

Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga

Correspondencia
Miguel Ángel Santos Guerra
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Campus de Teatinos, s/n
29071-Málaga
Tel. +34 952 131 077
Fax +34 952 131 460
arrebol@uma.es

RESUMEN

Las exigencias del cambio (impuesto y buscado) en la sociedad obligan a las escuelas y a los profesores a adaptarse a unos nuevos modos de formación y de intervención profesional. Las dinámicas de cambio interpelan a los profesionales de la enseñanza y a las instituciones educativas, fundamentalmente, sobre la ética. Porque se puede cambiar mejorando o empeorando. Nadie garantiza que el cambio, en sí mismo, va a ser favorecedor de los valores y beneficioso para los desfavorecidos. Esta búsqueda de la mejora exige que se desarrollen plataformas de diálogo y de comprensión que, a su vez, desemboquen en estrategias eficaces de cambio. Partiendo de este contexto en el presente trabajo se analizan: 1. Los condicionantes de la escuela en la nueva sociedad. 2. Las exigencias del nuevo profesor/educador. 3. Mecanismos desprofesionalizadores de cambio. 4. Las características de las organizaciones que educan. Se cierra el trabajo con algunas conclusiones que son inclusiones en el discurso del cambio y en sus exigencias éticas.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, los profesores ante el cambio, ética y enseñanza.

Professors faced with change: Challenges and hopes

ABSTRACT

The demands of change (imposed and sought after) in society make schools and professors adapt to new teaching and professional intervention modes. The dynamics of change appeal to the professional teaching staff and educational institutions, mainly, on ethics. Because change can be for better or for worse. No one guarantees that change, in itself, will be favorable to the values and beneficial for those disadvantaged. This search for improvement demands there be platforms for dialogue and for comprehension which, at the same time, lead to efficient change strategies. Based on this context the following is analyzed in the current work: 1. The determining factors of the school in the new society. 2. The demands of the new professor/educator. 3. Deprofessionalizing mechanisms of change. 4. The characteristics of the organizations which educate. The work is closed with some conclusions which are inclusions in the course of the change and in their ethical demands.

KEYWORDS: Professor training, professors faced with change, ethics and teaching.

«Seguramente el hecho de haber enseñado durante siete años me indujo a pensar que tenía algo que enseñar».

(Personaje de la novela «En brazos de la mujer madura», de Vizinczey).

Profesores para el cambio es una expresión ambigua. Como lo es el concepto de cambio que pretende centrar las reflexiones que siguen. ¿Puede identificarse cambio con mejora? ¿Mejora en qué sentido y para quién? Digo que *profesores para el cambio* es una expresión ambigua porque no se precisa en ella si se trata sólo de adaptarse al cambio o de provocarlo en una determinada dirección y sentido. Y porque tampoco se define de qué tipo de cambio se trata y cuál es su contenido más profundo. Las escuelas pueden ser transmisoras de las pautas culturales (socializan), pero también pueden poner en tela de juicio unas formas de entender la cultura (educan) y, a partir de esa crítica, tratar de transformarlas. Yo me inclino por la segunda, aunque la mayoría de los estudios (Esteve y Otros, 1995) hace referencia a las exigencias que impone el cambio inexorable de la sociedad.

Se están formando ya en las aulas quienes van a ser profesionales de la educación en el siglo XXI. Los cambios acelerados tanto en el conocimiento como en las formas de vida exigen a los docentes una poderosa capacidad de anticipación y una flexibilidad psicológica excepcional. Parodiando a Peters (1995) podría decirse que solamente hay dos clases de profesores/as: los rápidos y los muertos. No se aprende a ser profesor/a de una vez por todas, de una vez para siempre. Desde la rigidez mental y actitudinal es imposible hacer frente a los retos que impone un cambio casi vertiginoso de la sociedad. Por eso es tan preocupante la tendencia de los profesionales y de las instituciones educativas hacia la rutina y la esclerotización. La clausura institucional y personal nos ponen en peligro de ceguera y de inutilidad.

Existe un cambio acelerado, claramente observable en sus dimensiones técnicas. Cambio que no siempre puede calificarse de mejora (Fauvet y Bühler, 1993). Desde el punto de vista técnico, por ejemplo, el tiempo transcurrido desde que el ser humano era un simple caminante hasta la aparición de la bicicleta fue proporcionalmente muy superior al que se necesitó para descubrir el coche y este tiempo fue mucho mayor que el necesario para subirse a un avión y éste mucho menor que el que transcurrió hasta que se inventó un satélite que permitiese llegar a otros planetas. El cambio es, pues, progresivamente acelerado, casi vertiginoso. Lo que se aprende en las aulas no será probablemente válido cuando se salga de ellas.

La escuela cambia también con la sociedad. O, al menos, debería hacerlo. Es más, lo deseable sería que se anticipase a la evolución de la historia ya que debería potenciar sus funciones formadoras respecto al futuro frente a las que la convierten en una institución meramente transmisora de conocimientos obsoletos y de herencias culturales perversas.

La función del profesor/a no puede ser rígida, inamovible. Ha de ser, más bien, una función cambiante, porque cambiantes son los tiempos, las necesidades, las estructuras y las personas.

El profesor/a se socializa a través de su modo de ser alumno/a actualmente. Y a través de la forma en que sus profesores/as actúan. El aprendiz asimila el saber, el saber estar, el saber ser y el saber hacer, a través del proceso de ósmosis con quienes le pretenden enseñar sólo con palabras y con libros. La mimesis acrítica lleva a la reproducción de los esquemas.

El problema sustancial es conocer cuál ha de ser el papel que deben desempeñar los educadores y las escuelas en el próximo siglo. Para ello es preciso hacer algunas reflexiones sobre la naturaleza de esas funciones y sobre las causas que las originan.

La sociedad cambia (Fullan, 1994; Hargreaves, 1994). La complejidad tecnológica aumenta, la capacidad de transformación se acelera, aparece la mundialización o globalización frente al parroquialismo, se desarrolla la simulación y la realidad virtual, aparece la crisis moral y de identidad (en relación a los valores a los que estábamos habituados), se potencia el individualismo, la economía se hace omnipresente como mecanismo regulador, cobra vigor la interculturalidad al romperse muchas barreras, etc. Todos estos cambios exigen la formación de individuos que se socialicen y se eduquen en la escuela para una sociedad nueva (Pérez Gómez, 1992, 1993).

No se puede pensar en una transformación de la formación de los profesores sin plantear los cambios sociales y las exigencias que la nueva sociedad plantea a los ciudadanos (Liston y Zeichner, 1993). La enseñanza debe plantearse (tanto la de los aprendices de profesores como la de los alumnos) bajo la dinámica de la reconstrucción social.

1. Peculiaridades de la escuela futura

No es posible estudiar en tan breve espacio las características de la institución escolar y el papel que desempeña y que previsiblemente seguirá desempeñando dentro de la sociedad. Algunos autores han realizado interesantes estudios al respecto (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1981; Bordieu y Passeron, 1977; Lerena, 1980, 1983; Fernández Enguita, 1990, 1992). Solamente plantearé aquí algunas sugerencias al respecto.

Los profesionales también verán modificadas las expectativas sociales sobre ellos y la consideración de la que son objeto. Verán transformadas las exigencias profesionales y las demandas sociales.

Lo importante es que las instituciones educativas desarrollen procesos tendientes a captar los signos transformadores que permitan estrategias de formación anticipatorias. Observación atenta de la realidad, apertura a influjos externos, aceptación de la crítica expresada por los destinatarios de la acción, reflexión rigurosa persistente, etc. Esos mecanismos, instalados en la cotidianeidad, las harán sensibles al cambio.

Esteve y Otros (1995) plantean doce elementos de cambio en el sistema escolar. Cabe destacar, entre ellos, el aumento de las exigencias sobre el profesor, el

desarrollo de fuentes de información alternativas, la ruptura del consenso social sobre educación, el aumento de las contradicciones en el ejercicio docente, los cambios en las relaciones entre profesor y alumno y la fragmentación del trabajo del profesor.

Quiero plantear a continuación algunos de los cambios que, a mi juicio, van a condicionar el desarrollo del trabajo del profesor en las escuelas.

1.1. La escuela tendrá aulas en muchos lugares de la sociedad

La tarea del profesor/a no se circunscribirá a las aulas que se encuentran dentro de sus muros. La acción educativa exige cada vez más la presencia de especialistas de la educación en ámbitos que hoy consideramos extraescolares (Santos Guerra, 1992).

La acción educativa rompe las paredes de la escuela y de los sistemas reglados de enseñanza.

a. No hay límites de edad para asumir procesos de formación. La malhadada raíz etimológica de la palabra pedagogía (pais, paidós=niño) hacía pensar en los niños/as como únicos sujetos de educación. Y, por otra parte, hacía concebir el proceso de formación (ago=guiar) como la aplicación de una fuerza conductora, más que liberadora.

La apertura a otros destinatarios de la acción educativa exigen del profesional una formación y el dominio de unas estrategias nuevas (Usher y Bryant, 1992).

b. Los campos de la formación son cada vez más amplios. Afectan a más ámbitos de la sociedad y a más facetas de la persona. Se insiste hoy día en la necesidad de superar la focalización exclusiva en los procesos de transmisión de conocimientos.

c. Los ámbitos en los que se sitúa el proceso de enseñanza/aprendizaje no está sólo en las escuelas sino en todos las parcelas de la sociedad: cárceles, hospitales, pueblos y ciudades, tiempo de ocio, calles...

d. La educación no formal tendrá un valor mucho más relevante que el que ahora se le encomienda desde las prescripciones curriculares (Trilla, 1985, 1986; Younis, 1993).

Nuevos campos de actuación, nuevas facetas sobre las que centrar explícitamente la atención educativa, nuevas formas y estrategias de intervención, nuevas fases evolutivas del ser humano que se convierten en el objetivo de la formación. Todo ello amplía y modifica los modelos y estrategias de la formación.

1.2. La escuela tiene y tendrá poderosos competidores que antes no existían

La televisión, por ejemplo, ofrece a los espectadores una abundante información. Se trata de un conocimiento poco elaborado, acientífico, fragmentario y frecuentemente seleccionado mediante criterios poco fiables desde el punto de vista de la formación y de la ética.

El profesor de geografía compite con los programas televisivos que informan de los cambios últimos en los mapas, del movimiento de fronteras y de la aparición de nuevas naciones. A través de programas informativos el espectador conoce un acuerdo monetario que transforma el viejo panorama comercial o un tratado que explica las nuevas posibilidades de circulación de los ciudadanos por los senderos del mundo. Si la transmisión se realiza en directo, tanto el profesor/a como el alumno/a se están informando simultáneamente. Si el profesor/a no es un espectador/a en ese momento, será el alumno/a quien podrá informarle de la nueva situación.

Es una anécdota, pero está cargada de connotaciones importantes para la escuela. Porque ahora la tarea no consistirá tanto en darle esa información cuanto en ofrecerle instrumentos de análisis y de interpretación para comprender ese caudal, frecuentemente inmenso, de datos. La nueva situación, exige un cambio de funciones de la institución escolar.

El profesor/a de inglés encuentra un competidor en el programa *Follow me*. En él aparecen ejemplos más creíbles, pronunciación más correcta y giros más idiosincrásicos. La metodología y el tratamiento didáctico del programa puede incluso tener más atractivo e interés que la simple repetición de palabras efectuada en una clase aburrida. Este hecho tiene que ver, entre otras cosas, con la exclusiva autoridad del profesor de otras épocas, ya que entonces era la única fuente de información.

El mundo de los ordenadores ofrece una información rápida y atractiva que las escuelas brindan de forma más lenta y aburrida. No digamos lo que supone para el alumno/a la posibilidad de trasladarse al país de origen y aprender a hablar el idioma en situaciones reales frente a la transmisión de conocimientos de la clase de lengua extranjera.

Respecto a los valores, muchas influencias externas a la escuela lanzan mensajes persuasivos que tienen una gran capacidad de influencia.

1.3. Los competidores de la escuela tendrán códigos frecuentemente opuestos a los que en ella se utilizan

Los ejes de valores que articulan los comportamientos instalados en la sociedad no coinciden con los que la escuela considera, al menos oficialmente, válidos. La persona que se vislumbra en el horizonte como el arquetipo al que se ha de tender tiene los siguientes rasgos: VARON, RICO, SANO, BLANCO, OCCIDENTAL, COMPETITIVO, POLIGLOTA, AGRESIVO, HEDONISTA, TECNICO, APOLITICO, INDIVIDUALISTA, INDEPENDIENTE.

Este es el prototipo de triunfador. La escuela tiene un esquema de valores que no coincide plenamente con éste. Es más, que se le opone frontalmente. Será tarea de la escuela reflexionar sobre la función que realiza y sobre el papel que juega en la alimentación del arquetipo. No sólo porque quiera favorecer la formación de

ciudadanos/as con este molde sino porque alimente actitudes de tolerancia o intolerancia con quienes no alcanzan o detestan el arquetipo.

La educación para la diversidad, planteada como un desideratum, choca con las exigencias de los modelos que muchos competidores de la escuela proponen como señuelos. Los niños/as y jóvenes quieren ser como... ¿Como quién quieren ser? ¿Quieren ser los intelectuales comprometidos que busca la escuela o, más bien, como los ídolos del deporte, la música, el arte, la economía o la política que les proponen los medios?

1.4. Los conocimientos con que llegarán los alumnos/as a la escuela serán fragmentarios y poco rigurosos

El caudal de conocimientos que reciben los alumnos/as fuera de la escuela es abundante, pero está constituido por fragmentos inconexos y poco rigurosos.

La experiencia que la vida brinda a los alumnos/as está llena de evidencias presididas por el sentido común, por la apariencia, por el influjo de lo palmario. Es un conocimiento vulgar, poco riguroso, poco crítico. La tarea de la escuela consistirá:

a. En partir de esos conocimientos previos, de esos datos inconexos, de esas evidencias que no han sido sometidas a análisis para convertirlas en conocimiento científico.

b. Facilitar instrumentos de análisis para detectar los intereses que mueven la selección del conocimiento, la vehiculación del mismo a través de los medios de comunicación y la forma de ofrecerlo a los *consumidores/as*.

c. En ofrecer elementos aglutinadores para la interpretación de esos conocimientos amalgamados por el azar y los intereses de quienes ofrecen los datos. La explicación coherente de la realidad exige un tratamiento globalizado, ya que una visión sesgada o incompleta, hipertrofia la luz sobre unas partes pero oscurece el significado verdadero.

d. En brindar criterios para la utilización de ese conocimiento, tanto en la vida de los escolares como en la aplicación al mundo del trabajo y de la sociedad.

La tarea de la escuela no debe consistir en el futuro en llenar la cabeza de los estudiantes de datos todavía más abundantes pero también inconexos y poco fundamentados.

1.5. La acción educativa será tarea compartida e interdisciplinar

La progresiva complejidad de la formación exigirá de los profesionales una especialización y, por ende, una mayor participación en la integración de los procesos.

La nueva sociología del currículum tendrá que considerar importantes esferas que hasta ahora no han sido abiertas a la planificación de los sistemas reglados de enseñanza.

La acción individualista en la formación, tan arraigada en nuestros días, tendrá que romperse en aras del paradigma de la colegialidad. Serán los equipos los que diseñarán, llevarán a la práctica y evaluarán los procesos de información integrada. La balcanización de la actividad en las escuelas tiene graves repercusiones en el aprendizaje de los profesionales. Dos Seminarios pueden disputar por un armario durante varios meses y, se mostrarán incapaces de aprender absolutamente nada uno del otro. Por otra parte, los destinatarios no sentirán que existe interés por ellos, ya que la descoordinación y el individualismo hacen escasamente eficaz la acción educativa.

Esa acción colectiva pasa por un análisis de la situación histórica. La escuela no es un islote que no tiene conexiones con la cultura y la sociedad en la que se halla inmersa. El equipo de profesionales que dinamiza la tarea de la escuela necesita tener y desarrollar la conciencia histórica.

1.6. Se potenciará la dimensión intercultural de la educación

La ruptura de fronteras, la movilidad social, la vehiculación de información a través de los medios, el reconocimiento de la diversidad, potenciarán la dimensión intercultural de la educación.

Este hecho exige de los profesores no sólo estrategias nuevas de intervención, más flexibles, más adaptadas, más abiertas, sino unas actitudes y unas concepciones distintas que suponen una ruptura epistemológica y una transformación radical de las actitudes y de las concepciones existentes.

La complejidad de los fenómenos sociales, la diversidad de concepciones y prácticas culturales exige un replanteamiento de muchas pautas educativas asentadas en la homogeneidad o en la hegemonía.

Las representaciones sociales (imágenes, opiniones, actitudes y expectativas) de los individuos y los grupos exigen a la escuela una respuesta adaptada y no mecanicista e impositiva. De lo contrario se estigmatizará a las minorías étnicas y sociales (Hannoun, 1992; Pereda y Otros, 1996). La valoración de lo ajeno hará que nos demos cuenta de que diferenciar no es discriminar y de que diversidad no equivale a desigualdad (García Castaño y otros, 1993; García Castaño y Pulido, 1994).

«En la actualidad, aunque con muchas dificultades, comienza a abrirse camino otra concepción, que no sólo reconoce la pluralidad cultural interna de los estados nacionales, sino que afirma el valor de tal circunstancia» (Pereda y Otros, 1996).

Está pendiente un debate amplio y profundo sobre el papel de la institución escolar sobre cómo se compagina el desarrollo del currículo básico con la formación de alumnos y alumnas culturalmente diversos para una sociedad axiológicamente plural que avance contra la discriminación y la desigualdad.

2. El nuevo profesor y la nueva profesora: Por dónde caminar hacia el siglo XXI

Las necesidades y las exigencias de la sociedad y de los ciudadanos/as del nuevo siglo, demanda una formación de los profesionales que les permita responder adecuadamente a las mismas.

La formación de los profesionales de la educación es una tarea decisiva para el futuro ejercicio profesional. No aparece por generación espontánea un profesor capaz, comprometido y adaptado a las necesidades de los tiempos y de las personas.

El problema radica en que estos profesionales de la educación, intensamente ponderados en los libros de pedagogía, los discursos políticos y las homilias, no son considerados -de facto- por los políticos, los gestores y los ciudadanos en general. De ahí que, tanto los caminos de elección como los de formación teórico/práctica sigan teniendo unas lacras tan denigrantes.

El profesional, concebido como un especialista capaz de diagnosticar, comprender, intervenir y evaluar inteligente y comprometidamente su práctica, se forma a través de la reflexión rigurosa y sistemática, como apunta Donald A. Schön (1992) en su excelente obra *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Muchas prácticas habituales niegan y contradicen estos supuestos frecuentemente defendidos, explicados y compartidos.

Apuntará, con la brevedad que exigen estas reflexiones, algunas ideas que, a mi juicio, tienen relevancia respecto a la formación del profesional de la enseñanza en las puertas del nuevo siglo y, sobre todo, respecto a las exigencias y características que deben definir su práctica.

Si ésta ha de ser su configuración profesional, de ella se derivarán las exigencias de las Facultades que formen a esos profesionales del futuro.

2.1. Contrahegemonía

El compromiso del profesional con la realidad y con las personas trasciende un enfoque meramente técnico y pretendidamente aséptico y neutral de la función docente. Lo dice, con la claridad y la pasión que acostumbra, Henry Giroux:

«Un nuevo tipo de racionalidad curricular deberá subordinar los intereses técnicos a consideraciones éticas. Las cuestiones relativas a los medios deben estar subordinadas a cuestiones que aborden las consecuencias éticas de nuestros afanes» (Giroux, 1990).

Este planteamiento exige al profesor una toma de postura comprometida con los valores, una voluntad que supera la retórica y la simple argumentación teórica. El mismo autor nos habla de superar la resistencia y de afrontar la tesis de la contrahegemonía:

«El concepto de contrahegemonía no sólo afirma la lógica de la crítica sino que también invita a la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que den paso a formas alternativas de experiencia y lucha» (Giroux, 1990).

Hay que definir las escuelas como esferas públicas de participación y de diálogo, donde se produzca un compromiso popular y una política democrática que forme parte de la lucha por la transformación de la sociedad.

Ese planteamiento crítico ha de empezar a adquirirse en las Facultades donde se forma al profesorado. En ellas preciso atender, como apunta Popkewitz (1988), al estrato profundo y no sólo al significado superficial:

«El estrato superficial se nutre de los criterios o estándares socialmente aceptados mediante los cuales se juzga el éxito o el fracaso... En cambio, el estrato profundo atiende a los supuestos, presupuestos y reglas del juego que confieren credibilidad y legitiman las acciones adoptadas. Los estudiantes de profesorado no sólo adquieren conocimientos académicos, sino que aprenden también el modo adecuado de impartir sus conocimientos profesionales».

También Giroux (1990) plantea la necesidad de sobrepasar los principios de la racionalidad técnica o instrumental:

«En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares».

La coherencia de las instituciones de formación exige que ellas mismas revisen sus estructuras, sus pautas de funcionamiento, el currículum oculto a través del cual aprenden los estudiantes. Esta coherencia no está presente en las escuelas de hoy ni en las Facultades en que se forman los profesionales de la educación (Torres, 1996).

2.2. Indagación

La concepción del currículum como un campo de investigación (Stenhouse, 1984, 1988; Elliott, 1991) es esencial para la comprensión y la mejora de la práctica profesional.

«Desde mi punto de vista, apunta John Elliott, el desarrollo profesional de los docentes es un proceso educativo que implica el desarrollo de la comprensión de las situaciones concretas que se pro-

ducen en la clase en la que trabajan. La aplicación de reglas generales evita de antemano la comprensión» (Elliott, 1991).

La reforma del currículum y de la práctica educativa de los profesores se debe apoyar en procesos de investigación en la acción, realizada por los profesionales de la educación acerca de sus propias formas de organizar y desarrollar la enseñanza.

El cambio de las escuelas a través de prescripciones externas no puede transformar las actitudes y las concepciones de los profesionales. La sociedad no cambia por decreto, dice en el título de una de sus obras Michel Crozier (1984). Tampoco la escuela.

Entendida la educación como una práctica moral se hace necesario explorar la naturaleza de los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos propuestos. Si, además, se tiene en cuenta su dimensión social y política, hace falta interrogarse por las situaciones en el que se desarrolla el aprendizaje y por la política que lo inspira y lo rige.

Esa condición de indagadores comienza en la fase de formación del profesor. Algunos autores (Liston y Zeichner 1993; Ballenilla, 1995) plantean la necesidad de que los procesos de formación favorezcan y se basen en la investigación, el análisis y la reflexión de los aprendices de profesores de los contextos institucionales en los que se desarrolla la enseñanza.

2.3. Especificidad

La profesión docente no es inespecífica. es decir, requiere una preparación pertinente. No es cierto que se pueda desempeñar acertadamente sin un conocimiento teórico/práctico previo, asentado en sólidos fundamentos interdisciplinares.

Es preciso conocer los diversos elementos socioeconómicos del currículum, cómo se elabora el conocimiento, cómo se relacionan las personas en los grupos, cómo funcionan las organizaciones... No basta eso, ciertamente. Porque la aplicación de teorías y técnicas a realidades tan peculiares, irrepetibles, dinámicas, conflictivas, etc. como las aulas, hace inútil la pretensión de la racionalidad técnica. El aprendizaje efectivo tendrá lugar en el proceso de reflexión sistemática sobre la práctica profesional.

Los mitos y errores que tradicionalmente ha acarreado la profesión siguen estando vigentes: el profesor nace, no se hace; para enseñar basta saber la asignatura; la enseñanza causa el aprendizaje; los procesos atributivos del fracaso y del éxito son muy sencillos y elementales; experiencia es sinónimo de sabiduría pedagógica; existe la asepsia en la ciencia... No es fácil, aunque resulta imprescindible, desmontar estos presupuestos, arraigados a través de una experiencia acrítica.

2.4. Arte

El componente artístico del ejercicio profesional docente ha sido oportunamente analizado por Schön (1992), que sustenta el planteamiento de su obra sobre las siguientes premisas:

- Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como competentes, existe una fundamentación artística.
- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional.
- En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio críticamente importante si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación.

Tan importante como explorar las manifestaciones del arte profesional del educador/a, es conocer las distintas formas a través de las cuales los/las profesionales lo adquieren.

En la práctica docente no es cierto que si A, entonces B. Lo que realmente sucede, como apunta Tyler (1993), es que si A, entonces B, quizás.

2.5. Autonomía

El discurso sobre los profesores ha de sustentarse sobre un proceso de progresiva profesionalización (Fernández Pérez, 1988). Considerar al profesional como un mero ejecutor de prescripciones, como un aplicador del libro de texto, como un técnico que lleva al aula las teorías de los pensadores y los hallazgos de investigadores, es un modo de desprofesionalizarlo.

La autonomía no sólo afecta a la organización de la escuela sino a la concepción del profesional que actúa dentro de ella. Poco se conseguiría haciendo autónomas las escuelas si el profesional sigue siendo un mero robot manejado a distancia por prescripciones minuciosas y uniformes.

Sin autonomía no puede haber responsabilidad. Y es discutible que el profesor disponga de ella en cuestiones nucleares referidas a las decisiones sobre objetivos, contenidos, evaluaciones, comportamientos....

«No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsables, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder» (Ranjard, 1988).

No hablamos de una responsabilidad fingida, ni engañosa, ni relativa a cuestiones irrelevantes. La autonomía de la que hablamos encierra un poder de decisión significativo y relevante. No existe en muchas ocasiones en la enseñanza. Pocas profesiones tienen un nivel de prescripciones tan minucioso, a pesar de que se anuncie que la pretensión de la tarea educativa consiste en la liberación de los educandos.

La heteronomía del profesor proviene de las prescripciones, de las presiones sociales, de las rutinas institucionales, de las exigencias de los mismos usuarios, más atentos muchas veces a la consecución de logros que a la calidad de las actividades que se realizan. Cuando la naturaleza de la tarea pone en entredicho o, aunque sólo sea, carga de ambigüedad los resultados finales (las calificaciones) los alumnos/as demandan una mayor seguridad aún a costa del empobrecimiento educativo de las actividades.

Las exigencias que se han formulado al profesor no sólo han tenido un carácter técnico sino que han estado impregnadas de tintes morales y han afectado a su conducta pública:

«Mientras la conducta pública de un profesor es objeto de una vigilancia cultural continuada y efectiva, su conducta en el aula es relativamente inmune a los procesos de control que se generan dentro o fuera de la estructura y la forma de operar formales de la escuela» (Warren, 1975).

La autonomía del profesor es, a veces, solamente nominal. Nos lo recuerda Ranjard en el trabajo anteriormente citado:

«Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de sorpresa y creará que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su libertad pedagógica, montará en cólera».

En los Centros privados la autonomía, frecuentemente amenazada incluso en la continuidad del puesto de trabajo, afecta a cuestiones tan básicas como la sumisión ideológica o confesional, el sometimiento de la opinión o el acatamiento de normas que nada tienen que ver con la profesionalidad.

La responsabilidad tiene estrechas vinculaciones con la conciencia profesional. En la conciencia profesional hay que distinguir un nivel puramente psicológico que consiste en la interiorización de la exigencia del trabajo bien hecho y un nivel social que conlleva la responsabilidad ante las consecuencias de la forma de realizar el trabajo.

El profesorado evalúa a los alumnos, pero no los resultados de su propio trabajo. Los exámenes no evalúan la actividad de los profesores sino la de los alumnos. Un profesor puede suspender año tras año, a un elevado porcentaje de sus alumnos mientras en el curso paralelo un compañero solamente suspende a una mínima parte de los estudiantes.

«A los profesores no se les paga para que los alumnos aprendan. Se les paga para que den tantas horas de clase por semana y, si las dan, se les paga, hayan o no aprendido los alumnos. De todas formas, con las estructuras actuales, tengan buena o mala conciencia, no pueden hacer otra cosa. El discurso actual en el mundo de la enseñanza, incluyendo al empleador pagador es el siguiente: *No importa que los alumnos hayan aprendido con tal de que los profesores hayan enseñado*. Es el discurso de la conciencia profesional. El discurso de la responsabilidad sería este: *No importa que los profesores hayan enseñado con tal de que los alumnos hayan aprendido*».

Es preciso instalar en la práctica de los profesionales mecanismos de evaluación para que la actividad se encamine hacia los intereses de los ciudadanos, para que se canalice la competencia hacia el servicio de los valores. Evaluación que tiene mucho que ver con la *accountability* o responsabilización social, pero que también está referida a la autoevaluación institucional. Es el modo de conseguir la mejora de los servicios destinados a los ciudadanos. Como apunta Ranjard en el trabajo al que nos hemos referido anteriormente: «*Poder absoluto e irresponsabilidad son las condiciones ideales para la resistencia frente al cambio*».

2.6. Apertura

La escuela ha de estar abierta a la sociedad en la doble corriente que se establece desde ella hacia el entorno y desde el medio hacia su dinámica interna (Martín Moreno, 1989; Santos Guerra, 1989).

La clausura convierte a la escuela en una institución ancestral (Etkin, 1993). Los Centros escolares, para realizar una tarea socialmente comprometida, necesitan estar en constante simbiosis con la sociedad.

Todas estas sugerencias, expuestas aquí de forma fragmentaria y apresurada, conllevan una permanente actitud de incertidumbre y de preocupación por conocer la sociedad en la que se enclava la escuela, por redefinir la tarea de la institución escolar a la luz de aquella comprensión y por librarla de las trampas y de las asechanzas que el mundo del poder y del dinero la tienden. Actitud de incertidumbre que afecta también a la concepción del profesional que trabaja en ella y a las estrategias de formación del mismo. No basta con tener muchas escuelas. Es preciso preguntarse al servicio de qué valores se trabaja dentro de ellas. Es imprescindible interrogarse a qué tipo de sociedad se pretende llegar a través de la educación de los ciudadanos.

3. Reformas educativas y profesionalización docente

El núcleo de estas reflexiones se sitúa en el análisis de las repercusiones de las reformas institucionales en la profesionalidad de los docentes. En ese sentido, adelante ya mi preocupación por la sospecha de que dichas reformas vayan en detrimento y no en apoyo de dicha profesionalidad, a pesar de que el discurso oficial diga otra cosa.

En primer lugar, hay que decir que las reformas parten de la iniciativa del poder o de la administración, lo cual no es en sí mismo malo. Encierra sin embargo la sospecha de que quizás los profesores/as, dejados a su libre albedrío y a su iniciativa profesional, no fuesen capaces de diagnosticar esa necesidad, de decidir atenderla o de saber y querer remediarla.

Common (1983) explica que los reformadores suelen pensar que los profesores son receptores y consumidores pasivos de las innovaciones y no creadores de ellas: *«Ellos creen que son los únicos que deben cambiar y reformar las escuelas, no los profesores, de los que se espera que usen apropiadamente sus innovaciones curriculares»*. Será preciso, pues, *«capacitar a los pasivos pero maleables profesores para que pongan en práctica en sus clases las innovaciones propuestas»*.

3.1 La naturaleza de los cambios impuestos

Las grandes reformas llevan en su entraña algunas inquietantes realidades respecto al profesorado:

- *Se trata de cambios baratos, frente al elevado costo de otras vías de transformación.*

Decir en el BOE que la evaluación debe ser continua o que debe ser cualitativa o que debe realizarse un proyecto educativo en los Centros resulta tan barato como redactar unas líneas que van a ser publicadas. A lo sumo, llevará consigo el gasto de explicárselo a algunos o a todos los profesores/as. Ahora bien, ¿cuánto costaría constituir claustros con profesorado que supiera, quisiera y pudiera hacer la evaluación continua, la evaluación cualitativa o el proyecto educativo del Centro?

- *Se trata de cambios rápidos, frente a otros de carácter mucho más lento*

Dejar claro a través de la ley que la evaluación debe ser un proceso, es tan rápido que, en realidad, entre en vigor automáticamente el principio didáctico. Ahora bien, ¿cuánto tiempo se tardaría en conseguir equipos que, después de su formación, estuviesen en los Centros dispuestos a poner en práctica dicho principio.

- *Se trata de cambios generales, frente a la particularidad de otras vías de transformación*

Una disposición legal referida a la metodología participativa tiene un carácter tan general que afecta a todos los profesores/as sin excepción. La transformación de la práctica por caminos de carácter ascendente afecta sólo a pequeños grupos o a individuos situados en los lugares dispersos.

Una reforma constituye, pues, en apariencia, un cambio barato, rápido y general. El problema reside, claro está, en su real eficacia.

Otra ventaja para el poder que legisla es la tranquilidad que comporta el diseño de una reforma. Una vez que se ha legislado (con la exigencia de hacerlo bien), ya todo parece depender de los profesores/as. De su capacidad de comprensión, de su actitud positiva y de su voluntad de llevar a la práctica lo dispuesto.

El problema es más complejo, por supuesto. En primer lugar porque afecta a la implicación del profesor en la reforma. Si se convierte al profesional en un elemento pasivo, en un simple ejecutor de las disposiciones legales, en un súbdito que ha de aplicar a la realidad aquello que los que mandan quieren o desean (aunque fuese indiscutiblemente bueno) será difícil conseguir la entusiasta voluntad del profesional.

«La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación... Los profesores son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa» (Giroux, 1990).

Poco se dice de la modificación de las actitudes, de la adhesión de las voluntades, de la preparación específica y, sobre todo, de la transformación de las condiciones en que esa práctica va a ser realizada. Ahora bien, si no se cambian las condiciones (tiempo, espacio, organización, configuración...) será difícil conseguir que la realidad mejore.

3.2 La secuencia desprofesionalizadora

La secuencia que la reforma lleva consigo respecto a la transformación de la realidad es, a mi juicio, la siguiente:

a. El poder tomar las decisiones

Aunque al poder le aconsejen el cambio los diagnósticos de la realidad o el clamor mismo de los usuarios y de los profesionales de los servicios, lo cierto es que elige el momento de la decisión y toma la determinación de poner en marcha una reforma cuando le parece pertinente y oportuno.

Es decir, que el hecho, momento y el modo del cambio está decidido en la cúpula del poder. Si lo desea abrirá un debate con los profesionales y los usuarios de los servicios e, incluso, con la sociedad en general. En última instancia, la decisión tiene carácter jerárquico y descendente. A los profesores/as se les exige, en un

determinado momento, poner en funcionamiento los dispositivos del cambio. Aunque no quieran, aunque no sepan, aunque crean que no pueden.

Digo esto porque es necesario comprender qué sucede en las escuelas, qué pasa con los profesores, qué actitudes tienen respecto al cambio mismo y, por qué no decirlo, respecto al poder que se lo impone (en realidad no se lo propone, se lo exige).

b. Los expertos formulan las conceptualizaciones

Decidido el cambio, se hace necesario formular aquellas propuestas asentándolas en teorías. Los especialistas realizan por encargo dichas formulaciones sobre la sociología de la educación, la psicología del aprendizaje, la intervención didáctica, la dinámica de las organizaciones, etc.

Estos cuerpos teóricos forman, a veces, los preámbulos de las leyes que se convierten así, como decíamos anteriormente, en tratados de psicopedagogía que los profesionales podrían o bien conocer o bien leer en sus fuentes.

c. Los asesores realizan explicaciones

Como no siempre se cree que los profesionales estarán al tanto de lo dispuesto y de su fundamentación teórica, se crea o se emplea una red de asesores y de formadores que explican a los profesores/as la esencia, el contenido o los entresijos metodológicos de la reforma.

Estos cuerpos intermedios no tienen claro a qué parte del cuerpo administrativo pertenecen. Si son una extensión de la administración que llega a los profesores para explicar la ortodoxia de lo que se debe entender y de lo que se pretende hacer o si son representantes de los profesores/as que defienden los intereses y manifiestan las necesidades (formativas y organizativas) de sus representados. No lo saben ellos mismos. Pero tampoco está claro qué piensan de su papel institucional los profesores/as o los administradores/as.

Lo más frecuente, por lo que he podido observar es que la administración y el profesorado consideren a los asesores/as como una extensión de la administración que impone la reforma aunque ellos tiendan a sentirse estratégica y vivencialmente como profesionales que se acercan a los compañeros para ayudarles en la tarea de comprensión y de desarrollo de la reforma educativa. Otros, por supuesto, renuncian a la crítica, defienden la ortodoxia y se convierten en halagadores del poder y el brazo armado de éste ante el profesorado.

De cualquier manera resulta casi patética la figura de un asesor/a que debe realizar sus funciones con quienes no desean recibirlas y más patética aún la figura de quien es reclamado para realizar unas funciones que, mal entendidas, constituyen una usurpación de la autonomía del profesor/a.

d. Los profesores/as realizan las aplicaciones

El papel que se le encomienda al profesor es, pues, el de un simple aplicador de las decisiones, de las conceptualizaciones, de las explicaciones. Si es inteligente, comprenderá; si es bueno, querrá; si es diligente, podrá.

Lo que sucede es que la realidad no es tan simple, ni el proceso tan esquemático. Algunos profesionales no quieren entrar en el juego. Sencillamente porque no se han sentido apoyados cuando han querido transformar por otros medios la escuela. Otros, no entienden con claridad las propuestas de cambio. Algunos no están dispuestos a poner en la causa muchos esfuerzos por considerar que no saldrán beneficiados por ello. Otros, en definitiva, encontrarán dificultades reales de materialización de las propuestas de cambio.

En el mejor de los casos, en el caso de que el profesor/a quiera, sepa y pueda, se ha convertido en un ejecutor de las decisiones que se han tomado en un lugar exterior a la escuela, de unas conceptualizaciones que han formulado los teóricos e investigadores de la academia y de unas explicaciones que le han dado los que han dejado las aulas.

Resulta difícil aceptar que este sea un modelo eficaz para los cambios en profundidad. Me remito al excelente trabajo de Michel Crozier (1984) significativamente titulado *On ne change pas la société par décret*. En la introducción a la citada obra se dice:

«Las reformas administrativas fracasan casi siempre porque responden a estrategias tecnocráticas elaboradas en función de objetivos preestablecidos, es decir, porque ignoran que en materia de desarrollo humano los condicionamientos existentes y los recursos disponibles prevalecen siempre sobre los fines. Tras el diagnóstico de los males, el tecnócrata piensa siempre en reformas... Pero ignora que las reformas sólo tienen valor como instrumentos de una estrategia de cambio, y nunca valor en sí mismas».

El protagonismo que pocos discutirán en teoría al profesorado a la hora de llevar a cabo una reforma educativa, es puesto en tela de juicio cuando se diseña, se planifica y se desarrolla el cambio. Si se analiza la realidad (y no sólo las declaraciones políticas y los discursos pedagógicos) se podrá entender lo que digo. Es más, cuando se discute el papel del profesorado casi siempre se hace sobre las referencias, reales unas veces, supuestas otras, a sus fracasos.

«Durante la mayor parte del siglo XX, académicos y políticos se han ocupado con energía en la discusión sobre la educación del profesorado a través del estudio de lo que han sido sus fracasos, más que a través del estudio de los que han sido sus aciertos» (Mattingly, 1990).

3.3. Imágenes del profesor ante el cambio

Las actitudes cerradas ante el cambio y la evolución encierran al profesional en la clausura de sus rutinas. Ante las exigencias del cambio existen muy diversas reacciones.

Doyle y Ponder (1977-1978) distinguen tres tipos o imágenes de profesor/a ante las estrategias de innovación en las escuelas:

a. Adaptador racional

Se supone que la reforma tiene en sí misma una racionalidad que, al ser presentada y conocida por los profesores, les conducirá a la aplicación de la misma en las aulas. La convicción intelectual que se derivará del conocimiento exige una dinámica de cursos y de sesiones explicativas para que los profesores conozcan la naturaleza del cambio propuesto. La lógica que impregna el proceso llevará a los profesores al convencimiento primero y a la acción después.

La necesidad de información promueve los cursos de perfeccionamiento, de los que se espera una respuesta entusiasta ya que la racionalidad intrínseca llevará a la convicción del profesional.

b. El obstruccionista recalcitrante

Se piensa que el profesor es un obstáculo para el cambio, por lo que hay que elaborar currícula «a prueba de profesores», es decir, diseñados de tal forma que especifiquen todas las actuaciones que deben llevarse a cabo y todos los objetivos, precisamente formulados y especificados.

De esta forma se elimina cualquier capacidad de decisión que resultaría distorsionadora para el logro de los objetivos prefijados.

c. El escéptico pragmático

Se acepta aquí que el profesor se encuentra con dificultades objetivas para manejar las innovaciones en clase, por lo que éste tiende a asumirlas en su totalidad en la medida en que se ve obligado a ello, sea por las influencias del contexto, sea por la fuerza de las prescripciones legales.

Cuando cesa la obligación se vuelve a las prácticas habituales, a no ser que las adoptadas resulten más cómodas. Incorpora lo que considera práctico, lo que encaja en su manera de pensar y de actuar y lo que exige un coste bajo o insignificante.

Esta visión de Doyle y Ponder mantiene la perspectiva de los reformadores, ya que considera al profesorado como un elemento meramente receptivo o reactivo ante las innovaciones propuestas o exigidas. No siempre es así. El profesor también decide por sí mismo según las exigencias de la dinámica del aula. Por eso será preciso entender la actuación profesional del docente como fruto de la interacción del funcionamiento de las instituciones educativas, de las condiciones que ésta impone y de las pretensiones que él mismo tiene respecto a ellas y la forma en que resuelve sus dilemas de los que toma conciencia (Berlack y Berlack, 1981).

«El profesor, desde la dificultad de la inmediatez, de la complejidad y de la singularidad de las situaciones profesionales a las que se enfrenta, es el que resuelve los problemas del aula. Y lo hace no sólo desde motivaciones pragmáticas de supervivencia, sino desde motivaciones normativas: cuál, como profesor, creo que debe ser mi papel ante los alumnos, qué debo enseñar, cómo debo hacerlo, etc. Todas

estas son preguntas para las que además no siempre se dispone de respuestas claras y definitivas» (Contreras Domingo, 1990).

Sólo desde la apertura es posible encontrar el camino de la transformación. La apertura exige ojo avizor ante las características de la nueva sociedad, autocrítica para someter los planteamientos al análisis y valentía para adoptar nuevas estrategias de acción.

4. Las organizaciones educativas del futuro

La formación de los profesionales y la educación de los alumnos no se produce en el vacío sino en instituciones que encierran en sí mismas las claves de la acción positiva. Se olvida frecuentemente el contexto organizativo de la organización. Es un error porque en su currículum oculto se establece una buena parte de la influencia.

Se considera a la escuela una organización dentro de la cual tiene lugar un proceso educativo intencional. En estas líneas que siguen quiero ir más allá para abogar por una institución que no sólo sirva de marco sino que se constituya ella misma en un agente educativo. Para ello es preciso que tenga unas características que permitan o favorezcan la acción inteligente, que ella misma evolucione mejorando y que tenga una estructura y un funcionamiento asentado en valores.

Lo que hacen las personas en las organizaciones responde a lo que pretenden y a lo que son, pero no es menos cierto que esas pretensiones y esa forma de ser están mediatizadas por el contexto organizativo. Por eso resulta importante hacer fácil, coherente y dinámica la acción educativa de la institución y en la institución.

Los espacios, las estructuras, el funcionamiento, las normas, los ritos, etc. nos forman o nos deforman aunque no exista en el entramado organizativo una intencionalidad explícita. Las organizaciones se convierten en aulas gigantescas en las que todo habla, en las que todo enseña.

Los cuatro pilares en los que se apoya una organización que educa son, a mi juicio, los siguientes:

4.1. La racionalidad

La racionalidad es la disposición lógica de los elementos y de la dinámica organizativa para la consecución de los logros que se pretende alcanzar.

Hay procesos educativos que no es fácil conseguir en unos contextos depauperados, en unas estructuras rígidas, en unos espacios inhóspitos. Será fácil entender lo que quiero expresar bajo este epígrafe a través de algunos ejemplos:

- No es posible que se produzca interacción entre los estudiantes si la estructura del espacio les mantiene alineados y dándose la espalda.
- No es fácil conseguir la individualización en organizaciones masificadas, dentro de las cuales las personas se mueven como rebaños.

- No es posible conseguir la educación en la igualdad en una estructura jerárquica que marca la diferencia entre las personas a través de privilegios.
- No es posible una acción colegiada ni una enseñanza globalizada en espacios compartimentalizados, en horarios rígidamente concebidos, en planificaciones, intervenciones y evaluaciones rabiosamente individualistas.
- No es posible enseñar a participar en una institución en la que todo está decidido porque no es concebible que sea autónomo viviendo permanentemente con criterios heterónomos.
- No es fácil desarrollar actitudes estéticas en espacios destartados, con la pintura deteriorada en las paredes, el mobiliario anticuado, los suelos sucios, los lugares malolientes...
- No es fácil conseguir individuos creativos en instituciones que potencian el aprendizaje memorístico, la uniformidad en los comportamientos y la sumisión en las relaciones.

La declaración de intenciones, la teoría sobre lo que ha de ser la práctica (la taxonomía de la izquierda) no concuerda con lo que realmente se hace (taxonomía de la derecha). Podría decirse que están invertidas las pretensiones y las realizaciones. Esto añade al factor de irracionalidad, un componente cínico en la vida de las organizaciones.

La racionalidad no es identificable con la instrumentalidad porque aquella se pregunta por la naturaleza ética de los medios. La acción instrumental pone el énfasis en la consecución de los fines sin que importe la naturaleza moral o inmoral de los medios. La racionalidad no es lo opuesto a la injusticia sino a la incoherencia. Es cierto que la racionalidad no lleva intrínsecamente aparejada la ética. Pude haber un planteamiento racional en el proceso inmoral que es el lavado de cerebro. Hay medios racionales de conseguir actitudes competitivas, egoístas, prepotentes, insolidarias, discriminatorias...

«La crítica sería que puede formularse contra el management científico no es que sea un programa de aplicación coherente de la racionalidad. La dificultad estriba en que los managers adoptaron ese programa sin darse cuenta de que era un proyecto incompleto, lo que acarrió unas consecuencias imprevisibles» (Zaleznik, 1991).

Una teoría de amos, encaminada a la explotación, a la búsqueda de la eficiencia, podría considerarse racional. Ahora bien, la racionalidad ha de someterse al principio de la justicia. Por eso, además de preguntarse por la racionalidad, hay que hacerlo por la ética de las prácticas que se instalan en la estructura de la organización.

Preguntarse por la racionalidad de la organización es cuestionar la dimensión educadora de las estructuras, del funcionamiento, de las relaciones. Lo que dicen los escenarios, lo que enseñan los rituales, lo que de forma reiterada y machacona aconsejan las normas ocultas no se aviene con los principios que se explicitan en el proyecto educativo de la organización. Por eso la racionalidad tiene que plantear-

se también en otra dirección: ¿Es coherente lo que se explicita en el proyecto con lo que realmente se dice en el currículum oculto escrito con líneas invisibles en las estructuras organizativas?

La racionalidad ha de tener doble referente: ¿Es racional lo que se dice con lo que se hace?, ¿es racional lo que se hace con lo que se desea conseguir?

De todos es sabido que la educación es una técnica problemática (mejor sería decir que es un arte), ya que intervienen en ella personas y no máquinas, ya que se manejan no sólo datos y destrezas sino valores, actitudes y sentimientos. Los mismos estímulos producen en personas diferentes (o en las mismas pero en momentos distintos) efectos contrarios e incluso contradictorios. Eso no obsta para que nos preguntemos por la racionalidad en las organizaciones y para que la busquemos de forma constante y rigurosa.

4.2. La flexibilidad

Las organizaciones tienen que adecuarse a las exigencias de la práctica y, además, a los cambios que se producen en la sociedad.

La rigidez es la atrofia, la muerte de las instituciones en tiempos de cambios acelerados. La lentitud de respuesta ante las exigencias del cambio condena a las instituciones a una falta de eficacia inusitada.

La flexibilidad tiene que ver con la autonomía. La LOGSE hace referencia a tres tipos de autonomía: curricular, organizativa y administrativa. No se puede poner en marcha con éxito una de ellas dejando las otras sin el conveniente desarrollo. La autonomía organizativa es necesaria porque:

a. Lo exige la contextualización. No pueden cambiar todos los Centros a la vez bajo prescripciones uniformes que no tienen en cuenta su peculiaridad.

b. Lo exige la aceleración histórica que impone un ritmo incesante de cambios. Los caminos que permiten estar en contacto con las nuevas exigencias han de estar expeditos. Si los mecanismos de la flexibilidad no están vivos la organización quedará anquilosada.

La autonomía ha de ser real, no meramente ficticia. Ni, por supuesto, tramposa. Es tramposa si se dice a los Centros que tienen libertad para hacer las cosas como crean conveniente, pero que tendrán que rendir cuentas en un momento determinado, mediante pruebas homologadas, iguales para todos, a pesar de que no todos hayan tenido medios iguales.

La autonomía tiene problemas que no conviene olvidar. Si no se corrigen las diferencias, habrá Centros que evolucionarán y otros que se quedarán desfasados por falta de medios. Me preocupa sobremedida lo que sucederá con los que arrancan en condiciones desfavorables, con los que no tienen medios para llegar a los mismos sitios que otros pueden alcanzar sin esfuerzo. La igualdad de oportunidades no consiste en poner la meta en el mismo sitio y dar la señal de salida para

todos a la vez. Consiste en que las condiciones de la carrera no sean desfavorables para algunos (gitanos, pobres, inmigrantes, mujeres...).

Existen factores de diversa índole que bloquean o dificultan la flexibilidad. En un clásico libro sobre la innovación se pregunta Ivor Morrish (1978): ¿Por qué cambian tan lentamente los Centros?

«Es un hecho, ya señalado, que los sistemas escolares oponen más resistencia a la innovación que las empresas industriales o de negocios, y que con los profesores es más problemático el cambio que, digamos, con los granjeros o los médicos, aunque, claro está, todas las profesiones y ocupaciones tienen elementos más progresistas y elementos más conservadores» (Morrish, 1978).

Este autor clasifica los obstáculos en tres grandes apartados:

a. *Factores input*: Resistencia al cambio procedente del entorno, incompetencia de los agentes externos, superespecialización, actitud defensiva de los profesores, ausencia de agentes externos que sirvan de estímulo, incompleta relación entre teoría y práctica, base científica subdesarrollada, conservadurismo, dificultad de observación de la tarea profesional.

b. *Factores output*: Objetivos confusos, no existen recompensas para la innovación, uniformidad del enfoque, la escuela como monopolio, baja inversión en investigación y desarrollo, escasa inversión tecnológica y financiera, dificultad en el diagnóstico de los puntos débiles, problemas de evaluación del producto, atención centrada en compromisos inmediatos, baja inversión en la actualización del personal, falta de modelos empresariales, pasividad.

c. *Factores de tránsito*: separación de miembros y unidades, jerarquía y status diferencial, carencia de procedimientos y de adiestramiento para el cambio.

Este catálogo de causas, que el autor analiza y desarrolla en su obra, puede ser completado con algunas otras que deseo mencionar:

Algunas causas se refieren a los profesionales que dirigen y trabajan en las escuelas. Los cambios en las organizaciones no son automáticos. «*Las organizaciones no cambian solas, las cambian las personas que viven en ellas*», dice Fullan (1994) en su excelente y último trabajo sobre las fuerzas del cambio.

a. El miedo al cambio tiene componentes muy complejos. No es igual acomodarse a un cambio técnico que a un cambio de mentalidad o de actitud. Este tipo de cambio puede llevar consigo el reconocimiento de que se ha estado equivocado durante mucho tiempo.

b. La torpeza que encierra la falta de visión dificulta la adaptación a las nuevas exigencias que provienen del desarrollo científico y de las nuevas necesidades.

c. La comodidad impide una actitud esforzada. Hacer lo mismo que siempre se ha hecho, lo que todos hacen o lo que mandan hacer exige menos esfuerzo y, en último extremo, elimina la posibilidad de equivocarse. Si los que deciden son los

superiores, los profesionales se convierten en meros ejecutores. La responsabilidad queda fuera del ámbito de actuación, situándose en el de la decisión.

d. El escepticismo respecto a la posibilidad de mejorar, el pesimismo referido al cambio en profundidad hace que muchos profesionales prefieran mantener las rutinas institucionales.

Hay otras causas que tienen más que ver con la propia organización, con los mecanismos del cambio y de la adaptabilidad:

a. Las presiones externas piden a la escuela un comportamiento prudente, bajo la excusa de que no se debe experimentar con los niños. La educación para la seguridad tiene mucha más importancia que la educación para el riesgo.

b. El tamaño desmesurado de los Centros dificulta la agilidad de los cambios. Modificar una institución de pequeño tamaño es más fácil que transformar otra de mayores dimensiones.

c. Los mecanismos del cambio, las estructuras a través de las cuales la innovación se desarrolla son lentos, están anquilosados. Eso hace que se produzcan con excesiva lentitud o que no lleguen a realizarse nunca.

La flexibilidad de la organización requiere unos procesos de sensibilización a la necesidad del cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y unas personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo las adaptaciones.

4.3. La permeabilidad

Las instituciones escolares, para ser educativas, no deben permanecer cerradas al entorno, tanto al más cercano como al más amplio que es la sociedad. Martín Moreno (1989) habla de la versatilidad de los Centros, haciendo referencia a esta necesidad de apertura. Hacer de la escuela una campana de cristal, ajena a las circunstancias del medio, la vacía de sentido, la desnaturaliza y la empobrece.

El cierre institucional hace que la escuela perpetúe sus rutinas sin poner en cuestión los aprioris que tienen sus profesionales al planificar, actuar y evaluar.

«Cada componente dirá que está cumpliendo con su trabajo, que no está fuera de las reglas del juego y que, de todas las maneras, el sistema funciona» (Etkin, 1993).

La clausura tiene inconvenientes, causa problemas pero, sobre todo, impide el desarrollo de importantes beneficios. La permeabilidad de los Centros tiene dos direcciones esenciales:

a. De dentro hacia afuera

Las fronteras del Centro con el exterior son permeables si permiten irradiar la influencia cultural en el entorno. Un Centro escolar ha de ser un foco de pensamiento, de cultura, de tolerancia y de respeto para la zona donde está enclavado.

La escuela ha de salir hacia el exterior para conocer el contexto, para diagnosticar sus problemas, para comprender sus necesidades, para dar respuesta a sus preguntas.

El medio se puede convertir en un aula en la que los alumnos y profesores aprenden. La escuela ha de salir al exterior para investigar (Olvera, 1986, 1993), para aprender. El medio es una fuente de conocimiento y aprendizajes significativos.

«Hemos de tener una doble lucha, la de cambiar la escuela para cambiar la vida y, a la vez, la de transformar las estructuras sociales para conseguir una escuela más capaz. No podemos engañarnos con el espejismo de las cuatro paredes de nuestras clases» (Olvera, 1986).

Es necesario que el Centro se abra a los problemas sociales. Los alumnos tienen que saber qué es la droga, qué es la delincuencia, qué es el paro, qué es la prostitución, qué es la explotación mediante el trabajo, qué es la discriminación de la mujer, qué es la pobreza... La escuela no puede ser un espacio cerrado, aislado, aséptico.

Una de las principales consecuencias de la permeabilidad es la adaptación de los egresados a la sociedad. En otro lugar (Santos Guerra, 1990) he hablado de las bisagras del sistema. Una de las más importantes es la que separa la escuela de la sociedad. En primer lugar, en cuanto a la adaptación social. Los que dejan la escuela han de ser capaces de vivir en una cultura con valores o bien de luchar por transformarla y mejorarla. En segundo lugar, en cuanto a la adaptación laboral. Además de preparar a las personas en su dimensión intelectual, la escuela debe ayudar a situarse en el mundo del trabajo. Eso requiere información sobre el mercado laboral y preparación para desempeñar tareas en puestos adecuados.

La escuela vive una contradictoria recomendación para educar en el mundo de los valores y, al mismo tiempo, para educar para la vida (que en muchas ocasiones los niega). ¿Es posible tener individuos adaptados a la sociedad y al mismo tiempo educados en valores? (Santos Guerra, 1994a).

Además de situar críticamente a los alumnos ante el dilema, además de comprometerse todos con los valores, es preciso que la institución sea coherente con el discurso teórico y que evite las contradicciones que la hacen proclamar unas ideas y practicar las contrarias.

b. De fuera hacia adentro

La escuela también ha de recibir las influencias externas. La iniciativa, puede estar fuera de la escuela o dentro de ella y tomar formas diversas.

Agentes de cambio y de evaluación externos aportan al Centro una importante corriente de reflexión. La evaluación externa ayuda a los protagonistas a efectuar una reflexión más rigurosa. Los agentes externos de evaluación no van a decir a los protagonistas qué hacen bien y qué hacen mal sino a aportar elementos de juicio para que su propia opinión sea más precisa.

Otros Centros y especialistas pueden facilitar el intercambio de experiencias y de ideas. Desde la clausura institucional es difícil romper los estereotipos, poner en tela de juicio las ideas previas y someter a revisión los intereses en juego.

La apertura al medio exige mantener las instalaciones abiertas al servicio de la comunidad. No se puede cerrar el Centro a los jóvenes mientras muchos de ellos tienen que estar vagando por las calles en busca de locales para la cultura, de campos de deporte o de lugares de esparcimiento.

Pocas instalaciones existen con nivel de utilización tan escaso. Las escuelas permanecen cerradas todos los días desde media tarde, todos los fines de semana y durante los períodos de vacaciones. ¿Cómo puede entenderse este despilfarro en una sociedad carente de tantos bienes?

Las organizaciones que se pliegan sobre sí mismas corren el riesgo de perder la perspectiva y de no tener más punto de referencia que sus propios criterios.

Aunque los padres y madres son parte de la comunidad educativa y no agentes externos, también es cierto que no están dentro de ella y que pueden aportar sus iniciativas, reflexiones y criterios de intervención. Los profesores actúan con escasa habilidad cuando se cierran a la intervención de los padres y cuando sólo ven en ellos una amenaza para su profesionalidad (Fernández Enguita, 1993).

4.4. La colegialidad

La organización educativa ha de favorecer la colegialidad en sus estructuras y en su funcionamiento. Las instituciones pueden fomentar, en sus estructuras, el individualismo o la participación. El peligro que tienen las escuelas es que se organicen en torno al eje de la individualidad. Cada profesor en su aula, en sus tiempos, en sus funciones, con sus alumnos, con su disciplina... La tarea compartida, el éxito colegiado desaparece ante la acción individual.

El proceso de balcanización de las instituciones potencia el individualismo al desarrollar los intereses individuales y de los pequeños grupos frente a los intereses colectivos. Muchas de las rivalidades entre Seminarios, entre personas y entre grupos obedecen a este criterio fragmentador. Muchos profesionales se identifican más con su aula o con su Departamento que con su Centro. En un sistema balcanizado el todo es menos que la suma de las partes.

La coordinación vertical y horizontal, los criterios colegiados de actuación, la investigación compartida, la evaluación institucional del grupo completo ceden la preponderancia a la acción individual con gran detrimento del valor educativo de la organización.

El llamado paradigma de la colegialidad parte de la concepción del Centro como una unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación (Escudero Muñoz, 1994; Santos Guerra, 1994). Las ventajas del planteamiento colegiado son notables:

a. Multiplica la eficacia al incidir todos los profesionales en las mismas ideas, en las mismas actitudes, en los mismos objetivos.

b. Permite subrayar lo que es importante y dejar al margen lo que es baladí, sin que las incoherencias y las contradicciones resten eficacia a la tarea.

c. Ayuda a eliminar los errores, las repeticiones innecesarias, las omisiones de aspectos importantes que por no ser competencia expresa de nadie, pasan inadvertidos.

d. Permite que los profesionales aprendan unos de otros, que se ayuden unos a otros, que intercambien sus ideas, sus experiencias, sus materiales.

e. Favorece el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras como la actitud escucha, el intercambio, el respeto mutuo, la ayuda al compañero...

f. Aumenta la coherencia, ya que se suele insistir a los alumnos en la importancia de la colaboración, del trabajo en grupo, de la actitud solidaria...

Una organización favorece la colegialidad primando la acción participativa. Las decisiones se toman democráticamente (sin que las minorías sean arrasadas por las votaciones mayoritarias). Democracia no es seguir la decisión más votada sino facilitar la expresión de todas las ideas, incluso las que son defendidas por una sola persona.

La departamentalización no ha de convertirse en el eje más importante de las acciones ya que hay niveles de coordinación superior, unos informales como las tertulias y las conversaciones informales, otros formales como la normalización de procesos y de resultados (Mintzberg, 1993). La acción de los órganos colegiados del Centro se potencian frente a los niveles de decisión individuales.

La fragmentación de los espacios, de los horarios, de las responsabilidades, de las decisiones, de los intereses, pone en entredicho la concepción comunitaria de la tarea.

5. Conclusiones que son inclusiones

¿Cómo avanzar hacia la configuración de organizaciones educativas? ¿Cómo se va a producir un cambio profundo? ¿Cómo incrementar estos cuatro elementos que, a mi juicio, potencian el valor educativo de las escuelas?

a. A través de una nueva formación basada en la indagación, el compromiso y la coherencia profesional e institucional.

b. A través del discurso, a través del desarrollo y de la difusión de las ideas que promueven la colegialidad. Sin transformar la mentalidad, las concepciones, es difícil que se produzcan cambios en profundidad. Aunque se modifiquen las estructuras por imperativos legales o por exigencias externas no habrá cambios importantes.

c. Es imprescindible que se produzca el colapso de las certidumbres. Desde los dogmas, desde las actitudes herméticas es difícil que se llegue a situaciones de cambio profundo.

d. A través de la práctica cotidiana, hay pequeñas formas de desarrollar la cooperación, la colaboración, la coordinación, que van rompiendo los planteamientos individualistas.

e. El intercambio de experiencias es un paso interesante ya que no sólo ofrece sugerencias sino que anima a realizarlas, ya que otros han sido capaces de llevarlas a cabo en condiciones similares de trabajo.

f. Desde la Administración ha de favorecerse la autonomía de los Centros, no sólo en el ámbito curricular sino también en el organizativo y administrativo.

g. Favorecer las experiencias de innovación mediante el apoyo institucional, los medios necesarios, la facilitación de tiempos para realizarlas y de apoyos externos para llevarlas a cabo y difundirlas.

h. Analizar de forma sistemática, a ser posible con la ayuda de facilitadores externos, el valor de la práctica institucional. Desde esta reflexión rigurosa será posible llegar a la comprensión de los fenómenos que se instalan en la estructura organizativa. Y desde esa comprensión será fácil poner en marcha los mecanismos del cambio.

La dimensión nomotética de la escuela (Hoyle, 1986), aquello que constituye la estructura no es un elemento paralelo al elemento idiosincrásico. Ambos se relacionan y se influyen mutuamente. Una forma de organizar la escuela facilitará la configuración de un modo de vivir y de ser. Hay que conseguir que sea tal la forma de plantear la organización que repercuta en la educación de los que viven en ella. En el desarrollo de los valores que nos hacen mejores. Como estudiantes, como profesionales y como ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Ballenilla, F. (1995). *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?*. Sevilla: Ed. Díada.
- Baudelot, CH. & Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Berlack, A. & Berlack, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. London: Methuen.
- Bordieu, P. & Passeron, J.P. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Ed. Akal.
- Crozier, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares. Madrid: INAP.
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En Popkewitz, T.S. (1990), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Educació. Universitat de Valencia.
- Doyle, W. & Ponder, G.A. (1977-1978). «The practicality Ethic in Teacher Decision-Making». En *Interchange*, 3, Vol. 8.

- Elliott, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. En *Cuadernos de Pedagogía*, 191.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ed. Morata.
- Eisner, E. (1985). *Learning and Teaching the ways of Knowing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Escudero, J. M. (1990). El Centro, como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Escudero, J.M. & González, M.T. (1994). *Escuelas y profesores*. Madrid: Ed. Pedagógicas.
- Esteve, J. M. y Otros (1995). *El profesor ante el cambio social*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Etkin, (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid, McGrawHill.
- Fauvet, J. C. & Buhler, N. (1993). *La sociodinámica del cambio*. Bilbao: Deusto.
- Feimem Menser, S. (1990). «Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives». En Houston, *Handbook of research on teacher education*. New York, McMillan.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ed. Paidós Educador.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Eudema.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Ed. Paidós Educador.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Ed. Morata.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización docente*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Fullan, M. (1994). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- García Castaño, J. y otros (1993). «Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case». En *European Journal of Intercultural Studies*, 2, Vol. 4.
- García Castaño, J. & Pulido, R. (1994). *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural*. Laboratorio de Antropología. Universidad de Granada.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Griffin, G. (1982). «Critical Teacher Education». En Hoffman, J. y Edwards, S. (Eds.), *Reality and Reforms in Clinical Teacher Education*. Austin. Texas: The Research and Development Center for Teacher Education.
- Hannoun, H. (1992). *Els ghettos de l'escola. Por una educació intercultural*. Vic: Eumo Editorial.
- Hartnett, A. & Naish, M. (1988). «¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado». En *Revista de Educa-*

- ción, 285.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in a postmodern age*. Londres: Casell.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.
- Kirk, D. (1986). «Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy». En *Teaching and Teacher Education*, 2, Vol. 2.
- Lerena, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Ed. Akal.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación de profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ed. Morata.
- Martín Moreno Cerrillo, Q. (1989). *Establecimientos escolares en transformación: El Centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid: CIDE.
- Mattingly, P. H. (1990). «Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado». En Popkewitz, TH. S. (Ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universitat de Valencia.: Educació.
- Mintzberg, H. (1993). *La estructura de las organizaciones*. Barcelona: Ed. Ariel Economía.
- Morrish, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid: Ed. Anaya.
- Olson, J.K. (1985). «Changing Our Ideas about Change». En *Canadian Journal of Education*, 3, Vol. 10.
- Olvera, F. (1986). *La investigación del medio en la escuela*. Granada: Fundación Paco Natera.
- Olvera, F. (1993). *El río, flujo de la vida, Materiales didácticos de educación ambiental*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pereda, C. y otros (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Colección de estudios ineterculturales. Madrid: CIDE.
- Pérez Gómez, A. (1992). «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas». En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Pérez Gómez, A. (1993). «La educación versus socialización al final de siglo». *Kikiriki*, 30.
- Peters, T. (1995). *Nuevas organizaciones en tiempos de caos*. Bilbao: Deusto.
- Popkewitz, TH.S. (1988). «Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales». En *Revista de Educación*, 285.
- Popkewitz, TH.S. (1990). «Profesionalización y formación del profesorado». En *Cuadernos de Pedagogía*, 184.
- Popkewitz, TH. S. (1990). «Ideología y formación social en la educación del profesorado». En Popkewitz, TH. S., *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universitat de Valencia.
- Ranjard, P. (1988). «Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes».

- En *Revista de Educación*, Enero-Abril.
- Santos Guerra, M.A. (1989). *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. Universidad de Málaga: EAC.
- Santos Guerra, M. A. (1990). «Las bisagras del sistema». En *Cuadernos de Pedagogía*, 185.
- Santos Guerra, M. A. (1992). «La Escuela de infinitas aulas». Prólogo al libro de Barquín Ruiz, J. y Fernández Sierra, J.: *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural*. Málaga: Ed. Clave.
- Santos Guerra, M. A. (1994a). «Una tarea contradictoria: Educar para los valores y educar para la vida». En *Kikiriki*, 31-32.
- Santos Guerra, M.A. (1994b). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Ed. Aljibe.
- Schön, D.A.(1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tenorth, H.E. (1988). «Profesiones y profesionalización. Un nuevo marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones». En *Revista de Educación*, 285.
- Torres, J. (1996). *Las prácticas culturales y democráticas en el aula*. Granada: Actas de los Encuentros provinciales de Autoformación.
- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Nueva Paideia.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Ed. Morata.
- Ucar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: Ceac.
- Usher, R. & Bryant, I. (1992): *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid.: Ed. Morata.
- Younis, J. A. (1993). *El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual*. Las Palmas: Librería Nogal Ediciones.
- Zaleznik, A. (1991). *La mística del management*. Barcelona: Ed. Grijalbo.