



EL PROFESORADO EN LA GALAXIA DIGITAL: CÓMO COMBINAR LA CONCENTRACIÓN CONSTRUCTIVA CON LA PARTICIPACIÓN EN EL MUNDO

Resumen: El artículo explora los cambios que debería hacer el profesorado para aproximar la escuela a la “sustancia espiritual” de las tecnologías digitales. Se analiza la bifurcación de la experiencia que viven los estudiantes por el desfase entre sus prácticas cotidianas, unidas a las tecnologías digitales, y las prácticas escolares todavía sujetas al modelo escolar fabril. Inspirándose en imágenes arquetípicas de la focalidad y de la sintonía se plantean las dificultades y las posibilidades que tiene el profesorado para acometer la combinación de ambas facetas: la concentración constructiva propia de la focalidad y la participación en el mundo propia de la sintonía. Se analiza la relación que existe entre la fluidez y la conectividad como características de la sociedad red y la sintonía. La traducción pedagógica de la sintonía se desarrolla en tres ámbitos interconectados: el alumnado, el profesorado y el centro-comunidad. Se presenta una relación de iniciativas en estos tres ámbitos que salvarían la ruptura que se aprecia entre escuela y vida cotidiana. Por último, se alude a tres recursos en los que apoyar el cambio: el saber experiencial del profesorado, el género y el legado revolucionario de las pedagogías innovadoras.

Palabras clave: innovación educativa; tecnologías digitales; sociedad red; profesorado y alumnado coinvestigadores; escuelas productoras de saber



THE TEACHER IN THE DIGITAL GALAXY: HOW TO COMBINE CONSTRUCTIVE CONCENTRATION WITH PARTICIPATION IN THE WORLD AROUND US

Abstract: This article explores the shifts that teachers should accomplish to introduce the “spiritual substance” of digital technologies in the school. It considers the bifurcation of the experience that is felt by students because of the gap between daily practices linked to digital technologies and school practices associated to fordist model of schooling. Taking in consideration the archetypical images of focalization and syntony, it describe the difficulties, challenges and possibilities that teachers have to face in order to be able to combine both dimensions: constructive concentration of the focalization and participation in the world around us of syntony. It is analyzed the connections between fluidity and connectivity as characteristics of the net society and syntony. The pedagogical translation of syntony is development on three related spheres: students, teachers and school-community. A set of initiatives on these three ambits is presented, as ways of repair the rupture between school and daily life. Finally, three main resources to support this change are showed: teacher experiential knowledge, gender and the revolutionary legacy of innovative pedagogies.

Keywords: educational innovation; digital technologies; net society; teacher and students as co-researchers; knowledge-producing school



EL PROFESORADO EN LA GALAXIA DIGITAL: CÓMO COMPLEMENTAR LA CONCENTRACIÓN CONSTRUCTIVA CON LA PARTICIPACIÓN EN EL MUNDO

Fecha de recepción: 28/03/2011; fecha de aceptación: 27/05/2012; fecha de publicación: 26/07/2012

Mar Rodríguez Romero
mar@udc.es
Universidad de La Coruña

1.- INTRODUCCIÓN. LA CONCENTRACIÓN CONSTRUCTIVA DE LA FOCALIDAD Y LA PARTICIPACIÓN EN EL MUNDO DE LA SINTONIA

No se dice nada nuevo, cuando se afirma que el sistema educativo es una institución arcaica y que existe un desfase entre instituciones educativas y nuestras sociedades globalizadas. Esta afirmación se ha convertido en una especie de mantra que ha sido repetida y es repetida con variantes por numerosos autores. Y es que cada día se hace más evidente que la escuela está anclada en la Galaxia Gutember y la sociedad se mueve en la Galaxia Digital (Terrén, 2005)¹.

Más que una afirmación, es una experiencia que constatamos en nuestro trabajo cotidiano los profesores y profesoras de todas las etapas educativas, incluida la universitaria, porque los engranajes de la maquinaria escolar ya no ajustan como antes.

No es una crisis sólo nuestra; es compartida por todas las instituciones sociales de la modernidad, pero en las instituciones educativas la situación es más crítica porque el cambio social y tecnológico está ligado al conocimiento, y el conocimiento es la clave existencial de la escuela. También se siente más intensamente porque la principal misión del sistema educativo es hacer accesible el libro de códigos de la cultura a las jóvenes generaciones (Hamilton, 1996). Pero si hablamos de desfase, es porque la cultura de la sociedad, se aleja de la cultura de la escuela. Y, entonces, ¿quién tiene el libro de los códigos?

Ante este desajuste hay que plantearse ¿cómo responder? Éste es precisamente el tema de este artículo.

Lleva tiempo hablándose de las dimensiones del cambio social, político, económico y cultural que estamos viviendo. Se habla de transformaciones trascendentales, de cambio



paradigmático, en nuestras sociedades. Desde la escuela habría que ofrecer una respuesta que estuviera al nivel de su escala. En un primer instante es natural que predominen respuestas reactivas, para responder al momento, porque nos estamos ubicando. Por decirlo más técnicamente, estamos viviendo un periodo de transición paradigmática (de Sousa Santos, 2003), es decir, usamos claves de paradigmas agotados para resolver nuevos problemas mientras intentamos construir marcos de comprensión y actuación novedosos que nos permitan ir un paso por delante.

Por descontado sabemos que no conviene aferrarnos a estas primeras respuestas que son parciales y circunstanciales, porque debilitan más que refuerzan nuestro poder como profesionales de la educación obligándonos a ir a la zaga de los acontecimientos. Necesitamos articular una respuesta global y proactiva, no de reacción sino de anticipación. Necesitamos acciones productivas que pongan freno a la sensación que tenemos de ser arrastrados por la corriente.

Esta percepción de ser traídos y llevados por las eventualidades aumenta la sensación de futilidad de nuestra labor, atenta contra las necesidades de logro, de apreciación y de influencia del profesorado y, en definitiva, incrementa las trabas para sentir los placeres asociados al ejercicio de la profesión que están relacionados con el buen hacer y con la contribución al bienestar de la sociedad a través del bienestar de nuestros estudiantes (Guttman, 2001).

En busca de alternativas para ofrecer esta respuesta proactiva, que nos devuelva el poder, el prestigio y la capacidad de influencia que se debilitan día a día, he recurrido a Italo Calvino, concretamente a una serie de conferencias que preparó para presentar en la Universidad de Harvard, aunque nunca llego hacerlo porque la fatalidad de la muerte se cruzo en su camino. Y es que su propósito me pareció muy similar al mío: él quería referirse a algunos “valores, cualidades o especificidades” de la literatura “tratando de situarlos en la perspectiva” de este milenio (Calvino, 1995). Y esto es justamente lo que yo creo que hay que hacer en educación: rescatar valores, cualidades y especificidades de la educación para darles una perspectiva renovada que nos hagan remontar el desfase.

En una de estas conferencias dedicada a la “Rapidez” alude a dos figuras mitológicas que operan como arquetipos, porque representan dos funciones vitales y a la vez complementarias. Tenemos a Vulcano que se refugia en el fondo de los cráteres, encerrado en su fragua, “donde produce incansablemente objetos acabados con todos



sus detalles” (Calvino, 1995:65). Por otro lado, está Mercurio, el dios de la comunicación y las mediaciones, “adaptable y desenvuelto, establece las relaciones de todos entre todos, los dioses entre sí y entre los dioses y los hombres, entre las leyes universales y los casos individuales, entre todos los objetos del mundo y entre todos los sujetos pensantes” y está especialmente “inclinado a los intercambios, a los comercios, a la habilidad” (Calvino, 1995:65 y 66).

Como enseñantes no tenemos dudas: nuestra afinidad con Vulcano es suficientemente clara y, por el contrario, Mercurio... se nos escapa. Vulcano está asociado a la focalidad, es decir, a la concentración constructiva, propia del maestro; y Mercurio se caracteriza por la sintonía, es decir, por la participación en el mundo.

Tomando como referencia estas dos figuras arquetípicas, la respuesta proactiva que yo propongo podría proclamarse del siguiente modo: cómo convertirse en Mercurio sin dejar de ser Vulcano. O en otras palabras: lo que necesitamos los enseñantes es complementar la focalización con la sintonía.

Para justificar la necesidad de añadir la apertura al mundo y la sintonía con los otros a la tradicional función educativa de la focalidad, empezaré explicando las dificultades que tal propuesta tiene, a continuación haré una caracterización pedagógica de la sintonía para terminar revisando los recursos que tenemos a nuestro alcance para hacer posible esta metamorfosis.

2.- POR QUÉ ES TAL FÁCIL LA FOCALIDAD Y TAN DIFÍCIL LA SINTONÍA

La enseñanza como una actividad en la que predomina la concentración constructiva tiene un origen claro. La institución escolar fue creada a imagen y semejanza del modelo organizativo que lideraba el cambio económico y social cuando se instauró la educación de masas: el fordismo. La lógica organizativa del fordismo es la de la división técnica del trabajo y la del procesamiento del mayor número de sujetos con el menor coste. La compartimentación, la linealidad, el inmovilismo y como consecuencia el aislamiento del profesorado, la fragmentación del conocimiento, la masificación del alumnado y la rigidez de los agrupamientos, de los tiempos, del espacio y de las funciones configuran tanto la estructura como la cultura de la institución.



El relevo del fordismo, el postfordismo², lleva años fuera de la escuela, y su lógica se contraponen a la lógica segmentada y aislacionista del fordismo. Se caracteriza por regular las relaciones sociales y organizar las instituciones con fluidez, interrelación, mediante el cambio de roles y de funciones, el desarrollo de trabajos por proyectos y no por funciones; flexibilidad e intercambio y la presencia constante de las TIC son otras notas dominantes, todo ello para lograr la diferenciación del producto. Como puede observarse esta lógica organizativa está más cerca de Mercurio que de Vulcano. Como muy bien sabemos, no es oro todo lo que reluce en el postfordismo y de sus consecuencias negativas para la educación se ha escrito mucho, fundamentalmente porque su principal mentor es el neoliberalismo (Laval, 2004).

El postfordismo forma parte de un conjunto de transformaciones complejas, las cuales resultan difíciles de etiquetar y caracterizar. Denominaciones como globalización o sociedad red (Castells, 1997) aluden a una nueva coyuntura sociopolítica y cultural que está ligada a la impronta postfordista del sistema económico y productivo pero que la superan. Además hay que añadir el cambio de mentalidad, de esquemas culturales y marcos epistemológicos que lleva ya bastantes años produciéndose y que ha sido denominado de múltiples maneras, ya se valore su proximidad o lejanía al marco de interpretación de la Modernidad, recibiendo denominaciones como Alta Modernidad, Modernidad Reflexiva, Modernidad Líquida y Postmodernidad³.

Esta nueva lógica se expresa en casi todas las facetas de la vida, y ahí está la producción intelectual de Zigmund Bauman interpretando sus manifestaciones en la vida líquida (2006) y el tiempo líquido (2007). Es decir, estas cualidades impregnan cualquier ámbito vital llegando a convertirse en el signo de los tiempos.

Para ejemplificar el salto cualitativo que esta nueva lógica supone para las instituciones educativas, voy a fijarme en un par de aspectos que muestran la irreversibilidad y trascendencia de estos cambios y el alejamiento de la lógica organizativa y epistemológica de la escuela que conocemos.

En primer lugar hay que referirse a los cambios experimentados por el conocimiento, porque es la clave del sistema educativo y justifica la autoridad del docente. El conocimiento es justamente el aspecto que más se ha transformado porque forma parte de la constitución misma de la sociedad actual. Ha dejado de estar asociado a instituciones y profesiones específicas y se define por su cualidad difusa, su fluidez y ubicuidad. Con las tecnologías digitales, la producción, el acceso y la distribución del



conocimiento se han democratizado. Por el contrario, el saber escolar encapsulado en los libros de texto nos habla de la permanencia del conocimiento y de su delimitación. Pero el conocimiento bulle y se entrelaza, cambia y se reemplaza. Para su dominio se demanda nuevas destrezas y capacidades. La más demandada: la capacidad de no estabilizarse, de desaprender y volver a aprender, de mantenerse permanentemente actualizado y conectado con otros. Si éstas son las nuevas improntas del conocimiento cabe preguntarse ¿por cuánto tiempo puede mantenerse la escuela como transmisora de conocimiento sin traicionar su misión? Es decir, si el propósito de la institución escolar es contribuir a la supervivencia de la sociedad, ¿cómo puede cumplir con dicho propósito cuando sus modos de educar contradicen los modos de estar en el mundo de hoy?

Permitirme que recurra de nuevo a una imagen que he usado en otro texto⁴, porque ejemplifica muy claramente la esquizofrénica socialización que viven nuestros jóvenes: arrastrando pesadas mochilas rebosantes de conocimiento cristalizado, el saber escolar, mientras en el cuello o en un bolsillo llevan ligeros y atractivos dispositivos electrónicos que almacenan mucha más información, en formatos más sugerentes y que portan un conocimiento ligado a sus experiencia, cercano al estilo cognitivo de la cultura digital. Y añadido otro ejemplo, en la escuela y en la Universidad nos esforzamos por inhibir las relaciones sociales, para aprender en soledad y premiar la inteligencia o el esfuerzo individual mediante la concentración en tareas sucesivas. Mientras tanto ellas y ellos experimentan la socialidad constante de las redes sociales a través de facebook o tuenti, la distribución colectiva del conocimiento participando en foros o consultando la wikipedia y la ejecución de multitareas simultaneando variadas prácticas y discursos -al ordenador se mueven con varias ventanas abiertas compaginando una conversación privada, con la participación en un juego de rol, y la realización de una tarea escolar, por ejemplo- (Lankshear y Knobel, 2008).

Efectivamente, otro aspecto que ha variado considerablemente es el referido a las relaciones interpersonales y sociales. En la institución moderna la interacción estaba vinculada a la disciplina, que a su vez provenía del principio de autoridad que la posesión de conocimiento otorgaba al profesor. Esta autoridad descansaba en la relación evidente entre educación y éxito social. Pero se han producido cambios trascendentales en los vínculos que ligaban disciplina, autoridad y éxito educativo y social. En el plano de las relaciones interpersonales estamos viviendo un incremento de la libertad, que es visto como una extensión de la democracia. La libertad interiorizada (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) configura un estado vital de elección continua, en el que la



construcción de identidad, la búsqueda de respuestas y la necesidad de orientación, sabiendo que no hay certidumbre ni pautas concretas, son tareas prioritarias de los seres humanos a lo largo de toda la vida pero especialmente durante su juventud. La conciencia clara de la cualidad contingente de las producciones humanas y el vértigo del tiempo que se escapa hace que los más jóvenes se rebelen contra el tedio, contra obligaciones que hay que cumplir cuando las razones de siempre ya no sirven y cuando no hay identificación con las normas. Inevitablemente nos viene a la cabeza la imagen de la escuela en aquel poema de Antonio Machado⁵ que las profesoras y profesores de cierta edad seguramente aprendimos en la propia escuela y que recurre a la lluvia para sugerir una imagen clarividente de la monotonía escolar. Es el tedio y la frustración que produce la estructura repetitiva y absolutamente previsible de la enseñanza y que ahora resulta más insoportable para nuestros jóvenes. Es el modelo fabril de la división técnica del trabajo, del trabajo en cadena (Hamilton, 1996). Una estructura pedagógica y organizativa basada en la segmentación, la clasificación, la jerarquización, la replicación y la interacción férreamente regulada.

Los profesores y profesoras también experimentamos la bifurcación de la experiencia, pero de un modo más atenuado. Preparamos nuestras vacaciones por internet, hacemos compras on line de todo tipo de productos, participamos en las redes sociales y nos acercamos a los nuestros con las videoconferencias en casa. Pero llegamos al lugar de trabajo y vuelta al escenario de siempre. Somos capaces de aprovecharnos de las ventajas de las tecnologías digitales en nuestra vida cotidiana y, al mismo tiempo, desconectar de ellas en la escuela. Haciendo evidente una vez más la consabida distancia que media entre la escuela y la vida, no experimentamos este salto como algo contradictorio. Nuestros estudiantes, sí.

Y es que estamos viviendo una fractura entre la vida cotidiana y los nuevos alfabetismos que la configuran, y la escuela y los alfabetismos convencionales que predominan en ella (Lankshear y Knobel, 2008).

Colin Lankshear y Michele Knobel (2008) plantean abiertamente la ruptura entre escuela y sociedad del siguiente modo. En los últimos 30 o 20 años nuestra vida cotidiana (casa, trabajo, calle, medios de comunicación, empresas, etc...), o lo que es lo mismo nuestra cultura y nuestras sociedades han cambiado radicalmente por obra de las tecnologías electrónicas digitales que están vinculadas a un nuevo modelo productivo, el capitalismo postindustrial que sigue la lógica organizativa del postfordismo. La ruptura es tal que la experiencia escolar ha dejado de ser significativa no sólo para los



estudiantes sino también para el profesorado, porque los referentes de su labor están cambiando.

Para estos autores es posible reconocer dos tipos de mentalidades que se confrontan en la escuela: la de los expertos y la de los novatos (Colin Lankshear y Michele Knobel (2008). Pero ¿quiénes son unos y otros? Ésta es, con algún añadido, la comparación que establecen.

Mentalidades/Instituciones apegadas al Espacio físico	Mentalidades/redes apegadas al Ciberespacio
Conocimiento “producto científico”, encapsulado,	Conocimiento producido socialmente, situado, fluido
Libro como paradigma textual, estable	No hay paradigma textual, textos en cambio
Contenido valioso en función de su escasez	Contenido valioso en función de su divulgación
Atención a la inteligencia como cualidad de la persona	Atención a la inteligencia colectiva
Pericia y autoridad localizadas en individuos e instituciones	Pericia y autoridad distribuidas y colectivas
Espacio cerrado y dedicado a una finalidad	Espacio abierto, continuo y fluido
Relaciones sociales jerarquizadas de control	Relaciones sociales horizontales de colaboración

Como puede advertirse hay una disparidad notoria entre ambas mentalidades con respecto al conocimiento y las relaciones, como ya he anticipado en este artículo. Además resulta significativa la distancia en cuanto a otros aspectos que tienen también mucho peso en la escuela, como es la concepción de la inteligencia, la autoridad, el espacio y los textos empleados. Todas estas cuestiones aluden a aspectos claves para definir posturas pedagógicas radicalmente diferentes.

¿A qué mentalidad nos adscribiríamos la mayoría de nosotras y nosotros, profesionales de la educación? Sin dudar lo apegada al espacio físico. Muy pocos se libran. El resto somos novatos.



Y ¿qué hacen los novatos?... pues ni más ni menos que aprender de los expertos. La respuesta de los autores mencionados es así de contundente: los profesionales de la enseñanza tenemos que nacer de nuevo, resocializarnos y reconocernos como noveles. De acuerdo con esta respuesta es imposible imaginar un cambio más radical para el profesorado.

Es necesario reconocernos como noveles no porque no tengamos dominio de los recursos técnicos digitales sino porque no hemos sido socializados en sus prácticas y, en consecuencia, la visión que tenemos del conocimiento y de las relaciones sociales ha caducado. Lo relevante de los nuevos alfabetismos digitales y de las prácticas pedagógicas asociadas a ellos no es la sustancia técnica, como la denominan estos autores. Es más, alertan respecto del uso de recursos electrónicos para reproducir prácticas pedagógicas tradicionales. Para ellos la clave está en la sustancia espiritual de los nuevos alfabetismos: en el alma de las prácticas y de los discursos digitales, algo así como el espíritu de la web 2.0, para entendernos. Su postura es radicalmente pedagógica. Como profesionales de la enseñanza tenemos que capturar su esencia pedagógica y hacerla visible en la cotidianidad de la escuela. La clave no está en la tecnología sino en esa esencia pedagógica. Como recalcan insistentemente: la sustancia técnica no garantiza la sustancia espiritual aunque puede facilitarla.

3.- LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA DE LA SINTONÍA

El salto cualitativo que la escuela tiene que dar para incorporarse a la Galaxia Digital sólo puede producirse por la generalización de múltiples transformaciones en las aulas y los centros. Son los docentes y sus centros los que sumando iniciativas van a producir o, mejor dicho, están empezando a producir la gran transformación. Los recursos tecnológicos son sólo una parte del cambio, el principal recurso para la movilización son iniciativas pedagógicas que comparten un propósito común: la ruptura de barreras y la promoción de sintonía.

No es una casualidad que la visión de Italo Calvino reivindicando la sintonía esté próxima a la de Manuel Castells (1997) cuando señala la conectividad y la fluidez como características esenciales de lo que denomina sociedad red.

Conectividad y fluidez están también presentes en la descripción que hacen Colin Lankshear y Michele Knobel (2008) de la esencia pedagógica de la escuela digitalizada. Como ya he avanzado, señalan como cualidades distintivas la participación frente al



logro individual, la diseminación del conocimiento frente a su uso restringido, la pericia distribuida frente a la pericia centralizada, la inteligencia concebida como una capacidad colectiva frente a la inteligencia concebida como una cualidad personal poseída por individuos, la colaboración en el aprendizaje y en la producción de conocimiento sobre la autoría individual, la comunicación del conocimiento sobre la propiedad del mismo, la experimentación de lo nuevo frente a la rutina, la innovación y la evolución frente a la estabilidad y la continuidad, la ruptura creativo-innovadora de las reglas frente a la ortodoxia y la vigilancia genérica, la relación personal frente a la emisión de información, las satisfacciones intrínsecas frente al valor instrumental.

La distancia entre las propuestas de cada polo es evidente. Dos obstáculos a salvar sobresalen con énfasis: la obsesión de la escuela por el logro individual y la distribución restringida del conocimiento.

Como reconocen los propios autores su propuesta no es esencialmente nueva, ni en lo que se refiere a la producción de conocimientos ni en términos metodológicos. Pero lo que persiguen es su aplicación radicalmente novedosa. Y para promocionarla hacen una defensa apasionada del alumnado como investigador, ponen el énfasis en la interacción y en las relaciones horizontales de comunicación, promueven el uso de múltiples textos, y alientan la divulgación de lo producido más allá de la escuela.

Para ellos la llamada revolución de la información es sobre todo una revolución de las relaciones. Por eso buscan que la escuela contribuya a crear una nueva cosmovisión reorientada hacia las relaciones. Si la pericia distribuida, los conocimientos dispersos y la actividad colaborativa son las señas de identidad pedagógica es porque permiten a los participantes (profesorado y alumnado) aportar perspectivas y conocimientos diferentes sobre un tema, progresar mediante la interactividad, la retroinformación y el intercambio de ideas, de conocimientos y de habilidades, orientarse más hacia la realización de un servicio, es decir, de una acción útil para la comunidad, que hacia un producto artificial, y conseguir beneficios colectivos mediante la divulgación del proyecto y de los hallazgos, la movilización de la inteligencia colectiva y de la reflexión sobre los procesos desarrollados.

En conclusión, los modos de la escuela deberían aproximarse a ciertas formas reconocidas de estar en el mundo que son propias de la cultura digital para tratar de facilitar el aprendizaje integrado y, así, evitar el conflicto entre las identidades bifurcadas del alumno. Para ello deberíamos apropiarnos productivamente de los



conocimientos y las habilidades de los estudiantes digitales. Esto supone cambiar el escenario del aula y del centro creando tiempos y espacios donde sea posible experimentar con discursos diferentes e incluso enfrentados al discurso académico, promover el uso experto de los recursos digitales por parte de los estudiantes, aplicarlos en situaciones auténticas y no artificiales y en actividades completas.

Como puede apreciarse en sus propuestas también se advierte una apuesta por el aprendizaje situado y las pedagogías auténticas. Un planteamiento pedagógico al que dedicaré algunas líneas posteriormente.

Volviendo a la analogía entre sociedad red y sintonía pedagógica puede decirse que tanto la conectividad y como la fluidez a nivel pedagógico se proyectarían fundamentalmente en dos facetas: en la producción y distribución de conocimiento y en las relaciones interpersonales, sociales e institucionales. Transferir la conectividad y la fluidez a la educación supone rebatir el orden institucional y pedagógico tradicional, que como ya hemos dicho se caracteriza por el aislamiento y la segmentación. En la enseñanza, la conectividad y la fluidez aplicadas al conocimiento y a las relaciones tendrían consecuencias palpables en tres ámbitos relacionados: el alumnado, el profesorado y el centro. Voy a hacer un breve repaso de las implicaciones asociadas a cada uno de ellos.

3.1.- El alumnado y la sintonía

Para aprender del alumnado, hay que promover un cambio en su estatus. Es necesario legitimar la visión de los estudiantes y reconocer sus derechos (Martínez Rodríguez, 1998). Esto supone dar valor a su pericia y buscar cauces para aumentar la influencia de los adolescentes y jóvenes tanto en la vida del centro educativo como en la producción y distribución de conocimiento. Se apuesta por incluir la voz del alumnado en el centro y para animarnos contamos con recursos tan valiosos como los ofrecidos por Jean Rudduck y Julia Flutter (2007). Otro referente clave nos lo proporciona Michael Fielding (1999; 2004) que propone extender las relaciones de colaboración del profesorado a los estudiantes y habla de colegialidad radical, porque sitúa al profesorado y al alumnado colaborando como coinvestigadores, haciendo realidad en la escuela el aprendizaje intergeneracional (Fielding, 2010). Una cuestión a resolver tiene que ver con la gestión de clase y con la sustitución de cualquier forma punitiva de influencia sobre el alumnado por formas dialógicas y conciliadoras de organizar la vida cotidiana en el aula desde los primeros años (Donoahue, 2003). Esta sustitución tendría



un alcance inimaginable puesto que las formas de interacción social que se producen en las instituciones educativas se acoplan a las modalidades disciplinarias aplicadas por nosotros, los profesores y las profesoras. Y son estas formas disciplinarias las que contribuyen a perpetuar de forma inadvertida respuestas intimidatorias y de hostigamiento entre los estudiantes y de los estudiantes para con el profesorado (Suarez Pazos, 2003). Algo contraproducente cuando se habla de revolución en las relaciones y aprendizaje en colaboración.

Los estudiantes como investigadores o, como Michael Fielding propone, como coinvestigadores junto con los profesores, supone la renovación de un planteamiento ya conocido. Así lo expresan Colin Lankshear y Michele Knobel (2008) cuando mencionan que los componentes pedagógicos de su propuesta no son nuevos y citan, como no podía ser de otro modo, a John Dewey como referente. Concebir las escuelas como lugares en los que puede darse en serio la producción y la investigación del saber es una pretensión compartida por investigadores como Gordon Wells (2003a), cronista de experiencias de enseñanza que convierten las clases en comunidades de investigación.

Atreverse a tomar en serio a los estudiantes como productores de conocimiento implica cambios pedagógicos y organizativos de gran calado para trasladar el énfasis hacia la interacción y las relaciones horizontales de comunicación y promover el uso de múltiples textos que faciliten la concreción de los hallazgos y la divulgación de lo conseguido más allá de la escuela.

También obliga a plantearse la simetría que debería darse entre las experiencias educativas que promueve la escuela y las formas de actuación de profesorado y alumnado (Hargreaves y Fink, 2008). Estas experiencias deberían ser doblemente útiles, es decir, promover simultáneamente el aprendizaje/la investigación de ambos. Una alianza cuyos efectos transformadores han sido ampliamente registrados (Wells, 2001). Incluso las experiencias educativas podrían ser triplemente útiles, si también sirvieran para promover el aprendizaje de las familias y otros agentes sociales, tal y como intentan experiencias como las comunidades de aprendizaje (Díez-Palomar y Flecha, 2010) y las escuelas productoras de saber (Rowan y Bigum, 2010)⁶.



3.2.- *El profesorado y la sintonía*

Con este planteamiento estamos hablando de apostar por el reconocimiento de las habilidades de nuestros alumnos y aprovecharnos de sus destrezas. ¿Qué papel nos quedaría? Como profesores seríamos expertos en relaciones, en distribución de tareas y en facilitar procesos de investigación con todo lo que supone enseñar a investigar: guiándoles en la formulación de preguntas, los procedimientos de recogida y análisis de los datos, en la elaboración del informe y en la difusión de los hallazgos. No sólo eso, la responsabilidad del profesorado en la elección de experiencias que susciten los temas de investigación es clave. Como se ha constatado, este tipo de experiencias tienen que provocar el interés de los estudiantes aunando tanto sentimientos y valores como cognición, deben ser suficientemente abiertas para considerar posibilidades alternativas, los retos que susciten tienen que ser asequibles a sus capacidades reales y deben invitarles a trabajar con los iguales en la búsqueda de una comprensión común (Wells, 2003b: 221)⁷.

Como resulta evidente el aprendizaje social ocuparía un lugar central y esto supone recurrir a otro gran referente pedagógico: Lev Vygotsky (2000). Dewey (1995) junto con Vygotsky constituyen un binomio pedagógico peculiar como referentes de la enseñanza situada. La opción pedagógica en la que descansan las propuestas de Colin Lankshear y Michele Knobel (2008). La enseñanza situada busca promover prácticas educativas auténticas, o lo que es lo mismo, significativas en relación con una cultura y una comunidad determinadas. La autenticidad de una práctica educativa se define en función de la relevancia cultural que posee para el estudiante y por el tipo y nivel de actividad social que provoca (Derry, Levin y Schauble, 1995 en Díaz Barriga, 2003). Esta es la llamada que nos hacen Lankshear y Knobel: hacer significativa la escuela para la vida cotidiana del siglo XXI.

Este planteamiento metodológico está inevitablemente vinculado al currículum integrado, con opciones tan interesantes como la planificación compartida (Beane, 2005). Y supone cambios importantes en la metodología y la evaluación hacia la enseñanza democrática (Apple y Beane, 1997). Los procesos de aprendizaje con visión de futuro y el aprendizaje lento (Hargreaves y Fink, 2008) serían su acompañante natural. Las nociones limitadas y prefijadas de educabilidad deberían cuestionarse y la noción de inteligencia debería diversificarse. Este es el sentido de las inteligencias múltiples que concibe la inteligencia “como la capacidad de resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales” (Gardner, 2001:44-45).



Incluyendo al mismo nivel de desarrollo cognitivo habilidades y actitudes relacionadas con campos tradicionalmente menos valorados por la escuela como, las relaciones interpersonales, el cuerpo en movimiento, la música e incluso la esfera existencial.

Viendo como discurre la senda del alumnado resulta evidente cómo se reflejarían conectividad y fluidez en el profesorado. La colaboración en sus formas genuinas (Hargreaves, 1996), sería la nota dominante de las relaciones entre compañer@s. El acuerdo, la coordinación, las relaciones colegiales son imprescindibles para hacer posible el cambio de modelo cognitivo, organizativo y curricular. Constituyen una exigencia ineludible para hacer posible la investigación del alumnado y el currículum integrado. Solidas comunidades profesionales de aprendizaje articularían las relaciones de colaboración. Formas auténticas de liderazgo distribuido promoverían acciones comprometidas con la democracia y la justicia social (Anderson, 2009). Con opciones como el liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008) se alude a la necesidad de dar valor a lo existente para promover la renovación mediante la recombinación creativa de lo nuevo con lo valioso. Se apuesta por una dinámica de renovación que utiliza el pasado como recurso, que perdura porque se asienta en el aprovechamiento de los recursos valiosos y en una concepción fluida del liderazgo que prima la creación de vínculos entre profesorado veterano y principiante, que facilite la distribución de funciones para la gestión de la información, que estimule la ampliación del repertorio metodológico de los profesores a través del intercambio y la interconexión entre aulas, cursos y demás componentes organizativos.

La investigación del propio profesorado se produciría casi naturalmente. La curiosidad y el ingenio pedagógico servirían de acicate. El registro de datos se trasvararía fluidamente de los proyectos de investigación del alumnado a los proyectos del profesorado (Hume, 2003). Las posibilidades al alcance del profesorado son variadas; Merece resaltarse las propuestas de Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle (2002). Y por supuesto, todo lo relativo a la investigación-acción, con clásicos como John Elliot (1990) y propuestas tan sugestivas como la investigación dialógica (Wells 2001).

3.3.- *El centro educativo, la comunidad y la sintonía*

En cuanto al centro educativo, podemos imaginarnos el cambio que implica tener al alumnado opinando y al profesorado colaborando. ¿Y las familias? ¿Y la comunidad? El marco de socialización de la escuela viraría hacia la interacción, el cuidado personal, y el respeto mutuo (Darling-Hammond, 2001). Con la ética del cuidado (Sevenhuijsen,



2003) se plantea la sustitución del marco socializador de la escuela desde la ética liberal, que educa en la creencia del individuo como ser autónomo, a la ética de la persona como ser necesitado y abocado a la ayuda mutua. O con otras palabras, se realizaría un cambio del individualismo y la despersonalización a la interacción y el cuidado. La propuesta de bell hooks (2010) sobre el cambio feminista va más allá, porque reivindica el amor (no el amor romántico) como camino de autorrealización de las mujeres y por tanto como elemento clave en la enseñanza.

En el plano organizativo, la propuesta es la del funcionamiento en red, incluyendo familias, voluntarios, profesionales e instituciones de la comunidad o de más allá, que se vinculan de formas variadas para tareas y proyectos específicos y con tiempos y espacios organizados de una manera más fluida (Fernández Enguita, 2008). Formulas comunitarias de relación y trabajo asumiendo diversas modalidades conformarían el centro como comunidades de práctica. Una tarea importante consistiría en mantener viva la memoria colectiva compilando archivos, depósito de fotografías digitales y otros recuerdos visuales, organizando fiestas que rememoran momentos especiales y buscando formas para contar historias que renueven los mitos y valores del centro educativo. El escenario resultante podría configurar un centro educativo con la responsabilidad del aprendizaje compartida entre el profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad, con un propósito moral y una visión de futuro explícitos y que muestren compromiso con el bienestar de la humanidad y con la preservación de la vida en nuestro planeta.

Por tanto serían deseables formas de vinculación con la comunidad que implicaran modalidades diversas de relación con las escuelas (Flecha, 2009), relaciones con entidades de variado signo y redes locales de centros según afinidades pedagógicas diversas. En el escenario de la globalización, las coaliciones translocales serían otra opción deseable.

La construcción de alianzas es una posibilidad que está siendo ensayada por grupos de docentes que se comprometen con la promoción de una educación más justa y que conciben el diálogo continuo como una forma activista de concebir el trabajo colaborativo entre el profesorado (Rogers et al, 2008). La construcción y el mantenimiento de esta clase de comunidades de aprendizaje persiguen la producción de análisis críticos usando múltiples perspectivas y la promoción de acciones comprometidas hacia una educación más justa.



Cuando se aboga por la sintonía pedagógica, es decir, se sitúa el énfasis en las cualidades pedagógicas de las tecnologías digitales es posible responde al reto de la “justicia digital”. Con ella me refiero, a la clase de justicia que se preocupa no sólo del acceso a los recursos técnicos por parte de las escuelas y de los estudiantes sino a la exposición a pedagogías que sean coherentes con ellos. Esto implica, por tanto, el desarrollo de propuestas de cambio que impulsen la experimentación de estas pedagogías a cualquier estudiante y cualquier escuela por adversas que sean sus condiciones socioeducativas.

En cualquiera de los tres ámbitos señalados la sintonía pedagógica conduciría hacia mayores y mejores cotas de participación. Es éste un empeño que se asocia con las tecnologías digitales, pero que puede ser fácilmente pervertido por el predominio tecnológico (San Martín Alonso, 2009). Pero, además, conviene distinguir entre la búsqueda estratégica de la participación y la participación auténtica (Anderson, 2009). Las reformas que usan la participación como discurso terminan imponiendo visiones restringidas de la misma que se traducen en innovaciones locales a nivel de gestión pero no alcanzan a producir avances hacia la participación genuinamente democrática. Una participación auténtica debería combinar el fortalecimiento de los hábitos de la democracia directa con el logro de los procesos de aprendizaje más ambiciosos para todos, y atender tanto a los modos locales de aplicarse como a las decisiones políticas más generales que pueden cercenar o amplificar los fines redistributivos de la participación (Anderson, 2009).

Ya se ha dicho que la sintonía supone ruptura de fronteras. Los límites se difuminan tanto cuando nos referimos a roles y funciones, profesorado, alumnado, familia, voluntariado, como cuando hablamos de tiempos, espacios e instituciones. La sintonía promueve la permeabilidad de la escuela y en este sentido se abren portunidades para aprender con entidades y grupos que estimulan la emancipación social y facilitan la producción de conocimiento y prácticas rebeldes, en el sentido de no plegarse al destino prefijado por el economicismo imperante y apostar por la esperanza que reside en la posibilidad, en lo emergente (de Sousa Santos, 2005).

4.- CÓMO COMBINAR FOCALIDAD CON SINTONÍA

¿Cómo podemos producir la amalgama de Vulcano con Mercurio? Sin renunciar a los necesarios cambios estructurales ni dejar de lado las reivindicaciones, los profesionales de la educación necesitamos anticiparnos y empezar a establecer relaciones.



Por lo que sabemos sobre el cambio educativo el profesorado es experto en producir innovaciones calladamente, desde híbridos pedagógicos hasta alternativas pedagógicas, ahí están los maestros que han sido líderes de alternativas educativas cuyo potencial está todavía por explotar de manera generalizada. Por tanto el profesorado no es ajeno a las posibilidades que ofrece el sistema para pensar y actuar de otro modo y usar los espacios de libertad que deja la institución para poner en marcha experimentaciones factibles. ¿Qué tipo de experimentaciones necesitamos ahora? Aquellas que trasciendan la intimidad del aula; aquellas relacionadas con la sintonía, con la participación en el mundo, asociadas a las relaciones. La dificultad de este tipo de cambio es enorme porque va en contra de la esencia del sistema, como ya se ha explicado. ¿Con qué recursos cuenta el profesorado?

En primer lugar, contamos con el capital de su pericia y la solidez de su persistencia. En la intimidad de su aula el profesorado facilita día a día el milagro silencioso del aprendizaje y lo hace sobreponiéndose a las complicaciones en alza que conlleva su tarea y respondiendo a las nuevas características del alumnado con la intuición que es propia del artista (Stenhouse, 1984) y en muchos casos con el cuestionamiento que es propio del disidente (hooks, 1994). Desde el anonimato realiza una labor ingente: la que garantiza el proceso de conversión del ser humano en ciudadano o ciudadana. En todos estos años de lidia en solitario con un mundo en cambio, el profesorado ha acumulado un saber latente, a la espera de ser expresado, sistematizado y puesto en juego con más decisión. La cualidad personal del conocimiento del enseñante es clave para el desempeño de su labor pero dificulta su publicitación y sistematización. No ayudan tampoco años de socialización profesional que cristalizan en la cotidiana experiencia de la soledad del aula. Como Vulcano el profesorado está acostumbrado a realizar con dedicación un trabajo individual y a escondidas, protegido y aislado de su entorno, de sus colegas que comparten la misma experiencia de intimidad excesiva. La necesidad de ponerle palabras a la experiencia, es un reto inherente a la labor de cualquier docente (Contreras Domingo, 2009), que puede facilitarse cuando la experiencia se comparte y es el diálogo entre profesionales y otros agentes el vehículo que la hace posible (Rogers et al, 2008). Puede decirse que la irrupción de las tecnologías digitales ha propiciado una situación favorable para la innovación para las iniciativas de cambio a pequeña escala. El profesorado es cada vez más sensible a la nueva identidad de la infancia y la juventud, a sus nuevas formas de cognición, y se aplica a la tarea de buscar alternativas a su papel docente no como garante de conocimiento ni controlador del tráfico de la clase (Jackson, 1991), sino como guía de procesos. Las nuevas tecnologías también



están ofrecido una vía para hacer público y materializar el saber latente de la experiencia práctica de los profesores. Visibilizando éste se está produciendo la comunicación de experiencias, la transferencia de materiales, en definitiva la colaboración y con ella la ruptura del celularismo. De modo que puede afirmarse que estas nuevas formas de divulgación de su conocimiento están transformando las relaciones entre los docentes y tiene efectos trascendentales en la estructura profunda de la escuela y en la concepción profesional del profesorado.

En segundo lugar, el género como recurso. Permitirme que reivindique la experiencia vital de las mujeres. Como mujeres que enseñamos tenemos la vivencia clara de una gran revolución, una revolución cotidiana, la que pusieron en marcha nuestras bisabuelas, abuelas y madres cuando decidieron en la intimidad del hogar que “la niña estudiaba”. Las batallas personales que aquella decisión provocó no aparecen en los libros de historia al uso pero su rastro se deja sentir en nuestras identidades. Esas iniciativas humildes se han convertido en uno de los mayores logros de la humanidad (Blanco García, 2008). Reconocer esa capacidad de cambio e identificarse con ella para movilizarla en nuestras escuelas es una posibilidad a nuestro alcance que podemos compartir con nuestros colegas masculinos. Esta vivencia de cambio a ras de tierra es también común a la que están experimentando en diferentes partes del planeta las personas normales que no se identifican a sí mismas como activistas o como izquierdistas, y que están llevando a cabo transformaciones que no comienzan con la teoría, sino con la necesidad. Para Naomi Klein (2003), cronista de estas iniciativas, es la necesidad de conservar el trabajo, de comer, de agua limpia, de cuidar el hogar la que promueve la acción (la ocupación, el piquete, la asamblea), y después de este proceso, surgen la teoría y la estrategia política. Su mensaje es una llamada a la sintonía, al establecimiento de relaciones entre movimientos aislados, para compartir información y que la inspiración pueda transmitirse de unos a otros. Pensando en nosotras como profesoras, esa vivencia del cambio existencial debería alentarnos hacia el cambio pedagógico y, salvar los muros de nuestra intimidad, para “ser mejores puentes” como dice Naomi Klein. El cambio a partir de la necesidad es, con seguridad, una vivencia también compartida con cualquier profesor o profesora que se haya atrevido o esté haciendo algo nuevo por pequeño e insignificante que parezca. La necesidad de mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado ha sido y es el impulso que mueve al profesorado a experimentar innovaciones.

En tercer lugar, el legado de las pedagogías innovadoras. Aunque la escuela y con ella la enseñanza estén ubicadas en un escenario radicalmente nuevo, resulta curioso que la



sintonía sea la seña de identidad compartida por un conjunto de iniciativas innovadoras ya conocidas. Por esta razón me atrevo a sugerir como tercera idea fuerza para el cambio, buscar la inspiración en las pedagogías innovadoras, estudiadas como exóticos especímenes pedagógicos, precisamente por no haber podido sobreponerse a la estructura profunda de la escuela, a la gramática de la escuela (Tyack y Cuban, 1995). Entre ellos citaría aquellos programas de cambio que se han apoyado en la interacción escuela-sociedad y han dado lugar a propuestas educativas apoyadas en el compromiso social de la escuela y el docente. Este es el caso de la pedagogía de Celestine Freinet, articulada en torno al compromiso emancipatorio con la pedagogía popular, cuyas aportaciones son reconocidas por los promotores de las escuelas como productoras de conocimiento (Rowan y Bigum, 2010). También nos encontramos de nuevo con Jonh Dewey y la educación comprometida con la democracia y, por supuesto, con Pablo Freire con un programa pedagógico enfocado a la acción liberadora. Está claro que todas ellas contienen un potencial innovador todavía por explorar (Carbonell, 2001). Están vinculadas con estrategias pedagógicas alternativas al modelo fabril y postulan fórmulas flexibles para el uso del tiempo, del espacio, del agrupamiento de estudiantes, de la relación entre asignaturas y la interacción entre escuela, comunidad y sociedad. Es evidente que la sintonía, el intercambio, la ruptura de fronteras constituye una parte importante del legado revolucionario de las pedagogías innovadoras y que, reinterpretadas desde aproximaciones teóricas recientes, pueden ser una fuente renovada de inspiración. Más aún cuando el activismo aplicado a la educación está convirtiéndose en un poderoso resorte para movilizar el cambio educativo desde abajo (Anderson, 2009).

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Como he declarado desde el principio, y como Italo Calvino señala al final de su conferencia, focalidad y sintonía se relacionan a la vez de una manera contrapuesta y complementaria. Ambas son imprescindibles. La concentración del docente hace posible las transformaciones. La movilidad, la participación en el mundo, otorga sentido a la labor focalizada. En el mundo líquido es vital "...dejar que los pensamientos y los sentimientos se sedimenten, maduren, se aparten de toda impaciencia y de toda contingencia efímera" (Calvino, 1995:67). Como obra de la modernidad, la escuela tiene valores dignos de recobrar, proporciona experiencias de vinculación y compromiso como ninguna otra institución lo hace, mientras alrededor de ella todo es pasajero e incierto. Y, a contracorriente de la creciente insignificancia que prima en la vida social, cuenta con la experiencia y con los recursos para facilitar el reencuentro



con el sentido, con una significatividad que ofrezca claves esenciales para orientarse en el movimiento continuo, para seleccionar, priorizar, confrontar, validar conocimientos entre la avalancha de información que se nos ofrece y para buscar principios críticos y éticos en el informe magma de valores que nos socializa en la vivencia del todo vale.

Al proclamar el vínculo entre focalidad y sintonía quiero huir de aquellas soluciones negativas que hablan de desaprender, que vuelven a poner el acento en los discursos de déficit reiterando una vez más imágenes discapacitadoras de los docentes y de la escuela. La complementariedad, no exenta de fricciones, entre focalidad y sintonía es una llamada a la recombinación creativa, al pensamiento paradójico, a la amalgama de lógicas dispares que pueden proveernos de salidas creativas y empoderadoras para abordar los retos actuales sin renunciar a los valores que nos constituyen.

Para terminar vuelvo a Italo Calvino. Quiero tomar prestado el lema que adoptó desde su juventud “Festina lente”, apresúrate despacio. No sólo resulta esclarecedor aplicado al momento que vivimos como profesionales de la educación, sino que sus razones para elegirlo son incluso más oportunas. Porque, tal y como explica, lo más sugerente de esta máxima latina son los emblemas que la representan y que emparejan figuras contrapuestas como el delfín y el ancla y, su preferido, la mariposa y el cangrejo⁸, “dos formas animales que establecen entre sí una inesperada armonía”. La conclusión podría suscribirla Edgar Morin: es en la complejidad positiva de las combinaciones contrapuestas donde puede que encontremos las posibilidades de cambio que ahora no vemos. ¿Quién no se atreve a intentarlo?

6.- BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G. (2009). *Advocacy Leadership. Toward a post-reform agenda in education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Beane, J. (2005). *La integración del curriculum. El núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.



- Blanco García, N. (2008). Reconocer autoridad femenina en educación. En M. García Lastra, M. et al (Eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp.151-168). Madrid: Narcea.
- Calvino, I. (1995). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Akal: Madrid.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente: Contra el Desperdicio de la Experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Dewey, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Extraído el Abril, 2006, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 19-30. Ejemplar dedicado a: Comunidades de aprendizaje.
- Donoahue, Z. (2003). Un examen del desarrollo de la comunidad del aula a través de las reuniones de clase (51- 67). En G. Wells (Coord.), *Acción, conversación y texto*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2008). Centros, redes, proyectos. En M. Fernández Enguita, M. y E. Terren, (Coords.). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollo* (pp.23-40). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Fielding, M. (1999). Radical Collegiality: affirming teaching as inclusive professional practice. documento electrónico. Extraído el 19 Noviembre, 2007, de <http://www.sussex.ac.uk/education/documents/radical2.pdf>



- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30,2, 295-311.
- Fielding, M. (2010). Student voice and inclusive education: A radical democratic approach to intergenerational learning. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,70 (25,1) (En prensa). Extraído el 3 Febrero, 2011, de <http://aufop.blogspot.com/2010/08/michael-fielding-student-voice-and.html>
- Flecha, R. (2009). The educative city and critical education (pp. 327-340). En M. Apple et al, *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo*. México: Trillas.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching practical thinking. Practical wisdom*. New York: Routledge.
- Hume, K. (2003). Coinvestigar con los alumnos. Estudio del valor de las discusiones de clase. (pp.181-200). En G.Wells (Coord.), *Acción, conversación y texto*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Klein, N. (2003). La despedida. Extraído el 3 de Noviembre, 2010, de <http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=1189>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1998). La voz del alumnado. Ausencia temporal de ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 56-65.
- Rogers, R. et al, (2009). *Designing socially just learning communities*. New York: Routledge.
- Rodríguez Romero, M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Rodríguez Romero, M. (2008). "El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz



- del alumnado. *Profesorado. Revista Electrónica de la Universidad de Granada*, 12, 2. Extraído 3 Marzo, 2007, de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>
- Rowan, L. y Bigum, C. (2010). At the Hub of it All: Knowledge Producing Schools as Sites for Educational and Social Innovation. In D. Clandfield y G. Martell (Eds.), *The School as Community Hub: Beyond Education's Iron Cage* (pp. 185-203). Ottawa: Canadian Centre for Policy Alternatives. Extraído el 2 Febrero, 2011, de http://griffith.academia.edu/ChrisBigum/Papers/332747/At_the_Hub_of_it_All_Knowledge_Producing_Schools_as_Sites_for_Educational_and_Social_Innovation
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- San Martín Alonso, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Gedisa.
- Sevenhuijsen, S. L. (2003). The place of care: the relevance of the feminist ethic of care for social policy. *Feminist Theory*, 4, 179 - 197.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata: Madrid.
- Suárez Pazos, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.
- Terrén, E. (2005). Growing up digital... teacher, too?. *Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 6,1. Extraído 3 Marzo, 2007, de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06/n6_art_terren.htm
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma, Harvard: University Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2003a). El desarrollo de una comunidad de investigadores (pp.25-47). En G. Wells (Coord.), *Acción, conversación y texto*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Wells, G. (2003b). La cuestión de la investigación dialógica (pp. 201-225). En G. Wells (Coord.), *Acción, conversación y texto*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

NOTAS

¹ Dedico este artículo a la memoria de Eduardo Terrén Lalana, compañero inestimable en la Universidad de A Coruña.

² “Potsfordismo es un término (amplio), que sugiere toda una época nueva, distinta de la ere de la producción masiva (...) incluye, al menos, algunas de las siguientes características: un desplazamiento hacia las nuevas tecnologías de la información; formas más flexibles y descentralizadas de proceso laboral y de organización del trabajo; decadencia de las viejas industrias, basadas en la manufacturación, y crecimiento de las del futuro, basadas en los ordenadores; la privatización o la contratación fuera de la empresa de funciones y servicios; una mayor insistencia en la elección y diferenciación del producto, en la comercialización, embalado y diseño, en elegir como blanco a los clientes por su estilo de vida, gustos y cultura más que por categorías de clase social; un descenso del porcentaje de la clase trabajadora manual, masculina y cualificada; el aumento de las clases de servicios y de trabajos no manuales (oficina), y la feminización de la fuerza laboral; una economía dominada por las multinacionales, con su nueva división internacional del trabajo y su mayor autonomía respecto al control del Estado-nación; y la mundialización de los nuevos mercados financieros, conectados por la revolución de las comunicaciones” (Hall, 1991 en Giroux, 1996: 32).

³ Para una aclaración puede consultarse Rodríguez Romero (2003).

⁴ Rodríguez Romero (2008).

⁵ Poema titulado Recuerdo Infantil en Soledades. Extraído el 10 Enero, 2011, de <http://www.auladeletras.net/comprender/MACHADO/textos01.htm#3>

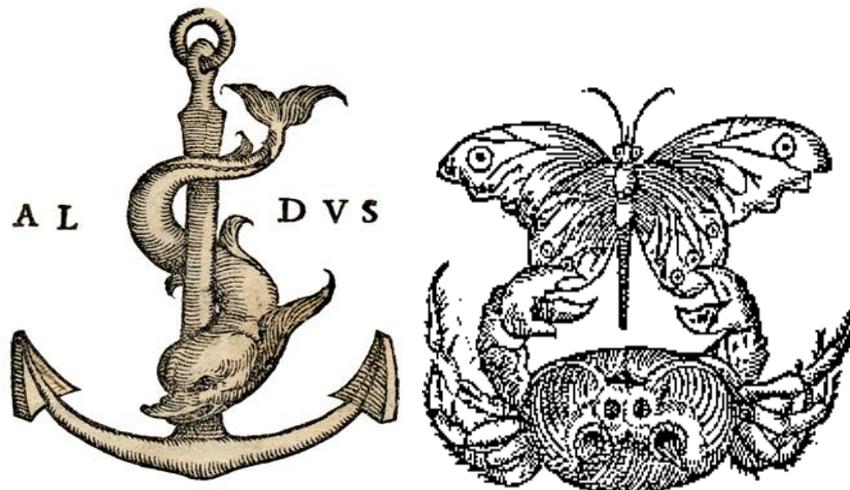
Una tarde parda y fría de invierno./Los colegiales estudian./Monotonía de lluvia tras los cristales.

Es la clase.../Y todo un coro infantil va cantando la lección: «mil veces ciento, cien mil; mil veces mil, un millón»./Una tarde parda y fría de invierno./Los colegiales estudian./ Monotonía de la lluvia en los cristales.

⁶ Puede consultarse el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) en <http://www.pcb.ub.edu/homepcb/live/es/p576.asp> y la página de Chris Bigum en <http://www.chrisbigum.com/tol/KnowledgeProducingSchools>

⁷ Ejemplos de investigaciones del alumnado podemos encontrar en el Children’s Research Centre. Extraído el 10 Febrero, 2011, de <http://childrens-research-centre.open.ac.uk/research.cfm>

⁸ Extraído el 12 Enero, 2009, de <http://settembrini.blogia.com/2007/101001-festina-lente....php>



Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Rodríguez Romero, M. M. (2012). El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2), 220-245 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9003/9248