

## Los límites y las posibilidades del modelo de aprendizaje centrado en el alumno en una cultura escolar caracterizada por el centralismo, la imposición y el control

The limits and possibilities of the student-centered learning model in a school culture characterized by centralism, imposition and control

Ma. Guadalupe Valdés Dávila <sup>1</sup>

*Los aspectos puntuales del cambio radical que se promueve a partir de la revolución tecnológica constituyen un marco de referencia que permite entender por qué los sistemas e instituciones educativas han modificado sustancialmente su currículum a fin de dar respuestas oportunas a los retos y demandas que plantea el entorno globalizado.*

*Transitar de la enseñanza al aprendizaje es un cambio que, por decreto a nivel de la política educativa, los docentes han de realizar. Esta reforma educativa a nivel discursivo presenta múltiples bondades, pero asumirla, encarnarla en la vida de las aulas, representa reto y dificultad. El cambio educativo puede ser preciso, relativamente fácil y rápido en la dimensión de la política curricular, en los aspectos estructurales, pero la transformación en profundidad de los procesos educativos en el aula, en lo cotidiano del día a día resulta mucho más compleja, precisamente porque el cambio se incita en una cultura escolar que sigue anclada a las características heredadas por la modernidad.*

### **Aprendizaje - Cambio cultural - Programa de estudios Personal docente - Método educativo**

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Docente e Investigadora de la Universidad Jesuita de Guadalajara. Jalisco, México. E-mail: pitina@iteso.mx.



*The main aspects of the radical change promoted by technological revolution constitute a framework that allows us to understand why the educational systems and institutions have substantially modified their curriculum in order to appropriately respond to the challenges and demands of the globalized environment.*

*The transition from teaching towards learning is a change that teachers have to make according to educational policy. This Educational Reform at the discourse level presents multiple benefits, but assuming it, living it in the classroom is challenging and difficult. Between saying and doing there is a double discourse that overshadows the teachers' difficulties to undertake this new educational project. Educational change can be precise, fairly easy and fast from the curricular policy perspective, in terms of structural aspects, but the deep transformation of the daily educational processes that take place in the classroom is much more complex because change is promoted in a school culture that is still rooted in the characteristics inherited by modernity.*

**Learning - Cultural change - Curriculum  
Teaching personnel - Educational method**

---

*Primero vinieron por los comunistas,  
y no dije nada porque yo no era comunista.*

*Luego vinieron por los sindicalistas,  
y no dije nada porque yo no era sindicalista.*

*Luego vinieron por los judíos  
y no dije nada porque yo no era judío.*

*Luego vinieron por mí,  
pero para entonces ya no quedaba nadie para protestar.*

Martín Niemöller (1892-1984)

**El contexto y el rumbo del cambio  
educativo**

Los albores del siglo XXI representan, entre otras cuestiones, un llamado a los profesionales de la educación y a los docentes en particular para realizar cambios profundos en la acción educativa: descentrar su visión de la enseñanza para colocarla con todo vigor en el aprendizaje. En la Declaración de

Quito en 1991, los ministros de Educación de América Latina y el Caribe acordaron, entre otros puntos, el inicio de una nueva etapa en el desarrollo educativo de la región a partir de un cambio sustancial en el modelo educativo vigente, el cual resultaba disonante e incompatible con las necesidades, retos

y exigencias de la década de los noventa. La satisfacción de los requerimientos básicos de aprendizaje de los alumnos implicaba una nueva visión de la educación más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza y por lo mismo un currículo que superara al enfoque basado en disciplinas que prevalecía en la década de los ochenta (UNESCO, 1998). Con esta decisión se invalida el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, mecánica y de corte transmisor cuyo énfasis está puesto en la adquisición de contenidos descontextualizados y parcializados.

Trasmutar la mirada de la enseñanza hacia el aprendizaje implica que al alumno con sus conocimientos, experiencias previas, intereses, necesidades y potencialidades se lo sitúe en el centro del proceso educativo, lo que significa desplazar a la enseñanza de esa posición central hacia otras coordenadas y dimensiones de ese proceso. Situar en clave del aprendizaje representa para el docente el diseño de situaciones estratégicas que ofrezcan a los alumnos diversas y múltiples oportunidades, mayores responsabilidades para que identifiquen sus propias necesidades y ubiquen los recursos de aprendizaje que necesitan en la construcción de conocimientos útiles y valiosos. Este paso de la enseñanza al aprendizaje representa un salto epistemológico y paradigmático, en tanto la enseñanza centrada en el aprendizaje supone: establecer objetivos de aprendizaje para el alumno, señalar los resultados esperados, implementar el uso de metodologías activas acordes al proceso de aprender del alumno, evaluar de manera formativa, favore-

cer la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo (Cruz Tomé, 2003, p. 199). El aprendizaje ya no se entiende como un fin en sí mismo, sino como un instrumento estratégico al servicio del desarrollo humano y de la sociedad. En este modelo de aprendizaje centrado en el aprendiz, alumnos y profesores tienen funciones precisas. Al primero se le pide que planifique, investigue, desarrolle sus propias ideas, sea autónomo, estratégico, independiente y responsable de su propio proceso, en otras palabras, que adquiera herramientas para que aprenda a aprender y al profesor, no solo que conozca a sus alumnos en el sentido de saber y dar cuenta de cómo aprenden, cuáles son sus necesidades e intereses sino que también organice, evalúe el trabajo educativo y realice una intervención didáctica en su calidad de mediador que orienta e impulsa el aprendizaje desde una visión multicultural e inclusiva, además de que se involucre en procesos de mejoramiento continuo para apoyar los procesos formativos de sus alumnos y que participe en el funcionamiento eficaz de la escuela en vínculo con la comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2014). Este cambio de fisonomía implica que los alumnos construyan significados mediante su participación activa, en escenarios y ambientes de aprendizaje llenos de oportunidades a través de recursos, artefactos físicos y simbólicos que les permitan adquirir la categoría de ciudadanos de y en la sociedad del conocimiento y, con ello, abandonar la postura de consumidores de la información, que con el tiempo queda relegada en el estante del olvido y la indiferencia.

### **El aporte del constructivismo al cambio educativo**

Acercarse y comprender las notas distintivas que caracterizan a este modelo teórico-educativo es relativamente sencillo, en tanto las teorías constructivistas y socioconstructivistas han desarrollado de manera amplia, profunda y detallada un marco que ofrece referentes acerca de las condiciones y los factores que favorecen la construcción de los aprendizajes significativos que, como bien se sabe, resultan compatibles con los principios del estilo de desarrollo privilegiado por los ministros de Educación de la región latinoamericana en general y de México en particular.

Los planteamientos que realizan los principales exponentes de esta cosmovisión del aprendizaje -Piaget (2001), Vygotsky (2000), Bruner (1988), Dewey (1967), entre otros- ofrecen esquemas potentes a los docentes para que, a partir de su uso comprensivo, hagan realidad en las aulas las aspiraciones del cambio que lleva aparejado el modelo educativo que en la Declaración de Quito se instaura como coordinada guía de las prácticas pedagógicas. Los principios clave que forman parte del modelo educativo que tienen su referente en el legado que han dejado estos clásicos del siglo XX y que sirven de coordinada guía a las decisiones y acciones en los escenarios de práctica son para Zabala y Arnau (2007) los siguientes:

- El conocimiento y las experiencias previas de los alumnos con respecto a determinados objetos de aprendizaje como punto de partida de la

construcción de nuevos aprendizajes. Los esquemas de pensamiento existentes tienen un papel preponderante en el proceso de construcción-deconstrucción-reconstrucción.

- La participación activa de los alumnos y la experimentación directa en la construcción de sus propios aprendizajes.
- Las capacidades cognitivas con que cuenta el alumno para afrontar un nuevo aprendizaje delimitan su nivel de desarrollo.
- La distancia entre lo que sabe el alumno y lo nuevo que quiere aprender requiere de ayudas ajustadas. Esa intervención pedagógica además de crear zonas de desarrollo próximo, ayuda a que las recorra para que avance más allá del punto de partida.
- El pensamiento de orden superior se desarrolla a través de estrategias que le permitan al alumno examinar y monitorear sus operaciones mentales, facilitando con ello el pensamiento crítico, reflexivo y meta-cognitivo.
- En la disposición del alumno por el enfoque del aprendizaje profundo, además de las capacidades cognitivas, intervienen la seguridad personal, la seguridad del ambiente educativo, las relaciones interpersonales, la motivación y el sentido de ese aprendizaje.
- Las interacciones sociales, el trabajo conjunto en ambientes flexibles y diversos cobran relevancia en la construcción del aprendizaje.
- Los alumnos tienen diferentes capacidades y preferencias por los modos de aprender. Las diferencias en co-

nocimientos, valores, experiencias, creencias se asocian con los trayectos personales de aprendizaje.

Desde este contexto de significado es fácil comprender que las directrices invariables del proceso educativo, es decir, el qué, para qué, cómo, cuándo, dónde, con qué y con quién, que estaban presentes en décadas anteriores a ese viraje que desde la política educativa se hace, cambian de significado con respecto al que prevalecía en escenarios históricos que antecedieron a las reformas curriculares que se llevaron a cabo en diversos países en la última década del siglo XX y en el primer decenio del siglo XXI. En el caso de México los cambios en los modelos curriculares inician en el 2004 en el nivel de preescolar, en secundaria en el 2006 y en primaria en 2009. Con estos cambios que provienen del mandato de la autoridad educativa (estrategia "de arriba hacia abajo" y "de afuera hacia adentro") y de la autoría de orden intelectual de expertos en contenidos o de los diseñadores curriculares y asesores, resulta claro que aún continúa el predominio de una lógica de imposición y de implantación unidireccional de autoridades y especialista hacia los actores -docentes y alumnos-(Díaz Barriga Arceo, 2012).

El llamado al cambio que tienen los profesores para pensar y desarrollar la práctica docente muestra una vez más que lo claro y deseable para una época, en otra resulta indeseable y hasta cuestionable, precisamente por su incompatibilidad con los requerimientos en términos de los conocimientos y valores que la sociedad demanda al sector educativo. El proceso globalizador de

la economía, la mundialización de las comunicaciones y la digitalización de la cultura, además de alterar las coordenadas de tiempo y espacio han introducido de afuera hacia adentro transformaciones que, cuando menos en el discurso, han trastocado la vida de las escuelas y el rol del docente, en el sentido de que ahora se les solicita de manera fehaciente la formación de alumnos en un conjunto más amplio y diverso de capacidades, no previstas en los procesos educativos. Rizvi y Lingard (2013) consideran que los discursos de la globalización ejercen una enorme presión sobre los sistemas educativos en cuanto al incremento de la cantidad en educación formal -universalización- y en la alineación de sus contenidos con los requerimientos de la economía global: rendimiento cada vez más vinculado al conocimiento personal, al nivel de destrezas, a las capacidades de aprendizaje y a la adaptabilidad cultural (p. 112). Al transformarse la producción y uso del conocimiento, la organización del trabajo y los patrones de intercambio cultural a partir de los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, la educación escolarizada está llamada a formar personas más capacitadas para trabajar de manera creativa con el conocimiento, flexibles, adaptables y con una mentalidad abierta al aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

### **El cambio educativo en un contexto de contradicciones**

El llamado que tiene la escuela y con ello los actores que ahí participan a demantelar y desterrar las prácticas que

impiden la entrada a los aires del cambio es claro. Si bien esa petición de transformación resulta entendible, es preciso reconocer la existencia de situaciones sociohistóricas que se han institucionalizado a través del tiempo que actúan como fuerzas opositoras que no necesariamente ayudan al colectivo escolar a materializar los principios del modelo centrado en el aprendiz. Entre estas cuestiones que pueden representar un dique que frena los flujos para que el aprendizaje se convierta en el elemento reestructurador de la práctica, se señalan las siguientes:

- Baste recordar que la escuela nace como una comunidad cerrada. A partir de la conformación de los Estados-nación en la segunda mitad del siglo XIX se le asigna -como único agente social- la misión de la enseñanza, en otras palabras, a recrear un orden moderno de lo sagrado en donde los profesores estaban llamados a cuidar, transmitir y velar por la formación de las almas y por los símbolos sagrados de la Nación, la moral y el trabajo. Para dar cumplimiento cabal a ese encargo la escuela cierra sus puertas al exterior y con ello evita que cualquier tipo de amenaza del mundo circundante influyera de manera negativa en la formación de los alumnos. Esta medida garantizaba el éxito en cuanto a la socialización de una producción cultural y pedagógica racional, sistemática y especializada (Palamidessi, 2006). Esa centralidad que repliega a la Escuela sobre sí misma, se ha intensificado y fortalecido con las atribuciones que aún en la actualidad tiene el Estado-nación en materia educativa.

Si bien el tiempo de la gestación y nacimiento de las escuelas cerradas ha quedado bastante distante de la coordenada temporal actual que demanda escuelas abiertas al entorno, a fin de realizar intercambios con otros actores sociales y ambientes de aprendizaje diseminados en contextos próximos y distantes, aún por el peso de la herencia, la tradición y la dominación cultural, esta institución muestra dificultades y resistencias para asumir que ya no es el único agente social que tiene el monopolio del conocimiento y de la enseñanza.

- La enseñanza universal como conquista de los pensadores e ideólogos de la Revolución Francesa, llamados "ilustrados" por su apego a la racionalidad que estaba en contra del régimen absolutista del clero y la nobleza -concentradores de todo el poder en la Edad Media (1473-1789)- (Gadotti, 2011), es otra de las herencias que ha contribuido a la estandarización que aún hoy en día predomina en los sistemas escolares de la Nación. La uniformidad como producto resultante de esta conquista de los Ilustrados, se hace visible en el currículo, en la agrupación de los alumnos por edades, en las evaluaciones estandarizadas, en las actividades homogéneas de aprendizaje, en los horarios y en la organización y funcionamiento de las escuelas. En nombre de esa herencia cultural, las escuelas han privilegiado por más de 225 años, la homogenización vs. lo heterogéneo y con ello han excluido a los alumnos que por diversas razones no se adaptan a los parámetros y estándares establecidos.

- El currículo nacional diseñado y elaborado por órganos del gobierno central, es decir, por los que toman decisiones con respecto a su estructura, contenido, lógica y desarrollo constituye, entre otras cosas, un marco que regula y controla los procesos educativos en las aulas. Al ser un atributo de la Secretaría de Educación Pública como dependencia del Poder Ejecutivo Federal, la determinación de las normas pedagógicas, el diseño y construcción de los planes y programas de estudio de los niveles preescolar, primaria, secundaria y media superior, los métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje (Diario Oficial de la Federación, 2016), resulta evidente que los objetos de aprendizaje dispuestos con tal o cual secuencia metodológica en los tiempos curriculares previstos, no siempre resultan compatibles con los intereses y necesidades, expectativas y saberes previos de los alumnos. Por ejemplo, el Programa de Español de la escuela primaria está organizado en cinco bloques, cada uno corresponde a un bimestre del ciclo escolar. En ellos se especifican las prácticas sociales del lenguaje que se desarrollarán a partir de proyectos, los aprendizajes esperados y las producciones para el desarrollo del proyecto tales como, preguntas acerca de un tema, respuestas a las preguntas a partir de los conocimientos previos, información seleccionada para enriquecer las respuestas, contrastar conocimientos previos con información obtenida de diversas fuentes, borradores de texto acerca del tema y producto final. Cada bloque tiene un tiempo curricular, el cual no necesariamente es compatible con el tiempo fenomenológico que todos los alumnos requieren para construir tal o cual conocimiento.
- La experiencia dice que no hay tiempos de espera que permitan a docentes y estudiantes satisfacer curiosidades o resolver necesidades o problemas de fondo, pues ya desde esos órganos de gobierno concentradores de poder, se han establecido aprendizajes esperados, desempeños y fechas de corte (bimestrales) para hacer evaluaciones y consignarlas en las boletas a través de la calificación, que en muchos de los casos significa dar vuelta la hoja para continuar con el siguiente bloque que señala el programa de estudios. La atención a las necesidades, a las diferencias e intereses que se proclama en el modelo centrado en el aprendiz se vulnera, pues finalmente el docente tiene el compromiso de emparejar los sucesos del aula con el flujo presente en los planes, programas y libros de texto. El proceso que emerge del currículo nacional estandarizado, ignora la experiencia directa que se vive en las aulas, pues esa estructura genérica desde sus propios supuestos desconoce que hay ritmos, dificultades, eventualidades y otras complejidades en las prácticas que están ancladas a la dimensión real. En esta misma tesitura Perrenoud (1990) señala que el proyecto escolar no es un proyecto de los niños sino atribuido a los niños, es decir impuesto sobre ellos por la cultura del adulto.
- Los profesores que participan en las instituciones educativas han construido una identidad profesional en sus

trayectos de vida y de formación en las escuelas Normales y en las Facultades formadoras que no necesariamente coincide con la función e identidad que espera el cambio. Esteve (2003, p. 61) señala:

El rechazo de un alto porcentaje de docentes al papel de educador para el que no fue formado y la incertidumbre que les genera modificar las estrategias docentes habituales para sustituirlas por metodologías diversificadas e integradoras que entre otras cosas, les representa el abandono del papel de conferenciante y transmisor con el que identifican sus responsabilidades docentes.

Aunque las nuevas generaciones de docentes se han formado desde las teorías y metodologías psicopedagógicas coherentes con las necesidades y características que se le atribuyen al alumno: activo, reflexivo, participativo, cuestionador, con disposición hacia el aprendizaje, se sabe que una buena parte de esa formación se queda a nivel de quimera, pues sus propios profesores al ser hijos de antiguos sistemas, modelan acciones contrarias y disímiles a lo que predicaban.

- La intensificación de la agenda del docente, también influye de manera importante en la atención de los profesores a los procesos de aprendizaje de los alumnos. Además de que su foco se ha de centrar en los desempeños, tiene otras funciones y responsabilidades como lo son: vigilar la entrada y salida de los alumnos tanto del aula como de la escuela, regis-

trar asistencias, supervisar y acompañar a los grupos en la hora del recreo, organizar los Honores a la Bandera, participar en los eventos, festivales y ceremonias, llenar documentación oficial, actualizar las estadísticas iniciales, intermedias y finales, participar en el Consejo Técnico Escolar, en las reuniones internas de la escuela, de la zona o del sector, atender de manera individual y grupal a los padres de familia, participar en cursos y talleres de formación y contribuir en la ejecución y supervisión de una multitud de programas sociales cuya implementación en las escuelas se decide desde la autoridad central. Esta lista de actividades es un ejemplo de la intensificación de responsabilidades que, se quiera o no, tienen su impronta en las aspiraciones de logro que se señalan desde la política curricular en boga.

- La estructuración de los tiempos escolares que aún están vigentes constituye un caldo de cultivo para el individualismo y el aislamiento de los profesores en las instituciones educativas. Las dificultades para trabajar de manera colegiada es una situación que no favorece la construcción conjunta y la ayuda mutua entre pares. Lo paradójico del asunto es que al docente, al mismo tiempo que se le solicita implementar actividades enfocadas a la organización social del aula con el fin de ayudar a los alumnos a participar colaborativamente, se le limita desde los propios procesos organizativos de la escuela la posibilidad de reunión espontánea con sus pares. Si bien se contempla su participación en el Consejo Técnico Esco-



lar, también es cierto que esta se encuentra normada y dispuesta desde afuera, es decir, desde la autoridad central. Al colectivo se le señalan fechas y horarios de reunión, asuntos a trabajar, materiales a utilizar y los productos esperados. Hargreaves y Fullan (2014) consideran que este aislamiento, que

es resultado de las estructuras organizativas en una profesión tan antigua como lo es la enseñanza, actúa de dos maneras distintas. Por un lado, como una barrera que protege al docente de ejercer su juicio discrecional en las clases, pero por otro, lo priva de toda posibilidad para recibir y ofrecer retroalimentaciones valiosas. (p. 137)

### **Las complejidades que entrafia el cambio educativo**

Al poner de relieve estos asuntos no se pretende desacreditar los principios y axiomas del modelo de aprendizaje centrado en el aprendiz que por decisión política se elige como el marco para el cambio educativo, sino mostrar que la implementación de ese modelo educativo es compleja, en tanto implica la conjugación en una misma dirección de los aspectos curriculares, didácticos, las condiciones de trabajo, la organización y gestión de las escuelas, las tareas asignadas a docentes por parte de la autoridad central, la formación continua, la disposición de recursos, que en este caso también incluyen a las TIC, no solo en su dimensión instrumental, puesto que también implican información, metodologías y sistemas. Bolívar

(2005) advierte que si un elemento del sistema se desalinea con respecto a los otros, el cambio esperado por más buenas intenciones que tenga es difícil que prospere. El buen hacer del docente no se mantiene sin una coherencia horizontal ni aquel sin una política que apoye e incite a conjugar la dimensión estructural, administrativa y curricular con la pedagógica.

¿Tiene algún sentido que los ministros de Educación acuerden reformas que marcan rumbos, cuando el cambio al que se aspira convive con la herencia de estructuras y prácticas cuya gestación se ubica en coordenadas históricas y temporales distantes a las actuales? Las ideas por sí solas no mejoran el aprendizaje ni dinamizan los procesos educativos en las aulas u otros escenarios de actividad, y menos cuando se imponen desde una prescripción universal que choca estrepitosamente con esa realidad tan diversa y desigual que se vive en las escuelas del territorio mexicano. El decir político puede resultar bastante disonante cuando se lo analiza desde un contexto que aún está impregnado por el peso sociocultural e histórico de las herencias. Gestar un cambio a nivel discursivo es bastante sencillo, pero operarlo y hacerlo realidad requiere no solo de los esfuerzos redoblados de los actores educativos en general y del docente en particular, sino de la voluntad política que ayude a que la dinámica del cambio pedagógico se articule a un movimiento sistémico y holístico. Impulsar las Reformas en una arena de contradicciones mina cualquier germen de las semillas del cambio. ¿Pueden los docentes realizar nuevas funciones en un esquema tradicional de

organización escolar? ¿Pueden introducir modificaciones a sus prácticas en una estructura que se mantiene sin mayor modificación? ¿Hasta cuándo el esfuerzo de los docentes dejará de encontrarse y reencontrarse con esos determinantes duros de prácticas escolares que aún están anquilosadas en la tradición?

Al dar cuenta de cómo estos principios pedagógicos del modelo que se asocia a la posmodernidad conviven con las condiciones, los parámetros y las premisas de las organizaciones escolares que aún siguen ancladas a la modernidad, se está en posibilidad de mostrar las encrucijadas y paradojas que los docentes experimentan en las prácticas. Lejos de crear un desánimo ante ese panorama, se trata de invitar, a partir de un análisis crítico, realista y reflexivo, a imaginar y crear estrategias, cuyo propósito no sea otro que el impulso de alternativas que permitan avanzar hacia la solución de los grandes problemas educativos que aún en esta década del siglo XXI persisten y se agravan. Dar un marco normativo con los principios clave con respecto al qué y cómo se construye el aprendizaje que se privilegia desde este enfoque educativo no es suficiente, pues, al promoverlo como dogma, el propio sistema educativo desconoce el dinamismo y la complejidad que conlleva cuando ese modelo se usa en lugares ubicados en espacios y contextos particulares y no en aulas arquetípicas con docentes y alumnos ideales.

### **Las posibilidades del cambio**

Al hacer evidente la convivencia que se da entre el cambio tan anhelado y la cultura escolar caracterizada por

el centralismo, la imposición y el control, se abre una rendija que permite reconocer que el docente no es el profesional de la educación, responsable y culpable de que los cambios que se impulsan sin tomar en cuenta el carácter sistémico y complejo de la educación no logren traspasar ese discurso. Desde esta consideración se trata de que la experiencia práctica en un contexto determinado contribuya a enriquecer, refinar y ampliar los presupuestos que acompañan al modelo educativo que se adopta como un marco para la interpretación y la acción. El propio Gimeno Sacristán (2012) reconoce la importancia que tiene matizar y enriquecer el significado de ese cambio que se anuncia con el uso del modelo educativo adoptado, desde el diálogo crítico con la práctica, pues desde este encuentro se puede comprender por qué ese cambio se tensa en la relación entre lo que debe hacerse y lo que en verdad se hace.

La invitación que se hace a los docentes y directivos que están llamados a cambiar la enseñanza por el aprendizaje es a mostrar el significado que adquiere este modelo en lo cotidiano del trabajo escolar; a evidenciar las dificultades y los resultados obtenidos con los alumnos de carne y hueso. Toca al colectivo escolar aportar elementos que ayuden a que los buenos deseos no se queden en la dimensión de los ideales. Poner blanco sobre negro en estas realidades que no son directamente visibles a los intelectuales de ese cambio puede facilitar una mejor comprensión del modelo en el contexto de las prácticas, pero también puede ayudar a entender que las escuelas y los docentes son agentes de transformación, en tan-

to reinventan, explicitan, ilustran, reformulan e innovan y no los técnicos a quienes en ese contexto de cambio se les da poco crédito. Mostrar lo que se puede cambiar y lo que no puede modificarse en esas escuelas que en su gran mayoría corresponden a instituciones paradigmáticas de la modernidad implica que desde la propia política se reconozcan las expectativas que no son tan sencillas de alcanzar con el deseo y las buenas intenciones. Como dice Luis Porter (2013), hace falta que los planificadores conozcan la dinámica real de la institución que muchas de las veces continúa su viaje a la deriva por otros caminos que los tomadores de decisiones difícilmente recorren.

El desarrollo de estas ideas tiene como intención la incitación a repensar el cambio educativo desde la cultura escolar, que, como ya se ha visto, sigue atrapada en muchos sentidos a su origen, herencia y tradiciones legitimadoras que actúan como fuerzas restrictivas a las ideas y cosmovisiones que el modelo centrado en el alumno privilegia. Se trata de repensar los escenarios educativos y las organizaciones en comunidades de aprendizaje que impulsen desde adentro transformaciones ajustadas a la realidad sin perder de vista la esencia social y política de la educación. Ya lo dice Jurjo Torres (2011, p. 213), las instituciones escolares, al tener el encargo social de educar, tienen y por mucho la responsabilidad de desempeñar un papel más activo como espacio de denuncia y propuesta ante todas aquellas aspiraciones de cambio que no se ajustan a las realidades que se viven en las escuelas y que por lo mismo se convierten en detractoras del cambio escolar que se necesita en pro

del desarrollo de los alumnos y de las regiones.

Si desde un mandato político se involucran decisiones sobre la vida y funcionamiento de las escuelas y sobre el papel y tareas del docente, toca entonces que estos agentes de la educación comuniquen los efectos previstos y no previstos que produce ese cambio en un contexto concreto, que, como se sabe, rebasa y por mucho al que se supone desde el mundo de los ideales. ¿Cuál es el significado que adquiere el modelo centrado en el aprendizaje en la fase de la planeación y proyección del currículo con respecto a la fase de su desarrollo, es decir, a su puesta en acción en determinadas instituciones y realidades educativas caracterizadas por grupos numerosos y masivos, por estructuras rígidas y jerárquicas y por infraestructuras añejas propias de los contextos de la modernidad? ¿Cuáles son los procesos y las condiciones que permiten, limitan o impiden la concreción del modelo que ofrece a nivel de ideas un gran potencial educativo en cuanto a los aprendizajes de calidad de los estudiantes?

Lograr el cambio educativo y, con ello, la mejora cualitativa en los procesos formativos y la construcción de aprendizajes de calidad por parte de los alumnos a partir del uso de los principios que forman parte del modelo educativo centrado en el aprendiz, implica que más allá del destierro por decreto que han de hacer los docentes de las prácticas tipificadas como tradicionales, se hagan cambios en las maneras en que se instauran las estrategias que se diseñan unilateralmente y al margen de las condiciones estructurales, orga-

nizativas y socioculturales de las instituciones y de los actores que ahí participan. Los cambios sin un cambio en el todo, es decir, en el sistema en su conjunto, llevan al desencuentro entre lo que se propone y lo que se logra. Para avanzar en la línea de la comprensión

del cambio, de cómo opera y en qué condiciones se hace, los actores educativos tienen mucho que decir.

**Original recibido: 21-03-2015**

**Original aceptado: 03-04-2016**

## Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2005). *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, Escuela y Aula*. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Cruz Tomé, M. A. (2003). Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor. *Revista de Educación*, 331, 35-66.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Lozada.

Diario Oficial de la Federación (2016). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 9 de marzo de 2016, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5424680&fecha=08/02/2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424680&fecha=08/02/2016).

Díaz Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, III(7). Recuperado el 15 de febrero de 2013, de [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/229/html\\_20](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/229/html_20).

Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Gadotti, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, J. (2012). *En busca del sentido de la Educación*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Palamidessi, M. (Coord.). (2006). *La escuela en la sociedad de redes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Porter, L. (2013). La planeación situacional desde la hermenéutica análoga. En M. De la Torre Gamboa Miguel (Coord.), *La universidad que necesitamos* (pp. 127-156). México: Juan Pablo Editor.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes de la Educación Básica*. Recuperado el 9 de marzo de 2016, de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros\\_indicadores/I\\_Perfil.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros_indicadores/I_Perfil.pdf).
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1998). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 45. Santiago de Chile.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Booket.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.