

**T. Wrigley**

# Escuelas para la esperanza

Una nueva agenda hacia  
la renovación





Colección: PEDAGOGÍA  
**Manuales**

Terry WRIGLEY

# Escuelas para la esperanza

Una nueva agenda hacia la renovación



**EDICIONES MORATA, S. L.**

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920  
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID  
morata@edmorata.es - [www.edmorata.es](http://www.edmorata.es)



# **Escuelas para la esperanza**

**Una nueva agenda hacia la renovación**

Por

**Terry WRIGLEY**

Traducción de

Tomás del Amo

M.<sup>a</sup> del Carmen Blanco

Título original de la obra:

*SCHOOLS OF HOPE*

© 2003 Terry Wrigley

*Published by arrangement with Trentham Books Ltd.*

All rights reserved

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© de la presente edición:

EDICIONES MORATA, S. L. (2007)

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

[www.edmorata.es](http://www.edmorata.es) - [morata@edmorata.es](mailto:morata@edmorata.es)

Derechos reservados

Depósito Legal: M-33.600-2007

ISBN: 978-84-7112-508-8

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.

*Printed in Spain* - Impreso en España

Imprime: ELECE Industrias Gráficas S. L. Algete (Madrid)

Ilustración de la cubierta: *El examen*, (1862), por Albert Anker (1831-1910).

*¿Se ha conducido a nuestras escuelas hacia la eficacia más bien que hacia la verdadera mejora? ¿Qué importa realmente, que haya nuevos objetivos que cumplir, calificaciones más altas en matemáticas o quizás aprendices preocupados y creativos, un futuro, un sentido de justicia, y el bienestar del planeta y sus habitantes?*

(Editorial, *Mejorar las escuelas*, otoño de 2001)

*El futuro de la enseñanza está en las manos de los que convierten la esperanza en una virtud activa.*

(Andy HARGREAVES y Michael FULLAN, 1998)



## Contenido

---

PREFACIO ADICIONAL PARA LA EDICIÓN ESPAÑOLA .....	11
INTRODUCCIÓN .....	13
<i>Ampliar los horizontes, 15.—La Escuela es una Casa de Aprendizaje, 17.—Una esperanza fundada, 17.—Resumen de los capítulos, 20.</i>	
<b>CRÍTICAS</b>	
CAPÍTULO PRIMERO: <b>La eficacia escolar: El problema del reduccionismo</b> ....	23
<i>Biología, psicología y educación, 25.—Un ejemplo: La medición de la “inteligencia”, 26.—Eficacia escolar: Un paradigma reduccionista, 26.—Reduccionismo y reacción política, 34.</i>	
CAPÍTULO II: <b>La mejora de la escuela: ¿Adónde vamos desde aquí?</b> .....	38
<i>La mejora de la escuela: Un desarrollo contradictorio, 39.—Liderazgo distribuido, 42.—Comprender las culturas escolares, 45.—Mejora de la escuela, democracia y justicia social, 47.—Avanzar, 52.</i>	
<b>DILEMAS</b>	
CAPÍTULO III: <b>Compromiso o vigilancia: La ecología del cambio</b> .....	54
<i>Rendición de cuentas o responsabilidad, 55.—Los pájaros enjaulados no vuelan, 56.—Abrir la jaula, 58.—Modelos de profesionalidad responsable, 62.—Cambiar las concepciones del liderazgo, 64.—Liderazgo compartido en el contexto, 66.—Culturas y valores: El ambiente más amplio, 67.</i>	
CAPÍTULO IV: <b>¿La mejora de quién? ¿Las escuelas de quién?</b> .....	69
<i>La reforma de la escuela comprensiva, 71.—Vender nuestro futuro, 73.—El “mercado” de la elección de escuela, 75.—“Separa a las ovejas de las cabras”, 76.—Educación y pobreza, 79.</i>	

**APRENDIZAJE**

<b>CAPÍTULO V: Elevar las expectativas: Repensar la “inteligencia”</b> .....	82
<i>Clase, racismo y CI: Una breve historia, 83.—Déficit del lenguaje, 88.—Capital cultural, 90.—Inteligencias múltiples, 91.—Inteligencia distribuida, 92.—Repensar la inteligencia, repensar el aprendizaje, 95.</i>	
<b>CAPÍTULO VI: Currículum, clase y cultura</b> .....	97
<i>“El currículum es una selección de la cultura”, 98.—Currículum, raza y clase social, 101.—Currículum y cultura de la escuela en un mundo cambiante, 104.—El metacurrículum del pensamiento, 108.—En el futuro, 110.—Intensificación o mejora, 112.</i>	
<b>CAPÍTULO VII: Pedagogías para mejorar las escuelas</b> .....	114
<i>Positivismo, inspección e investigación de la eficacia, 116.—¿Mejora la escuela mediante la instrucción “directa”?, 118.—Modos de enseñanza, 119.—Patrones de comunicación, 120.—Desarrollar la cognición, 123.—Las inteligencias múltiples en la práctica, 125.—“Aprender es algo que hacemos los niños”, 126.—La mejora escolar: Un nuevo enfoque para el aprendizaje, 127.</i>	
<b>CAPÍTULO VIII: Escuelas para los ciudadanos</b> .....	131
<i>Aprendizaje y enseñanza, 133.—Currículum, 135.—Ethos escolar y derechos humanos, 137.—Implicación de la comunidad, 139.—Identidad personal, poder y desarrollo de la escuela, 140.</i>	

**COMUNIDADES**

<b>CAPÍTULO IX: Comunidades de aprendizaje</b> .....	142
<i>El problema de los grandes centros escolares, 143.—Escuelas comunitarias, 146.—Los padres como socios, 147.—Las barreras del prejuicio, 149.—Una perspectiva comunitaria sobre el aprendizaje, 135.</i>	
<b>CAPÍTULO X: ¿Justicia social o un discurso del déficit?</b> .....	153
<i>Hacer frente a la pobreza, 155.—Comprender las “necesidades especiales”, 158.—Exclusiones escolares, 161.—El bilingüismo, un activo cultural, 163.—Racismo y refugiados, 170.</i>	

**FUTUROS**

<b>CAPÍTULO X: Escuelas para un futuro</b> .....	173
<i>Escuelas con esperanza, en las zonas urbanas deprimidas, 174.—Escuelas con esperanza, en un mundo agitado, 177.—Escuelas con esperanza, 179.</i>	
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	181
<b>ÍNDICE DE MATERIAS</b> .....	195
<b>OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS</b> .....	198

## Prefacio adicional para la edición española

Por Terry WRIGLEY

---

La situación en Inglaterra es, en muchos aspectos, más difícil ahora que cuando este libro se publicó por primera vez en 2003. El control autoritario de arriba-abajo de las escuelas es más estricto que nunca: inspecciones, tablas de clasificación, remuneración según el rendimiento para los profesores y un currículum estandarizado. Y se han añadido ahora dos nuevos factores: la privatización y el vocacionalismo. La dirección neoliberal de la reforma de la escuela es cada vez más clara, pero la resistencia está creciendo también.

Este régimen escolar y la versión oficial de la Mejora de la Escuela se promueven como artículos de exportación que otros deben seguir. A menudo, los datos son fraudulentos. Importantes investigaciones han mostrado que las pruebas del gobierno se han hecho más fáciles para que más alumnos tengan éxito y ello para que el gobierno pueda convencer al público de que sus políticas son “eficaces”. (Véase, por ejemplo, TYMMS, 2004)

Las políticas del gobierno, basadas en el paradigma de la Mejora de la Escuela que este libro critica, no han mejorado la educación ni las cualificaciones de los alumnos de las clases trabajadoras y minorías étnicas. La nueva respuesta del gobierno es cerrar escuelas en los barrios pobres y sustituirlas por “academias”. Estas nuevas escuelas son de gestión privada aunque se financian por los impuestos. Las dirigen hombres de negocios y grupos religiosos, no consejos escolares elegidos democráticamente o autoridades educativas locales. El “patrocinador empresarial” puede elegir al director y al equipo directivo, a los profesores y miembros del consejo escolar, y tomar decisiones importantes sobre el currículum.

La afirmación del gobierno de que tienen más éxito es hueca. Todo lo que ha ocurrido es un cambio de currículum. En lugar de exámenes normales en diversas materias, sus alumnos reciben cursos vocacionales que son más sencillos. Estos cursos resultan muy útiles en las estadísticas gubernamentales, pero no ayudan a los alumnos a obtener un buen empleo o a entrar en la universidad.

Sin embargo, el gobierno de Blair insiste en que son un éxito y desea extender tanto la privatización como el currículum vocacional a muchas otras escuelas. Se

ha introducido una nueva ley de educación que anima y coacciona a las escuelas a alcanzar esta forma de “independencia”. Esta ley divide el currículum en dos a partir de los 14 años de edad; la mitad de los alumnos estudiarán un currículum amplio y los otros (en gran parte alumnos de clase trabajadora y pertenecientes a minorías étnicas) recibirán formación para el trabajo. En realidad, la ley dice que los que estudian para el diploma vocacional no tienen derecho a estudiar teatro, historia o geografía, o una lengua extranjera. En lugar de Lengua Inglesa (que incluye producción de escritura propia, novelas y poesía, alfabetización crítica y estudios de los medios de comunicación), estudiarán un curso sobre comunicación funcional diseñado por los empresarios. Habrá una mayor competencia entre escuelas, que podrán escoger qué alumnos admitir y cuáles rechazar.

Esta nueva ley ha dividido al propio Partido Laborista de Blair, pero cuenta con el pleno apoyo del Partido Conservador. Los sindicatos se oponen a ella con fuerza, pero la patronal la apoya. ¿Por qué es tan importante y por qué genera tanta división?

En muchos aspectos, es una respuesta a una crisis más amplia. El capitalismo neoliberal requiere un sistema educativo que se reduzca a la simple función económica de producir “capital humano”. Está buscando constantemente también nuevas maneras de obtener beneficio de los servicios públicos. Por otra parte, no necesita una educación humanista más amplia que ayude a los jóvenes a comprender su mundo: las repercusiones de la globalización, el calentamiento global, el hambre y la guerra. O de materias como el teatro, la música o la literatura, que ayudarían a los jóvenes a expresar sus ideas.

En otras partes de Gran Bretaña (Escocia y Gales) se están comenzando a moverse en direcciones diferentes, con una visión más amplia de los propósitos educativos. Es interesante también advertir una interpretación diferente de la Mejora de la Escuela en otros lugares, por ejemplo, en España.

Necesitamos con urgencia imprimir una dirección diferente a la educación. No podemos limitarnos a hacer más eficaces las escuelas; tenemos que ser más radicales y repensar la educación para una era de globalización. Si “Otro mundo es posible”, entonces es posible, y necesaria, otra escuela.

## Introducción

---

La enseñanza es una profesión de esperanza. Nos guían deseos: que nuestros alumnos descubran el gusto de aprender, un sentimiento de justicia y de cuidado mutuo. Aspiramos a convertir a los niños en ciudadanos reflexivos, creativos e implicados. A los maestros inspiradores les motiva su sueño de un mundo mejor.

El deseo de mejorar la educación surge naturalmente de nuestro compromiso con el futuro. Reconocemos las limitaciones materiales, pero no podemos permitirnos que nos falte el entusiasmo. Los buenos maestros nunca están satisfechos con entornos aburridos, relaciones hostiles y métodos que aburren o confunden.

La mejora de la escuela es integral a la profesionalidad de un maestro. Es una expresión de nuestra esperanza en escuelas mejores y una vida mejor. Rechaza el cinismo que culpa a los niños por su falta de éxito; niega el determinismo sociológico que dice simplemente que los pobres *están destinados* a fracasar. La mejora de la escuela, en su calidad de nuevo campo de estudio y conjunto de prácticas, ha concentrado una valiosa atención en los factores positivos que aumentan el aprendizaje, en las escuelas como instituciones y culturas.

La mejora de la escuela ha atraído a gran cantidad de publicaciones y una muchedumbre de entusiastas, pero también ha despertado mucha ansiedad. Necesitamos preguntar por qué, para muchos docentes, la Mejora de la Escuela (ahora con mayúsculas, casi unido con guión) parece como una fuerza extraña impuesta desde fuera y desde arriba. Es demasiado fácil quitarle importancia a las preocupaciones genuinas de los maestros como si fueran signos de pereza o de indiferencia hacia la difícil situación de los jóvenes aprendices, especialmente los que proceden de ambientes desfavorecidos. A la inversa, algunos críticos del proyecto de Mejora de la Escuela parecen insinuar que las mejoras son sólo un juego de espejos. Ambas respuestas sirven para polarizar y paralizar el debate.

Deseo dejar claro desde el principio mi esperanza en escuelas mejores. He visto los datos inspiradores de escuelas que están consiguiendo marcar una diferencia real en el futuro de los niños y en la vida de la comunidad entera. He teni-

do experiencias en escuelas de zonas urbanas deprimidas que vibran de esperanza en medio de la pobreza. Este libro no surge de ninguna duda respecto a la posibilidad de mejora, y ciertamente tampoco sobre la necesidad de la misma, sino por los serios recelos en cuanto al orden del día actual para el cambio. *Escuelas de Esperanza* alienta una nueva dirección en la teoría y la práctica.

La Mejora de la Escuela ha desarrollado una comprensión muy elaborada del liderazgo y la gestión del cambio, pero a pesar de toda su charla hueca sobre la visión y los valores, ha pensado muy poco en el propósito de la educación y ha descuidado en gran parte la justicia social. En consecuencia, no ha podido hacer objeciones a algunos de los consejos superficiales y mal dirigidos de las agencias gubernamentales ni a un régimen de rendición de cuentas que es profundamente injusto en su discurso y sus efectos. No sólo tenemos que comprometernos en un examen detenido de la Mejora de la Escuela como conjunto de publicaciones académicas, sino también hacerle frente como una red de políticas, estructuras y acciones que se refuerzan mutuamente. Entre consecuencias más positivas tenemos:

- Crea ilusiones de poder superar sólo mediante la educación los problemas de una sociedad cada vez más polarizada;
- Penaliza activamente a los que enseñan y aprenden en comunidades marginadas;
- Trivializa el aprendizaje, haciendo cada vez más difícil desafiar la injusticia y comprender las poderosas fuerzas globales que estructuran nuestra vida;
- Limita las posibilidades de los docentes de desarrollar un aprendizaje significativo para los alumnos de la clase trabajadora y minorías étnicas, o para cualquier alumno que tenga dificultades en el aprendizaje;
- Desprofesionaliza a los maestros, debilitando el carácter colegial y la reflexión necesaria para un cambio real, mientras ofrece a los directores un poder ilusorio dentro de un juego más amplio en el que, sencillamente, bailan al son que otros tocan.

La Mejora de la Escuela está en una crisis profunda especialmente en Inglaterra —un campo de pruebas desde principios de la década de 1990—; se ha asociado con un impulso muy acentuado hacia la eficacia, marcado por diferencias de consecución cada vez mayores, aprendizaje superficial y desafección tanto entre los docentes como entre los alumnos. Mientras los expertos universitarios hablan cada vez más de liderazgo distribuido y de transformar la cultura de las escuelas, las agencias gubernamentales refuerzan las presiones de arriba a abajo de rendición de cuentas y vigilancia. Bajo la presión del orden del día dominante para la mejora, asuntos como la ciudadanía activa y la inclusión social se marginan.

Hace ahora más de diez años que Jean RUDDUCK dijo que deberíamos hablar menos de la *gestión* del cambio y más sobre el *significado* del cambio (RUDDUCK, 1991). Esto condensa perfectamente gran parte de las dificultades actuales. La mejora debería ser un proyecto ético, no sólo técnico. Ello se señala claramente en el uso frecuente, en las publicaciones, de palabras como *misión*, *visión* y *valores* aunque de alguna manera se ha construido un discurso que las ha vaciado de sentido.

El movimiento de la escolarización eficaz y la mejora de la escuela no quiere considerar un examen detenido del resultado. Las puntuaciones de los exámenes se convierten en fines... Se ignoran los debates explícitos de valores y los tipos de sociedad a los que las escuelas se articulan/adhieren (SLEE y WEINER, 1998: pág. 111).

## **Ampliar los horizontes**

Para los líderes escolares que trabajan en Gran Bretaña, es demasiado fácil asumir que un modelo particular de mejora es universal. Inglaterra sufre especialmente de una versión dominante de Mejora de la Escuela que se ha injertado en el paradigma de la Eficacia Escolar de base estadística. Este modelo encaja bien con un sistema de educación basado en un fuerte control centralizado sobre las escuelas de financiación estatal que disfrutaban de una autonomía imaginaria dentro de un mercado competitivo: el producto de la Ley de Reforma de la Educación de Thatcher y Baker de 1988. El modelo angloamericano de Mejora de la Escuela ha tenido cierta influencia en otros lugares, incluido Australia, Hong Kong, Taiwán y, hasta cierto punto, los Países Bajos, aunque incluso en Escocia y en algunas partes de Canadá y de Estados Unidos es impugnado con dureza. En Inglaterra, donde este modelo recibe un poderoso apoyo del gobierno, la situación está llena de contradicciones: vigilancia opresiva junto con innovación pasmosa, desmoralización que debilita la dedicación, un discurso oficial que confunde “presión y apoyo” y ministros de educación que hablan de inclusión mientras estigmatizan a las escuelas de zonas urbanas deprimidas.

Una de las mayores ironías es que se exprese una preocupación tan grande acerca de las escuelas de bajo logro, mientras se presta muy poca atención real a la comprensión de la dinámica de la educación y la mejora en lugares de extrema pobreza. Elijo esta palabra en lugar de escudarme en el eufemismo de estatus socioeconómico bajo para poner de relieve que casi uno de cada tres niños en Gran Bretaña está creciendo en la pobreza. En algunas áreas, es incluso mucho peor: la mitad de los alumnos de las escuelas de zonas urbanas deprimidas de Londres se encuentran ahora por debajo de la línea de pobreza. La situación es particularmente grave en Gran Bretaña y en Norteamérica, pero se produce en otros países desarrollados. En la práctica, los textos centrales de la Mejora de la Escuela han marginado en gran parte este asunto, y la relación entre el logro bajo y la pobreza se investiga inadecuadamente y se hace poca teoría sobre ella.

El proyecto de Mejora que ha invadido todo en Inglaterra y Gales en la última década no ha hecho nada por disminuir la diferencia de los logros alcanzados entre los ricos y los pobres. En efecto, una cultura del nombre y la vergüenza\* ha hecho intolerable la vida para los docentes en las áreas con problemas. A pesar de la presión constante para elevar los objetivos y la retórica política de que “la pobreza no es excusa”, los datos oficiales confirman la casi imposibilidad, bajo el

---

\* Expresión periodística acuñada no hace mucho para referirse a la identificación pública de quienes cometen actos reprobables. (*N. de los T.*)

presente régimen, de que las escuelas en las áreas más pobres alcancen incluso la media nacional (OFSTED, 2000). Estamos lejos de entender adecuadamente qué podemos hacer al respecto, aunque argumentaré que la tarea es imposible dentro de las limitaciones de la política actual.

En un libro anterior, *The Power to Learn [El poder de aprender]*, exploré la hipótesis de que lo que realmente impulsa la mejora en las escuelas que atienden a las comunidades de zonas urbanas deprimidas marginadas, no son los mecanismos del control de arriba a abajo sino una cultura del *fortalecimiento*. Es posible ver cómo funciona esto en las esferas entrelazadas de la enseñanza y el aprendizaje, el currículum, el *ethos* de la escuela, las relaciones con los padres y la comunidad más amplia, y los procesos de desarrollo de la escuela. Mediante diez estudios de caso de escuelas de éxito con un gran número de alumnos bilingües, principalmente de ascendencia sudasiática, pude seguir el rastro de un discurso y una práctica socialmente críticos que desafiaban activamente la desventaja y la discriminación. Cada uno de los directores y los numerosos líderes restantes en estas escuelas tienen un sentido de la visión educativa que está arraigado en un conocimiento político, social y cultural de su ambiente (WRIGLEY, 2000).

A pesar del control de arriba a abajo del discurso oficial, los líderes escolares reflexivos buscan desarrollar el carácter colegial y la reflexión en sus escuelas y conectar su visión educativa con una comprensión social. Luchan diariamente por dar sentido a las contradicciones no expresadas en el mar de consejos que los zarandea. Pueden sobrevivir picoteando buenas ideas y citas, pero la apariencia de que los expertos de la mejora de la escuela de algún modo cantan en armonía es confusa. Un debate honesto sería más saludable y más iluminador.

También nos beneficiaría abrir nuestros horizontes. El énfasis escandinavo en la educación para la democracia ha llevado a modelos muy diferentes de evaluación, liderazgo y desarrollo. En colaboración trasatlántica, el equipo editorial de Andy HARGREAVES y Michael FULLAN (Canadá), Ann LIEBERMAN (EE.UU.) y David HOPKINS (Inglaterra) escogió significativamente llamar a su antología, en dos volúmenes, *Internacional Handbook of Educational Change [Manual internacional del cambio educativo]*. Esta obra incluye una sección llamada Mejora de la Escuela, pero está situada dentro de perspectivas más amplias en torno (principalmente) al mundo anglosajón. Una amplitud de visión semejante se muestra en el *Handbuch zur Schulentwicklung (Manual de desarrollo escolar)*, ALTRICHTER, SCHLEY y SCHRATZ, eds., 1988). No estoy proponiendo que a otros sistemas educativos no les afecte una tendencia globalizadora en el sentido de un mayor control de las escuelas y la ideología amoral del racionalismo económico, pero incluso una lectura a los títulos de los capítulos de estos libros proporciona una mayor comprensión de la conexión entre las teorías del desarrollo escolar, la pedagogía, el desarrollo humano y la justicia social de la que caracteriza a la mayoría de los textos ingleses.

En Alemania, una conferencia estratégica *El futuro de la educación – la escuela del futuro* (BILDUNGSKOMMISSION NRW, 1995) está influyendo de forma duradera en muchas escuelas. El lenguaje es radicalmente diferente de las listas de “características clave” de las “escuelas eficaces”, o incluso los modelos de proceso de muchas publicaciones sobre la mejora de la escuela. La declaración final de la conferencia comienza con una visión de las escuelas del futuro:

## ***La Escuela es una Casa de Aprendizaje***

- un lugar en el que todo el mundo es bienvenido, en el que se acepta a los aprendices y a los docentes en su individualidad;
- un lugar en el que se da tiempo a las personas para crecer, para cuidarse los unos a los otros y ser tratados con respeto;
- un lugar cuyas aulas te invitan a quedarte, te ofrecen la oportunidad de aprender y te estimulan a aprender y tomar la iniciativa;
- un lugar en el que se permiten las diversiones y los errores, pero en el que la evaluación en forma de retroalimentación le da un sentido de la dirección;
- un lugar para el trabajo intensivo y en el que apetece aprender;
- un lugar donde el aprendizaje es contagioso.

Este orden del día para la mejora comienza con un rico sentido de la visión y los valores, y no con un enfoque unidimensional en los resultados de los exámenes.

Éstos no son los únicos modelos. Thomas SERGIOVANNI (1999) defiende la importancia de construir las escuelas como comunidades, más que como modelos burocráticos o de mercado de la escolarización en los que los mecanismos de desconfianza para la mejora dan como resultado un cambio superficial a corto plazo. Per DALIN (1998), uno de los autores con más experiencia en la reforma a gran escala, extrae un orden del día para la mejora de la escuela examinando el espectacular cambio social y tecnológico que está teniendo lugar en la actualidad. La influencia duradera de Paulo FREIRE en Latinoamérica y en otros lugares tampoco debe subestimarse.

## ***Una esperanza fundada***

A algunos lectores les puede parecer extraño utilizar el concepto de *esperanza* como principio guía para un libro sobre la mejora de la escuela. Estamos acostumbrados a modelos de ciencia —en las ciencias sociales también— que reivindicaran la objetividad negando la subjetividad. Imitando un discurso positivista procedente de las ciencias físicas, despojamos nuestros escritos de emoción e identidad para hacerlo más “teórico”. Esta “objetividad” es difícil de mantener en los análisis del cambio educativo; las historias personales, las narraciones de acontecimientos vividos, las crisis emocionales y las creencias políticas crecen rápidamente como flores silvestres entre las baldosas.

Hace poco releí el relato de Christopher HILL sobre el crecimiento de la ciencia y la tecnología en el período que condujo a la Revolución Inglesa de 1640. Se retrata a menudo a Francis BACON como el padre de un paradigma científico moderno que es despiadadamente instrumental y niega los valores morales. En realidad, su papel histórico fue mucho más relacionar el proyecto de avance científico con un propósito moral progresista. Reaccionando contra el pesimismo y las verdades atemporales de la visión del mundo medieval, BACON creía que el método científico ayudaría a liberar a la humanidad de las consecuencias de “la Caída”. Esperaba “una restitución y revigorización (en gran parte) del hombre a la soberanía y el poder... que tenía en su primer estado de creación”. Para BACON,

la búsqueda de conocimiento era un acto de caridad. El conocimiento no se debería buscar como...

un sillón en el que dar descanso al espíritu inquisidor e inquieto, o una terraza donde la mente errabunda y variable pueda pasear y gozar de bonitas vistas, o una torre alta sobre la cual pueda alzarse el espíritu orgulloso, o un fuerte o lugar dominante para la lucha y el combate, o una tienda para ganancia o venta, [debería ser] un rico almacén para gloria del Creador y mejora del estado del hombre.

(HILL, 1965: págs. 89-94 \*.)

Los ecologistas de hoy en día no son menos científicos por su apasionado compromiso; los críticos de la globalización no pierden su filo teórico cuando hablan a un público más amplio. Ocurre a la inversa, cuando los científicos sociales y naturales callan en asuntos de moralidad y política y permiten que sus trabajos sean denigrados por las fuerzas que no se atreven a mencionar por cortesía.

Por esperanza no me refiero a un optimismo rosa, un brillo interior emocional. Eso sería verdaderamente difícil en este momento. Me refiero a una esperanza fundada que surge de un reconocimiento completo de las necesidades y las posibilidades sociales y materiales. Como educadores, necesitamos una esperanza que se atreva a enfrentarse a nuestro atribulado mundo.

Adoptar un discurso puramente técnico de mejora de la escuela no es sólo una cuestión de estilo, es una elección política. Cuando los defensores de la mejora de la escuela no estudian el contexto y las metas de la educación, su proyecto se convierte en un mero impulso hacia la eficacia. Debemos seguir preguntándonos “¿con qué fin?” y “¿en beneficio de quién?”

La cuestión de los objetivos educativos yace en el corazón de cualquier comprensión real de la mejora. ¿Cómo podemos saber si las escuelas mejoran si no decidimos para qué deben ser buenas? El problema se ha agudizado incluso después del 11 de septiembre de 2001. Luchando por dar forma a un artículo para la revista *Improving Schools* [*Mejorar las escuelas*] en la semana posterior a una importante manifestación a favor de la paz en mi ciudad, escribí lo siguiente:

Las preocupaciones normales de esta revista parecen livianas comparadas con las consecuencias de largo alcance del 11 de septiembre. La demolición asesina de las Torres Gemelas, el lanzamiento por el presidente más poderoso del mundo de una “cruzada” contra enemigos aún sin nombrar, la precipitación del mundo a una guerra que algunos políticos estadounidenses amenazan con que puede durar 50 años...

En todas partes hay debate y los jóvenes (y no tan jóvenes) se adelantan para preguntar y deliberar: es una educación inesperada. Jóvenes de todos los lugares (¿la “generación apática”?) hacen preguntas difíciles, establecen conexiones nuevas: ¿por qué las sanciones están matando a niños iraquíes, qué conduce a la ira ciega del terrorismo, qué son las bombas de racimo, la geopolítica del petróleo en Asia Central, los tentáculos del poder globalizado, la Organización Mundial del Comercio, la deuda del Tercer Mundo, la religión, el hambre, la civilización, la paz?

Esto pone en una nueva perspectiva nuestros valerosos intentos de mejorar nuestras escuelas. Hemos dedicado mucha energía para desarrollar un conocimiento ela-

---

\* Versión española de la obra de BACON: *El avance del saber*, Alianza Universidad. Madrid: 1988. (N. del E.)

borado de la gestión del cambio, la planificación, la evaluación, las culturas escolares, el liderazgo. Ahora, en este nuevo siglo, la pregunta es inevitablemente: *¿qué fin tiene todo esto? ¿Dónde está la visión?*

El “racionalismo económico” (que, por supuesto, no está separado del todo de otros rasgos de la globalización) se enfrenta a una crítica internacional creciente. Una gran parte del interés de los altos cargos del gobierno en la mejora de la escuela ha llevado a una intensificación de la rendición de cuentas de la enseñanza, la clasificación de las escuelas, el sentimiento de desprofesionalización y desencanto (o abandono) de los maestros, un empuje implacable hacia lo más aunque no siempre lo mejor, y el silencio ante la pregunta del *propósito educativo*.

¿Qué importa realmente, que haya nuevos objetivos que cumplir, calificaciones más altas en matemáticas o aprendices comprensivos y creativos, un futuro, un sentido de la justicia, el bienestar del planeta y su gente?

La mejora basada en la esperanza tiende la mano, sin miras estrechas, a un mundo atribulado y en rápido cambio; tiene una concreción y una especificidad que los debates neutrales de la gestión del cambio no pueden alcanzar. Examinar la mejora de la escuela utilizando la piedra de toque de la *esperanza* no es un moralismo vagamente utópico sino un intento de establecer de nuevo la conexión con las cuestiones esenciales. La esperanza es un principio que une las acciones y las aspiraciones de los maestros, los padres, los niños y los directores. Nos capacita para entender las “grandes esperanzas” no como objetivos numéricos de arriba a abajo, sino como retos políticos y educativos dentro de contextos sociales específicos. Articula conexiones entre las áreas clave del desarrollo escolar, el currículum, la pedagogía, el *ethos* y la comunidad más amplia, que los líderes escolares necesitan alinear para provocar un cambio significativo.

Este libro es necesariamente teórico al mismo tiempo que práctico; se mueve entre la crítica aguda y ejemplos de práctica inspiradores. El debate teórico ayuda a disipar confusiones y a clarificar la acción. Puede parecer negativo que los primeros capítulos desarrollen una crítica de los paradigmas dominantes de la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela y las prácticas acompañantes de rendición de cuentas y gestión de resultados, pero es necesario hacerlo para despejar la niebla. Esperamos que una respuesta teórica a las direcciones de la política actual y las prácticas que se dan por sentadas fortalezca la resistencia.

Las recientes investigaciones en los procesos de liderazgo escolar y gestión del cambio han producido interpretaciones nuevas y valiosas, pero pueden llevar a la confusión cuando se divorcian de un análisis del medio más amplio. El cambio educativo no se produce en un vacío. Muchos líderes escolares se esfuerzan por dar un sentido coherente a una plétora de consejos, tratando de asimilar mensajes contradictorios y diversos como si, de algún modo, fueran aditivos. Luchan por reconciliar las citas inspiradoras de FULLAN con la última dosis gubernamental de directivas de arriba a abajo y el establecimiento de objetivos. Es comprensible que muchos directores encuentren difícil desenmarañar las contradicciones no reconocidas o ir a contracorriente de la política.

Mi esperanza es proporcionar una coherencia algo mayor a nuestro modo de entender la mejora, desenredar las malas hierbas de las margaritas, relacionar el cambio escolar con lo que ocurre en el mundo más amplio y facilitar la comunicación entre una comunidad profesional que tiene su corazón puesto en un futuro mejor. Para ello recurriré a campos de estudio educativos que las