

Más allá del taller: reinventar la formación profesional

Por Larry ROSENSTOCK y Adria STEINBERG

La formación profesional se basa en una contradicción fundamental. Por una parte, ha sido durante mucho tiempo, y todavía es, un medio de proporcionar una educación a estudiantes que, de otro modo, no asistirían a la escuela. Por otra, ha creado un sistema dual en el que los alumnos de bajos ingresos son encauzados a clases de formación profesional y alejados de los cursos académicos que preparan a otros para una educación superior y trabajos de oficina de mayores ingresos.

La Escuela Rindge de Artes Técnicas se inauguró en 1888 como el primer instituto público de formación profesional de bachillerato en Massachusetts y el segundo en los Estados Unidos. Construida con fondos proporcionados por un industrial local llamado Frederick Rindge, el edificio todavía muestra sus sentimientos, grabados en granito sobre la puerta principal: "El trabajo es una de nuestras mayores bendiciones. Todos deberían tener una ocupación honesta". Frederick Rindge actuó por un impulso democrático, sin embargo ayudó a crear un mecanismo para la "clasificación de estudiantes por sus destinos evidentes y probables" (CARNOY y LEVIN, 1985, pág. 94).

El fundamento para el generoso legado de Rindge se había puesto cincuenta años antes en Massachusetts, cuando la Junta Estatal de Educación, dirigida por Horace Mann, planteó que se debería ampliar el sistema de Escuelas Comunes para reunir en ellas a niños de todas las procedencias. Preocupadas porque muchas familias rurales y de clase trabajadora todavía no enviaban a sus hijos a la escuela, las juntas locales intentaron diferenciar los tipos de escuelas existentes. La introducción de los centros de formación profesional con programas agrícolas y mecánicos se describió como una forma de proporcionar una razón práctica para asistir a los estudiantes inmigrantes irlandeses y rurales.

Durante las décadas de 1880 y 1890, los colegios de educación secundaria se vieron cada vez más como caminos para trabajos de mandos intermedios en las nuevas firmas industriales. Consciente de la fuerza creciente del trabajo organizado, el sector empresarial intentaba crear programas que adiestraran a los estudiantes en las nuevas destrezas técnicas que necesitaba la industria, inculcaran en ellos actitudes de lealtad a sus patrones y los socializaran para una economía industrial. Así surgió en Massachusetts el primer sistema dual: uno para educar a los mandos intermedios y superiores, y otro para instruir a los peones y personal de trabajos subalternos.

A pesar de la crítica de su naturaleza estrecha y utilitaria, la formación profesional continuó difundiéndose, defendida por la Asociación Nacional de Fabricantes, recién formada, y con la oposición inicial de los trabajadores organizados. Un informe de 1906 de la Comisión sobre Educación Industrial y Técnica de Massachusetts desencadenó un debate entre John DEWEY y David SNEDDEN, el Comisionado de Educación en Massachusetts. Mientras que SNEDDEN defendía la eficiencia del sistema dual, DEWEY veía la formación profesional segregada favorecida por las empresas como una "forma de educación de clase que haría de las escuelas una agencia más eficiente para la reproducción de una sociedad no

democrática" (WESTBROOK, 1991, pág. 175). DEWEY consideraba la cuestión de la formación profesional fundamental para el futuro de la democracia; su concepción de ella aún tiene un fuerte eco en la actualidad:

Su desarrollo correcto [de la formación profesional] contribuirá más a hacer verdaderamente democrática la educación pública que cualquier otro medio sometido actualmente a consideración. Su tratamiento equivocado acentuará con seguridad todas las tendencias no democráticas en nuestra situación presente, fomentando y fortaleciendo las divisiones de clase en la escuela y fuera... Los que creen en la existencia continuada de lo que les complace llamar las "clases inferiores" o las "clases obreras" se alegrarán desde luego de tener escuelas en las que estas clases se segreguen. Y algunos empleadores de mano de obra se alegrarán sin duda de tener escuelas, financiadas con impuestos públicos, que les proporcionen alimento adicional para su molino ... [Todos los demás] deberían unirse en contra de cualquier propuesta, desarrollada en cualquier forma, para separar la formación de los empleados de la formación para ser ciudadano, la formación de la inteligencia y del carácter de la formación para la eficiencia industrial de estrechas miras (DEWEY, en prensa).

Aunque había un profundo desacuerdo respecto a la dirección de la formación profesional, ésta tuvo un amplio apoyo. La Sociedad Nacional para la Promoción de la Educación Industrial, una poderosa organización de presión, recibía ayuda de un amplio conjunto de grupos, incluidos los educadores, la Cámara de Comercio, la Asociación Nacional de Fabricantes, la Federación Americana del Trabajo (percibiendo la inevitabilidad de la formación profesional, los trabajadores querían tener una voz para redirigir su sesgo antisindical), las principales organizaciones agrícolas y los trabajadores que se ocupaban de las personas sin privilegios.

La campaña culminó con la aprobación en 1917 de la ley Smith-Hughes, que inició el apoyo federal a la educación profesional que ha continuado hasta la actualidad. La contradic-

ción fundamental de la formación profesional estaba planteada: aunque transformó profundamente la tasa de matriculación en los institutos de bachillerato de Massachusetts desde un simple 6,7% de los jóvenes de 14 a 17 años en 1888 hasta un 32,3% de esa población en 1906 (KRUG, 1969, pág. 220, citando el Informe de 1906 de la Comisión sobre Educación Industrial y Técnica de Massachusetts), la formación profesional se convirtió en un sistema separado de segunda clase bajo control independiente. (La defensa de DEWEY de un sistema único obtuvo una victoria pírrica: la formación profesional se incorporó al sistema de escuelas públicas, pero como un camino distinto dentro de ese sistema.)

La segregación de la formación profesional se reforzó además por otros dos factores concomitantes. El primero fue que las leyes de educación obligatoria de 1923 capturaron en los programas de formación profesional a muchos jóvenes a los que ahora se exigía que acudieran a la escuela. Al mismo tiempo, se desarrollaron y utilizaron los "tests de inteligencia", como el Binet, para canalizar a los estudiantes hacia enfoques académicos o de formación profesional.

Cuando se autorizó la Ley de Formación Profesional y Tecnología Aplicada de Carl D. Perkins de 1990, el Congreso era sensible a la idea de reorganizar sustancialmente la formación profesional. La insatisfacción generalizada con las tasas de incorporación al trabajo y los tipos salariales de los graduados de las escuelas de formación profesional, combinada con la fuerte presión de una coalición de grupos nacionales de defensa dirigidos por el Centro para la Ley y la Educación¹ estimularon el apoyo para el cambio. Con sólo un 27% de todos los graduados de formación profesional traba-

¹ El Centro para la Ley y la Educación, con sede en Cambridge, Massachusetts, y Washington, D.C., defiende los derechos educativos de los estudiantes y padres con bajos ingresos en todo el territorio de Estados Unidos. Paul Weckstein, codirector del centro, fue una de las personas esenciales en el desarrollo de conceptos y defensor de las nuevas direcciones propugnadas en la Ley Perkins.

jando siquiera un sólo día en un empleo relacionado con su formación profesional (*National Assessment of Vocational Education*, 1987), había llegado la hora de alejarse de la formación limitada en aptitudes para ocupaciones específicas y cambiar a una instrucción amplia en "todos los aspectos de la industria".²

Apenas algo más de un siglo después de su fundación, Rindge aparece de nuevo para desempeñar un papel destacado en la definición de la formación profesional. Teníamos un profesorado veterano, un nuevo director ejecutivo (Larry Rosenstock, antiguo profesor de carpintería en Rindge, que volvía después de dos años como abogado de personal para el Centro para la Ley y la Educación), un nuevo coordinador académico (Adria Steinberg), y el apoyo total de Mary Lou McGrath, superintendente de las Escuelas Públicas de Cambridge, que nos enseñó a acatar la Ley Perkins, y a "volver el programa patas arriba y del derecho al revés" para hacerlo. Fue tarea nuestra ayudar al profesorado a poner en práctica la retórica de Perkins y el progresismo de DEWEY en Rindge.

"Trabajos para la Ciudad"

"Algunas personas parece que tienen un problema con la Escuela Rindge de Artes Técnicas (Rindge School of Technical Arts: RSTA). Están siempre infravalorándola y formando estereotipos de nosotros: ... sus estudiantes son tontos; no van a ir a la Universidad; van a dejar de estudiar. Bien, ¡no voy a aceptar esto más! ... Soy una alumna de primer año

² La Ley Perkins ordena que todos los estudiantes de formación profesional "obtengan experiencia sólida y comprensión de todos los aspectos de la industria a la que se están preparando para acceder, incluida la economía, la planificación, la gestión, los principios subyacentes de la tecnología, las destrezas técnicas y de producción, los temas laborales, las cuestiones comunitarias, de salud y seguridad y las cuestiones ambientales relacionadas con la industria".

en la RSTA y estoy segura de que iré a la universidad, y gran parte de mi confianza ha venido de mis profesores. Los estudiantes de la RSTA han trabajado mucho, han mostrado entusiasmo y han realizado algunas interesantes exposiciones. Somos inteligentes, no sólo con la cabeza, sino también con las manos. Tenemos una mentalidad tecnológica avanzada, lo mismo que una mentalidad académica, o la tendremos en poco tiempo ... Respetamos, y esperamos respeto. ¡El éxito lo exige!

En marzo de 1993, Paulina Mauras publicó esta declaración en el periódico de nuestro instituto. Su enfado no es sorprendente. Paulina, como alumna de 9º curso en la rama de formación profesional del instituto comprensivo de Cambridge, es víctima de la escasa categoría que se otorga a la formación profesional y a todos los que acceden a ella.

Lo que vale la pena destacar es que esta chica de 14 años está dispuesta a hacer algo al respecto. Está actuando tal y como esperaríamos que pudieran actuar todos los miembros de una democracia participativa: tomando la palabra públicamente en protesta por algo que considera injusto, desafiando los estereotipos de clase, mostrando confianza en sí misma y en sus iguales de la clase trabajadora, y considerándose como miembro de una comunidad.

La noción de Paulina de combinar las manos y la cabeza, y el desarrollo de sus destrezas al hacerlo, viene directamente de sus experiencias en "Trabajos para la Ciudad", el elemento central del programa de 9º curso en la escuela. Cambridge es el "texto" a medida que los estudiantes investigan los barrios, los sistemas, la gente y las necesidades que componen una comunidad urbana. Los estudiantes trabajan en proyectos individuales y de grupo, introduciendo aspectos de su comunidad en el aula mediante la creación de numerosos "artefactos" de Cambridge: mapas, fotografías, cintas, historias orales y modelos tridimensionales.

Varios rasgos hacen inusual este programa. *En primer lugar*, "Trabajos para la Ciudad" combina características clave de los programas de formación profesional —un enfoque basado en proyectos, relaciones aprendiz-maestro y clientes reales— con el contenido y las destrezas esenciales más amplios de la educación académica. Los proyectos implican trabajo manual, como hacer un mapa de la ciudad del tamaño de una pared y dotarlo de instalación eléctrica para iluminar puntos destacados seleccionados. Al mismo tiempo, los estudiantes resuelven participativamente los problemas, como decidir en qué lugar del mapa se puede localizar un nuevo centro de juventud que atraiga a jóvenes de todas las comunidades étnicas y raciales de la ciudad.

En segundo lugar, "Trabajos para la Ciudad" se imparte en un espacio diseñado para el trabajo en proyectos de colaboración. Buscando una alternativa tanto a los talleres como a las aulas, tomamos prestada la noción de "estudios" de las escuelas de diseño. Existe un área abierta en un extremo de la habitación para actividades en gran grupo, como demostraciones y exposiciones, pero la mayor parte de la sala se subdivide en espacios en donde los profesores trabajan en proyectos con grupos pequeños de estudiantes. Esta disposición ofrece a los participantes flexibilidad para reagruparse, formar equipos o tomar prestadas herramientas y materiales según requiera el proyecto.

En tercer lugar, se invita a los representantes de la comunidad a que ayuden a crear un contexto para los esfuerzos de los estudiantes. El personal de las agencias y los programas municipales identifican las necesidades comunitarias no satisfechas que los estudiantes podrían abordar, y sirven también como una audiencia auténtica para los productos acabados y las presentaciones de los estudiantes.

En una exposición reciente de su trabajo, varios equipos de estudiantes mostraron dibujos y proyectos a escala de un museo que habían diseñado para Cambridge. Cada grupo tenía una concepción diferente del posible emplazamiento

del museo y el modo en que debía planificarse. Los autores de los diseños se sentaban al lado de sus proyectos para explicar sus ideas a los padres, funcionarios municipales y hombres de negocios locales que iban pasando por la exposición.

Al planificar los proyectos, sus autores respondían a una petición de la agencia de turismo de la ciudad, que está captando fondos para un museo. Seis semanas antes de la exposición, el director de la agencia había venido a hablar con los estudiantes de "Trabajos para la Ciudad" y a pedir su ayuda en esta iniciativa. Con miles de personas visitando la ciudad cada año, era importante que los estudiantes comprendieran la industria del turismo y ayudaran a planear su desarrollo de modo que se tuvieran en cuenta las necesidades de los residentes.

Algunos grupos de estudiantes, además de los autores de los proyectos, aportaron ideas sobre lo que debían ver y hacer los visitantes de la ciudad. Rechazando los folletos existentes que describían "El viejo Cambridge" y la Universidad de Harvard, un grupo diseñó una visita y un folleto que mostraba lugares de interés para adolescentes, mientras que otro creó un folleto de "Visita Dulce" para los que buscaran los mejores postres de la ciudad. A un tercer grupo de estudiantes les gustó la idea de resaltar los esfuerzos de un "héroe local". Grabaron en vídeo una entrevista con John E. Gittens, uno de los fundadores de la NAACP (Asociación Nacional para el Avance de las Personas de Color) de Cambridge, y se enteraron de que había dirigido una iniciativa de organización del barrio para conseguir que la ciudad creara un nuevo parque infantil con el nombre de un niño que fue atropellado por un coche mientras jugaba en la calle. Su folleto mostraba un mapa con la localización del parque así como la historia de su creación. La junta directiva de la agencia turística ha adoptado desde entonces los tres folletos, junto con una camiseta que diseñó otro grupo de estudiantes de "Trabajos para la Ciudad", como productos de comercialización y distribución.

La finalidad de los proyectos de "Trabajos para la Ciudad" es ayudar a los estudiantes a comprender su comunidad y sus necesidades y, en último término, a verse a sí mismos como personas que pueden influir en esa comunidad y crear nuevas oportunidades para sí mismos y para otras personas que viven y trabajan en ella. A través de la óptica del desarrollo comunitario, los estudiantes llegan a una visión muy diferente y más positiva de lo que significa ser un estudiante de formación profesional. El propósito no es sólo hacer cosas, aprender algunas destrezas y conseguir un empleo, sino más bien convertirse en personas que piensan y resuelven problemas, trabajan bien juntas formando equipos y se comunican bien con diversas audiencias.

Hacia una democracia participativa en la escuela

Si Paulina hubiera entrado en Rindge cuatro años antes, el programa que habría iniciado sería muy diferente de "Trabajos para la Ciudad", pero claramente similar al que existía en su lugar en 1888, cuando Rindge fue inaugurada. En realidad, otros miles de institutos en este país ofrecen todavía un programa de este tipo: los estudiantes de primer curso de formación profesional pasan por un "exploratorio" en el que prueban cada uno de los talleres disponibles en la escuela, como cerrajería o carpintería. Los profesores trabajan en el aislamiento autónomo de sus talleres o aulas, y los estudiantes sufren de bajas expectativas y contenidos académicos mínimos o rebajados.

Este sistema, inalterado desde su diseño original para la revolución industrial hace más de cien años, se basa en la premisa anticuada y no democrática de que los chicos de 15 años de las familias de bajos ingresos deben predecir su ocupación adulta (ROSENSTOCK, 1991). (¿Quién de nosotros pensaba a los 15 años que estaría haciendo lo que hace hoy?) En pocas palabras, el programa de 9º curso funciona como

un mecanismo de compuerta que comienza la segregación rígida de los estudiantes de formación profesional según la clase social, la raza, el género y la capacidad lingüística.

Al escoger "Trabajos para la Ciudad", rechazamos la noción puramente consumista de democracia tan dominante en los actuales institutos de bachillerato estadounidenses, que considera mejores a las escuelas que ofrecen más opciones de cursos y talleres, incluso si estas ofertas son superficiales y fuerzan a los estudiantes al encauzamiento. Nuestra meta era avanzar hacia un modelo más participativo donde los profesores trabajen juntos para el interés colectivo de los alumnos y la escuela; donde los estudiantes sean participantes comprometidos y activos en su aprendizaje y en su comunidad, y donde los padres y miembros de la comunidad tengan un papel real en los programas de la escuela. Vimos una nueva misión: utilizar los métodos de la formación profesional —aprendizaje por experiencias y en contextos, enseñanza en equipo, aprendizaje cooperativo y evaluación del desempeño— de manera que los estudiantes de formación profesional puedan aprender las mismas destrezas académicas básicas y avanzadas y las destrezas de pensamiento críticas que todos los estudiantes deben aprender para la educación superior o el trabajo.

En 1990, más por instinto que por otra cosa, comenzamos un proceso de planificación participativa para desarrollar un nuevo programa de 9º curso. Lo que no advertimos fue que el proceso de crear "Trabajos para la Ciudad", debido a sus efectos en los profesores, sería tan importante como el programa mismo en el desarrollo de una cultura democrática.

Al lanzarnos a rediseñar el programa, nos pusimos tres reglas básicas. La primera era mantener informado de cuanto hacíamos a todo el departamento. La segunda que no tuviera que participar nadie que no lo deseara. Y la tercera que no se permitiría a los que no deseaban participar interferir los esfuerzos de los que sí querían. Cuando se publicó la primera convocatoria para unirse a un equipo de diseño, se presentaron seis voluntarios.

Dejar el mando a los profesores

En otoño de 1991, el equipo había alcanzado un marco conceptual global para "Trabajos para la Ciudad", había modificado radicalmente el calendario para crear una cantidad sin precedentes de tiempo de reunión diario para los profesores, y había comenzado a diseñar y renovar un espacio que albergaría el nuevo programa. Comenzamos el año escolar con actividades de aula suficientes para sólo un mes aproximadamente. El resto tendría que venir de las reuniones del Equipo de la Ciudad, en las que participarían todos los que impartieran el curso. Aunque era un poco temeroso no tener todo el programa trazado, sabíamos que sería un error entregar a los profesores un *curriculum* acabado.

Los docentes, como los estudiantes, no son recipientes vacíos en los que se pueda verter la sabiduría actual. Durante años, los profesores de formación profesional en Rindge habían dedicado casi todo su tiempo en la escuela a enseñar las destrezas técnicas limitadas y específicas de una ocupación. La mayoría creía que ser profesor de formación profesional consistía en eso. Los *curricula* estatales reforzaban esta noción. Los profesores de formación profesional recibían manuales para las áreas de su taller que enumeraban los deberes y tareas que debían ocupar las jornadas de los estudiantes.

Si queríamos que nuestra escuela fuera un lugar donde todos los chicos pudieran participar activamente en una cultura democrática, debíamos estructurar un programa en el que todos los profesores pudieran hacerlo también. Teníamos que estimular a los docentes a que desenterraran las razones subyacentes a su práctica actual y reconsideraran esa práctica a la luz de las realidades económicas y sociales cambiantes. En otras palabras, teníamos que respetarlos y hacerles sitio a la hora de pensar lo mismo que a la de hacer.

Sospechábamos que los profesores de Rindge experimentaban una especie de disonancia cognitiva. Desde luego, el *curriculum* que estaban enseñando en la escuela ignoraba

muchas cosas que ellos sabían que eran importantes en su propio trabajo y en su vida en el exterior de la escuela. Un profesor, que había enseñado carpintería en Rindge durante muchos años, hizo que nos diéramos perfecta cuenta de este punto cuando comenzábamos nuestros esfuerzos de reforma. Como muchos profesores de formación profesional, era un contratista independiente externo a la escuela. Explicó que le gustaría mucho dejar el negocio a sus hijos, que eran ambos expertos carpinteros. El problema consistía en que ninguno de ellos parecía hacer bien la mayoría de las restantes tareas asociadas con la gestión adecuada de un negocio de contratas: por ejemplo, realizar buenos presupuestos correctos, redactar contratos, manejar la caja, tratar con los clientes y los subcontratistas y conseguir permisos en la junta local de división de zonas. Estas aptitudes rara vez se enseñan en las escuelas de formación profesional.

Este profesor guardaba dentro de sus propias experiencias las semillas de un nuevo enfoque de la práctica. Los estudiantes en sus clases no debían limitarse a golpear clavos, sino que debían aprender el conjunto de destrezas que, como padre, ciudadano y pequeño contratista, sabía que sus propios hijos necesitaban³. El reto para nosotros ha sido crear una cultura profesional que estimule a los profesores a compartir sus experiencias y a reflexionar sobre su práctica. Varias estrategias han sido particularmente decisivas en relación con este esfuerzo.

Tiempo de planificación común. El cambio más básico que hemos realizado es proporcionar a los profesores oportunidades, tanto informales como formales de trabajar juntos. Su estrecha proximidad física en la sala de "Trabajos para la Ciudad" abre la posibilidad de proyectos conjuntos. Las reu-

³ "La comunidad debe querer para todos sus hijos lo que el padre mejor y más sabio quiere para el suyo". Tomado de J. DEWEY, *The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press (1900), pág. 7.

niones diarias obligatorias del Equipo de la Ciudad aseguran que se analizarán estas posibilidades.

Crear un momento para reunión en el horario de cada día exigía cerrar los talleres durante un tiempo, una medida impopular tanto entre nuestros propios profesores como entre los consejeros de otras secciones del instituto que inscribieron a sus estudiantes en los talleres como optativas. Pero el tiempo diario de reunión es crucial para lo que intentamos conseguir. Las reuniones son un momento para reflexionar sobre lo que está sucediendo en "Trabajos para la Ciudad", para revisar, repasar y proponer actividades curriculares y, en general, para conocernos mutuamente y explorar las posibilidades de colaboración.

Incluir a "intrusos". Desde el principio, se han unido a los profesores de formación profesional que trabajaban en "Trabajos para la Ciudad" diversas personas de procedencias muy diferentes que aportan otras perspectivas y experiencias a la tarea. Los "otros" han incluido varios profesores académicos, un empleado cedido por la Corporación Polaroid, asistentes técnicos bilingües y, según las necesidades, asesores para ayudar al personal, primero en su trabajo sobre el *curriculum*, después en dinámica de grupos y cuestiones de desarrollo organizativo. Los profesores y los estudiantes deben adquirir experiencia en las nuevas relaciones que el mundo exterior a la escuela exige de ellos, y comprenderlas.

Esta mezcla crea un foro para reexaminar los supuestos y para ir más allá de las destrezas específicas implicadas en oficios o materias particulares hacia lo que es importante que los estudiantes sepan y puedan hacer cuando salgan del programa. Por ejemplo, en una encrucijada decisiva, cuando los profesores de formación profesional se resistían a los proyectos en colaboración en nombre de la especialización del trabajo, el empleado de Polaroid habló sobre la perspectiva multifuncional en su compañía y en otros lugares de trabajo de alto rendimiento.

Crear una interdependencia genuina. La integración curricular, un fin en sí misma, produce también cambios importantes en las relaciones de los profesores. Aislados en el pasado en sus propios talleres, y a veces en competencia entre sí por los estudiantes, los profesores planean ahora juntos el *currículum* y los proyectos interdisciplinarios. Como resultado, demuestran que tienen más confianza en el rendimiento global de cada estudiante, así como en el rendimiento de toda la escuela.

Las reuniones diarias de los profesores son productivas porque tienen que serlo. Todos los docentes saben que tienen que entrar y enseñar "Trabajos para la ciudad" al día siguiente (o a la hora siguiente). En cierto sentido, o se hunden o nadan juntos. Si el programa funciona, con el tiempo aumentarán las matriculaciones y la clientela de estudiantes. Si no, Rindge sufrirá el tipo de recortes de personal vistos en otros programas de formación profesional. La ética competitiva del antiguo curso preparatorio no desaparece con facilidad, pero es realmente contraproducente en la nueva estructura. Tiene mucho más sentido colaborar, alimentar y apoyar las ideas nuevas, y tener puestas las esperanzas los unos en los otros para ideas de proyectos y estrategias. Esta reflexión compartida ha contribuido a un nuevo nivel de colegialidad en Rindge. Los profesores hablan más a menudo entre ellos sobre enseñanza. Planean y crean materiales de instrucción juntos, se observan los unos a los otros y están dispuestos a preguntarse y proporcionarse ayuda mutuamente.

Expectativas cambiantes

Los cambios en el personal son evidentes tanto en las reuniones formales del equipo como en el tiempo informal que transcurre entre ellas. Durante los primeros meses de reuniones del equipo de "Trabajos para la Ciudad", los profesores casi nunca hacían comentarios sobre una cuestión

de enseñanza o aprendizaje sin añadir antes una rectificación: "no diría lo que es correcto para otra persona" o "es sólo mi manera de hacer las cosas" o "sé que todos tienen su propia manera de hacer las cosas y eso está bien".

La frecuencia de estas afirmaciones proporcionaba claves para una norma de grupo subyacente que se puede caracterizar mejor como "no interferencia": "no examinaré con demasiado detenimiento lo que estás haciendo o no te diré lo que tienes que hacer, y tú no me examinarás a mí" (LITTLE, 1992, pág. 49). El aislamiento de las escuelas tradicionales y las condiciones de enseñanza hacen que los profesores consideren su trabajo con la independencia a veces feroz de los artesanos (HUBERMAN, 1989). Esta perspectiva se refuerza por la labor muy especializada dentro (y fuera) de la escuela de los profesores de formación profesional como comerciantes y artesanos.

En el pasado, los profesores de Rindge defendieron la independencia de sus talleres citando las diferencias entre sus oficios, cada uno con sus propios requisitos de destreza. La autonomía de los talleres parecía una condición natural, e incluso necesaria, de la formación profesional. El efecto secundario negativo más obvio era la competencia por los estudiantes. Pero un problema quizá incluso más serio era que los profesores no tenían razón para identificar las necesidades educativas más amplias de sus estudiantes, ni ninguna manera real de dirigirse a ellas. Se centraban en encontrar formas de interesar a los alumnos en áreas técnicas específicas, pero no se sentían responsables de asegurar que todos ellos aprendieran a resolver mejor los problemas o a comunicarse mejor, u obtuvieran una base sólida de lectura, escritura y destrezas de razonamiento cuantitativo y científico.

Es imposible identificar un momento en que el enfoque haya cambiado, pero después de dos años de reuniones de equipo, ahora es más evidente un sentido de responsabilidad más amplia dentro del grupo. En la actualidad, los profesores

comparten la información y están dispuestos a identificar las competencias que los estudiantes necesitan con independencia de su escolarización o sus elecciones de carrera. Los miembros del personal se agrupan de manera rutinaria para proyectos multifuncionales, e incluso a veces diseñan proyectos de aula que no implican en absoluto la materia en la que son especialistas.

En las primeras etapas de planificación del programa, el grupo tendía a oscilar entre el escepticismo cínico ("¡Esto nunca va a funcionar!") y el entusiasmo irreal ("¡Casi lo hemos conseguido!"). Ahora los profesores enfocan la tarea de reestructuración con una especie de desafío colectivo. Todos tenemos una tolerancia notablemente mayor para la ambigüedad. La gente está más dispuesta a llevar cuestiones al equipo para solucionar los problemas en grupo y hemos encontrado cómo enfrentarnos constructivamente con los desacuerdos.

Los profesores están desarrollando también un lenguaje compartido para hablar sobre cómo trabajan juntos y para atravesar las inevitables crisis. Quizá más importante, ahora tenemos una imagen de aquello en lo que podríamos y deberíamos convertirnos: un lugar de trabajo de alto rendimiento donde los miembros del personal son muy interdependientes y, sin embargo, cada uno es un participante activo, que centra su energía en las tareas que tiene cerca.

A veces, la cantidad de tiempo dedicada a reuniones y la intensidad del trabajo del personal han creado una preocupación porque nos centremos demasiado en los adultos. Un miembro del comité de la escuela exclamaba: "Estoy harto y cansado de oír lo felices que son los profesores en Rindge. ¿Qué hay de los chicos?" Afortunadamente, los estudiantes no parecen pensar de esta manera. Cuando se pregunta a los alumnos de primer curso qué es lo más destacado o importante para ellos de Rindge, la mayoría comienza con esta afirmación sencilla: "Los profesores aquí se preocupan realmente por ti".

Por supuesto, los docentes se han preocupado siempre por los estudiantes, pero el alcance de sus inquietudes se ha ampliado considerablemente y, por tanto, es más evidente para ellos. En la vieja manera de hacer las cosas, los profesores tenían poca paciencia con los estudiantes que no estaban dispuestos a elegir qué querían ser y que no estaban motivados para aprender todas las destrezas de un oficio particular. Pensaban que su identidad como trabajadores expertos se desvanecía, para ser reemplazada por otra mucho menos deseable como "cuidadores de estudiantes marginales" (LITTLE, 1992, pág. 26).

"Trabajos para la Ciudad" y los otros programas integrados dan una nueva identidad a los profesores. Aunque los estudiantes no expresan interés en oficios particulares, los profesores ya no se sienten como simples cuidadores. Saben que pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias, intereses y actitudes que les prestarán buen servicio en la escolarización o el trabajo futuros. Los sentimientos de propia eficacia de los profesores son evidentes para los estudiantes. Varios alumnos de primer curso sorprendieron recientemente a una periodista que nos visitaba diciéndole que lo que diferencia a los profesores de Rindge es que *les gusta* lo que están haciendo.

Los estudiantes, de manera poco sorprendente, responden comprometiéndose más con la escuela; sus "raíces creativas" se ponen en marcha y los profesores comienzan a verlos en su mejor momento. La preocupación y el respeto mutuo se extienden fuera de las paredes del aula. Por ejemplo, durante el verano un grupo de estudiantes que acababa de finalizar su año de "Trabajos para la Ciudad" respondió a la invitación de uno de sus profesores de proponer formas de suavizar la incorporación de los próximos alumnos de primer curso. Utilizando la abreviatura RSTA (*Rindge School of Technical Arts*) (Escuela Rindge de Artes Técnicas), se nombraron a sí mismos *Responsible Students Take Action* ("Estudiantes Responsables Toman Medidas").

Cuando Paulina y su grupo entraron en Rindge, recibieron un nuevo manual del estudiante, que cubría todos los temas que los antiguos alumnos deseaban que alguien les hubiera dicho a ellos, y encontraron apoyo inmediato por parte de los mentores estudiantiles de la RSTA, que habían puesto una mesa en el vestíbulo para ayudar a los alumnos de primer curso en todos los aspectos, desde abrir las difíciles cerraduras de las taquillas hasta resolver la confusión.

Impresionados por estos esfuerzos, los miembros del personal ahora son más propicios a abrir foros incluso más inusuales para la participación e incorporación de los estudiantes. Rindge es probablemente la única escuela de formación profesional en Estados Unidos que tiene su propia Junta de Innovaciones, con un número igual de miembros (y votos) para estudiantes y personal. La junta se creó a finales de 1991, poco después que el programa "Trabajos para la Ciudad" recibiera el Premio a la Innovación de la Fundación Ford. "Trabajos para la Ciudad" fue una de las diez innovaciones en el gobierno estatal y local seleccionada nacionalmente entre más de 1.700 solicitudes y recibió 100.000 dólares para "ampliar y profundizar" su labor.

El personal estuvo de acuerdo en apartar un tercio de este premio para distribuirlo durante tres años en pequeñas becas a otras innovaciones en las Escuelas de Cambridge que favorecieran la misión de "Trabajos para la Ciudad". El proceso sería supervisado por una junta con igual número de miembros del personal y de estudiantes, y se reservarían varios puestos para representantes de la comunidad.

En sus primeras reuniones, la junta llegó a una declaración de su misión y a un conjunto de prioridades. Los estudiantes miembros eran francos en estos debates, insistiendo, por ejemplo, en que todas las propuestas fueran presentadas al menos por un profesor y un alumno, y que especificaran la forma de participación de los estudiantes en el cumplimiento del programa.

En primavera, los miembros de la junta leyeron y valoraron casi dos docenas de propuestas de todo el distrito escolar. Después de seleccionar y entrevistar a los finalistas, la junta eligió nueve ganadores, con propuestas que iban desde un nuevo programa de radio dirigido por estudiantes a una escuela de verano especial para alumnos bilingües. Cuando los profesores y compañeros de clase les preguntaron por qué no utilizaban más dinero para proyectos y programas internos de Rindge, varios estudiantes hablaron apasionadamente de la necesidad de acabar con el aislamiento del programa de formación profesional. Quieren que el Fondo de Innovaciones estimule a los profesores y los estudiantes en todo el distrito escolar para intentar nuevas maneras de unir las manos y la mente. Su esperanza encuentra eco en la nota leída por Paulina al final de su declaración a la escuela: "Respetamos, y esperamos respeto. ¡El éxito lo exige!"

Hacer que los cambios sean de dominio público

Los educadores que participan en los intentos de reforma de la escuela tienden a construir una pared de protección en torno a lo que están haciendo. Creen que, si no lo hacen, pueden ser acusados por los padres —o incluso peor, por los miembros de la junta escolar— de "experimentar con nuestros niños". Aunque es posible trabajar aislados durante algún tiempo, la única protección real a largo plazo está en convencer a los implicados del valor, y quizá la inevitabilidad, de lo que se está haciendo.

Los cambios en Rindge nunca han sido un secreto. El personal y los estudiantes han hecho presentaciones en las Noches de los Padres, han hablado en todos los colegios de educación secundaria, han recibido a cientos de personas en las exposiciones del trabajo de los estudiantes. El interés en "Trabajos para la Ciudad" expresado por la comunidad

general ha motivado al personal a hacer funcionar bien el nuevo programa y a poder describirlo correctamente a otros.

El carácter público de lo que estamos haciendo ha causado algunos problemas políticos locales. Un miembro de la junta escolar, hablando para una circunscripción de padres pequeña pero con voz, acusó a Rindge de dirigir erróneamente a los estudiantes de la clase trabajadora ofreciéndoles artes liberales, en lugar de la formación manual que ellos "necesitan". Este ataque se hizo por medio de varias cartas al editor del periódico local, la obstrucción de materias incluso triviales de Rindge ante el comité escolar, y el estímulo a que los estudiantes salieran del distrito en virtud de un plan estatal de elección escolar y asistieran a una escuela suburbana de formación profesional. Hubo peticiones de auditorías estatales en tres años consecutivos, y una incluyó además un intento de que el Estado retirara la certificación a nuestro programa.

Hasta ahora, estos ataques nos han robado tiempo y energía, pero también han unido al personal, los estudiantes y los padres en torno al nuevo programa. Afortunadamente, también recibimos reacciones muy positivas sobre lo que estamos haciendo, tanto de dentro del distrito como de todo el país. A medida que ha aumentado el conocimiento de la Ley Perkins, también lo han hecho las peticiones de visitar nuestro programa o de que enviemos fuera a nuestros profesores como directores y presentadores de talleres. En realidad, las peticiones se han hecho tan numerosas con el tiempo que hemos establecido nuestro propio mecanismo formal para manejarlas: la Colaboración de Manos y Mente (*Hands and Minds Collaborative*), establecida por la Fundación Dewitt Wallace-*Readers Digest* y la Fundación Mott, es una tentativa conjunta de Rindge y el Centro para la Ley y la Educación.

El contacto con otros profesores y otros sistemas escolares ha aportado importantes beneficios para nuestro personal. Las actitudes, preguntas y comentarios de los profesores

de otros distritos se convierten en un patrón con referencia al cual los docentes de Rindge pueden medir la distancia que han recorrido y reducir la "separación física, social y educativa general que divide a los profesores de formación profesional" de otros profesionales en ejercicio (LITTLE, 1992, pág. 6).

En junio de 1993, una docena de profesores de Rindge sirvieron de directores de taller en una conferencia nacional copatrocinada por el Centro para la Ley y la Educación, el Instituto de Tecnología de Massachusetts y la Colaboración de Manos y Mente. Era labor de los directores de taller ayudar a los casi doscientos participantes en el desarrollo de proyectos que les ayudarían a aplicar la Ley Perkins en sus propias escuelas. En la última sesión, después de escuchar a varios profesores expresar preocupaciones sobre la pérdida de tiempo para la formación específica de un oficio, intervino Tom Lividoti, el profesor de electricidad en Rindge: "Solía decir ese tipo de cosas. Yo era el que más fuertemente se quejaba sobre la reducción de horas en el taller de electricidad. Pero lo que estamos haciendo ahora evidencia esencias creativas que yo no sabía que estos chicos tenían; al final del curso académico, veo avances que nunca soñé que fueran posibles. Quizá no pueda crear aprendices de electricista de segundo año, pero sé que estamos consiguiendo mejores estudiantes en general".

Los profesores académicos que trabajan con el programa "Trabajos para la Ciudad" también han descubierto que tienen que compartir mensajes importantes con sus colegas. En la primavera de 1993, Alif Muhammad, el profesor de Sistemas de la Ciudad, convocó una serie de talleres para profesores de Cambridge llamada "Restituir la Acción a las Matemáticas y la Ciencia". Rob Riordan, miembro del equipo de Humanidades de Rindge, se dirigió recientemente a los profesores y especialistas de humanidades en una reunión nacional patrocinada por el Consejo Americano de Sociedades Sabias (*American Council of Learned Societies*): "Yo comencé el año pensando que mi misión era aportar las

humanidades a la formación profesional. Ahora creo que debo llevar metodologías profesionales a las humanidades."

Los dilemas y los desafíos continúan

Cuando comenzamos a auto-recrearnos, supimos que deseábamos que la escuela fuera democrática en todos sus numerosos estratos. Las relaciones entre la Administración y el personal serían lo más igualitarias posible y los profesores participarían significativamente en la toma de decisiones. Las relaciones entre los docentes serían democráticas: habría oportunidades para que diversificaran sus roles, enseñaran en equipo y tuvieran un tiempo de planificación común regular. Las relaciones entre los docentes y los estudiantes serían democráticas: el profesor actuaría como un entrenador y un consejero más que como un enseñante distante.

La metodología y el *currículum* serían democráticos: no encauzaríamos a los estudiantes, y por tanto tendríamos las mismas expectativas altas para todos ellos. Centraríamos nuestra evaluación en los proyectos creados por el estudiante, no en pruebas diseñadas por el profesor. La relación entre la escuela y la comunidad sería democrática: proporcionaría oportunidades para que los estudiantes investigaran e intentaran satisfacer activamente las necesidades reales de la comunidad. Por último, también intentaríamos hacer lo más democrático posible nuestro ambiente físico, nuestros ambientes de trabajo: diseñaríamos y construiríamos espacios que fomentaran nuestras metas democráticas, a pesar de la arquitectura de instituto de bachillerato típica estadounidense, que refleja el modelo de factoría industrial y obstruye el trabajo colectivo.⁴

⁴ La arquitectura de cadena de montaje recibe apoyo de las metodologías y los *currícula* de cadena de montaje. Véase A. STENBERG, "Beyond the Assembly Line," *The Harvard Education Letter* 9, 2 (1993): pág. 1.

Pero el enigma fundamental de la formación profesional sigue sin resolverse suficientemente: todavía muchos desean de la formación profesional la escolarización "sin marca de fabricante" que consideran adecuada para los estudiantes de bajos ingresos, mientras que otros estamos de acuerdo con DEWEY en que es un vehículo para transformar la educación secundaria y crear escuelas donde todos los alumnos puedan ser "inteligentes".

Uno de los aspectos más perturbadores de nuestra experiencia en Rindge es el persistente sesgo de clase social que impregna las creencias de ciertos miembros de la comunidad sobre quién debe asistir a los programas de formación profesional y qué deben hacer una vez que están allí. Un crítico advirtió que la nueva Rindge está preparando "renacentistas, no fontaneros". Cae por su peso cuáles prefería para sus propias hijas, sin embargo, todavía insistía en que la formación en destrezas limitadas era mejor para los estudiantes de bajos ingresos.

Este sesgo tiene sus raíces en los orígenes contradictorios de nuestra escuela, y no descenderá fácilmente en Cambridge, o en otros lugares. Incluso DEWEY, al comentarlo, advirtió con un irritado sarcasmo, "No hay nada más conmovedor en la historia de la educación que oír a algunos dirigentes de éxito denunciar como poco democrático el intento de proporcionar a todos los niños, a expensas públicas, la educación más completa que sus propios hijos disfrutan por rutina" (WESTBROOK, 1991, pág. 178). Esto es, esencialmente, lo que el experimento en Rindge intenta lograr: oponerse a que la educación se reduzca a la formación para el trabajo (DAVIS y cols., 1989, pág. 109), que sólo "levanta más barreras a una educación de alta calidad para los estudiantes de bajos ingresos" (ROSENSTOCK, 1992), y ampliar el trabajo intelectual creativo para todos los estudiantes.

Bibliografía

- CARNOY, M. y H. LEVIN (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, Calif., Stanford University Press.
- DAVIS, J., J. HUOT, N. JACKSON, R. JOHNSTON, D. LITTLE, G. MARTELL, P. MOOS, D. NOBLE, J. TURK y G. WILSON (1989). *It's Our Own Knowledge*. Toronto, Ontario Federation of Labor Conference on Education and Training.
- DEWEY, J. (e. p.). "Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education". En *The Middle Works: 1899-1924*, editado por Jo Ann BOYDSTON. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- KRUG, E. (1969). *The Shaping of the American High School, 1880-1920*. Madison, University of Wisconsin Press.
- LITTLE, J. W. (1992). "Work on the Margins: The Experience of Vocational Teachers in Comprehensive High Schools". Berkeley, National Center for Research in Vocational Education.
- National Assessment of Vocational Education* (1987). Washington, D.C., United States Department of Education.
- ROSENSTOCK, L. (1991). "The Walls Come Down: The Overdue Reunification of Vocational and Academic Education". *Phi Delta Kappan* 72, 6, págs. 434-436.
- (diciembre 10, 1992). "Easing Students' Pressure to Predict the Future". [Carta al editor]. *New York Times*, pág. 20.
- WESTBROOK, R. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, N. Y., Cornell University Press.