

La idea de que todas las escuelas deben tener un currículum común y exámenes estandarizados presenta un atractivo lógico cuando se piensa en la regulación de un conjunto de instituciones educativas en el marco de un país o región, pues detenerse en las diferencias entre contextos, valores e historias, complejiza la tarea de la administración central. Sin embargo la atención al contexto se hace hoy cada vez más necesaria para lograr un desarrollo de la educación sistemática que sea a la vez eficaz y productivo.

El pedagogo norteamericano **Elliot Eisner** afirma en su obra "Cognición y Currículum: una visión nueva" (Ammortu, 1998):

"Para algunos, prestar atención al contexto es un procedimiento ineficaz. Una orientación tecnicista en cualquier tarea busca procedimientos universales, tales que abstraigan de las idiosincrasias o los contextos individuales. Se quiere obtener "el método óptimo". Esta aspiración no es ajena a una concepción de la ciencia que la quiere ver descubrir las leyes universales que permitan regular y predecir los fenómenos en cuestión. Para esta concepción, la eficacia y la eficiencia son el dechado de las virtudes." (pág. 19)

También se defiende la uniformidad como garantía de equidad, como si fueran fenómenos equivalentes. Sobre estos pilares se plantean las reformas de los años '90 en diversos países, entre ellos el nuestro. Como es de suponer siguiendo este hilo de razonamiento, la reforma educativa llevada adelante desde estos presupuestos no dio solución a los principales problemas de las escuelas y, en cambio, obturó muchos de los trabajos innovadores que estaban realizándose en ellas.

Principales obstáculos para el cambio

Michael Fullan y **Andy Hargreaves**, pedagogos canadienses (docentes e investigadores de la Universidad de Toronto), señalan seis problemas que obstaculizan el cambio y la innovación en las escuelas. El primero de ellos es la **sobrecarga** de tareas, exigencias y expectativas que pesa sobre los docentes. Los currículos escolares se han diversificado, complejizado y extendido: cada vez son más las áreas y temas que deben ser enseñados por los docentes y aprendidos por los estudiantes. Al mismo tiempo, ha variado la población estudiantil que ahora se incluye en las clases: se integran en la misma aula estudiantes con necesidades educativas especiales (dificultades de aprendizaje por problemas cognitivos, afectivos, motores, entre otros), niños y jóvenes con orígenes culturales y regionales diferentes (idiomas y costumbres distintos), con capitales culturales también distintos en función de los ingresos económicos de los padres. Además éstos están más pendientes de lo que ocurre en las escuelas, los modos de enseñanza, las formas de evaluación, la equidad de las calificaciones asignadas a sus hijos, etc. Los autores señalan que:

"Los docentes y directores están peligrosamente sobrecargados. Más responsabilidades de "asistencia social", más necesidad de dar explicaciones y de tratar con una amplia gama de capacidades y conductas en el aula son ahora parte de la tarea educativa. Además, los valores y el concepto tradicional de un aula-un maestro ya no se aplican al maestro de escuela primaria

moderna a causa de la explosión del conocimiento y de las exigencias curriculares que es sensato pedirle que cubra.” (“La escuela que queremos, Amorrortu, 1999, pág. 21)

Las innovaciones presentadas desde los movimientos de reforma que proponen soluciones fragmentadas agravan la sobrecarga y generan movimientos de entusiasmo pasajero, paralizando finalmente a los docentes.

“Los docentes enfrentan en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas, así como una sobrecarga de innovaciones y reformas; por eso importa que trabajen y planeen más con sus colegas, que compartan y elaboren juntos su saber hacer, en vez de dar respuestas a las exigencias cada uno individualmente.” (pág. 22)

El segundo problema detectado por los autores es el **aislamiento**. Este fenómeno limita el acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, acumulando el cansancio en cada maestro individualmente. Paralelamente permite existir y persistir a la incompetencia.

“En parte, el individualismo es cuestión de hábito. Está históricamente arraigado en nuestras rutinas de trabajo. (...) A veces el aislamiento físico es inevitable debido a la naturaleza de los locales (escolares)”. (pág. 23/4)

Aislamiento e individualismo se ven favorecidos por la sobrecarga de tareas, los horarios fragmentados (el horario mosaico imperante en las escuelas), la tradición escolar que favoreciendo la autonomía personal del docente (aquello de “cada maestrillo con su librillo”) a fomentado la compartimentación de sus tareas.

Un tercer problema radica en el mito de que **el trabajo en equipo automáticamente producirá la mejora de la enseñanza**. Si bien hay muchas pruebas de que el trabajo en equipos colaborativos produce innovaciones y mejoramiento sostenido en la enseñanza, la relación entre trabajo en equipo y mejora no es causal ni directa. Esto se debe a que los grupos son más susceptibles que los sujetos a las presiones colectivas y los caprichos de las modas.

“Las personas que han tenido muchas experiencias de grupo, y que hayan observado su propia conducta, admitirán que lo más difícil del mundo es enfrentar al grupo al que pertenecemos, sea un grupo de pares o de colegas. Muchos admiten que uno de los recuerdos que más los avergüenzan es haber dicho que lo negro era blanco porque otras personas lo pregonaban”. (pág. 27)

Como contrapartida, el trabajo individual tiene sus momentos valiosos, permite pensar y hacer realizaciones independientes, tomar contacto con el mundo interno de cada uno. El desafío es encontrar el equilibrio entre la capacidad de estar solo, de desarrollarse personal y creativamente, al tiempo que desarrollar tareas y propuestas educativas en forma grupal que eviten nivelar para abajo, achatando procesos y productos y sumen fuerzas para la creatividad.

En cuarto lugar, los autores señalan que **la competencia docente es desaprovechada**. Esto significa que la experiencia, los ensayos y pruebas que los docentes van realizando en el ejercicio de su profesión y que resultan positivos para el mejoramiento de la enseñanza no son puestos en circulación más allá de ellos mismos y sus aulas. Esto señala nuevamente desde otra faceta el

problema del aislamiento. La contracara de esto es que la incompetencia persiste, pues al encontrarse el docente solo y sin compartir su trabajo con colegas y directores, también las resoluciones inapropiadas sobreviven sin ser revisadas.

"Muchos docentes son muy eficaces. Su problema es la falta de acceso a otros docentes. Este acceso significaría que llegarían a ser aún mejores si compartieran su experiencia. Muchos otros docentes son competentes pero mejorarían considerablemente si estuvieran en un ambiente más cooperativo." (pág. 31)

Fullan y Hargreaves proponen un "profesionalismo interactivo" que revele los problemas de incompetencia de modo que puedan ser reevaluados en situación, a la vez que comunique y haga circular las buenas resoluciones para, al compartirlas, volver a resignificarlas.

La falta de movilidad en el rol docente aparece como un quinto problema que obstaculiza la innovación educativa. Los problemas reseñados anteriormente influyen fuertemente en éste, pues si el docente se encuentra sobrecargado, trabajando solo, sin compartir con sus colegas las prácticas de enseñanza que desarrolla, es muy difícil que pueda producir mejoras. Algunas alternativas parecen centrarse en el rol de tutores que pueden desarrollar los docentes más experimentados en relación a los novatos, los proyectos de capacitación que valorizan el trabajo en grupos, la ayuda y el análisis de las dificultades que los docentes expertos pueden ofrecer a los más jóvenes.

Finalmente, la **reforma frustrada** es el último problema, en tanto muestra que los plazos que estipulan los planificadores de políticas son irreales (al buscar resultados inmediatos), los problemas son complejos y no admiten soluciones fáciles, se suelen preferir soluciones estructurales (nuevos diseños curriculares) cuando muchas veces lo que se requiere son prácticas concretas diferentes y diferenciadas según el contexto y las situaciones, no se han estimado apropiadamente sistemas de seguimiento y apoyo a las innovaciones propuestas, y los docentes no están compenetrados con las reformas propuestas (ya sea porque crean que los problemas son otros que los identificados por las administraciones, o porque sostengan que las soluciones deben ser distintas).

¿Cómo superar los obstáculos al cambio?

La alternativa planteada por Fullan y Hargreaves es sostener "escuelas totales" que permitan el desarrollo de "docentes totales". Aquí la noción de cultura es fundamental, al ser ésta la que permitirá el crecimiento y la mejora.

"Son los docentes y directores, individualmente y en grupos reducidos, quienes deben crear la cultura escolar y profesional que necesitan". (pág. 176)

La cultura remite así a las creencias y expectativas orientadoras explícitas en cada escuela, con particular referencia a las relaciones entre las personas.

"La cultura es la manera como hacemos las cosas y nos relacionamos los unos con los otros" (pág. 71)

Una de las principales estrategias es reconocer la potencialidad del trabajo en equipo, pero superando la balcanización que supone la fragmentación del cuerpo docente en facciones encontradas y antagónicas, el trabajo en equipo fácil que no ahonda en los fundamentos o principios de la profesión, y el trabajo en equipo artificial caracterizado por privilegiar procedimientos burocráticos y formales. Dos experiencias chilenas de fortalecimiento de la enseñanza a partir del trabajo en equipo pueden ser analizadas en el artículo de Beatrice Avalos: **"Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile"**.

Este posicionamiento devuelve la responsabilidad personal por las buenas resoluciones a docentes y directivos más allá de las determinaciones curriculares y de la administración. Pueden profundizarse estas cuestiones en el **artículo de Javier Murillo Torrecilla sobre el movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela** y en la compilación de Andy Hargreaves: **"Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador"** (Amorrortu, 2003).