

Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas¹

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

Parece haber un acuerdo, bastante generalizado, entre quienes analizan las reformas educativas de las últimas décadas o se preocupan por las cuestiones relacionadas con la organización escolar, el currículum y las innovaciones en la enseñanza, sobre el fracaso o relativo fracaso de todas ellas. A pesar, dicen, de la serie sucesiva de reformas emprendidas en los últimos decenios, el núcleo fundamental de las prácticas escolares ha permanecido prácticamente invariable o no ha experimentado mejoras evidentes (Escudero, 1994; p. 141; Fullan, 1994; pp. 147-148; Gimeno, 1996; pp. 53-55; Goodman, 1995; pp. 2-3; Sirotnik, 1994; p. 7). Incluso ha llegado a decirse que, por lo general, las reformas se suceden, una tras otra, sin alterar lo que de hecho sucede en las instituciones educativas y, sobre todo, en las aulas, porque constituyen, en el mejor de los casos, una muestra de las buenas intenciones de los reformadores en relación con la mejora del sistema educativo y, en el peor, una cortina de humo para distraer a los actores implicados –profesores, alumnos, padres, sindicatos, etc.– y ocultar la ausencia de una política efectiva de mejora. Tanto en uno como en otro caso, se añade, las reformas devienen un ritual que justifica la existencia de los reformadores y legitima una determinada situación política (Campbell, 1982, p. 328; Cuban, 1990a; Gimeno, 1992, 1996 y 1998, p. 86).

Las críticas a los reformadores –es decir, a quienes plantean y lanzan reforma tras reforma desde el poder político y las admi-

nistraciones educativas– no sólo proceden de quienes las analizan desde el ámbito de la político, organizativo o pedagógico, sino también, en los últimos años, de los historiadores de la educación, sobre todo de aquellos interesados por la historia del currículum, las disciplinas escolares o la vida cotidiana en los establecimientos educativos y, en especial, en el aula. En esta crítica, realizada desde la Historia, se ha achacado en ocasiones a los reformadores el poseer una “creencia mesiánica” en la posibilidad de “una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado”, así como en la sustitución más o menos inmediata de las prácticas y de la realidad existentes por las que se proponen. Más aún, se afirma que actúan, al ignorarlas, como si dichas prácticas y tradiciones no existieran, como si nada hubiera sucedido antes de ellos y estuvieran, por tanto, en condiciones de construir un nuevo edificio a partir de cero. Un hecho que plantea, según tales críticas, la necesidad de romper esa “antipatía existente entre las estrategias de reforma del currículum y los estudios y la historia del mismo” (Goodson, 1995; pp. 9-10).

Las referencias al peso de las tradiciones o al “bagaje histórico” de las instituciones docentes (Weiss, 1995; p. 587), y al olvido de las mismas por quienes proyectan y aplican reformas que creen posible “reinventar” la escuela, implican un requerimiento a los historiadores de la educación. Lanza la pelota a su tejado y exige, por parte de ellos, algún tipo de respuesta. El pro-

¹ El presente texto constituye una versión revisada y ampliada del que, con el título de *¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador*, sirvió de base para la conferencia inaugural del I Congreso Brasileño de Historia de la Educación, celebrado en Rio de Janeiro en noviembre de 2000, cuya traducción al inglés se publicará en la revista *Encounters on Education*.

blema surge cuando, desde la misma historia de la educación, se constata la ceguera de los historiadores hacia la realidad cotidiana de las instituciones docentes y las prácticas educativas en el aula. Una ceguera que ha hecho que algunos de ellos hayan recurrido, en los últimos años, al simul de la "caja negra" para referirse al currículum real y efectivo (Goodson, 1995; p. 11), al aula de clase (Depaepe y Simon, 1995; pp. 9-10; Depaepe, 2000; p. 10) o a la cultura escolar (Julia, 1995; p. 356) como objetos históricos. Una caja negra cuyo conocimiento plantea serios problemas teóricos, metodológicos y de fuentes, pero que también en los últimos años está siendo objeto de estudios, en unos casos por sí misma (Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999) y, en otros, por sus relaciones con la historia de las disciplinas escolares (Cherrel, 1996 y 1998; Julia, 2000), con el divorcio entre los teóricos y científicos de la educación y el saber empírico-práctico de los profesores y maestros (Escollano, 1999 y 2000) o con la cuestión del fracaso y superficialidad de las reformas educativas (Tyack y Cuban, 1995; Viñao, 1996 y 1999). Algunas respuestas a dicho requerimiento se han producido ya desde la Historia. El propósito de este texto es dar cuenta de ellas, ofrecer una revisión crítica de las mismas y avanzar algunas de sus posibilidades o caminos. Pero, antes parece necesario realizar algunas precisiones conceptuales que nos ayuden a desbrozar dichos caminos.

Reformas e innovaciones (precisiones terminológicas)

Reforma y educativa son dos términos con connotaciones positivas. Lo educativo nos remite a una actividad valiosa. Y cuando se habla de reforma lo que viene a la mente es un cambio que mejora la situación existente e implica avance y progreso (Aldrich, 1998; p. 346). Contrarreforma, sin embargo, tiene connotaciones negativas. De ahí, por ejemplo el que algunos historiadores católicos prefieran hablar de "Reforma protestante" y "Reforma católica", en vez de "Reforma" y "Contrarreforma".

¿Puede identificarse, sin más, reforma con mejora, avance o progreso? Cambio no significa necesariamente mejora o progreso (Tyack y Cuban, 1995; p. 5). El que lo sea o no depende de la ideología, valores e intereses de los que lo juzgan (Cuban, 1990b; p. 72). Por ello el historiador debe distinguir entre mejora y éxito. El que un cambio o reforma pueda calificarse o no como mejora dependerá de la valoración personal que le merezca. Sin embargo, su juicio sobre el éxito o fracaso de una reforma se emitirá en función de la adecuación entre los propósitos de la misma y sus efectos, con independencia de la valoración que se haga de ellos. Así, por ejemplo, puedo decir que la reforma educativa emprendida por el bando "nacional" en la España franquista, tras el inicio de la guerra civil, basada, entre otros aspectos, en la depuración del profesorado e imposición de un ferreo control ideológico sobre el sistema educativo fue todo un éxito, aunque a continuación precise que dicho éxito constituyó el episodio más dañino, perjudicial y regresivo de toda la historia educativa, científica y cultural española del siglo XX.

Por otra parte, al referirnos a los objetivos o propósitos de una reforma educativa y a la adecuación a los mismos de sus efectos y consecuencias, el historiador debe distinguir entre los propósitos explícitos y los no dichos o implícitos, a veces incluso negados. Es decir, entre el discurso teórico o retórica discursiva de la reforma y los objetivos ocultos, cuando se detecten, de la misma. En este caso el éxito o el fracaso no deben enjuiciarse en relación con los objetivos manifestados, sino con los efectivamente perseguidos y no dichos. Cuando, por ejemplo, los defensores y diseñadores de las políticas de libre elección de centro, en el contexto de la ideología neoliberal, manifiestan: a) que dicha política elevará necesariamente la calidad de la enseñanza, b) que reducirá los costes, y c) que favorecerá, también necesariamente, la igualdad de oportunidades reduciendo las desigualdades sociales y educativas, uno no puede decir que dichas políticas fracasan por el simple hecho de que las evidencias empíricas muestren: a) que el mejor predictor de la

calidad es el entorno familiar y no la existencia o no de libertad de elección de centro, b) que dicha calidad no depende de la aplicación, sin más, de políticas de este tipo, c) que no se reducen necesariamente los costes, y d) que las desigualdades sociales y educativas se incrementan (Ambler, 1997; Elmore y Fuller, 1996). El mantenimiento de los supuestos teóricos cuando todas las evidencias muestran, de modo repetido y constante, su falsedad, debe hacernos dudar acerca de si los efectos perseguidos, y no confesados, son los manifestados o los realmente producidos. Si fueran estos últimos tendríamos que concluir afirmando que tales políticas tienen éxito porque alcanzan los objetivos realmente perseguidos, no los manifestados, y calificando de ideología que oculta la realidad el discurso teórico que esconde las intenciones reales de tales políticas, tal y como sucede en el caso español (Viñao, 1998 y en prensa).

Además los términos avance o progreso, en relación con el de reforma, tienen una connotación lineal y también positiva. Se avanza o progresa hacia delante. Nadie dirá que lo que pretende no significa un avance o un progreso en el sentido de que supone una mejora en relación con una situación dada. Lo que sucede es que estos dos términos tienen también una connotación temporal: se avanza o progresa en el tiempo. Y es aquí donde las críticas al presentismo a-histórico de los reformadores deben matizarse. No es cierto que los reformadores, como a veces se dice, ignoren el pasado. Al contrario, recurren a él, lo interpretan y lo utilizan en apoyo de sus tesis y propuestas. Bien para demonizarlo, cuando culpan a las reformas anteriores, a los que les precedieron, del descenso en la calidad o nivel educativo, bien para mitificar un pasado remoto, una supuesta edad de oro que nadie concreta en el tiempo, en la que todo fue mejor y a la que hay que volver. En este sentido, no puede calificarse de avance una reforma que pretende volver atrás en el tiempo (Tyack y Cuban, 1995, p. 6). Ello sólo puede hacerse desde la identificación de avance con mejora –al menos para los que defienden dicha vuelta atrás.

La índole polisémica del término reforma y su empleo a modo de paraguas en el que tienen cabida una amplia diversidad de objetivos, iniciativas y programas dificulta todavía más el análisis histórico de su éxito o fracaso. Por un lado suele distinguirse entre reformas e innovaciones y afirmarse que hay reformas que favorecen las innovaciones y otras que las dificultan o entorpecen. Ambas son “tentativas de cambio”. Sin embargo, las reformas parecen identificarse más con los cambios globales en el marco legislativo o estructural del sistema educativo, y las innovaciones con cambios, también intencionales, más concretos y limitados al currículum –contenidos, metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales, formas de evaluación (Pedró y Puig, 1998; pp. 40-43). Las reformas serían, en síntesis, “esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos” (Tyack y Cuban, 1995; p. 4). Otros autores distinguen entre reformas de mejora o “primer orden”, que sólo pretenden hacer más eficientes y efectivas las prácticas en curso, y reformas radicales, o de “segundo orden”, que afectan a las tradiciones y creencias básicas que sustentan la organización y prácticas escolares (Romberg y Price, 1983; Cuban, 1990b; p. 73).

Dada la dificultad terminológica y real existente para saber si nos hallamos ante una innovación o una reforma y, en este caso, de qué tipo, parece conveniente que precisemos el alcance con el que utilizamos el término reforma en este texto. Por reforma entiendo, con Francesc Pedró e Irene Puig (1998, pp. 44-45), una “alteración fundamental de las políticas educativas nacionales” que puede afectar al gobierno y a la administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo –en general más cercanos a las innovaciones– y asumidos en ocasiones por el poder político, y de los procesos de difu-

sión y adaptación de determinadas ideas y métodos pedagógicos elaborados, en general, por asociaciones o personas individuales –enseñanza mutua, *infant schools*, Froebel, Herbart, Escuela Nueva, Montessori, Decroly, Freinet, Freire, etc.–, origen, a su vez, de movimientos de reforma supranacionales, de adaptaciones –con la consiguiente interpretación y modificación– a contextos diferentes a aquéllos en los que fueron elaborados, y de conflictos entre quienes se consideran auténticos herederos e intérpretes correctos del sistema o método original.

Culturas escolares y gramática de la escuela

Las reformas educativas no han sido un tema extraño para la historia de la educación. Sólo que, cuando se han estudiado, en su análisis han predominado los aspectos ideológicos, políticos, institucionales, financieros o legales, así como las referencias a sus personajes, leyes o hechos más relevantes. También los historiadores se han referido, en ocasiones, a su fracaso o a la disparidad entre lo pretendido y lo realizado, entre las intenciones y lo realmente llevado a la práctica. La explicación de estas disparidades se achacaba normalmente: a) a la falta de recursos financieros o medios materiales, b) a los cambios sociales y políticos, c) a las resistencias u obstáculos encontrados, d) a la falta de apoyo o de un clima social favorable, e) a los intereses corporativos opuestos al cambio, o f) a la timidez, debilidad o contradicciones de la reforma emprendida. Sin embargo, faltaba por lo general en estos estudios un análisis que situara tales reformas en la larga duración y en la cuestión, más amplia, del cambio y las continuidades educativas.

Desde la Historia se han señalado pues, una y otra vez, las divergencias entre las propuestas o planteamientos teóricos de las reformas y su aplicación o efectos reales. Unos efectos inesperados, imprevistos –aunque previsibles– e incluso, a veces, opuestos a los deseados y realmente propuestos. Un solo ejemplo será suficiente. En 1868, tras la llamada revolución de octubre

y la llegada al poder del liberalismo radical o progresista, se implanta en España la libertad total de enseñanza como primer paso hacia la supresión de la enseñanza estatal. Los principios teóricos del liberalismo radical eran, por así decirlo, teóricamente correctos: de la libertad no podía salir triunfante el error, sino la verdad. Dejando, por ejemplo, a las provincias y municipios libres del dominio o tutela estatal en el ámbito de la enseñanza, descentralizándola, las provincias y municipios se lanzarían a crear escuelas para niños y adultos. La descentralización produjo, sin embargo, efectos opuestos a los buscados. La teoría se mostró falsa: dejadas a su libre albedrío las provincias y algunos municipios mostraron más interés por crear, con fondos públicos, universidades e institutos de segunda enseñanza –los establecimientos que necesitaban aquellos que decidían sobre el uso de tales fondos– que escuelas para las clases populares. Otros municipios –en las zonas rurales– despidieron al maestro o maestra, y cerraron la escuela o contrataron, por un menor salario, otros maestros sin título. Sólo unos meses después de haberse aprobado el decreto-ley de libertad de enseñanza, el mismo ministro que lo había firmado, Ruiz Zorrilla, hacía expresa renuncia en el parlamento de su liberalismo teórico y reconocía, no sin tristeza, que consideraba “necesario un período de dictadura más o menos larga” para que todos los españoles supieran leer y escribir (Viñao, 1985).

Este tipo de explicaciones, como aquellas otras que advierten los límites y contradicciones internas de una reforma determinada, a fin de mostrar el divorcio entre la teoría, la legalidad y las prácticas, son valiosas pero insuficientes. No dan cuenta ni muestran el “cambio sin diferencia” (Goodman, 1995), la interacción de las sucesivas reformas entre sí, o entre ellas y los actores e instituciones del sistema educativo, así como su papel en los procesos de adaptación, ritualización y cambio de las reformas. No dicen nada o muy poco, en definitiva, sobre las continuidades a medio y largo plazo o sobre la específica combinación de cambios y continuidades que se produce en dichas instituciones.

Ha sido al buscar explicaciones de este tipo cuando los historiadores de la educación han acuñado dos expresiones o conceptos más o menos novedosos: el de cultura escolar o de la escuela y el de gramática de la escuela. La expresión "cultura escolar", así entendida, ha sido acuñada y utilizada en el contexto de la historia de la educación europea (Chervel, 1996, 1998; Julia, 1995, 1996 y 2000; Escolano, 2000; Terrón y Mato, 1995; Viñao, 1996, 1998b, 1999), con significados en ocasiones distintos, y la de "gramática de la escuela" en el contexto estadounidense (Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 1995). Las diferencias de matiz existentes entre ambos conceptos no empañan, sin embargo, la similitud en sus supuestos básicos –las ideas de continuidad, estabilidad, sedimentación y relativa autonomía– y en la caracterización de los elementos que los integran. Creo, por ello, que es posible dar una definición y hacer una caracterización conjunta –aún prefiriendo, por más amplia, la expresión de cultura escolar– que englobe los aspectos esenciales de ambas sin que ello signifique que esta síntesis personal sea asumible por los autores citados.

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos –por ejemplo, las disciplinas esco-

lares– que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Esta sería la tarea del historiador: hacer la arqueología de la escuela.

Los aspectos más visibles, en torno a los cuales se articula dicha cultura, serían los siguientes:

Las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc...

La marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos, de relación y comunicación didáctica, en el aula, entre profesores y alumnos y entre los alumnos.

Los modos organizativos, formales –dirección, claustro, secretaría, etc.– e informales –tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.–, de funcionamiento del centro docente y relaciones entre sus actores –profesores, alumnos, familias.

Los discursos, palabras, expresiones, frases, modos de conversación y comunicación, y las representaciones mentales y rituales que dan sentido y cohesión al conjunto.

El carácter fundamentalmente histórico de la cultura escolar y a-histórico de unas reformas que ignoran su existencia, explicaría la superficialidad de las reformas educativas; el que éstas, en general, se limiten a rozar la epidermis de la actividad educativa sin modificar, pese a lo a veces manifestado, la escuela real, la realidad cotidiana de dicha actividad y la vida de los establecimientos docentes. Las reformas fracasan no ya porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los busca-

dos; no ya porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización; no ya porque, al aplicarse, se conviertan en un ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza a-histórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática.

El análisis de la cultura escolar puede ser útil —siempre que tengamos en cuenta los límites y peligros que plantea su uso— para entender esa mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones, que son las instituciones educativas, y ofrecer un marco explicativo para analizar:

— Cómo, desde el mundo académico, se aplican y adaptan las reformas educativas.

— Cómo, y por qué, determinados aspectos de éstas son incorporados más o menos rápidamente a la vida escolar.

— Cómo otros son rechazados, ritualizados, modificados, reelaborados o distorsionados a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo, de esas regularidades institucionales que gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje y la vida en los centros docentes.

— Cómo puede generarse el cambio educativo y la innovación escolar en las instituciones docentes.

— Cómo, en definitiva, éstas son una combinación de continuidades y cambios. Una combinación sometida a la lógica de dichas regularidades y a la presión de aspectos externos a la misma, pero configuradores de ella, como la cultura propia de cada política educativa y determinados cambios sociales y tecnológicos.

— Cómo dicha cultura es un producto histórico, por tanto cambiante, que también cambia, y que goza de una relativa autonomía para generar formas de pensar y hacer

propias y, como consecuencia, productos específicos en relación con la enseñanza y el aprendizaje, entre los cuales se hallarían las disciplinas escolares, los modos de organizar el espacio, el tiempo y la comunicación en el aula, los exámenes y las formas de acreditación.

— Y cómo, por último, la sociedad ha valorado —ha otorgado un valor social— los modos de hacer y pensar propios de la cultura escolar, y los ha adoptado en otros contextos formativos independientes del sistema educativo formal

Límites y peligros de las expresiones cultura escolar y gramática de la escuela

El recurso a las expresiones de cultura escolar o gramática de la escuela, tal y como han sido expuestas, no está exento de límites y peligros. Como advirtió Robert L. Hampel en el debate ofrecido por la revista *History of Education Quarterly* sobre la obra de David Tyack y Larry Cuban (1995) en la que acuñaba la expresión *grammar of schooling*, los cambios en educación son difíciles de “ver o cuantificar, especialmente si el historiador sólo examina las regularidades institucionales y el discurso político” (AA.VV., 1996; p. 476). En efecto, fijarse sólo, o de un modo casi exclusivo, en las continuidades y persistencias puede hacer que dejemos a un lado los cambios. Incluso los cambios originados por las reformas educativas en la cultura escolar o la interacción y componendas que siempre se producen entre ambas. Nos falta una teoría, una explicación histórica, del cambio y de la innovación en educación, de las discontinuidades, que se integre en el análisis de las continuidades y persistencias. Es imposible disociar ambos aspectos. Entre otras razones, porque aunque no pueda ordenarse el cambio —ésta sería una de las lecciones que nos enseñaría el análisis de la interacción entre las culturas escolares y las reformas educativas—, éste tampoco puede detenerse.

En síntesis, las expresiones o conceptos de cultura escolar y gramática de la escuela nos incapacitan, si no se combinan con un

enfoque atento asimismo a los cambios y a la tipología de los mismos, para captar:

Otros aspectos que también condicionan el relativo éxito o fracaso de dichas reformas –contextos social y político, apoyos o resistencias, contradicciones internas, financiación, etc.

Los efectos e influencia de las reformas en la cultura escolar y viceversa.

Y los cambios a largo y medio plazo en la misma cultura escolar, porque, todo hay que decirlo, las culturas escolares también cambian; no son eternas. Constituyen una combinación –entre otras muchas posibles– de tradición y cambio.

Además, la expresión cultura escolar –o la de gramática de la escuela– sugiere una construcción o estructura única. ¿Puede hablarse de una sola cultura o gramática de la escuela? ¿No sería más esclarecedor hablar de culturas o gramáticas de la escuela?

¿Cultura escolar o culturas escolares?

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares.

Como decía un maestro español (Domínguez Martín, 1935; p. 326), y a mi me gusta repetir, “cada escuela es un caso”. Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza Secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos. Al igual que cada centro docente tiene su propia cultura, también existen rasgos culturales –es decir, estables y persistentes– que caracterizan y distinguen, por ejemplo, los centros de enseñanza Primaria de los de Secundaria y, al mis-

mo tiempo, la cultura –mentalidad, prácticas, etc.– de los maestros de Primaria de la cultura –mentalidad, prácticas, etc.– de los profesores de Secundaria. Unas diferencias que en relación con los centros docentes se aprecian tanto en su estructura académica y disciplinar como en su organización interna, en la forma de llevar las clases, y en las relaciones entre los profesores y entre éstos y los alumnos o padres. Ello explica, en buena parte, los problemas que se plantean a los alumnos en el tránsito de la enseñanza Primaria a la Secundaria, y los conflictos que surgen cuando se integran en un mismo establecimiento profesores de uno y otro nivel educativo.

Con independencia de ello podemos también hablar, dentro de las instituciones docentes, de la cultura de los profesores, de la cultura de los alumnos, de la cultura de las familias o padres y de la cultura del personal de administración y servicios con sus correspondientes expectativas, intereses, mentalidad y modos de proceder. Cuando Tyack y Cuban hablan, por ejemplo, de gramática de la escuela, se refieren más a la gramática de los profesores que a la gramática de los alumnos, como el mismo Cuban ha reconocido (AA.VV., 1996, p. 496). Confunden, pues, una parte –los profesores– con el todo –la escuela–, sin duda porque el propósito básico de su libro, *Tinkering toward Utopia*, es el de mostrar la superficialidad de las reformas emprendidas en Estados Unidos en los últimos cien años y como éstas han sido (re)adaptadas y transformadas por los profesores desde su propia cultura y desde la escuela.

Incluso, en el ámbito de la cultura de los profesores, pueden distinguirse subculturas referidas en unos casos, como se ha dicho, a los niveles educativos en los que desempeñan su tarea, en otros a su categoría académica y, en otros, a su especialización o materia. En palabras de Ivor Goodson (2000, p. 141) “las subculturas de las asignaturas” muestran una “variedad de «tradiciones»”. Unas “tradiciones”, añade, que “inician al profesor en visiones muy diferentes” sobre las “jerarquías” existentes entre ellas, sus contenidos, el “papel del profesor” y su “orientación pedagógica”. Que

constituyen, en suma, un elemento fundamental en su formación, en su integración en una comunidad disciplinar determinada, con su código correspondiente (Cuesta, 1997; p. 20), y en su concepción de la enseñanza y del mundo escolar. Un mundo que ven desde y a través de su disciplina.

Hay, pues, culturas específicas de cada centro docente, de cada nivel educativo y de cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza, así como subculturas más específicas. Pero, dichas instituciones no operan en el vacío. Actúan dentro de un marco legal y de una política determinada que tiene su propia cultura. Una cultura gestionada por reformadores, gestores y supervisores con su propia y específica cultura de la escuela –concepción o forma de verla–, y en interacción con una ciencia o ciencias de la educación –pedagogía, psicopedagogía y sociología de la educación fundamentalmente– que influye en las reformas educativas, que condiciona la cultura escolar y cuyos protagonistas –pedagogos, psicólogos, sociólogos– se erigen en detentadores del saber experto y científico en el ámbito educativo. Esta doble interacción, y enfrentamiento, de la cultura de los profesores y maestros con la cultura de los reformadores y gestores y la de los expertos o científicos de la educación –siempre tentados, cuando las circunstancias políticas lo permiten, a convertirse en reformadores– es la que explica, en buena parte, el fracaso de las reformas educativas. De ahí que nos detengamos en dicha confrontación o enfrentamiento.

Reformadores y gestores frente a profesores y maestros: la cultura política de la escuela

La posición y puntos de vista diferentes de reformadores y profesores determina el relativo fracaso de las reformas educativas hasta el punto de hacerlo, en cierto modo, inevitable. Los profesores, supuestos agentes del cambio –también supuesto– son un problema para los reformadores, gestores e inspectores responsables, desde la admi-

nistración educativa, de que las reformas se apliquen: son “el problema”. Incluso cuando, como es habitual, dichos reformadores, gestores o inspectores han sido antes profesores o maestros. Un cambio de posición implica siempre un cambio de perspectiva, una nueva mentalidad y una también nueva identidad profesional. Las diferencias fundamentales entre ambas culturas –pues de eso se trata, de dos culturas diferentes– podrían sintetizarse del siguiente modo:

A) En cuanto a los *reformadores* (Viñao, 1996; pp. 24-25):

- 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 y, en todo caso, por las reformas sin más adjetivos.

- 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.

- 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.

- Una tendencia a buscar en fuentes académicas y profesionales (revistas, libros, cursos, conferencias), externas a las instituciones escolares, la información relativa tanto a su actividad reformadora y gestora como a la organización y funcionamiento de los centros docentes y los procesos de

enseñanza y aprendizaje en el aula (Weiss, 1995; pp. 583-584).

Una concepción monocrónica o técnico-racional de la distribución y usos del tiempo escolar visto como una secuencia lineal, impersonal y programada, escasamente sensible al contexto, en la que sólo se hace una cosa cada vez (Hargreaves, 1996; pp. 126-132). Esta concepción se combina, en el caso de los responsables políticos y reformadores con un mandato temporal, con una visión alicorta de los problemas educativos y la necesidad de obtener, en su gestión, resultados visibles a corto plazo y políticamente rentables.

B) En cuanto a los *profesores* su tarea se caracteriza por (Hargreaves, 1996; pp. 127-132; Viñao, 1996; pp. 26-28):

- 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.

- La predisposición a obtener información, en relación con su actividad docente, no del mundo académico y profesional (libros, revistas, congresos, conferencias, etc.) sino de la experiencia de los profesores y maestros de su centro docente o de otros similares, es decir, de fuentes internas a las instituciones escolares y procedentes del grupo de iguales. Y, en correspondencia, la desconfianza hacia las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están, co-

mo ellos, "en el tajo", o sea, en el aula y en una aula de características similares a la suya (Weiss, 1995, p. 583-584). Tales ideas o sugerencias -no digamos cuando se trata de mandatos-, realizadas por reformadores, gestores, inspectores o profesores universitarios expertos en temas educativos, son vistas como irreales, impracticables y, en ocasiones, cuando van revestidas de una nueva jerga psicopedagógica, de ininteligibles, y en consecuencia rechazadas.

- Una concepción policrónica del tiempo escolar 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, 1996, pp. 126-132). Asimismo, conforme se avanza en la carrera académica, los profesores y maestros acumulan una experiencia o saber histórico sobre las distintas reformas y su quehacer profesional que contrasta con la perspectiva temporalmente limitada, en cuanto al pasado y al futuro, de los responsables políticos de las reformas educativas.

En síntesis, y en palabras de Carol H. Weiss (1995):

"administradores y maestros difieren considerablemente, en nuestro estudio, en sus prioridades y preocupaciones. La mitad de los directores abogaban por una mayor reforma en las escuelas. Sus creencias en la responsabilidad de la educación y de los educadores, su información sobre los problemas actuales en la escuela y la viabilidad de modos alternativos de acción, y su propio interés en darse a conocer como administradores efectivos y progresivos hacía de ellos paladines del cambio".

(pp. 584-585).

Por el contrario, "el interés propio de los maestros (intereses), creencias (ideologías) y saber (información) les empuja más a defender el *statu quo* que a abogar por la reforma de la escuela" (Weiss, 1995; p. 585) en especial si se trata de reformas a gran escala. La causa de ello, añade Weiss (1995; p. 586), es el peso, reconocido por los mismos maestros, de "las viejas maneras de trabajar", de las "reglas básicas solidificadas en la escuela a lo largo de los años", es decir, de la cultura escolar o gramática de la escuela.

Existe además, como se dijo, una cultura política y administrativa de la escuela, que condiciona las culturas escolares y que se expresa y define en un determinado ordenamiento normativo. Así por ejemplo un breve repaso, muy sintetizado, de las políticas educativas aplicadas en España en los últimos dos decenios 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. 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 hecho, por lo general lentos e imperceptibles, cuando no superficiales, y, como ya se dijo, 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 lo 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. Aquel 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 se dijo, 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 escolar. 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, en especial cuando han sido promovidas y aplicadas por detentadores del saber experto y científico de la educación.

Científicos y expertos frente a profesores y maestros

Uno de los rasgos característicos de las reformas educativas emprendidas en los dos últimos decenios es la alianza, o inclu-

so identidad personal, entre los reformadores y gestores de las reformas y los considerados expertos en cuestiones educativas por dedicar su vida profesional, desde el ámbito universitario, a las ciencias de la educación, es decir, al estudio científico de la educación. El cada vez mayor número de grupos de expertos en educación o especialistas universitarios constituidos en comunidades científicas en torno a un campo propio –evaluación, organización escolar, currículum, didáctica, gestión, etc.– (Nóvoa, 1998; p. 423), y el papel desempeñado por los mismos en la elaboración de los discursos o jergas que legitiman las reformas educativas, así como en su preparación, confección y aplicación, han reforzado el proceso iniciado en el siglo XIX y configurado en el siglo XX de disociación entre el saber teórico-científico de la educación y el saber práctico de los enseñantes. Una disociación que ha supuesto la exclusión de dicho saber práctico, de base empírica, como espacio de producción del saber pedagógico (Escolano, 1999 y 2000; Nóvoa, 1998).

La puesta en relación de la historia de las ciencias de la educación y de la historia de la profesionalización de los enseñantes, de la profesión docente, muestra, como ha señalado António Nóvoa (1998, p. 406), que la consolidación, afirmación y reconocimiento social, político y académico del saber científico sobre la educación ha tenido lugar hasta ahora, con excepciones momentáneas, a costa de la desvalorización de la profesión docente y de la deslegitimación de los enseñantes como productores o generadores de conocimiento pedagógico a partir de su experiencia y reflexión sobre la práctica de su tarea. En este proceso de disociación entre teoría y práctica, entre saber teórico y saber empírico, ambos pierden. El primero porque, a los ojos de los enseñantes, se reduce a especulaciones revestidas de una jerga que poco o nada tienen que ver con la práctica. El segundo, porque carece de un apoyo conceptual y teórico que proporcione un estatuto científico –salvo el puramente disciplinar– a su tarea.

A su vez, la alianza, antes referida, entre “expertos” o “científicos” y “reformadores”, bien por la conversión temporal de

los primeros en promotores activos y propagandistas de una reforma determinada, bien por su incorporación o identificación mental con quienes desde la administración educativa –gestores, inspectores, directores– o desde la formación de profesores –profesores de escuelas normales, responsables de centros de profesores– se encargan de su aplicación o devienen instrumentos de transmisión del saber experto a quienes, desde la acción, deben llevarlo a la práctica, debe tenerse en cuenta cuando, acertadamente, como ha hecho Agustín Escolano (2000), se distinguen tres “culturas de la escuela” –una expresión que, al parecer, estima más adecuada que la de cultura escolar–: a) la cultura del “conocimiento experto” o cultura “científica” de la educación, generada en el mundo académico universitario; b) la cultura “político-institucional”, asociada al discurso o lenguaje normativo, producida en los entornos administrativos y burocráticos; y c) la cultura “empírico-práctica”, elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión, que constituye la “memoria corporativa de los docentes”.

Esta triple distinción resulta extremadamente útil, siempre y cuando no se olviden las alianzas temporales que suelen establecerse entre la cultura de los expertos y la de los reformadores y gestores. Permite, primero, identificar la cultura elaborada por los enseñantes con la cultura escolar o académica en sentido estricto, y explica, en parte, el rechazo cada vez mayor de los enseñantes –al menos en España y, sobre todo, entre los profesores de enseñanza Secundaria– a la reformas de 1970 y 1990, en especial a esta última, y al mismo tiempo, en clara identificación con ellas, al discurso pedagógico de los expertos y reformadores, pedagogos llamados “de despacho”, y, en definitiva, a la pedagogía y psicopedagogía, las pseudociencias responsables, a sus ojos, de todos sus males.

Como muestra de esta especie de “motín” o “revuelta de los profesores” contra la pedagogía o, más bien, los pedagogos, y identificación entre pedagogos y reformadores o gestores citaré sólo algunos párrafos de dos libros de reciente y amplia difu-

sión en España por, como a veces se dice, haber dado a la letra impresa, en forma de libro, lo que a diario se oye en tono coloquial en las salas de profesores de los centros docentes:

"Toda la acción de la pedagogía ha surgido y se ha alimentado de un suelo cuya composición ha sido y es nada más que la sospecha sobre el docente, ..., de sospecha a sentencia no hay ni un paso de distancia, y todo lo demás se ha desencadenado a partir de esta sentencia (...). [Los profesores han sufrido] la incautación de su derecho a decidir responsable y profesionalmente sobre los contenidos y los procedimientos de su ejercicio profesional, y se ha sumado a ello la obligación de rendir cuentas de todos y cada uno de sus actos por escrito y oralmente, a grandes rasgos y al pormenor más inconcebiblemente detallado, ante unas 'instancias administrativas' que no son sino tribunales con capacidad para apartar de la profesión a unos trabajadores exclusivamente sobre la base de la discrepancia de opinión ... [desde ellas] se requieren de todos los docentes anualmente y a veces con una periodicidad menor al año una demencial cantidad de documentos escritos, en los cuales los profesores deben relacionar, enumerar, listar, secuenciar y explicar cada acción llevada a cabo durante cada día de su presencia en el aula; y naturalmente esas explicaciones y enumeraciones y secuenciacines deben ajustarse a lo solicitado por esas mismas instancias administrativas (pedagógicas) que darán en consecuencia su aprobado o su suspenso al profesional puesto en cuestión (...)

(...) la idoneidad de un docente se decidirá en función de su habilidad para presentar con las fórmulas verbales correctas lo que ha hecho en el aula, y como lo ha hecho, y por qué lo ha hecho, y que consecuencias tiene (...)

Este asunto de las implicaciones morales de toda acción escolar y su agotadora expresión al por menor, constituye la última cota del campo de batalla en el que la enseñanza ha perdido todas las guerras frente a la pedagogía"

(Rodríguez Tapia, 1999; pp. 39-40 y 44-45).

"Si alguien ha participado activamente en sembrar el desconcierto en las nuevas generaciones de padres y en el sistema educativo actual acerca de cómo actuar con los chicos en casa y en la escuela, estos han sido los pedagogos. Nos referimos a la pedagogía oficial, desde luego. Los que nos licenciábamos en Pedagogía en los años setenta y ochenta padecimos a fondo la creación de la trama. A lo largo de nuestros estudios asistimos a dos tipos de disciplinas: las místicas y las estadísticas..... Por encima de [sus] desavenencias académicas, ambas tendencias sí tenían algo en común: un objetivo, un fin último, una misión: demostrar al mundo que la pedagogía era una ciencia

y el pedagogo su profeta" (Ruiz Paz, 1999; pp. 13-14).

Con tal fin, añade esta maestra, los pedagogos diseñaron una estrategia consistente, primero, en "dar" a la pedagogía, "una pátina de científicidad" integrándola en el conjunto de las "Ciencias Humanas". Después, en "crear sobre los temas educativos un lenguaje críptico como para dar a entender que existe una compleja materia por conocer, que su comprensión no está al alcance de cualquiera, y que más vale no adentrarse en ella si no se hace de la mano de un especialista". Seguidamente, "el plan pasa por acceder a los medios de comunicación". El paso siguiente consiste en convencer a los padres de que carecen de la formación necesaria para educar a sus hijos. Con ello el pedagogo se hace "imprescindible para toda la familia". La estrategia continúa con el asalto a las instituciones educativas:

"Tras los padres, el siguiente grupo a colapsar es el de los maestros. Ese estupendo universo de maestros sólidamente preparados y que ofrecen a los muchachos una cultura general valiosa, y que saben Física, Química, Matemáticas, Lengua, Geografía e Historia, se convierte en un grupo de practicantes despreciables según el criterio de los pedagogos. Estos que desconocen todo sobre cualquiera de esas materias, dicen poder colocarse por encima de ellas para planificar sus objetivos o diseñar su didáctica, controlar el feed-back en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, o disertar sobre la importancia de la educación frente a la mera instrucción. ¿Cómo pueden ofrecer criterios para el sistema de enseñanza quienes desconocen la materia a transmitir (...).

(...) los pedagogos se conducen como si fueran los adjudicatarios del monopolio de la reflexión sobre la enseñanza....., tal monopolio no existe más que en su imaginación (...).

La pretendida 'elevación' del profesional de la pedagogía no es otra cosa que su desconexión completa de la realidad... la pedagogía ha perdido de vista cuál es el objeto de la enseñanza, de las instituciones educativas, y los límites de la educación".

(Ruiz Paz, 1999; pp. 15-20).

Estos párrafos, que no precisan comentario alguno, y otros similares que podrían entresacarse de la prensa profesional del profesorado en España, confirman que:

Cuanto más se configura el saber pedagógico-científico como un campo de conocimiento independiente, desconectado de la

práctica docente y sujeto o articulado en función de sus exclusivas demandas y de los intereses de quienes lo componen, tanto más dicho saber experimenta el rechazo de los enseñantes.

Cuanto más estrecha sea la relación e identificación entre los detentadores del saber experto y los procesos de preparación, elaboración y aplicación de las reformas educativas, tanto mayor será, asimismo, el rechazo de los enseñantes tanto hacia la Pedagogía y Psicopedagogía como hacia las reformas así diseñadas o gestionadas.

En lo que a España se refiere –aunque estoy convencido de que no será difícil hallar ejemplos semejantes en otros países–, la reforma educativa de 1990, preparada, lanzada y gestionada por psicólogos y pedagogos –con la oposición y crítica de otros psicólogos y pedagogos–, y profesores o maestros adeptos o ganados por el discurso y los objetivos de la misma, integrados por lo general en la administración o inspección educativa o en los centros de formación de profesores –despectivamente llamados por sus colegas “desertores de la tiza”–, ha sido el detonante de una “revuelta de los profesores”, cada vez más ruidosa y extendida, con el apoyo político de los contrarreformistas en el poder desde 1996, que culmina el divorcio histórico, iniciado en el siglo XIX, entre la ciencia de la educación y los maestros y profesores. Un proceso que ha conocido altibajos, que tiene sus excepciones –por ejemplo en la España de los años 20 y 30 del siglo XX–, que sólo en los últimos años viene preocupando a los historiadores de la educación, y que, al menos en parte, explica el relativo fracaso de las reformas educativas.

¿Fracasan las reformas educativas? ¿Tiene ello algo que ver con la cultura escolar y la cuestión del cambio en educación?

El recurso a las nociones de cultura escolar, gramática de la escuela o cualesquiera similares puede ser útil para explicar el relativo fracaso de las reformas educativas

y los procesos de (re)adaptación de las mismas efectuados por los profesores a partir de su propia cultura académica, o para analizar, desde esta perspectiva, su relativa autonomía, su capacidad para generar sus propias creaciones o productos –las disciplinas escolares, los modos de organizar la enseñanza, de llevar la clase o de evaluar, etc.–, o la asunción por la sociedad de estos modos escolares y su transferencia a otros contextos educativos ajenos al sistema educativo formal. Sin embargo, al centrar su atención en las continuidades y regularidades que persisten en el tiempo sin ponerse en entredicho, puede, si no se completa con un análisis del cambio en las instituciones educativas, dar una impresión excesivamente estable e inmutable de las mismas. Las instituciones educativas cambian. La misma cultura escolar es algo vivo y cambiante, posee su propia dinámica interna. En otro caso sería incapaz de generar productos propios o de transformar, adaptándolas a sus requerimientos y fagocitándolas, las sucesivas reformas educativas. Por ello es posible hablar, frente a las reformas sin cambios, de los cambios sin reformas.

Parece, pues, necesaria una perspectiva histórica del cambio que complete la perspectiva, también histórica, que la noción de cultura escolar aporta. Un análisis que centre su atención y distinga:

Los cambios o procesos de larga duración –alfabetización, escolarización, feminización docente– que han tenido lugar a lo largo de los siglos XIX y XX y que todavía permanecen inacabados al entrar en el siglo XXI.

Aquellos otros cambios de duración media –un siglo, medio siglo–, pero no menos importantes. Por ejemplo, el tránsito desde el bachillerato o segunda enseñanza de élite a la educación Secundaria para todos o la implantación, en la enseñanza Primaria, del modelo organizativo de la escuela graduada.

Aquellos cambios introducidos por determinadas reformas educativas, tales como, por referirme al caso español, la creación de órganos colegiados de participación de los profesores, padres y alumnos en la gestión y dirección de los centros docentes –los consejos escolares–, o la introducción de un nuevo

modelo de dirección escolar colegiada y participativa –al menos legal y teóricamente–, aspectos ambos establecidos por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, e incorporados, con sus (re)adaptaciones y transformaciones correspondientes, a la cultura escolar de los centros docentes. Y, en el caso de la dirección escolar, hasta tal punto, que cualquier intento de introducir el modelo francés o el anglosajón de dirección profesional, sustrayendo a los profesores o padres la posibilidad de intervenir, de modo decisivo, en su designación, sería rechazada de inmediato por éstos.

Aquellos cambios –también llamados innovaciones– generados a partir de las necesidades, cuestiones o problemas surgidos en la práctica de la enseñanza, y elaborados a partir de la misma, que son el resultado de la iniciativa individual o de determinadas instituciones educativas o pequeños grupos de profesores y maestros. Unos cambios adoptados –y en su difusión (re)adaptados y transformados– por otros profesores y maestros individualmente o en grupo hasta incluso generalizarse en ocasiones con el apoyo de los poderes públicos, de corporaciones y asociaciones privadas o de determinados movimientos pedagógicos de ámbito internacional. Tal sería el caso, por ejemplo, de la enseñanza mutua, las *infant schools*, los jardines de la infancia de Froebel, el método Montessori, los centros de interés de Decroly, las técnicas Freinet o las ideas y principios de la Escuela Nueva.

El concepto de cultura escolar, o el de gramática de la escuela, puede ser útil, pues, para entender como el enfrentamiento entre culturas diferentes –la de los reformadores y gestores, la de los expertos o científicos de la educación y la de los profesores y maestros–, con sus diferentes protagonistas –salvo cuando, como sucede cada vez más habitualmente, algunos expertos se convierten en reformadores o gestores–, intereses, necesidades, y perspectiva, lleva consigo el fracaso relativo de las reformas educativas y su reformulación, transformación y (re)adaptación desde los supuestos de una cultura escolar que también posee su propia dinámica interna de cambio y sus propios conflictos y contradicciones.

Esta explicación, en todo caso, no puede ser, como todas las explicaciones históricas, de índole monocausal. Como ya se ha dicho, el historiador, para dar cuenta del fracaso –y del éxito– de dichas reformas debe atender a sus contradicciones internas, a las constricciones del contexto social y político –a lo que es posible hacer con la utopía–, a los apoyos, resistencias y obstáculos encontrados, a los cambios políticos y sociales que tienen lugar durante su aplicación, al juego de intereses y modificaciones en las jerarquías y relaciones de poder establecidas en el sistema educativo, a su financiación, y, cómo no, a las características de la cultura de los reformadores y gestores. No sea que la explicación de dicho fracaso se encuentre no ya en la cultura escolar, sino en aquella en la que se insertan las mismas reformas. Aquella cultura institucional construida por los propios reformadores y gestores en función de sus necesidades, perspectivas e intereses.

Culturas escolares, reformas e innovaciones

La innovación educativa, como el cambio en la escuela, constituye una “aventura” (Carbonell, 2000). En cuanto tal “aventura” parece que en principio no casa o se opone a la idea o a la misma existencia de una cultura escolar, de un conjunto de tradiciones y prácticas con una cierta continuidad o permanencia a lo largo del tiempo. La oposición es más semántica que real. En primer lugar, la innovación ha de situarse frente a dicha cultura o culturas. Desconocer su existencia sería un error. No analizarlas sería añadir un error a otro error. Además, ha de apoyarse en dicha cultura o en algunos aspectos de ella. No se innova en abstracto, a partir de cero ni sobre el papel, sino en un contexto y circunstancias determinadas. Y hay que tener muy claro que es lo que puede favorecer o dificultar la innovación. Por último, la innovación y el cambio crean su propia cultura, sus continuidades, persistencias y tradiciones. De ahí, por ejemplo, que los movimientos de renovación pedagógica surgidos en España

en las décadas de los 60 y 70 tuvieran más consistencia y se originaran en aquellas regiones en las que, tras la guerra civil, perdurara la memoria histórica de un período de renovación y cambio, con sus protagonistas, anterior a la misma. De ahí, también, que muchas de las debilidades de dichos movimientos se debieran, en algunos casos, a la ausencia de una tradición y prácticas de renovación en las que apoyarse o que sirvieran de referencia; o que dichas referencias –por ejemplo, en el campo de la didáctica y organización escolar– se buscaran desesperadamente en otros países con un total desconocimiento de la obra pedagógica y educativa que, combinando teoría y práctica, había tenido lugar en España en los años 20 y 30.

La innovación pedagógica implica cambios –y también continuidades– en las contenidos, tecnologías y métodos, así como en la organización escolar y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Tales cambios pueden generarse, como se ha dicho, por personas individuales o asociaciones y grupos de profesores, pero su difusión precisa siempre de una cierta institucionalización en grupos más o menos amplios; es decir, la confrontación de reflexiones y prácticas diversas originadas a partir de una voluntad innovadora, de un determinado marco conceptual y teórico y de la experimentación práctica del mismo.

Este doble juego e interacción entre teoría y práctica plantea algunos dilemas. La innovación se mueve entre la necesidad de establecer continuidades y la también necesidad de poner siempre en cuestión tanto la teoría como la práctica. Para difundirse debe alcanzarse cierto grado de estabilidad en aquellas prácticas fundamentadas que deben sustituir a las anteriores. Sin embargo, la permanente puesta en cuestión de las mismas puede originar la no consolidación de cambio alguno. Este dilema entre continuidad y cambio no puede resolverse a favor de ninguno de los dos polos. La continuidad acaba con la innovación y el cambio con su consolidación. Si es cierto que se hace camino al andar, también lo es que si el objetivo es sólo viajar nunca se llegará a Itaca alguna, lo cual puede ser muy román-

tico pero escasamente práctico –y peligroso– en lo que a la educación se refiere.

Al mismo tiempo, las innovaciones nacen con una mayor o menor vocación de difundirse. Si se innova es, en principio, para generar cambios que se extiendan si no al conjunto del sistema educativo, al menos al mayor número posible de aulas y centros docentes. Sin embargo, la difusión o aplicación de una innovación en un contexto diferente de aquél en el que se originó –y por otros profesores y alumnos– implica siempre su interpretación y adaptación. Esta es una de las pocas “leyes” que pueden obtenerse del análisis histórico de los procesos de innovación, cambio y renovación: toda difusión supone modificación por adaptación. Así sucedió con los jardines de la infancia de Froebel cuando se pretendió su extensión a las clases populares en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX (Taylor, 1986), o su establecimiento en otros países (Leen-Lundberg, 1982), como había sucedido antes con las ideas y métodos de Pestalozzi y como sucedería con el herbartianismo al ser (re)interpretado desde los Estados Unidos, o con las ideas y métodos de la Escuela Nueva –hay tantas Escuelas Nuevas cuantos intérpretes de la misma–, de Decroly o de Montessori, por citar algunos de los ejemplos más conocidos. Si ya en vida del o de la promotora de una determinada innovación –cuando ésta tiene un origen marcadamente individual– ha sido imposible evitar los conflictos, desviaciones y separaciones producidas dentro de un mismo movimiento de renovación –ahí está el caso Freinet para atestiguarlo (Colom, 2000)–, su desaparición suele llevar aparejada la fragmentación del mismo, los conflictos entre quienes se presentan como los herederos e intérpretes auténticos del pensamiento original del innovador en cuestión y, lo que es más importante, la ausencia de un punto de referencia válido para asegurar la fidelidad a dicho pensamiento. Como en su estudio sobre “la educación preescolar en el mundo” decía Mialaret (1976, pp. 37-38):

“En la práctica, ..., cuando se invoca tal o cual gran método de un modo general, no se le aplica al pie de la letra, sino que se procura respetar sus principios generales y actualizar sus modalidades.”

(...) Toda educadora bien formada debe, por consiguiente, hacer una labor personal y, a la vez que se refiere a los grandes modelos, constituirse ella misma un método que esté en consonancia con los grandes principios pedagógicos de la educación preescolar y se adapte a las exigencias hic et nunc. Esta reflexión pedagógica y esta aplicación de una pedagogía personal presuponen que la educadora haya recibido una formación suficiente para efectuar esta síntesis, síntesis que, por lo demás, no es nunca definitiva sino que debe ser replanteada constantemente".

Por otra parte, las relaciones entre reformas e innovaciones no suelen ser muy apacibles. Hay, desde luego, reformas que favorecen la innovación —ésta es una de las razones que pueden justificarlas—, al igual que otras las dificultan y entorpecen bien de un modo buscado y planificado, bien de modo indirecto mediante una determinada política de profesorado o una formación no innovadora. Hay también reformas que, pretendiendo la generalización de innovaciones o movimientos de renovación preexistentes, lo que hacen es fagocitarlos y anularlos —como en buena parte sucedió en la España de los años 80. Con independencia de ello, lo que en definitiva condiciona el trabajo del docente son, como se desprende de la cita anterior —y todo profesor sabe—, las exigencias y necesidades del día a día en cada aula concreta. Es ahí, en esa necesidad de adaptar y de valerse de unas u otras estrategias, donde reside en último término la creatividad y originalidad de la acción educativa. Como sucedía en el mundo de la "literatura" oral de la antigüedad o de la Edad Media, lo que definía la creatividad del "aedo" o recitador no era tanto la historia contada cuanto su adaptación al auditorio, su "performance" (Zumthor, 1989). Es ahí, en el día a día del aula, donde nacen y anidan tanto la cultura escolar como la innovación educativa.

Por un análisis histórico-comparativo de los procesos de innovación

Nos faltan análisis histórico-comparativos de los procesos de innovación y de sus relaciones con las reformas educativas. Análisis sobre las condiciones que facilitan o entorpecen su aparición, sobre las perso-

nas que las inician o promueven, sobre los centros, lugares y contextos que constituyen el foco de irradiación de las mismas, y sobre sus modos de difusión, estancamiento, desvirtuación o desaparición. No obstante, siquiera a título provisional, parece que pueden hacerse algunas precisiones.

La primera de ellas es que las innovaciones consideradas como tales por los historiadores de la educación se han producido, en su mayoría, en los primeros niveles de los sistemas educativos, es decir, en las enseñanzas Infantil y Primaria. ¿Se debe ello a un enfoque parcial adoptado por los mismos, a alguna característica peculiar de dichos niveles educativos, o a ambos aspectos? La segunda es que tales innovaciones parecen haberse originado con más asiduidad en instituciones privadas, semiprivadas o semipúblicas de no gran tamaño o, curiosamente, en aquellas escuelas públicas unitarias o pequeñas graduadas ubicadas en el ámbito rural donde los maestros han podido actuar con mayor independencia en relación con otros compañeros o la inspección y la administración educativa. Cuando tales procesos de innovación han tenido lugar en establecimientos públicos de mayores dimensiones y en el medio urbano ha sido, en general, porque se ha recurrido a la fórmula de los centros experimentales, piloto, o de reforma y ensayo, en los que, bajo la fórmula del patronato o fundación, ha sido posible seleccionar al director y maestros o profesores (por ejemplo, en los grupos escolares del patronato municipal de Barcelona o escuelas-modelo de Madrid en los años 20 y 30 del siglo XX), o bien porque, voluntaria o fortuitamente, han coincidido en un determinado establecimiento docente un cierto y suficiente número de profesores integrados en movimientos o grupos de renovación.

En cuanto a las relaciones entre reformas e innovaciones existen también ejemplos ilustrativos sobre las posibilidades de las reformas a largo plazo emprendidas por un reducido grupo de profesores innovadores que encuentra, en un determinado momento, unas condiciones propicias para plantear y acometer reformas desde y con el apoyo de los poderes públicos preservando, al

mismo tiempo, una cierta independencia como tal grupo. Como he mostrado en un trabajo reciente, la creación del Instituto-Escuela de Madrid, en 1918, y, durante la II República, de los de Barcelona (1931), Valencia (1932) y Sevilla (1932) hubiera implicado a la larga, de no mediar la guerra civil, una total reforma de la segunda enseñanza pública sin necesidad de recurrir a la *Gaceta* oficial (Viñao, 2000). Pero, para que ello sucediera fue necesario, primero, que los que después iban a fundar la Institución Libre de Enseñanza, en 1876, se convencieran durante el sexenio democrático (1868-1874) del fracaso de las reformas que promovían desde la *Gaceta* sin contar con los profesores adecuados. Segundo, que, desde 1876 hasta 1918, elaboraran todo un discurso rupturista e innovador sobre la naturaleza y características de la segunda enseñanza y lo pusieran en práctica en la Institución. Tercero, que por fin en 1918 y contando con el apoyo de la Junta para Ampliación de Estudios, pudieran contar con un establecimiento docente (el Instituto-Escuela) para, desde él, experimentar y ensayar sus propuestas con profesores seleccionados al efecto, y, sobre todo, para configurarlo como un centro de formación de quienes después, a través del sistema de oposición, iban a ocupar, por su mejor preparación, las cátedras de los Institutos de segunda enseñanza. Este modelo de reforma gradual y a largo plazo –reforzado con la creación de otros Institutos-escuela durante la II República, asimismo concebidos como centros de formación de profesores– hubiera transformado, como se ha dicho, nuestra enseñanza media si no hubiera sido interrumpido y aniquilado por la guerra civil. De él podemos extraer, al menos, dos conclusiones. Una sería que tanto las reformas como las innovaciones son procesos de larga duración condicionados por circunstancias externas, de índole social y política, a los sistemas educativos. Otra, no menos importante, sería que todo proceso de reforma e innovación pasa por la formación de los profesores que han de llevarlas a cabo, lo cual exige un modelo de formación y selección de profesores radicalmente distinto al existente en nuestro país y a los que, al parecer, se proponen en susti-

tución del mismo. Pero, como ya he afirmado, necesitamos más estudios sobre procesos concretos de reforma e innovación, realizados desde una perspectiva comparada, que nos ilustren tanto sobre su origen, difusión y evolución, como sobre las relaciones existentes entre sí y entre ambas y los cambios sociales, políticos y tecnológicos.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1996). "History and Educational Reform". *History of Education Quarterly*, 36 (4), 473-502.
- ALDRICH, R. (1998). "The Role of the Individual in Educational Reform". En C. Majorek, E. W. Johanningmeier, y F. Simon (eds.), *Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives*. Gent: Paedagogica Historica, Supplementary series (IV), pp. 345-357.
- AMBLER, J.S. (1997). "Who Benefits from Educational Choice? Some evidence from Europe". En E. Cohn (ed.), *Market Approaches to Education. Vouchers and School Choice*. Oxford: Pergamon Press, pp. 353-379.
- CAMPBELL, D. (1982). "Experiments as Arguments". *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3 (3), 327-337.
- CARBONELL, J. (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CHERVEL, A. (1996). "Des disciplines scolaires à la culture scolaire". En J. Sturm, J. Dekker, R. Aldrich y F. Simon (eds.), *Education and Cultural Transmission*. Gent: Paedagogica Historica, Supplementary series (II), pp. 181-195.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- COLOM, A. (2000). *La pedagogía institucional*. Madrid: Síntesis.
- CUBAN, L. (1990a). "Reforming Again, Again, and Again". *Educational Researcher*, 19, 3-13.
- CUBAN, L. (1990b). "A Fundamental Puzzle of School Reform". En A. Lieberman (ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. New York: Falmer Press.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DEPAEPE, M. (2000). *Order in progress. Everyday Education practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- 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.

- DOMÍNGUEZ MARTÍN, M. (1935). "Sobre la escuela unitaria". *Escuelas de España*, II (19), 326-333.
- ELMORE, R.F. y FULLER, B. (1996). "Conclusion. Empirical Research on Educational Choice: What Are the Implications for Policy Makers?". En R. F. Elmore, B. Fuller y G. Orfield (eds.), *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions, and Unequal Effects of School Choice*. New York: Teacher's College Press, pp. 189-201.
- ESCOLANO, A. (1999). "Los profesores en la Historia". En J. Magalhães & A. Escolano (orgs.), *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 15-27.
- ESCOLANO, A. (2000). "Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, monográfico sobre "La educación en España en el siglo XX", 201-218.
- ESCUADERO, J.M. (1994). "El desarrollo del currículum 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.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "Reformas educativas: utopía, retórica y práctica", *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). "Reformas educacionais: utopia, retórica e prática". En T. T. da Silva y P. Gentili (orgs.), *Escola S.A. Quem gana e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, pp. 50-74.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). "Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española". En M. J. Warde (org.), *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Sao Paulo: Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, pp. 85-108.
- GOODMAN, J. (1995). "Change without Difference: School Restructuring in Historical Perspective". *Harvard Educational Review*, 65 (1), 1-29.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- GROSVENOR, I.; LAWN, M. y ROUSMANIERE, K. (eds.) (1999). *Silences & Images. The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- JULIA, D. (1995). "La culture scolaire comme objet historique". En *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Gent: Paedagogica Historica, Supplementary series (I), pp. 353-382.
- JULIA, D. (1996). "Riflessione sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche". *Annali di Storia dell'Educazione*, 3, 119-147.
- JULIA, D. (2000). "Construcción de las disciplinas escolares en Europa". En J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-78.
- LEEN-LUNDBERG, K. (1982). "The Abandonment of the Froebelian Kindergarten in the USA: Causes and Effects". Comunicación multicopiada presentada en el IV congreso de la International Standing Conference for the History of Education, celebrado en Budapest.
- MIALARET, G. (1976). *La educación preescolar en el mundo*. UNESCO: París.
- NÓVOA, A. (1998). "Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation". En P. Drewek y Ch. Lüth (eds.), *History of Educational Studies*. Gent: Paedagogica Historica, Supplementary series (III), pp. 403-430. Publicado también en A. Nóvoa (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: EDUCA, pp. 121-145.
- PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ TAPIA, R. (1999). *La enseñanza neutral*. Madrid: Grupo Unisón Producciones.
- ROMBERG, T. y PRICE, G. (1983). "Curriculum Change as Cultural Change". En G. Griffin (ed.), *Staff Development*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 154-184.
- RUIZ PAZ, M. (1999). *Los límites de la educación*. Madrid: Grupo Unisón Producciones.
- SIROTNIK, K.A. (1994). "La escuela como centro de cambio", *Revista de Educación*, 294, 7-30.
- TAYLOR ALLEN, A. (1986). "Jardines de niños, jardines de Dios: kindergarten y guarderías en Alemania en el siglo XIX", *Revista de Educación*, 281, 125-154.
- TERRÓN, A. y MATO, A. (1995). "Modifications de programmes et inertie institutionnelle: tradition et changement dans le modèle scolaire des classes homogènes", *Paedagogica Historica*. XXXI (1), 125-150.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mss.: Harvard University Press.

- TYACK, D. y TOBIN, B. (1994). "The Grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change?", *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.
- VIÑAO, A. (1985). "La educación en el sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales", *Anales de Pedagogía*, 3, 87-102.
- VIÑAO, A. (1996). "Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio". En *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos*, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Murcia: Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia, pp. 17-29.
- VIÑAO, A. (1998a). "Neoliberalismo a la española". *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 75-80.
- VIÑAO, A. (1998b). "Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes". En *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 167-183.
- VIÑAO, A. (1999). "La organización y gestión de los centros educativos ante el siglo XXI ¿Algunas lecciones de la Historia?". En *Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI*, XI Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, pp. 17-32.
- VIÑAO, A. (2000). "Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936)", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.
- VIÑAO, A. (en prensa). "Análisis crítico del concepto neoliberal de calidad de enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)", *Témpora*.
- WEISS, C.H. (1995). "The Four 'I's' of School Reform: How Interests, Ideology, Information, and Institution Affect Teachers and Principals", *Harvard Educational Review*, 65 (4), 571-592.
- ZUMTHOR, P. (1989). *La letra y la voz de la "literatura" medieval*. Madrid: Cátedra.