

**Presentación**

**Presentation**

**Cambio y continuidad en sistemas  
educativos en transformación**

**Change continuity in changing  
education systems**

**Juana M. Sancho Gil**

*Universitat de Barcelona. Departament Didàctica i Organització Educativa. Barcelona,  
España*

**José Miguel Correa Gorospe**

*Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián.  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar San Sebastián. San Sebastián, España.*

**La pertinencia del tema del monográfico**

Sobre las tecnologías digitales y su *capacidad* para transformar la realidad educativa se ha especulado mucho durante estos últimos años. Lo que parece claro es que los cambios sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos conllevan nuevos desafíos para los sistemas educativos a quienes se les demanda innovaciones en la manera de enseñar, el contenido del aprendizaje, las formas de relacionarse con el conocimiento y el tipo de ciudadano al que han de contribuir a formar. Este nuevo escenario para la educación implica una transformación radical de la práctica educativa. En particular, requiere:

- Una nueva forma de pensar en el alumnado, pasando de una concepción de *vaso vacío* al que llenar con informaciones más o menos ordenadas, a la idea de sujeto con capacidad de acción, con una biografía y un universo de aprendizaje fuera de la escuela, cuya actividad y predisposición resultan fundamentales para dar sentido a la información. Es decir, para convertirla en conocimiento.
- Una nueva manera de concebir la producción, la representación y la transmisión del saber, transitando desde el concepto platónico de que el conocimiento *es*, a la noción contemporánea de que el conocimiento *deviene*.
- Entender que los ciudadanos del siglo XXI han de poder adquirir y desarrollar un amplio bagaje cultural para poder participar en una sociedad cada vez más compleja; comprender cómo se interrelaciona el conocimiento; y cómo establecer transferencias entre los saberes y las habilidades aprendidas en la escuela y otros contextos de socialización.
- Dejar de pensar que las criaturas viven en un mundo analógico, como el que vivieron la mayor parte de los docentes, y reconocer y evaluar educativamente hablando lo que supone crecer en un mundo digital que ofrece una plétora de información, modelos, valores y formas de vida.
- Replantear la reducida noción de alfabetización vigente en los sistemas escolares, fuertemente centrada en la lectoescritura, para considerar la diversificación actual de las formas y modalidades de lectura y escritura y el uso de nuevos lenguajes y herramientas que esto requiere.

En esta situación cambiante, crece la insatisfacción por los resultados de la educación evidenciada en un *desapego* creciente de chicos y chicas por los saberes escolares –que se concreta en cifras alarmantes de deserción escolar en la enseñanza secundaria– y por la propia escuela, que valoran como lugar de encuentro con los amigos, pero no como entorno de aprendizaje.

La mayoría de los países y organizaciones supranacionales como la Unión Europea o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han depositado considerables expectativas en el papel de las tecnologías de la información y la comunicación para propiciar en los sistemas de enseñanza el cambio que se considera necesario y han destinado considerables recursos económicos a la dotación de infraestructura tecnológica y la formación y alfabetización digital de los ciudadanos.

Sin embargo, los estudios realizados siguen mostrando la dificultad que encuentran las TIC, no sólo para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino para configurarse como herramientas cotidianas de trabajo escolar. En los países en los que se ha llevado a cabo una política continuada y sostenible de dotación informática, se puede considerar que las

tecnologías han producido un importante cambio en la infraestructura, la gestión de las escuelas y los sistemas educativos, pero la esperada innovación y mejora en las metodologías docentes y las prácticas de aula está todavía por llegar. Este proceso de implantación y cambio tecnológico en los centros y sistemas escolares se parece más a una modernización conservadora que a una transformación real de las prácticas educativas.

En realidad, el desarrollo exponencial de las tecnologías digitales, que está transformando las propias concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, su construcción, valor, legitimidad, transmisión y utilización, está significando un nuevo reto para el propio sistema educativo. La tecnología digital ya no es una *solución* para los problemas de la escuela, sino un nuevo problema que tendremos que abordar más pronto que tarde. Para autores como Luke (2003, p. 398), los educadores no conseguimos «lidiar con las contradicciones» que existen entre la complejidad y la fluidez de los modelos de aprendizaje basados en la Web 2.0 y la persistencia del modelo de escuela «basado en la cultura del libro impreso y el individualismo competitivo en el que el aprendizaje está geográficamente ligado a un pupitre [...]. Y a un viejo estilo pedagógico de transmisión y vigilancia».

De este conjunto de argumentaciones se deriva la pertinencia del tema de este monográfico que trata una problemática que afecta de lleno a la vida del alumnado, profesorado y escuelas. También implica a la organización de los centros, al currículo, al sentido de las inversiones en la educación, a la formación del profesorado y a la de sus formadores.

## Prácticas y políticas educativas que cuesta cambiar

Aunque el profesorado tenga una gran responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se le suele achacar todo lo que *no funciona*, incluida la dificultad que tienen las instituciones educativas para cambiar, transformar la mayoría de los aspectos involucrados en estos procesos, no está sólo en sus manos. El profesorado ha experimentado unos sistemas de formación que han contribuido a formar su identidad y subjetividad pedagógica, sus creencias educativas, sus expectativas y su repertorio de habilidades docentes. Por otra parte, las políticas educativas son las que definen desde la finalidad de la educación hasta el horario escolar, la base organizativa de los centros, el contenido y la articulación del currículo, los materiales de enseñanza (incluidos los digitales), las formas de evaluación y acreditación del alumnado y la dotación general de recursos. En la práctica, el profesorado suele disponer de una reducida

autonomía intelectual y pedagógica, lo que lo sitúa en un bucle de dependencia/impotencia difícil de romper. Teóricamente, dentro de su clase *hace lo que quiere* (o más bien lo que sabe). Pero en la práctica suele sentir que todas sus acciones están mediatizadas por la Administración, sus compañeros, los padres y su propia formación.

Las políticas educativas tratan de organizar, en general siguiendo el modelo de arriba abajo, la vida de las escuelas, el profesorado y el alumnado. Esta concepción de la política, al igual que los modelos de enseñanza vigentes en la mayoría de los centros de enseñanza, sitúa a los docentes como sujetos pasivos, sin biografía, sin experiencia y sin criterio, totalmente *dispuestos* y *predispuestos* para poner en práctica las ideas de otros.

Analizar el sentido de las políticas educativas relacionadas con el uso de las TIC, puede poner en evidencia tanto la fragmentación y la desconexión (o no) de las distintas iniciativas de mejora impulsadas desde la Administración. Pero sobre todo, puede poner de manifiesto los cambios y la continuidad educativos propiciados en el proceso que va desde la promulgación de una ley, un decreto, una normativa o instrucción, hasta su aplicación en la práctica. Y la continuidad suele situarse de manera persistente en:

- La forma de concebir el contenido y la articulación del currículo como algo fragmentado, descontextualizado, impuesto y cerrado sin demasiado margen de maniobra ni flexibilidad para conectarlo con los intereses de los escolares.
- La organización del tiempo escolar, dividido en periodos de una duración homogénea o en la manera de concebir el espacio de las aulas aisladas, sin conexión entre ellas.
- La fijación en los libros de texto, ahora digitales, con una representación –en general– plana, descontextualizada, desproblematizada, declarativa y factual del conocimiento.
- Los sistemas de evaluación centrados en pruebas de papel y lápiz, que dificultan vislumbrar qué ha aprendido el estudiante, más allá de lo que ha sido capaz de memorizar.

De ahí la importancia de considerar la teoría, la política y la práctica para no seguir instalados en un silencio que dificulte cualquier tipo de cambio o mejora con el uso de las TIC.

## El contenido del monográfico

Este número consta de seis artículos basados en distintas investigaciones llevadas a cabo sobre la continuidad/discontinuidad entre las teorías, las políticas y las prácticas educativas. Estas aportaciones analizan el complejo conjunto de temáticas relacionadas con las dificultades o facilidades que encuentran las TIC para convertirse en la *deseada palanca de Arquímedes que haría mover el mundo*. El monográfico se completa con un ensayo que discute la posibilidad de que «los sistemas informáticos afectivos» tengan un impacto positivo en el aprendizaje, y finaliza con el análisis de una experiencia educativa en la que un grupo de docentes innovadores comparte conocimientos y reflexiones para promover la formación continua en TIC.

## Referencias bibliográficas

LUKE, C. (2003). Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397-413.