

# La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética *hacker* para el diseño de una escuela intercultural

Fernando Trujillo Sáez  
Universidad de Granada

Publicado en López, B. y Tuts, M., 2012, *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Redes de Escuelas Interculturales*. Wolters Kluwer España.

## Abstract

La crisis económica en Europa implicará cambios en el sistema educativo español. En este texto se pretende visualizar cuáles pueden ser esos cambios y de qué manera pueden ser gestionados. Además, en el actual marco socio-político y económico se plantea un nuevo modelo de docente cuyas referencia es la ética del hacker. Es a partir de esta revisión ética y profesional como podremos mantener no solo un nivel de calidad aceptable sino también un modelo educativo equitativo y solidario.

## Palabras claves

Hacker, calidad, evaluación, autonomía, currículo, estudiante, Proyecto Educativo de Centro

## Una introducción desde el mundo de la informática

Richard Stallman no es una persona muy conocida más allá de un determinado círculo profesional y de *amateurs* informáticos de alto nivel. Si preguntáramos a nuestras amigas y amigos si conocen a Richard Stallman, lo más probable es que nunca hayan oído su nombre, que no sepan quién es y que no sepan decirnos ni a qué se dedica ni qué ha hecho a lo largo de su vida. Casi con total seguridad no sabrán si tiene algo que ver con Steve Jobs o Bill Gates y sus respectivas profesiones.

Richard Stallman nació en 1953. Estudió en Harvard y en 1971 entró a formar parte del exclusivo grupo de programadores del Laboratorio de Inteligencia Artificial del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts), uno de los espacios creativos y de investigación más importantes del mundo en sus más de ochenta años de existencia. En este Laboratorio desarrolló su trabajo como programador y en él descubrió la lucha entre el “*software* libre” y del “*software* propietario”, es decir el enfrentamiento entre la no distribución del código fuente del *software* y las leyes de *copyright* y licencias restrictivas para controlar el uso que se hace del mismo frente a la posibilidad de conocer ese código fuente para hacer modificaciones del *software* en cuestión y después poder distribuir el *software* modificado.

Así, Stallman (2010: 49) describe una situación ocurrida en 1977 en el Laboratorio. Xerox ofreció al Laboratorio una impresora que usaba *software* libre y a la cual los programadores del Laboratorio añadieron ciertas modificaciones que hacían que funcionara de manera más adecuada según sus necesidades (por ejemplo, indicaba cuando un documento se había imprimido o cuando había un atasco en la impresora); sin embargo, poco después Xerox entregó al Laboratorio otra impresora, más novedosa y rápida pero que funcionaba con *software* propietario. Por esta razón, las modificaciones, que beneficiaban a los usuarios (y que podrían, eventualmente, servir a Xerox para

mejorar las propias prestaciones de su propia máquina), no pudieron ser añadidas ante la negativa de Xerox de modificar el *software* o de proporcionarles el código fuente.

Al mismo tiempo, en este mismo laboratorio, se estaba gestando una nueva comunidad: la comunidad de *hackers*. *Hacker* es un término vinculado con la actividad de los programadores del MIT desde la década de 1960 y se usa para referirse a personas que (1) se dedican de manera entusiasta a una labor (originalmente, la programación, aunque el término hoy se usa para describir cualquier otra actividad de conocimiento) y que (2) comparten su conocimiento a partir de un compromiso ético con la sociedad.

Así, el propio Stallman<sup>1</sup> (2002) intenta explicar qué es una persona *hacker*, una comunidad de la cual él es un miembro representativo y uno de sus máximos exponentes:

It is hard to write a simple definition of something as varied as hacking, but I think what these activities have in common is playfulness, cleverness, and exploration.

Thus, hacking means exploring the limits of what is possible, in a spirit of playful cleverness. Activities that display playful cleverness have "hack value"<sup>2</sup>.

Una persona *hacker* utiliza sus conocimientos, destrezas y habilidades para cuestionarse los límites y para solucionar problemas que previamente se consideraban irresolubles. En este sentido, no debemos confundir, como advierte Stallman en cada actuación pública y en muchos de sus escritos, a una persona *hacker* con un *cracker*, es decir, una persona que descubre posibles debilidades en los sistemas de seguridad para acceder a espacios restringidos en Internet o para desbloquear *software* propietario. Podríamos decir que todos los *crackers* son *hackers*, pero no al contrario.

En este contexto de la comunidad *hacker* del Laboratorio de Inteligencia Artificial del MIT y de la construcción del poder de las empresas de *software* propietario es donde se entiende la obra fundamental de Richard Stallman: el desarrollo de GNU y la definición de *copyleft* y la *Licencia Pública General* de GNU. Obviamente, no es el objetivo de este artículo describir qué es GNU y qué es la *Licencia Pública General* de GNU pero sí podemos resumirlo de la siguiente forma: GNU, dentro del binomio GNU/Linux, es el sistema que sustenta las distribuciones de *software* libre más extendidas y usadas en miles de ordenadores en todo el mundo; la *Licencia Pública General* de GNU es la regulación legal que permite que este software siga siendo libre y que nadie pueda apropiarse de él para convertirlo en software privativo; *copyleft* es la práctica, opuesta al *copyright*, que sustenta tanto a GNU como a la *Licencia Pública General* de GNU según cuatro tipos de libertad (Stallman, 2002: 20):

- libertad de ejecutar un programa con cualquier propósito (libertad 0);
- libertad de modificar el programa de tal forma que satisfaga tus necesidades (libertad 1);
- libertad de redistribuir copias del programa, ya sea de manera gratuita o cobrando una tarifa (libertad 2);
- libertad de distribuir las versiones modificadas del programa de tal forma que la comunidad puede beneficiarse de las mejoras añadidas (libertad 3).

Así pues, Richard Stallman es un miembro destacado de la comunidad *hacker*, uno de sus teóricos más lúcidos así como uno de los programadores más importantes que ha dado la historia de esta ciencia. Pero, ¿cuál es su relación con la educación y, de manera más concreta, con la educación intercultural? Stallman es, por todo lo descrito anteriormente, un representante de la ética *hacker* y hoy necesitamos invocar la ética

---

<sup>1</sup> Véase [stallman.org/articles/on-hacking.html](http://stallman.org/articles/on-hacking.html). Descargado el 28 de diciembre de 2011.

<sup>2</sup> “Es difícil escribir una definición simple de algo tan variado como la actividad del *hacking*, pero creo que estas actividades tienen en común su carácter lúdico, su inteligencia y su valor exploratorio. Así, *hacking* quiere decir explorar los límites de lo que es posible, dentro de un espíritu de inteligencia lúdica. Las actividades que muestran inteligencia lúdica tienen “valor de *hack*”. [Traducción del autor]

*hacker* como vía de comprensión y desarrollo de la educación (intercultural) a comienzos de la segunda década del siglo XXI.

Pekka Himanen (2001) es el autor del libro más citado en relación con la ética *hacker*. La obra de este filósofo finlandés, *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, contrapone la ética *hacker* del trabajo con los principios de la ética capitalista del trabajo según los enunció el sociólogo alemán Max Weber en la obra de principios del siglo XX, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.

Weber (1999: 49-50) describe en su libro (publicado entre 1904 y 1905) una situación que nos puede parecer familiar:

El orden económico capitalista actual es como un cosmos extraordinario en el que el individuo nace y al que, al menos en cuanto individuo, le es dado como un edificio prácticamente irreformable, en el que ha de vivir, y al que impone las normas de su comportamiento económico, en cuanto que se halla implicado en la trama de la economía. El empresario de que modo permanente actúa contra estas normas es eliminado indefectiblemente de la lucha económica; del mismo modo, el trabajador que no sabe o no puede adaptarse a ellas, se encuentra arrojado a la calle, para engrosar las filas de los sin trabajo. El capitalismo actual, señor absoluto en la vida de la economía, educa y crea por la vía de la selección económica los sujetos (empresarios y trabajadores) que necesita.

Frente a esta perspectiva, Himanen presenta un “espíritu alternativo” (ibid.: 19): “la naturaleza radical del hackerismo consiste en su propuesta de un espíritu alternativo para la sociedad red, un espíritu que finalmente cuestiona la ética protestante”. Así, Himanen (2010: 14) coincide con Stallman cuando afirma que “el *hacker* programa porque encuentra la actividad de programación intrínsecamente interesante, emocionante y gozosa”.

Este espíritu alternativo, por tanto, se sustenta en dos elementos fundamentales: la pasión por la actividad realizada y el apoyo en la comunidad. Citando a Himanen (ibid: 45),

Este vínculo de unión que los *hackers* establecen entre el plano social y el plano de la pasión (...) es lo que hace a su modelo tan atractivo. Los *hackers* se dan cuenta de lo profundamente satisfactorias que pueden ser las motivaciones sociales, y de su enorme potencial.

Por ello, frente a los siete valores de la ética del capitalismo (dinero, trabajo, optimización, flexibilidad, estabilidad, determinación y contabilidad de resultados), la ética *hacker* manifiesta valores (ibid: 100-101) como la pasión (“una búsqueda intrínsecamente interesante que le llena de energía y cuya realización le colma de gozo”), libertad, creatividad, motivación por el valor social de la actividad, libre acceso a la información, difusión de los resultados de su actividad para que la comunidad pueda aprovecharlos para su propio aprendizaje y preocupación responsable por los demás.

Pues bien, en este comienzo de siglo XXI son estos valores de la ética *hacker* los que nos pueden inspirar para buscar caminos para la actuación educativa. Frente a la ética capitalista de la educación, que constituye la “cultura educativa” al uso, refundar la escuela (intercultural)<sup>3</sup> desde la ética *hacker* no solo nos permitirá estar mejor preparados

---

<sup>3</sup> El uso de paréntesis simboliza que no hay, desde la perspectiva de el autor de este artículo, una “escuela” y una “escuela intercultural”. La escuela debe ser intercultural como respuesta a una sociedad multicultural, de igual forma que debe ser plurilingüe como respuesta a una sociedad multilingüe. Añadimos, de todos modos, el paréntesis como recordatorio de los principios de la interculturalidad en la escuela.

para los retos del futuro sino también para que estos retos puedan ser afrontados por toda la población<sup>4</sup>.

## La situación actual

Desde el año 2008 Europa y Estados Unidos están sumidos en una de las crisis económicas más importantes de su historia. Ya a finales de 2008 Ignacio Ramonet denominaba a esta crisis como “la madre de todas las crisis” pues coincidían, al mismo tiempo, una crisis financiera, una crisis energética y una crisis alimentaria. La descripción era acertada aunque fallaba en la previsión que acompañaba a esta denominación: “Nada volverá a ser como antes. Regresan la política y el Estado.” (Ramonet, 2008: 4)

Sin embargo, si ha regresado la política, ésta tiene cara de incertidumbre. La toma de decisiones está vinculada al desarrollo, altamente imprevisible, de la propia crisis económica. Así, desde el estallido de las hipotecas *subprime* norteamericanas, se han sucedido todo tipo de reuniones - más o menos numerosas, más o menos decisivas, más o menos poco efectivas - para intentar adoptar medidas que solucionen la crisis o minimicen sus efectos. El resultado de la mayoría de las reuniones ha sido mínimo, como se puede constatar tanto por la dureza como por la duración de la crisis.

Por otro lado, tampoco se puede llamar “regreso del Estado” a la invocación de tesis y medidas neoliberales para solucionar la crisis. Las medidas de política económica que están tomando los gobernantes (al menos en Europa) son clásicas en el repertorio neoliberal desde finales de los años setenta: reducción de los gastos del Estado y del déficit presupuestario, reforma laboral, aumento de los impuestos sobre el consumo frente a la reducción de los impuestos sobre la renta y la producción o, finalmente, privatización de servicios públicos.

Ante este escenario económico y, por extensión, político, es previsible que en breve se empiecen a observar cambios en educación. Por un lado, movidos por, o con la excusa de, la “necesidad” de reducir el gasto público, se producirán ajustes en la estructura o la organización del sistema educativo; por otro lado, de la mano de la ideología que acompaña a los agentes políticos responsables de estos ajustes, se intentarán cambios en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje; por último, avalados por una cierta interpretación del concepto de “fracaso escolar” y una lectura sesgada de los resultados de pruebas de evaluación como PISA - organizado por la OCDE - o las pruebas de evaluación de diagnóstico nacionales o autonómicas, se plantearán soluciones al “fracaso escolar” que incidan directamente en el principio de escuela inclusiva sobre el cual, actualmente, pivota nuestro sistema educativo.

Así pues, las distintas líneas de cambio que se articulan a partir de la crisis están hiladas por una doble argumentación ideológica y económica. Desde esta perspectiva se plantea un discurso educativo que utiliza conceptos aparentemente neutrales y de una ambigüedad suficiente como para no provocar rechazo mientras que se articulan políticas - es decir, decisiones - acordes con la ideología y los planteamientos económicos neoliberales.

La hoja de ruta podría ser descrita a través de seis hitos en el camino. Los hitos representan procesos de cambio y afectan no a la estructura superficial del sistema educativo sino a su estructura profunda. Así, los cambios apuntan a

1. la valoración de los centros educativos por la sociedad;

---

<sup>4</sup> Aunque, bien es cierto que la ética *hacker* no plantea un modelo económico distinto al capitalismo, sí plantea la posibilidad de unos modos de producción y unas relaciones sociales y con el entorno distintos a la ética descrita por Weber. En este sentido, esta propuesta no es una propuesta que pretenda derribar el sistema: busca *hackear* el sistema para que satisfaga realmente las necesidades de sus usuarios.

2. la función de los centros educativos;
3. el funcionamiento de los centros educativos;
4. la gestión de los centros educativos;
5. el currículo escolar;
6. la concepción del estudiante.

De esta manera, se pretende una revisión en profundidad del modelo educativo en consonancia con los procesos de cambio socioeconómicos derivados aparentemente de la propia situación de crisis pero realmente apuntados por el predominio del modelo capitalista en los términos descritos por Max Weber.

El punto de partida es la valoración del propio sistema educativo, simbolizado en los centros y sus profesorado, por la sociedad. En este sentido, es la palabra "calidad" la que define la nueva visión de la escuela. El acto simbólico que mejor caracteriza la revalorización del sistema educativo es la participación de los centros educativos en programas de estandarización como las normas ISO y la consiguiente obtención de un "sello de calidad", a pesar de que no queda clara la relación entre estos programas de estandarización y los resultados educativos (Sang Hoon Bae, 2007), que dependen de una matriz de variables mucho más compleja y sutil de lo que son capaces de fijar y controlar los programas de estandarización. Sin embargo, los centros que sí realicen el proceso de estandarización obtendrán el sello (u alguna otra marca) que determinará la "calidad" (definida así por el propio sello) frente a centros que decidan no someterse a este tipo de mecanismos.

En relación con esta revalorización del sistema educativo, de los centros y de su profesorado, se plantea una revisión de la función de los propios centros educativos. Puesto que el nuevo valor del centro educativo será definido por una marca externa de calidad, será necesario que los centros respondan a los requisitos que esta marca exija. En este sentido, tanto en nuestro país como en muchos otros países es la evaluación de diagnóstico la que marca estos requisitos y establece las diferencias entre los centros y, de paso, entre los estudiantes que acuden a cada centro, configurando así un mecanismo de selección en el seno del propio sistema.

Es evidente que la evaluación de diagnóstico ofrece un valor fundamental que puede permitir la mejora del sistema educativo: ofrece información y una motivación para el cambio. Stobart (2010: 137-138) lo expone con claridad:

Los responsables políticos se han dado cuenta de que la evaluación puede utilizarse como una poderosa herramienta para la reforma de la educación. Lo que se ponga a prueba, sobre todo si conlleva consecuencias importantes, determinará lo que se enseñe y cómo se enseñe. Por tanto, esta es una vía más directa que el desarrollo paciente del currículum y la pedagogía, y produce unos resultados claros de manera relativamente barata. El modelo se ajusta también a la necesidad del economista de indicadores sencillos que puedan interpretarse para comprobar si la inversión produce beneficios.

Sin embargo, el coste de esta información es elevado y los riesgos son aún mayores. Koretz et al. (2001, citado en Stobart, 2010) identifican siete tipos de respuestas del profesorado a las pruebas nacionales en los Estados Unidos de Norteamérica:

1. Se dedica más tiempo de enseñanza a la materia contemplada en la prueba;
2. Se trabaja más para abarcar más material que pueda ser objeto de evaluación;
3. Se trabaja con más eficacia en relación con la propia prueba;
4. Se hacen trampas;
5. Se redistribuye el tiempo de enseñanza;
6. Se ajusta la enseñanza a las normas o estándares nacionales
7. Se prepara el examen como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

Es decir, por un lado, el énfasis evaluador puede ir en detrimento del propio currículo, que es reinterpretado a la vista de aquello que sí aparezca en las evaluaciones de diagnóstico, un fenómeno bastante conocido en evaluación sobre todo si hay algún tipo de incentivo - recursos, status, etc. - que dependa de los resultados de la evaluación. Por otro lado, la propia actividad evaluadora pasa de ser un proceso de regulación del aprendizaje (Sanmartí, 2007, entre otros) a una actividad que define al propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Monereo y Castelló, 2009).

Además, el afán evaluador es por definición excluyente: se centra (en evaluaciones internacionales y nacionales de manera histórica) en ciertos aspectos de la competencia lingüística y matemática - dejando fuera aspectos tan centrales como la oralidad por la sencilla razón de que no sería factible valorarla adecuadamente en términos de coste-resultado; deja de lado aspectos centrales del conocimiento humanístico, de las relaciones sociales, del desarrollo corporal, etc., que también son responsabilidad del sistema educativo; beneficia a los estudiantes de cierto nivel socioeconómico y perjudica a otros, etc.

Por último, en un artículo reciente publicado en la revista *Science* por Dan Koretz (2009) advierte de la necesidad de ir más allá de la ley *No Child Left Behind* - el paradigma de ley nacional basada en estándares y pruebas - por un motivo fundamental: implica un sistema de rendición de cuentas (*accountability*) basado en pruebas mal diseñadas. Se observa una inflación de los resultados de la prueba mayor que la ganancia real en términos de aprendizaje de los estudiantes. La causa fundamental, según Koretz (2009: 803), es que estos tests solo representan una pequeña muestra del posible logro o aprendizaje de un estudiante; evaluar esta muestra puede ser representativo si el profesorado y los estudiantes no tienen ninguna presión o incentivo, pero la muestra será sesgada si hay algún incentivo o si aumenta la presión: automáticamente se entrena al alumnado para que mejoren los resultados de la prueba.

En este sentido es especialmente interesante la conversión de Diane Ravitch<sup>5</sup>. Desde 1991 Ravitch ocupó cargos de relevancia en los distintos gobiernos de Estados Unidos de América. Fue responsable, desde estos cargos, de la creación de los “estándares” nacionales y promovió para ello el programa federal de evaluación. Era, por tanto, una de las promotoras de la “cultura de la evaluación”.

Sin embargo, el último libro de Diane Ravitch (2010) se titula “The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education”. En él plantea - como ya hacía la Pedagogía Crítica en relación con la ley *No Child Left Behind* desde hace bastante tiempo - cómo el afán evaluador junto a políticas de competitividad entre centros y de reparto de recursos nacionales y estatales en relación con los resultados de la evaluación está perjudicando al sistema, provocando desigualdad y, además, no está mejorando los resultados educativos. Hargreaves y Shirley (2009: 1) lo exponen con claridad: “America’s obsession with tested and standardized basics [is] destroying its capacity to be economically creative and competitive”<sup>6</sup>.

No obstante, a pesar de las evidencias que nos llegan de países que llevan más tiempo ejecutando este tipo de políticas, la evaluación es la pieza clave del nuevo sistema. Es más, en su honor se redefine una nueva clave discursiva: la autonomía de los centros. “Autonomía” es una palabra tan ambigua como “calidad” y otras de esta galaxia discursiva y, movidas por la nueva fuerza de la gravedad neoliberal, cobra nuevos sentidos; Bolívar (2010: 8) lo expone con claridad: “La autonomía de los centros escolares se entiende como un “contrato” de corresponsabilidad entre centros escolares y

---

<sup>5</sup> Véase <http://www.dianeravitch.com> para una reseña biográfica y el listado de sus publicaciones.

<sup>6</sup> “La obsesión de América con principios de estandarización y evaluación [está] destruyendo su capacidad de ser económicamente creativa y competitiva” [Traducción del autor].

administración, donde el ejercicio de autonomía se vincula con la evaluación y rendimiento de cuentas.” Así pues, la “autonomía de los centros” se define, fundamentalmente, por la definición de planes de calidad que den respuesta a los resultados de las evaluaciones que haya realizado el centro - considerando los problemas antes expuestos.

En realidad, los centros educativos gozan de una autonomía muy restringida. Además de la presión - externa e interna - para acomodarse al modo general de funcionamiento, los centros ni tienen ni desean (en muchos casos) un control real sobre el currículo que les permitiera ajustar la actuación educativa a las necesidades reales del alumnado, sus familias y la sociedad. Como acusa Fernández Enguita (2006: 19), el profesorado “es muy consciente de que su autonomía individual y colectiva entra en conflicto con las pretensiones de control tanto de las autoridades como de los alumnos (sobre los cuales tiene una clara posición de poder) y los padres (sobre los que no tiene poder directo alguno, aunque sí indirecto, a través de sus hijos)”.

Sin embargo, la “autonomía” de los centros es más necesaria que nunca. Frente al carácter reproductivo de la escuela, esta hoy necesita asumir un papel generador de comunidad, como explica Fernández Enguita (ibid: 22):

En su proceso de universalización, la escuela fue implantada como una institución añadida a comunidades (pueblos, barrios) formadas mayoritariamente por familias que habían sido de ellas durante generaciones. La comunidad estaba ahí, y la escuela llegaba de fuera, como una ventana al exterior, y ésa era precisamente su virtud. Hoy en día el panorama es más bien el opuesto: colectividades nuevas formadas por familias recién llegadas, en medio de procesos de movilidad geográfica y social con cualquier signo o dirección, en las que el primer elemento de *comunización* viene a ser la escuela: los primeros amigos de los adultos son los padres de los amigos de sus hijos, la institución local con la que más se relacionan es la escuela, su primera asociación es la de padres, hasta su primera votación será en un colegio... *A fortiori* en el caso de los inmigrantes, para los que la escuela es el primer y tal vez el único escenario real de ciudadanía y la puerta de entrada a la sociedad de acogida. La escuela, en suma, ya no es un subproducto de la comunidad, ni se yuxtapone a ella, sino que pasa a ser su principal elemento generador.

Desde esta perspectiva, la autonomía no puede ser entendida simplemente como la rendición de cuentas frente a una evaluación estandarizada, sino la respuesta a la diversidad de situaciones personales, sociales y educativas que la escuela tiene ante sí.

Sin embargo, la investigación - en concreto - sobre escolarización de la población inmigrante demuestra algunos fenómenos interesantes en relación con la autonomía de los centros. El “balance de investigación” de García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2008) demuestra que

- existe un sistema dual en la acogida de alumnado de origen extranjero entre los centros públicos y los centros privados o concertados;
- no existen muchas referencias en los estudios consultados por estos autores sobre el denominado “proceso de acogida” del alumnado de origen extranjero; cuando estos existen en los centros, además, se centran con frecuencia en “estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia” (ibid.: 32) que pueden ser contraproducentes para una acogida efectiva;
- en este mismo sentido, abundan los estudios que consideran la creación de aulas especiales para atender al alumnado de origen extranjero una “medida segregadora que en nada favorece la integración de los “nuevos escolares”...aunque ya se han extendido por todo el Estado español las aulas “especiales” para este “nuevo alumnado” centradas en la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela” (ibid.: 33);

- estas “aulas especiales” son el espacio donde se enseña la lengua vehicular focalizada en contenidos estrictamente lingüísticos a pesar de que “son muchos los estudios que destacan la importancia de prestar atención a cuestiones no estrictamente lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua” (ibid. 35);
- por otro lado, la presencia de las lenguas de los estudiantes en el centro toman carácter institucional a través de los programas de lengua y cultura de origen y aquí el estudio es tajante: “las valoraciones generales que existen sobre ambos programas coinciden en afirmar que en general estos han fracasado por diversos motivos” (ibid.: 38).

Es decir, en el desarrollo de su autonomía, los centros educativos han desarrollado, fundamentalmente, propuestas de la propia administración educativa sin valorar, en general, la adecuación de esas medidas a su entorno y sin diseñar propuestas específicas desde el centro que dieran respuesta a los retos de una población estudiantil multicultural y multilingüe.

Así pues, una autonomía definida desde la evaluación y con una importante dependencia de los dictados de la administración requiere, para su ejecución, de una dirección fuerte, capaz de organizar centros educativos que asuman los principios de esta nueva escuela, la “verdad” de los datos de la evaluación y las medidas correctoras que han de realizarse. El término neutro elegido en este caso para referirse a esta dirección fuerte es el “liderazgo”, uno de los temas de estudio más importantes desde hace algunos años en los departamentos universitarios de didáctica y organización escolar.

Sin embargo, frente a un “liderazgo” basado en la idea de “autoridad pública” con capacidad sancionadora (traspasando así, por gracia de la “autonomía”, funciones propias de la inspección educativa a la dirección de los centros), existen otras posibilidades. Davies (2009) recoge en la obra colectiva *The Essentials of School Leadership* ocho tipos diferentes de liderazgo que pueden ser relevantes para el centro: liderazgo estratégico, transformador, incitador<sup>7</sup>, ético, centrado en el aprendizaje, constructivista, poético y político, emprendedor. Finalmente, el propio Hargreaves (2009: 183) explica que el liderazgo no es un conjunto de rasgos o competencias genéricas poseídas por un individuo: solo el liderazgo que no se asigne a individuos que lo asuman como una pertenencia será sostenible.

Esto no implica, sin embargo, caer en la trampa simple de la crítica a la dirección en favor del claustro o el consejo escolar como ideales democráticos. Hace ya algún tiempo que Fernández Enguita (2006: 214) advertía, por un lado, del poco interés (y satisfacción) demostrado por todos los agentes implicados en los procesos participativos en los centros y, por otro lado, del uso cargado de las palabras para ocultar procesos de usurpación: así “democratización”, “descentralización” o “autonomía de los centros” son términos para ocultar la toma de poder de las competencias que regenta la administración (o los propietarios de los centros) mientras que “profesionalización”, “dignificación”, “reconocimiento de la labor docente” y otros pueden ser términos para excluir a las familias y al alumnado de las competencias en manos del profesorado.

Por el contrario, el liderazgo sostenible, que por definición es distribuido y rehuye del sentido de pertenencia en aras de la propia sostenibilidad del liderazgo, asume como principal responsabilidad el aprendizaje sostenido de su alumnado, no simplemente cómo mejorar los resultados en las pruebas de evaluación (Hargreaves, 2009: 188). Además, asume esta responsabilidad como un compromiso personal y del centro con la justicia social y la idea de escuela inclusiva a través de una actuación asertiva en el entorno y con las familias.

---

<sup>7</sup> *Invitational* en el original en inglés

Para ello, obviamente, es fundamental la interpretación del currículo que se haga en el centro educativo. El problema del currículo, en relación con las cuestiones aquí tratadas (“calidad”, “evaluación”, “autonomía”, “liderazgo”), es que queda definido por su posición excluyente entre dos polos: saber y saber hacer. La revisión del currículo desde la evaluación hace que este se decante, con todas sus implicaciones, por un supuesto “saber” que se pueda ajustar (con mayor facilidad) a los mecanismos de evaluación.

Sin embargo, estos dos ejes no son antagónicos - como se demuestra, entre otros, en el conocido *La Educación encierra un tesoro* (Delors, 1996): en el sistema se detecta una falsa tensión entre los “contenidos” (visualizados como una lista de elementos o “unidades” a ser tratadas en cada materia y favorecido por el uso acrítico de libros de texto) y los “procedimientos”. Esta tensión sirve tanto para pervertir la distinción original entre “conceptos” y “procedimientos” como para elegir la enseñanza transmisiva (o “enseñanza directa”) frente a otras estrategias de enseñanza (enseñanza basada en la experimentación, el descubrimiento, la indagación, etc.). Puesto que son los “contenidos” los que se pueden evaluar aparentemente con mayor facilidad mediante un examen escrito, estos se convierten, desde esta perspectiva, en el objeto de estudio y a partir de ahí se adopta la “enseñanza directa” como el mecanismo fundamental de trabajo.

A pesar de esta decisión, hay evidencias en la investigación educativa de que la “enseñanza directa”, aunque puede servir para enseñar reglas, procedimientos y habilidades básicas, tiene algunos problemas importantes que deberían servirnos para cuestionar su utilización como método fundamental de enseñanza (Moral Santaella, Aznar Díaz e Hinojo Lucena, 2010: 224-225):

- es poco efectiva cuando los objetivos y materiales de trabajo son abiertos;
- su efectividad parece depender de las características de los propios estudiantes pues parece observarse que hay estudiantes que prefieren un sistema de control personal externo y otros un control interno;
- algunos estudios plantean que no sea un método adecuado con alumnado de alta capacidad o con grandes expectativas e interés por el aprendizaje (lo cual debería llevar a plantearnos su idoneidad para todo el alumnado en una escuela que aspira, realmente, a la excelencia para todos);
- es un método de enseñanza que genera pasividad en el alumnado y
- “en algunos casos, la instrucción directa puede degenerar en un estilo poco efectivo donde la lección consiste en la charla del profesor, o en un monólogo por parte del profesor, con poca o ninguna interacción con los alumnos” (ibid.: 225).

Por todo ello, en realidad, podríamos hablar más de un “saber evaluado” que de un “saber” o un “saber hacer”. Es la existencia de este “saber evaluado” el factor determinante en la elección del objeto y las estrategias de enseñanza, simplificando así el currículo que ofrece, obviamente, otras posibilidades (Ariza Pérez y Trujillo Sáez, 2011; Trujillo Sáez, 2011).

Además, finalmente, esta reducción del currículo (en cuanto al objeto de aprendizaje y el método de enseñanza) apunta a la última línea de cambio: el propio estudiante. El ancla discursiva aquí elegida es la “cultura del esfuerzo”, que centra el resultado educativo en el estudiante y su esfuerzo por aprender, ocultando tras esta obviedad (aprender supone un esfuerzo) que los resultados del proceso de aprendizaje no dependen exclusiva ni simplemente del esfuerzo del alumnado sino de una serie más compleja de variables en las cuales el profesorado tiene una responsabilidad importante, como la familia y otros agentes externos.

Sin embargo, la “cultura del esfuerzo” permite enumerar los valores que el estudiante debe poseer para que el proceso de aprendizaje culmine eficazmente, como explica Vinuesa Angulo (2002: 209) con detalle:

La relación de la laboriosidad<sup>8</sup> y la educación (laboriosidad como condición inexcusable para el aprendizaje y como huella indeleble dejada por aquél) se aprecia mejor cuando se comprende que, para un estudiante, es laboriosidad la diligencia y autodisciplina por la que comienza y termina los periodos de estudio a las horas fijadas; lo es mantener la concentración y evitar las distracciones durante el horario previsto, con plena conciencia de que el éxito futuro depende de la autodisciplina actual; es laboriosidad concluir puntualmente los encargos recibidos; también lo es realizar todos los deberes, especialmente aquéllos que menos le agradan; finalmente, es laboriosidad el esmero por presentar con pulcritud los trabajos realizados. Teniendo en cuenta las leyes de la memoria (y del olvido), consideramos la laboriosidad como virtud/valor, como conducta o disposición habitual, pero no tratamos de la realización de vigorosas tareas puntuales, incluso heroicas. Los malos estudiantes se prestan de ordinario a ese tipo de desvelos extemporáneos - y, desgraciadamente, baldíos, por lo general - cuando, a regañadientes, se disponen a estudiar al día antes del examen (... y a olvidar, al siguiente).

Diligencia, autodisciplina, puntualidad, concentración, esmero, pulcritud, memoria, etc., son, por tanto, los rasgos de la “cultura del esfuerzo”. Sin embargo, nada se dice de cuál debe ser la actitud y la actuación del profesional de la educación para promover la diligencia o la autodisciplina, o mucho menos para cuestionarse críticamente si son estas las causas del “fracaso escolar” (como se suele apuntar) o incluso si existen alternativas a planteamientos tradicionales como la evaluación mediante exámenes escritos. Nada de esto es necesario porque el diagnóstico está hecho: no hay “cultura del esfuerzo”.

## Hay alternativas

Vicenç Navarro, Juan Torres y Alberto Garzón (2011) exponen en la introducción de un libro con ese mismo título, *Hay alternativas*, que es frecuente que el poder político y económico afirme que no hay alternativas como forma de justificar sus decisiones y actuaciones. Así, en economía, esta sería “una única alternativa que siempre viene a ser lo mismo: recortar salarios (directos, indirectos en forma de gasto social o diferidos como pensiones)” (ibid: 13). Sin embargo, a continuación se posicionan los tres autores:

Los autores de este libro, como muchos otros científicos, sabemos que los argumentos que los políticos y los economistas neoliberales dan para justificar lo que proponen son falsos.

Sabemos que hay alternativas, que se pueden hacer otras cosas distintas a las que proponen la patronal, los banqueros, los directivos de los bancos centrales y los políticos que comparten con ellos la ideología neoliberal.

Lo sabemos simplemente porque leemos, porque no recurrimos sólo a las investigaciones de quienes se dedican a reforzar el pensamiento dominante sin tener en cuenta los trabajos científicos que demuestran lo contrario...

Nosotros sabemos que hay alternativas, es decir, que se pueden hacer otro tipo de políticas simplemente porque eso es lo que demuestra la literatura científica, por mucho que se quiera ocultar por parte de los neoliberales.

Pues bien, en Educación también hay alternativas.

La propuesta que aquí realizamos es la construcción de una escuela para el siglo XXI a partir de la ética *hacker*: la ética *hacker* es la que nos permite, desde dentro del

---

<sup>8</sup> Como explica Vinuesa Angulo (2002: 209) en el mismo texto “el esfuerzo como valor se aproxima mucho a la vieja virtud denominada laboriosidad, término que emplearé ocasionalmente... En todo caso, la laboriosidad - o, si se prefiere, el esfuerzo- es un valor de la ética personal y de la ética cívica, valor integrable - al menos, en cierto grado - en la cultura ético-política de cualquier sociedad democrática”.

sistema, hacer los ajustes necesarios para que el *software* del sistema educativo se ajuste a las necesidades de sus usuarios reales, el alumnado y sus familias. Como comentamos anteriormente, hablamos de trabajar a partir los valores de la pasión, la libertad, la creatividad, la motivación por el valor social de la actividad educativa, el libre acceso a la información, la difusión de los resultados de nuestra actividad para que la comunidad pueda aprovecharlos para su propio aprendizaje y la preocupación responsable por los demás.

Así, frente a la evaluación reductora del currículo, reivindicamos un discurso amplio de las competencias básicas. A pesar del origen empresarial de las competencias básicas, pueden servir para que reflexionemos sobre la importancia de una educación integral para todo el alumnado: no hay competencias de primer o segundo nivel ni es admisible que ningún estudiante abandone el sistema educativo sin un desarrollo armónico de sus competencias básicas, que son competencias para la vida. Además, en el terreno práctico del desarrollo profesional del profesorado es importante poder visualizar a través de las competencias básicas que somos responsables no de una materia y sus contenidos sino de todas las competencias para todo el alumnado (más allá de su condición social, su origen o las capacidades que posea).

Por otro lado, las competencias básicas plantean la necesidad o la obligación de la integración del currículo. Así, la competencia en comunicación lingüística va más allá de lo meramente lingüístico y de la construcción de destrezas lingüísticas, como también va más allá de las materias lingüísticas para ser responsabilidad de todas las áreas de conocimiento, como además defiende el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al relacionar la competencia comunicativa con las “competencias generales” (MECD, 2002: 146).

Por último, las competencias básicas no hablan el lenguaje de la memorización de contenidos sino que, más bien, hablan de resolución de problemas de la vida real. En este sentido, las competencias básicas no admiten la “enseñanza directa” como estrategia de enseñanza única y sí favorecen, por el contrario, el diseño de proyectos o tareas integradas que sitúen al estudiante como agente de su propio aprendizaje. Tampoco encajan con el examen escrito como único mecanismo de evaluación sino que permiten abrir la puerta al uso de estrategias de evaluación alternativas (portafolios, diarios de aprendizaje, observación sistemática en el aula, etc.)<sup>9</sup>.

Evidentemente, este cambio de modelo pasa por la negociación en torno al Proyecto Educativo de Centro. En este sentido, la autonomía del centro puede servir para responder a necesidades reales del alumnado y para plantear respuestas colectivas de mayor eficacia que la actuación de “francotiradores educativos” bienintencionados pero con poca capacidad de incidencia en la “cultura del centro”.

Entendido así, el Proyecto Educativo de Centro debe cerrar el ciclo de mejora institucional fijando el discurso propio del centro (o de la *comunidad de práctica*). López Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi (2011) establecen que toda comunidad de práctica posee un conocimiento sobre sí misma visible tanto en las prácticas como los discursos compartidos por los miembros de la comunidad de práctica; es un conocimiento situado y dialogado. Precisamente, este carácter “narrativo” del conocimiento de la comunidad de práctica es el que permite, por un lado, *hackear* la cultura dominante y configurar, así, una cultura institucional propia. Como los autores anteriormente citados demuestran, solo una cultura institucional cohesionada permite el desarrollo de un proyecto colectivo de centro y, además, “contar con un proyecto de centro en el que se exprese la cultura institucional marca la diferencia por lo que se refiere a la posibilidad de sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo” (ibid.: 125).

---

<sup>9</sup> Véase <http://icobae.es/evaluacion/> para un mayor detalle sobre estrategias de evaluación alternativas en relación con las competencias básicas.

Así, de igual modo que García Fernández (2011: 60) planteaba que “para que la escuela no reproduzca las dinámicas segregadoras y de exclusión social presentes en nuestra sociedad debe dotarse de un proyecto educativo intercultural”, en relación con la enseñanza de lenguas, sería el Proyecto Lingüístico de Centro el proceso de consenso que articularía esa cultura institucional para la mejora de la competencia en comunicación lingüística de todo el alumnado (Trujillo Sáez, 2010). El centro valora, para diseñar este Proyecto Lingüístico de Centro, cuáles son las necesidades de su alumnado en relación con la competencia en comunicación lingüística así como cuál es su contexto sociolingüístico, cuáles son los recursos con los que cuenta y cuáles son las actuaciones que articulará así como los mecanismos para valorar su eficacia. Así, más allá de la actuación del profesorado de lenguas (en el aula ordinaria o en “aulas especiales” como las comentadas anteriormente), el centro tiene la oportunidad de definir su cultura institucional a través del Proyecto Lingüístico de Centro.

Por último, si algo caracteriza la ética *hacker* es el deseo de distribución libre del conocimiento. En este sentido los docentes ya se están organizando, como pudimos analizar en el blog Educ@contic<sup>10</sup>, en “espacios de afinidad apasionada”. James Paul Gee y Elisabeth R. Hayes hablan en su libro *Language and Learning in the Digital Age* (2011) de los espacios de afinidad apasionada (*passionate affinity spaces*). En primer lugar definen el aprendizaje basado en la “afinidad apasionada”:

El aprendizaje basado en la afinidad apasionada ocurre cuando las personas se organizan en el mundo real y/o a través de Internet (o un mundo virtual) para aprender algo conectado con un propósito, interés o pasión compartida. Las personas sienten una afinidad (atracción) hacia ese propósito, interés o pasión en primer lugar y, posteriormente, hacia los otros a causa de su afinidad compartida.

Y este aprendizaje tiene lugar en un “espacio”:

Un espacio de afinidad apasionada, y el aprendizaje que tiene lugar en él, requiere que algunas personas asociadas con el espacio sientan una pasión profunda por el propósito común compartido. No requiere que todos sientan tal profunda pasión, pero sí requiere que reconozcan el valor de esa pasión y la respeten en cierto modo.

Así pues, los “espacios de afinidad apasionada” poseen ciertos rasgos peculiares:

- La asociación se basa en un propósito o interés compartido, no se debe a “credenciales” como títulos, perfiles laborales, etc.
- Algunos participantes en estos espacios deben sentir una auténtica pasión por tal propósito común mientras que otros pueden tener una presencia fluctuante en el espacio.
- Todo el mundo puede producir contenido para el espacio y no limitarse a consumir, aunque existen estándares de calidad aceptados de manera tácita (o a veces explícita).
- El liderazgo y la “tutorización” en el espacio de afinidad apasionada es flexible, variable y asume diferentes formas.
- El conocimiento en el espacio está distribuido: nadie lo sabe todo y todo el mundo sabe cosas diferentes que pone al servicio del espacio.
- Los espacios de afinidad no son cerrados aunque pueden tener requisitos de admisión.
- La experiencia y maestría en el espacio es variable y se ajusta al individuo. El progreso no es lineal porque el espacio tampoco lo es.

Es decir, un “espacio de afinidad apasionada” sería el lugar de desarrollo profesional propio de la ética *hacker*.

---

<sup>10</sup> Véase <http://www.educacontic.es/blog/espacios-de-afinidad-apasionada-analisis-de-caso>, entrada publicada el 28 de octubre de 2011 en [educacontic.es](http://www.educacontic.es).

Pues bien, estos lugares ya existen en dos sentidos distintos. Por un lado, cuando en un centro realmente se comparte un proyecto educativo, se está trabajando en un “espacio de afinidad apasionada”, en un “aprendipaisaje” en la terminología de Jay Cross (2007). Hay una dimensión importante de desarrollo profesional a través de las prácticas compartidas y dialogadas en las situaciones educativas reales que tienen valor formativo - especialmente cuando conllevan reflexión y revisión crítica de esas propias prácticas - y contemplar el Proyecto Educativo de Centro como “espacio de afinidad apasionada” puede servirnos para darle dinamismo y valor de futuro.

Por otro lado, en la entrada antes citada analizábamos un grupo de la red social *Facebook* llamado “Sí, soy de Clásicas, ¿y qué?”. Este grupo utiliza *Facebook* como “espacio de afinidad apasionada” e igual que este grupo de docentes podemos encontrar muchos grupos similares en Internet. Por ejemplo, en su momento, el Foro del Centro Virtual Cervantes “Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa” supuso el “espacio de afinidad apasionada” más importante en nuestro país en relación con la interculturalidad y la enseñanza de segundas lenguas; hoy en la misma red social *Facebook*, grupos como “Docentes por la educación intercultural” representan vías de comunicación para la distribución de prácticas, experiencias y conocimientos que amplían nuestra comunidad de práctica y nuestras posibilidades de coordinación y actuación.

En definitiva, la realidad es que tenemos que construir una escuela inclusiva e intercultural usando los mimbres que el sistema nos ofrece al tiempo que luchamos por cambiar el sistema. Necesitamos para ello una actitud *hacker* que nos haga leer con pasión, con compromiso y con inteligencia los acontecimientos, la legislación y las decisiones políticas que vayan surgiendo. El mensaje es sencillo: siempre hay alternativas.

## **Bibliografía**

- Ariza Pérez, M. A., y Trujillo Sáez, F. (2011). “Blas Infante, en el 125 aniversario de su nacimiento: una tarea integrada para el tercer ciclo de Educación Primaria”. *Aula de Innovación Educativa*, 199, pp. 45-49.
- Bolívar, A. (2010). “La autonomía de los centros educativos en España”. *CEE Participación Educativa*, 13, pp. 8-25.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Davies, B. (2009). *The Essentials of School Leadership*. Londres: Sage.
- Delors, Jacques. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Fernández Enguita, M. (2006). “La corporación contra la comunidad”. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 3, pp. 18-22.
- Fernández Enguita, M. (2006). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., Bouachra, O. (2008) “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”. *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.
- García Fernández, J. A. (2011). “Lo organizativo en la escuela intercultural”. En X. Besalú y B. López. *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y Wolters Kluwer España.
- Gee, J. P., y Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Oxon: Routledge.
- Hargreaves, A. (2009). “Sustainable Leadership”. En B. Davies. (2009). *The Essentials of School Leadership*. Londres: Sage, pp. 183-202.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2009) *The Fourth Way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Himanen, P. (2002) *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Madrid: Destino. Disponible en [http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\\_article=637](http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=637). Consultado el 18 de diciembre de 2011.
- Koretz, D. (2009). "Moving past No Child Left Behind". *Science*, 6, vol. 326, num. 5954, pp. 803-804.
- Koretz D. et al. (2001). *Towards a Framework for Validating Gains under High-Stakes Conditions*, CSE Technical report 551. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California. Disponible en [www.cse.ucla.edu/products/reports/TR551.pdf](http://www.cse.ucla.edu/products/reports/TR551.pdf). Consultado el 18 de junio de 2011.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., y Altopiedi, M. (2011). "Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas". *Revista de Educación*, 356, pp. 109-131.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.
- Monereo, C., y Castelló, M. (2009). "La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones". En C. Monereo (coord.). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Moral Santaella, C., Aznar Díaz, I., e Hinojo Lucena, F. J. (2010) "Enseñanza directa con toda la clase". En C. Moral Santaella. *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide, pp 207-225.
- Navarro, V., Torres López, J., y Garzón Espinosa, A. (2011). *Hay alternativas: propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Ramonet, I. 2008, "La madre de todas las crisis", *Le Monde diplomatique en español*, nº 5.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are undermining Education*. Nueva York: Basic Books.
- Sang Hoon Bae. (2007) "The relationship between ISO 9000 participation and educational outcomes of schools", *Quality Assurance in Education*, 15, 3, pp. 251-270.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Stallman, R. (2010). *Free Software, Free Society: Selected Essays of Richard M. Stallman*. Boston: Free Software Foundation. Disponible en <http://www.gnu.org/doc/fsfs-ii-2.pdf>. Consultado el 6 de diciembre de 2011.
- Weber, M. (1999). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Trujillo Sáez, F. (2010). "La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones". *Lenguaje y Textos*, 32, pp. 35-40.
- Trujillo Sáez, F. (2011). "La competencia digital en el trabajo por tareas". *Aula de Innovación Educativa*, 200, pp. 29-32.
- Vinuesa Angulo, J. M. (2002). "La cultura del esfuerzo". *Revista de Educación*, 329, pp. 207-217.