

## Presentación

# Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar

## Curricular and Organizational Coordinates Supporting School Dynamics

Fernando Marhuenda

*Universitat de València. Valencia, España.*

### Resumen

La institución escolar es la mejor garantía del derecho a la educación. El funcionamiento correcto de la escuela de masas compete tanto a la comunidad escolar como a quienes tienen responsabilidades políticas y de gestión sobre el sistema escolar. También la academia tiene responsabilidad en la comprensión, explicación y aportación de criterios para contribuir a que la dinámica escolar cotidiana funcione de modo apropiado.

El artículo justifica la importancia de centrar la mirada en el funcionamiento ordinario de la escuela, prestando especial atención a la producción de desigualdades que acompaña inevitablemente a la cotidianeidad escolar. Asimismo se propone mostrar diferentes modos de aproximación a la misma desde las aportaciones más recientes de la pedagogía crítica, al amparo de una posición política orientada hacia la defensa de la misión de la escuela, su apoyo y su mejora.

Por último, presentamos los artículos que componen esta monografía, que tratan estas cuestiones de forma sustancial y rigurosa. De forma sustancial, porque todos los textos abordan elementos de la estructura profunda de la escuela, esas claves que explican su buen funcionamiento, permitiendo que la institución escolar cumpla con acierto la misión que le ha sido encomendada. Por tratar esa estructura profunda, el lector no encontrará en este conjunto de trabajos demasiadas referencias a tópicos o fetiches que abundan en la literatura educativa actual, ni a esos lemas que, sin explicar demasiado, parecen decirlo todo. Estos artículos se

ocupan de los mimbres didácticos y organizativos, de los fundamentos de los procesos de enseñanza. Además, los autores abordan el tema de forma rigurosa, realizando contribuciones bien fundamentadas: valiosos trabajos de revisión de la literatura relativa al tema, resultados de investigaciones relevantes, e incluso artículos en los que se muestran ambos componentes.

*Palabras clave:* didáctica, organización escolar, estudios del currículo, institución escolar, pedagogía crítica, desigualdades, transformación social.

### **Abstract**

School is the best guarantee for the right to education. Mass schooling makes hard everyday practice which is responsibility of teachers, school communities, politicians and school administrators. Academics have also a responsibility upon understanding, explanation and proposal of criteria with which to contribute to successful everyday practice.

The paper argues on the relevance of focusing the attention upon ordinary school practice, paying special attention to the production of inequalities that accompanies, in an unavoidable way, daily life in schools. This focus provides arguments to approach such practice from the perspective of current advances in critical pedagogy, under the umbrella of a political Project in search of the defense, support and improvement of school mission from an enlightened view.

Furthermore, it portrays the articles included in this volumen, which focus upon such issues in a substantial and rigorous way. Substantial cause all of these papers deal with the deep structure of school, providing keys to explain how it works and how it educates properly, hence allowing the school to accomplish its mission. Given it is a deep structure, the papers do not refer to topics that are in a way fetishes in current educational literature, neither to mottos that do not provide explanations yet they seem to speak without stop. The papers portrayed address the pedagogical and organizational ossiers, the very foundations of teaching processes, the imperative dimensions.

In a rigorous way, given that these contributions are well grounded, they illustrate very good pieces of literature review, in some cases, of painstaking research in many others, and of a bright mix of both in some of them.

*Keywords:* pedagogy, school organization, curriculum studies, critical pedagogy, inequalities in education, social change.

## La misión de la escuela y la mejora de la dinámica escolar

La modernidad encomendó a la institución escolar la responsabilidad de garantizar a la ciudadanía el derecho a la educación (Pineau, 1998). La universalización de este derecho sigue estando hoy en día en manos de la escuela, tal vez uno de los pocos monopolios que queda en el mundo globalizado. Al menos en el período de educación obligatoria, la legislación establece que la escuela es la única institución que puede asumir dicho encargo.

Asimismo, en las tres últimas décadas hemos asistido a la expansión de la escolaridad por ambos extremos del sistema educativo, tanto en el período preobligatorio como en el posobligatorio, aunque sea a tiempo parcial. La escuela se hace cargo y crece sin competencia, sin que otras instituciones puedan entrar a discutirle su misión.

Sin embargo, el grado de competencia con que lleva a cabo su encargo es objeto de duras críticas, ya sea por parte de evaluaciones internas o externas, nacionales o internacionales -comparando países y regiones-; otras críticas provienen de distintos agentes: los partidos políticos, el mundo académico, o la comunidad escolar, entre otros. La desafección de una parte del alumnado (Vélaz de Medrano y De Paz, 2010) es también una forma de discutirle a la escuela cómo está llevando a cabo su misión.

Son varios los actores con responsabilidad en el buen funcionamiento de la escuela: los responsables políticos y también quienes asumen las responsabilidades administrativas derivadas de las decisiones políticas; los miembros de la academia, las universidades o centros de estudio e investigación sobre la educación y su mejora; y por último, el profesorado, que se encarga de activar cada día los procesos de enseñanza organizados con la pretensión de incidir en el aprendizaje del alumnado, así como el resto de la comunidad escolar: padres, madres, alumnado y los profesionales del apoyo socioeducativo y psicopedagógico.

En España, la clase política se ha aplicado con cierta fruición en las tres últimas décadas a la reforma del sistema escolar, de manera tal vez atropellada, y con frecuencia frágil, por la ausencia de acuerdos o consensos mínimos sobre la dinámica y el funcionamiento del sistema escolar.

Las universidades o centros de estudio e investigación se han esforzado por aumentar el rigor de los estudios sobre la educación, en un debate incómodo entre la democratización de la escuela y la profesionalización de los agentes que trabajan en ella, tratando de escapar de la losa ideológica que supuso el pasado franquista, y en busca tal vez del impacto y del reconocimiento que la educación tuvo en la II República y que no ha parecido recobrar desde entonces.

Esta monografía recoge aportaciones que abordan este tipo de cuestiones de forma sustancial y rigurosa. De forma sustancial, porque todos los textos abordan elementos de la estructura profunda de la escuela, esas claves que explican su buen funcionamiento, lo que permite que la institución escolar cumpla con acierto la misión que le ha sido encomendada. Por tratar esa estructura profunda, el lector no encontrará en este conjunto de trabajos demasiadas referencias a tópicos o fetiches que abundan en la literatura educativa actual, ni tampoco a esos lemas que, sin explicar demasiado, parecen decirlo todo. Estos artículos se ocupan de los mimbres didácticos y organizativos, de los fundamentos de los procesos de enseñanza. Además, los autores abordan el tema de forma rigurosa, realizando contribuciones bien fundamentadas: valiosos trabajos de revisión de la literatura relativa al tema, resultados de investigaciones relevantes, e incluso artículos en los que se muestran ambos componentes.

El conjunto de aportaciones dan cuenta de la estructura profunda de la institución escolar y de sus dimensiones curriculares básicas. A nuestro juicio, de ellas se pueden derivar criterios razonados y razonables para la práctica educativa en los centros, para la organización, y para su consideración por parte de políticas escolares que tengan la mirada puesta en el medio y largo plazo, recuperando así para la época presente los elementos todavía válidos del proyecto que representa la escuela en las sociedades modernas.

## **Escolaridad y producción de desigualdades**

Pese a los ataques que viene sufriendo la educación escolar y el debilitamiento a que se ve sometida en las últimas décadas, no hay mejor opción educativa que permanecer en la escuela, o retornar a ella si se abandonó prematuramente, con la finalidad de obtener el graduado o cualquiera de los títulos de formación profesional o académica posobligatoria; aun a sabiendas de que la compensación de las desigualdades en educación no compete solo a la escuela (Brown, 2006; Esping-Andersen, 2006; Willis, 2006).

Actualmente se pueden apreciar (Young, 2010) distintas tendencias de política educativa que, de persistir, darán lugar a nuevas desigualdades. Las tres más destacadas son la introducción de marcos de cualificaciones nacionales, el desplazamiento del interés por la enseñanza a la medición de los resultados de aprendizaje, y el des-

plazamiento o sustitución de los contenidos específicos de las materias por otros genéricos. Los contenidos escolares pasan de las asignaturas a las competencias, la responsabilidad pasa del docente al alumnado, que ahora será responsable de decidir su propio itinerario curricular y de si este satisface sus necesidades e intereses.

Cada una de esas tendencias se ha ido imponiendo sin encontrar demasiada resistencia, ya que se sustentan en el argumento de que cada una de ellas dará respuesta a los problemas que la escolaridad, tal y como está configurada, no es capaz de resolver. En palabras de Pérez Gómez (2010, p. 18):

[...] el dispositivo escolar vigente, el curriculum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días. Este dispositivo escolar que tanto ayudó en otras épocas a la erradicación de la ignorancia y a la consolidación de una cierta igualdad de oportunidades, se muestra hoy incapaz para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea.

Para Young (2010) hay dos supuestos que subyacen a esas tendencias: la anulación de las diferencias entre las instituciones, el conocimiento, los lugares y los tipos de aprendizaje -una estandarización que contrarresta el conocimiento-, y la pérdida de importancia del lenguaje específicamente educativo.

Frente a la hegemonía de la política financiera, hay que recuperar el objeto de las políticas educativas que persiguen el aumento de la capacidad intelectual de la población. Ya advirtió Bernstein del efecto de la expansión de las pedagogías invisibles sobre las clases trabajadoras, puesto que el contenido se distribuye de forma desigual. No cabe duda, el mejor lugar para aprender y educarse sigue siendo la escuela.

Quien en la década de los noventa contribuyera al impulso educativo del *New Labour* británico y sustentara argumentos a favor de un currículo modular, reclama desde hace ya tiempo (Young, 2007) la recuperación de un currículo centrado en los contenidos. Desde esta perspectiva, ofrece cuatro líneas argumentales con la pretensión de hacer frente y contrarrestar en lo posible las citadas tendencias. En primer lugar, si bien estas tendencias promueven el acceso, hay que garantizar que este acceso sea un conocimiento que valga la pena. En segundo lugar, la educación es un proceso

institucional, no una acumulación de resultados ni de saberes. El aprendizaje sucede en instituciones especializadas en educación; no da lo mismo cuál haya sido la forma de apropiarse de un conocimiento (Illeris, 2009). En tercer lugar, hay que recuperar el debate educativo y sustraerlo a las claves económicas en que se está dando, puesto que los mercados, la elección o los resultados han venido a suplantar el contenido del discurso en la educación. En fin, hay que aclarar y tomar posición sobre el propósito auténtico de la educación. Young (2010, pp. 5-6) se atreve a dar su propia definición:

El propósito de la educación (formal) es asegurar que tantas personas como sea posible de cada generación o grupo de edad sean capaces de adquirir el conocimiento que les lleve a trascender su propia experiencia y que difícilmente podrían obtener en su hogar, en el trabajo ni en la comunidad.

Al igual que Corzo (2007), Young se muestra escéptico sobre las propuestas educativas que restan competencias a la escuela en favor de la comunidad, puesto que son fórmulas que responden más a épocas premodernas que a la actualidad. Sin embargo, actualmente hay defensores en España de esta posición (Flecha, 2009; Marina, 2010, entre otros) cuyos esfuerzos en esa dirección son muy apreciados por quienes participan de sus propuestas, como refleja alguno de los artículos de este número. Apple ha denunciado reiteradamente la reconversión en la última década de una de las preguntas clave del currículo, que ha pasado de ser *what knowledge is of most worth* a esta otra: *whose knowledge is of most worth*. Por cierto, esta reconversión debe mucho a la tradición reciente de la Sociología de la Educación. La propuesta consiste, en primer lugar, en identificar criterios de juicio para los procesos de selección, secuencia y organización de los contenidos. En el pasado, la Educación Secundaria mantenía un vínculo claro con las universidades, pero la masificación de una y otra ha roto este vínculo. En la era del aprender a aprender y al amparo de la expansión de la psicología del aprendizaje, los contenidos han perdido terreno o se han desdibujado. En segundo lugar, hay que combinar la enseñanza de conocimiento con tendencia a la especialización (ciencias, en las que las decisiones curriculares relevantes afectan a secuencia, ritmo y jerarquía) con la enseñanza de conocimiento con tendencia a la diversificación (humanidades, en las que la elección es la pregunta curricular clave). En tercer lugar, hay que compatibilizar la promoción del desarrollo cognitivo con el desarrollo profesional: no se trata de escoger entre uno u otro, sino de abordar la promoción de ambos tipos de desarrollo de forma apropiada.

Vivimos en un orden social profundamente injusto, política, económica y culturalmente. Para revertirlo, lo que sucede en las escuelas, el modelo de organización escolar, el currículo y la pedagogía, son muy relevantes; las prácticas de educación crítica pueden desarrollar personas con capacidad crítica, pues a su vez la transformación social colectiva requiere sujetos críticos capaces de reflexionar, teorizar y actuar, de implicarse en la praxis. Los textos que aparecen en esta monografía de Rivas, Leite y Cortés (2011), López Yáñez y Sánchez Moreno (2011) y Navas y Graizer (2011) así lo ponen de manifiesto. Igualmente, Ladson-Billings (2009) plantea esta cuestión en las seis dimensiones que, a su juicio, están imbricadas en los procesos educativos: currículo, enseñanza, evaluación, financiación, agrupamiento y disciplina. El currículo, en tanto que objeto, se trata de una propiedad y, como tal, no todos tienen acceso a ella. Lo más llamativo de sus argumentos, quizá, es que recurre a sentencias y casos judiciales para mostrar cómo se producen las formas de discriminación que han encontrado respuesta por medios judiciales y no educativos; un triunfo que sin embargo no parece la forma más apropiada de acometer estas cuestiones. También entre nosotros apreciamos una tendencia a la judicialización de la vida escolar; así como a encontrar respuestas ajenas a las problemáticas escolares que no hacen sino maquillar su funcionamiento sin alterarlo en lo sustancial. Corresponde en buena medida a la academia denunciar estas cuestiones y contribuir a su transformación -varios artículos incluidos en la monografía se orientan en esta dirección-.

En esta línea de pensamiento se mueven también autores como Escudero (2008, 2007, 2005, 2002) y Bolívar (2009, 2008, 2001) cuyo trabajo cuestiona si a determinados estudiantes solo se les ofrece un currículo de peor calidad, o si además la enseñanza que se les proporciona también es de inferior calidad. Este tipo de situaciones es lo que se denomina *didáctica de la pobreza*, cuyo papel es más de control que de transmisión cultural, ya que suele concretarse en tareas de baja exigencia cognitiva.

La calidad de la educación escolar no puede desligarse de su dimensión moral, y conviene insistir en ello, a la vista del contenido de la reciente producción investigadora sobre educación. No es el caso de los artículos que constituyen esta monografía, en los que el principio de justicia en la educación forma parte del rigor metodológico. Otro tanto puede decirse de la evaluación, que ha perdido su antiguo protagonismo como tema de reflexión en la literatura, para convertirse en una actividad de rendición de cuentas del alumnado a través de las pruebas estandarizadas, que muchas veces poco o nada tienen que ver con los procesos de enseñanza.

En una línea semejante se podrían situar también los planteamientos de la educación inclusiva, como han puesto recientemente de manifiesto Parrilla (2009) y Verdugo y Parrilla (2009). Tal vez cierto idealismo y una mala comprensión de las posturas

críticas han podido alejarnos de la práctica educativa. Slee (2009) apunta cómo la conversión de la educación inclusiva en un discurso *mainstream* puede estar dando lugar a efectos contrarios a los esperados: el aumento de las categorías con que se identifican las necesidades educativas especiales, así como el aumento de la exclusión escolar (aunque sea parcialmente) a cuenta de alguna de estas categorías. Tal vez ha contribuido a ello también la aceptación por una parte de los investigadores solo de la 'etiqueta', sin apropiarse del discurso, en tanto que la práctica se mantenía en una situación similar a la anterior pero mucho más tecnificada y sofisticada.

Como señala Torres (2010, 2009), la cuestión, a la postre, es que las instituciones educativas difícilmente dan cuenta de la diversidad al separar radicalmente las voces a las que da acceso de aquellas que están ausentes, si bien tiene como misión atender a la educación de todas las personas. Con todo, hoy en día solo la escuela es garantía de universalidad en el acceso a la educación, como sostiene Connell (1997), lo que la pone en situación de obrar justamente, y no con un carácter meramente compensador de las desigualdades o desventajas.

Quizá la escuela tendría que recuperar las propuestas de Bernstein (1996) para propiciar una democracia efectiva en su acción educativa: derecho de promoción, derecho a medios de comprensión crítica, que es condición para la confianza; derecho a la inclusión, a ser aceptado sin ser absorbido, condición para la *communitas*; y el derecho a la participación, para que los sujetos se comprometan en la construcción y transformación del orden, condición para una práctica cívica. Tal vez es en este sentido en el que Gimeno (2010) propone reclamar un proyecto político para la educación en el que la teorización tiene una función importante que cumplir, contrarrestando el efecto incapacitador que algunas prácticas educativas provocan sobre el alumnado, que resultan en formas de discriminación que se dan cita en la escuela.

Semejante tarea requiere procesos y mecanismos educativos que estimulen a la población a participar en acciones y respuestas públicas, saliendo del letargo al que la somete la globalización neoliberal; se trataría de procesos como los que sugiere Anyon (2009): la atribución de oportunidades, la apropiación de las organizaciones existentes, la construcción social de nuevas identidades mediante la participación en políticas transgresoras, o la encarnación en redes y organizaciones sociales. Tal y como expresa Tan (2009, p. 486), son cinco las condiciones de la pedagogía emancipatoria (las cinco *E* en su versión inglesa)<sup>1</sup>:

---

<sup>(1)</sup> *Engage, educate (enable), experience (through exposure), empower (through knowledge of self) and enact. These five concepts guide my teaching, curriculum design, and community building. Everything I do as a teacher, inside and outside of the classroom, naturally encompasses them* (Tan, 2009, p. 486).

Comprometerse, educar (capacitar), experimentar (exponiéndose, arriesgándose), empoderar (mediante el conocimiento de uno mismo, el desarrollo de la agencia y la competencia) y encarnar. Estos cinco conceptos guían mi enseñanza, el diseño de mi currículum y la construcción de la comunidad. Todo lo que hago como docente, dentro y fuera del aula, atiende a estas cinco condiciones inevitablemente.

Estas condiciones se pueden reconocer en los artículos que forman parte de este monográfico.

Una tarea semejante de mejora de la escuela requiere también mejorar las prácticas de narración y etnografías que se han desarrollado en torno a los procesos de investigación. En esta línea apuntan Weis, Fine y Dimitriadis (2009), quienes reclaman el progreso de la etnografía dándole una dimensión más significativa para impactar mejor en las prácticas y políticas, mediante el desarrollo de agendas de investigación globales que permitan poner en relación investigaciones realizadas en distintos lugares, su 'desterritorialización' para interconectar fenómenos que las etnografías desvelan y que otras formas habituales de investigación ignoran. En esta época es importante adoptar una dimensión cosmopolita en la investigación, indagando en las diferencias y semejanzas entre grupos. Otras propuestas, como la de Choi (2009) que emplea sistemas de información geográfica, resultarían particularmente útiles para reconocer mejor dimensiones inadvertidas de los fenómenos de pobreza y exclusión. Así lo pone de manifiesto su trabajo sobre el absentismo escolar del profesorado y su impacto sobre los resultados escolares del alumnado. Ello pasa, como también propone Ferrare (2009), por superar los recelos que tienen las pedagogías críticas a realizar o utilizar resultados de la investigación de corte positivista.

## Una aproximación didáctica y organizativa a la mejora de la escuela

Las áreas de conocimiento son una convención de la universidad española, que se acordó mediante el Real Decreto 1988/84<sup>2</sup>, tras la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria, y que quedaban definidas como «campos del saber caracterizados por

---

(2) Real Decreto 1988/1984, sobre provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios.

la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales e internacionales». Como tal convención, hace ya algún tiempo que la existencia de las áreas viene siendo cuestionada y, sin embargo, mantiene su vigencia a distintos efectos, desde la asignación de asignaturas hasta el concurso a plazas docentes en la universidad, tanto para personal funcionario como contratado. Se ponen en duda por distintos motivos, desde algunos de índole más académica –la importancia de la interdisciplinariedad en la generación del conocimiento hoy en día, o la cercanía a alguno de los elementos de las áreas (comunidad, historia u objeto)– a otros de peso administrativo e incluso financiero, en aras de una mayor eficiencia de los recursos universitarios.

En el ámbito de la Educación, se podría discutir si alguna de las áreas corresponde mejor a las disciplinas de humanidades o a las de ciencias sociales (Jarvis, 2009). Sin duda, también por motivos relativos tanto a las comunidades de investigación como a la tradición histórica, no es difícil comprobar cuánto hay de convención en su delimitación, que no es solo una ‘cuestión nacional’, sino que afecta, cuanto menos, al conjunto de las llamadas Ciencias de la Educación. Queda claro pues que ni la tradición ni la historia, como tampoco la referencia internacional, son elementos suficientemente diferenciales para este conjunto de áreas como en otros casos. No debería extrañarnos, dado el carácter horizontal de estos saberes, y menos aún en el actual panorama en el que los saberes y las fronteras disciplinares se tambalean. Encontramos ejemplos apropiados sobre esto en el estudio de la historia del currículo (Goodson, 2003, 1995; Romero y Luis, 2006; Hlebowitsh, 2010). En el campo de los estudios del currículo, este último lo pone así de manifiesto: cuando en los años setenta se comenzó a abandonar la tradición sobre el diseño y desarrollo del currículo, otras áreas aprovecharon la circunstancia para comenzar a intervenir en la definición de estándares de aprendizaje y de evaluación, como fue el caso de la psicología de la educación por una parte y de la administración educativa (de determinadas ramas de la misma) por otra. Esto, planteado en un contexto neoliberal, tiene consecuencias importantes sobre la definición de las prácticas escolares y sobre su comprensión.

Podríamos pensar quizá que el objeto se encuentra en la escuela y en todo cuanto la rodea, comenzando por la propia institución y su forma de organizarse, y por el carácter estructurante de todo ello que adquiere el currículo. Algo así, en definitiva, vendría a encontrar reflejo en los textos que forman parte de este monográfico, en respuesta a la convocatoria que se hizo en su día. Pero en ese caso el objeto tendrían que constituirlo las organizaciones educativas y las prácticas de enseñanza organizadas, no la escuela en sí. Porque, al fin y al cabo, la escuela es más un contexto que un

objeto, y son varias las disciplinas dispuestas a acercarse a la escuela con el ánimo de encontrar en ella caldo de cultivo para sus investigaciones.

Si atendemos, por otra parte, a lo que ocupa a la comunidad investigadora, encontramos también fronteras borrosas. Las comunidades no son estables, las interlocuciones son, cada vez más, necesariamente interdisciplinares –de hecho, algunos ámbitos de estudio son reclamados por áreas distintas–, sobre todo para el desarrollo de una investigación capaz de dar cuenta de las situaciones y problemas educativos en su complejidad y no con la simplicidad y relativa inutilidad con que se planteaba en el pasado. Con todo, solo podemos contribuir al avance académico apoyándonos en el esfuerzo de los demás.

Como pone de manifiesto este monográfico, desde una perspectiva didáctica y organizativa se apuesta por la riqueza en las aproximaciones metodológicas, y se muestra la voluntad de considerarlas en cuanto tales, instrumentales; en esa línea apunta también el reciente manual sobre pedagogía crítica de Apple, Au y Gandin (2009).

Los estudios sobre la mejora de la escuela y, en general, sobre Educación, están tal vez necesitados, como planteaba en una reunión en 2009 Miguel Zabalza, de mayor visibilidad interna y externa, algo de competitividad, y cierta presencia en las instituciones sociales; al tiempo que reclamaba la necesidad de recuperar un tronco común. En esa misma reunión, José Gimeno argumentaba sobre la poca solidez de la base del conocimiento en Ciencias de la Educación. Apelaba Gimeno a la conveniencia de la colegialidad y al valor moral de la academia en la recuperación de una mirada y un objeto abandonado, más que perdido; bajo la condición de no renunciar a la libertad de pensamiento, a la pluralidad metodológica ni al intercambio con otras disciplinas.

La situación es tal que ni siquiera resulta más fácil, contra lo que pudiera pensarse, identificar personas en lugar de intereses: salvo algunas excepciones, es habitual el cambio de temáticas de estudio y, por lo tanto, la discontinuidad en el pensamiento –y la producción del conocimiento– del personal docente e investigador.

Parece que no podemos avanzar sin cuestionarnos el conocimiento ya construido, por lo que nuestra investigación no nos permite avanzar rápido. Menos aún si, como denuncian algunos, nos dedicamos a investigar conforme a modas o a líneas de financiación, cayendo de este modo en un trabajo cortoplacista que no se corresponde con el trabajo de investigación que le compete a la universidad.

La debilidad nos pone, no obstante, en un proceso que puede resultar beneficioso para contribuir a identificar, definir y resolver mejor las problemáticas que hoy afectan a las prácticas educativas organizadas, de las cuales la escuela sigue ostentando la primacía pero a la que se han ido sumando múltiples agentes y organizaciones. Reconocer esta

debilidad es también muestra de cierta honestidad académica, cuando quienes formamos parte de esta comunidad nos sabemos y queremos referidos no a nosotros mismos, sino a los problemas que la educación presenta fuera de la universidad.

Es nuestra responsabilidad y en cierto modo también nuestra voluntad, fruto de esa honestidad académica, el que no haya un único canon establecido; el que predomine la diversidad y la divergencia. Lo cual puede contribuir también a cierta debilidad del conocimiento que en ella producimos -y también de su tradición, aunque quizá esto es menos importante-.

Es frecuente aludir a la política educativa para referirse en exclusiva a la política escolar. A ello han contribuido varios intelectuales destacados, cuyo pensamiento comprometido con la realidad les ha llevado a poner la misma al servicio de un proyecto político que es el de una educación bajo los parámetros de la modernidad para esta época, tal y como recoge Gimeno (2010) en su discurso de doctorado honoris causa en la Universidad de Málaga. Tal vez convendría buscar, pues, un proyecto capaz de aunar, quizá, un proyecto político.

La investigación tendría que vincularse también a ese proyecto. Gimeno advierte que:

Como la obtención de proyectos genera méritos en la determinación de la valía para acceder a otros proyectos, se está produciendo una escisión de los académicos y de la profesionalidad docente en general, con el riesgo de que la elaboración teórica se vea como menos relevante. El 'conocimiento' con más probabilidad de ser financiado no siempre es el conocimiento necesario para abordar los temas candentes, siempre complejos, de la educación, para lo cual se requiere un aparato conceptual teórico que es difícil de construir con las aportaciones de los proyectos. Es preciso tratar con temas que contienen una importante carga ideológica, con programas que plantean alternativas en lo que se hace, lo cual reclama un aparato crítico que los fundamente. Por ello hemos de afrontar el peligro de perder de vista el objeto y el objetivo de nuestras responsabilidades en la educación con una investigación que se corresponda con visiones éticas y democráticas de la misma (Gimeno, 2010, pp. 13-14).

No compartimos necesariamente esta visión, puesto que los proyectos evidencian que los temas y problemas abordados son variados y que la orientación no la determina el proyecto, ni siquiera la fuente de financiación. Son varios los artículos del monográfico que presentan un aparato conceptual teórico potente que se ha generado y aplicado en el seno de proyectos de investigación financiados. Sin embargo, se advier-

te también una gran dispersión temática y una falta de continuidad en la construcción del conocimiento, solo salvada por algunos, en tanto que otros –al igual que en otras áreas de las Ciencias de la Educación– ven más oportunidades en las modas temáticas que traen consigo los proyectos.

Es importante participar en proyectos, contar con financiación para investigar y disponer la metodología al servicio de lo que se quiere investigar, que no tiene que ser sino parte de una agenda colectiva que pueda, así, contribuir al avance del conocimiento. La dirección de tesis doctorales es otra forma de contribuir a la investigación que permite poner de manifiesto las líneas que se trabajan en el campo, darles continuidad y, quizá con menos frecuencia, compartir el trabajo con otros. Algunos artículos que vienen a continuación son buena muestra de ello.

Los proyectos tendrían que estar al servicio del conocimiento y, de manera subsidiaria y secundaria, al servicio de los investigadores, pero nunca en exclusiva al servicio de quienes los lideran. Solo es posible obtener rendimiento académico de los proyectos si estos forman parte de una agenda de investigación a largo plazo, como bien sabemos quienes nos dedicamos a estudiar los procesos educativos y de generación de conocimiento. Por eso, trasladar esa agenda a las posibilidades de financiación actuales permite realizar una investigación empírica sin la cual nuestro trabajo sería meramente especulativo, y ya padeció este mal la pedagogía en tiempos todavía no lejanos, de los que todavía hay rémoras en el presente.

Como afirma Gimeno (2010, p. 14):

No hay razón para no estar al día. El aprovechamiento de las oportunidades lo limita en buena medida cada uno, condicionado, sin duda, por sus capitales cultural, social y económico [...] ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Creo que el reto debería responderse con estrategias que incluyan, al menos, los siguientes aspectos: hemos de tener un proyecto que vertebré esfuerzos, tener claras las prioridades, desarrollar políticas estables, hacer una política del profesorado seria, poner la atención prioritaria en los sujetos que aprenden, revisar la cultura que se imparte y someter lo que hacemos a la crítica abierta y a la investigación evaluativa.

Desde esta perspectiva, es importante mantener una pulsión «utópica para imaginar la educación» y «para poner en acción la voluntad de hacerla realidad» (Gimeno, 2010, p. 15).

Para ello, sin duda, es imprescindible abordar, afrontar y discutir las prácticas, términos y discursos que dominan la escena educativa hoy en día, no ignorarlos ni

desestimarlos como si se tratasen de modas pasajeras, sino tomarlos seriamente en cuenta para combatir los efectos perversos que pueden tener. El proceso es largo, el afán ha de ser duradero e inquebrantable, y la colaboración es necesaria.

En esta línea se presenta este monográfico. En esta línea se mueve también nuestra aportación, que va encaminada a trabajar en el aprendizaje del trabajo, especialmente del trabajo escasamente cualificado, tan abundante hoy en día. Nuestra perspectiva es deliberativa (Marhuenda, 2000). Nuestra aproximación, multidisciplinar. Nuestra convicción, que la universidad es un bien público y como tal no puede estar solo al servicio del progreso individual, ya sea de estudiantes, profesores o administradores, sino del conocimiento, su aprendizaje, producción, generación y transferencia, siempre al servicio de la sociedad a la que debe servir. Y todo ello desde una atalaya, la de los estudios de didáctica y organización escolar sobre las prácticas de enseñanza, su organización y su mejora para la transformación social –no solo para el progreso individual–. Y desde una convicción, la de que el trabajo entre varias disciplinas solo es posible desde cada una de ellas y no en un terreno de nadie al que cada cual contribuye de cualquier manera.

## **Estructura de la sección monográfica**

La primera sección de la monografía agrupa tres artículos que abordan sendas cuestiones cruciales para comprender las dificultades que ha tenido la educación en España en la democracia para transformarse, al centrar la atención en dos de los ejes de las reformas políticas y apuntar, además, al papel que la academia ha desempeñado en argumentar, apoyar y divulgar dichas reformas. Los dos primeros artículos adoptan la perspectiva de los estudios sobre la organización escolar y de qué manera han sido objeto de atención suficiente –o más bien insuficiente– por parte de los legisladores, lastrando así las posibilidades de democratización del sistema escolar y de la gestión de cada uno de sus centros. Se analizan también con detalle los avances y los obstáculos que han encontrado los estudios sobre organización escolar; en ellos se encuentra una de las bases del (buen) funcionamiento ordinario, cotidiano, de la escuela, y en ellos radica, por lo tanto, mucho del potencial de mejora que pudiera haber.

El artículo de José Luis San Fabián plantea los avances y estancamientos en los estudios sobre organización escolar, las servidumbres respecto a la política escolar y

los usos y costumbres por parte de los responsables políticos de la gestión escolar a la hora de interpretar el papel de lo organizativo en la transformación escolar.

Luis Aguilar, por su parte, centra su análisis en los debates académicos, la aparente progresión de la disciplina y, a pesar de todo, la cesión del papel que podría desempeñar en la contribución a la comprensión, explicación y articulación de la escuela en nuestros días. Son dos artículos complementarios, cuyas visiones tienen puntos de fricción entre sí y que muestran, asimismo, la relevancia y utilidad de la discusión académica en la organización escolar.

El artículo de Encarna Rodríguez toma como referencia las reformas curriculares (que tuvieron mucha mayor resonancia que las reformas organizativas) en la década de los ochenta, el largo proceso de deriva que tuvieron aquellas reformas y el impacto de la aportación constructivista a la discusión sobre el currículo, su estructuración y su papel en la renovación de las prácticas escolares. Ella apunta hacia formas alternativas de planear e introducir esas reformas, desde una lectura foucaultiana de lo acontecido en aquella época. Pone de manifiesto también las disputas académicas que hubo entonces entre ámbitos próximos pero diferenciados como son el de la Psicología de la Educación y el de la Didáctica y la Organización Escolar, así como las relaciones entre esos ámbitos y la política escolar desarrollada desde el gobierno del Estado.

En conjunto, los tres artículos de la primera sección analizan la evolución de los estudios sobre la escuela en una época de grandes expectativas de cambio y transformación escolar, también una época de luchas de poder entre espacios políticos y académicos, al interior de cada uno de ellos y entre sí, y cuyo saldo se vio reflejado en los avances de la escuela en esa época y en las posibilidades de mejora que pudieran darse en el futuro.

En la segunda sección del monográfico, hay tres artículos que presentan sendas investigaciones sobre prácticas escolares desde una perspectiva didáctica y organizativa. En el caso de los dos primeros artículos, se ponen de manifiesto de forma ejemplar las relaciones entre los procesos didácticos y los elementos organizativos e institucionales de varios centros escolares. La forma de presentar las investigaciones es diferente, pero en ambos casos podemos apreciar la importancia de la descripción y, en particular en el artículo de Almudena Navas y Oscar Graizer, de un lenguaje de descripción. Las imbricaciones entre lo institucional y la práctica están muy bien trabadas en ambos casos, como también lo está el anclaje teórico y la contribución a la teorización sobre la escuela y las escuelas en los dos textos. También aquí, no obstante, volvemos a encontrar diferencias. Por su parte, Julián López Yáñez, Marita Sánchez Moreno y Mariana Altopiedi tienen numerosas referencias y construyen su

aparataje teórico a partir de contribuciones múltiples, lo que les permite realizar una descripción bien informada de los centros que analizan. Su trabajo, además, puede leerse en relación con los de José Luis San Fabián y Luis Aguilar, en la medida en que las referencias que aquellos hacen a la organización encuentran aquí manifestaciones empíricas. Almudena Navas y Oscar Graizer, por la suya, se sustentan sobre el trabajo de uno de los grandes referentes de la educación en el siglo xx, Basil Bernstein, dando muestra de la vigencia e importancia de su trabajo, que sigue dando juego para ofrecer descripciones tan precisas y detalladas como son las de los códigos de los centros que se presentan en este artículo, y demostrando así el valor y el potencial de una buena teoría.

La tercera sección del volumen recoge tres aportaciones de investigación que tienen como referencia a la comunidad escolar desde distintas perspectivas. Los trabajos que aquí se presentan son diferentes con respecto a la estrategia y la metodología de investigación que utilizan; todas ellas con rigor dentro de sus tradiciones, y todas ellas atentas a varios de los agentes de la comunidad escolar.

El primero de ellos, de Ignacio Rivas, Analía Leite y Pablo Cortés, es una muestra de una estrategia de investigación de las más atrevidas en la actualidad, concienzuda y puntillosa tanto en la recogida como en el análisis de la información, sumamente escrupulosa con los sujetos que participan en la investigación, y que sitúa a quienes investigan en un plano diferente y, en cierto modo, de servicio, haciendo de la investigación una pieza importante en el proceso de formación de las personas. No ha sido fácil introducir estas perspectivas de investigación entre nosotros y, sin embargo, tienen mucho que aportar en esta época a la comprensión y la transformación de los procesos educativos.

En el segundo artículo de esta sección, de Pedro Aramendi, Amando Vega y Karlos Etxeberria, se trata la investigación sobre prácticas escolares con el ánimo de identificar regularidades que permitan explicar las claves del funcionamiento ordinario de unas formas de escolarización extraordinarias, la garantía social o la cualificación profesional inicial, unas prácticas que, como las que también se estudian en el resto de artículos, ponen de manifiesto las dificultades y las ilusiones de las escuelas y las comunidades escolares para tratar de satisfacer el derecho a la educación de todo el alumnado al que atienden. Toman como principal fuente de información al alumnado, y centran la investigación en claves didácticas como son el contenido y las estrategias de enseñanza, tratando de dar cuenta del funcionamiento de la clase.

Algo así, con una estrategia de investigación diferente, es lo que hace el tercer artículo de esta sección, de María Clemente, Elena Ramírez, Begoña Orgaz y Jorge

Martín, que enfocan además su estudio hacia las prácticas de Educación Infantil (casi todos los otros artículos del monográfico tienen en la Educación Secundaria el centro de su mirada). En este caso, es el profesorado y su práctica el objeto de atención del artículo. Su contribución al conocimiento de los esquemas de acción del profesorado se centra, como en el caso de Aramendi, Vega y Etxeberria, en la tradición de los estudios sobre didáctica y muestra su vigencia en la actualidad, por su potencial explicativo y por centrar la atención sobre las claves de las prácticas escolares y no sobre elementos accesorios a las mismas.

En la última sección se recoge un artículo de Michael W. Apple que supone una invitación a asumir el papel que, de formas distintas, desempeñan cada uno de los autores y autoras de los artículos de este monográfico: la importancia de que el trabajo académico y la investigación educativa se vinculen a las cuestiones cruciales de los procesos educativos y del funcionamiento de la escuela, para contribuir además a su mejora y transformación con una orientación claramente delimitada por la garantía del derecho a la educación. Con esta intención, Apple reconoce el trabajo realizado por José Gimeno en la Pedagogía española en el último cuarto del siglo xx y durante el arranque del presente. Desde la época de la que se ocupan los tres primeros artículos hasta la actualidad, ha constituido, junto a otras personas de su generación, una figura crucial desde su papel en la academia, en especial al saber leer y apuntar hacia los elementos fundamentales y los problemas cruciales de la educación en nuestros días, trascendiendo la realidad local sin dejar de prestarle atención.

En conjunto, el monográfico supone una contribución valiosa a asuntos con frecuencia desatendidos por la comunidad académica porque forman parte de lo cotidiano y no de lo extraordinario ni de lo novedoso y, sin embargo, es en estos asuntos donde se dirimen las posibilidades de hacer la escuela diferente y, sobre todo, mejor. Las relaciones entre las comunidades, los profesionales, el ámbito académico y el espacio político son siempre complejas y conflictivas, y cada uno de los artículos de este monográfico da cuenta de su importancia y ejemplifica formas valientes y comprometidas de abordarlas.

## Referencias bibliográficas

- ANYON, J. (2009). Critical Pedagogy is not Enough. Social Justice Education, Political Participation and the Politization of Students. En M. W. APPLE, W. AU, W. & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 389-395). New York: Taylor and Francis.
- APPLE, M. W., AU, W. & GANDIN, L. A. (2009). *Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Taylor and Francis.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- BOLÍVAR, A. Y GIJÓN, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de pedagogía*, 382, 56-59.
- BOLÍVAR, A. Y LÓPEZ, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BROWN, P. (2006). The Opportunity Trap. En H. LAUDER, P. BROWN, J. A. DILLABOUGH & A. H. HALSEY (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 381-397). Oxford: Oxford University Press.
- CHOI, D. S. (2009). New Possibilities for Critical Education Research: Uses for Geographical Information Systems (GIS). En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 449-464). New York: Taylor and Francis.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CORZO, J. L. (2007). *Educación es otra cosa. Manual alternativo*. Madrid: Popular.
- ESCUDERO, J. M. (2002). Garantizar el derecho de todos a una buena educación: políticas y prácticas para una diversidad equitativa. *Organización y gestión educativa: revista del fórum europeo de administradores de la educación*, 10 (2), 9-14.
- (2005a). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. GARCÍA MOLINA (Ed.), *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (pp. 83-108). Xàtiva: Instituto Paulo Freire.
- (2005b). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista del currículum y formación del profesorado*, 9 (1).
- (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 371, 86-89.

- ESCUDERO, J. M. Y BOLÍVAR, A. (2008). Alumnos en riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2006). Social Inheritance and Equal Opportunity Policies. En H. LAUDER, P. BROWN, J. A. DILLABOUGH & A. H. HALSEY (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 398-408). Oxford: Oxford University Press.
- FERRARE, J. (2009). Can Critical Education Research Be Quantitative? En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 465-481). New York: Taylor and Francis.
- FLECHA, R. (2009). The Educative City and Critical Education. En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 327-340). New York: Taylor and Francis.
- GIMENO, J. (2010). *La educación que he vivido, por la que trabajo y sigo comprometido*. Discurso de recepción del doctorado honoris causa en la Universidad de Málaga. Málaga, 8 de noviembre de 2011.
- GIMENO, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Girona: Pomares-Corredor.
- (2003). *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HLEBOWITSH, P. (2010). Centripetal Thinking in Curriculum Studies. *Curriculum Inquiry*, 40 (2), 503-513.
- ILLERIS, K. (Ed.). (2009). *International Perspectives in Competence Development: Developing Skills and Capabilities*. New York: Routledge.
- JARVIS, P. (2009). Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me. En K. ILLERIS (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 21-34). New York: Routledge.
- LADSON-BILLINGS, G. (2009). Race still Matters. En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 110-122). New York: Taylor and Francis.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. Y SÁNCHEZ MORENO, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356.
- MARHUENDA, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: De la Torre.
- MARINA, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.

- NAVAS, A. Y GRAIZER, O. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. *Revista de Educación*, 356.
- PARRILLA, M. A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- PÉREZ, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24), 2, 17-36.
- PINEAU, P. (1998). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- RIVAS, I., LEITE, A. Y CORTÉS, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas de profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356.
- ROMERO, J. Y LUIS, A. (2006). La experiencia del viaje. Una conversación con Miguel A. Pereyra. *Con-Ciencia Social*, 10, 105-128.
- SLEE, R. (2009). The Inclusion Paradox. The Cultural Politics of Difference. En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 177-189). New York: Taylor and Francis.
- TAN, L. (2009). The 5 E's of Emancipatory Pedagogy: the Rehumanizing Approach to Teaching and Learning with Inner City Routh. En W. AYERS, T. QUINN, T. & D. STOVALL (Eds.), *Handbook of Social Justice in Education* (pp. 485-496). New York: Routledge.
- TORRES, J. (2009). The Trojan Horse of Curricular Contents. En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 64-80). New York: Taylor and Francis.
- TORRES, J. (2010). *Justicia curricular*. Madrid: Morata.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. Y DE PAZ, A. B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, Extraordinario 2010, 17-30.
- VERDUGO, M. A. Y PARRILLA, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de educación*, 349, 15-22.
- WEIS, L., FINE, M. & DIMITRIADIS, G. (2009). Towards a Critical Theory of Method in Shifting Times. En M. W. APPLE, W. AU Y L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 437-488). New York: Taylor and Francis.
- WILLIS, P. (2006). Foot Soldiers of Modernity: the Dialectics of Cultural Consumption and the 21<sup>st</sup> Century School. En H. LAUDER, P. BROWN, J. A. DILLABOUGH & A. H. HALSEY (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 507-523). Oxford: Oxford University Press.

YOUNG, M. (2007). *Bringing Knowledge back in: from Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge.

YOUNG, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9, 1-12.

## Fuentes electrónicas

ESCUDERO, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 1. Recuperado el 2 de marzo de 2011, de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m2/escudero.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf)

**Dirección de contacto:** Fernando Marhuenda. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010, Valencia. E-mail: fernando.marhuenda@uv.es