

Enseñanza, aprendizaje y organización escolar

*Richard F. Elmore
Penelope L. Peterson
Sarah J. McCarthey*

Cuadernos
D de
discusión **4**

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional
de los maestros de educación básica



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

Enseñanza, aprendizaje y organización escolar

Cuadernos
D de
discusión

4

Enseñanza, aprendizaje y organización escolar

*Richard F. Elmore
Penelope F. Peterson
Sarah J. McCarthy*

Cuadernos
D de
discusión

4

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional
de los maestros de educación básica



Subsecretaría de Educación Básica y Normal

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Cuadernos de Discusión, con el título *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*

Título original: *Restructuring in the Classroom. Teaching, Learning, and School Organization*, San Francisco, California, Jossey-Bass, 1996. Este cuaderno consta de la traducción del capítulo 14 y se realizó con fines académicos, no de lucro.

Coordinación editorial
Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición
Rubén Fischer

Diseño de portada e interiores
DGN/Inés P. Barrera

Formación electrónica
Lourdes Salas Alexander

Traducción
Carolina Alvarado Graef

Primera edición, 2003

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2003
Argentina 28
Col. Centro, C.P. 06020
México, D.F.

ISBN 968-5710-13-9

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS • PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

La Secretaría de Educación Pública distribuye en forma gratuita los Cuadernos de Discusión a los directivos, profesores, alumnos, especialistas, investigadores y otros sectores interesados en el debate sobre la formación docente. Los Cuadernos tienen como propósito promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

En los Cuadernos se presentarán un conjunto de textos, producidos en México y en otros países, que aportan elementos relacionados con la formación de los maestros como profesionales de la educación. Los textos y materiales se referirán a los aspectos que se incluyen en cada uno de los temas de discusión que orientan el proceso de consulta, o ampliarán la información sobre los aspectos relevantes a considerar para la definición de la política integral.

Con seguridad, la reflexión y la discusión colectiva que se generen a partir del análisis de los Cuadernos enriquecerán las líneas de política y las estrategias necesarias para elevar la calidad de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros y, por ende, de la atención a los niños y jóvenes que asisten a la educación básica.

Los Cuadernos, por otra parte, se suman al conjunto de acciones y materiales que apoyan la actualización de los maestros de educación básica y de los profesores de instituciones que se hacen cargo de la formación docente.

Los Cuadernos de Discusión se podrán consultar, además, en la página <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>. Los comentarios y sugerencias se recibirán en el correo electrónico: formaciondocente@sep.gob.mx.

La Secretaría de Educación Pública confía en que este esfuerzo cumpla con los propósitos planteados y espera que los lectores participen de manera responsable y comprometida en el proceso de consulta nacional.

Secretaría de Educación Pública

Índice

Enseñanza, aprendizaje y organización escolar

El problema de la organización y la práctica	9
Similitudes y diferencias entre las tres escuelas	10
La reforma estructural en las tres escuelas	19
Los maestros y la práctica de la enseñanza	24
Resolución del problema de la estructura y la práctica	37
Recomendaciones	43

El problema de la organización y la práctica

Empezamos este libro con un problema que a primera vista parecía directo: ¿cómo afectan los cambios organizativos a la práctica de la enseñanza? La reestructuración escolar presume que, para poder cambiar la manera en que los maestros enseñan, las escuelas deben cambiar la manera en que se organiza el trabajo de los maestros y de los estudiantes. En el capítulo introductorio encontramos que existe poco material, tanto en la literatura sobre reestructuración escolar como en la literatura más general sobre temas relacionados, en lo que respecta a la noción de que los cambios en la organización escolar conducen directamente a cambios en la práctica de la enseñanza. Sin embargo, también nos encontramos con que es válido el punto de vista de ciertos reformadores educativos que sostienen que la manera estándar de organizar las escuelas puede limitar la práctica de la enseñanza e ir en detrimento de su calidad, la cual definimos como la enseñanza que tiene como meta una profunda comprensión por parte de todos los estudiantes.

Ciertamente, para los reformadores más dedicados, la conexión entre la organización escolar y la práctica de la enseñanza es tan obvia que casi no vale la pena estudiarla. Muchos de los cambios en la práctica de la enseñanza que buscan estos reformistas –trato más flexible y sensible hacia las diferencias entre los estudiantes, una conexión más explícita entre las maneras de entender de los estudiantes y las maneras de enseñar de los maestros, un mayor uso de las diversas competencias de los docentes y metas de aprendizaje más ambiciosas para todos los estudiantes –parecerían requerir cambios estructurales importantes dentro de las escuelas. No es fácil percibir de inmediato exactamente cuáles son estos cambios estructurales a partir de las prácticas de enseñanza ejemplar. Lo que sí parece posible es que los cambios importantes en la organización del trabajo de los maestros pueden estar relacionados con los cambios en cómo enseñan. Si resulta verdadero entonces que los cambios en la práctica de la enseñanza parecen necesitar de cambios en la organización, ¿por

qué tenemos tan poca evidencia de que los cambios de organización conducen directamente a cambios en la enseñanza y en la práctica y, finalmente, a cambios en el aprendizaje de los estudiantes?

En este capítulo analizaremos este problema de organización escolar y prácticas de enseñanza a través de la experiencia de tres escuelas en nuestro estudio. Nuestro análisis se ordenó en cuatro categorías principales. En primer lugar se discuten las similitudes y diferencias entre las tres escuelas que participaron en el estudio y cómo esto se relaciona con las explicaciones convencionales sobre cómo cambian las escuelas. En segundo, se discuten las experiencias de estos planteles con la reforma estructural. En tercero, se discute cómo los maestros, en su papel de practicantes individuales, se adaptaron a las expectativas de que cambiaran sus prácticas de enseñanza. Y en cuarto, se llega a ciertas conclusiones sobre cómo se debe pensar la reforma estructural y la práctica de la enseñanza en el futuro, tanto en el diseño de la investigación como en la tarea práctica de cambiar las escuelas.

Similitudes y diferencias entre las tres escuelas

Se puede decir que la noción de que cada escuela es única y especial es una tautología de la investigación cualitativa. En ciertos niveles, esto es verdad para las escuelas de nuestro estudio. Sin embargo, si se distrae la mirada con los detalles que las hacen diferentes, es fácil pasar por alto sus similitudes.

Estructura organizativa

Cada una de las escuelas que estudiamos realizó cambios significativos en su estructura organizativa. La primera escuela, Lakeview, cambió la estructura del día escolar y lo dividió en dos partes, con estrategias de agrupamiento y contenido diferentes en cada parte. Se crearon grupos de estudiantes de diferentes edades y equipos de maestros para proporcionar instrucción en lectura y matemáticas.

En la segunda escuela, Webster, se hicieron equipos de maestros para trabajar con grupos comunes de estudiantes en todo el programa y se promovía que los maestros desarrollaran alguna competencia particular en un único tema. También se utilizaron grupos de edades distintas y se combinaron los equipos entre los grados. En la tercera escuela, Northeastern, desde muchos puntos de vista la escuela más convencional de las tres en términos de su estructura formal, la organización se dio en salones de clases independientes con grupos de estudiantes de diversas edades. No obstante, por debajo de esta estructura un tanto tradicional se estableció un conjunto fuerte de normas de interacción entre los maestros y un enfoque flexible hacia la agrupación de los estudiantes, basado en los juicios de los maestros sobre la clase, grado y maestro que resultarían más adecuados. De esta manera, cada escuela se alejó conscientemente de las formas tradicionales de organizar la educación y cada una había avanzado lo suficiente en la implantación de estos cambios como para proporcionarnos una oportunidad de observar las relaciones entre los cambios en organización y los cambios en la práctica de la enseñanza.

Visión

De la misma manera, cada una de las escuelas ha pasado por una experiencia de grupo donde se compromete a una visión común con base en un concepto más ambicioso del aprendizaje del estudiante. Los maestros de Lakeview y su directora, Laurel Daniels, diseñaron su nueva estructura durante un taller de verano. A partir de ese momento, se reunieron de manera regular durante el año escolar y en los veranos para renovar y refinar sus ideas sobre cómo debería organizarse su plantel. Su visión se basó en el precepto de que todos los niños podían aprender en altos niveles y que los estudiantes no deberían clasificarse como individuos con poco aprovechamiento por la manera en la que se agrupaban o en que se organizaba la escuela. Los maestros de Webster y su directora, Cheryl Billings, hicieron algo similar y se reunieron en un retiro durante el verano para diseñar

una meta para la escuela: “Esperar lo mejor, alcanzar el éxito”, y se comprometieron con una agenda de cambios estructurales y de programa. Este compromiso se conservó con el desarrollo del personal de planta y la expansión constante de las estructuras de los equipos cada año. Los maestros en Northeastern y su directora, Diane Mandel, se reunieron en torno a la meta de crear una escuela que presentara una alternativa centrada en el niño y que estuviera moldeada por puntos de vista de una red de educadores de temprana infancia. Este modelo se fue refinando progresivamente conforme la composición del personal cambiaba y los maestros estaban cada vez más de acuerdo con sus definiciones de buena enseñanza y aprendizaje. Cada escuela, en otras palabras, pasó por algún tipo de experiencia formativa en la que se comprometió con un propósito común y con un proceso continuo de renovación y de reforzamiento de este propósito. Cada escuela se comprometió con la creencia de que todos los niños pueden aprender con altos niveles de comprensión, que las escuelas deben cambiar la manera en que se organizan para lograr este propósito y que los maestros deberían cambiar la manera en que enseñan para ajustarse a estas aspiraciones.

Liderazgo

Cada escuela tenía como directora a una líder de carácter fuerte y dinámico, aunque estas directoras presentaban considerables diferencias en sus estilos de liderazgo. Laurel Daniels, de Lakeview, tenía mucha práctica en el inconformismo creativo y utilizó sus instintos educativos y su creciente conocimiento del entorno para construir un nicho organizativo y político para la escuela y para obtener recursos federales, estatales y de donadores privados. Cheryl Billings, de Webster era más un producto de su entorno; aprovechó los recursos considerables del distrito, su apoyo y entusiasmo para desarrollar sus propias capacidades y explotar las oportunidades para que los maestros de su escuela aprendieran y desarrollaran sus propios talentos. Diane Mandel fue contratada para abrir la escuela de Northeastern debido a su experiencia previa en escuelas alternativas.

Amplió sus capacidades de liderazgo conforme se desarrolló la escuela. Luisa Montoya siguió los pasos de Mandel desde las filas de maestros de Northeastern con el fuerte apoyo de sus compañeros. Aunque los estilos son diferentes, cada una era una figura fuerte en su medio y creó un ambiente dentro de la escuela que asignó un valor positivo al hecho de cuestionar las maneras convencionales de organizar las escuelas.

Las directoras de las escuelas tenían otra similitud: cada una asumió mucha autoridad en el reclutamiento y en asuntos relacionados con el personal de sus planteles. Daniels se concentró en trabajar con el sistema de personal de su distrito escolar y lo utilizó para reclutar maestros que estuvieran interesados en la agenda de Lakeview; también ejerció una gran influencia en los proyectos de trabajo de los maestros dentro de la escuela, por ejemplo, cambiar a una maestra que había estado enferma de la clase regular a la clase de arte. De manera similar, Billings trabajó para alentar a los maestros que estuvieran interesados en la agenda de reforma escolar y con mucho tacto evitó promover que se quedaran los maestros que se oponían; con el tiempo empezó a ejercer una creciente influencia sobre quién enseñaba en Webster y sobre las oportunidades que los maestros tenían para acceder al aprendizaje fuera de la escuela. Mandel tenía casi un completo control sobre quién enseñaba en Northeastern desde el principio, ya que el superintendente de distrito le pidió que formara una nueva escuela. Ejerció tal influencia, por ejemplo, a través del reclutamiento de una maestra de arte, después logró que esta maestra hiciera un intercambio con una maestra de arte en una exclusiva escuela privada antes de que empezara a trabajar en Northeastern. Conforme su escuela desarrolló su cultura cohesiva, los maestros asumieron una creciente influencia informal en el reclutamiento y selección de nuevos maestros así como en la selección de maestros a partir de los estudiantes que trabajaban en la escuela.

Duración del proceso

Junto con estas similitudes se presentaron también grandes diferencias entre las escuelas. Una de las más importantes fue la duración del proceso de cambio en cada una. Lakeview y Webster eran relativamente nuevas en la reestructuración. Lakeview llevaba trabajando alrededor de tres años en su agenda cuando Daniels decidió irse. Webster llevaba más o menos un periodo similar cuando se realizó nuestra investigación y su directora, Cheryl Billings, parecía decidida a quedarse. Northeastern llevaba alrededor de catorce años con más o menos la misma agenda bajo la dirección de Mandel y luego de Montoya al momento de nuestra observación. Durante nueve o diez de estos años la escuela había permanecido en un estado constante, siguiendo las mismas normas operativas, estructuras y procesos básicos en el salón de clases. Por lo tanto las diferencias en el grado de éxito en el desarrollo de nuevas formas de prácticas de enseñanza podrían ser en gran parte una función del tiempo que llevan las escuelas involucradas en el proceso de cambio.

Sin embargo, el factor tiempo no es el único que explica las diferencias que se observaron en el éxito del cambio en la práctica de la enseñanza. Northeastern trabajó con un liderazgo estable a través de todo el periodo de su reestructuración. Lakeview y Webster se encontraban en etapas más tempranas de su desarrollo, una con un liderazgo inestable y la otra con uno estable. En este aspecto, Northeastern era consistente con adherirse a su agenda, tenía un profundo acuerdo entre los maestros sobre la naturaleza de lo que se consideraba una buena práctica y disfrutaba del aprendizaje acumulativo que se daba entre los maestros a lo largo de este periodo. Mientras que la consistencia y el aprendizaje acumulativo requieren de tiempo, ninguno de los dos es su única e inevitable consecuencia. Las escuelas pueden, y frecuentemente lo hacen, pasar sin un aparente propósito de una innovación a la otra durante largos periodos sin ganar mucho en lo que respecta al conocimiento acumulativo y logrando poco dentro del aprendizaje común entre los maestros. De la misma manera, los maestros

pueden adherirse en principio a la idea de cambiar su práctica, pero llevar a cabo cambios pequeños en la realidad que no se acumulan a lo largo del tiempo. Por lo tanto, aunque las escuelas de nuestro estudio difieren en la duración del proceso de reestructuración, es más importante saber qué es lo que hacen las escuelas con el paso del tiempo para reforzar las nuevas formas de práctica, que conocer o dar demasiada importancia al tiempo que llevan desde que se inició el cambio.

El distrito

Otra fuente importante de diferencias entre las escuelas en nuestro estudio fue el distrito dentro del cual operaban. Lakeview y Laurel Daniels se enfrentaron a una administración que en el mejor de los casos era indiferente, y en el peor abiertamente hostil, ante su agenda de reforma. En el distrito se percibía la actitud de Daniels como la de una renegada. Era admirada por los padres de familia, los creadores de políticas estatales y federales y por los miembros de la comunidad gracias a su pasión y dedicación al cambio de las formas tradicionales de enseñanza. Tenía grandes habilidades empresariales y generaba recursos y apoyo político para sus ideas reformistas. Sin embargo, esta visibilidad en la comunidad y fuera del distrito fue algo negativo de muchas maneras para su posición dentro del mismo. Los administradores del distrito le proporcionaron tan sólo un apoyo simbólico y reaccionaron de manera cautelosa ante los partidarios de Daniels pero sin entusiasmo a sus metas sustantivas para Lakeview. Cuando Daniels se frustró y salió, el distrito respondió colocando a una persona que consideraban más confiable y menos visible en la dirección de Lakeview. La sucesora de Daniels también percibió al distrito como poco favorable en lo que respecta a la agenda de su escuela.

Por otra parte, Webster operaba en un entorno de distrito diseñado explícitamente para proporcionar apoyo y reforzar lo que se estaba haciendo. En términos sencillos, la agenda de la escuela era la misma que la del distrito. Se consideraba

a la escuela como el paradigma de los programas más amplios de reestructuración y desarrollo profesional del distrito. Cheryl Billings explotó la complementariedad de las metas de la escuela y el distrito con gran habilidad y consiguió un gigantesco paquete de recursos para la escuela.

El Distrito Escolar de Fairchild se comprometió mucho con la reestructuración escolar. Crearon el Centro de Maestros, una iniciativa ambiciosa para el desarrollo profesional con una importante entrada de dinero privado y le establecieron la tarea de proporcionar apoyo a las escuelas que estuvieran en un proceso de reestructuración. Utilizaron recursos docentes para trabajar en las escuelas en el sentido de ayudar a desarrollar nuevos enfoques a la enseñanza. Ofrecieron un desarrollo profesional para maestros y directores y apoyaron que éstos viajaran a otras escuelas y distritos para aprender nuevas prácticas.

Webster se benefició de todos estos recursos. Los administradores de distrito y el personal del centro de desarrollo profesional se preocuparon por hacer público su apoyo a los esfuerzos de Webster y, entre otras cosas, le proporcionaron al personal de la escuela la oportunidad de presentar su innovadora boleta de calificaciones a la junta escolar. En general, se puede decir que Webster operó en un ambiente distrital generoso y de apoyo y que esto le trajo muchos beneficios a la escuela y a su personal.

No obstante, en términos más específicos, Webster demostraba tanto los puntos fuertes como los débiles de la estrategia de reforma distrital. La estrategia de proporcionar recursos docentes para que trabajaran en las clases junto con los maestros de Webster tuvo un impacto directo y tangible en la práctica de al menos una maestra. Por otra parte, la mayoría de los maestros no tuvieron acceso a esta atención altamente especializada y parecían tener dificultades con asuntos muy básicos de contenido y pedagogía. El personal del centro de desarrollo profesional sentía una aversión (por razones burocráticas y sustanciales) a trabajar con especialistas de programa en los esfuerzos de reestructuración de las escuelas distritales. El personal de diseño de programa era considerado como representante de un punto de vista pasado de moda sobre la enseñanza y el aprendizaje a

pesar de que sus conexiones con redes de expertos podrían haber resultado de utilidad para los maestros en Webster.

Proceso contra contenido

Esta división entre la reestructuración del distrito y el personal de diseño de programa en Fairchild representa un problema más profundo en la concepción de la reforma escolar. El concepto del personal de reestructuración del distrito estaba centrado principalmente en el proceso. Se veían a ellos mismos como apoyo del proceso de cambio en las escuelas. Apoyaban diferentes innovaciones específicas como, por ejemplo, entre las más reconocidas, facilitar la toma de decisiones en el sitio, crear equipos de diferentes edades así como programas modificables; sin embargo, su enfoque principal era que las escuelas empezaran el *proceso* de cambio. Incluso los recursos docentes, que traían consigo valiosos consejos para los maestros, no recibían un cargo específico para centrarse en ciertas áreas de *contenido o práctica* sino que se les pidió que hicieran que los maestros participaran en algo que ellos mismos, los maestros, consideraran útil en el salón de clases. El personal de diseño de programa del distrito, por otra parte, estaba preocupado principalmente con lo que los maestros enseñaban, más que con el proceso a través del cual las escuelas y los maestros aprendían a hacer las cosas de manera diferente. Estas dos preocupaciones, una por el proceso de cambio y la otra por el contenido de la enseñanza y el aprendizaje, son en principio complementarias y deberían operar en conjunto. En Fairchild, en el momento de nuestro estudio no lo hacían. Debido a que el equipo de reestructuración tenía una mayor influencia en las decisiones distritales, el enfoque de la asistencia a Webster y a otras escuelas tendía a centrarse más en el proceso que en el contenido y la pedagogía. Las consecuencias en el nivel escolar eran visibles: los maestros participaban activamente en el proceso de cambiar la escuela pero no recibían mucho apoyo en sus intentos por aprender nuevas maneras de enseñar el contenido.

Northeastern también operaba en un entorno distrital de apoyo; sin embargo, era considerablemente diferente al de Webster. Northeastern también era la escuela representante de la estrategia de reforma del distrito escolar. Pero la estrategia de este distrito se basaba en el desarrollo de diferentes escuelas alternativas que representaran distintos enfoques hacia la enseñanza y el aprendizaje. Más que intentar establecer una agenda distrital que se representara en cada escuela, Antonio Amada, el inspector de distrito, promovió la idea de que los maestros debían formar grupos y diseñar sus propias escuelas. Desde el punto de vista de Amada, el rol del distrito era posibilitar la operación de estas escuelas y que los padres de familia pudieran escoger la escuela que consideraran apropiada para sus hijos. Por lo tanto, el distrito de Northeastern en general proporcionaba apoyo a la escuela, pero no seguía una agenda específica sobre lo que la escuela debía estar haciendo en la instrucción. El distrito tampoco proporcionó oportunidades de desarrollo profesional dirigidas a realizar cambios específicos en Northeastern.

Dentro de este entorno distrital, Northeastern elaboró su propia filosofía y enfoque pedagógico y gradualmente se volvió más autónoma en todas las características esenciales de su organización y administración, incluyendo la gran responsabilidad de reclutamiento y contratación de personal. Los maestros de Northeastern resolvieron el problema de cómo obtener acceso a nuevos conocimientos esencialmente a través del control de su propio desarrollo de personal. Planearon actividades escolares y diseñaron sus responsabilidades dentro de la escuela para que se intermezclaran con estas actividades. También desarrollaron fuertes normas donde se establecía que los maestros debían participar activamente en metas intelectuales fuera de la escuela como parte de su vida profesional y que estas metas debían integrarse a la experiencia del salón de clases. Desarrollaron fuertes lazos con otras escuelas que compartían su filosofía y los utilizaron para aumentar su conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. En ausencia de apoyo directo para el desarrollo de los maestros, Northeastern desarrolló su propia estrategia, una consistente con el objetivo distrital de permitir un alto grado de autonomía a cada plantel.

Las tres escuelas demuestran lo diverso que pueden resultar los efectos de los sistemas administrativos distritales en las escuelas que tienen una agenda de reforma. Lakeview luchó contra un distrito a veces indiferente y en ocasiones activamente hostil, que hizo poco por apoyar la agenda de la escuela. Webster operó en un ambiente distrital que proporcionaba apoyo activo, aunque la estrategia del distrito introdujo la división entre el proceso y el contenido, lo cual no pareció funcionar muy bien para Webster. Northeastern operó en un entorno más libre, en el cual el distrito proporcionaba el apoyo a la autonomía de la escuela pero no mucha dirección en términos de la estrategia distrital general sobre enseñanza y aprendizaje.

Las tres escuelas estaban comprometidas a alcanzar reformas estructurales que pensaban llevarían a diferentes maneras de enseñar y manifestaron el compromiso común con las actividades diseñadas para galvanizar una visión común sobre la educación. Las tres tuvieron líderes fuertes y comprometidas, que estaban dispuestas a tomar el control de las funciones claves de la organización, en particular el reclutamiento y contratación de maestros. Tuvieron notorias diferencias en su experiencia con la reestructuración a pesar de que todas tenían suficiente experiencia para descubrir las dificultades principales que aparecerían al cambiar estructuras y prácticas bien establecidas: diferencias bien ilustradas por los entornos distritales, que iban desde uno hostil hasta uno de total apoyo.

La reforma estructural en las tres escuelas

En el nivel de la estructura y el proceso organizativos, las tres escuelas de nuestro estudio parecían modelos de práctica ilustrada de acuerdo con la literatura actual sobre reestructuración escolar. Todas proporcionaban entornos colegiados de apoyo para los maestros, quienes participaban activamente en las decisiones sobre cómo debían organizarse las escuelas y cuáles serían sus responsabilidades en estas nuevas estructuras. Todas apoyaron ambiciosas metas de aprendizaje para los niños. Cada escuela se adhirió a un conjunto de creencias

compartidas sobre la importancia de que todos los niños aprendieran a altos niveles. Por otra parte, estas creencias se compartían ampliamente y estaban bien representadas en las estructuras desarrolladas por las escuelas. Estaban dispuestas a realizar cambios significativos en la estructura convencional de manera que reflejara sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Cada escuela modificó de forma importante la manera en que se agrupaban los estudiantes, cómo se relacionaban los maestros entre sí, cómo se distribuía el tiempo en las materias académicas y cómo se tomaban decisiones sobre asuntos organizativos. En otras palabras, cada escuela estaba involucrada activamente en el cambio de las estructuras y procesos convencionales de educación. En este sentido, estaban activamente reestructurándose.

Sin embargo, por debajo de estos niveles organizativos de proceso y estructura se encontró un panorama diferente. La práctica de la enseñanza en dos de las tres escuelas (Lakeview y Webster) era, en el mejor de los casos, muy variable. Algunos maestros en estas escuelas buscaron de manera entusiasta nuevas formas de enseñar, pero demostraron una falta de conocimiento sobre cómo llevar a cabo de manera exitosa estas nuevas prácticas con los estudiantes; otros maestros pensaban que estaban enseñando de maneras muy novedosas cuando de hecho parecían estar utilizando ligeras modificaciones sobre lo que decían haber hecho anteriormente y otros no tenían un completo control sobre el contenido que enseñaban, lo cual minaba sus intentos por poner en práctica nuevos métodos.

En la tercera escuela, Northeastern, encontramos una situación bastante diferente. Observamos a los maestros y a los estudiantes en un proceso ambicioso de enseñanza y aprendizaje con mucho mayor consistencia que en las otras dos escuelas. También se observó variabilidad en Northeastern, pero se restringía en su mayor parte a los maestros que estaban aprendiendo a dominar, en un nivel relativamente alto de conocimiento, algunos de los dilemas fundamentales de la enseñanza constructivista. En su mayoría, lo que se pudo ver en Northeastern fue a un grupo de maestros con un fuerte conjunto de normas comunes sobre lo

que constituye a la enseñanza de calidad y un alto nivel de éxito en la traducción de estas normas a la práctica en el salón de clases. Conforme pasamos de salón a salón, se hizo notoria la similitud en la organización de los grupos: cómo se organizaban los estudiantes, cómo se presentaba el material en las actividades, el papel que desempeñaban los estudiantes en su propio aprendizaje y las estrategias que utilizaban los maestros para generar ideas de los estudiantes. No obstante, cuando entrevistamos a los maestros, expresaron que, desde su punto de vista, la práctica variaba considerablemente entre los maestros de Northeastern. Se centraban en las fortalezas únicas de maestros individuales, expresadas en términos del dominio de un maestro sobre un tema académico particular o de su experiencia especial con la solución de ciertos tipos de problemas con los estudiantes. Donde nosotros vimos uniformidad, ellos veían variabilidad.

El caso de Northeastern es complicado en tanto que, como se mencionó anteriormente, fue la escuela más convencional o quizás la menos “reestructurada” de las tres. Estaba organizada alrededor de aulas independientes, con una única maestra, que tenía virtualmente la responsabilidad de tiempo completo de un único grupo de estudiantes. Tanto en Lakeview como en Webster se optó por romper con esta convención debido a sus creencias sobre el aprendizaje de los estudiantes y sobre la importancia de la convivencia profesional del maestro. En Northeastern esto no se hizo. Adicionalmente, mientras que la práctica de instrucción de los maestros de Northeastern era bastante distintiva y consistente entre los salones, había un mínimo de estructuras formales dentro de la escuela que promovieran el trabajo colegiado de los maestros. Los maestros no estaban organizados en equipos, por ejemplo, y la escuela tampoco invertía un tiempo considerable en el trabajo en grupo entre los maestros alrededor de objetivos curriculares específicos. De manera similar, Northeastern eligió no romper del todo con la estructura convencional de edad-grado para agrupar a los estudiantes. Los salones de clases sí incluían grupos de diferentes edades, y los maestros trabajaban para asegurarse de que los estudiantes fueran asignados a salones donde la maestra presentaba el contenido adecuado para las necesidades de los estu-

diantes. Sin embargo, la estructura formal de Northeastern se parecía mucho a la de cualquier otra escuela primaria.

El entorno colaborativo en la escuela Northeastern

Con el propósito de descubrir qué era lo que distinguía a Northeastern, nos adentramos en la estructura formal e informal de relaciones de convivencia profesional dentro de la escuela. En este nivel, Northeastern era bastante diferente. Los maestros hablaban regularmente unos con otros sobre los estudiantes y sobre los problemas que enfrentaban para que se interesaran en el aprendizaje. Se reunían periódicamente, al menos una vez a la semana, en juntas de estructura informal que se centraban alternadamente en asuntos administrativos o en asuntos de enseñanza y aprendizaje. En el último caso, con frecuencia se discutían alumnos específicos y su trabajo. Había un flujo libre de docentes y otras personas en el aula. Los maestros ejercían una importante influencia, aunque en gran parte informal, sobre las decisiones claves, como a quién se le permitiría entrar a enseñar a la escuela. Cada maestro tenía intereses intelectuales serios fuera de la escuela que introducían a los programas y por lo cual eran reconocidos como expertos por sus colegas. Estas estructuras informales apoyaban el punto de vista común de enseñanza y aprendizaje. De hecho, parecían ser el instrumento principal con el que los maestros de esta escuela expresaban sus valores e intereses en común.

En gran parte, la solución de Northeastern para el problema de la relación entre la estructura y la práctica de la enseñanza tenía que ver con su historia particular. La escuela nació como una comunidad de educadores con ideas similares. Pasó por un largo periodo de experimentación donde se estudiaba el significado de ser una comunidad, incluyendo una crisis temprana bastante traumática sobre quién definiría el futuro de la escuela. Tras este periodo, Northeastern se convirtió en una comunidad fuerte, enfocada y cohesiva. Asumía la mayor parte de la responsabilidad sobre las decisiones claves acerca de lo que se enseñaría,

lo que implica la enseñanza de calidad y quién enseñaría en la escuela. No debe resultar sorprendente, entonces, que una de las consecuencias del desarrollo constante de una comunidad de interés fuera un alto nivel de concordancia sobre qué es lo que determina la enseñanza y aprendizaje de calidad tanto al nivel del principio como de la puesta en práctica. Tampoco debe llamar la atención que este acuerdo fuera algo que no existía en Lakeview y en Webster con sus historias tan diferentes.

Se podría decir que Lakeview y Webster son más parecidas a las “escuelas reales”, en tanto que operan dentro de las limitaciones más típicas de las escuelas públicas, mientras que Northeastern es atípica debido a su historia especial. Se podría sostener que Northeastern podía evolucionar para convertirse en una escuela más coherente precisamente debido a que estaba exenta de muchas de las presiones que operan en las escuelas típicas. Los maestros formaron la escuela con base en un interés común. Los padres de familia escogieron mandar a sus hijos ahí y la escuela asumió el control de facto sobre la mayoría de las funciones administrativas que influían en su capacidad de hacer lo que quería con la enseñanza y el aprendizaje. Podríamos argumentar que estos factores no estarían presentes en una escuela típica en el “mundo real”, donde los directores tienen que trabajar con maestros que no son necesariamente de su elección y tratar con muchas limitaciones externas sobre su capacidad de moldear el destino de su plantel.

Se presentará un punto de vista un poco diferente. Ninguna de las tres escuelas de nuestro estudio es “típica”; todas estaban luchando contra las limitaciones impuestas por sus propias preconcepciones de la enseñanza y el aprendizaje y por las influencias externas sobre su organización y práctica. Desde esta perspectiva, Northeastern podría verse como una *versión con un mayor nivel evolutivo* hacia lo que Lakeview y Webster buscaban como meta. Northeastern se formó bajo condiciones que le permitieron ejercer una considerable influencia sobre la enseñanza y el aprendizaje y desarrolló una estructura informal para expresar esta influencia. Lakeview y Webster también mostraron signos de adoptar más

responsabilidad sobre las condiciones que fomentarían una visión cohesiva de la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, la forma en que Daniels y Billings aclararon sus puntos de vista sobre la práctica de calidad y ejercieron una mayor influencia sobre el reclutamiento de nuevos maestros). Northeastern contrató personas que compartían su punto de vista y fue refinando el proceso progresivamente a través de extensas relaciones informales entre los maestros. En la lucha por crear sus propias visiones cohesivas, Lakeview y Webster se empezaban a mover en esa dirección a través del desarrollo de personal y la creación de estructuras que promovían que los maestros interactuaran unos con otros sobre asuntos de práctica.

Cuando se diseñó este estudio, nos dedicamos a encontrar ejemplos de pensamiento actual sobre la reestructuración escolar. Parece ser que lo hicimos en tanto que las tres escuelas ejemplificaban lo que la literatura sobre reestructuración escolar podría llamar la práctica ilustrada: toma de decisiones en conjunto en una amplia gama de asuntos, cambios visibles en las estructuras a través de las cuales los estudiantes eran asignados a maestros y con las cuales los maestros se relacionaban entre sí, frecuente desarrollo de personal centrado en el crecimiento de las habilidades de los maestros y una colaboración activa entre los directores y el personal en los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en esta reestructuración encontramos un alto nivel de variabilidad en las prácticas de enseñanza en dos escuelas, y la escuela donde encontramos consistencia y la versión más ambiciosa de enseñanza para alcanzar el conocimiento fue, en el sentido formal, la escuela menos “reestructurada” del estudio.

Los maestros y la práctica de la enseñanza

Todas las escuelas en nuestro estudio y todos los maestros dentro de ellas, cuyas prácticas hemos descrito y analizado, eran promotores entusiastas de ciertos tipos de enseñanza, que entendían como diferente de la enseñanza que

normalmente se imparte en las escuelas primarias. Formaban parte de una visión pedagógica más centrada en el estudiante, donde las ideas y nociones del alumno son el enfoque central de los maestros en el salón de clases. Más que tomar sus nociones exclusivamente de lo que decían los libros de texto y materiales sobre lo que debían saber los estudiantes, estaban comprometidos con entender cómo entendían los estudiantes el material que se les enseñaba. Los maestros también estaban comprometidos con conseguir el interés de los alumnos en un aprendizaje más activo y con una mayor participación dentro del aula. De manera similar, se comprometían a exponer a los estudiantes a actividades de aprendizaje concretas, a través de la utilización de elementos de manipulación en las matemáticas; o bien construir modelos de edificios para aprender historia, diseño y matemáticas; o explorar ideas científicas a través de experimentos e investigaciones. Y los maestros estaban comprometidos con proporcionar una igualdad de oportunidades para que los estudiantes participaran en estas ambiciosas formas de aprendizaje. Querían a estudiantes con diversas aptitudes e historias personales para que trabajaran juntos en el mismo salón; querían diseñar actividades que reconocieran y ayudaran de igual manera al estudiante a aprender; y querían diversos estudiantes para que trabajaran en grupos y aprendieran unos de otros. En otras palabras, promovían una pedagogía ambiciosa que en el capítulo introductorio llamamos *la enseñanza para la comprensión*, o la enseñanza “constructivista”.

Cada una de las escuelas introdujo su versión particular de estas ideas:

Los maestros de Lakeview compartían la idea de que los maestros y los estudiantes estaban caracterizados por “estilos de aprendizaje” diferentes e individuales y que estas diferencias definirían cómo se enseñaría y cómo se aprendería. El resultado de esta visión fue un alto grado de variación en la práctica de la enseñanza y mucha discusión sobre la naturaleza de las diferencias individuales y su impacto en la enseñanza y en el aprendizaje.

Los maestros de Webster, por otro lado, parecían estar intentando, con el apoyo activo de Cheryl Billings, moverse hacia una visión común de la práctica,

donde los maestros se especializarían en ciertas áreas de contenido dentro de sus equipos con el propósito de traer nuevas ideas a la escuela, pero compartirían un punto de vista común sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los maestros de Webster tomaban con mucha seriedad las responsabilidades de su materia a pesar de la gran variabilidad en los resultados en el salón de clases.

Los maestros de Northeastern como grupo eran más sofisticados y concretos en su capacidad de articular ideas sobre la práctica de calidad y eran más consistentes en la aplicación de estas ideas en el salón de clases. Mientras que se enfocaban mucho en las diferencias individuales de los estudiantes, no se adherían a las creencias de los “estilos de aprendizaje” de los maestros de Lakeview. Tampoco le hubieran dado tanta importancia a la especialización por materias como los maestros de Webster. Los de Northeastern se veían a sí mismos como especialistas en el crecimiento y desarrollo intelectual de los niños, lo cual expresaban a través de la enseñanza de contenido académico. Ciertamente veían a cada maestro como poseedor de un único cuerpo de conocimiento e intereses especiales, pero estos intereses no se traducían en una especialización por materias, sino en diferentes énfasis de lo que un maestro dado escogía para enseñar en un momento específico.

Por tanto, cada una de las escuelas de nuestro estudio tomó las ideas básicas de enseñanza ambiciosa (pedagogía centrada en el niño, aprendizaje activo y acceso equitativo) y las expresó de diferentes maneras.

Todos los maestros en nuestro estudio luchaban, algunos más activamente que otros, por hacer su práctica en el salón de clases algo más parecido a sus ideas y a las ideas de los demás sobre lo que debe ser un enfoque más centrado en el estudiante, activo y equitativo. Lisa Turner, de Lakeview, luchaba activamente, aunque sin alcanzar plenamente el éxito, con la manera de estructurar las salidas desordenadas de sus alumnos al patio escolar para encontrar y contar hormigas. Trudy Garrett manejaba una actividad similar organizando meticulosamente a los estudiantes en grupos durante la clase, cada estudiante tenía un papel específico en el grupo y debía recitarle las instrucciones a ella. Los alum-

nos salían de estos dos ejercicios con puntos de vista radicalmente diferentes sobre el propósito de la actividad, a pesar de que ninguna maestra dio suficiente tiempo para escuchar y discutir lo que los estudiantes habían aprendido. En contraste con esto, tenemos el enfoque de Dan Rollins en Northeastern, que cuidadosamente guiaba a sus estudiantes en una discusión sobre los huevos de las mantis religiosas: en primer lugar estableció el marco general de los ciclos de vida; después dejó que los alumnos estudiaran los diferentes tipos de huevo; y finalmente escuchó a los estudiantes hablar y hacer preguntas sobre lo que observaban en el caso particular de los huevos de la mantis religiosa. Su práctica fue tanto espontánea como fluida, tenía una fuerte influencia de una planeación cuidadosa, previsión y curiosidad sobre los modos de pensamiento de los estudiantes.

Se pueden observar diferencias similares sobre cómo los maestros ayudaron a los estudiantes a tratar con el texto a través de la lectura y la escritura. Peg Ernst, de Lakeview estaba tan preocupada por cómo se sentían sus estudiantes con lo que estaban haciendo, estaba tan decidida a que cada estudiante debía recibir algún refuerzo positivo a partir de la experiencia de aprendizaje que había creado, que no prestó atención exactamente a lo que debían aprender los estudiantes. Su colega, Lynn Horn, por otra parte, entró a los poemas que estaban creando sus estudiantes, introdujo sus propias palabras y sugirió ediciones, aparentemente sin consideración de si los estudiantes entendían lo que hacía o por qué. En contraste con estos enfoques se encuentra el de Julie Brandt, de Webster, que guiaba a los alumnos a la selección de un tema a partir de una lista que había creado y después a través de preguntas los hacía expresar sus ideas sobre el tema. De manera similar, Brian Kramer y Alexis Brezinski, de Northeastern, encontraron maneras para que los estudiantes no sólo escribieran, sino para crear un entorno en el que pudieran ayudarse entre sí a resolver los problemas rutinarios que aparecen en el proceso de la expresión escrita. Mucha de la conversación en los salones de clase de Kramer se daba entre los estudiantes que trabajaban juntos en los textos y la narrativa y compartían un lenguaje común para construir el texto de manera que tuviera sentido para el escritor y para el lector. Kramer

creó el entorno en el que se dieron estas discusiones, pero los estudiantes se encargaron de gran parte de la responsabilidad de hacer que las discusiones funcionaran.

Conocimiento de los maestros

Estos ejemplos ilustran que la práctica de enseñanza ambiciosa es una labor difícil y exigente. La enseñanza de calidad no se trata simplemente del gusto o estilo individual: es un asunto que requiere de una comprensión profunda, compleja y difícil de alcanzar acerca de cómo construir una enseñanza que sea consistente con los puntos de vista propios sobre cómo deberían aprender los niños. Lo que distingue a Rollins, Brandt, Kramer y Brezinski de Turner, Garrett, Ernst y Horn no es su visión sobre la pedagogía, todos expusieron puntos de vista muy similares sobre el tipo de enseñanza que les gustaría lograr; tampoco se distinguieron por el esfuerzo que invirtieron en su enseñanza, pues todos hacían un gran esfuerzo por hacer un buen trabajo. La principal distinción entre estos maestros fue en sus niveles de sofisticación para entender lo que los estudiantes están haciendo cuando están entendiendo algo activamente y en su capacidad para crear entornos donde la comprensión se diera de forma consistente para la mayoría de los alumnos. Un conocimiento profundo y sistemático de la práctica, tanto en los términos abstractos como en los concretos, es lo que distingue a un maestro que realiza una enseñanza ambiciosa de aquellos que luchan por alcanzarla.

Los maestros más exitosos también tenían un dominio sobre el tema que enseñaban y confianza en su habilidad para conectar el contenido con la experiencia de los niños. Joanna Griffin y Melissa Benton, de Webster, claramente hacían un esfuerzo por enseñar matemáticas de una manera “nueva”, pero se veían notoriamente limitadas por la falta de conocimientos fundamentales de los conceptos matemáticos que estaban enseñando. Griffin insistía en que el valor de posición en un sistema de numeración base diez podía enseñarse con la misma eficiencia a través de números romanos, un sistema numérico que no tiene un valor

posicional, a pesar de recibir consejos de que no lo hiciera, algunos en el libro de texto que estaba utilizando para su clase. Tanto Griffin como Benton se sentían más cómodas con una forma modificada de examinar a los alumnos sobre los datos básicos y algoritmos que cuando trataban de entender cómo estaban comprendiendo los alumnos las ideas matemáticas que enseñaban. Para tener la confianza y fluidez en la enseñanza de las matemáticas que tenía su colega Julie Brandt en la escritura, Griffin y Benton tendrían que tener una familiaridad y comodidad similar con las ideas matemáticas. Ni Benton ni Griffin estudiaron matemáticas más allá de la preparatoria y, a pesar del amplio programa de Fairchild de desarrollo de personal tampoco se les presentó la oportunidad de estudiar matemáticas de manera seria como parte de su experiencia con el nuevo programa. Dan Rollins, en Northeastern, era según sus propias palabras un amateur en las ciencias, pero claramente había cultivado el conocimiento necesario de la materia para interesar a sus estudiantes en una discusión seria sobre los ciclos biológicos de vida. Saber algo sobre el contenido y la estructura del conocimiento que se está tratando de impartir, y sobre la manera en que los estudiantes lo entienden, es claramente un componente del conocimiento necesario para la enseñanza ambiciosa.

Para la mayoría de los maestros, tener acceso a conocimiento de contenido fundamental es un problema difícil. Los maestros de primaria experimentan una versión particularmente complicada de este problema. Se espera que sepan suficiente sobre los diferentes temas que enseñan, y sobre la manera en que los niños se acercan a estos temas, que sean “expertos” en estas áreas. Hay poco en su historia educativa que los ayude a desempeñar este papel adecuadamente, e incluso cuando tienen acceso al desarrollo profesional, con frecuencia no ingresan al conocimiento de una forma que sea útil para cambiar su práctica en el salón de clases. Las escuelas de nuestro estudio son excepcionales en el grado en el cual involucran a los maestros en el desarrollo profesional e incluso en estas escuelas los maestros tenían dificultades para traducir las “ideas grandes” de la enseñanza ambiciosa a prácticas con las que se sintieran cómodos en el

salón de clases. Los enfoques que parecían más prometedores eran el cuidadoso trabajo de Jay Ross con Julie Brandt, una relación en la que Ross funcionaba como consultor y mentor con un rol activo en el salón de Brandt, y la estrategia de Northeastern de seleccionar a maestros que ya estuvieran comprometidos y relativamente bien educados en una nueva forma de enseñanza y colocarlos en un entorno donde la discusión y observación de la enseñanza fuera una parte normal del trabajo cotidiano. En el primer caso, Brandt pudo observar a alguien enseñando en un entorno que ella podía entender: su propio salón de clases. En el segundo, los maestros pensaban en sí mismos como practicantes de un enfoque común a la enseñanza y utilizaban las experiencias de sus compañeros como guías para su propio aprendizaje y descubrimiento.

Los enfoques para aumentar el conocimiento de los maestros que parecieron menos efectivos fueron los que se basaban en la exposición única a programas de desarrollo de personal o lecciones en materiales preparados. La escuela Lakeview tenía muchísimos planes de desarrollo de personal. La lista de distintas actividades de desarrollo para los maestros de Lakeview en un año era de 12 o más. Los maestros agradecían y se agotaban con los intentos de Laurel Daniels por traer conocimiento exterior a la escuela. Pero la forma en que llegaba este conocimiento no promovía que los maestros trabajaran seriamente en la transformación de su práctica. Los maestros aprobaban de manera colectiva una lista de temas sobre los cuales se necesitaba trabajar y Daniels buscaba expertos en esos temas para que hablaran con los maestros. También adquirían unidades de programa de expertos externos –las unidades de las hormigas y los caracoles de las clases de Turner y Garrett fueron proporcionadas por un consultor de una universidad local. Pero nadie trabajó a través del complejo proceso de llevar estas ideas a la práctica en el salón de clases con los maestros de Lakeview. *Se suponía que si los maestros tenían acceso a una buena idea, sabrían la manera de ponerla en práctica.*

Considérese que el distrito de Fairchild estaba promoviendo una de las estrategias más sofisticadas del país para el desarrollo de personal, a lo largo de todo

el distrito. A pesar de esto, Julie Brandt fue la única maestra, al momento de nuestro estudio, que había experimentado el beneficio de la atención deliberada y cuidadosa a la práctica y por tanto había ganado una visión sobre cómo podría modificar su enseñanza. La experiencia de Griffin y Benton con el desarrollo de personal fue más típica de lo que otros maestros de Webster recibieron: acceso a talleres patrocinados por el distrito y a juntas fuera del distrito donde hablaban los expertos, sin un escrutinio directo o una observación de la práctica resultante. En otras palabras, incluso las escuelas y distritos que hicieron una importante inversión en el desarrollo profesional de los maestros lo hicieron de una manera que tuvo una conexión directa ineficiente con la práctica del maestro.

Vale la pena estudiar con detalle la solución que presentó Northeastern a este problema, ya que es poco convencional y aparentemente muy eficiente en su influencia sobre la práctica de los maestros. Northeastern tuvo poco acceso al desarrollo de personal patrocinado por el distrito, en su mayor parte porque así lo decidió. El distrito proporcionaba ciertos tipos de talleres para los maestros y los de esta escuela los aprovecharon; sin embargo, en nuestras entrevistas, los maestros no mencionaron los talleres como de particular importancia o influencia en sus métodos de enseñanza. En ocasiones los maestros se refirieron a estos talleres como una especie de molestia ligera, algo en lo que los obligaban a participar pero de lo cual no esperaban ganar mucho. La escuela tampoco proporcionaba muchos elementos en lo que respecta al desarrollo formal del personal, a pesar de que los individuos y grupos de maestros eran hábiles para conseguir acceso a personas exteriores que vinieran a ayudarlos a resolver problemas específicos dentro de la escuela.

Northeastern resolvió el problema del conocimiento del maestro principalmente a través de tres estrategias: establecer una expectativa alta para los maestros nuevos, crear y reforzar una norma donde se establecía que todos los maestros debían tener un interés intelectual importante que trajeran a la escuela y formar redes internas y externas de practicantes de ideas similares que estuvieran disponibles para proporcionar consultoría en las cuestiones de práctica.

Se esperaba que los maestros de Northeastern practicaran algún tipo de enseñanza al entrar a la escuela. Algunos maestros fueron seleccionados de la población de individuos que estudiaban para convertirse en maestros y que regularmente circulaba por la escuela. Algunos llegaron a través de redes profesionales. Se sabe al menos de un caso donde una maestra fue un “aprendiz” en otra escuela por un año, para aprender cómo enseñar arte antes de ser contratada por Northeastern.

Todos los maestros de esta escuela expresaron un interés importante en algún área de conocimiento que fuera su pasión personal. Y todos encontraron alguna manera de acercar su interés personal a la experiencia de sus estudiantes.

Los maestros de Northeastern estaban conectados con otros maestros fuera de la escuela, que compartían un interés común en lo que estaban haciendo. La escuela tenía una relación de sociedad con una pequeña escuela alternativa en Vermont, a la que los maestros iban con frecuencia para recargar sus baterías intelectuales y pensar sobre su práctica. Para Northeastern, en otras palabras, el desarrollo del personal no era una función administrativa sino una parte integrada de la cultura de organización. No era una parte distinguible y separada de la práctica de la enseñanza o de ellos mismos como practicantes, era parte de lo que se esperaba que hicieran y parte de lo que esperaban unos de otros. Los maestros adquirían conocimientos al ser parte de una organización y aceptar sus normas y valores.

Ya sea que se escoja resolver el problema del conocimiento de los maestros a través de la creación de una función especializada de desarrollo de personal o a través de integrar el aprendizaje de los maestros a la base de la organización, nuestros estudios sugieren que probablemente resulte poco razonable esperar que los maestros transformen sus prácticas en respuesta a grandes ideas si no hay una observación cuidadosa y trabajo sostenido con personas externas a su propio salón de clases. No fue muy difícil lograr que los maestros de nuestro estudio se adhirieran a ideas ambiciosas sobre la enseñanza, tampoco presentó dificultad hacer que probaran nuestros nuevos programas y prácticas en las aulas.

Todos los maestros de nuestro estudio participaron, en la mayoría de los casos con gran entusiasmo. Sin embargo, si las escuelas en nuestro estudio son representativas de la realidad, es extraordinariamente difícil hacer que los maestros mantengan una reflexión constante y una crítica sobre su propio trabajo que conduzca a formas fundamentalmente diferentes de enseñanza. El acceso a desarrollo externo de personal y a nuevos materiales puede resultar útil y probablemente sea un componente necesario en el cambio de la práctica de la enseñanza, pero no es de ninguna manera suficiente. Los maestros necesitan una experiencia directa con el tipo de práctica que se espera que realicen, ya sea a través del trabajo con un experto o al ser parte de una organización donde la práctica es como el aire que respiran.

La paradoja constructivista

Todos los maestros de nuestro estudio luchaban con el problema fundamental implícito en la nueva y ambiciosa enseñanza que se suponía debían poner en práctica. En el caso de estudio de Northeastern, llamamos a este problema el “dilema constructivista”. Si lo ponemos en forma de pregunta, se podría expresar el dilema de la siguiente manera: ¿Cuál es el rol del maestro en un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante? De manera alterna, si el objeto de la enseñanza es lograr que los estudiantes desarrollen su propio conocimiento sobre la materia, ¿qué tan activamente debe intervenir el maestro para establecer las condiciones del aprendizaje del estudiante?

Los practicantes con mayor experiencia en este tipo de enseñanza en nuestro estudio se preocupaban con frecuencia por lo establecido en el dilema, de manera explícita y persistente. Alexis Brezinski se debatía entre exigir o no a sus alumnos de cuarto y quinto año que leyeran selecciones de la *Iliada* como parte de la unidad que estaba enseñando sobre la Grecia antigua. Su pasión era la Grecia antigua, su conocimiento sobre el tema era profundo y sus convicciones sobre lo que los estudiantes debían saber para entender esa cultura estaban bien fundamentados. Pero estas influencias se contraponían con sus puntos de vista sobre

cómo aprenden los niños. Al exigirles que leyeran la *Iliada*, sentía que estaba creando una situación en la que los estudiantes leerían porque era lo que se esperaba de ellos y no porque fueran atraídos por una necesidad o deseo de saber algo que fuera útil para aumentar su propio conocimiento. De cierta forma, ya había contestado su propia pregunta al establecer los parámetros del proyecto sobre Grecia. Al utilizar su propia pasión por el tema como la fuente principal de motivación de los estudiantes, los hacía estudiar algo que probablemente no hubieran estudiado de otra forma. A final de cuentas los estudiantes sí leyeron la *Iliada*, probablemente con la convicción de que lo estaban haciendo porque habían descubierto por ellos mismos que era importante.

Una ilustración un poco menos exitosa de una maestra que luchaba interiormente con la paradoja constructivista es el de Dede Patterson, de Northeastern. Se valió del aprendizaje activo y del descubrimiento en su intento por enseñar el concepto de densidad con líquidos de diferentes colores. En sus propias palabras estaba “haciendo preguntas y dejando que ellos [los estudiantes] hicieran el trabajo”. Sin embargo, tuvo muchas dificultades para llevar a cabo su idea. Ella misma sonaba un poco confundida en varios momentos durante la lección sobre si lo importante era el color o la densidad del líquido y los estudiantes se percataron de la confusión. Cuando finalmente llegó al tema de la densidad, ya no tenía suficiente tiempo para que los estudiantes participaran en una discusión exhaustiva de lo que significaba. Al final, lo que la distinguió de otros practicantes menos exitosos de la enseñanza ambiciosa fue su capacidad de reflexionar sobre lo que había hecho mal. Ella misma dijo que había encontrado difícil conseguir que los estudiantes prestaran atención y que no había “internalizado lo que debía suceder durante la demostración”. En otras palabras, Patterson no había previsto su propio rol en aclarar el conocimiento que se encontraba en la experiencia de aprendizaje que había acercado a los estudiantes y en pensar lo que debía comprender el aprendizaje de calidad.

Por otra parte, el colega de Patterson en Northeastern, Dan Rollins, condujo a los estudiantes a través de una detallada discusión sobre sus observaciones

de los huevos de las mantis religiosa y proporcionó con habilidad los términos científicos para muchas de las cosas que los estudiantes observaban, pero permitió que las observaciones de los mismos condujeran el proceso de descubrimiento. Estableció el tema de los ciclos vitales para que se integrara el aprendizaje, pero les proporcionó múltiples opciones para hacer cosas específicas en las que estuvieran interesados dentro del tema general. En este proceso, alcanzó su objetivo de impartir “motivación y emoción sobre el mundo natural” a través de enseñar a los estudiantes cómo hacer preguntas productivas.

Lo que marcó a muchos de los otros maestros en nuestro estudio fue su falta de curiosidad, conciencia o incluso interés sobre los problemas planteados por el dilema constructivista. Turner, en Lakeview, era un torbellino de actividad en su lección sobre las hormigas, pero aparentemente no se molestaba particularmente por el hecho de que los estudiantes hubieran experimentado algo cuya importancia no podían explicar. Su colega, Trudy Garrett, utilizó vestigios de Distar (una pedagogía de instrucción directa) para conducir a los estudiantes a través del ejercicio, recitando las respuestas en el camino, sin una evidencia de que apreciara la ironía de la tensión entre su pedagogía y la naturaleza de la tarea que les pedía a los estudiantes que realizaran. De la misma manera, Joanna Benton se enfascó tercamente en el problema de valor posicional utilizando números romanos sin mucha preocupación sobre si su propia noción del contenido era una limitación a su capacidad de crear entornos donde los estudiantes entendieran mejor el contenido.

En otras palabras, algunos maestros estaban utilizando una pedagogía sin realmente entender el grueso de las cuestiones intelectuales y prácticas del tema en que se habían metido. No estaban haciendo un buen trabajo en la implantación del tipo de enseñanza que aspiraban tener ni reflejaban adecuadamente las dimensiones de su fracaso. Con todas sus limitaciones, Patterson estaba consciente de que se había metido en un problema más grande de lo que podía manejar, y estaba en una organización que podía haberle prestado ayuda si la solicitara.

La enseñanza ambiciosa de los maestros de nuestro estudio implica que tienen que lidiar con los problemas más fundamentales del rol del maestro, el rol del conocimiento y el rol de los estudiantes en la construcción del mismo. No existe un conjunto predeterminado de soluciones a estos problemas. El hecho de que los maestros en nuestro estudio intentaban hacer las cosas de manera diferente con una conciencia sobre lo que los estudiantes de hecho aprenden, es un testimonio de su compromiso con su trabajo. Pero la mayoría de los maestros en nuestro estudio no se encontraban en entornos, escuelas, redes de colegas, comunidades profesionales, en las que se vieran expuestos de manera rutinaria con personas como Alexis Brezinski y Dan Rollins, practicantes talentosos y con buena comunicación en la descripción de los problemas de sus prácticas. En ausencia de dichas conexiones, no es de sorprenderse que los maestros entusiastas y energéticos con frecuencia no pueden establecer la conexión entre sus propias aspiraciones y su práctica y que no puedan reflexionar sobre la complejidad de realizar dicha conexión. Para ser un practicante con éxito, las personas tienen que estar comprometidas, ser entusiastas y conocedoras así como poseer habilidades. Todas estas cualidades las tenían los maestros de nuestro estudio en cierto grado, pero también tienen que tener la capacidad de reflexionar sobre su práctica en una comunidad de colegas que sepan profundamente cuáles son los problemas. Sólo unos cuantos de los maestros de nuestro estudio tenían esta oportunidad.

Los maestros que observamos habían esencialmente iniciado un nuevo capítulo en sus vidas profesionales y luchaban por entender el mensaje de este nuevo capítulo. Todos los maestros se manifestaban de acuerdo con la noción del aprendizaje activo del alumno, pero la mayoría no podía todavía entender que esto los obligaba a tener un profundo conocimiento sobre cómo entendían las cosas los alumnos independientemente de cómo lo hacían ellos como maestros. Muchos maestros se valieron de la repetición y de la recitación en vez de desarrollar técnicas para escuchar a los estudiantes expresar sus propias ideas. Con frecuencia los maestros proporcionaban las respuestas a preguntas que ellos

mismos habían planteado, en muchas ocasiones para evitar que los estudiantes se apenaran por no saber la “respuesta correcta”. Pero en el proceso establecían la expectativa de que el objeto del discurso en el salón de clases es adivinar lo que está pensando el maestro. Y los maestros con frecuencia se ponen en la posición de ser la fuente del aprendizaje de los estudiantes y proporcionan datos y algoritmos para ellos, y en ocasiones hasta las mismas palabras para la escritura de los estudiantes, en vez de crear situaciones en las que los estudiantes se vean obligados a construir su propio conocimiento. Estas prácticas están generalizadas en los salones de clases de los Estados Unidos y permean el conocimiento profesional y el pasado de los maestros de casi todas las aulas de este país. Si los maestros desean cambiar estas prácticas, entonces nuestro estudio sugiere que se les debe poner en presencia de influencias más poderosas que las que se encuentran al menos en dos de las tres escuelas de nuestro estudio.

Resolución del problema de la estructura y la práctica

Las escuelas de nuestro estudio hacían lo que los investigadores y practicantes ilustrados generalmente recomiendan que se haga en todas las escuelas:

- Cambio en la manera en que se agrupa a los estudiantes para la instrucción.
- Creación de oportunidades para que los maestros compartan conocimientos a través del trabajo en equipo.
- Responsabilizarse más por las decisiones fundamentales en sus escuelas en asuntos de presupuesto y personal.
- Cambios en las condiciones de trabajo que se adecuen al desarrollo profesional como parte de sus responsabilidades regulares.

En otras palabras, trataban de lograr el cambio en la enseñanza y el aprendizaje a través de cambios en la estructura de las organizaciones donde trabajaban.

Nuestro estudio nos lleva a algunas conclusiones tentativas sobre este enfoque para cambiar la enseñanza y el aprendizaje.

La primera conclusión que obtenemos provisionalmente a partir de estos ejemplos es que *la relación entre los cambios en la estructura formal y los cambios en la práctica de la enseñanza es necesariamente débil, problemática e indirecta; la atención al cambio estructural con frecuencia distrae del problema más fundamental de cambiar la práctica de la enseñanza*. La idea de que el cambio en la estructura de las escuelas conduce a los maestros a enseñar de manera diferente nos parece incluso menos probable después de analizar nuestros casos que lo que ya nos parecía al analizar la literatura sobre la relación entre la estructura escolar y el aprendizaje de los estudiantes.

Los reformistas se centran en cambiar las estructuras porque estos cambios tienen un impacto visible en las escuelas. Las personas dentro de las escuelas pueden ver los cambios en estructura y sienten el impacto de éstos en sus vidas laborales cotidianas. Los niños se acercan a los maestros en diferentes tipos de grupos, los maestros se ven en diferentes entornos y para distintos propósitos y las rutinas diarias de organización establecen de forma diferente quién hace las cosas y cuándo se realizan.

Desde la perspectiva de alguien externo –los administradores, padres de familia y creadores de políticas– las escuelas que participan en un cambio estructural parecen estar “haciendo algo”. Es decir, están involucradas en actividades visibles que parecen responder a las exigencias de personas externas involucradas. Por esta razón, el cambio estructural es seductivo y revitalizante, tanto para la gente que participa en él como para quienes lo observan.

Comparados con los cambios estructurales, los cambios en la práctica de la enseñanza son considerablemente más difíciles de alcanzar y de percibir. Como hemos comentado, estos cambios también son bastante sensibles a los conocimientos y habilidades de las personas que intentan llevarlos a cabo.

No debería sorprendernos, entonces, que la gente dentro y fuera de las escuelas encuentre el cambio de estructura más interesante y atractivo, más motivante

y revitalizador que el cambio en la práctica de la enseñanza. Uno es muy visible y seductor, el otro es más difícil y poco definido.

La escurridiza relación entre estructura y práctica de enseñanza surge a partir de esta tendencia fundamental de desviar la atención de los problemas centrales de la práctica de la enseñanza y enfocar la energía en la estructura. Las tres escuelas de nuestro estudio hacían esto. Invertían enormes cantidades de energía y compromiso a cambiar sus rutinas de trabajo, mientras que profesaban un gran compromiso con cambiar la práctica de la enseñanza, pero enfocaban menos energía en esta actividad. Lakeview y Webster permanecieron en este modo a lo largo de nuestras observaciones. Northeastern empezó a salir de este modo después de más o menos cuatro años y se centró menos en el cambio estructural y más en los problemas fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, en todos los casos, la atención a la estructura no funcionó como un camino para cambiar la práctica de la enseñanza; parecía en algunos casos servir para desviar la atención de la práctica.

Como corolario de esta primera conclusión, afirmamos que *probablemente no exista para todas las escuelas un único conjunto de cambios estructurales que lleve de manera predecible a un cierto tipo de práctica de enseñanza*. Los promotores de la reforma con frecuencia hablan, con o sin intención, dando a entender que ciertos cambios específicos en la estructura, como cambiar las prácticas de agrupación de los estudiantes o promover la convivencia profesional entre los maestros, conducirá inexorablemente a un tipo diferente de enseñanza que a su vez llevará de manera inevitable a que los estudiantes aprendan de diferentes maneras y diferentes cosas. Nuestro estudio deberá hacer que el lector se comporte escéptico ante este tipo de lógica.

El problema con este razonamiento es evidente si se observan nuestros casos. La manera en que enseñan los maestros en un momento dado es el resultado de cómo enseñaron en el pasado, cómo piensan que deben enseñar en el presente y cómo reconcilian lo último con lo primero. Los maestros no son sólo cifras en sus organizaciones; no se limitan simplemente a traducir las ideas pre-

valecientes sobre la práctica de la enseñanza en sus escuelas en alguna nueva forma de enseñanza. Los maestros son personas que toman decisiones activas y que se ven limitados en lo que pueden hacer por su práctica pasada, sus juicios sobre lo que vale la pena hacer y por hábitos muy enraizados que con frecuencia se contradicen con sus puntos de vista sobre lo que deben hacer. Es poco probable que al ponerlos en un nuevo tipo de estructura, donde se vean enfrentados con diferentes grupos de estudiantes y donde se espera que se comporten de manera diferente con sus colegas, automáticamente esto haga que no sólo enseñen diferente, sino que además lo hagan de maneras predecibles en los diferentes salones de clases. Los maestros pueden ser, y de hecho muchos *serán* entusiastas promotores de las nuevas estructuras y de los nuevos puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje que se supone viene con estas nuevas estructuras. Pero las estructuras en sí no conducen o causan los cambios en la práctica de la enseñanza; simplemente crean la ocasión y legitiman la oportunidad de realizar cambios en la práctica.

La estructura proporciona pocas ventajas sobre la enseñanza de los maestros y las que sí ofrece son poco claras e impredecibles en sus efectos. El cambio estructural es simplemente una manera de llamar la atención de la escuela y de su entorno hacia la necesidad de trabajar sobre un conjunto específico de problemas. El que estos problemas se atiendan de manera exitosa por parte de cada maestro depende más de la intensidad, conocimiento y habilidad con que ellos enfrenten los problemas y menos de la estructura en la cual se encuentran.

Por lo tanto, nuestra tercera conclusión es que *es tan probable que los cambios en la práctica lleven a cambios en la estructura como viceversa*. Una manera de pensar en la distinción entre Lakeview y Webster por un lado, y Northeastern por el otro es que los primeros creían que el cambio de la estructura cambiaría la práctica de la enseñanza, mientras que el segundo se alejó de dicha noción y adoptó un punto de vista mucho más pragmático donde estarían cómodos con cualquier estructura que no interfiriera con la implantación de sus creencias fundamentales sobre la práctica. En otras palabras, Lakeview y Webster se veían a sí

mismas utilizando la estructura para impulsar la práctica de la enseñanza. Northeastern, que ya había alcanzado su madurez, veía la práctica de la enseñanza —así como las normas, conocimientos y competencias que la sostienen— como algo más importante que cualquier estructura particular. Los maestros de Northeastern de hecho estaban dispuestos a ser bastante pragmáticos sobre la estructura siempre y cuando no interfiriera con la práctica. En Northeastern se podría decir que la práctica llevaba a la estructura.

Northeastern, por supuesto, pasó por una fase en sus primeras experiencias donde Diane Mandel y sus profesores creían que la escuela debía estructurarse de manera radical para poder funcionar bien educativamente. Sin embargo, evolucionaron hacia una estructura que era radical sólo en el sentido que se adecuaba a su distintiva pedagogía como un guante, no en el sentido de que se viera radicalmente diferente de las otras escuelas. De hecho, como hemos señalado varias veces, Northeastern en muchas maneras era la escuela estructurada de manera más convencional en nuestro estudio. Lo que resulta importante sobre el ejemplo de esta escuela no es la estructura en sí sino cómo se complementan la estructura y la pedagogía.

Nuestra cuarta y última conclusión es que *la transformación de la práctica de la enseñanza es fundamentalmente un problema de mejorar el conocimiento y las habilidades individuales, no un problema de estructura organizativa; saber encontrar la estructura adecuada depende antes que nada de entender ese problema de conocimiento y habilidad*. Una de las razones por las cuales la práctica de la enseñanza variaba tan marcadamente dentro de las escuelas en nuestro estudio era que, a pesar de los cambios en organización y de los altos niveles de desarrollo de personal, los maestros simplemente no tenían acceso al conocimiento y a las habilidades necesarias para transformar su enseñanza.

Lakeview estaba virtualmente inundada con apoyo para el desarrollo de personal y para programas externos. Los maestros encontraban estas experiencias estimulantes y revitalizantes, pero casi ninguna de las experiencias los habían enfrentado al problema básico de cómo transformar la práctica de la enseñanza. Las experien-

cias suponían que los maestros sabían cómo llevar las ideas a su propia práctica y que lo único que necesitaban era acceso a nuevas ideas sobre qué hacer.

Webster es una historia un poco más complicada. El Distrito Escolar de Fairchild tenía una estrategia que, si se hubiera implantado en una mayor escala, podría haber solucionado el problema de cómo transformar la práctica de enseñanza individual de forma más directa: la estrategia de utilizar maestros colaboradores que trabajaran en las escuelas con maestros individuales de la forma en que Jay Ross trabajó con Julie Brandt. Sin embargo, pocos maestros tuvieron acceso a este tipo de apoyo y el efecto en Webster fue que para la mayoría de los maestros el apoyo fue débil y no tuvo efectos notorios.

Northeastern resolvió el problema del conocimiento y la habilidad a través del cuidadoso reclutamiento y de un rico conjunto de normas organizativas que alentaban a los maestros a hacer consultas regulares sobre los problemas de la práctica. En la ausencia de atención a este problema básico, donde los maestros deben conseguir apoyo para el desarrollo de su conocimiento y sus habilidades, los cambios organizativos probablemente no tengan mucho efecto.

En algunos casos, los maestros simplemente no conocían su materia lo suficientemente bien como para hacer la transición a una forma más ambiciosa de enseñanza. En otros, se comportaban de manera inconsistente con lo que habían profesado creer sobre la forma en que debe darse la enseñanza y utilizaban estrategias de enseñanza que eran adaptaciones poco exitosas sobre la manera en que enseñaban antes. En todos los casos, su práctica tenía pocas probabilidades de cambiar sin que se les expusiera a *cómo se ve la enseñanza cuando de verdad se está haciendo de manera diferente*, y ser expuestos a alguien que les pudiera ayudar a entender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que aspiran a hacer. Este tipo de problema debe resolverse en primer lugar en el nivel individual antes de que se pueda resolver en el organizativo. De hecho, aumentar la convivencia profesional a través de cambios en la estructura de las escuelas pero sin prestar atención al cambio en el nivel individual podría simplemente resultar en que los maestros reforzaran sus prácticas dudosas a través de la

convivencia profesional en vez de confrontar las dificultades de enseñar de forma diferente.

En todo caso, estas transformaciones del nivel individual deberán tener necesariamente implicaciones organizativas. Para que los maestros trabajen cercanamente con alguien que tenga un dominio sobre el conocimiento y la habilidad necesaria para enseñar de manera diferente, deben abrir sus salones de clases a observadores y consultores externos. También deberán quizás hacer modificaciones en los tiempos y secuencias que se utilizan para enseñar ciertos temas. Y finalmente, la experiencia probablemente será más poderosa si se comparte entre varios maestros que tengan la oportunidad de discutirla. Todas estas cosas tienen consecuencias organizativas. Pero no se llega al problema del conocimiento y la habilidad de los maestros hablando primero de cambios organizativos. Más bien, se hace hablando primero sobre el problema fundamental del conocimiento y la habilidad y después preguntando qué cambios organizativos se pueden hacer para implantar las soluciones de este problema.

Recomendaciones

Si le fuéramos a dar consejos a los *practicantes educativos* con base en nuestro limitado estudio sobre estos temas, sugeriríamos que la atención al problema de proporcionar acceso al nuevo conocimiento y habilidades para los maestros deberá ser más importante que la atención al problema de cómo reestructurar las escuelas.

Los problemas estructurales surgen cuando los maestros son conscientes de las exigencias que implican las nuevas formas de enseñanza. No queda duda de que las estructuras deben cambiarse para cubrir estas exigencias. Pero la energía invertida para cambiar en primer lugar las estructuras no parece tener éxito en términos de cambios en gran escala en la práctica de la enseñanza. También es importante reconocer que los maestros mismos no necesariamente

cuentan con el conocimiento y habilidades requeridas para transformar sus propias prácticas de enseñanza en respuesta al cambio estructural, de la misma manera que otros profesionales no cuentan con la capacidad de alterar dramáticamente sus modos de práctica sin una considerable ayuda externa. No es una denuncia de los maestros decir que el cambio de las prácticas de enseñanza necesariamente significa ponerlos en algún tipo de nueva relación con personas que tengan más conocimientos y habilidades que ellos.

El importante valor simbólico de los cambios en estructura sin duda significa que los administradores ambiciosos y los creadores de políticas continuarán promoviendo el cambio estructural como una solución al problema de cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje. De hecho los cambios estructurales pueden ser una manera importante de centrar la atención de ciertos grupos importantes sobre cómo transformar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, finalmente, enfocarse en cambios estructurales distrae la atención del problema más fundamental: si los maestros tienen acceso al conocimiento y habilidades necesarias para responder a las mayores expectativas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En ausencia de una solución a este problema, es probable que el enfoque en la “reestructuración” continúe aumentando la desilusión y el cinismo sobre la reforma escolar.

Si le diéramos algún consejo a los *investigadores*, con base en nuestro estudio, promoveríamos que se pusiera mucho más atención en entender las diversas maneras en que la gente aprende los nuevos enfoques a tareas establecidas y la manera en que su ambiente de trabajo influye en su adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Una premisa clave del movimiento de reestructuración escolar es que los maestros descubran nuevas maneras de enseñar simplemente al ser expuestos a nuevas ideas y al trabajar en organizaciones donde la estructura promueva la interacción. Nos mostramos bastante escépticos ante esta suposición y pensamos que el problema de cómo adquieren los maestros nuevos conocimientos y habilidades es bastante más complejo que lo que los reformistas o investigadores han reconocido.

Lo que parece importante en nuestros casos de estudio es que, en ciertas situaciones, los maestros empezaron a reconocer que enseñar para permitir que los alumnos entendieran no sólo requería de una nueva manera de enseñar sino también de una nueva manera de pensarse a sí mismos como practicantes. Julie Brandt empezó a pensar en sí misma no sólo como alguien que enseñaba de manera diferente, sino como alguien que tenía una relación diferente con las personas conocedoras en su área y como alguien que estaba dispuesta a que su práctica fuera estudiada por otros y viceversa. En otras palabras, cambió no sólo su punto de vista sobre cómo enseñar, sino su punto de vista sobre cómo se desarrolla, entiende y comunica el conocimiento sobre la enseñanza a los demás. De la misma forma, este punto de vista sobre la enseñanza parecía estar “tatuado” en la organización en Northeastern, donde los maestros eran conocedores de su particular forma de enseñar así como participantes activos en redes de otros maestros que compartían sus puntos de vista. Lo que sabían estos maestros, en otras palabras, lo sabían como consecuencia de un extenso conjunto de relaciones sociales alrededor de la práctica de la enseñanza, no eran simplemente sus conocimientos personales. Parecería importante que los investigadores se centraran en estas influencias diversas en la práctica de la enseñanza y en cómo crear versiones más fuertes, extensas y penetrantes de estas influencias.

Los críticos y los comentaristas pueden leer este libro como una posición donde “la estructura no importa” en la determinación de la práctica de la enseñanza. Esta no sería una lectura atinada de nuestra conclusión. Más bien, sostenemos que la manera en que se estructuran las escuelas *podría* importar mucho en la práctica de la enseñanza *si* entendemos el tipo de práctica de enseñanza que se busca y *si* entendemos las condiciones necesarias para dar acceso a los maestros a las habilidades y conocimientos que requieren para ponerlo en práctica. Haríamos una reconstrucción en reversa al partir de la comprensión de la práctica de la enseñanza a la comprensión de lo que implica una buena estructura escolar –reconociendo que la solución a este problema variará para diferentes

escuelas— más que hacia adelante a partir de cambios estructurales en las escuelas que lleven a cambios en la práctica de la enseñanza.

Nuevamente, nuestro estudio afirma lo extraordinariamente complejo y exigente de la labor de enseñar y lo poco que sabemos sobre cómo crear una buena enseñanza a gran escala. Creemos que hemos contribuido a una apreciación primero de lo importante que es centrarse en una buena práctica de enseñanza y las condiciones que la permiten como el punto central de la reforma educativa y segundo, la importancia de colocar a la reforma estructural en una relación más productiva con la práctica de la enseñanza.

Enseñanza, aprendizaje y organización escolar

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de marzo de 2003.
El tiro fue de 15 000 ejemplares
más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.

