



DOCUMENTO DE DEBATE

# ¿ESTÁ FRACASANDO LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIOCULTURAL?

JUANA M. SANCHO GIL

UNIVERSIDAD DE BARCELONA



## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	4
1. Paliar que no curar .....	5
2. <i>Parchear</i> o inventar nuevas estructuras .....	8
REFERENCIAS.....	12

## Elogio a la educación, necesidad de transformar la Escuela

Juana M. Sancho Gil<sup>1</sup>

*“La escuela es una institución fundada y pensada para habitar en un mundo sólido, en un medio estable, en condiciones regulares, en tiempos de progreso” (Corea, 2004: 65).*

---

<sup>1</sup> Coordinadora del grupo de investigación consolidado ESBINA - *Subjetividades y entornos educativos contemporáneos* (2009SGR 0503) de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/esbrina>; y de la *Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa* – REUNI+D. Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2010-12194-E): <http://reunid.eu>. Correo electrónico: [jmsancho@ub.edu](mailto:jmsancho@ub.edu)

## INTRODUCCIÓN

En la primera parte de este texto explico mi posición sobre la importancia de la educación y diferencio este proceso civilizatorio de la escuela, como organización que se ocupa de la educación con una determinada estructura y modo funcionar. A continuación señalo algunas de los elementos que configuran el persistente fracaso de las reformas educativas. Finalizo con algunas de las transiciones a realizar para que la escuela del siglo XX llegue algún día a ser la del XXI.

\* \* \*

Tener acceso a la educación, poder contar con un espacio, un tiempo, unas personas y unos recursos que nos permitan desarrollarnos intelectual, social y emocionalmente es lo mejor que nos puede pasar. Erradicar el trabajo y la explotación infantil sigue siendo en muchos países una distante línea de horizonte. La lucha por el acceso a la educación de *todas* las personas, independientemente de su clase social, sexo, etnia, religión o características físicas e intelectuales, tiene una larga historia. Una historia que en Europa comienza con educadores como Jan Amos Komenský, para nosotros Comenio, y su preocupación por encontrar *el método* adecuado para enseñar *todo a todos*. Que sigue en Estados Unidos cuando Horace Mann argumenta que la educación universal es la mejor manera de formar ciudadanos democráticos y mejorar la economía del país. Continúa en la vanguardia de las democracias y suele ser bandera de las revoluciones. Aunque lo que hoy ya es un derecho y una obligación, y quizás por eso algunos no lo valoran lo suficiente, en otros todavía es un sueño. Valga como ejemplo la protagonista de la película *Buda explotó de vergüenza*, que transita todos los horrores de la guerra afgana para poder ir a la escuela para que le cuenten “historias interesantes”. Cuando lo consigue no encuentra tal historia, solo signos incomprensibles que una maestra escribe en la pizarra. Pero puede sentarse al calor, la complicidad y las risas de otras niñas, después de su largo y peligroso viaje. Y sobre todo, no le pegaron un tiro como le sucedió a Malala Yousafzai en la vida real.

¿Por qué este largo preámbulo? Porque quiero dejar claro que la crítica<sup>2</sup> necesaria a la Escuela actual, así en mayúscula porque me refiero a todo el sistema educativo desde la etapa infantil a la universitaria, aunque aquí me centro más en la etapa enseñanza obligatoria, se basa en mi interés por la educación. Parte del reconocimiento de la importancia de poder pensarnos, de tener la oportunidad de desarrollarnos como seres humanos y de reescribir nuestra propia historia. De no tenerse que quedar sólo con la parte de la historia que ya nos viene escrita por nuestra biología y por el contexto social, cultural, político y económico de nuestro nacimiento.

---

<sup>2</sup> Es importante que manifestar que entiendo la crítica en el sentido de valorar las fortalezas y las debilidades de algo o de alguien, de juzgar algo, fundándose en evidencias, y no como un mero ejercicio de “cargárselo todo”.

Es la enorme importancia de la educación lo que la hace tan fascinante en todos los sentidos. En la cultura occidental el concepto educar remite a tres raíces latinas, que pueden parecer contradictorias, pero que yo veo complementarias. *Educere* hace referencia a la idea de *sacar, hacer salir...* *Educare*, remite a las nociones de *llenar, nutrir, alimentar...* Mientras *ducere*, se vincula a *guiar, conducir, tutelar...* Para mí la educación *debería* posibilitar que cada uno *sacase* lo mejor de sí mismo, pero para ello necesita *alimentarse* y contar con el cuidado de una *tutela* amorosa. El problema comienza cuando se rompe el equilibrio o cuando los que detentan el poder intentan por todos los medios *llenar, nutrir, alimentar* al alumnado sólo con un tipo de dieta, la que refleja su visión del mundo; y *guiarlo, conducirlo, tutelarlo* hacia sus propias creencias y convicciones. Algo que suele tener como resultado *sacar, hacer salir* lo peor de muchos individuos.

Cuanto menos democrática es una sociedad, más se empeñan los que gobiernan en ejercer el *poder* de hacer pensar a los individuos lo que ellos quieren que piensen y de hacerlos actuar como ellos quieren que actúen. Como argumentan autores como Althusser (1971) los sistemas de creencias se reproducen y *seducen* a los nuevos sujetos a través de distintos dispositivos. Para él, los más insidiosos y difíciles, por la dificultad de conseguir una distancia crítica de ellos, son los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), que trabajan de forma encubierta para cuidar (educar) y persuadir hacia la “sumisión a las normas establecidas” (p. 132). Entre los AIE se incluye la religión, la educación, la familia, la política, los sindicatos, los sistemas de comunicación y la cultura. Para este autor, los AIE funcionan haciendo pasar como *natural e incuestionable el sistema fundamental de creencias de la sociedad*.

Lo que pone de manifiesto Althusser, sobre todo en el caso de la educación, es que el aparato organizativo, simbólico y artefactual que conocemos como Escuela, desarrollado en los últimos 200 años, se ha centrado en *llenar, nutrir, alimentar* al alumnado de las creencias dominantes de la sociedad, y a *guiarlo, conducirlo, tutelarlo*, para *adaptarse* al papel que le ha asignado la sociedad. Quizás porque si se favorece el *sacar, hacer salir...* puede ponerse en peligro lo que se considera como el *natural e incuestionable sistema fundamental de creencias de la sociedad*. Pero en los últimos años las sociedades han experimentado cambios profundos y de distintos tipos que están poniendo en evidencia el *fracaso*, de esta concepción de la Escuela. Al menos para acoger a todos los que según las propias leyes tienen derecho a la educación<sup>3</sup>.

## 1. PALIAR QUE NO CURAR

El actual ministro de educación español acaba de ver aprobada una nueva ley, que pretende *paliar* el aparente fracaso de un sistema educativo, que casi el 30% del alumnado de enseñanza secundaria obligatoria abandona habiendo perdido el interés por aprender –al menos lo que se enseña en la escuela- y sin haber obtenido un título. Como se ha

---

<sup>3</sup> Aunque no olvido a sociólogos como Paul Willis, Cristina Corea o Ignacio Lwkwicz, entre otros, en su argumentación de que el capitalismo necesita de un conjunto de individuos *intercambiables, dispensables* y suficientemente desesperados para estar dispuestos a aceptar cualquier condición de trabajo.

argumentado y debatido en distintos foros<sup>4</sup>, la reforma, además de reintroducir una visión del mundo particular –como la consideración de la religión católica como materia evaluable, sólo va a los síntomas, sin plantearse la raíz de los problemas. Sólo ofrece *paliar*, cuando lo que necesita es *curar*. Y una de las enfermedades a *curar*, es la *reformitis*. El empeño de cada uno de los ministros de educación que hemos tenido desde la Ley General de 1970 de cambiar o mordicar la ley que había cambiado o modificado su antecesor. Éste, para mí, es el primer fracaso de nuestro sistema educativo.

Un fracaso, que como he discutido en un trabajo anterior (Sancho, 2003), en nuestro país parece venir de lejos. Cuando Federico Mayor Zaragoza fue ministro de educación en el gobierno de UCD<sup>5</sup>, pensó en acometer una reforma de la enseñanza secundaria, porque le parecía que debía mejorarse. Comenzó a documentarse sobre la historia de este ciclo educativo, algo que quizás le hubiera ido bien al actual gabinete gubernamental, y descubrió que en los últimos 150 años este tramo de enseñanza había experimentado treinta reformas. Lo que significaba una cada cinco años. Mayor Zaragoza pensó que no había ningún proceso de cambio sustantivo que pueda llevarse a cabo en cinco años y que quizás lo que los centros y los docentes necesitaban en aquellos momentos era una cierta tranquilidad para trabajar<sup>6</sup>. Si tenemos en cuenta la idea de Sarason (1990) de que a los individuos no nos suele gustar el cambio individual o personal, podemos vislumbrar los mecanismos de resistencia que el profesorado y los centros han podido ir desarrollando a lo largo de los años para sobrevivir a los diferentes ministros y ministras de educación (Sancho, 2011). Lo que está en relación con otros elementos que hacen fracasar las reformas, y con ellos los sistemas educativos, que se refieren a la distribución y reparto del poder que afecta a la autonomía de los docentes para dirigir su propio trabajo, para tener un papel en la evolución de la cultura escolar y para atender a su desarrollo profesional y personal.

Uno de los principales problema de los reformadores es que *no suelen tener en cuenta los fallos y logros de las reformas anteriores*. Parecen pensar, bien por ignorancia, bien por detentar un poder que parece ilimitado, bien por creer que ellos sí tienen la respuesta correcta, que su propuesta es mejor que ninguna de las anteriores y que va a resolver todos los problemas. El impulso de una nueva reforma conlleva la realización de una serie de informes que evalúan los problemas y carencias del sistema educativo<sup>7</sup> o la creación de una

---

<sup>4</sup> Foro de Sevilla (2012). *Por otra escuela pública*. <http://porotrapoliticaeducativa.org/>  
<http://porotrapoliticaeducativa.files.wordpress.com/2013/01/por-otra-politicaeducativa.pdf>

<sup>5</sup> Unión de Centro Democrática, partido creado por Adolfo Suárez a mitad de los años setenta del siglo veinte.

<sup>6</sup> Ponencia invitada al Congreso Pedagógico "La educación crea futuro". Madrid 3-5 de abril de 2002.

<sup>7</sup> Por ejemplo A Nasion at Risk en Estados Unidos dio pie a un conjunto de reformas a finales de los años ochenta y principio de los noventa del siglo veinte. En España la reforma impulsada

corriente de opinión que hace parecer insostenible el estado en el que se encuentran los centros de enseñanza<sup>8</sup>. El problema de estos informes o estados de opinión no se sitúa tanto en su capacidad y acierto para detectar las problemáticas, insuficiencias, contradicciones y desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo, sino en las propuestas que se derivan para tratar de responder a ellas. El análisis pormenorizado de estas propuestas suele revelar que:

- No han tenido en cuenta los elementos que explican el fracaso de reformas anteriores, entendido como su incapacidad para alcanzar los objetivos educativos propuestos y mejorar los procesos y resultados del aprendizaje. A menudo las apreciaciones se hacen en clave política, culpando al partido del gobierno anterior de los problemas del sistema educativo, algunos de los cuales han estado ahí desde largo tiempo y lo seguirán estando cuando finalice el mandato de quienes propulsan la reforma.
- No se suelen preguntar si el problema específico que intentan abordar, o alguno similar, ha ocurrido anteriormente en la historia del sistema. Si alguna vez se ha hecho algo al respecto y cuál ha sido el efecto. Si existen situaciones que se den de forma cíclica o constate a lo largo de la historia del sistema. Lo que lleva al autor a argumentar que lo que caracteriza a la reforma educativa en los últimos cincuenta años es su perspectiva ahistórica.
- No contemplan el sistema educativo como un todo profundamente interconectado con el resto de los sistemas sociales, por lo que las respuestas articuladas para tratar los problemas y desafíos de la educación siempre son parciales y sólo centradas en los cambios en el contenido del currículum. Es difícil encontrar una propuesta de reforma que se plantee la introducción de cambios significativos en la estructura básica del sistema educativo que implique desde la transformación de los organismos de gestión en los distintos niveles de la administración, a la forma de entender los espacios y tiempos escolares, pasando por la revisión del rol del profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad en el proceso educativo.

La incapacidad para aprender de los errores o aciertos anteriores profusamente documentados y difundidos convierte a los promotores de las reformas, es decir a los ministerios de educación, en "organizaciones que no aprenden". El reduccionismo que implica situar la solución de los problemas, no donde se generan sino en el único lugar donde los reformadores entienden que pueden ejercer su poder, aumenta la imposibilidad de generar conocimiento significativo para guiar la acción educativa. Las consecuencias de esta situación son variadas y perjudiciales para unas instituciones cuya principal misión es promover el aprendizaje en un contexto de problematización creciente de la sociedad (paro, violencia,

---

por el gobierno socialista en los años ochenta, se basó en el diagnóstico sobre el sistema educativo publicado en el denominado Libro Blanco.

<sup>8</sup> Este ha sido el caso de las reformas impulsadas por los gobiernos canadiense y español en la mitad de los años noventa del siglo veinte y la primera década del siglo veintiuno respectivamente (Hargreaves, 2003 y Hernández y Sancho, 2002).



inmigración, desigualdad, consumismo, televisión basura, etc.). Algunas de estas consecuencias se evidencian en el afianzamiento de la sensación de "intratabilidad" de los sistemas educativos y la sensación de que no hay nada a hacer, de que ya está todo dicho, visto y experimentado y que, se haga lo que se haga, todo continuará igual; que la "gramática de la escuela" (Tyack y Tobin, 1994) no se puede cambiar, que no hay otra forma posible de organizar los sistemas educativos y los propios centros de enseñanza; que, como he oído decir a algunos, una buena parte del alumnado de enseñanza secundaria "no debería estar en el instituto". En el aumento de la perplejidad, desorientación y pesimismo por parte del profesorado, de la desmotivación y rechazo al aprendizaje escolar por parte del alumnado, de la preocupación y descontento por parte de las familias, y el criticismo hacia la escuela y el profesorado por parte de la sociedad. En la creciente incapacidad para buscar formas alternativas a los sistemas educativos que intentando preservar lo mejor de la cultura y la tradición lograsen introducir transformaciones sustanciales para poder responder mejor a las necesidades educativas de los individuos y las sociedades actuales.

## 2. PARCHEAR O INVENTAR NUEVAS ESTRUCTURAS

Una de las más importantes aportaciones de la neurociencia a nuestro conocimiento sobre el aprendizaje y el aprender ha sido mostrar evidencias sobre cómo los modelos de aprendizaje experimentados e interiorizados de forma repetitiva configuran las conexiones neuronales de forma que nos impiden o dificultan afrontar situaciones nuevas y aprender en contextos complejos. Los denominados *estilos cognitivos*, no son desarrollos de improntas preescritas en nuestro calendario genético, sino que se construyen en el entramado de experiencias de aprendizaje a las que los individuos tienen acceso a lo largo de su vida.

La escuela tiende a redundar en las características bioculturales del alumnado, no se concentra en abrirle posibilidades. Así que su fracaso con un amplio grupo de jóvenes (casi el 30%) sea un reflejo del fracaso social. Pero además el sistema educativo también se siente prisionero de las inercias del pasado y el fracaso de políticos y educadores se encuentra en nuestra incapacidad o dificultad de pensar más allá de lo que sabemos. A pesar de disponer de conocimiento que posibilita nuevas visiones. A partir de aquí basándome en un trabajo anterior (Sancho, 2009), me referiré a un conjunto de posibles transiciones para trascender la escuela actual y dirigirnos a la tan renombrada escuela del siglo XXI.

Según Sawyer (2008:2), el final del siglo XX, la mayoría de los países industrializados ofrecían educación formal a todos los chicos y chicas. Estos sistemas siguen caminos diferentes, pero finalmente convergen fundamentalmente en el mismo modelo de escolaridad. Cuando este modelo emergió en los siglos XIX y XX, los científicos no sabían demasiado sobre cómo aprendía la gente. Incluso en la década de 1920, cuando las escuelas comenzaron a ser las grandes instituciones burocratizadas que conocemos hoy, no existía una investigación sistemática sobre cómo los individuos aprenden. Como resultado, este modelo de escuela estaba basado en concepciones de sentido común que nunca se han comprobado científicamente. Estas concepciones se pueden sintetizar como sigue:

- El conocimiento es una colección de *hechos* sobre el mundo y de *procedimientos* para resolver problemas.

- La finalidad de la escuela es meter estos hechos y procedimientos en la cabeza del alumnado. Se considera educado a quien posee una buena colección de estos datos y procedimientos.
- El profesorado conoce estos hechos y procedimientos y su labor es transmitirlos al alumnado.
- Los hechos y los procedimientos más simples han de aprenderse antes, para seguir con hechos y procedimientos más complejos. Esta definición de *simplicidad* y *complejidad* y la propia secuenciación de los materiales de enseñanza están determinados por el profesorado, los autores de los libros de texto o por expertos adultos (matemáticos, científicos, historiadores, etc.)– no mediante el estudio de cómo las criaturas aprenden realmente.
- La forma de determinar el éxito de la escuela es examinar al alumnado para comprobar cuántos hechos y procedimientos han adquirido.

Sin embargo, este modelo de escuela tan profundamente enraizado, naturalizado y persistente, no puede responder a las necesidades presentes y futuras de la diversidad del alumnado que hoy asiste a la escuela. De ahí que para transformar la escuela del siglo XX en un entorno de aprendizaje del siglo XXI, tengamos que tener en cuenta que:

- La escuela del siglo XX fue pensada para acoger a un grupo reducido y privilegiado de estudiantes que tenían que adquirir un conocimiento y unas habilidades muy específicas. Y la escuela del siglo XXI tiene que dar cabida a toda la población de una determinada franja de edad y tiene que ayudar a este amplio y diverso grupo de estudiantes a adquirir y desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y predisposiciones diversificadas y emergentes.
- La escuela del siglo XX tenía que responder a las necesidades crecientes de la sociedad industrial. Para Sawyer (2008:2) “las escuelas basadas en este modelo han sido efectivas para transmitir un volumen estándar de hechos y procedimientos al alumnado. La finalidad de este modelo era asegurar la estandarización –todos los estudiantes tenían que memorizar y dominar el mismo currículo básico- y este modelo ha sido razonablemente eficaz para lograr este objetivo. Este modelo de escuela estaba estructurado, programado y reglamentado de una forma explícitamente diseñada por analogía con la fábrica de la era industrial (Callahan, 1962), y esta organización estructural facilitaba la transición entre la escuela y la fábrica”. Por el contrario, los sistemas educativos del siglo XXI tienen que dar respuesta a la economía del conocimiento (Bell, 1976; Drucker, 1993). La economía del conocimiento se basa en “la producción y distribución del conocimiento y la información, más que en la producción y distribución de cosas” (Drucker, 1993, p. 182). En la economía del conocimiento los trabajadores son analistas simbólicos (Reich, 1991) que manipulan símbolos más que máquinas, y que crean artefactos conceptuales más que objetos físicos (Sawyer, 2008).

- La escuela del siglo XX fue pensada para que los estudiantes dominasen las bases factuales y conceptuales de un conjunto determinado de disciplinas. Y los sistemas educativos del siglo XXI tienen que considerar nuevas formas de producción, representación y transmisión del conocimiento (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman y Scott, 1994).
- Los niños, niñas y jóvenes que iban a la escuela del siglo XX vivían en un mundo analógico, siendo sus principales entornos de socialización la familia, la escuela y el entorno próximo; y los niños, niñas y jóvenes actuales se encuentran inmersos en un mundo digital que les ofrece una plétora de información, modelos de comportamiento, valores y formas de vida (Sancho, 2010). De este modo, los sistemas educativos del siglo XXI tienen que reconocer y sacar el máximo provecho educativo de las viejas y nuevas fuentes de información y experiencia.
- El sistema educativo del siglo XX se basaba en visiones intuitivas e ideológicas –que reproducían los discursos coloniales y de clase (Young, 2001; Cannella y Viruru, 2004)-, sobre cómo los individuos aprenden o *deben* aprender. Y la escuela del siglo XXI no puede dejar de considerar las contribuciones de las ciencias del aprendizaje (Sawyer, 2006) y de la neurociencia (Fischer, 2009), sobre cómo tiene lugar el aprendizaje.
- Los sistemas educativos del siglo XX se centraban en una visión estrecha de la alfabetización, siendo el texto escrito la forma principal de adquirir y representar el conocimiento. Y la escuela del siglo XXI no puede dejar de considerar la diversificación de las formas y modos de escribir y leer. Resulta necesario transitar desde la educación monoalfabética del siglo XX a la educación multialfabética del siglo XXI (Cope y Kalantzis, 2000; Kress, 2003).
- Para los sistemas educativos del siglo XX el aprendizaje sólo se produce en la clase, bajo el control de un docente. Se supone que luego el estudiante tiene que transferir lo aprendido al mundo real. Y la escuela del siglo XXI ha de tener en cuenta que el aprendizaje, para bien o para mal, se produce en todos los lugares en los que se mueven los individuos (Rogoff, 1990). De este modo, los sistemas educativos del siglo XXI tendrían que replantearse la idea del estudiante como un recipiente *vacío* que necesita *ser llenado* para poder interactuar con el mundo; para comenzar a explorar la idea de que los estudiantes llegan a la escuela con una historia y un bagaje cultural que puede facilitar, dificultar o impedir el aprendizaje que le ofrece la institución. Del mismo modo que ésta puede beneficiarse de las experiencias de aprendizaje que el alumnado experimenta en otros entornos.

Los propios estudiosos de la educación tendemos a olvidar que como argumenta Mecklenburger (1990:106) “la escuela es una ‘tecnología’ de la educación del mismo modo que los coches son una ‘tecnología’ del transporte”. La escuela, como forma de organizar la educación, incluye miles de edificios, docentes, asesores, sistemas educativos estatales, regionales y locales, administraciones educativas, proveedores de distintos recursos,... Y en la actualidad, la mayoría de las personas han sido *tocadas* por ella. El mayor problema es que de ser *una posible forma* de organizar la educación se ha convertido en LA forma de hacerlo. Por

lo que la escuela del siglo XXI tendría que contribuir a cambiar esta visión tan *naturalizada* de la educación.

Adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades y predisposiciones necesarias para contribuir a hacer realidad el tipo de educación que parece demandar el presente-futuro no parece una tarea fácil. Pero nunca ha sido lo fácil lo que ha hecho mover el mundo.

## REFERENCIAS

- Althusser, Louis (1971). Ideology and ideological state apparatuses. En *Lenin and Philosophy, and Other Essays* (136-170). London: New Left Books.
- Bell, Daniel (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cannella, Gaile y Viruru, Radhila (2004). *Childhood and Postcolonization*. New York; London: Routledge.
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London; New York: Routledge.
- Corea, Cristina (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Cristina Corea e Ignacio Lwkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (41-70). Buenos Aires: Paidós.
- Drucker, Peter (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: HarperCollins.
- Fischer, Kurt W. (2009) "Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching". *Mind, Brain and Education* 3.1: 3-16. Published Online: Mar 11 2009: <http://learningandthebrain.gw.utwente.nl/Explorations%20in%20Learning%20and%20the%20Brain%20QS%20final.pdf>
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Torw, Martin (1994 [1997]). *La Nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hargreaves. Andy (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana M. (2002). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. CIDE-MEC.
- Kress, Gunther (2003). *Literacies in the New Media Age*. London: Routledge.
- Mecklenburger, J. A. (1990) Educational Technology Is Not Enough. *Phi Delta Kappan*, Octubre, pp. 104-108.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press: New York.

- Sancho, Juana M. (2003) La vigencia de una obra. Prólogo. En Seymour Sarason, *El predecible fracaso de la reforma educativa* (9-26). Barcelona: Octaedro.
- Sancho, Juana M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 13-32.  
<http://revistas.um.es/educatio/issue/view/7511/showToc>.
- Sancho, Juana M. (2010). Digital Technologies and Educational Change. En A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman y D. Hopkings (Eds.). *International Handbook of Educational Change* (433-444). Dordrecht; Boston; London: Springer.
- Sancho, Juana M. (Coord.) (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Descargable de: <http://www.ub.edu/esbrina/publicacions.html> (epub).
- Sarason, Seynour (1990 [2003]). *El predicable fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Sawyer, R. Keith. (ed.) (2006). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press: New York.
- –. (2008). *Optimising Learning Implications of Learning Sciences Research*. Paris. OECD.
- Tyack, David y Tobin, William (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Young, Robert J. C. (2001). *Postcolonialism: An historical introduction*. Oxford, UK: Blackwell.