CULTURAS ESCOLARES, REFORMAS E INNOVACIONES: ENTRE LA TRADICIÓN Y EL CAMBIO

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia

Hay en el campo de la pedagogía dos discursos, por lo general aislados, sin conexión entre sí, en los que curiosamente se aprecian, en algunas de sus versiones más recientes, algunos signos de convergencia. Me refiero al discurso histórico-educativo, al de los historiadores de la educación, y al de aquellos que trabajan en el área de didáctica o de la organización y el curriculum escolares.

La revista *Paedagogica Historica* ha dedicado uno de sus últimos números a la historia de la realidad cotidiana de la escuela. Sus coordinadores Marc Depaepe y Frank Simon (1995: 9-10) indicaban, en un texto introductorio, que la historia cotidiana de la educación era una de las «cajas negras» de la historiografía educativa. Esta expresión, «caja negra», ha sido utilizada también recientemente por Dominique Julia (1995: 356) en relación con la cultura escolar —un concepto en parte similar al anterior— como objeto histórico, y por Ivor F. Goodson (1995: 11) al referirse a la historia del curriculum.

En opinión de este último, además, los reformadores de la educación y del curriculum poseen en general la «creencia mesiánica» de que es posible «una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado», de que las prácticas y la realidad existentes serán desechadas o superadas sin más y sustituidas por las que se proponen. Es justamente esta insuficiencia la que le lleva a plantear la necesidad de romper esa «antipatía existente entre las estrategias de reforma del curriculum y los estudios y la historia del mismo» (Goodson, 1995: 9-10). Esta constatación, la del peso de las tradiciones y de lo que algunos historiadores denominan cultura escolar, es la que nos ha conducido a interesarnos por el desarrollo —desde el punto de vista histórico— de este concepto, el de cultura escolar, así como por sus complejas relaciones con otro concepto no menos complejo, el de reforma educativa. Un reciente ejemplo del interés por este último aspecto sería un libro de autoría colectiva del que son editores dos bien conocidos historiadores de la educación estadounidenses, Diane Ravitch y Maris

Vinosky. Su título —*Learning from the Past. What History Teaches us about School Reform* (1995)— constituye todo un programa de trabajo sobre la historia de las reformas escolares —uno de los puntos de enlace entre las innovaciones y la política educativas— que pretende confrontar las propuestas y objetivos de dichas reformas con su formulación política y legal y, sobre todo, su aplicación práctica, sus efectos y consecuencias sobre la realidad cotidiana de los centros docentes y del aula. Otro ejemplo más reciente, en el que ya intento conectar de un modo directo los conceptos de cultura escolar, reformas e innovaciones educativas (Viñao, 1996) puede ser leído como un precedente de este trabajo.

Asimismo, quienes han estudiado las reformas educativas de las últimas décadas o se preocupan por las cuestiones relacionadas con la organización escolar, el curriculum y las innovaciones educativas constatan, una y otra vez, el más que relativo fracaso de las mismas, así como su escasa incidencia real en el quehacer diario del aula (Escudero, 1994: 141; Fullan, 1994: 147-148; Martínez Valcárcel, 1996: 493; Sirotnik, 1994: 7). Esta constatación y el consiguiente análisis de tales fracasos ha llevado a abogar, en unos casos, por los cambios sin reforma en vez de por las reformas sin cambios —al menos de fondo—, y, en otros, por lo que se ha dado en llamar la escuela como centro de cambio, la gestión basada en el centro y la reestructuración escolar y de la cultura del trabajo de los profesores o reculturación (Fullan, 1994; González y Escudero, 1996; Hargreaves, 1996; Sirotnik, 1994). El empleo del término reculturación es el resultado de una doble evidencia. Por un lado, de la existencia de una mentalidad o cultura propia de los gestores y supervisores de la educación —los reformadores— que difiere y se opone en gran parte a la de los profesores. Por otro, de la necesidad de recrear una nueva cultura de los profesores que modifique algunos de los rasgos básicos de su mentalidad y modos de hacer tradicionales. Es decir, de la existencia, asimismo, de una cultura escolar que es preciso conocer y analizar antes de pretender cualquier cambio o innovación de fondo. No tanto para oponerse y terminar con ella sino para entender las razones de dicha existencia, ver de qué forma puede ser reconducida y qué aspectos de ella son aprovechables.

Este texto constituye, pues, un acercamiento provisional, casi primerizo, con el que un historiador de la educación pretende mostrar a quienes se interesan por la organización, gestión y administración de la educación, así como por el funcionamiento de los centros docentes y la práctica educativa, las relaciones existentes entre culturas escolares, reformas e innovaciones. Un acercamiento no exento de perplejidades, dudas y lagunas, pero que intenta abrir caminos y ofrecer interpretaciones que contribuyan a superar la «antipatía» antes indicada, entre las estrategias de reforma y la historia de las mismas siendo, a la vez, útil a ambas.

¿CAMBIA LA ENSEÑANZA? HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS

Es ya famosa la anécdota del clérigo o monje medieval que, trasladado a nuestro tiempo, muestra su asombro y extrañeza, cuando no su temor, ante la

casi totalidad de lo que observa —vehículos, ciudades, viviendas, electrodomésticos, televisión, aeropuertos, hospitales, armas y un innumerable etcétera— y que, al entrar en un aula de alguna de nuestras instituciones educativas se siente, como en su casa y respira tranquilo al comprobar que casi nada ha cambiado, que allí, por fin, encuentra elementos y rasgos de una actividad que reconoce como propia de las aulas de su tiempo.

La anécdota, por lo demás falaz y errónea, suele utilizarse para ilustrar la idea de que la tarea de educar no ha sufrido modificaciones sustanciales desde el medievo, de que las instituciones educativas son, a diferencia de otras instituciones sociales, escasamente propicias al cambio, es decir, conservadoras por naturaleza. Refleja una mentalidad que niega el carácter sociohistórico de la institución escolar, su condición de construcción social configurada en cada momento de un modo determinado entre una serie de opciones posibles. Una serie limitada, desde luego, por aspectos externos e internos a ella, pero mucho más amplia, en principio, de lo que suele suponerse.

La institución escolar, los sistemas educativos, cambian. En estos cambios se aprecian diferentes tipos de relaciones tanto con dichos aspectos externos como con los internos. Tales diferencias guardan relación, a su vez, con el tipo de cambio y nos ofrecen lecciones asimismo diferentes. De ahí que sea necesario distinguir, al menos, dos tipos de cambios educativos: aquellos que se deben a procesos socioeducativos de larga duración —en los que los aspectos o condicionantes externos juegan un papel relevante— y aquéllos otros, más limitados al ámbito escolar pero también dilatados en el tiempo, de índole organizativa y curricular. No se trata, por supuesto de una división neta. Ambos cambios interactúan entre sí, pero su deslinde esclarece las relaciones existentes entre culturas escolares, reformas e innovaciones.

El que en ambos casos se trate de procesos de larga duración —más dilatados, en todo caso, los primeros— no es fruto del azar ni una estrategia discursiva. La primera lección que ofrece una visión histórica de las reformas y cambios escolares es el contraste entre estos últimos —que, por lo general, tienen lugar de un modo lento y casi imperceptible— y el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus calendarios irrealizables y sus persistentes y fallidas pretensiones de «reinventar» la escuela. Los ritmos del cambio son, pues, lentos pero no uniformes. También hay cambios de ritmo. Épocas o periodos en los que el ritmo de los cambios se intensifica o se ralentiza. Pero lo que nos interesa captar, en estos instantes, son los procesos de cambio en su larga duración y no aquellos instantes en los que el cambio parece cobrar fuerza o paralizarse.

CAMBIOS QUE TIENEN SU ORIGEN EN PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

Los sistemas educativos, las instituciones docentes, están sometidos a cambios que guardan una estrecha relación con procesos y cambios sociales cuyos efectos o consecuencias sólo se aprecian a lo largo de periodos de tiempo dilatados, incluso superiores al siglo. Tres claros ejemplos serían los procesos de feminización, escolarización y alfabetización. Tres procesos iniciados entre los siglos XVI y XVIII y todavía no finalizados —los dos primeros— o que ofrecen

nuevas características —el tercero: nuevas alfabetizaciones y neoanalfabetismos—. En todos ellos han concurrido e influido, de modo determinante, realidades externas —el trabajo infantil o la incorporación de la mujer al mundo laboral, por ejemplo—, así como cambios mentales y tecnológicos que han limitado las opciones posibles. Todos ellos han determinado, y determinan, unos u otros cambios en la organización escolar, en los currículos y en los modos de enseñanza y aprendizaje; es decir, en el quehacer educativo y en la realidad cotidiana de los centros docentes.

Quisiera, sin embargo, detenerme en un proceso socioeducativo iniciado en las primeras décadas de este siglo y todavía no recuerdado ni concluido. Me refiero al paso del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos. Y lo hago por tres razones. Primero, porque es éste el nivel educativo que más reformas ha experimentado en nuestra historia. Segundo, porque es, asimismo, la cuestión o problema clave en la casi totalidad de las reformas estructurales y curriculares que han tenido lugar en Occidente en los últimos veinticinco años. Y tercero, porque su análisis muestra ese contraste u oposición, al que antes aludí y al que volveré a referirme, entre los propósitos de unos reformadores determinados y las tradiciones de una cultura escolar fuertemente asentada en una combinación de coherencia ideológica e intereses corporativos difícilmente superable.

El bachillerato, como nivel educativo con entidad propia, es una creación decimonónica que se configura en paralelo con la formación de los sistemas educativos nacionales de estructura dual: una enseñanza primaria, de vocación general, para la mayoría de la población infantil, y una enseñanza media, dirigida a una reducida élite masculina, con una finalidad no profesional sino académicamente propedéutica —es decir, preparatoria en relación con la universidad— y socialmente distintiva —es decir, para servir como elemento de distinción social—. Sus contenidos, fundamentalmente humanísticos y teóricos, y métodos, así como su alta eficacia interna —bajo porcentaje de abandonos y repeticiones— casaban a la perfección con sus objetivos y destinatarios.

Toda la historia posterior de esta enseñanza intermedia —y de sus continuas reformas—, en especial en el siglo XX, es el intento, primero, de preservar su naturaleza original mediante la creación de otros bachilleratos —técnico, moderno, laboral— o la introducción de exámenes iniciales, intermedios o finales que cumplieran una función selectiva sin modificar sus objetivos y contenidos, y, después, de conciliar en el seno de un mismo nivel educativo para todos —escuela secundaria única o comprensiva— el objetivo propedéutico tradicional con otros de índole profesional o de formación básica general. Todo ello ya en la segunda mitad del siglo XX —en España en las reformas de 1970 y 1990—, una vez advertido que la creación de otros bachilleratos y ramas paralelas o la introducción de medidas selectivas no evitaba la masificación del bachillerato tradicional y su correlativa conversión en una fábrica de frustraciones.

La cuestión que aquí me interesa no es ya dilucidar si tales objetivos son o no conciliables en una misma institución docente o si, dentro de ella, vuelven o no a reproducirse, por otras vías, procesos de diferenciación socioeducativos. Lo que aquí trato de mostrar es que el fracaso del Bachillerato Unificado y Polivalente (reforma de 1970) o de la Educación Secundaria Obligatoria (reforma de 1990),

dos formas de educación secundaria comprensiva, no fue o está siendo sólo debido a problemas financieros, errores en el proceso de aplicación o dificultades derivadas de la necesaria reestructuración del mapa escolar y del no menos necesario reajuste de profesores, sino a la oposición existente entre los objetivos de ambas reformas y la cultura escolar o tradiciones y mentalidad dominantes en este nivel educativo. ¿Cómo puede afrontarse una reforma macroestructural que implica la configuración, desde los 12 a los 16 años, de una etapa inferior, única y obligatoria de la educación secundaria (ESO), asignando su impartición a un cuerpo de profesores que mayoritariamente sigue teniendo una concepción propedéutica —preparatoria para la universidad— de la misma, y que además ha recibido una formación especializada que no siempre coincide con la que exigen algunas de las más amplias áreas de conocimiento de que consta su enseñanza?

CAMBIOS ORGANIZATIVOS Y CURRICULARES

Los sistemas educativos, las instituciones docentes, experimentan otros cambios que, aun guardando relación con aspectos políticos, sociales o económicos externos a ella, no son procesos socioeducativos en un sentido amplio, como los anteriormente referidos, sino que se circunscriben al ámbito organizativo y curricular. Hablo, por supuesto, no de cambios puntuales y limitados —por ejemplo, la introducción de una nueva disciplina, la sustitución de un método de trabajo en el aula por otro o la utilización de un nuevo recurso tecnológico—, sino de reformas de fondo que implican una amplia serie de cambios concretos que afectan a todos los procesos educativos y a la vida de los centros docentes.

Tomaré dos ejemplos que he analizado con más extensión en otros textos: los cambios acaecidos en la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria desde la reforma de 1838 hasta 1936 y la difusión de la escuela graduada y de la función directiva, en este mismo nivel educativo, desde su introducción en 1898 hasta hoy (Viñao, 1990, 1996-a, en prensa). En ambos casos nos hallamos ante auténticas reformas de fondo, organizativas y curriculares. En ambos casos, además, me sitúo en la perspectiva de la larga duración. Y no por capricho o azar, sino porque dicha perspectiva es la que corresponde a tales reformas. Esta sería la primera lección: el análisis de la introducción y difusión de una reforma que merezca tal nombre —no de cambios puntuales o superficiales—, así como de sus consecuencias y efectos, sólo puede efectuarse desde la larga duración. Una duración que, en ambos casos, cubre todo un siglo.

¿Qué conclusiones pueden obtenerse de ambas reformas? ¿Qué podemos aprender de ellas, además de la circunstancia referida? Al menos lo siguiente.

A) El análisis de cualquier reforma educativa requiere distinguir tres ámbitos: el de la teoría o propuestas de los «expertos», el de la legalidad en todas sus formas y manifestaciones y el de las prácticas. Teoría, legalidad y prácticas no coinciden. Pero tampoco son compartimentos estancos o que difieran totalmente. Se determinan e influyen entre sí. Más aún, en cada una de ellos pueden verse huellas de los otros dos.

El paso de la teoría a la legalidad constituye, además, todo un proceso de

negociación y toma de decisiones en el que intervienen grupos e intereses, ideologías, actitudes y opiniones. La aplicación de las disposiciones legales —o de las propuestas que las fundamentan, desarrollan e interpretan— es, asimismo, un proceso de adaptación y desnaturalización de las mismas, cuando no de formalización burocrática. Su necesaria adaptación a contextos quizás similares pero siempre diferentes y la imposibilidad de prever todas las situaciones y repercusiones posibles —la siempre inabarcable complejidad de lo real y de sus relaciones causales— generan efectos no queridos o buscados.

B) En toda reforma pueden apreciarse cambios o innovaciones concretas, aceptadas sin discusión ni resistencias, de difusión rápida tras su aprobación legal. El paso de las 6 a las 5 horas diarias de clase, acordado en 1923, el establecimiento, en 1887, de un periodo vacacional de 45 días o la introducción del recreo como práctica cotidiana en los años finales del siglo XIX y primeros del XX, constituyen tres buenos ejemplos en el ámbito de la enseñanza primaria. La implantación rápida de un cambio o innovación suele tener lugar cuando las propuestas coinciden con los intereses corporativos —es decir, cuando estos hallan el apoyo de los «expertos» sin que se aprecien resistencias sociales externas al mundo educativo— o cuando la legalidad se limita a reconocer una práctica en fase de generalización.

C) Toda reforma, cambio o innovación produce efectos no previstos, queridos o buscados. Unas veces dichos efectos constituyen auténticas innovaciones organizativas o curriculares que se consolidan a lo largo de un proceso más o menos dilatado. En otros casos, se trata de comportamientos o actitudes a veces incluso opuestas o contrarias a las que se pretendían.

Ejemplos del primer caso podrían ser la génesis y consolidación de la idea de curso escolar y la configuración progresiva de la semana como unidad base de la distribución escolar del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria. Ambas innovaciones no fueron consecuencia de propuestas que habían obtenido un respaldo legal, sino de medidas tales como la introducción de las vacaciones estivales, en 1887, y la fijación de un periodo inicial para la admisión de los alumnos o la ampliación —de hecho y legal— de las disciplinas y ejercicios escolares.

Ejemplos del segundo serían, durante las primeras décadas del siglo XX, el rechazo que la generalidad de los maestros mostraba hacia las escuelas graduadas —salvo que fueran a ellas para ser directores—, y su correlativa preferencia por las unitarias o por una concepción «débil» de la función directiva, y, en tiempos más recientes, la ausencia de candidatos a la dirección en entre el 32 y el 75 % de los centros docentes según los niveles educativos (Bernal, 1995: 32) o el recurso a la copia —de libros escritos al efecto o de documentos aprobados en otros centros— a la hora de elaborar los proyectos educativos y curriculares o las programaciones de aula.

D) El contraste, antes referido, entre la teoría —las propuestas—, la legalidad y las prácticas —lo que sucede en el aula y los centros docentes— permite apreciar:

a) La lenta difusión o no aceptación de aquellas innovaciones que hallan resistencias u obstáculos (en este caso, por ejemplo, la ampliación de materias

aprobada en 1901 o la implantación del modelo organizativo de la escuela graduada), así como las causas, las modalidades y los agentes o actores de tales resistencias.

b) La existencia de continuidades, persistencias y tradiciones (por ejemplo, el carácter no lectivo de la tarde del jueves, la jornada única, el método individual de enseñanza) más allá de su no reconocimiento legal —en el primer caso— o de las críticas de que fueron objeto —en el segundo y tercero—.

c) La necesidad de conocer y analizar los procesos de construcción, consolidación y cambio de las prácticas cotidianas en el aula y fuera de ella.

d) La oposición entre, al menos, dos culturas escolares con puntos de vista y preocupaciones diferentes: la cultura de los reformadores y gestores de la educación —políticos, administradores, supervisores— y la de los profesores. Una oposición que exige un análisis más detallado de ambas a fin de captar el juego de relaciones posibles entre las culturas escolares, las reformas y las innovaciones o, si se prefiere, la naturaleza tradicional y a la vez cambiante de la institución escolar.

CULTURAS ESCOLARES (I). LA CULTURA DE LOS REFORMADORES Y GESTORES

Las instituciones escolares cambian. Son una combinación —entre otras muchas posibles— de tradición y cambio, consecuencia de decisiones relativamente limitadas por factores externos, condicionantes tecnológicos y una serie de prácticas sedimentadas en el tiempo que suelen agruparse bajo la denominación de cultura escolar. Este término, de significado ambiguo y polisémico, comprende, en su perspectiva histórica, un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo y compartidos en el seno de las instituciones educativas, que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar, en especial a los profesores y a los alumnos, y que proporcionan estrategias para integrarse en las mismas, interactuar y llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como, al mismo tiempo, para hacer frente a las exigencias y limitaciones que implican o conllevan.

No existe, sin embargo, una sola cultura escolar. Por ello parece preferible hablar, en plural, de culturas escolares. Existe, por ejemplo, una cultura escolar administrativa, la de los gestores y supervisores de la educación, que implica un modo determinado de ver —desde el punto de vista de la tutela y el control— las instituciones docentes. Existen también, por ejemplo, rasgos culturales específicos, mentalidades y formas de hacer, que hacen posible distinguir entre los centros universitarios, los de educación secundaria, los de formación profesional, los de educación primaria y los de educación infantil. Cada centro, además, tiene su propia cultura específica, unas características peculiares. Y, asimismo, de un modo general, puede hablarse de la cultura académica de los profesores o de la cultura estudiantil, distinguiendo además formas de hacer y de pensar propias de cada una de ellas en unos u otros niveles de enseñanza.

De entre esta tipología me interesan, en este momento, dos aspectos: la

distinta aplicación de las mismas normas legales en función de la cultura específica de cada centro docente y el contraste entre aquellas dos culturas cuyo análisis explica, con preferencia a otros, esa combinación de tradición y cambio que constituyen las instituciones docentes: la cultura de los reformadores y gestores —externa al centro docente pero no ajena al mismo— y la cultura de los profesores.

En cuanto al primer aspecto sólo pondré un ejemplo: la normativa actual en lo que a la organización y gestión de los centros se refiere es básicamente la misma para los centros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. Hablo, por supuesto de su organización básica: órganos, composición y funciones. Las diferentes culturas que existen en cada uno de estos centros —en especial entre los dos primeros y los últimos— implica, sin embargo, interpretaciones y adaptaciones diferentes acerca, por ejemplo, de la naturaleza, ejercicio y estilo de la función directiva, la colaboración entre los profesores o la participación de los padres y alumnos. Las normas, el marco jurídico, podrán ser las mismas. Su aplicación difiere en función de sus peculiares tradiciones y de la mentalidad de quienes en ellos conviven.

La cultura escolar administrativa, la de quienes gobiernan, gestionan y supervisan la educación, se apoya —en el sector público y en el privado— en normas, mandatos, instrucciones, sugerencias, propuestas u orientaciones más o menos prescriptivas, así como en el recurso a diversos medios para la difusión y legitimación de sus ideas y la configuración de un entramado jerárquico de órganos de gestión y supervisión. Sus rasgos básicos —mentales y en cuanto a los comportamientos— son:

— Una clara e irresistible tendencia a la uniformidad, el centralismo —en relación con la posición que se ocupa—, la normalización y el formalismo burocráticos.

— Una concepción mecanicista de los directores y profesores de los centros docentes en cuanto órganos o elementos que no tienen más que leer y ejecutar o llevar a la práctica lo que se les ordena, propone o sugiere.

— Una repetida e insistente preferencia por las macrorreformas o reformas estructurales de aplicación temporalmente programada y no flexible.

— Una explicable preferencia o atención por las actividades administrativas de los profesores —los documentos que justifican, dan cuenta o conlleva la tarea docente— frente a las estrictamente educativas o, si se prefiere, por el reflejo documental de dichas tareas y, en consecuencia, por su adecuación formal a las prescripciones u orientaciones establecidas.

— Una concepción monocrónica o técnico-racional de la distribución y usos del tiempo escolar —a modo de una secuencia lineal, impersonal y programada, escasamente sensible al contexto, en la que sólo se hace una cosa cada vez— que contrasta con la concepción policrónica de los profesores, más sensible al contexto y a las personas, en la que los ritmos del cambio tienden a ralentizarse en comparación con las previsiones y calendarios irreales establecidos por los reformadores (Hargreaves, 1992, 1996).

— Un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen —o sea, no son tenidas en cuenta— o bien se

considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno y en un corto espacio de tiempo.

Esta cultura administrativa, esta peculiar manera de ver y considerar las instituciones docentes, impone, además, y configura una determinada política y un marco administrativo y legal que condiciona la cultura de cada una de ellas. Un breve repaso, muy sintetizado, a nuestras recientes políticas educativas mostraría el paso —y superposición— desde la cultura de la colegialidad y la participación (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985) a la de la calidad, la autonomía curricular de los centros, la colaboración profesoral y la evaluación (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990), para terminar, tras el cambio político de 1996, en la cultura del neoliberalismo del mercado y la privatización (Viñao, 1996-b). Los efectos de tales políticas de reforma desde arriba son la artificialidad y el formalismo cuando no su instrumentación como ideologías que ocultan intereses corporativos, económicos o estrategias en la lucha por el poder social y político. De ahí que se haya hablado, y no sólo en el caso español, de colegialidad artificial, colaboración fingida, autonomía engañosa, formalista o estéril o de evaluación tecnocrática e impuesta. O que se haya advertido, una y otra vez, el contraste entre los cambios de derecho, por lo general lentos e imperceptibles, cuando no superficiales, y, como antes dije, el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus intentos de «reinventar» la escuela y su creencia de que la vía más adecuada para llevar a cabo dicha «reinvención» es el Boletín Oficial del Estado, las circulares y la elaboración, en los plazos fijados, de toda una serie de documentos administrativos —realidad virtual— cuya existencia da fe, por la fuerza de los escrito, de la virtualidad real de tales intentos. Una existencia que deviene de este modo, a la vez, un requisito burocrático y, paradójicamente, el objetivo principal de la reforma. Aquél que desplaza, caso de existir, al original o primigenio.

Tales reformas afectan, sin duda, a la cultura escolar. Producen efectos queridos, buscados y previsibles. Por ejemplo, la constitución de órganos colegiados de participación, la elaboración de proyectos curriculares de centro y programaciones de aula, la introducción de la evaluación de los profesores y centros, la asignación de recursos en función de los resultados o la concepción del director como un «manager» al que se enjuicia en función del «éxito» en competencia con otros directores, por referirnos a algunas de las medidas y aspectos concretos que son o pueden ser consecuencia de las tres políticas antes indicadas. Pero también producen actitudes y movimientos de rechazo, inhibición, adaptación y conformismo formalista, cuando no cinismo, así como otros efectos, como ya indiqué, no queridos o previstos. Y ello es así, entre otras causas, por el carácter contextual, circunstancial y a veces imprevisible de la tarea educativa, del día a día escolar, así como por la complejidad de los sistemas educativos y la consiguiente imposibilidad de tener en cuenta todos los factores o elementos que pueden entrar en juego.

Las macrorreformas estructurales y curriculares generadas desde el ámbito político-administrativo modifican, pues, la cultura de los centros docentes. Pero no suelen tener en cuenta y en general se oponen —por sus características y naturaleza omnicomprensiva— a esta última, así como, de un modo particular, a

la cultura académico-profesoral, al conjunto de creencias, mentalidades y prácticas de interacción y trabajo adquiridas sobre la marcha, arraigadas y transmitidas, no sin modificaciones, de una generación a otra, con las que los profesores hacen frente tanto a su tarea cotidiana en el aula y fuera de ella como a las prescripciones y orientaciones administrativas. De ahí los retrasos que experimenta la aplicación de las reformas, la devaluación de sus objetivos iniciales, su sustitución por procedimientos burocrático-formales y, en último término, el más que relativo fracaso de todas ellas.

CULTURAS ESCOLARES (II). LA CULTURA DE LOS PROFESORES

La cultura académico-profesoral es una combinación, como dije, de creencias y mentalidades, hábitos y prácticas. Consiste en «formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años». Dicha cultura «transmite, a sus nuevos e inexpertos coparticipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad» que configuran «un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional» (Hargreaves, 1996: 189-190). Asimismo, proporciona estrategias de acción concretas y recurre a unas tecnologías determinadas. Las estrategias facilitan en ocasiones la supervivencia frente a la incertidumbre y la ansiedad que generan los cambios, los sentimientos de culpabilidad que origina una tarea siempre imperfecta o mejorable, el juicio omnipresente de los compañeros o, de un modo general, la adaptación a los distintos y variables contextos escolares. Por tecnologías entiendo todas aquellas herramientas, medios y dispositivos —desde un test de inteligencia, un libro de texto, un diario de clase, un proyecto o programación curricular, una pizarra o un ordenador a la distribución y usos del espacio y del tiempo escolares— que son utilizados en la tarea docente y que la configuran en uno u otro sentido.

¿Qué rasgos definen esta cultura? ¿Cuáles son los más significativos en relación con los procesos de aplicación de las reformas educativas y de difusión de las innovaciones pedagógicas?

En un libro reciente Hargreaves distingue y analiza «cuatro grandes formas de la cultura de los profesores» (1996: 191): el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización. La colaboración y la colegialidad artificial son, en todo caso, dos culturas gestadas a partir de unas determinadas políticas de reforma escolar. El individualismo en cuanto tendencia al aislamiento y el secretismo, y la balcanización en cuanto forma organizativa que divide y separa a los profesores incluyéndoles en subgrupos aislados y enfrentados entre sí dentro del mismo centro docente, son, por el contrario, el resultado de tradiciones y prácticas más sedimentadas en el tiempo. De ahí que requieran una atención especial. Como también lo requieren otros dos rasgos del trabajo o quehacer del profesor asimismo indicados por éste y otros autores: el carácter complejo y contingente de su tarea en el aula y su peculiar percepción del tiempo escolar. Dos rasgos que, junto con los anteriores, explican el inevitable y relativo fracaso de las reformas efectuadas al margen o sin tener en cuenta las

diferentes culturas escolares y, en especial, las de los profesores en sus asimismo diferentes categorías o niveles de enseñanza.

«Cualquier reforma diseñada desde el exterior sólo conducirá hacia cambios superficiales en la práctica. La cultura de la enseñanza, al estar moldeada por situaciones supeditadas al aula, quedaría igual, esto es, sin cambio alguno» (Neufeld, 1992: 308). ¿Qué significa que la cultura escolar esta moldeada por situaciones supeditadas al aula? Significa, entre otras cosas, que dichas situaciones, el carácter peculiar que ofrece la tarea en el aula, conforman y determinan la cultura de los profesores y en último término, a través de éstos, la cultura escolar en su conjunto. ¿Cuáles son las presiones y exigencias de esta tarea, su carácter peculiar a estos efectos?:

— La presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias cotidianas y vicisitudes ocasionales. De unas exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento.

— La presión y exigencias generadas por la necesidad —como deseo o ideal— de atender al establecimiento de una atención y relaciones personales con todos los alumnos.

— La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas, en plazos temporalmente prescritos, desde el exterior —por ejemplo, en relación con el cumplimiento de unos objetivos curriculares o la enseñanza de unos programas determinados—. Una presión y unas obligaciones intensificadas, en el caso de las reformas organizativas y curriculares, por los cambios, incertidumbres y exigencias adicionales que llevan consigo.

Estas presiones y exigencias conforman la mentalidad y comportamientos —o sea, la cultura escolar— de los profesores. Dos de sus efectos guardan, por ello, una estrecha relación con las reformas y el cambio en la escuela. Uno es la sensación constante de que no hay tiempo, de que no se dispone del tiempo suficiente para hacer frente a todas las responsabilidades y obligaciones derivadas de la tarea docente. De que —sobre todo en el caso de las reformas educativas—, el tiempo del aula, el de la enseñanza en un sentido estricto, pierde importancia e incluso entra en colisión con el dedicado a la preparación de las clases, la formación —individual o en grupo—, las reuniones formalmente prescritas —de órganos colegiados de gobierno o de colaboración con los compañeros—, los contactos ocasionales con ellos, la elaboración de los documentos exigidos por la administración, la atención a los padres y a los alumnos fuera del tiempo de clase, la corrección de trabajos o exámenes o el no menos necesario tiempo de relajación, para sí, en el centro docente o fuera de él, por no aludir a otros tiempos derivados de exigencias sociales o familiares.

El segundo efecto —asimismo observado en los estudios que se han efectuado sobre el comportamiento y reacciones de los profesores ante la aplicación de la LOGSE— es el de la continuidad en las prácticas conocidas, aquéllas con las que cada profesor he hecho frente a su tarea en el aula. Esta continuidad se refleja, por ejemplo, en quienes opinan que sólo han cambiado los nombres no

lo que se hace y que, en definitiva, lo que ahora se pide no difiere de lo que se ha hecho siempre, o en quienes dicen que, frente a las nuevas exigencias —sin duda correctas en el plano teórico— hacen lo que pueden y como pueden atendidas sus circunstancias concretas.

Esta continuidad resalta todavía más el carácter contradictorio de una reforma curricular como la emprendida en 1990 cuyas exigencias de cambio descansan, en último término, en una teoría que parece dejar la iniciativa del cambio a los centros docentes y a los profesores —un discurso contradicho en su aplicación práctica—. En un sistema en el que parece tenderse a que cada centro busque sus señas de identidad de modo autónomo no es extraño que se haga lo que se venía haciendo —y que a su modo funcionaba o servía— intentando, al mismo tiempo, satisfacer las exigencias de la administración en cuanto a la elaboración formal, en los plazos y modos establecidos, de unos documentos determinados que son los que indican, a los ojos de esta última, si la reforma se lleva o no a cabo. Lo que suceda después en los centros docentes, lo que suceda en la cultura escolar es otra cuestión. Mucho más si, como consecuencia del reciente cambio político, dicha autonomía se inserta en una política no de apoyo y fortalecimiento del sector público, sino de privatización y aplicación al mismo de los criterios neoliberales de un supuesto mercado libre. Es decir, si la autonomía de los centros docentes deja de ser un recurso instrumental para implicar a los centros en la puesta en práctica de unos cambios organizativos y curriculares específicos (Bolívar, 1996: 436) para convertirse en un recurso ideológico que justifica una política de apoyo y expansión de los centros privados de enseñanza. Una política coherente y efectiva en cuanto a sus objetivos, los medios de que se vale y las consecuencias que trae consigo. Unas consecuencias que, en lo que a la cultura escolar se refiere, sólo pueden significar el reforzamiento de aquellos rasgos negativos que la caracterizan y el empobrecimiento de los positivos, entre ellos el del deseo o voluntad de innovación y mejora, o sea, de la conciencia profesional de su profesores, de su profesionalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNAL, J.L. (1995): «La dirección en la LOPEGCE ¿un cambio necesario?», en M. Toro Soriano y R. López Linares (coords.): *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*, Forum Europeo de Administradores de la Educación, Granada, pp. 31-40.

BOLÍVAR, A. (1996): «La autonomía e identidad propia del centro ¿A qué práctica discursiva responde?», en Miguel A. Zabalza (ed.): *Reforma educativa y organización escolar*, Santiago, t. I, pp. 433-442.

DEPAEPE, M. y SIMON, F. (1995): «Is there any place for the history of "education" in the "History of Education". A plea for the history of everyday educational reality in-and outside schools». *Paedagogica Historica*, XXX (1), 9-16.

ESCUDERO, J.M. (1994): «El desarrollo del curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario», *Revista de Educación*, 304, 113-145.

FULLAN, M. (1994): «La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental», *Revista de Educación*, 304, 147-161.

GONZÁLEZ, Mª T. y ESCUDERO, J.M. (1996): «La dirección escolar y el desarrollo de la LOGSE: entre la lógica de las declaraciones y la lógica de los hechos», en Miguel A. Zabalza (ed.): *Reforma educativa y organización escolar*, pp. 475-488.

GOODSON, I. (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona.

HARGREAVES, A. (1992): «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», *Revista de Educación*, 298, 31-53.

— (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid.

JULIA, D. (1995): «La culture scolaire comme objet historique», *Paedagogica Historica. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Suplementary Series (I), 353-382.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (1996): «El profesorado y la reforma: una aproximación al grado de formación que declara y a una valoración general de la misma», en Miguel A. Zabalza (ed.): *Reforma educativa y organización escolar*, Santiago, pp. 489-501.

NEUFELD, J.P. (1992): «La reforma curricular y el tiempo de cuidado», *Revista de Educación*, 298, 307-325.

SIROTNIK, K.A. (1994): «La escuela como centro de cambio», *Revista de Educación*, 304, 7-30.

VIÑAO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Akal, Madrid.

— (1996-a): «Innovación y políticas educativas en su perspectiva histórica: teoría, legalidad y prácticas», *Innovación pedagógica y políticas educativas*, XI Congreso Nacional de Pedagogía, tomo I, Sociedad Española de Pedagogía, San Sebastián, pp. 469-486.

— (1996-b): «La ley Pertierra ¿continuidad, cambio o rectificación? De la cultura de la participación a la de la evaluación», en *Construir otra escuela. Reflexión sobre la LOGSE*, VI Jornadas sobre la LOGSE Universidad de Granada, Departamento de Pedagogía, Granada, t. I, pp. 11-32.

— (en prensa): *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, EUB, Barcelona.