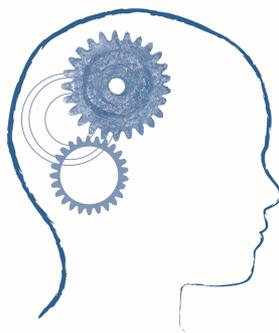


Boletín de la
INSTITUCIÓN LIBRE
de
ENSEÑANZA



Boletín de la
INSTITUCIÓN LIBRE
de
ENSEÑANZA

DIRECTOR

José-Carlos Mainer

CONSEJO DE REDACCIÓN

Elías Díaz • José García-Velasco • Salvador Giner
Antonio Gómez Mendoza • Diego Gracia
Francisco Javier Laporta • Emilio Lledó
José Antonio Martínez Soler • Francisco Michavila
Javier Muguerza • Elvira Ontañón
Teresa Rodríguez de Lecea • Francisco Ros
Nicolás Sánchez Albornoz • José Manuel Sánchez Ron
Vicente Alberto Serrano • Virgilio Zapatero

SECRETARIO DE REDACCIÓN

Carlos Wert

II ÉPOCA

JULIO 2014

N.º 93-94

El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* es el órgano difusor de la Fundación Francisco Giner de los Ríos y no asume, necesariamente, los criterios expuestos en los artículos firmados por sus respectivos autores; de esta forma sigue la pauta del *Boletín* que lo precedió y del espíritu que desde su fundación siempre defendió la Institución Libre de Enseñanza (art. 15 de los Estatutos).

Información:

FUNDACIÓN FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA
Paseo del General Martínez Campos, 14
28010 Madrid
Teléfono: 91 446 01 97. Fax: 91 446 80 68
<bile@fundacionginer.org> <www.fundacionginer.org>

Edita:

FUNDACIÓN FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
[INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA]

Diseño y maquetación:
Vicente Alberto Serrano

Viñeta de portada:
Dibujo de Esperanza Santos



ADVANTIA Comunicación Gráfica, S. A. - C/ Formación, 16
Pol. Ind. Los Olivos - Ampliación - 28906 Getafe (MADRID)
Depósito legal: M. 14.917-1987
ISSN: 0214-1302

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los editores.

Escenarios de futuro y transformación del sistema educativo

Ferran Ruiz Tarragó

Resumen: En el ámbito de la educación los cambios sociales y económicos propiciados por la modernización y la globalización confluyen con estructuras conceptuales y organizativas de tiempos anteriores, que han cambiado mucho menos que la sociedad a la que deben servir. La educación de niños y jóvenes y la satisfacción de las necesidades educativas de la sociedad motivan reformas de concepción política que generalmente gozan de poco consenso profesional. Se pone de manifiesto la necesidad de renovar el imaginario social de la educación incorporando nuevas visiones de futuro y escenarios que ayuden a determinar las alternativas socialmente deseables y a plantear procesos de transformación de los centros de enseñanza y del sistema educativo en su conjunto. El análisis de diversos escenarios de futuro y la consideración de factores relevantes de transformación pueden ayudar a los centros y a las autoridades educativas a definir cambios sustanciales en la gramática de la escolarización, con la condición de que los investigadores se impliquen activamente en el acompañamiento de los procesos de cambio y transformación.

Palabras clave: Sistema educativo, reforma educativa, gramática de la escolarización, LOGSE, No Child Left Behind, SITES, PISA, OCDE, CERI, escenarios de escolarización, TIC.

Abstract: In the field of education, social and economic changes brought about by modernisation and globalisation converge with conceptual and organisational structures from past times, which have changed far less than the society that they are supposed to serve. The education of children and young people and the fulfilment of society's educational needs stimulate political reforms that generally lead to little professional consensus. This highlights the need to renew the social view of education, incorporating new visions of the future and scenarios that help to determine socially desirable alternatives and outline processes to transform both education centres and the education system as a whole. The analysis of various future scenarios and the consideration of factors relevant to transformation can help educational centres and authorities to bring about substantial changes in the grammar of schooling, provided that researchers actively involve themselves in the processes of change and transformation.

Key words: Education system, Educational reform, grammar of schooling. LOGSE, No child left Behind, SITES, PISA, OCDE, CERI, Schooling Scenarios, ICT.

Sistema educativo y cambio social

El sistema educativo es el instrumento fundamental que la sociedad articula para que niños y jóvenes adquieran los conocimientos y las competencias que el Estado determina, acrediten su adquisición y, al mismo tiempo, desarrollen las actitudes y los valores necesarios para la vida, la convivencia y la participación en la actividad laboral, económica y social. A lo largo de más de un siglo el sistema educativo ha sido un agente clave de construcción de identidades nacionales-estatales, de

homogeneización cultural y lingüística de los territorios y de uniformización de la preparación de los individuos para el mundo productivo y académico de la era industrial. La generalización de la escolarización primaria y secundaria a la práctica totalidad de la población infantil y juvenil se ha conseguido gracias a los marcos normativos dictados por los poderes políticos y al incremento de la financiación pública de la educación. La expansión a gran escala de la educación constituye una conquista colectiva irrenunciable que convierte el sistema educativo en un elemento clave del bienestar social, al tiempo que aumenta considerablemente su dimensión y coste, y crecen las dificultades de gestión, cambio y adaptación.

Por otra parte, en pocos años se han producido cambios significativos y continuados en la capacidad de transmitir y obtener información, comunicar e interactuar a distancia, de investigar, diseñar e inventar, de automatizar los procesos productivos, de desplazar capitales, personas y mercancías y de gestionar y hacer transacciones a escala planetaria. El mundo experimenta un proceso acelerado de globalización económica y tecnológica que produce grandes cambios en la naturaleza, la organización y la distribución del trabajo, así como en el conjunto de ámbitos económicos, sociales y culturales. Crecen las ocupaciones laborales que requieren conocimiento especializado y capacidad de comunicación compleja, a la vez que disminuyen los trabajos rutinarios de procesamiento de información que aportan poco valor añadido (Levy y Murnane, 2005). La tecnología posibilita que cualquier trabajo susceptible de ser automatizado lo acabe siendo en el momento en que es rentable hacerlo, lo que tiene enormes implicaciones sociales, laborales y formativas. Las relaciones de producción se transforman desde los puntos de vista social y técnico y la productividad y la competitividad requeridas por el capitalismo informacional del que habla Castells provienen fundamentalmente de la innovación y de la flexibilidad que proporcionan los trabajadores «autoprogramables», es decir, los que tienen «la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y de acceder a las fuentes y métodos para adquirir esta calificación» (Castells, 2003, vol. III, pág. 417). En este contexto, la educación tiene la misión de proporcionar conocimientos generales y especializados y altas competencias intelectuales y de relación, de manera que el individuo sea capaz de comunicar, de trabajar en red y de cooperar en entornos heterogéneos con iniciativa, implicación personal y responsabilidad. La capacidad de aprender de manera permanente y la disposición y el gusto de hacerlo son hoy en día objetivos educativos de máxima importancia.

El alcance y la ubicuidad de los cambios globales, y la amplitud de sus implicaciones geopolíticas, económicas, laborales, individuales, sociales y culturales caracterizan un entorno sustancialmente diferente de lo que tradicionalmente ha sido servido por el sistema educativo. Es natural, por tanto, la pregunta de si los objetivos educa-



Aula de lectura del Instituto-Escuela. Revista *Nuevas Formas*. Fundación Francisco Giner de los Ríos.



Cornwallis Academy, Maidstone (Reino Unido).

tivos, las estructuras organizativas, los métodos de gestión y las normas de funcionamiento y de rendimiento de cuentas de centros docentes y sistemas educativos son idóneos para preparar a la juventud para un mundo que presenta diferencias tan importantes respecto del de hace apenas unas décadas.

Reformas educativas y gramática de la escolarización

La respuesta que las autoridades políticas que gobiernan el sistema educativo dan a la necesidad de adaptarlo para hacer frente a las demandas y exigencias del entorno (aprovechando la ocasión para acomodarlo a sus opciones ideológicas) suele tomar la forma de iniciativas legislativas que pretenden redefinir los objetivos y la ordenación del sistema educativo, optimizar los servicios y el rendimiento, y a su vez aumentar el control y la fiscalización del trabajo del profesorado, principalmente, mediante los resultados académicos del alumnado. En las esferas político-administrativas y en la opinión pública, el cambio que conduce a la «mejora» de la educación usualmente se concibe y se presenta como el resultado de la aplicación de «reformas» proyectadas por las autoridades, concretadas por medio de normativas y planes institucionales de actuación que establecen la naturaleza, el control, el ritmo y la supervisión de los cambios. En esta línea, la LOGSE española de 1990 y la ley *No Child Left Behind* de los Estados Unidos de América de 2002 podrían ser ejemplos paradigmáticos de los conceptos de *school reform* propios de cada país y situación. El enfoque jerárquico de este tipo de reformas se justifica apelando a que los currículos —prescripciones normativas de lo que los ciudadanos niños y jóvenes deben aprender— y los correspondientes criterios de otorgamiento de titulaciones académicas están establecidos por ley. También obedece a que la financiación de las enseñanzas y la gestión del sistema educativo son, en muchos casos, responsabilidad de aparatos administrativos de matriz estatal, habitualmente más propensos a ordenar e imponer que a escuchar y servir.

Las raíces de la mentalidad reformista de los gobiernos provienen de tiempos en los que el entorno social y la problemática educativa eran bastante estables —o, al menos, más que en la actualidad—, y se pensaba que el sistema podría adaptarse gradualmente a eventuales nuevas necesidades incorporando mejoras puntuales e innovaciones conducidas por disposiciones administrativas «de arriba abajo», fruto del sistema de gobierno propio del orden social posterior a la Segunda Guerra Mundial en los países industrializados. La mejora de los grandes sistemas sociales como el educativo y el sanitario se entendía como la materialización de modificaciones concretas y cambios incrementales de tipo no transformativo (adaptaciones, ampliaciones o correcciones) determinados por sistemas cerrados y jerárquicos de planificación y toma de decisiones —como los ministerios y sus extensos servicios de administración y de inspección— que controlaban estructuras de gobierno teóricamente orientadas

a la mejora continua. La hipótesis implícita era que los cambios serían inducidos por la dirección del sistema, la cual sería capaz de ejercer un liderazgo efectivo, gestionar y supervisar el sistema con eficacia y conseguir los objetivos de acuerdo con unos procedimientos, una programación y unos costes estrictamente planificados. En este modelo, la obediencia y la docilidad de los administrados se dan por supuestas.

Sin embargo, aun admitiendo que las reformas efectuadas en muchos países en las últimas décadas del siglo xx han tenido impacto en ámbitos importantes como la ordenación de las enseñanzas, el currículo y la evaluación, hay evidencias de que no acaban comportando modificaciones sustanciales de la organización de las enseñanzas, ni de las prácticas pedagógicas, ni de los roles profesionales, es decir, que no sirven para reformular la estructura de las relaciones educativas entre profesorado y alumnado en los centros docentes. Estudios como SITES 2006, realizado en 22 sistemas educativos, ponen de manifiesto que las prácticas pedagógicas más habituales del profesorado son precisamente las que han venido llevando a cabo mucho tiempo y que las menos practicadas son las que han comenzado a emerger en los últimos años, en gran parte gracias a las tecnologías digitales, y que precisamente son las que se consideran más idóneas para promover y facilitar el logro de las «destrezas del siglo XXI» (Law, Pelgrum y Plomp, 2008).

Respecto de esta evidencia proporcionada por ésta y otras investigaciones se pueden hacer algunas conjeturas. La primera tiene que ver con el hecho de que la gestión del sistema educativo y la coordinación de la aplicación de la normativa han generado aparatos administrativos de naturaleza burocrática extensos y poco adaptables, cuya influencia conforma en gran medida el funcionamiento cotidiano de los centros educativos porque controlan los efectivos, los recursos y su desarrollo. Que las reformas se dirijan a la actividad del profesorado sin incidir en los objetivos, las actuaciones e incluso los valores de los estamentos que gestionan el sistema a diversos niveles es un factor que posiblemente contribuye de manera decisiva al limitado impacto de las reformas y de rebote favorece el carácter sustancialmente invariable de las relaciones educativas en los centros de enseñanza.

Un segundo factor explicativo del efecto limitado de las reformas educativas puede ser que la antes mencionada extensión sin precedentes de la escolarización obligatoria —con la correspondiente incorporación de colectivos antes excluidos— haya ido de la mano del predominio de un pensamiento a corto plazo, tradicional, tópico y muy escasamente prospectivo, tal vez derivado de la necesidad de gestionar y resolver problemas urgentes e inmediatos. Así, la acción política y administrativa se ha limitado a buscar la manera más eficiente de organizar y financiar la consecución de los objetivos tradicionales, tal vez ligeramente modificados, sin detenerse a pensar en el peso decisivo de la organización tradicional, las prácticas establecidas y la cultura

de la institución escolar. El peso de la costumbre y la estandarización como referente social y profesional del imaginario educativo —retratado hace años por el periodista estadounidense Silberman cuando aseveró que en educación «hacemos lo que hacemos porque siempre lo hemos hecho» (Silberman, 1970)— ha tendido a ser infravalorado por los impulsores ideológicos y políticos de las reformas.

Un tercer elemento que también puede contribuir a explicar el menguado éxito de la aproximación reformista radica en el hecho de que el profesorado, como clase profesional, no haya sido llamado a contribuir a la elaboración de las nuevas políticas educativas y ni siquiera a participar en el establecimiento de las medidas de desarrollo. Más bien la preocupación de los promotores de las reformas tiende a centrarse en exigir la obediencia del profesorado, lo que Anderson y sus colegas de la *Cambridge Primary Review* llaman la «teoría estatal del aprendizaje» (Robin Alexander, 2010, pág. 298) implícita o explícita en el proceso de reforma educativa, obviando el hecho de que el colectivo docente es un cuerpo técnico de grandes dimensiones poco influenciable a corto plazo por presiones externas. Ante esta evidencia, la presión reformista se desplaza hacia la exigencia de que el profesorado rinda cuentas de los resultados del sistema que debe implementar, lo que es aprovechado por los responsables de las políticas educativas y los administradores de la educación para desviar la atención pública sobre la calidad y la razonabilidad de sus propias propuestas y decisiones.

En definitiva, como señala Andreas Schleicher, director de los estudios PISA de la OCDE, las reformas *top-down* promovidas por las autoridades educativas tienen un impacto limitado: «Las prescripciones centrales sobre qué deben hacer los profesores no transforman sus prácticas, de manera que no se obtienen los resultados inicialmente deseados» (Schleicher, 2006). La poderosa y universalmente extendida «gramática de la escolarización» definida por Tyack y Cuban (1995), que caracteriza las formas organizativas del proceso instructivo y regula el comportamiento y la praxis del profesorado y del alumnado, hace que la organización de las enseñanzas sea similar dentro de un mismo país y también entre países muy diferentes y que sea muy poco permeable a los intentos políticos de reforma del sistema.

Sin embargo, que las reformas gubernamentales no consigan satisfacer las expectativas de sus promotores no altera el hecho de que la educación de los niños y los jóvenes y su preparación para vivir en un mundo globalizado requieren sistemas educativos capaces de efectuar avances sustanciales en ámbitos como los objetivos educativos, las prácticas pedagógicas, los contenidos objeto de instrucción, los criterios y los métodos de evaluación, la función docente y la cooperación profesional, la organización interna de los centros educativos, la dirección y la implicación de la comunidad educativa y, en especial, su capacidad de darle al alumnado un papel mucho más importante y protagonista. El asunto que hay que plantear es, pues, si la renovación sustancial de la

gramática de la escolarización se puede lograr mediante iniciativas de reforma de las autoridades educativas, o bien si realmente es necesario establecer nuevas dinámicas caracterizadas por múltiples iniciativas *bottom-up*, que partan de la convicción de que el cambio y la mejora real provienen menos de decisiones gubernamentales que de la imaginación, el compromiso y el esfuerzo continuado de los profesionales de la educación con el apoyo y la complicidad de la comunidad educativa.

Imágenes de futuro y transformación del sistema educativo

En el contexto descrito, la generación de imágenes de futuro y la modelización de escenarios prospectivos aparecen como instrumentos necesarios para afrontar con solvencia los retos que la complejidad y el cambio social imponen a la educación. Cuando Manuel Castells señalaba hace unos años que en los albores de la era de la información la institución escolar no escapa de «la crisis de legitimidad que está vaciando de significado y función las instituciones de la era industrial» (Castells, 2003, vol. II, pág. 467), estaba preconizando que para superar esta crisis es necesario un enorme esfuerzo individual y colectivo de imaginación, porque los objetivos educativos están incorporados en imaginarios sociales sin la modificación de los cuales no se pueden transformar las instituciones.

Emprender el ejercicio de imaginar posibles futuros, modelizar los mismos y experimentarlos podría ayudar a superar la paradoja de que mientras la educación es una inversión a largo plazo en las personas y en la sociedad, sus mecanismos de toma de decisiones tienden a buscar efectos inmediatos, condicionados por consideraciones políticas y situaciones urgentes o imprevistas. Al respecto se puede decir que ya se ha visto que el recurso reiterado a dinámicas cortoplacistas no contribuye a diseñar y construir líneas de pensamiento claras y potentes de evolución del sistema educativo para adecuarlo a los retos que debe afrontar. Esto hace que sea más necesario que nunca generar narrativas y visiones de futuro que inspiren los diversos agentes de la comunidad educativa y orienten sus planteamientos y actuaciones, ayudando a desarrollar el potencial de iniciativa, de creatividad y de profesionalidad existente en los centros y en la comunidad educativa, y que un exceso de tradiciones, normativas, restricciones y controles impide liberar o, tal vez, ni siquiera imaginar.

Renovar el imaginario de la educación

Alvin Toffler decía hace medio siglo que toda educación surge de imágenes de futuro y toda educación crea imágenes de futuro (Toffler, 1974). El problema del cambio educativo podría resumirse en el interrogante de si para amplios sectores del profesorado, la comunidad educativa, el Gobierno y los administradores del sistema educativo y la sociedad en general estas dos imágenes son similares o incluso idénticas.

En ausencia de debates profesionales y sociales amplios que generen visiones renovadas de lo que debería ser la educación de nuestros tiempos atendiendo a la magnitud de los actuales retos sociales, económicos e individuales, la percepción del público, de la clase política, de las familias y de parte del mismo profesorado tiende a adherirse a lo que es tradicional y conocido, a las viejas certezas proporcionadas por su propio paso por el sistema educativo, reforzadas tanto por las experiencias de los que han tenido éxito con el *curriculum* tradicional como por los grupos de interés existentes, sin menospreciar el peso del conformismo puro y simple. La consecuencia es que la imagen mental colectiva de la educación del futuro, salvo detalles, tiende a coincidir con la del pasado¹.

La superación de este *cul-de-sac* exige recurrir a un recurso esencial: la imaginación. Como dice Schultz, la imaginación es por necesidad un fundamento de la investigación de futuros porque, a diferencia de otras disciplinas, no hay «hechos del futuro». Toda la información que tenemos sobre el futuro proviene del estudio del pasado, de las observaciones del presente y de la capacidad imaginativa para preguntarnos «¿Y si...?» (Schultz, 1998). Hacerse esta pregunta es imprescindible para generar imágenes potentes de futuro —en el sentido descrito por Papert: atrevidas, coherentes, inspiradoras y realistas (Papert y Caperton, 1999)— y evitar el triunfo de la opción «por defecto», que no es otra que la administrativo-burocrática de instalar el sistema educativo en una dinámica de rendición de cuentas. En ausencia de nuevos escenarios e imágenes de futuro y carentes de consensos generales sobre nuevos objetivos y procedimientos, lo que queda es exigir a los profesores que se esfuercen más y enseñen de manera más eficiente los contenidos oficiales, demostrando la calidad de su trabajo a través de los resultados que obtienen sus alumnos en pruebas de evaluación externas. El futuro del sistema educativo se visualiza entonces como una carrera entre instituciones escolares focalizadas en lograr buenos resultados académicos (medidos acriticamente con patrones tradicionales) y controladas por unos Estados obsesionados por los *rankings* internacionales de rendimiento académico que impulsan conjuntamente ciertos organismos internacionales de globalización educativa, grupos ideológicos neoliberales y empresas transnacionales a la búsqueda y captura de nuevos «mercados» educativos, todo ello con el aval de los gobiernos, tal vez no del todo conscientes de que con la generalización de los test externos y la sacralización mediática del rendimiento comparativo de los centros educativos, el sistema educativo no hace sino entrar en una «carrera hacia abajo» (Toch, 2006).

¹ En el caso español, en general no se aprecia una preocupación pública compartida respecto de qué se necesita para que la etapa escolar proporcione la preparación adecuada para la vida en el futuro. Iniciativas de reforma vertical como la LOMCE ponen de manifiesto un nivel extremo de intervencionismo gubernamental en la educación.

Dada la gravedad de esta deriva del sistema educativo, la construcción de imágenes y visiones de futuro que renueven el imaginario profesional y social de la educación se convierte en un factor crítico para la revitalización de la educación y la transformación de los centros educativos y del sistema en conjunto. Con esta finalidad el profesorado y los centros más motivados y dinámicos, con el apoyo de investigadores comprometidos, pueden llevar a cabo lo que Masini preconizaba hace tiempo: involucrar a muchas personas con bagajes e intereses diferentes en procesos intensos de interacción y reflexión, creando visiones de futuro deseables en forma de constructos sociales consensuados que ejerzan una función anticipatoria y estratégica y se conviertan en un puente en el tiempo y en un estímulo para cambiar el presente (Masini, 1983). La comunidad educativa y la sociedad disponen de muchos profesionales informados y comprometidos que, contando con el poder de las redes y un cierto soporte, pueden emprender una tarea de interés colectivo prioritario. No podrán predecir el futuro pero sí imaginar, visualizar, implantar y reevaluar imágenes de futuro, así como proponer la adopción democrática de las que se consideren preferibles, dando así un impulso real a procesos de cambio y transformación.

Imaginar la transformación

Transformación es un término de reciente incorporación a la literatura educativa, usualmente más propensa a emplear conceptos como reforma, cambio, innovación o mejora. En los últimos años ha ido apareciendo con frecuencia creciente en debates, investigaciones y análisis sobre la educación y los cambios que desde ópticas profesionales, políticas y sociales se reclaman al sistema educativo para responder eficazmente a las necesidades y demandas de los individuos y de la sociedad. En palabras de Ordóñez, «transformación» transmite la pretensión de «no hacer mejor las cosas, sino de hacer cosas mejores» (Hershock, Mason y Hawkins, 2007), en el sentido de perseguir objetivos y conseguir resultados diferentes debido al cambio de la «gramática de la escolarización». Este concepto es aplicable a centros educativos que imaginan y emprenden cambios sustanciales y profundos que conllevan praxis pedagógicas renovadas basadas en replanteos de los objetivos educativos, del papel de la persona-alumno y de la estructura de las relaciones educativas en el seno de la institución escolar, acompañadas de liderazgos y políticas que lo faciliten. Transformar requiere combinar el ejercicio imaginativo con la voluntad de actuar para encontrar alternativas y dar respuestas satisfactorias a necesidades sociales y personales que cambian de manera rápida y significativa y que planteamientos de orientación tradicional, aunque sean recientes, no son capaces de satisfacer (Ruiz, 2007).

Como los objetivos y las prácticas educativas están inmersos en imaginarios sociales, su transformación requiere visualizar futuros de manera diferente, haciendo un

ejercicio colectivo de voluntad. Sin renovar el imaginario no puede haber transformación porque, como señala Appadurai, la imaginación es la facultad a través de la cual emergen esquemas colectivos de disensión y nuevos diseños para la vida colectiva, superando los imaginarios preestablecidos con los que los ciudadanos son disciplinados y controlados por los Estados, por los mercados y por otros intereses poderosos (Hershock, Mason y Hawkins, 2007). En definitiva, la imaginación es imprescindible para desarrollar alternativas a los modelos hegemónicos actuales.

Para transformar hay que explorar a fondo y conceptualizar el potencial latente en la propia organización y en el sistema educativo, hay que conocer los *assets* del sistema antes de priorizarlos y recombinarlos. También es necesario disponer de información sobre hechos y tendencias más allá de la realidad actual y conocer métodos de modelización de futuros posibles. Para ello la evaluación del sistema educativo no es suficiente, dado que proporciona información interna, pero no de la relación entre éste y el exterior, ni tampoco de los cambios externos que configuran la sociedad y condicionan la educación. En consecuencia, el esfuerzo combinado de replantear críticamente el imaginario de la educación y la adopción de métodos de trabajo prospectivo es esencial para ofrecer escenarios de futuro deseables y prever los procesos de transformación pertinentes.

Escenarios de escolarización de la OCDE

Schooling for Tomorrow fue un proyecto iniciado a finales de la década de los 90 por el Centre for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE, con el objetivo de crear una gama de escenarios de futuro de la situación de los sistemas educativos en un horizonte de dos décadas. El resultado fue el desarrollo de seis alternativas diferenciadas en forma de escenarios de escolarización, elaborados y refinados por un equipo internacional de expertos a partir del análisis de tendencias con métodos prospectivos propios de los «estudios de futuros» (*futures studies*). Los escenarios representan una especie de instantáneas sobre aquello en que se pueden convertir las instituciones educativas en el transcurso de una generación. Según Hutmacher, los escenarios son narraciones plausibles que provocan sentimientos de entusiasmo o de rechazo que a su vez ponen de manifiesto creencias, esperanzas, aprensiones y miedos, y animan a actuar para orientar en el sentido deseado el desarrollo del futuro (Hutmacher, 2001, págs. 237-240).

Los seis escenarios elaborados por *Schooling for Tomorrow* se clasifican en tres grupos: (1) intento de mantener el *statu quo*, (2) reescolarización y (3) desescolarización. Los dos escenarios del primer grupo son continuación de los sistemas educativos burocráticos (escenario 1a) y el éxodo del profesorado o escenario de desintegración (escenario 1b). En los dos escenarios *statu quo*, en el futuro se mantienen las caracte-



Fotografía de Michael Jung. Shutterstock.

rísticas básicas de los sistemas actuales, sea por decisión pública, sea por incapacidad de imaginar o de llevar a cabo cambios sustanciales. En uno de ellos, escenario 1a, el futuro se despliega como la evolución gradual de los actuales sistemas educativos, que siguen siendo fuertes. El otro, escenario 1b, plantea un sistema educativo en crisis profunda causada por la escasez o el éxodo del profesorado debido a jubilaciones masivas, condiciones de trabajo insatisfactorias y existencia de otros trabajos más atractivos.

Los dos escenarios de reescolarización se corresponden con situaciones en las que hay inversiones sustanciales en los sistemas educativos y amplio reconocimiento social de las escuelas, de sus resultados y del profesorado, en un contexto que da alta prioridad a la calidad y la equidad. En el escenario 2a el foco se pone en la socialización y en las escuelas como centros que articulan la comunidad. En el segundo escenario de reescolarización, escenario 2b, el énfasis recae en la escuela como organización centrada en los aprendizajes y las altas expectativas puestas en cada alumno. En contraste con la alta estima social y la buena financiación de que gozan los centros educativos en este grupo de escenarios, los dos escenarios de desescolarización plantean un cierto desmantelamiento de los sistemas escolares, causado por la insatisfacción que varios agentes clave muestran respecto de la educación institucionalizada de los sistemas existentes.

El escenario 3a, redes de aprendizaje y sociedad en red, describe el abandono de las escuelas a favor de una multitud de redes de aprendizaje, potenciadas por el bajo coste de las TIC. La desinstitucionalización, incluso el desmantelamiento, de los sistemas escolares es aprovechada por organizaciones culturales, comunitarias y religiosas para articular instrumentos de socialización y de aprendizaje para los niños y jóvenes, algunos de tipo meramente local y otros con clara vocación internacional. El escenario 3b, extensión del modelo de mercado, propone un sistema educativo en el que la escolarización se considera más un bien privado que un bien público y, por tanto, se articula a partir de la oferta del mercado.

Este conjunto de escenarios establece unos horizontes potenciales no cerrados hacia donde pueden evolucionar los centros educativos, al tiempo que sirven como instrumentos para imaginar y prever transformaciones educativas profundas. Este artículo se limita a considerar un escenario de cada uno de los tres grupos mencionados, en concreto, los escenarios 1a, 2b y 3b (CERI, 2006).

La continuación de los sistemas burocráticos (escenario 1a)

La idea básica de este escenario es la continuidad de los poderosos sistemas burocráticos puestos en marcha por los Estados, vigentes por ejemplo en países como Francia o España, los cuales someten los centros educativos a fuertes presiones uniformizadoras. Los centros educativos son instituciones diferenciadas, pero in-

terrelacionadas por un denso entramado administrativo que los condiciona en todos los órdenes. En este escenario del grupo «mantenimiento del *statu quo*», los centros educativos, poco eficientes a la hora de gestionar la complejidad y sometidos a presiones sociales múltiples y contradictorias, se atienen a lo establecido en el marco de la «gramática de la escolarización» dominante, se repliegan en sí mismos, son resistentes a las propuestas de cambio y continúan trabajando «como siempre», respondiendo como máximo de manera reactiva y poco entusiasta a intervenciones de procedencia administrativa.

El currículo y las titulaciones obedecen a políticas centralizadas, aunque en la sociedad crezcan las dudas respecto de si el currículo, la metodología y el sistema de evaluación son suficientemente idóneos para desarrollar a fondo las capacidades que se requieren en el siglo XXI. El sistema recibe a menudo comentarios críticos de fuentes mediáticas y políticas, pero no por ello experimenta cambios en profundidad. En el ámbito pedagógico, el modelo de grupo-clase por edad con un único profesor sigue siendo dominante. La profesión es vivida como una actividad individual, lo que puede favorecer los impulsos autoprotectores de los profesionales, incitar a inspirarse en un pasado idealizado o a priorizar sus propios intereses. El modelo de Mintzberg de burocracia profesional del profesorado se corresponde perfectamente con la esencia de este escenario (Mintzberg, 1979). Se mantiene el carácter propio de los cuerpos de enseñantes, a menudo con condición funcionarial, con sindicatos y asociaciones profesionales, pero con sueldos y estatus cada vez más problemáticos y difíciles de mantener. No hay perspectivas de aumento de la financiación, mientras la expansión de las responsabilidades sociales y de los gastos tensiona cada vez más los recursos disponibles.

El rendimiento de los estudiantes, básicamente determinado mediante pruebas externas a los centros, se convierte en el factor clave de la rendición de cuentas. Los centros priorizan la administración interna y la capacidad de gestionar las presiones de la rendición de cuentas, haciendo énfasis en la eficiencia. El enfoque nacional (o regional en sistemas federales) es predominante, pero a la vez genera tensiones debido a factores como la descentralización, los intereses corporativos en el mercado del aprendizaje y las exigencias formativas y culturales de la globalización. La idea de transformación casi no existe en la cultura profesional del sistema burocrático. Como máximo, se concibe el futuro como una evolución gradual del presente que preserva las características de los centros y el modelo pedagógico actual.

El escenario burocrático es compatible con una utilización creciente de las TIC que, sin embargo, no afecta a las estructuras organizativas de los centros ni a lo esencial de su funcionamiento. En este marco, las tecnologías digitales tienen escaso impacto en la renovación de la organización y en las competencias y la evaluación del

alumnado. Las TIC se conciben ante todo como instrumentos del profesorado, para reforzar la didáctica, y como herramientas de los alumnos (hacer trabajos, buscar información), pero el examen es tradicional o en todo caso las TIC se emplean para aplicar pruebas. Los profesores tienden a plantear el uso de las TIC como un asunto de opción y preferencia personal y el énfasis se pone en la formación del profesorado.

En este escenario, el uso de la tecnología puede crecer en volumen, pero no es descartable la posibilidad de un cierto retroceso de las TIC en el panorama pedagógico, retroceso que incluso podría ser sustancial, debido a una combinación de dificultades técnicas y falta de apoyo, conflicto con el *statu quo* organizativo del profesorado, crítica de los profesores tradicionalistas amparada por los medios de comunicación y descrédito inducido por éstos al correlacionar el uso de las TIC con ciertos tipos de resultados de los alumnos (o acaso la ausencia de éstos). Un catalizador contundente de esta perspectiva involucionista puede ser la limitación de la financiación, con lo que esta opción podría ser presentada ventajosamente a la opinión pública en nombre del realismo, del *back to basics* y del rendimiento escolar concebido en términos tradicionales.

La escuela como organización centrada en los aprendizajes (escenario 2b)

La esencia de este escenario es que, operando en entornos sociales y culturales en los que hay consenso sobre el valor de la educación y mucha preocupación por la equidad, las escuelas se reforman y dinamizan con el objetivo de centrarse en el éxito de cada alumno. Los centros educativos se revitalizan de manera autónoma en torno a una cultura centrada en el conocimiento, la calidad, la experimentación, la autonomía, la diversidad y la innovación, que crea expectativas exigentes sobre el aprendizaje de cada alumno y la actuación profesional de cada miembro del equipo docente.

En este escenario, los centros educativos consiguen articular consensos en torno a lo que la comunidad piensa y valora en términos de aspiraciones, *curriculum*, cooperación, interacción y uso del tiempo. La gestión del conocimiento adquiere gran importancia: los centros son organizaciones centradas en el aprendizaje con una amplia diversidad de formas organizativas (equipos de proyecto, redes cooperativas y fuentes internas y externas de experiencia) y múltiples lazos con la educación superior y con otras organizaciones de la sociedad. Los *partenariados* y colaboraciones con estas organizaciones incrementan los lugares y las oportunidades de aprendizaje e incentivan el dinamismo de la institución escolar.

Un profesorado altamente motivado dispone de condiciones de trabajo favorables y se implica en el desarrollo profesional continuado y en las actividades de grupo y en red con conexiones internacionales. La preparación de cada docente es fundamen-

tal, pero además hay conciencia compartida de que la calidad pedagógica necesaria para lograr el éxito de todos los alumnos se basa más en la coordinación y las sinergias del equipo docente que en eventuales virtuosismos individuales. El profesorado tiene asumido que la enseñanza mejora con las aportaciones de la ciencia del aprendizaje, la aplicación de la investigación pedagógica y la práctica sistemática de una I+D educativa. Formas contractuales flexibles proporcionan movilidad, incluida la salida y la reentrada en la profesión.

En este escenario, la estructura de mando tiende a ser plana y orientada a la coordinación, el liderazgo es distribuido y la toma de decisiones corresponde a los centros educativos y a los profesionales docentes, con participación del alumnado y fuerte implicación de las familias y otras organizaciones. Las normas de calidad reemplazan los enfoques reglamentistas y sancionadores. Inversiones sustanciales en todos los aspectos de la escolarización, especialmente en comunidades poco favorecidas, permiten desarrollar instalaciones flexibles y modernas, con altos niveles de aprovechamiento escolar y social.

El centro escolar centrado en los aprendizajes hace un uso intenso de las tecnologías digitales y otros medios, tradicionales y nuevos. Las TIC se incorporan en profundidad a la docencia y a la actividad curricular del alumnado. Se estimula y valora el trabajo hecho con tecnología y se ponen en juego nuevas formas de evaluación de aprendizajes, competencias y métodos de trabajo que comportan el uso de las TIC.

El modelo extendido de mercado (escenario 3b)

Este escenario plantea que los sistemas educativos fuertemente institucionalizados dan paso a sistemas más diversificados, en parte privatizados, comunitarios e incluso informales, con centros educativos que ofrecen múltiples alternativas de enseñanza-aprendizaje para responder de manera eficiente a demandas específicas. El paso de la uniformidad a la diversidad se obtiene mediante la incorporación de nuevos agentes en el «mercado educativo», los cuales compiten y aportan variedad gracias a que los gobiernos reforman la financiación, los incentivos y la regulación para permitir y estimular con mecanismos de mercado la diversificación de la provisión de servicios educativos. El ámbito educativo se abre así a opciones que pueden generar dinamismo e innovación, pero que a su vez presentan amplios riesgos en cuanto a exclusión y falta de equidad.

A este escenario se puede llegar por el descontento de la ciudadanía con la educación pública y el arraigo de la idea de que la educación es tanto un bien público como privado, por lo que es lógico que los gobiernos se retiren, al menos en parte, de la gestión del sistema educativo. El rol de las autoridades administrativas se reduce sustancialmente: establecen la regulación del mercado, pero tienen menos papel en

la organización de la escolarización y en la supervisión de la educación. En este contexto, el control público de la escolarización y del *currículum* pierde importancia ante la acreditación de resultados. Los indicadores de eficiencia y de resultados son la clave de la cotización de mercado de los negocios educativos.

Hay una amplia gama de aproximaciones de mercado con relación a quién y cómo proporciona servicios educativos, cómo se seleccionan las opciones, cómo se distribuyen los recursos y las modalidades organizativas que se adopten. El aprendizaje más valorado se determina principalmente por el tipo de demanda y por la elección de los consumidores, tanto los que compran servicios educativos (las familias) como los empleadores que otorgan valor de mercado a diferentes titulaciones e itinerarios de aprendizaje.

Los métodos de gestión empresarial adquieren gran relevancia, así como los servicios de información y asesoramiento. La propiedad y la gestión operativa de las infraestructuras de enseñanza-aprendizaje responden a mecanismos de mercado, que pueden ser muy innovadores y conllevar un uso muy intenso de las tecnologías por motivos de coste y de eficacia. En este escenario, los fuertes liderazgos internos propios de centros educativos con una agenda competitiva son decisivos a la hora de establecer la intensidad y los usos de las TIC. Pueden predominar los usos que convierten las tecnologías digitales en instrumentos para conseguir altos resultados de acuerdo con los sistemas establecidos de evaluación o de rendición de cuentas, como por ejemplo conseguir buenas posiciones en los *rankings* públicos de centros escolares. Las TIC también se pueden poner al servicio de «la satisfacción de los clientes», usualmente las familias que han seleccionado los centros de acuerdo con sus convicciones, intereses o posibilidades.

El sistema educativo español en los escenarios OCDE

El análisis del sistema educativo español a la luz de los indicadores que caracterizan los escenarios educativos de la OCDE hecho por Melgarejo en 2005 revela que este sistema se encuentra esencialmente en el modelo burocrático (escenario 1a), ya que presenta la gran mayoría (92%) de las características propias de este modelo. También posee una alta proporción (75%) de las características que configuran el modelo de mercado (escenario 3b) y un número preocupante (65%) de rasgos característicos del modelo de desintegración (escenario 1b). En cambio, el sistema educativo español presenta una proporción bastante baja (32%) de las características distintivas del modelo de socialización y centro de la colectividad (escenario 2a), un 20% del modelo de organización centrada en el aprendizaje (escenario 2b) y sólo el 11% de las características del modelo en red (escenario 3a) (Melgarejo, 2005, vol. 1, págs. 548-553).

Según Melgarejo, el sistema educativo español se corresponde esencialmente con el modelo burocrático y además tiene grandes posibilidades de derivar hacia el modelo de mercado incorporando algunos rasgos propios del escenario de desintegración. El predominio del modelo burocrático en el sistema español significa que la uniformidad entre centros y el funcionamiento pautado por normas administrativas son determinantes, tal como corresponde al fuerte nivel decisorio del Estado y las administraciones públicas, que refleja una concepción politizada y ordenancista de la educación. Predomina el modelo de un docente por clase con una concepción esencialmente ligada a planteamientos pedagógicos individuales, con posibilidades de innovar reducidas a algunos aspectos de su ámbito personal de actuación, y el papel de las TIC no cambia la manera en que se estructuran las relaciones educativas.

Aunque sea incidentalmente, es interesante comentar que esta investigación pone de manifiesto que el sistema educativo finlandés presenta el 91% de las características del modelo de organización centrado en el aprendizaje (escenario 2b), lo que encaja perfectamente con su ideal de sociedad del conocimiento. Finlandia, a diferencia de España, cultiva esta sociedad desde la base del sistema educativo con un esfuerzo abierto y persistente de imaginación y participación por parte de los sectores implicados. Melgarejo señala que el déficit educativo español de los siglos XIX y XX con la industrialización se está repitiendo ahora con la falta de adecuación del sistema educativo a la sociedad del conocimiento.

Factores de transformación

Los escenarios mencionados, como cualquier otro que se pueda construir, conllevan imágenes de posibles futuros educativos que pueden orientar procesos de transformación que dependen de un cierto número de factores críticos. Entre estos factores cabe mencionar el concepto de conocimiento académico, la creación de conocimiento en la institución escolar, el trabajo en equipo, el papel del profesorado como servidor público, y en particular el del profesorado joven, y la voz del alumno en su aprendizaje y en la institución escolar. Seguidamente se revisan estos factores de los procesos de transformación, mientras que una sección posterior específica trata de la articulación de nuevas proposiciones de valor basadas en las TIC.

Replantear el concepto de conocimiento académico

En las últimas décadas, en el exterior del sistema educativo se han generado concepciones del conocimiento que exceden con mucho el contenido de los libros de texto y enciclopedias, la palabra del profesor y el currículo oficial, elementos que tradicionalmente han determinado el conocimiento académico en estrecha vinculación con las concepciones de enseñanza y de aprendizaje propias de la escolarización «ta-

lla única» de la era industrial. Gilbert señala que el conocimiento ya no es algo que se desarrolla y almacena en las mentes de los expertos, que se representa en libros y que se clasifica en disciplinas, sino que más bien debe entenderse como una forma de energía, como un sistema de redes y flujos que sirve para hacer cosas, que se valora por lo que puede hacer y que es producido por grupos de gente con pericias complementarias que colaboran con fines específicos (Gilbert, 2005). Del conocimiento se valora la capacidad para generar riqueza y la productividad. En este contexto, el conocimiento académico no se puede limitar al hecho y al dato, al procedimiento y a la proposición, sino que debe incluir la reflexión sobre la experiencia de aprender para garantizar la posibilidad de extensión, transferencia y aplicación. El conocimiento debe entenderse como el proceso y el resultado de llegar a saber, es decir, como la combinación de lo que se sabe y cómo se ha adquirido (Consell Escolar de Catalunya, 2013, consideración núm. 50), y, por tanto, exige el correspondiente replanteo de la evaluación.

La imagen mental que de manera individual y colectiva se construya del conocimiento será pues decisiva para transformar la manera de guiar, orientar, apoyar y valorar el desarrollo cognitivo de cada niño, adolescente y joven. En este ejercicio de imaginación, una cuestión fundamental, un auténtico y decisivo «paso del Rubicón» en términos pedagógicos, es decidir si el rígido marco disciplinar establecido por los Estados pasa a ser considerado como un referente a tener en cuenta en lugar de concebirlo como la razón de ser y factor determinante de todos los procesos instructivos.

Voluntad de crear y aplicar nuevo conocimiento

La profesión de enseñante es intensiva en conocimientos —incluyendo en este concepto los comportamientos, los códigos de conducta, las creencias y los sistemas de valores—, de modo que el núcleo de la identidad profesional radica en un cuerpo de conocimiento, que proviene de su formación y también de la investigación, la experiencia y la praxis, con el que el profesor se identifica.

En relación con la aplicación del conocimiento, Andreas Schleicher hace una fuerte crítica de la educación en Europa cuando indica que sigue siendo una industria artesanal, con profesionales que trabajan en el aislamiento y construyen su práctica de acuerdo con la «sabiduría popular» sobre qué funciona. Un motivo importante de esta situación es precisamente la intervención excesiva de los gobiernos en la educación, que imponen «recetas centralizadas sobre qué deben hacer los profesores» (eco de la «teoría estatal del aprendizaje» que critica Anderson), las cuales «no transformarán las prácticas de los docentes en la manera en que lo podría hacer su implicación profesional en la búsqueda de evidencias de lo que realmente hace la diferencia».

La construcción de este tipo de base empírica sobre la práctica mejorada, que supone una actitud deliberada y consciente de crear y aplicar nuevo conocimiento, sería la forma más segura de elevar los niveles de rendimiento, aunque este concepto deba ser objeto de una fuerte actualización, ante la absoluta necesidad de incorporar «las destrezas del siglo XXI» a la educación en todos los niveles. Schleicher remacha el clavo cuando afirma que la educación es una industria del conocimiento porque tiene que ver con la transmisión del conocimiento, pero que no lo es en el sentido de que «ella misma no se transforma a partir del conocimiento que tiene de sus propias prácticas» (Schleicher, 2006).

Con los enormes condicionantes que pesan sobre los enseñantes (leyes, normas y tradiciones; imaginario colectivo de la escolarización; estructuras organizativas y prácticas estandarizadas; formación universitaria y conocimiento especializado; expectativas familiares y de control social; sensibilidad para la niñez y la adolescencia; endogamia profesional; falta de experiencia en el ejercicio de otras profesiones y actividades; inspección y supervisión externas, etcétera) no es raro que los enseñantes muestren a menudo una mentalidad escéptica e incluso estática, poco receptiva a propuestas de cambio externas e internas y, por tanto, cercana a la perpetuación del escenario burocrático. La creación de nuevo conocimiento que inspire objetivos y prácticas pedagógicas y organizativas renovadas no es un factor inherente a la profesión. Como recoge el informe TALIS haciéndose eco casi literalmente de los planteamientos de Schleicher (OCDE, 2009, pág. 26), en otros campos los individuos entran en la vida profesional con la expectativa del cambio, esperando que su profesión y sus prácticas se irán transformando por los resultados que proporcionan la investigación y las demandas del mercado, por los modelos de participación en el desarrollo profesional y el liderazgo corporativo, por la evidencia de lo que funciona y lo que no funciona y por el conocimiento y la experiencia que vayan adquiriendo. El amplio cuerpo de conocimiento proveniente de la investigación sobre el aprendizaje y la escolarización tiene escaso aprovechamiento en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las situaciones escolares de la vida real que caracterizan la educación formal.

Hacer del trabajo en equipo el eje de la profesión

A nivel internacional, el profesorado se encuentra con una presión creciente para hacer más en menos tiempo, para dar respuesta a una gama de demandas externas cada vez más amplia y al mismo tiempo se ve obligado a alcanzar un número mayor de objetivos. Como se afirma en la *Cambridge Primary Review*, sus funciones y responsabilidades tienen una complejidad creciente y hay una tendencia generalizada a aumentar las exigencias sobre ellos con nuevas tareas y plazos más estrictos (Alexander, 2010,

pág. 448). Afrontar este cúmulo de retos profesionales, y en su caso matizarlo, contribuyendo a precisar en términos profesionales el significado del ambiguo concepto de «mejora de la educación» que emplean las instancias políticas y los medios de comunicación, sólo es factible mediante la construcción de una profunda cultura de colaboración en el profesorado.

La estructuración de las relaciones educativas que define el paradigma dominante impone una concepción individualizada de la función docente. El imaginario de la educación tiene como elemento característico al maestro impartiendo clase individualmente a un grupo de alumnos. El cuadro horario de clases suele ser una clara evidencia de ello. La colaboración entre el profesorado es algo previo a las clases (preparación del curso) o posterior a ellas, cuando se trata de evaluar. La enseñanza cooperativa, dos o más profesores en el aula, la coordinación sistemática y prolongada en el tiempo de varios profesores para tratar la problemática de los alumnos, son todavía prácticas poco habituales, y menos aún en la totalidad de un centro educativo. La colaboración en la toma de decisiones, el compromiso de implantarlas y su seguimiento mediante el trabajo en equipo no son aún elementos característicos de la educación actual.

Al profesorado se le pide la excelencia en el contexto de un sistema que no la facilita, que en muchos sentidos se ha quedado anticuado, y que debe evolucionar y cambiar mientras sigue funcionando. Parece muy difícil que este cambio se pueda llevar a cabo en las condiciones actuales de colaboración. Pensar que enseñar es un acto de equipo es muy probablemente un requerimiento esencial de la necesaria evolución del sistema educativo para responder a las cambiantes necesidades de la sociedad y los retos de la sociedad del conocimiento.

En la compleja economía del conocimiento el trabajo sistemático en equipo, en tanto que elemento esencial de la resolución de problemas y de la construcción de soluciones creativas, ha pasado a ser un factor definitorio de la ocupación laboral. Objetivos pedagógicos como individualizar las experiencias de aprendizaje para satisfacer necesidades diferenciadas, promover destrezas de colaboración del alumnado y fomentar la capacidad y la disposición de los alumnos para establecer sus propios objetivos y planificar, controlar y evaluar su propio progreso no se pueden plantear con garantías de éxito y continuidad desde una óptica básicamente personalista del docente. La creciente complejidad de la problemática educativa ya no se puede afrontar como mera adición de las contribuciones individuales de cada profesor actuando de manera independiente dentro de su particular *slot* de espacio-tiempo, sino que requiere un nivel de coordinación cualitativamente superior al que ha sido habitual hasta ahora en el sistema de burocracia profesional. A pesar de los esfuerzos en este

sentido, la educación aún no ha experimentado el giro copernicano del trabajo en equipo generalizado, sistemático y profundo.

El profesorado como servidor público

Hacer efectivo el derecho a la educación profusamente legislado a niveles nacionales y cumplir con la letra y el espíritu de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, que reconoce el derecho universal de los jóvenes a la información, a la cultura y al conocimiento, eleva la función docente a la categoría de servicio público. Independientemente de cuestiones de titularidad, todos los centros educativos son instituciones con finalidad pública que llevan a cabo un trabajo profesional de promoción de la ciudadanía a través de la educación de todas y cada una de las personas jóvenes. De manera correspondiente, el pensamiento profesional de los enseñantes debe estar impregnado de conciencia ciudadana y de consideración por el bien superior del niño, el adolescente y el joven.

Como señala David Istance en el seminario *Future of the Teaching Profession* (Universidad de Cambridge, 2012, pág. 20), las escuelas son lugares morales y sociales que tienen la misión de promover los valores humanos y de proporcionar un entorno seguro, que en ciertas ocasiones es el único en el que pueden confiar los padres y la sociedad en general. Para muchos niños y jóvenes, los centros educativos son los lugares más idóneos para hacer amistades y desarrollarse socialmente. Los centros educativos son lugares de optimismo, esenciales para el crecimiento y la estabilidad de la comunidad. Esta realidad de servicio público tiene una enorme trascendencia social, por lo que la profesión de enseñante nunca debería reducirse a la dimensión «técnica» de enseñar, ni ser juzgada exclusivamente en función de esta dimensión.

Pero la realidad en muchos países, y más en educación que en cualquier otra profesión, es que los estamentos políticos y los aparatos administrativos quieren imponer sus criterios sobre los enseñantes y su trabajo, llegando al extremo de predeterminar qué es bueno y qué es malo, cómo han de trabajar y cómo se deben medir los resultados. A pesar de este clima adverso, a menudo relacionado con el concepto unidireccional de reforma educativa antes mencionado, la transformación del sistema educativo pasa por el hecho de que los enseñantes no se enroquen en el escenario burocrático y el *statu quo*, sino que ellos mismos sean capaces de articular su voz de forma coherente, audible, positiva —en el sentido de no victimista ni corporativa— y comprensible para la sociedad; de presentarse y comportarse como verdaderos servidores públicos, y que definan en sus propios términos qué representa mejorar la educación y lo comuniquen a la sociedad con un discurso centrado en el éxito del alumnado

y una agenda de revitalización del conocimiento, en la línea del escenario de los centros educativos como organizaciones centradas en el aprendizaje.

El papel del profesorado joven

El papel del profesorado joven, por su trascendencia como factor de transformación de los centros docentes y del sistema educativo, merece una mención específica por la siguiente cuestión crítica: ¿la incorporación de nuevas cohortes de profesorado sirve para revitalizar las instituciones o, paradójicamente, produce un efecto de consolidación del *statu quo*?

En una profesión intensiva en conocimiento, sería de esperar que la incorporación de profesorado joven aportara una dinámica elevada, en forma de intercambio generacional de valores, expectativas e ideas, y de intercambio crítico de conocimientos entre profesionales jóvenes y viejos, nuevos y antiguos. Sin embargo, hay evidencias de que esto no ocurre. Como señala Dirk Van Damme, del CERI de la OCDE, tomando como referencia el informe TALIS 2008, dentro de un mismo país los profesores nuevos comparten las mismas creencias que los más experimentados, por lo que generalmente no contribuyen a renovar el imaginario educativo. Los nuevos profesores entran en un sistema tan consolidado y predefinido que su principal preocupación es encajar en el orden establecido y no perturbar el funcionamiento de la organización (Universidad de Cambridge, 2012, pág. 6). Muchos profesores de nueva incorporación no se consideran ellos mismos como aportadores de nuevo conocimiento que enriquece la institución en la que trabajan. Más bien tienen conciencia de sus carencias en asuntos como la disciplina y la gestión de las clases y consideran que no disponen de los conocimientos que deberían permitir afrontar retos para los que la experiencia en las aulas se muestra como única generadora de soluciones.

Por otra parte, la expresión de inquietudes por parte del profesorado joven o el protagonismo de iniciativas de renovación corren el riesgo de ser relativizados o neutralizados por el profesorado con más años de ejercicio, en nombre de la voz de la experiencia, el realismo y la jerarquía. Además, en el sistema educativo español, tal como revela TALIS, las perspectivas del profesorado de reciente incorporación se ven mermadas por el hecho de que la orientación y la formación que reciben los nuevos profesores al iniciar su trabajo en el aula son muy escasas (OCDE, 2009), lo que es un elemento más para el necesario replanteo a fondo de la formación universitaria. En definitiva, estimular y aprovechar el potencial del profesorado más joven es del todo vital para cualquier dinámica de transformación educativa orientada al futuro.



Alumnos en el aula de música. Colegio Cervantes, Madrid, años veinte. Fundación Francisco Giner de los Ríos.



Fotografía de Monkey Business Images. Shutterstock.

Dar voz al aprendiz

Los sistemas educativos han ido estableciendo mecanismos con el objetivo de facilitar experiencias de democracia y de participación de los alumnos en relación con varios asuntos relativos a la vida y el funcionamiento de los centros educativos, haciendo énfasis en la orientación colectiva y convivencial de la participación. Su objetivo es facilitar la participación del alumnado en la vida del centro, estimular el diálogo y la corresponsabilidad, favorecer el compromiso en la actividad educativa y propiciar el desarrollo de hábitos de convivencia democrática. A pesar de este progreso, del hecho de establecer formalmente la incorporación de la experiencia participativa en los centros educativos, donde en teoría todas las voces de los alumnos son igualmente importantes, no se sigue necesariamente que esas voces sean escuchadas ni que sean efectivas, porque el concepto de participación que predomina está más centrado en la institución escolar y su funcionamiento corporativo que en el alumno como persona y como aprendiz, es decir, en la «lógica de los individuos» de que habla Zuboff y que se comenta más adelante (Zuboff, 2010).

El estudio internacional SITES 2006 proporciona amplia evidencia de que el alumno puede opinar e influir muy poco en la configuración y la gestión de su propia educación. Limitándonos a los resultados de este estudio en Cataluña, tres cuartas partes de los directores de centros de educación secundaria indican que el alumnado no tiene ninguna autonomía para decidir los temas que quiere estudiar y en nueve de cada diez casos afirman que no tiene nada de libertad acerca de cuándo debe evaluarse. Sólo uno de cada nueve directores considera que el alumnado tiene un alto grado de responsabilidad en el control de su aprendizaje. Este mismo estudio informa de que en las clases de tres de cada cinco profesores de matemáticas y ciencias, los alumnos nunca determinan sus propios objetivos de aprendizaje, ni siquiera los temas para proyectos (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2009).

La expresión «voz del aprendiz» (*learner voice*) hace referencia al papel del alumno en la configuración y la gestión de su propio aprendizaje. Promover la voz del aprendiz implica proporcionar experiencias educativas en las que cada aprendiz participa progresivamente en las decisiones sobre la planificación, los contenidos y la evaluación de su aprendizaje. Éste es un asunto esencial tanto para estimular la autonomía y la responsabilidad del aprendiz como para evolucionar hacia un sistema de aprendizaje personalizado. Integrar la voz del aprendiz no es sólo cambiar resultados o encontrar soluciones a problemas existentes, sino que, según Futurelab, es «cambiar los mismos procesos y mecanismos en los que los aprendices puedan tener una influencia directa en su educación» (Rudd, Colligan y Naik, 2006).

Se puede conjeturar que el éxito de la educación en el siglo XXI exige que un hilo conductor de la vida educativa sea el estímulo y el apoyo a los estudiantes para que

expresen sus ideas y opciones sobre su propio aprendizaje y se dialogue respecto de las acciones y los cambios pertinentes. La participación comprometida de los alumnos, arraigada en el cultivo de la gestión de sus propios intereses mediante un *partenariado* con el profesorado, tiene el potencial de configurarse como un factor decisivo de la transformación de la educación.

Las TIC y la articulación de proposiciones de valor

En un periodo históricamente muy breve, las tecnologías de la información y de la comunicación se han integrado en la vida cotidiana, la producción de bienes y servicios y los procesos de cambio económico y social, convirtiéndose en elementos indisolubles de la actividad humana y de su transformación. Ningún proyecto en estos ámbitos puede prescindir de unos instrumentos que producen enormes efectos informacionales, procedimentales y de automatización. En esta misma línea, los sistemas y los centros educativos en todo el mundo están comprometidos en múltiples y variados esfuerzos de incorporación de las TIC. Esta realidad, ampliamente estudiada y analizada, muestra en conjunto unos enormes esfuerzos de innovación y una vitalidad pedagógica y profesional sin precedentes.

Sin embargo, el impacto real de las tecnologías digitales en los aprendizajes y prácticas escolares es desproporcionadamente limitado en relación a los esfuerzos e inversiones, en gran medida por la fuerza de la gramática de la escolarización. La síntesis de investigación *La escuela en la sociedad red* lo describe con precisión: «Las formas de docencia basadas en la transmisión directa de conocimientos, las rigideces en la organización de las enseñanzas, especialmente en secundaria, los currículos sobrecargados de objetivos y contenidos obligatorios y los criterios con que se evalúan los alumnos cierran un círculo impermeable al cambio» (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008). Esta aseveración, surgida del estudio de la realidad catalana, parece del todo aplicable a otros sistemas educativos y pone de manifiesto que los efectos transformacionales de las TIC en la educación son generalmente limitados, tanto por causas estructurales como por los déficits en la construcción de imágenes y escenarios de futuro y el carácter *top-down* y poco flexible de muchas iniciativas gubernamentales.

La problemática de las TIC en la educación se puede comprender mejor si se enmarca en una situación más amplia del ámbito económico, relacionada con los sistemas de *management* y los modelos de negocio del siglo XX. Éstos, generalmente, han concebido el potencial de las tecnologías y las han gestionado con el objetivo de maximizar el beneficio y crear valor desde la perspectiva corporativa de las organizaciones y de sus requerimientos tradicionales en términos como eficiencia, productividad, reducciones de costes, cuota de mercado, crecimiento, ingresos y beneficios, valor para el accionista y retorno de las inversiones (Zuboff, 2010). Este enfoque se puede sin-

tetizar en pocas palabras diciendo que las tecnologías han sido puestas frecuentemente al servicio de los intereses de las organizaciones económicas preexistentes, tal como los formulan sus directivos y gestores.

Más recientemente ha ido adquiriendo relevancia la visión de las tecnologías digitales como vehículos de creación de nuevos modelos de actividad y negocio que se centran en el protagonismo de la persona en su relación con la empresa o institución. La capacidad de las tecnologías digitales para desagregar y desacoplar productos y procesos y facilitar la creación de nuevos modelos de servicio y negocio y nuevas proposiciones de valor (Oblinger, 2012) se convierte en extremadamente importante cuando se interpreta en la lógica de los individuos, en lugar de la lógica usual de instituciones y corporaciones. Las tecnologías digitales han abierto de manera real y efectiva la posibilidad de que las organizaciones se transformen para funcionar de acuerdo con lo que Zuboff llama la «lógica de los individuos», entendida como la convergencia de las capacidades tecnológicas con los valores asociados al empoderamiento de las personas y la satisfacción profunda de sus necesidades (Zuboff y Maxmin, 2002). Esta visión, en esencia, consiste en centrar la tecnología en la creación de valor y de utilidad para los clientes o usuarios que justifican la existencia de la organización. Éste es un cambio muy importante, porque implica que la lógica profunda de las necesidades de las personas, la adecuación con que estas necesidades son satisfechas y el beneficio que proporcionan determinan los criterios de gestión y productividad de las organizaciones, y por tanto de los de sus gestores y dirigentes.

Se trata de un asunto del todo relevante en el ámbito educativo, porque todavía, en términos generales, las tecnologías digitales se conciben más como instrumentos del profesorado, del centro y del sistema que como herramientas propias del alumno, de uso imprescindible en los procesos de desarrollo cognitivo, personal y social. Para una parte significativa de los docentes las tecnologías digitales son opciones en la óptica de sus intereses más que instrumentos esenciales para construir aproximaciones pedagógicas centradas en el alumnado, la construcción del conocimiento y la colaboración: cuando las TIC «se integran en la tarea de aprender, no tiene sentido preguntarse para qué sirven, porque son inseparables de la actividad intelectual» (Consell Escolar de Catalunya, 2013).

Las tecnologías digitales hallan su papel más productivo cuando se emplean para organizar la escuela en función del aprendizaje y el desarrollo del alumnado en lugar de las lecciones del profesorado, cuando sirven para eliminar procesos educativamente improductivos y disminuir las enormes pérdidas de tiempo que ocurren en los centros de enseñanza, cuando integran la información con el trabajo real de manera que sea posible tomar en cada momento las decisiones más idóneas, cuando facilitan la captura de información en origen y de un solo golpe y ayudan a superar la

proverbial pobreza de la información sobre el alumno, sus capacidades e intereses, cuando permiten coordinar actividades paralelas en lugar de superponer resultados y, también, cuando empoderan a las personas para controlar localmente las decisiones y optimizar el uso de recursos dispersos y escasos. En definitiva, las tecnologías digitales proporcionan valor educativo en la medida en que son el instrumento para explorar el entorno de la información, la expresión del pensamiento y la comunicación interpersonal y cuando sirven para recombinar recursos, hacer reingeniería de procesos y transformar la organización escolar poniéndola al servicio del éxito individual de cada alumno (Ruiz, 2007).

El «modelo de negocio» de la educación, es decir, el modelo organizativo que antes fue el artífice de su desarrollo, es muy posible que haya llegado al límite de sus posibilidades y se haya convertido en el principal impedimento para crear valor, entendido como la posibilidad real y efectiva de que cada alumno tenga éxito a su manera. La «crisis de la educación», comúnmente asociada a bajos rendimientos académicos, abandono prematuro y desinterés por la formación, no es sino el síntoma visible de la profunda crisis sistémica de imaginario, organización, gestión, valores y satisfacción de un sistema tensionado por su falta de transformación ante nuevos requerimientos.

Epílogo: autotransformación y búsqueda

De la necesidad de cambiar de manera significativa y de la dificultad de hacerlo obediendo políticas centralizadas y mandatos externos al estamento profesional, surge lo que se podría llamar la «hipótesis de autotransformación»: que los centros educativos más conscientes de las disfunciones del paradigma educativo tradicional y más comprometidos con la búsqueda de maneras óptimas y apropiadas de satisfacer los requerimientos de los tiempos actuales —y con ello el derecho de todos y cada uno de sus alumnos a una educación espléndida— tomen las riendas del cambio e implementen sus propias estrategias de transformación. Así, autotransformación sería hacer efectiva la hipótesis de que se puede cambiar: redefinir objetivos y organización, renovar las prácticas pedagógicas y desarrollar a fondo una autonomía de concepción subsidiaria, no delegada. Escenarios educativamente deseables como el de la reescolarización —con todo lo que conlleva de transformación imaginada, implementada y continuamente revisada, de altas expectativas en cada alumno y cada profesor y de compromiso solidario a nivel de centro educativo— difícilmente se podrán materializar en el marco de un sistema jerárquico de gobernanza² que pretenda imponer soluciones homogéneas y uniformes.

² Respecto del término *gobernanza*, el servicio de consultas lingüísticas y terminológicas del TERMCAT recomienda la definición de Josep Centelles que se prefiere aquí: «estructura de relaciones entre los diferentes actores a través de la cual se toman las decisiones sobre la cosa pública».

En todo el globo se recogen evidencias de la existencia de centros educativos que consiguen mejorar sustancialmente los aprendizajes, las competencias y las habilidades sociales de los alumnos en la línea de las «destrezas del siglo XXI» cuando hacen realidad la hipótesis de que es posible conseguirlo, definen caminos propios, apuestan por la autoorganización y la creación local de conocimiento y de experiencia, y al mismo tiempo tienen en cuenta a su modo los factores de transformación anteriormente mencionados. Son centros que, sin efectismos y sin contar con recursos extraordinarios, se alejan de la gramática tradicional de la escolarización y emprenden un proceso continuado de investigación-acción orientado a la personalización del aprendizaje y el desarrollo de las competencias, los valores personales y las destrezas emocionales y sociales necesarias para trabajar y convivir en los nuevos tiempos globalizados. Este movimiento, constituido por múltiples nodos heterogéneos, ofrece perspectivas factibles y dinámicas de maneras de afrontar el reto de adecuar la educación a las demandas del siglo XXI. Sin embargo, este movimiento no tiene en ninguna parte dimensión sistémica debido a la novedad, a su relativo aislamiento y, sobre todo, a la limitación de soportes conceptuales y de investigación comprometida con su éxito.

Un motivo explicativo de peso podría ser que, debido a sus condicionantes estructurales, la investigación educativa universitaria «tiene a valorar la aportación teórica y la contribución académica individual más que la contribución a la construcción de soluciones prácticas y efectivas a problemas reales y situaciones concretas» (SEBAP, 2010). La investigación proporciona análisis profundos en muchos ámbitos, pero usualmente no va acompañada de procesos de desarrollo de alternativas pedagógicas. En conjunto, el sector educativo adolece de la falta de estructuras de I+D como las que tienen muchos otros sectores, las cuales son fundamentales para abrir nuevas perspectivas, orientar la experimentación y la resolución de problemas y efectuar el rediseño y la transformación de productos y procesos.

Es un hecho que la gran mayoría de profesores, padres, investigadores, administradores y políticos se ha escolarizado, educado y desarrollado con mentalidad educativa «siglo XX». También lo es que la percepción de que es preciso repensar y reconstruir la educación y la escolarización en y para el siglo XXI ha ido creciendo en fundamento teórico y evidencia práctica. Por lo tanto, es del todo necesario que las personas involucradas en la educación modifiquen la manera en que imaginan y piensan la educación. En esta línea, el papel de los investigadores en la transformación del sistema educativo sería contribuir a que personas educadas en centros educativos del siglo pasado cambien para ser capaces de satisfacer las necesidades de los aprendices del siglo XXI. Esto significa ayudar a enseñantes, directivos y administradores condicionados por el pensamiento y las prácticas del siglo XX para que comprendan y sean capaces de afrontar las necesidades de los alumnos de hoy en día y de sus pro-

fesores. De esta manera, una misión esencial de los investigadores consistiría en acompañar la autotransformación autónoma de los centros educativos y, con el conocimiento adquirido en esta experiencia, implicarse en la transformación global del sistema educativo.

Bolstad y Garvey señalan que esto significa replantear las aproximaciones y metodologías de investigación educativa y, muy especialmente, la visión que los investigadores tienen de ellos mismos (Bolstad y Garvey, 2010), con el objetivo de que contribuyan a desarrollar, implementar y evaluar los objetivos, estrategias y resultados de los centros inmersos en planteamientos de autotransformación. Esta función de acompañamiento comprometido de los investigadores es particularmente exigible por el hecho de ser las personas más preparadas para ayudar a que unos enseñantes, directivos y administradores condicionados por el pensamiento educativo tradicional comprendan y sean capaces de afrontar las necesidades de los alumnos de hoy. En este sentido, la idea de trabajo totalmente acabado propia de la investigación tradicional tal vez tenga que bajar del pedestal, y ser sustituida, al menos en parte, por el compromiso de involucrarse en un nuevo tipo de diálogo profesional: el patrocinio de comunidades educativas que necesitan ayuda para transformar su visión y su compromiso en conocimiento y sabiduría.

Ferran Ruiz Tarragó*

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, Robin (ed.) (2010). *Children, their world, their education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Routledge, 608 págs.
- BOLSTAD, Rachel y Jennifer Garvey (2010). *Shifting thinking about qualitative research methods: Conversations & Co-construction from the bottom of the changing world*. Denver, Colorado: American Educational Research Association Annual Meeting, 30 de abril-4 de mayo de 2010.
- CASTELLS, Manuel (2003). *L'era de la informació. Economia, societat i cultura*. Volum II: *El poder de la identitat*. Volum III: *Canvi de mil·lenni*. Barcelona: Editorial UOC. Edición especial para la Generalitat de Cataluña.
- CERI (2006). *Think scenarios, rethink education. Schooling for tomorrow series*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) OECD. Consultar también: <http://www.oecd.org/edu/ceri/35393911.pdf>
- Consell Escolar de Catalunya (2013). *L'impacte i la contribució de les tecnologies digitals en l'educació*.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2009). *Les TIC a l'ESO. Resultats i conclusions de l'estudi SITES 2006 a Catalunya. Informes d'Avaluació 13*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- GILBERT, Jane (2005). *Catching the knowledge wave: The knowledge society and the future of educa-*

* Dirección para correspondencia: frtarrago@gmail.com

- tion. New Zealand Council for Educational Research Press.
- HERSHOCK, Peter D.; Mark Mason y John N. Hawkins (eds.). *Changing education. Leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific*. Victor Ordonez: Foreword. Fazal Rizvi: *Rethinking educational aims in an era of globalization*. CERC Studies in Comparative Education (20). Springer, The University of Hong Kong.
- HUTMACHER, Walo (2001). «Visions of decision-makers and educators for the future of schools. Reactions to the OECD scenarios», *What Schools for the Future?* Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD.
- LAW, Nancy; W. J. Pelgrum y Tjeerd Plomp (eds.) (2008). *Pedagogy and ICT use. Findings from the IEA SITES 2006 study*. CERC Studies in comparative education (23). Springer, The University of Hong Kong.
- LEVY, Frank y Richard J. Murnane (2005). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton University Press.
- MASINI, Eleonora (1983). *Visions of desirable societies*. Pergamon Press. 272 págs.
- MELGAREJO, Xavier (2005). *Análisis del sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria*. Tesis doctoral dirigida por Francesc Pedró. Universitat Ramon Llull.
- MINTZBERG, Henry (1979). *The structuring of organizations*. Prentice Hall International Editions.
- MOMINÓ, Josep M.; Carles Sigalés y Julio Meneses (2008). *L'escola a la societat xarxa*. Barcelona: Ariel, 264 págs.
- OBLINGER, Diana G. (2012). «IT as a game changer», *Game changers. Education and information technologies*. Educause.
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Santillana / OCDE. *Estudio internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación.
- PAPERT, Seymour y Gaston Caperton (1999). *Vision for education: The Caperton-Papert Platform*. 91st annual National Governors' Association. St. Louis, Missouri.
- RUDD, Tim; Fiona Colligan y Rajay Naik (2006). *Learner voice. A handbook from Futurelab*. Futurelab.
- RUIZ, Ferran (2007). *La nueva educación*. Madrid: LID Editorial Empresarial. 301 págs.
- SCHLEICHER, Andreas (2006). *Lisbon Council Policy Brief*. www.lisboncouncil.net.
- SCHULTZ, Wendy (1998). *Defining futures fluency*, citado en Gidley, Jennifer M.; Debra Bateman y Caroline Smith (2004). *Futures in education: Principles, practice and potential*. Australian Foresight Institute, Swinburne University.
- SEBAP (2010). *Consideracions sobre l'educació a Catalunya i les TIC*. Societat Econòmica Barcelonesa d'Amics del País.
- SILBERMAN, Charles (1970). *Crisis in the classroom. The remaking of american education*. Nueva York: Random House, 552 págs.
- TOCH, Thomas (2006). *Margins of error: The education testing industry in the No Child Left Behind Era*. Education Sector Reports.
- TOFFLER, Alvin (1974). *Learning for tomorrow: The role of the future in education*. Nueva York: Random House, 421 págs.
- TYACK, David y Larry Cuban (1995). *Tinkering toward utopia. A century of school reform*. Harvard University Press.
- Universidad de Cambridge (2012). *Future of the teaching profession seminar, 16th-17th February 2012. A record of the discussion*. Universidad de Cambridge.
- ZUBOFF, Shoshana (2010). *Creating value in the age of distributed capitalism*. McKinsey Quarterly, septiembre.
- ZUBOFF, Shoshana y James Maxmin (2002). *The support economy. Why corporations are failing individuals and the next episode of capitalism*. Viking.