

El inmovilismo de la cultura escolar en el marco de la postmodernidad. Reflexión sobre las causas

Immobilism of school culture in the postmodern context. Reflection of the causes

Jorge Cáceres Muñoz. *Universidad de Extremadura.*

Cruz Flores Rodríguez. *Universidad de Extremadura.*

Contacto: jorgecm@unex.es

Fecha recepción: 27/05/2016 - Fecha aceptación:12/01/2017

RESUMEN

A través del siguiente texto nos proponemos identificar y organizar las causas del inmovilismo de la Cultura escolar de nuestro tiempo. Dicho análisis pasa por cuatro pilares fundamentales: la herencia estructural, el papel del docente, la relación entre Escuela y Familia, y por último, el problema de las reformas. Como puede verse, existe un conservadurismo que hunde sus raíces en lo más cotidiano de la labor docente diaria, y contra la que resulta casi imposible rebelarse, y mucho menos, cambiar.

A continuación se señala al cambio de paradigma de la modernidad a la postmodernidad como enfoque general desde el que se intenta explicar dichas causas. La llegada de la postmodernidad supone un cambio en la forma de ser y de actuar de toda la sociedad. La naturaleza de la Escuela no le permite adaptarse a dicha evolución, por lo que queda anclada en un momento histórico desde el que trata de afrontar las demandas actuales con herramientas desfasadas.

La solución pasa por repensar el concepto de Educación en general, y la escuela, y todos los agentes escolares, en particular.

PALABRAS CLAVE

Cultura escolar, Postmodernidad, Sociedad, Escuela.

ABSTRACT

Through the following we aim to identify and arrange the causes of the stagnation of school culture of our time. This analysis goes through four main pillars: the structural heritage, the role of teachers, the relationship between school and family, and finally, the problem of reforms. As can be seen, there is a conservatism rooted in the most everyday of everyday teaching, and against which it is almost impossible to reveal, let alone change. Everything under the circumstantial paradigm of modernity to postmodernity as a general approach from which tries to explain these causes. The arrival of Postmodernism is a change in the way of being and acting of the whole society. The nature of the School does not allow it to adapt to these changes, so it remains anchored in a historic moment from which seeks to address the current demands with outdated tools. The solution is to rethink the concept of education in general and school and all school staff including.

KEYWORDS

School culture, postmodernity, society, school.

1. INTRODUCCIÓN.

No cabe duda de que vivimos tiempos de inestabilidad que afectan de manera transversal a toda la humanidad y que representan consecuencias en diferentes esferas: economía, sociedad, cultura, educación, sanidad, medioambiente, etc. Cada una de estas esferas presenta distintos retos que requieren solución. Sin embargo, ya sea por la tradición o por su propia naturaleza, la educación en distintos momentos históricos ha sido y es vista, como causa, parte, solución o instrumento de control, desarrollo, o cambio de los demás sectores. Esa responsabilidad, la cual no nos atrevemos a decir si es impuesta o ganada, ejerce sobre ella una presión inusitada que desencadena, a menudo, consecuencias no del todo positivas. Lo que queremos decir, es que, a lo largo de las décadas, la educación se ha visto a la vez, como solución de los problemas de la sociedad y como causa de los fracasos de esta. El resultado de esto es la crisis continua de la educación.

Numerosos autores señalan la existencia de un enorme abismo entre las características de nuestra escuela y las de la sociedad. Se considera que la educación sigue anclada en la Modernidad propia del Siglo XIX, mientras que las aspiraciones de la ciudadanía de nuestro tiempo han ascendido hasta asentarse en un estadio de valores postmaterialistas (Inglehart, 1987, 2000). De pronto, las demandas del ciudadano medio superan lo material y ascienden hasta un plano espiritual, con apetencias emocionales y una preocupación creciente por los problemas sociales y ambientales de su entorno. No obstante, el Sistema Escolar resulta no ofrecer una respuesta a dicha demanda. Muchos autores sitúan ahí el origen de la crisis educativa a nivel global que estamos atravesando (Ayuste y Trilla, 2005; Martín-Sánchez, 2014; Moral, 2009; Ruíz, 2010; Zatarain, 2015). Gil-Cantero (2001) establece una clara distinción entre lo que significan ambos paradigmas. Por un lado, como señala el propio autor, la sociedad moderna -que nace en una época de revolución industrial-, presenta al sujeto anclado a un orden establecido,

a unas secuencias claras y unas consecuencias predecibles. El individuo en la modernidad es ulteriormente razonable. En el terreno de lo educativo, la Educación es vista como herramienta de reproducción social y motor del capital humano necesario para dar alimento a la gran sociedad industrial que demanda una mano de obra cualificada. En ese sentido, la Escuela es depositaria y transmisora de unos valores y conocimientos, verdad y razón, esfuerzo y disciplina.

En cambio la postmodernidad surge por otra revolución, la de la era de la información. En este paradigma, el sujeto es constructor, establece sentidos, hace y lee, elabora interpretaciones, se requiere de él una actitud activa. El individuo considera a la razón, como incompleta, faltándole la consideración particular del mundo emocional. Bajo esta premisa, éste se mueve en la postmodernidad por estímulos, preferencias, valores, deseos. Y no pretende construir verdades universales sino opiniones válidas para su contexto. Por ello, estamos ante un relativismo basado en una posición que es más bien existencial, es decir, consecuencia de lo que el sujeto vive en su particularidad haciendo de esta su verdad. El mundo postmoderno es rápido, comprimido e incierto (Bosch, 2003). La razón queda por tanto, anclada en lo cotidiano, en lo débil, en lo singular, en las historias particulares.

En el terreno educativo, la Escuela todavía está inmersa en una crisis entre ambos paradigmas. De ella se demanda la adaptación al nuevo entendimiento social, y por ello trata de dirigir sus esfuerzos hacia la transformación de la institución escolar en verdaderas comunidades educativas donde sus miembros tengan una alta cuota de participación y donde la apertura al exterior se haga efectiva. No se han de buscar excusas en la falta de participación de los implicados, la escuela debe encontrar la manera de ofrecer espacios de diálogo y conexión con el exterior abriendo cada vez más la posibilidad de sinergias entre los miembros de una comunidad (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). Esto es necesario puesto que una Escuela que no está en sintonía con el en-

torno social más cercano, su barrio, su ciudad, no podrá responder a las necesidades que sus miembros le plantean-; en una comunidad científica y en comunidad de acción ética (Dávila y Maturana, 2009). Esta circunstancia es transformable no solo desde la formación permanente del profesorado sino también desde la formación inicial con una visión de formación del magisterio que tome en verdadera consideración metodologías inclusivas, que favorezcan el diálogo y ofrezcan a los futuros maestros estrategias de coordinación con el entorno que rodea a un centro educativo (Leiva, Pedrero y Pérez-Galán, 2014)

¿Por qué existe y se mantiene esa disociación entre los “modus” de la Escuela y las demandas de la sociedad contemporánea? La respuesta se encuentra en la consideración de que la Escuela de hoy aún posee estructuras y formas de pensar de acuerdo a la modernidad. La sociedad de hoy demanda una serie de soluciones a sus problemas y las respuestas que ofrece el sistema educativo son en muchos aspectos incorrectas. El alumnado que requiere una formación para una sociedad de la información cargada de relativismo vertiginoso, inmediatez y acceso a la información fácil, no está siendo formado en los cánones adecuados. Se requiere por tanto una reflexión de gran calado que ilumine los nuevos fines de la educación para responder a una nueva era.

En estas páginas ponemos el acento sobre la cultura escolar. Planteamos aquí que el inmovilismo de base tradicional y moderna de la institución escolar está muy arraigado en dicha forma cultural. Ante esto como afirma Moral (2009) la propia institución educativa, debe proceder a resolver ciertas paradojas ocasionadas por dicho inmovilismo ante el cambio acelerado de las condiciones postmodernas. La Escuela de hoy no puede verse, ni actuar como un ente estático en una sociedad en constante movimiento y desarrollo.

Desde esta premisa señalamos varias causas de la incapacidad que hace que no pueda escapar de ese inmovilismo. En primer tér-

mino reflexionaremos sobre la herencia de años y años de las mismas prácticas y formas de entender la educación, algo que conforma el sustento de la cultura escolar y que genera una rigidez y acomodamiento endémico de las instituciones y actores educativos. En segundo lugar abordaremos el papel que cumple el docente como elemento crucial dentro de esta cultura. Entendiendo sus déficits en claves formativas y actitudinales. Poniendo el foco en su capacidad para revertir la situación inmovilista desde su propia motivación, su identidad profesional, su formación inicial y permanente. Un tercer punto orientará nuestras reflexiones hacia la relación Familia-Escuela en el marco de la errónea pérdida de límites entre ambos entes, la delegación de responsabilidades y la omisión y desenfoque de funciones que frenan el desarrollo hacia verdaderas comunidades de aprendizaje, que fomenten “un aprendizaje cooperativo, inclusivo y conectado con la vida real, en el que todos los agentes de la comunidad participan en condiciones de igualdad” (Leiva, Pedrero y Pérez-Galán, 2014, p. 54). También pondremos el punto de mira en la naturaleza de las reformas educativas que ignoran la voz de la comunidad escolar, produciendo un efecto de choque entre las posibilidades que la administración posee para generar y poner a disposición recursos, y el hecho de que estos sean realmente efectivos y adaptados a un contexto real. La no participación en las reformas por parte de quienes son protagonistas de la educación posibilita la inutilidad de la reforma y el mantenimiento de la rigidez cultural de la escuela. Estas causas generan unos escenarios que urge cambiar y que han de nacer del propio individuo en un marco social donde la escuela siempre estará puesta en tensión.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo se ha construido desde un enfoque metodológico de corte cualitativo, dentro de un paradigma sociocrítico, que caminará a través de la hermenéutica pedagógica. Esta sustenta el estudio de las distintas categorías que se ponen en valor y sobre

todo, pretende acercarnos al objeto de análisis: la Escuela. Tal premisa se ejecuta tanto desde un enfoque que interpreta su devenir en el tiempo (Planella, 2006), como desde una observación a los actores que participan en su seno. La hermenéutica juega un papel fundamental dentro de las investigaciones de corte cualitativo, ya que nos acerca a un mayor entendimiento de las ciencias humanas, además de servirnos de sostén desde el que someter a juicio las prácticas (García-Bravo y Martín-Sánchez, 2013), en este caso pedagógicas, que pueden o no anquilosar el desarrollo próspero de una escuela adaptada a los nuevos tiempos. El principal objetivo de este estudio es esclarecer las causas que confieren la rigidez a la cultura escolar. Queremos además identificar desde un punto de vista teórico, y desde las investigaciones que ya han tratado esta circunstancia, qué influencia ejerce el cambio de paradigma social hacia la postmodernidad sobre las instituciones tradicionales, entre ellas, la escuela; y qué relación guarda con el inmovilismo de la cultura escolar y sus características. La acción hermenéutica se corresponde con un episodio continuo de pensar y reflexionar el acto educativo (Moreu y Prats, 2010). Una acción en constante flujo, que nos obliga a acercarnos a los textos, las ideas y las acciones para su interpretación no unívoca, pero sí desencadenante de nuevas formas de pensamiento y acción. Para ello nos centraremos en los rasgos de la sociedad moderna en contraposición con la postmoderna, el concepto de cultura escolar y su importancia en las posibilidades de cambio, así como distintos factores asociados a su inmovilismo. Por tanto, la hermenéutica pedagógica como señalábamos, estará marcada por el paradigma sociocrítico que la acoge, y que nos conducirá no solo, a hacer una reflexión constante de las ideas y modos de hacer en educación, sino también a elevar la potencialidad de la reflexión hacia el cambio (Zamora, Urrea, Guerrero y Leiva, 2016). Esto, sin duda, desencadenará un acercamiento a la eterna dualidad teoría-práctica que no hace otra cosa sino favorecer el fortalecimiento de ambas (Flores, Porta y Martín-Sánchez, 2014). Escudriñar las propuestas en materia

de formación del profesorado, de coordinación entre familia-escuela, de aprendizaje entre miembros veteranos de la comunidad educativa o entre noveles; o criticar el camino seguido por las políticas educativas y su resistencia; nos acercará a una comprensión crítica y detallada de este fenómeno.

3. EL PESO DE LA HERENCIA EN EDUCACIÓN

Por sus características, la cultura escolar se ha conformado a lo largo de los años en forma de teorías, principios, normas, hábitos, prácticas, es decir como señala Viñao (2002) formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos que, a lo largo de las décadas se han ido depositando y legitimando en formas tradicionales de entender el acto educativo dentro de las instituciones educativas. Esta forma de cultura, como tantas otras, integra experiencias pasadas, que constituyen su memoria, junto a un conocimiento organizativo que funciona como génesis que estructura las prácticas escolares (Bolívar, 2000). Esto hace muy difícil modificar las bases de esa cultura escolar, ya que algo que el paso de los años ha ido consolidando es difícil de malear por su rigidez.

Sin embargo, entendemos que si se analizan las claves de quienes son componentes esenciales de esa cultura escolar, estaremos más cerca de comprender el hecho educativo para así partir de una regeneración interna. Esos componentes son los actores, entendidos estos como los docentes, los padres y madres, los alumnos y todo el personal de administración y servicios que también cumple su papel dentro de un centro educativo. Es decir, lo que de manera común se denomina como miembros activos de la comunidad educativa. En segundo lugar, y como ente más abstracto pero igual de importante surgen los discursos, el lenguaje o los distintos modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar. Y en otro papel se encontrarían los aspectos organizativos y materiales o espaciales (Viñao, 2002).

El educador de la postmodernidad pone en entredicho la base transmisora e individua-

lista del conocimiento. Camina para asentar las bases de un clima propicio para la convivencia (Sánchez-Moreno y López-Yáñez, 2010). Es decir, salir del aislamiento que proporciona la seguridad del aula. Esto está muy relacionado con la iniciativa intrínseca del propio docente que como profesional debe cumplir con altas dosis de motivación, calidad y regeneración permanente, y más tratándose de una profesión tan importante como la de maestro. Como señalan los autores, la cultura, -en este caso la escolar- proporciona a los miembros de la organización un repertorio de pautas y de creencias desde las que interpretar y actuar, ahorrándoles una cuota importante de incertidumbre. Por tanto, como de manera pertinente señalan Escudero y Bolívar (1994), si la cultura escolar genera un clima confortable para el profesorado es a su vez fuente principal del problema, y por tanto, lugar desde donde debe nacer el cambio. Esa cómoda certidumbre está frenando la regeneración cultural, y es contra la que el docente debe luchar. Ya lo vimos anteriormente, con la modernidad había unas secuencias claras y unas consecuencias predecibles, con la postmodernidad todo está continuamente en entredicho, todo requiere crítica y evaluación. “Los docentes son agentes imprescindibles para mantener o modificar las pautas culturales que reproducen el modelo de enseñanza tradicional, actores clave en la ignorancia o abordaje de los problemas que dicho modelo genera” (Porlán, Martín del Pozo, Martín y Rivero, 2001, p. 9).

La Teoría de la Postmodernidad se erige como el principal intérprete de este desajuste entre Escuela y Sociedad, y a su vez, nos ofrece explicaciones que logran satisfacer muchas de las cuestiones que antes señalábamos (Ayuste y Trilla, 2005; Martín-Sánchez, 2014; Moral, 2009; Ruíz, 2010; Zatarain, 2015). Mientras que en el colegio aún enseñamos al alumnado a obedecer al profesorado, a horarios, a libros de texto y a normas impuestas, no se esperaría tal grado de sumisión de la ciudadanía contemporánea, inmersa ya en la cultura democrática (Ruíz, Bernal, Gil y Escámez, 2012). Si que-

remos revertir esta situación, la preparación íntegra de los nuevos ciudadanos pasa por una nueva formación de docentes para que adquiera las herramientas necesarias para asumir los nuevos retos.

4. LA FORMACIÓN DOCENTE. RETOS Y DEBILIDADES

Muy relacionado con esto, aparece el necesario retoque en los planes de formación docente. Tanto a nivel inicial como permanente. Como advierte Hargreaves (1996) la cultura escolar es absorbida por los nuevos e inexpertos copartícipes llegados a una comunidad escolar. Una comunidad, que como señalábamos es un elemento clave de la cultura escolar y representante y ejecutora de las prácticas educativas. Las cuales a lo largo de los años han ido surgiendo en respuesta a problemáticas o circunstancias de la Escuela y compartidas de manera colectiva en dicha comunidad. ¿Qué está ocurriendo? Pues que, cuando un docente novel se introduce por primera vez en una comunidad de profesores o en un centro educativo, inevitablemente sufre un proceso de inmersión en esa micro-comunidad; representante de una cultura escolar que lo absorbe. Bien puede ser porque cada vez se le otorga mayor independencia al profesorado, y éste, en esa libertad ofrecida, se deja vencer ante la deriva de la cultura en la que estaba inmerso y en la que va a sentirse cómodo. Esto responde a fenómenos de aprendizaje vicario, y en un nivel superior, a un establecimiento en la conformidad. Solomon Asch la definía como “a psychological tendency to “uncritical acceptance” of group ideas and evaluations”¹ (1956). La conformidad permite a un individuo integrarse en un grupo, y además, beneficiarse de él como miembro, haciendo suyos los valores y costumbres dominantes. Erich Fromm nos diría que esto es un acto inconsciente, del que es difícil escapar. Somos animales sociales, y la sensación de pertenencia a un grupo nos permite desarro-

¹ “Una tendencia psicológica de “aceptar sin crítica” las ideas y evaluaciones del grupo” (T. L. A.).

llarnos intelectual y emocionalmente (Fromm, 2014). Esto nos ayuda a integrarnos, pero como ya hemos visto, supone un obstáculo para las personas en general, y el profesorado en concreto, para romper con la cultura dominante.

En ningún caso negamos la integración ni la tachamos como algo negativo. Pero ponemos el foco en el hecho de que por falta de una formación adecuada y adaptada a la demanda profesional, el nuevo docente, ante la duda e inseguridad de situaciones problemáticas acude a la puesta en práctica de los viejos usos, asimilados mediante un proceso de aprendizaje vicario, de sus compañeros (Imbernón, 1997), no produciéndose una crítica efectiva de las prácticas educativas sino una repetición de la misma, dejando el proceso formativo del docente en un lugar poco atractivo.

5. ENFOQUES Y DESENFOQUES EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Otra consecuencia de este inmovilismo que estamos analizando es la coraza creada por parte de los docentes ante situaciones de deriva institucional. Algo que tiene como consecuencia la pérdida de límites y fronteras del acto educativo: hoy todo educa (Gil-Cantero, 2001). Como consecuencia de esa postmodernidad en la que estamos envueltos, los discursos interpretativos como alude el autor cada vez son más usuales, al mismo tiempo que no son asumidos de manera responsable por nada ni por nadie. No asumiéndose la responsabilidad de lo que se formula, y siendo más fácil entrar en el terreno de lo opinable. Esto es algo que tiene una fuerte consecuencia en la relación Familia-Escuela. Ambos son entes firmes de esa comunidad escolar, la cual es a su vez elemento de la cultura escolar. Por tanto estamos hablando de protagonistas reales de ese fenómeno inmovilista.

El papel asumido en muchos casos por padres hoy día, se ejemplifica en la falta de participación real de éstos en los proyectos educativos de los centros, así como la falta de responsabilidad de sus funciones dentro

de la institución familiar (López-Lorca, 2004). La realidad con la que tienen que luchar los docentes, es que las familias han sobrevalorado las posibilidades educativas de las escuelas y por ello han delegado en sus funciones, produciéndose una avalancha de tareas y demandas que el docente no puede cumplir. A este le cae la responsabilidad de dar respuestas a todo el conjunto de necesidades que plantean los niños. Necesidades de todo tipo: integración escolar, problemas de autoestima, conflictos escolares, adaptación a las normas, materialización de los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje, evaluación de resultados, etc. (Hernández-Prados y López-Lorca, 2006) (Sarramona, 2004). En definitiva, un sin fin de quehaceres que no solo tienen que ver con la transmisión de conocimientos. Además ocurre que los padres que podríamos denominar como no responsables, generan discursos entrometidos y de libre interpretación sobre las prácticas, o métodos de enseñanza. Solicitando, opinando y exigiendo, mediante conductas poco convenientes y mediante la libre interpretación sin sólida base pedagógica, lo que se debe hacer en el seno de la Escuela o en un aula en concreto. Esto viene asociado, en muchos casos, con una omisión de su rol dentro de su propio campo de acción, el de la educación familiar. Deformándose las fronteras entre un ente y otro de manera errónea. No bajo un fin colaborativo sino más bien como un fin intrusivo. La desconfianza y el malestar que ello genera en el cuerpo docente desencadena la separación entre Familia-Escuela y con ello la lejanía de una verdadera comunidad educativa que esté preparada para ofrecer una educación ajustada a las circunstancias de hoy. No estamos en contra del mantenimiento de fronteras separatistas entre ambos entes, todo lo contrario. Creemos necesario el trabajo colaborativo siempre que ambos mantengan unos niveles óptimos de responsabilidad dentro de las funciones asociadas a su propio rol, el de padre y/o el de docente.

Actualmente, los recursos TIC facilitan dicha colaboración. Mediante la creación de redes

de aprendizaje, entornos virtuales de comunicación, E-learning, Redes Sociales, o a través de tutorías online, la relación de los padres y madres con la acción docente del profesorado puede volver a ser más participativa sin que llegue a resultar intrusiva (Aguilar y Leiva, 2012). No obstante, la colaboración no se hace solo mediante ejemplos visibles y concretos. Es decir, reuniones, asistencia a eventos, actividades, etc. La colaboración también se puede hacer desde casa. La labor de la familia se encuentra también en las prácticas que realiza en su seno, en casa, en el parque, cuando salgo de viaje; en definitiva, en el día a día. Se trata de una formación constante, de una vigilancia continua de las conductas verbales, no verbales, físicas, emocionales, que sirven de ejemplo a los hijos. En definitiva las funciones y roles que una madre o un padre deben cumplir. Este apoyo familiar, en simbiosis con una buena acción docente en el aula, suele resultar un factor fundamental para la consecución del éxito escolar, que sin embargo no se observa en aquella parte del alumnado sin dicho sostén familiar (Rivillas, 2014). Ahora bien, después de conseguir eso, el apoyo a la tarea educativa se complementa mediante otras vías también. Por ejemplo, conocer los límites, defectos y virtudes de su hijo mediante la comunicación con el docente. Procurar unas condiciones estables en casa para el trabajo, el estudio y dedicación a la tarea escolar (horario y clima de silencio). O el seguimiento diario del trabajo personal alternando la exigencia y motivación, con la comprensión (Estébañez, 1995). De esta forma, no podemos obviar, como apunta Sarramona (2004), que los padres son agentes condicionantes de la efectividad escolar. Y por tanto sin el apoyo de éstos hacia la Escuela y su práctica, la calidad de la enseñanza será infinitamente más baja que si hay colaboración y responsabilidad colectiva.

6. EL PROBLEMA DE LAS REFORMAS

Otra circunstancia que aquí traemos como causante de este inmovilismo cultural tiene que ver con las políticas educativas. Este es

un eje transversal a las demás causas en tanto en cuanto la Educación es ideología. Pero en este caso, lo encuadramos como un efecto de escudo. Del contexto político-educativo de las últimas dos décadas se deduce que la cultura escolar se protege de la avenida continua de reformas impuestas que no han considerado las voces de la comunidad educativa. La no participación en los puntos constituyentes de cada reforma por parte de miembros de dicha comunidad, impide que las medidas puestas en cuestión sean tomadas de buen grado (Puelles, 2010). Es más, son vistas en su mayoría como algo extraño, un apéndice inconexo con las formas de entender la escuela. En cercana consideración con las razones expuestas por Díaz e Inclán (2001), mientras no cambie el modus operandi en la forma de plantear, construir y poner en marcha las reformas en educación, éstas únicamente formarán parte de una estrategia aislada de un grupo de especialistas contratados por poderes políticos, quienes únicamente plantearán modificaciones que se acercan a su visión de la educación; una visión politizada de ésta. Como advierten, es necesario construir mecanismos donde los docentes participen de otra forma en la formulación de diagnósticos de la educación, para construir en contextos claros y cercanos algunos elementos de la reforma.

La consecuencia de ello es que cada vez la Escuela se encuentra más alejada de las demandas particulares de cada contexto escolar. Esto se representa en la carga política del currículum que como herramienta de corte prescriptivo subyuga el potencial de la Escuela haciendo de esta una institución homogeneizante que choca con la heterogeneidad de la sociedad de sus miembros (Moral, 2009).

Para salir de este despropósito, no se ha de poner la mirada en soluciones técnicas (Guarro, 2005) sino que la comunidad debe ganarse una legitimidad que ahora mismo no posee. Ella debe tomar los mandos de la situación, erigirse como raíz de la reforma, una reforma eso sí, razonada desde dentro. En ello el docente tiene mucho que decir. La

innovación, debe venir del propio centro, frente a enfoques dependientes de cómo poner más eficientemente en práctica cambios implantados externamente. (Bolívar, 1996) Por ello, tendrán más éxito los cambios que se inician en la propia escuela como respuesta a un problema (Marcelo y Estebanz, 1999) que los que son impuestos desde fuera de las instituciones educativas. En este marco, los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia (Pérez, 1999). O dicho de otro modo, hacer que la cultura escolar gane en permeabilidad con y para la sociedad.

7. LA IMPOSIBILIDAD DEL SER HUMANO POSTMODERNO DE REBELARSE CONTRA LA MODERNIDAD

Existen, a su vez, mecanismos psicológicos más complejos que nos ofrecen explicaciones sobre la rigidez del sistema educativo, y que afectan desde el principal autor de una ley educativa hasta el último estudiante de una escuela pública.

Cuando un ser humano nace, se le fija un escenario y en él debe vivir. Que se adapte o no a dicho escenario resultará fundamental para su supervivencia y desarrollo en el mismo. El ser humano es un animal social, y su capacidad de adaptación es casi ilimitada. Desde que nace, va haciendo suyos los diferentes usos, costumbres y hábitos de las personas de su alrededor, de tal modo que nunca llega a plantearse el origen de estos.

Como ya hemos visto con anterioridad, esta aceptación e interiorización sin crítica de las características de nuestro entorno iría en contra del pensamiento contemporáneo, más cercano a la búsqueda de la individualidad intelectual, la crítica y la aceptación de que todo es revisable. No obstante, esta "sumisión" responde a un proceso mucho más sutil, tan endémico como la propia es-

pecie humana, que el alemán Erich Fromm llamó conformidad automática:

"Evidentemente no es ésta tan sólo la opinión general que se sustenta con respecto al individualismo..., sino también lo que todo individuo cree sinceramente en lo concerniente a sí mismo; a saber, que él es él y que sus pensamientos, sentimientos y deseos son suyos. Y sin embargo, aunque haya entre nosotros personas que realmente son individuos, esa creencia es, en general, una ilusión, y una ilusión peligrosa por cuanto obstruye el camino que conduciría a la eliminación de aquellas condiciones que originan tal estado de cosas" (Fromm, 2014, p. 271).

La sensación de libertad individual e intelectual que abunda en nuestro mundo contemporáneo no es más que una característica aprendida que se generaliza y se convierte en un rasgo más del pensamiento de nuestro tiempo. Pero como señalaba Fromm, esta falsa sensación de libertad nos hace obviar el hecho de que en realidad todos los seres humanos somos obedientes a unas órdenes y normas que no se conciben como tal, y que tienen forma de usos sociales, buena conducta, vida saludable, etc. No es solo que nos cueste razonar la naturaleza de las imposiciones de nuestro entorno; es que ni siquiera las concebimos como tal (Fromm, 2014).

Ésta es la principal razón por la que las grandes Instituciones (entre ellas, la escolar) no podrán cambiar nunca con el impulso de unos pocos. Se hace necesario un definitivo cambio de paradigma en la forma de pensar y de hacer de toda la sociedad, pero esta transición no se está produciendo de manera consciente, sino que se debe a la mejora en la calidad de vida de las personas, que ven cubiertas sus necesidades más básicas, y sus demandas se elevan a estadios postmaterialistas. En este aspecto, las personas muestran una capacidad de cambio y adaptación menos férrea que las Instituciones y el entorno mismo en el que viven. Y si bien los ciudadanos forman parte del sistema que hay detrás de las organizaciones sociales, no

son parte del eje fundamental que constituye, da forma y modifica dichas instituciones. No obstante, y si como muchos autores defendemos, estamos ya inmersos en un proceso de transición definitiva hacia la sociedad postmoderna, la evolución de este paradigma propiciará los cambios necesarios y suficientes en la sociedad, y en la estructura misma, como para que dicha evolución hunda sus raíces en las Instituciones.

Moral se atreve a vaticinar que nuestra generación no asistirá al cambio de paradigma definitivo, y que continuaremos en esta frontera de teorías y adivinamientos, viendo cómo la Educación se convierte, cada día más, en ese cajón de sastre al que van a parar todos aquellos asuntos pendientes de resolver que tiene nuestra sociedad (Moral, 2009).

8. SOCIEDAD Y ESCUELA

Desde un enfoque postmodernista, todo parece indicar que en efecto, el cambio de paradigma está en marcha, y no tiene vuelta atrás. La sociedad parece no verse identificada en la Escuela, y son numerosos los indicadores que dan cuenta de ello: la desafección de las familias hacia ésta, la brecha entre legisladores y la comunidad educativa, el desajuste entre la formación del profesorado y su labor docente real, el desencanto y desconcierto del alumnado, etc. (Martín-Sánchez 2014; Ruíz, 2010). Estos son los desencantos parejos a la gran desilusión que surgió hacia las instituciones durante el Siglo XX, y que está consolidándose en nuestro Siglo XXI.

De este modo, nos topamos con un panorama poco alentador: una escuela descontextualizada que no satisface ni al alumnado ni a sus padres; un profesorado zarandeado de un siglo a otro entre los recursos que se le ofrece, la preparación que recibe y las demandas de sus estudiantes; y un alumnado que no ha recibido la preparación suficiente como para desenvolverse en la lógica productiva de nuestro siglo. Así es como se genera esa desilusión existente hacia la escuela, esa enorme animadversión que sienten

los padres hacia el profesorado, y esa frustración de los estudiantes.

Así puede verse que la escolarización pasa por ser un periodo de obligada asistencia cuyo impacto sobre la vida de los estudiantes no va más allá de una falsa sensación de socialización más que de formación, de autodescubrimiento o de desarrollo de las habilidades personales. La Escuela ha perdido su lugar privilegiado en la sociedad, y sus fines loables y esperanzadores se han disuelto en ese mar de contenidos, métodos, horarios, grupos y evaluaciones. Su capacidad transformadora se ha visto subyugada a la necesidad de formar trabajadores, que por otra parte, resulta ser ineficaz (Díez, 2010; García, 2010; Giroux, 2001; Petty, 2001). Este sacrificio de la formación personal en pro de la laboral, que a priori puede suponer una garantía de igualdad de oportunidades (Recio, 2014), resulta, como decimos, insuficiente desde que el mercado laboral empezó a cambiar, mientras que la escuela se mantuvo estanca en las formas de hacer del Siglo XIX, imitando un modelo productivo agotado.

La única oportunidad de salvación de nuestra escuela es que en su transformación consiga satisfacer a estas demandas. Entonces recuperará el lugar que le corresponde, con un poder de transformación real, y volviéndose de nuevo imprescindible. Por tanto, no se trata de dar la espalada a la institución escolar, sino desde el puro respeto al desarrollo del concepto de educación, trabajar para su renovación y adaptación a los cambios económicos, culturales y sociales (Rodríguez-Casado y Prieto-Jiménez, 2013).

9. LA ESCUELA QUE ESTÁ POR VENIR Y EL PROFESORADO QUE SERÁ

Nuestra Escuela está transformándose, si bien su transformación es lenta y nuestro tiempo vertiginoso (Martín-Sánchez, 2014). En este sentido, no es sencillo imaginar la Escuela que viene, pues es imposible diseñar un modelo escolar cuyo impacto empiece a sentirse antes de que se produzca un nuevo cambio en las características de los alumnos.

Por esto, debemos caminar hacia una Escuela adaptable a su entorno, que se acomode a las necesidades inmediatas de su alumnado, y que les permita a estos desarrollar sus habilidades personales por encima del contenido (Moral, 2009).

Pero esta escuela va a necesitar un nuevo tipo de profesorado, un profesorado post-moderno. La formación de los nuevos docentes pasa por la adquisición de un sinfín de herramientas que le van a permitir desenvolverse en su entorno, y satisfacer las demandas de su alumnado, sin necesidad de asumir usos tradicionales o metodologías contaminadas a fin de hacer frente a situaciones para las que no había sido preparado.

En definitiva, se trata de educar al docente democrático, que no se erija como único conocedor de la verdad, que abra la clase, que oriente y guíe los procesos naturales de aprendizaje de su alumnado y que renuncie a la autoridad absoluta que en estos momentos posee (Barba-Martín, 2009).

Nadie duda ya de que una nueva escuela está por venir. Y es inevitable que ésta acabe siendo la que la sociedad demanda, pues como hemos visto, la capacidad de adaptación del ser humano a su entorno (incluso al que él mismo ha creado) es infinita. Si es ésta la cara de la moneda, encontramos la cruz en todas esas generaciones que en este cambio de paradigma han sido víctimas del inmovilismo que caracteriza a la educación de nuestro tiempo. La Escuela que está por venir estará siempre en deuda con todos esos estudiantes.

10. CONCLUSIONES

No cabe duda de que las tensiones entre la Sociedad y la Escuela están presentes y son continuas. En estas páginas hemos tratado de ahondar en los motivos de esa tensión acercándonos a la teoría de la postmodernidad, al concepto y elementos de la cultura escolar y a las causas de su inmovilismo. Desde estas reflexiones, hemos expuesto factores clave que nos ayuden a entender o

a vislumbrar posibles soluciones. Soluciones que pasan por pensar el cambio de la cultura de la escuela como modo de mejorar ésta (Murillo, 2004).

Aspectos relativos a la tradición de la Escuela, al papel del docente, en clave de formación, -tanto inicial como permanente-, la relación con las familias y su papel en las reformas, son algunos de esos factores clave y que señalamos aquí, como causantes del inmovilismo de la cultura escolar.

Ese inmovilismo afecta de lleno sobre la disociación entre la Sociedad y la Escuela, generando un escenario imprevisible y constantemente en tensión. Dicha disociación ha sido presentada como causa inevitable del convulso momento histórico que estamos atravesando, y que de una forma u otra, está perturbando el orden sobre el que se sustentaba nuestra cultura en general. Conocer más a fondo quiénes son los actores principales que influyen en el congelamiento de la cultura escolar nos ayuda a realizar un boceto cada vez más detallado de la situación actual, y nos permite vislumbrar posibles grietas del conservadurismo sobre las que incidir.

El concepto tradicional de Escuela está obsoleto, y es posible que tras su desaparición, no llegemos a ver uno igual. La Escuela que está por venir debe ser capaz de hacer frente a un momento histórico vertiginoso, cambiante y desafiante, que requiere una enseñanza más participativa, bidireccional y horizontal.

Lograr tales retos son a su vez presentados como un escenario inevitable, pues la Historia de la humanidad ya nos ha dado buena cuenta de la capacidad de adaptación de los seres humanos. Conseguir una Escuela que forme a los futuros ciudadanos de una sociedad es algo que va a ocurrir, y la única alternativa para alcanzarla es repensando el modelo de educación para satisfacer las necesidades de un mundo que está cambiando.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. C. y Leiva, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Asch, S. (1956). Studies of independence and conformity: a minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1-70.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogía de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Barba-Martín, J.J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula, posibilidades para una educación democrática. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44.
- Bolívar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.
- Bosch, M^a. C. (2003). El reto de la Escuela Posmoderna. El papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada*, 12, 25-36.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era Post Posmoderna en las Comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 135-161.
- Díaz, A. y Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-42.
- Díez, E. J. (2010). Decrecimiento y educación. En C. Taibo (dir.), *Decrecimientos: Sobre lo que hay que Cambiar en la Vida Cotidiana* (pp. 109-135). Madrid: Los libros de la carata.
- Escudero, J.M. y Bolivar, A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola. En A. Amiguihno y R. Canário (Organiz.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 97-155.
- Estébanez, J.C. (1995). Familia y éxito escolar. En Llorent Bedmar, V. (ed.). *Familia, Comunicación y Educación*. Sevilla: Kronos.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdel·lívól, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5 septiembre-octubre 4-8.
- Flores, G., Porta, L., y Martín-Sánchez, M. A. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 69-81.
- Fromm, E. (2014). *Miedo a la Libertad*. Barcelona: Paidós.
- García-Bravo, W. y Martín-Sánchez, M. A. (2013). Hermenéutica y pedagogía: la práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso*, 36, 55-78.
- García, T. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 16-21.
- Gil Cantero (2001). Educación y crisis del sujeto. *Teoría de la Educación*, 13, 45-68.
- Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-48.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández-Prados, M. A. y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta* 87, 3-26.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona Graó.

- Inglehart, R. (1987). Value change in industrial societies. *The American Political Science Review*, 81(4), 1289-1319.
- Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *The Washington Quarterly*, 23(1), 215-228.
- Leiva, J. J., Pedrero, E., y Pérez-Galán, R. (2014). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo y compromiso pedagógico en la formación inicial del profesorado. *Revista Educativa Hekademos*, 16, 51-58.
- López-Lorca, H. (2004). Padres y alumnos ante el valor de la responsabilidad. *Educatio* 22, 187-205.
- Marcelo, C. y Estebaranz A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional, *Educar*, 24, 47-69.
- Martín-Sánchez, M. A. (2014). Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa. *Revista de Educación*, 5(7), 75-92.
- Moral, M. V. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 203-222.
- Moreu, A. y Prats, E. (Coords.) (2010). *La educación reviscionada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Murillo, F. J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Pérez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Petty, R. (2001). Manejo del aula, competencia básica del maestro líder. *Revista Electrónica Educare*, 1, 85-91.
- Planella, J. (2006). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(12), 1-11.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J. y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Puelles, M. (2010). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Recio, A. (2014). Educación y capitalismo en el análisis "radical" de S. Bowles y H. Gintis. *Revista de Economía Crítica*, 18, 213-219.
- Rivillas, J. (2014). Encuentros y desencuentros: familia y escuela. Barreras y desafíos para la formación. *Infancias Imágenes*, 13(2), 159-166.
- Rodríguez-Casado, M.R., y Prieto-Jiménez, E. (2013). Atención a la diversidad cultural desde la Educación para el Desarrollo. La importancia de la educación intercultural en los centros escolares. *Revista Educativa Hekademos*, 14, 53-62.
- Ruíz, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188.
- Ruíz, M., Bernal, A., Gil, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24(2), 59-81.
- Sánchez-Moreno, M. y López-Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 95-110.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación* 6, 27-38.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Madrid: Ediciones Morata.

- Zamora, B., Urra, C., Guerrero, C., y Leiva Salinas, P. (2016). *Desafíos para una pedagogía desde el pensamiento hermenéutico-sociocrítico*. (Tesis Doctoral) Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Zatarain, M. (2015). Educación, crisis y posmodernidad. *Revista Vínculos*, 6, 207-230.