatividad y de resolución de problemas, a descubrir las cambiantes necesidades y demandas de los clientes, a separar el grano de la paja de las exigencias normativas, a crear destrezas y capacidad técnica y buscar continuamente formas de perfeccionarse.

Las culturas cooperativas transforman el aprendizaje individual en aprendizaje compartido. Contando con unas estructuras que ayuden a relacionarse a las personas y diseñando tareas que incrementen nuestra capacidad y nuestras oportunidades de aprendizaje, éste se extiende por

toda la organización. A esto se refiere Senge (1990) cuando habla del *“aprendizaje de la organización”*. Dice que las organizaciones que aprenden son organizaciones en las que las personas expanden continuamente su capacidad de crear los resultados que de verdad desean, en las que se alimentan unos modelos de pensamiento nuevos y expansivos, en los que las aspiraciones colectivas se establecen con libertad y en las que las personas aprenden continuamente y juntas a aprender. (P. 3).

El aprendizaje de la organización se está convirtiendo rápidamente en una de las inspiraciones intelectuales más fuertes para el cambio educativo (p. ej.: Louis, 1994; Fullan, 1993). Sin embargo, la teoría del aprendizaje de la organización tiene también ciertas limitaciones que se derivan de sus orígenes en la esfera empresarial. Esas limitaciones deben precavernos con respecto a los trasplantes globales a la educación. Por ejemplo, el compromiso con el *perfeccionamiento continuo* puede degenerar con facilidad en *perfeccionamiento interminable*, en el que no se concede valor alguno a la herencia, la consolidación de la continuidad y la tradición (que son ingredientes vitales de la enseñanza); en el que sólo medran y sobreviven los adictos incurables al cambio. Algunos maestros y profesores son exploradores habituales, lectores voraces, asistentes entusiastas a congresos, voluntarios siempre dispuestos a participar en comisiones, grupos de trabajo y equipos de redacción (¡demasiado alejados de la escuela, a veces!). Otros, sobre todo los maestros y profesores que se encuentran hacia la mitad de su carrera profesional o al final de la misma, prefieren cultivar sus propios jardines, efectuando pequeños cambios en sus clases, en donde saben que sus desvelos se traducirán en diferencias evidentes (Richardson, 1991; Huberman, 1993). Ninguno debe cerrarse al cambio y al aprendizaje continuo. No obstante, en instituciones que valoran, entre sus muchos objetivos, la transmisión cultural y la socialización estable, también hay momentos y lugares para la consolidación y la rutina.

Otro principio del aprendizaje de la organización que no se adapta con facilidad a su trasposición desde el mundo empresarial a las escuelas

públicas se refiere a la dinámica de la culpabilidad. Senge (1990) dice que, cuando nuestras *“acciones tienen consecuencias que acaban dañándonos, percibimos erróneamente estos problemas nuevos como si se originaran en el exterior”* (p. 19). *“Afuera no hay nada”*, dice. *“Tú y la causa de tu problema forman parte de un único sistema”* (p. 67). En consecuencia, *“todos tienen parte de la responsabilidad de los problemas que genera el sistema”* y *“la búsqueda de chivos expiatorios... es dar palos de ciego”* (pp. 78-79). Incluso en el mundo empresarial, estas quejas resultan exageradas y políticamente sospechosas. ¿Acaso los desempleados son los auténticos responsables de la pérdida de sus empleos cuando sus empresas transnacionales se trasladan a otros países de mano de obra más barata? En las escuelas públicas, la afirmación de que todos somos responsables de todos nuestros problemas parece aún más pernicioso. Las escuelas y los maestros y profesores tienen que acatar muchas órdenes que no controlan. Las escuelas públicas no son sistemas cerrados. Decir que los maestros y profesores son responsables de las consecuencias de unos tests mal diseñados o de currículos inadecuados es poco realista e injusto. Esto no es compartir la responsabilidad, sino echar la culpa a la víctima. La estructuración de las escuelas como mejores organizaciones de aprendizaje constituye una estrategia importante de cambio en la era postmoderna, pero la defensa del aprendizaje de la organización puede ser excesiva (como perfeccionamiento incesante) y también exclusiva (sin reconocer ni hacerse cargo de las realidades del poder). Para que el aprendizaje de la organización nos ayude a la renovación de la escuela, tenemos que renovar el mismo concepto del aprendizaje de la organización de manera que se ajuste mejor a la realidad de la escuela pública.

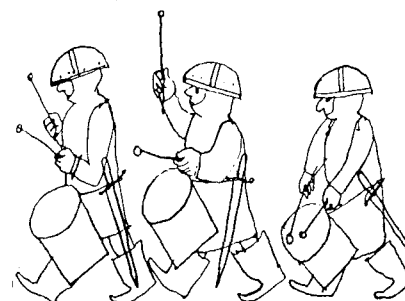
6. Política positiva

Una realidad de las escuelas es que son lugares intensamente políticos. En la educación, el poder está por todas partes. Los maestros y profesores ejercen el poder sobre sus alumnos; sobre ellos ejercen el poder los administradores, y los más despiertos saben cómo utilizar el poder para manipular o maniobrar en torno

“La estructura crea la cultura. La cultura renueva la estructura”



“Aprender de la organización de manera que se ajuste mejor a la realidad de la escuela pública, es una estrategia de cambio importante en la era postmoderna”



“El profesorado tiene una enorme destreza para explicar el mundo a sus alumnos, pero son mucho menos hábiles a la hora de explicar al mundo lo que hacen con sus alumnos”

a esos mismos administradores. La política forma parte de la enseñanza tanto como el aprendizaje. En los tiempos postmodernos, estas realidades políticas se están haciendo aún más inevitables y transparentes. Las escuelas están cada vez más sometidas a las presiones de distintos grupos y a sus intereses en una competición caótica por las mentes de los jóvenes (Emberley y Newell, 1994). Las organizaciones empresariales, las compañías informáticas, las cámaras de comercio, los grupos ecologistas, las religiones fundamentalistas y los grupos de presión que se oponen al sexismo, al racismo y a la violencia contra las mujeres compiten entre sí para lograr un espacio e influencia en las escuelas de nuestros días (Emberley y Newell, 1994). Los movimientos hacia una autogestión escolar también están haciendo que las escuelas y lo que realizan tengan un carácter más claramente político. Ahora, la política es una responsabilidad de todos.

Muchos maestros y profesores creen que unos desarrollos políticos como éstos son desagradables. Pienzan que la implicación en la política es egoísta y oportunista. Los aparta de un trabajo más virtuoso con los niños. Sin embargo, no toda política es mala. Blase (1988) describe lo que él denomina "política positiva", en la que el poder se utiliza con las otras personas y no sobre ellas. En tal caso, ¿cómo se puede emplear la política positiva para trabajar con otras personas, con el fin de beneficiar a los alumnos en la era postmoderna? Se puede:

- *Comprender* las configuraciones micropolíticas de la escuela: ¿quién tiene el poder formal y el informal?, ¿cómo se ejerce el poder?, ¿cómo se distribuyen los recursos? La perspicacia micropolítica nos ayudará a evitar el martirio moral (persiguiendo causas nobles sin tener en cuenta qué intereses amenacen ni de quién se necesite apoyo, etc.).
- *Actuar* políticamente para asegurarnos el apoyo y los recursos necesarios para el bien de nuestros alumnos y, en realidad, de todos los alumnos. Utilizar la influencia, la persuasión, la asertividad, la diplomacia, el encanto personal, el reírse de uno mismo (bajándonos de nuestro pedestal), el halago (no frívolo, por favor), el intercambio de favores, la influencia sobre quienes tie-

nen poder, el establecimiento de alianzas, la implicación de terceros, la formación de grupos de presión, la preparación del terreno para una propuesta antes de presentarla con detalle, el hallazgo del modo en que lo que queremos satisface los intereses de otros y la forma de presentar que eso que queremos satisface, en efecto, esos intereses, etc. ¡El altruismo y el oportunismo no se oponen necesariamente!



- *Capacitar* y ayudar a otros para que alcancen unos niveles de competencia y de compromiso más elevados. Capacitar a los alumnos mediante estrategias docentes cooperativas, haciendo que participen activamente en la innovación y convirtiéndolos en colaboradores en gran parte de su evaluación, mediante la autoevaluación y la evaluación a cargo de los compañeros. Capacitar a los padres estableciendo relaciones cooperativas con ellos (¡aunque sean problemáticos!), comunicándonos con ellos en un lenguaje llano y haciendo que participen con nosotros en las incertidumbres del cambio (en vez de hacer de éste una actividad encubierta por el secreto profesional); y capacitar a los colegas mediante la colaboración, la participación en las decisiones, el liderazgo compartido y poniendo en común nuestras propias debilidades e incertidumbres, así como nuestros éxitos como líderes.
- *Afrontar* los conflictos como elementos necesarios del cambio. Si no surgen conflictos, probablemente el cambio sea meramente superficial. El conflicto productivo hace que se pongan de manifiesto las diferencias, permite que se escuchen muchas voces que, en caso contrario, permanecerían en silencio, muestra

sensibilidad ante los intereses y posturas opuestas, evita el consenso falso o prematuro y promueve el avance más allá de las ansiedades iniciales (quizá infundadas) acerca de nuestros propios intereses amenazados.

- *Reivindicar* el discurso de la educación. Oponerse a la retórica empresarial que está ahogando la educación y nuestra forma de pensar sobre ella. Explicarlo a los padres y al público, así como a nuestros alumnos. Evitar los eufemismos defensivos profesionalizados. Recoger nuestros principios y lo que pretendemos en frases fáciles de recordar, ejemplos vividos y relatos sencillos. Los maestros y profesores tienen una enorme destreza para explicar el mundo a sus alumnos, pero son mucho menos hábiles a la hora de explicar al mundo lo que hacen con sus alumnos. El lenguaje es poder. Controlemos nuestro lenguaje y también podremos controlar nuestros fines.

Conclusión

Éstas son algunas de las estrategias claves del cambio que pueden ayudar a los maestros y profesores y a otros a afrontar las paradojas de la época postmoderna. Pueden ayudar a los maestros y profesores a hacerse cargo del cambio, en vez de constituirse en sus transmisores o en sus víctimas. Pueden desarrollar un aprendizaje colectivo, fortaleza moral y un lenguaje común para exponer y oponerse a los aspectos menos razonables y más inaceptables de las paradojas. Pueden fomentar la creatividad y el virtuosismo necesarios para desenvolverse en medio de la complejidad y los rápidos cambios. Pueden ayudar a los maestros y profesores a renovar sus fines, a convertirse en agentes de las normas y no en meras herramientas de ellas, a trabajar de forma más cooperativa con sus alumnos y colegas y con la comunidad, a diseñar y experimentar mejores estructuras en apoyo de lo que hacen, a interesarse y comprometerse con su propio aprendizaje tanto como lo están con el aprendizaje de sus alumnos y a buscar con otros políticas positivas en beneficio de quienes más les importan: los niños a los que enseñan.