

Penalva Buitrago, José
**PARADIGMAS ESCOLARES VIGENTES. INFLUJOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO
ESPAÑOL**

Educación XX1, Núm. 12, 2009, pp. 181-199
Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70611919009>



Educación XX1

ISSN (Versión impresa): 1139-613-X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia

España

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

8

PARADIGMAS ESCOLARES VIGENTES. INFLUJOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

(CURRENT SCHOLAR PARADIGMS. INFLUENCES IN THE SPANISH EDUCATION SYSTEM)

José Penalva Buitrago
Universidad de Murcia

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio de los paradigmas escolares vigentes. Dentro de la extensión bibliográfica relativa a este tema, el autor sintetiza las tendencias dominantes sobre el modelo de escuela en torno a cuatro paradigmas: i) el paradigma de la eficacia, ii) de la organización compleja, iii) de la cultura contra-hegemónica, y iv) de la creación de significados compartidos. Al final, se presta atención al modelo de escuela del sistema educativo español, reseñando las influencias que ha recibido.

ABSTRACT

This paper offers an analysis of the current school paradigms. Among the broad bibliography on this issue, the author summarizes the dominant tendencies on models of school in four paradigms: i) the paradigm of efficacy, ii) of complex organization, iii) of counter-hegemony culture; and iv) of production of shares meaning. Finally, attention is paid to the model of school of the educational system of Spain, reviewing the main influences.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo estudia los paradigmas escolares vigentes más influyentes en el panorama bibliográfico actual. El objetivo es sacar a la luz los parámetros clave que dotan de significado al concepto de escuela. El marco del análisis que se desarrolla en este trabajo se sitúa en el entorno de las políticas de cambio e innovación escolar. Este tema ha originado una considerable cantidad de estudios en los últimos años (Fullan, 2001, 2002, 2005). Ello se debe a que las sociedades occidentales vienen exigiendo últimamente a la escuela un esfuerzo de eficacia por adaptarse a los cambios y necesidades que requiere la llamada “sociedad del conocimiento”. La escuela, de este modo, debe cumplir un compromiso moral ante la sociedad, en la medida en que es responsable del ofrecimiento de una buena educación, y, a la vez, debe adaptarse con eficacia al contexto social, complejo y cada vez más exigente.

Aunque el contexto social de exigencia ante el ámbito educativo ofrece un perfil relativamente nítido, no obstante, el discurso educativo presenta una divergencia a la hora de concebir el papel que la escuela debe jugar en la sociedad. Resultaría ardua y espinosa la tarea de reseñar en un artículo todas las líneas relativas al cambio escolar. Sin embargo, es posible reducirlas a un común denominador, o, dicho de otro modo, a los “tipos” o “paradigmas” predominantes. Englobar estas orientaciones —relativas al cambio de la organización escolar— bajo el término *paradigma* tiene sus riesgos semánticos. El término no ha de entenderse en un sentido estricto —tal y como T. Kuhn lo plantea (1)—, sino de un modo genérico; en este sentido, hace referencia a la perspectiva predominante en una teoría, línea de investigación, o corriente de estudio en torno a la organización escolar. No se refiere, pues, a una teoría, sino más bien una “tendencia dominante”.

Siguiendo el sentido genérico de “paradigma”, en la abundante bibliografía sobre este tema se pueden observar unas perspectivas y tendencias que, en mayor o menor medida, configuran los patrones y modelos de teorías, líneas o corrientes de investigación acerca de la organización escolar. Estas perspectivas son las que, en última instancia, no sólo delimitan el campo de estudio, sino que también orientan las políticas de reforma escolar hacia una determinada dirección y ofrecen normas de actuación. Podemos sintetizar en cuatro las perspectivas fundamentales de los estudios sobre organización escolar. Cada una de ellas gira en torno a un paradigma del cambio.

- a) La primera es la perspectiva económica, y gira en torno al paradigma de la eficacia. Concibe la escuela como una empresa.

- b) La segunda es la perspectiva sociológica, y gira en torno al paradigma de lo funcional-pragmático. Concibe la escuela como una organización inteligente.
- c) La tercera es la perspectiva política, y gira en torno al paradigma de la democracia radical. Concibe la escuela como comunidad de participación.
- d) La cuarta es la perspectiva político-cultural, y gira en torno al paradigma de la inclusión participativa. Concibe la escuela como comunidad creadora de significados.

Así, pues, el artículo expone los paradigmas de organización escolar más representativos en las investigaciones escolares actuales. Al final, se presta atención al modelo de escuela del sistema educativo español —en lo relativo a la educación primaria y secundaria—, reseñando las influencias que ha recibido.

2. EL PARADIGMA DE LA EFICACIA

El modelo de organización institucional que más fuerza tiene actualmente proviene del campo empresarial. La bibliografía es abrumadoramente extensa, aunque los principios rectores quedan delimitados por unos pocos autores (o “gurús” de la organización empresarial) (Nonaka, y Takeuchi, 1995; Drucker, 1996, 1993; Toffler, 1992; Senge, 1996; Archier, 1985. Véase también: Llano, 1992; Corbí, 1994). Este modelo parte de un diagnóstico: nuestra sociedad se haya sujeta a las fluctuaciones e incertidumbres de un mercado globalizado; el conocimiento, o proceso de producción de conocimiento, utilizado hasta ahora, no sirve para afrontar los nuevos retos (de innovación y competitividad); el proceso de tomas de decisiones se ha convertido en un fenómeno complejo. Ello implica que si una empresa quiere afrontar el reto de la subsistencia y la competitividad, debe re-estructurarse para el cambio continuo, tal y como exige el mercado.

La empresa debe ser una organización sustentada en el principio de la “producción de conocimiento”; la empresa debe ser, en suma, “una organización inteligente”. En esta línea van los títulos de los autores más representativos: “La empresa creadora de conocimiento”, “La organización abierta al cambio”, “La organización inteligente”, “La empresa del tercer tipo”. Ello indica que el núcleo de este modelo reside, pues, en su orientación hacia el “conocimiento”, o, dicho de modo más explícito, hacia la “producción del conocimiento” (innovación) para responder al mercado, con el objetivo de la competitividad.

Este modelo organizativo —centrado en la “producción-innovación de conocimiento— no arroja sólo consecuencias para el mundo empresarial, sino que plantea una re-estructuración del sistema social, y, por ende, del sistema educativo. Por tanto, el “modelo empresarial” lleva consigo un “modelo social y educativo”. En efecto, para este modelo, el desarrollo de las nuevas tecnologías implica una revolución del mundo del conocimiento. Adquirir y aplicar el saber será cada vez más el factor competitivo clave. De modo que, para que una sociedad sea competitiva, sus instituciones deben organizarse en torno a la innovación continua. El nuevo modelo de sociedad —capaz de adaptarse a los continuos cambios— se entiende como una estructura de instituciones, todas ellas dirigidas por el dictado de la competitividad, la innovación y el progreso económico.

El modelo social resultante de estos principios —competitividad, innovación, progreso económico— es la concepción de la sociedad como “sociedad del conocimiento”. El conocimiento es la realidad clave de la nueva estructura social. Esto, evidentemente, conlleva consecuencias para la educación:

- La educación se convierte en el centro de la sociedad del conocimiento, y la escuela su institución clave.
- El objetivo de la escuela es la primacía de la competitividad nacional, englobada en una economía mundial.
- El conocimiento es un concepto que debe ser definido, no por la teoría educativa, sino por la teoría económica. El conocimiento es el recurso económico clave.
- El concepto de “persona instruida, formada, educada” cambia de significado. Dentro de este modelo, una persona formada es alguien que ha aprendido cómo aprender, y que a lo largo de su vida continúa aprendiendo y adaptándose a las nuevas producciones de conocimiento.
- Las instituciones de enseñanza deben adaptarse a la formación continua.
- El objetivo de la educación ha de ser la calidad y la productividad. Por ello, la finalidad de la educación es formar especialistas.
- La educación, pues, se entiende en términos de especialización.

En consecuencia, las instituciones educativas deben capacitar a los alumnos en su formación cognitiva y habilidad técnica, dentro del “aprendizaje continuo” que exige la sociedad. La escuela, pues, participa básicamente de la misma finalidad de una empresa. El objetivo es producir espe-

cialistas, trabajadores especializados. Este modelo, pues, entiende que la escuela debe preparar al alumno para cumplir las expectativas de las necesidades del mercado laboral, y, en consecuencia, el currículum debe ser “flexible”, para adaptarse a las necesidades cambiantes del mercado.

En resumen, los fines que delimitan este modelo de organización son los siguientes:

1. La sociedad es una estructura regida por la *competitividad*.
2. La escuela es una institución organizada para producir *innovación*.
3. El educador es un profesional dirigido por la finalidad de la *eficacia*: producir trabajadores especializados. (Hargreaves, 1998, 1999)

3. EL PARADIGMA DE LA ORGANIZACIÓN COMPLEJA

Este modelo organizativo proviene del ámbito sociológico, y recoge las teorías relativas a la complejidad de la sociedad del conocimiento. La complejidad del saber viene definida por tres características del conocimiento: i) la creciente tecnificación del conocimiento; ii) la complejidad de los procesos de almacenamiento de la información lleva a una economía de servicios; y iii) la complejidad implica que las organizaciones se estructuren para la innovación.

Para hacer frente a este reto social, según este modelo, las instituciones sociales, especialmente la educativa, deben convertirse en organizaciones inteligentes, capaces de aprender, y de adaptarse a nuevos contextos (Hargreaves, 1999, 2003). Dado que la sociedad actual se caracteriza por los continuos cambios y por la incertidumbre, la institución escolar debe organizarse de tal manera que permita adaptarse a los cambios. Ello implica una redefinición del “saber profesional” del educador —de la profesionalidad del educador— desde una nueva categoría: la resolución técnica de problemas. El profesor debe dar respuestas técnicas y útiles a los problemas sociales (2). Desde esta concepción del trabajo, se asume que el fin de una organización escolar es dar respuestas eficaces a las necesidades —utilidades— sociales.

El propósito principal de este paradigma es dar con un modelo de organización que solucione el problema de ineficacia que sufren los actuales centros de enseñanza. La tesis central es, en este sentido, que la ineficacia es causada por la organización burocrática de la educación, basada en unas estructuras jerarquizadas y departamentales (principalmente en los centros de enseñanza secundaria). La estrategia clave de este modelo de organización es dar protagonismo a los centros de enseñanza, frente a las estructuras bu-

rocráticas de la Administración, y fomentar la colaboración entre los Departamentos. Frente a las estructuras jerarquizadas, se propone un modelo de organización escolar basado en unas estructuras de colaboración y colegialidad. La idea básica es que no existe cambio educativo eficaz sin contar con las “microestructuras de poder” que existen dentro de la escuela. Las pautas aconsejables son las siguientes:

- Apoyo moral: para que exista colaboración es preciso que las partes más vulnerables de la estructura pongan en común su visión, lo que genera conflicto. Estos conflictos son interpretados como “problemas morales”. En consecuencia, el apoyo a estos problemas es entendido como la resolución de conflictos.
- Aumento de la eficiencia: la colaboración ayuda a coordinar las tareas y, en consecuencia, a obtener mayor eficiencia en el trabajo.
- Estimular la iniciativa individual: la colaboración aumenta la confianza de los trabajadores y, en consecuencia, estimula la capacidad de iniciativa del profesor, animándolo a asumir riesgos, y a desarrollar actividades innovadoras.
- Mejora de la eficacia: la capacidad de innovación educativa aumenta la calidad de enseñanza de los alumnos.
- Mejora la implementación: la colaboración aumenta la eficacia de las medidas administrativas en el cuerpo de profesores.
- Favorecer el recurso de la experiencia profesional: al haber mayor comunicación dentro de la escuela, se comparten las experiencias, se compara lo que es efectivo y lo que no, y, en consecuencia, aumenta la eficacia.

La escuela, en suma, debe convertirse en una “organización inteligente” (“comunidades de aprendizaje profesional”, etc.) y el profesor debe ser un profesional del conocimiento técnico-funcional (dirigido a la resolución de problemas prácticos) (3).

En síntesis, las características que definen este modelo son los siguientes:

1. Toma prestado del modelo de organización empresarial las categorías y estrategias de organización. Se introducen, pues, valores empresariales y economicistas.
 - 1.1. Competitividad social.
 - 1.2. Innovación escolar.
 - 1.3. Eficacia profesional.

2. Los centros educativos serán innovadores si se convierten en *organizaciones que aprenden*.
3. El profesor eficaz debe adquirir los procesos de aprendizaje continuo (Coronell, 2005; Woods, 2004; Frost, Harris, 2003; Warren 2003).

Grosso modo, no existe diferencia sustancial entre este paradigma de organización escolar —la escuela como organización compleja— y el anterior —la escuela como empresa. Más bien da la impresión de que es una aplicación del modelo empresarial a la realidad escolar. Las teorías de organización empresarial, y su imperativo de eficacia y productividad, han ejercido un fuerte influjo en el ámbito sociológico, y, en concreto, en las teorías de la organización escolar.

4. EL PARADIGMA DE LA CULTURA CONTRA-HEGEMÓNICA

La escuela como organismo contracultural y de lucha política es el paradigma de organización escolar que se desprende de la amplia y diversa corriente de la Pedagogía crítica (Castells, 1994; Hernández, 2001; Young, 1971; Bernstein, 1977; Bowles, Gintis, 1976; Appel, 1977). La perspectiva de esta corriente es crítica, asumiendo teorías de diferentes tendencias.

Aunque es difícil unificar esta corriente en una doctrina, se puede afirmar que es un paradigma que centra su atención en el carácter “macro-político” de la estructura educativa. La idea básica es que la educación no puede estudiarse sino dentro del contexto sociocultural, interrelacionada con otras esferas públicas (sistema cultural, social, político y económico). Se considera que el problema del sistema educativo es debido a la “corriente neo-conservadora”, que ha sometido a la escuela a las leyes del mercado, y, en consecuencia, ha eliminado el papel de la educación como institución democratizadora (Giroux, 1997; 1984; Simons, 2001; Carr, 1996). De este modo, los términos que se utilizan en la actualidad para juzgar la marcha de las escuelas son: relación “coste-eficacia”, “predicibilidad”, “*input-output*”. El discurso público sobre la finalidad de la educación y el juicio sobre la estructura escolar se ha sustituido por un discurso *gerencial y administrativo*. El debate público acerca de la *naturaleza* de la enseñanza pública ha sido sustituido por la *razón económica*.

Así, pues, en lugar de dar por supuesto que las escuelas son garantes de la democracia y de la movilidad social, esta corriente crítica hace problema de ello, sacando a la luz los mecanismos de dominación y opresión que se han instaurado en el sistema educativo. Se critica la idea de que la escuela

sea una realidad apolítica, y se muestra cómo el Estado influye en la práctica escolar a favor de la ideología dominante (Giroux, 1983). Lejos de transmitir conocimientos objetivos, se afirma que la escuela reproduce la ideología de la clase hegemónica. De este modo, se han desarrollado métodos de análisis de esta realidad, apoyados en la teoría del *currículum oculto* y de la *ideología*.

Para esta perspectiva, la dinámica imperante en el sistema educativo —regido por la razón económica— es insuficiente para lograr una alfabetización crítica y política, una alfabetización que capacite a las personas para comprender la realidad y participar en su comunidad política. Frente a la tendencia social, regida por una política conservadora, la corriente crítica redefine la escuela como un espacio de lucha contra todo tipo de discriminación social. La escuela tiene una misión social y se expresa mediante la crítica de la política hegemónica, ofreciendo respuestas a los problemas sociales.

La respuesta a estos problemas no puede venir de las tendencias fácticas de la sociedad, pues están impregnadas de intereses ideológicos conservadores, sino de movimientos contra-hegemónicos. En este modelo, la reforma escolar —como movimiento contra-hegemónico— abarca tres ámbitos de actuación: en primer lugar, la reforma del currículum: la didáctica debe ser crítica y la crítica debe ser crítica de la didáctica. En segundo término, reforma del profesorado: el docente debe ser un “intelectual contrahegemónico”. Por último, reforma de la escuela: la escuela, como realidad social, cultural y política, es un centro de “pensamiento contracorriente”.

Este planteamiento conlleva una re-conceptualización de la noción de escuela, a la vez que una reestructuración. La escuela, en este modelo, es una “realidad democrática”, y como tal debe organizarse de tal manera que incluya a todos los participantes. En este sentido, el principal recurso teórico de la reestructuración organizativa escolar —de cara a la redistribución equitativa del poder y a la construcción de relaciones sociales justas— es el de la “comunidad ideal” de diálogo participativo. La escuela es definida como esfera pública democrática. En consecuencia, la escuela es concebida como un organismo constructor de significado mediante el diálogo participativo de sus integrantes.

En resumen, los fines que deben enmarcar la estructura de los centros de enseñanza —en este paradigma— son los siguientes:

1. La finalidad social de la enseñanza es la creación de ciudadanos con conciencia política y comprometidos con los problemas sociales (objetivos “macro-políticos”).

2. La escuela es una entidad constructora de significado valorativo y debe integrar a todos los participantes. Por tanto, la estructura ha de ser participativa.
3. El educador es un “intelectual transformativo”, es decir, un promotor de valores democráticos (currículum centrado en “valores democráticos”) y comprometido con la luchas “contra-hegemónicas”.

5. EL PARADIGMA DE LA ESCUELA CREACIÓN DE SIGNIFICADOS COMPARTIDOS

Ligado a la corriente de Pedagogía crítica también está este otro paradigma organizativo, cercano a la Educación inclusiva y centrado en la idea de la construcción social de la escuela. Se ha optado por la división y clasificación en dos tipos distintos de paradigmas para enfatizar dos elementos claramente diferenciados: uno –el paradigma reseñado en la sección anterior– subraya el aspecto político de la escuela, la educación, y la organización escolar, de modo que concibe la escuela como un espacio del lucha de poderes; otro paradigma –que va a ser desarrollado en esta sección– viene a acentuar que la escuela es un espacio de “creación de significados compartidos”. Ambos elementos –lucha política y creación de significado– suelen presentarse juntos y relacionados, pero conviene analizarse por separado, con el objetivo de poner de relieve las dos dimensiones implicadas: i) la dimensión política de la escuela y su organización, y ii) la dimensión epistemológica del conocimiento escolar y su organización.

Ambos elementos —el político y el epistemológico— están en consonancia con los principios teóricos de la construcción social de la escuela (Penalva, 2006b, 2008). Estos principios influyen en una amplia corriente de investigación pedagógica, como la Pedagogía crítica y la Educación inclusiva, enmarcadas ambas bajo el lema de la “Educación para todos”. En síntesis, esta corriente plantea un nuevo modelo de sociedad caracterizado por dos elementos: en primer lugar, desenmascarar ideologías y mecanismos de exclusión social (que repercute sobre las clases menos favorecidas), y, en segundo término, construir una cultura democrática regida por la justicia y la igualdad.

La característica definitoria de esta perspectiva es la intención de dar respuesta a los problemas de la sociedad de nuestros días, marcada por el fenómeno de la globalización, y se centra especialmente en el problema de la exclusión social. El modelo de sociedad globalizada que rige nuestros destinos —afirma— se asienta en una serie de mecanismos que generan exclusión social. La idea central es que la educación debe girar en torno al prin-

cipio rector de la equidad y la escuela en torno al principio de comunidad democrática (Ainscow, 1999, 2001; 2002. Ainscow, Hopkin, Soutworth, West, 2001. Ainscow, Beresford, Harris, Hopkin, West, 2001. Ainscow, Howes, Farrell, Frankham, 2004. Armstrong, Armstrong, Barton, 2000. Clough, 1999. Daniels, Gartner, 1999. Booth, 2000).

Pero para formular una teoría de la exclusión social en la escuela, lo primero que se necesita es un modelo teórico acerca de qué entendemos por “exclusión social”: ¿qué es la exclusión social?, ¿qué formas de exclusión existen en la sociedad?, ¿de qué modo la escuela reproduce estos mecanismos de exclusión social? En este sentido, cabe afirmar que la definición del concepto clave de su análisis social, esto es, el concepto de *exclusión escolar*, ha sufrido una evolución en las últimas décadas. Se puede decir que incluso hoy en día no existe acuerdo unánime sobre el modelo teórico de análisis la exclusión social, aunque sí que, en términos generales, predominan los modelos y reflexiones producidos en el Reino Unido.

Desde este modelo anglosajón, la inclusión escolar se entiende como un proceso de *integración* de las clases sociales que han sido históricamente *segregadas*. Esta definición de inclusión implica los siguientes elementos:

- i) Las clases sociales que han sido “separadas” del contexto escolar coinciden históricamente con las “clases sociales menos favorecidas”. Es decir, históricamente la sociedad ha excluido de la escuela a las clases desfavorecidas.
- ii) En contrapartida, la inclusión implica que estas clases sociales deben ser “incorporadas” en el contexto escolar.
- iii) La inclusión, en este modelo, no sólo significa que las clases menos favorecidas deben ser “incluidas” en la escuela, sino que también significa que los “centros de formación específica” deben ser disueltos e integrados en los “centros ordinarios”.

Ahora bien, este modelo de inclusión ha recibido numerosas críticas. La principal, procedente de la Pedagogía crítica, de la Historia del currículum, de la Nueva Sociología de la educación y, en general, de las corrientes sociológicas de la educación, es que este proceso de “integración” escolar ha significado de hecho la *subordinación* de las clases desfavorecidas y de la diversidad cultural a la cultura hegemónica. Todas las clases y todas las culturas y sub-culturas que componen la sociedad, y que han sido integradas en la escuela, han sido alojadas en un mismo lugar, y, he ahí la crítica, bajo el amparo de unos mismos valores: los propios de la cultura dominante (capitalista y conservadora) (Apple, 1997; Booth, 1998; Booth, Potts, 1998. Booth, 1996; Dyson, 2001).

Así, según esta corriente de orientación sociológica, la escuela no ha sido capaz de adaptarse a la *diversidad cultural y de intereses* de los distintos grupos que han pasado a formar parte de la escuela. La inclusión social debe ser un principio definidor del nuevo modelo escolar, pero la integración no puede ser entendida en términos de *subordinación cultural*. Por ello, se precisa formular un nuevo modelo de escuela que respete la diversidad cultural y la pluralidad de intereses que integra la escuela. Según la nueva definición que se propone de Educación inclusiva, el modelo de escuela que mejor se adecua a la inclusión es el que entiende la escuela como una “comunidad democrática”.

La escuela, pues, viene a estar sustentada en el principio ético de la igualdad. La naturaleza de la escuela viene a ser esencialmente política. Y el conocimiento, un “producto social” —fruto de la construcción de significados en un proceso en el que intervienen todos los miembros que integran la comunidad escolar. El modelo de escuela por el que se ha optado para dar respuesta a estos elementos integrantes es el modelo de *escuela participativa*. La definición de la escuela y la educación desde estos rasgos tiene las siguientes implicaciones:

1. Implica un modelo de *organización* escolar: modelo participativo.
2. Implica una teoría de *enseñanza* entendida desde el principio de la comprensividad. Conlleva, a su vez:
 - 2.1. La idea del currículum significativo y el aprendizaje constructivista.
 - 2.2. Atención a la diversidad, adaptando la enseñanza a las características psicológicas y sociales del alumnado.
 - 2.3. Educación compensatoria hacia algunos grupos: inmigrantes, grupos étnicos, grupos marginados, etc.
 - 2.4. Educación especial: los alumnos que requieren educación especial no pueden estar segregados del contexto escolar. Así, por ejemplo, los discapacitados requieren una educación impartida junto a los alumnos ordinarios.
 - 2.5. Educación en valores: educación moral, para la ciudadanía, interculturalidad, cultura de resolución de conflictos,... Se proponen prácticas de aprendizaje *cooperativo*. Y abordar los conflictos desde el diálogo.
3. Implica un nuevo modelo de docente y un nuevo concepto de profesionalidad: cultura de la colaboración, trabajo docente como asistencia social,... (Penalva, 2006. Cfr. Echeita, Sandoval, 2002; Parrilla, 2002).

Esta es, en síntesis, la propuesta de la Educación inclusiva en torno a la concepción de la escuela. El modelo de organización escolar que se desprende de su concepto de escuela y de educación viene definido por el paradigma de la participación.

6. CONSIDERACIÓN FINAL: EL MODELO DE ESCUELA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En las anteriores secciones se han expuesto los cuatro grandes paradigmas de organización escolar que orientan en la actualidad, de un modo u otro, la perspectiva y los modelos de investigación sobre el cambio escolar y las políticas de reforma educativa. Estos paradigmas deben ser entendidos como tipos ideales que sirven para entender la orientación teórica básica. En la práctica, estas perspectivas se conjugan para crear un modelo de escuela, de organización escolar, y, por tanto, un modelo de docente. La pregunta que podríamos formular a continuación es la siguiente: ¿de qué modo influyen estas perspectivas en nuestro sistema escolar?, ¿qué paradigma es el predominante?

Estas cuestiones desbordan la economía de este artículo; el problema daría lugar a un estudio aparte, complementario del actual. No obstante, de modo sintético, se pueden aventurar unas consideraciones generales. El modelo de escuela del sistema educativo español —modelo pluralista comunitario (4)—, recoge los principios organizativos de las cuatro paradigmas expuestos con anterioridad. Los términos generales del modelo español son los siguientes:

En primer lugar, se concibe la escuela como una “organización que aprende” (u organización inteligente). Comparte, de este modo, el paradigma de la escuela como “organización compleja”. Este paradigma, como hemos visto, puede ser definido como una aplicación del modelo de organización empresarial a las organizaciones escolares. La concepción de la escuela como una “organización que aprende” conlleva un carácter normativo: la escuela debe re-estructurarse de manera que se adapte, mediante el aprendizaje, a los contextos sociales. La innovación escolar, pues, es entendida desde la noción de “adaptación” a los contextos, lo que implica una concepción “funcional” de la organización escolar. En este modelo, la actividad profesional del profesor se básicamente pragmática, encaminada a la resolución técnica de problemas.

Por ello, en segundo término, el modelo de escuela de nuestro sistema educativo comparte el modelo organizativo del paradigma empresarial, configurado por la perspectiva económica, y que gira en torno a la noción de efi-

cacia. Sigue, así, el análisis sociológico acerca de la “sociedad de la información”, la complejidad de los contextos sociales, y la necesidad de que las organizaciones se re-estructuren para sobrevivir al cambio. En esta perspectiva, la organización escolar tiene como razón de ser poner los medios para adaptarse eficazmente al contexto. Los fines de la escuela están dados por el contexto. En este modelo, la racionalidad es, pues, instrumental.

En tercera instancia, el modelo de escuela de nuestro sistema educativo, gracias a la incorporación de los principios de la “Escuela inclusiva”, concibe también la escuela como un “organismo contra-cultural” y al profesor como un “intelectual transformativo”, cuyo fin es la instauración de la democracia radical. La finalidad de la escuela, desde esta perspectiva, es el cambio social. Ello implica que la escuela es un terreno en el que confluyen (deben confluír) prácticas que combatan la cultura hegemónica. En esta perspectiva, la actividad del profesor está *al servicio* de ese “organismo” de lucha; en otras palabras, la actividad del profesor debe servir al fin de la lucha política contra-hegemónica.

En cuarto punto, el modelo de escuela de nuestro sistema educativo, en virtud de la incorporación de la idea de la construcción social de la escuela, concibe también la escuela como una comunidad plural y participativa, como una “comunidad creadora de significado”.

Por tanto, a nuestro sistema educativo subyacen varios modelos de escuela. Los cuatro paradigmas expuestos anteriormente tienen cabida en él. Esto plantea una serie de cuestiones.

Primero. En el nivel de la declaración de principios, el sistema educativo español plantea la diferencia entre un modelo de escuela liberal de otro progresista. Sin embargo, ambos modelos de escuela se dan cita en el modelo vigente. La estructura organizativa escolar de nuestro sistema educativo integra nociones tan diferentes como “eficacia” o “funcionalidad”, nociones que se refieren a los medios (y no a los fines), junto al concepto de “igualdad” (que hace referencia a la finalidad). Del mismo modo, integra perspectivas tan distantes como la del paradigma empresarial y la “Educación inclusiva”. No existe una argumentación acerca de la articulación de estas nociones (eficacia, igualdad) y perspectivas (funcionalidad, inclusión).

Segundo. A nivel internacional, las revistas más prestigiosas en este terreno dan fe de la discusión en torno a dos perspectivas escolares enfrentadas: el principio de la eficacia y el principio de la inclusión. En el caso español, el modelo escolar no ha afrontado el problema de cómo se ha articulado en el plano organizativo una racionalidad instrumental junto a una racionalidad de fines. Ambos tipos de racionalidad plantean métodos y

procedimientos diferentes. Los promotores del modelo escolar vigente en España se han centrado en disputas de tipo partidista, lo que parece haberles distraído de los debates internacionales (con el objetivo de estar a la altura de los tiempos) y de las argumentaciones sobre las cuestiones de fondo.

Tercero. Se observa una paradoja. A la vez que no se ha estado en los debates internacionales, sin embargo, se han “adoptado” perspectivas procedentes de otros países. En otras palabras, el modelo de escuela español es “importado”, desde teorías y experiencias extranjeras, con escaso ajustamiento a la realidad española.

Cuarto. La paradoja descrita en el punto anterior pone de relieve un problema pedagógico de más largo alcance. El discurso educativo en torno al sistema educativo en nuestro país, en la medida en que no está a la altura de los debates internacionales y a la vez importa-imita modelos extranjeros, no es capaz de generar un pensamiento educativo propio, capaz, de un lado, de crear modelos genuinos sobre el ajustamiento a nuestra realidad educativa, y, de otro lado, de producir métodos que lleven a la mejora de resultados.

NOTAS

- (1) Paradigma, en Kuhn, se refiere a la “Ciencia normal”, esto es, al modo en que procede la Ciencia: siguiendo un “conocimiento tácito” y unas prácticas predominantes en un grupo o en una tradición científica marcada por una mentalidad históricamente determinada. Cfr. Kuhn, 1962.
- (2) Afirma Hargreaves que la sociedad del conocimiento requiere un nuevo *ingenio*: “Define *ingenio* como ideas que pueden aplicarse para resolver problemas prácticos, técnicos y sociales, como los problemas que se derivan de la contaminación del agua, la erosión de la tierra vegetal y cosas por el estilo. El ingenio no sólo abarca auténticas ideas nuevas –a las que se alude a menudo como “innovación” –, sino también ideas que, aunque no fundamentalmente novedosas, son no obstante útiles.” Hargreaves, Fink, 2002, 18-19. Este concepto es similar a la noción de saber de Drucker, o de las teorías de cultura empresarial de Peter Senge (Senge, 1996).
- (3) Sobre este tema, la bibliografía es muy abundante: Argyris, 1992; Bolívar, 2000; Lorenzo, 2004; Montaner, 2001; Villa, 2004; Alonso, 2004; Khurana, 2004; Heifetz, Linsky, 2003; Dirube, 2004. Gairín, 2003; Pineda, 2002; Santos, 2002; Molina, 2005.
- (4) Marchesi, Martín, 2002. Cfr. LODE (Ley 8/1985) LOGSE (Ley 1/1990) y, sobre todo, LOPEGCE (Ley 9/1995). La LOCE introducía una mayor atribución al director. Esto no supone un cambio sustantivo para lo que nosotros estamos estudiando: la *participación* y su relación con la función social del educador. Es decir, sigue sustentando básicamente el mismo paradigma. En todo caso, sí que supone un reforzamiento del *control administrativo sobre el profesorado*; pero esta es una tendencia que también se encuentra en la LOGSE. De otro lado, ha habido mucho revuelo social a propósito de la aprobación parlamentaria de la LOCE (primer trimestre del 2002). Marchesi, como diseñador de la LOGSE, ha salido a los medios de comunicación para criticar la nueva ley por retrógrada y afirmar el control administrativo. No obstante, el mismo Marchesi sostiene la necesidad de dar más poder al equipo directivo; véase, por ejemplo, Marchesi y Martín, 2002, pp. 360-361.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development Inclusive School*. Londres: Fulton.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación* 327, 69-82.
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkin, D.; West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkin, D.; Soutworth, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Howes, A.; Farrell, P.; Frankham, J. (2004). Investigación-acción, *Cuadernos de Pedagogía* 331, 54-59.
- Alonso, M. (2004). *Madera de líder*. Barcelona: Urano.
- Appel, A. (1977a). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Ideología y currículo*. Torrejón de Ardoz: Akal, 1986).
- Apple, M. W. (1997b). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/MEC.
- Archier, G.; Sérieyx, H. (1985). *La empresa del tercer tipo*. Barcelona: Planeta.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.
- Armstrong, F.; Armstrong, D.; Barton, L. (2000). *Inclusive education. Policy, contexts, and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes, and Control*. Vol. 3. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. En Blyth, E; Milner, J. (Eds.) *Exclusions from school*. London: Routledge, 3-20.
- Booth, T. (1998). The poverty of especial education: theories to the rescue. En Clark, C; Dyson, A.; Millward, A. (Eds.) *Theorising Special Education*. London: Toutledge, 79-89.
- Booth, T., et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Booth, T.; Potts, P. (Eds.) (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Bowles, S.; Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books. (Trad. cast.: *La instrucción escolar en la America capitalista*. Madrid: Siglo XXI, 1985).
- Carr, N. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Castells, M.; et. al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas*. Barcelona: Paidós.
- Clough, P. (1999). Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the Project of inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 3, 63-73.
- Corbí, M. (1994). La persona y el grupo en un contexto dinámico de innovación. En Recio, E. M.; Lozano, J. M. *Persona y empresa. Libertad responsable o sujeción a las normas*. Barcelona. Ed. Hispano Europea, 99-140.
- Coronell, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía* 232, 471-490.
- Daniels, H.; Gartner, P. (1999). *Inclusive Education*. Londres: Bogan Page.

- Dirube, J. L. (2004). *Un modelo de gestión por competencias*. Barcelona: Gestión.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Drucker, P. (1996). *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona: ED-HASA.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En Verdugo, M.; Jordán, F. (Coord.) *Apo-yos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú, , 145-160.
- Echeita, G.; Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327, 31-48.
- Frost, E.; Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education* 33, 479-498.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of Educational Change*. New Cork: Teachers College Press, 3^a ed.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educative*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. London: Thousand Oaks.
- Gairín, J. et al. (Coords.) (2003). *Propuestas para la formación en las organizaciones*. Barcelona: Grupo EDO, Universidad Autónoma.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley: Mass., Bergin and Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1997). Crisis y posibilidades de la educación pública. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós/MEC, 229-237.
- Giroux, J. (1984). La educación pública y el discurso, el poder y el futuro. *Revista de Educación* 274, 5-24.
- Hargreaves, A. (1999). La reestructuración. Más allá de la colaboración. En *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Ed. Morata, 264-290.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.
- Hargreaves, D. H. (1998). *Creative professionalism. The role of teachers in the knowledge society*. London, Demos.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47.2, 122-144.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27.4, 487-503.
- Heifetz, R.; Linsky, M. (2003). *Liderazgo sin límites*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. J. (2001). *Teoría crítica y educación*. Valencia: Ed. Setimig.
- Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Castell.
- Khurana, R. (2004). *Lo malo del líder carismático. Liderazgo al más alto nivel*. Bilbao: Harvard Business Review-Deusto.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Llano, A. (1992). La empresa ante la nueva complejidad. En Calleja, T. *El Humanismo en la Empresa*. Madrid. Rialp.
- Lorenzo, M. (2004). Variables Organizacionales de las redes de aprendizaje. En Lorenzo, M.; et al. (Coords.) *La Organización y Dirección de las Redes Educativas*. Granada: GEU.
- Marchesi, A.; Martín, E. (2002). Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria. En *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Fundación Santa María, 341-362.
- Molina, E. (2004). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia

- la mejora educativa. *Revista de Educación* 213, 235-250.
- Montaner, R. (2000). *Dirigir con las nuevas tecnologías*. Barcelona: Nanas.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- Penalva, J. (2006a). *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid: La Muralla.
- Penalva, J. (2006b). La construcción social del conocimiento: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 343-364.
- Penalva, J. (2008). Análisis filosofía de la construcción social de la escuela: claves críticas a partir de Ian Hacking. *Revista Teoría de la Educación*, 20, 65-81.
- Pineda, P. (Coord.). (2002). *Gestión de la formación de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Senge, P. (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Simons, H. (2001). *Educación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Toffler, A. (1992). *El impacto de los cambios sociales en la empresa. La dimensión humana en la empresa*. Bilbao: Deusto.
- Villa, A. (Ed.) (2004). *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao: ICE – Universidad de Deusto.
- Warren Little, J. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23, 401-419.
- Woods, P. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education* 7, 3-26.
- Young, M. F. D. (Comp.) (1971). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-Macmillan.

PALABRAS CLAVE

Reforma educativa, Política de innovación escolar, Cambio escolar, Sistema educativo español.

KEY WORDS

Educational reform, Policy of school innovation, School change, Spanish educational system.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

José Penalva Buitrago. Doctor en Filosofía y Profesor de la Universidad de Murcia. Premiado en los Premios Nacionales del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte en el año 2003 por la tesis: *La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa*. Profesor visitante de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Ha publicado los siguientes libros: *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*, Madrid, La Muralla, 2006. *El profesor como formador moral*, Madrid, 2006. *Cartas de un maestro. Sobre la educación en la sociedad y la escuela actual*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007. *Claves del sistema educativo en España*, Madrid, La Muralla, 2008. Ha publicado también artículos sobre Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Metodología de la Educación, Investigación educativa, Investigación de la práctica educativa, etc.

Dirección del autor: Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30100 – Murcia
(España)
E-mail: jpenalva@um.es

Fecha recepción del Artículo: 06. enero. 2009

Fecha de revisión del artículo: 10. abril. 2009

Fecha aceptación del artículo: 20. abril. 2009