

La innovación educativa viaja en tren

Antonio Romero Muñoz

Sebastián González Losada

Universidad de Huelva

En este trabajo los autores, contraponiendo las innovaciones pensadas y conducidas por otros y las realizadas por los protagonistas de las mismas de acuerdo con sus necesidades, analizan las dificultades que estas últimas encontrarían para su desarrollo, dada la situación social, económica, política y educativa actual. El trabajo concluye con una serie de propuestas tendentes a buscar una salida a esta situación.

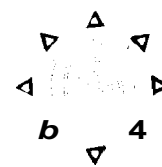
In this work the authors, setting in front the innovations that were thought and led by others and those that were realized by their protagonists regarding to their needs, analysed the difficulties of these last in their development, on account of the actual social, economic, political and educational situation. This work concludes with a groupe of proposals leading to look for an exit to this situations.

Cada vez que volvemos a pensar en las experiencias innovadoras que ya forman parte de los libros de Historia de la Educación protagonizadas por personas como Freinet, Freire, Makarenko, Lorenzo Milani, Giner de los Ríos, Neill, Ferrer i Guardia, Rosa Sensat y tantos otros, sentimos como un soplo de aire fresco entra en la «oficina» en la que se está convirtiendo por lo general la escuela de hoy día.

Cada una de estas experiencias tiene un carácter singular y distinto a las demás porque las personas que las protagonizaron eran también singulares y distintas entre sí. Sin embargo podemos percibir en todas ellas una serie de elementos comunes que las asemeja a pesar de haberse producido en tiempos y lugares muy distintos.

Tomemos como ejemplo dos de ellas que consideramos paradigmáticas «Freinet y su escuela moderna» y «Lorenzo Milani y su escuela Barbiana» y nos daremos cuenta que ambas experiencias coinciden sorprendentemente en lo esencial a pesar de la diferente personalidad de sus protagonistas y que podríamos resumir muy brevemente en los siguientes rasgos:

- El maestro como elemento fundamental, como auténtico líder de la innovación por encima del sistema, de la administración, de los expertos, de la propia organización escolar...
- La vinculación de la escuela con la vida. Pero no de una manera ficticia o artificial sino real. Son los problemas del entorno, las preocupaciones de familias y alumnos, la situación laboral, política y social de los protagonistas lo que une a la escuela con la vida sin solución de continuidad.
- El conocimiento como deseo. Como consecuencia de lo anterior ambas experiencias logran conectar el saber académico con las necesidades reales de los alumnos de manera que el conocimiento se percibe como necesario y se desea como herramienta útil para solucionar los problemas cotidianos y desenvolverse en la vida.
- La enseñanza como actividad crítica o la crítica como valor fundamental. No como un valor teórico sino como un valor vivido y practicado en el día a día de la actividad escolar y que quedó como uno de los principales patrimonios para los alumnos que pasaron por estas escuelas. Una formación que les convirtió en ciudadanos inconformistas y beligerantes con la injusticia, las desigualdades, el deterioro del medio ambiente, los abusos de poder... El seguimiento, por ejemplo, de los antiguos alumnos de la escuela Barbiana demuestra una mayoritaria implicación en organizaciones sindicales, las ONG, asociaciones diversas de carácter altruista, etc.
- La enseñanza cooperativa «versus» enseñanza competitiva. La cooperación de los alumnos como pieza fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que también dejaría sus posos para la vida adulta. Recordemos las cooperativas de Freinet, la socialización del material, o cómo en la escuela de Lorenzo Milani los alumnos más aventajados ayudaban a los demás y no se «pasaba de un tema a otro» hasta que todos los alumnos lo habían entendido.
- La ruptura con los espacios, los tiempos, los programas y los materiales de la escuela tradicional. Esta ruptura que en el caso de Freinet en algunos elementos es casi física (destroza literalmente la tarima y las horribles mesas de los alumnos y las convierte en elementos distintos), se hace de manera natural para poner esos elementos al servicio de las ideas y no por cuestión de modas. En la escuela Barbiana, por ejemplo, los alumnos dedicaban días enteros a estudiar matemáticas sin importarles el horario,



porque habían recibido la visita en la escuela de un personaje relevante en el campo de las matemáticas y se intentaba sacar provecho a la situación. Los programas en ambas escuelas eran un elemento secundario, característica ésta que curiosamente no tenía ninguna incidencia negativa cuando se confrontaba el nivel de los alumnos con las exigencias del sistema: el 99,9% de los alumnos de Barbiana superaban los exámenes de reválida en la escuela oficial...

- La construcción de ambas experiencias sobre una filosofía educativa nítida y precisa. Aunque a veces, lo que más llama la atención son los métodos, los recursos, la forma de trabajar de alumnos y profesores, lo verdaderamente importante, la piedra angular de toda experiencia innovadora es el qué y el para qué de la misma. Esto es realmente lo que ¿le concede credibilidad y la necesaria solidez y consistencia para resistir las dificultades y el paso del tiempo. En este punto de nuestra reflexión procede preguntarse, ¿qué hemos aprendido de estas experiencias? y sobre todo ¿se dan las circunstancias propicias para que actualmente, *mutatis mutandis*, pudieran desarrollarse? Nuestra opinión es que si viviesen actualmente Freinet y Milani e intentasen llevar a cabo sus proyectos en los contextos que nosotros conocemos tendrían serias dificultades para ponerlos en marcha. Como muy bien apunta Escudero, «corren malos vientos para la innovación educativa»).

Las dificultades vendrían de diferentes ámbitos, pero nosotros nos vamos a detener en tres que consideramos de especial importancia y que tendrían que ver con la pujanza que, al amparo de las hegemónicas políticas sociales y económicas actuales está cobrando el paradigma tecnológico; con la cultura que está generando en centros y profesores una Reforma supuestamente innovadora y con el modelo de ciudadano que estamos conformando al amparo de esta situación.

1. El regreso del paradigma tecnológico o la teoría del eterno retorno

La filosofía neoliberal ha irrumpido con inusitada fuerza en todos los ámbitos de nuestra vida. También en el educativo. En aras de una supuesta calidad educativa se está consolidando un mensaje sutil y soterrado situando a la escuela en el escenario de la cultura tecnocientífica y las necesidades del mercado, la producción y la competitividad. La eficacia va ganando terreno a costa de la relevancia y la equidad y de esta manera se están socavando los cimientos de la escuela pública entendida como un servicio básico para compensar desigualdades al margen de criterios mercantilistas.

Tenía mucha razón MacPherson cuando, en un artículo publicado en 1995 en «Journal of Curriculum Studies» y reproducido en el año 1998 en el primer número de la «Revis-

En aras de una supuesta calidad educativa se está consolidando un mensaje sutil y soterrado situando a la escuela en el escenario de la cultura tecnocientífica y las necesidades del mercado, la producción y la competitividad.

ta de Estudios del Currículum» aseguraba que los distintos paradigmas o modelos educativos van entrando en escena de manera cíclica cuando las circunstancias les son propicias. Y nunca encontró el modelo tecnológico un caldo de cultivo más apropiado para desarrollarse que el actual. Mucho antes que MacPherson otros autores más cercanos a nuestro contexto como Lorenzo Luzuriaga, nos advirtieron de esta posibilidad asegurando que las viejas ideas en educación aparecen una y otra vez aunque disfrazadas con ropajes distintos. Esta vez el modelo tecnológico se nos ha presentado sin necesidad de disfraz o mejor, disfrazado de necesario e imprescindible.

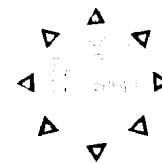
¿No es cierto que sólo hay recursos económicos para investigar lo que la Administración quiere?, ¿no es cierto que se están potenciando las macro-investigaciones donde el gestor de turno, una vez finalizadas, puede exhibir ante sus superiores los resultados tangibles e inmediatos de las mismas?

Desde que en los años 40, Tyler, continuando con las ideas de Bobbit, convirtió este enfoque en un modelo de intervención educativa basado en la lógica medios-fines que aspiraba, por una parte, a representar la ortodoxia científica enmarcada por el positivismo y, por otra, a convertir la escuela en una cuestión de racionalidad y eficacia, jamás había gozado de tanto predicamento. Lo tuvo en los años 70, pero tenía enfrente a los movimientos de renovación y a las ideologías alternativas que luchaban con fuerza contra esta forma de entender la educación. En la actualidad, bajo el paraguas del neoliberalismo, los avances tecnológicos y por qué no decirlo, la deserción y abandono de personas y grupos progresistas que han cambiado de trincheras alucinados por el fulgor de la estética del modelo y la supuesta rentabilidad que se le otorga, el camino para que se consolide como hegemónico está sin duda más expedito.

Por otra parte desde la política se proclama enfáticamente el final de las ideologías al uso y su sustitución por criterios de eficacia y buen hacer, lo que ayuda aún más a la consolidación de propuestas que van en esta dirección en todos los ámbitos, incluido el educativo. A pesar de que, como apunta Vázquez Montalbán (El País, 27-03-2000), los que así piensan constituyen un plural pastiche ideológico que tienen en las privatizaciones su razón de ser y esto no procede estrictamente de la ideología política sino de la economicista, «la madre de todas las ideologías exhibidas en las grandes superficies comerciales del espíritu».

Pero volviendo al Rationale de Tyler y aunque venimos sosteniendo esa especie de eterno retorno al amparo de situaciones favorables, lo cierto es que debe entenderse en cuanto a sus momentos álgidos, ya que en realidad esta forma de entender la educación no nos ha abandonado nunca por completo y ha tenido gran influencia entre los profesores y las distintas Administraciones educativas. Distintos autores han tratado de explicar las razones de este éxito.

Jackson (1992), por ejemplo, las explica con base en las grandes dosis de sentido común y a la sencillez de la propuesta que encierra la lógica medios-fines que constituye su núcleo fundamental. Para Kemmis (1988), su seducción descansa en la combinación de ciertos elementos que confieren un carácter técnico al tratamiento de la enseñanza y además lo refuerza con una gran confianza en la investigación empírica. Hay



por tanto un componente racional práctico y liberal que entronca con planteamientos ilustrados que la hacen ciertamente atractivo.

Kliebard (1970), por último, ve las razones de éxito de este modelo en su propia racionalidad ya que propone un modelo lineal, simple de aplicar y aparentemente neutro en el que tiene cabida cualquier opción educativa o cualquier planteamiento pedagógico.

Como es conocido, las características del Rationale de Tyler se construyen alrededor de cuatro preguntas fundamentales a las que hay que dar respuesta:

- ¿Qué propósitos educativos debería tratar de alcanzar la escuela?
- ¿Qué experiencias educativas se pueden aportar que probablemente alcancen esos propósitos?
- ¿Cómo se pueden organizar con efectividad esas experiencias educativas?
- ¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los propósitos?

Estamos convencidos de que planteadas estas preguntas, en la mayoría de los contextos educativos actuales y sobre todo en los centros de decisión educativa, no sólo no se discutirían, sino que se asumirían como la única alternativa posible para conseguir que la escuela vaya bien. Sin embargo, una mirada más en profundidad y sobre todo más crítica sobre este enfoque nos tendría que llevar a analizar sus características y consecuencias.

En cuanto a sus características, Elliot (1993) las hace descansar en cuatro pilares fundamentales:

1) En las actividades humanas se pueden separar las cuestiones de los fines de las relativas a los medios y modos de realizarlas.

2) El valor de las actividades humanas se centran en los resultados que se consiguen; tales resultados son suficientes para justificar el valor de los medios utilizados para alcanzarlos, de manera que no se presta atención a las cualidades intrínsecas de la propia actividad sino a su eficacia y a los resultados extrínsecos de la misma.

3) Las actividades humanas se justifican por sus resultados que se referirán a cambios observables.

4) Toda acción que pueda ser calificada de racional se derivaría de un proceso de razonamiento instrumental antecedente, es decir, de la determinación previa de los resultados que esa acción trata de alcanzar.

Por lo que respecta a las consecuencias del modelo con respecto a la práctica escolar podemos destacar siguiendo a Grundy (1991) las siguientes:

- Orientación al control. Establecido el plan de trabajo según los criterios científicos expuestos, ni profesores ni alumnos pueden salirse de él si se quiere que el producto sea el que se pensó. Se hace por tanto necesario el control sobre la fidelidad al diseño de actuación para garantizar los resultados.

- El contenido del currículum: destrezas fijas y conclusiones del conocimiento. Aunque tres son las fuentes en las que debe apoyarse el currículum, en la práctica la fuente dominante son las disciplinas académicas y la lógica interna de las mismas lo que convierten al currículum en un conjunto de contenidos atomizados, previamente establecidos, previsibles en cuanto a sus resultados y por supuesto, incuestionables.

• El significado de la evaluación: herramienta técnica para el control del alumnado y profesorado. La evaluación en este modelo cumple un cometido sancionador perdiendo por tanto su posible valor educativo. Se emplea, mediante instrumentos técnicamente probados, para comprobar el grado de adecuación del alumno al programa y la eficacia del profesor en la aplicación del mismo. Desde este punto de vista la evaluación escapa al control de los protagonistas.

• Responsabilidad y división del trabajo. El profesor se convierte en un técnico aplicador de programas que con frecuencia vienen de instancias superiores. Se pierde profesionalidad pedagógica y se promueve una capacitación que tiene que ver más con la gestión empresarial que con la tarea de educar.

Utilizando el trabajo de House (1988) en el que caracteriza la innovación en tres perspectivas: tecnológica, cultural y política, es obvio que la perspectiva tecnológica es la que mejor se corresponde con el paradigma descrito y con las actuales tendencias económicas, socio-políticas y por supuesto, educativas.

Desde la perspectiva tecnológica, el proceso de innovación se concibe como un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y en la investigación empírica. La innovación va unida o estrechamente relacionada con alguna reforma del sistema educativo. Por tanto, se centra en la innovación misma, en sus características y componentes, en la forma de introducirla y producirla; lo importante es la técnica y sus efectos. Desde esa visión se piensa que el diálogo es banal, porque las innovaciones implican cuestiones técnicas que quedan lejos del alcance de los prácticos. Subyace por tanto una imagen de «producción» y se ve la innovación como un proceso relativamente mecánico. La innovación se plantea para buscar la calidad educativa a través de la eficacia en la escuela, amparada en procesos lineales y racionales de actuación. El interrogante clave de esta corriente es «cómo» realizar una innovación exitosa. Por otra parte la innovación se inicia fuera de la institución educativa correspondiente. Estamos en un modelo de dirección centro-periferia cuyas características básicas son:

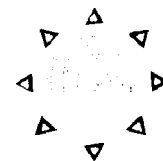
- La innovación se elabora antes de su difusión.
- El producto se extiende desde el núcleo central-administración a la periferia.
- La difusión es un proceso centralizado de provisión de recursos e incentivos.

Invitamos a todos los que por una u otra razón están en la órbita de lo educativo y hayan tenido la paciencia de leer hasta aquí a que miren a su alrededor y reflexionen si las tendencias actuales en cuanto a la calidad y a la innovación educativa no se sitúan abiertamente en la perspectiva que estamos describiendo, aunque algunas veces el floreado lenguaje pedagógico las camufle.

¿Cómo se están convocando, por ejemplo, los proyectos de investigación del CIDE y sobre todo, qué propuestas se están primando?, ¿no es cierto que se investiga o mejor dicho, que sólo hay recursos económicos para investigar lo que la Administración quiere?, ¿no es cierto que se están potenciando las macroinvestigaciones donde el gestor de turno, una vez finalizadas, puede exhibir ante sus superiores los resultados tangibles e inmediatos de las mismas?, ¿los conceptos de calidad educativa y mercadotecnia no se parecen cada vez más?

La referencia hecha al CIDE debe entenderse en la medida que es considerado como el centro emblemático de la investigación educativa en nuestro país, pero a nuestro juicio es extrapolable a otras instituciones con vitola de nuevas y progresistas, pero que en la práctica están siguiendo una línea muy similar.

Con este panorama y volviendo a la pregunta inicial acerca de las posibilidades que tendrían Freinet, Freire y compañía de llevar a la práctica sus experiencias en este contexto descrito, volvemos a responder que muy pocas. Hoy estamos a punto de claudicar y aceptamos con total naturalidad que cualquier actividad humana debe regirse



por patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos. Las dificultades vienen del propio sistema y del rumbo que está tomando la filosofía educativa, pero también llegan de la mayoría de los usuarios de la educación que demandan a la escuela unos comportamientos y una gestión propios de un mercado de valores. Las familias exigen traducir en beneficios económicos la «inversión» que realizan en la educación de sus hijos y todo ello de manera inmediata.

Desde esta perspectiva, enseñar a pensar de manera crítica, formar ciudadanos libres y responsables es una tarea a largo plazo y además, de dudosa utilidad. Lyotard, citado por Pérez Gómez (1998: 119) nos recordaba hace algunos años «que en un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hace perder el tiempo; no es eficiente». Hace sólo unos días Arthur Miller decía en una entrevista algo similar, pero de una manera más contundente: «en la sociedad actual, lo que no produce beneficios económicos, no interesa»).

2. La reforma educativa y el caballo de Troya

Cuando la Reforma educativa se comenzaba a gestar en nuestro país, los Movimientos de Renovación Pedagógica desempeñaban un papel fundamental en la escuela. Mediante una incesante actividad que superaba con creces el horario de trabajo estipulado en los centros, basada ciertamente en el voluntarismo, sacaban adelante sus proyectos de cambio y experimentación. Escuelas de verano, foros de discusión y agrupaciones de profesores en torno a proyectos comunes crecían por doquier, abonando el terreno a una Reforma que era esperada con ilusión.

Y lo cierto es que en los primeros momentos pareció que la Reforma podía responder a las expectativas creadas. Se asumieron los planteamientos de los Movimientos de Renovación, sus ideas, sus proyectos y hasta el lenguaje, que fue completado con una amplia jerga de términos provenientes, casi todos ellos, del campo de la Psicología para otorgarle categoría de científico. Hasta muchas de las personas que formaron parte de estos grupos fueron convertidos por el sistema en «apóstoles» de la Reforma.

Si se nos permite la metáfora, los senderos abiertos por los grupos de renovación y los profesores innovadores fueron transformados de la noche a la mañana en una vía férrea libre de obstáculos por la que debía transitar el tren de la Reforma. Se pasó por tanto, del «senderismo» al «tren de alta velocidad». Lo que no se pensó fue, que con el tiempo, las personas que toman el tren no saben ni les interesa el por qué de ese trazado, ni prestan atención a los aspectos relacionados con el trayecto, puesto que hay un ((maquinista que los conduce», sino que su interés se centra en llegar al destino lo más rápida y eficazmente posible.

Si se nos permite la metáfora, los senderos abiertos por los grupos de renovación y los profesores innovadores **fueron** transformados de la noche a la **mañana** en una **vía** férrea libre de **obstáculos por** la que debía transitar **el tren** de la Reforma.

El sistema, de manera voluntaria o inconscientemente, estaba introduciendo de esta forma en los centros educativos un caballo de madera del que comenzarían a salir los verdaderos problemas de la Reforma y que nosotros agrupamos para comentarlos de manera sucinta en dos categorías: en relación con la propuesta curricular planteada y en relación con su excesivo componente burocrático.

2.1. En relación con la propuesta curricular planteada

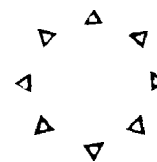
2.1.1. Problemas derivados de la fundamentación

A la hora de explicar los fundamentos de la propuesta curricular, el DCB hace referencia a lo que denomina las fuentes del currículum y establece cuatro: sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica. El propio DCB explicita que la fuente sociológica hace referencia a las demandas sociales y culturales, la psicológica a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, la pedagógica a las teorías existentes y a la práctica educativa y la epistemológica a los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares.

En principio sorprende como muy bien apunta Beltrán Llavador (1994) que no se mencione la fuente filosófica. Parece no preocupar a los diseñadores los fines, las razones, los porqués de la educación. Pero al margen de esta ausencia, llama la atención el excesivo protagonismo que alcanza la fuente psicológica en relación con las demás. Se puede decir que estamos ante un currículum «psicologizado» como se ha denunciado desde distintos sectores. Esto es justificado por los autores de la propuesta curricular con argumentos como el que sigue: «Las informaciones que proporciona el análisis psicológico son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación significativa de los contenidos y el logro de los objetivos, para tomar decisiones respecto a la manera de enseñar y por supuesto, para evaluar si se han alcanzado los aprendizajes descritos con la extensión y profundidad deseados» (Coll 1987: 35). Cuando, por las demás fuentes, sobre todo la pedagógica se pasa de puntillas, la fuente psicológica se convierte en el armazón del currículum y en una pretendida justificación científica de las decisiones a tomar. Para ello, además, se invoca una determinada concepción psicológica «el constructivismo» y se elabora una teoría con un conjunto de autores diferentes entre sí hasta tal punto que, en opinión de algunos, sería posible defender desde cada uno de ellos posiciones constructivistas distintas con respecto al aprendizaje, sin que signifique aceptar la visión que con respecto al mismo y al currículum mantiene el DCB. Y es que un fenómeno tan complejo como la enseñanza no puede pretenderse gobernar o justificar mediante teorías psicológicas sea cual sea su procedencia.

2.1.2. Problemas derivados del enfoque curricular adoptado

Para Escudero (1990:91), el enfoque curricular que adopta la Reforma es «un diseño tyleriano adornado con algunos aditamentos de la Psicología»; una opinión que además de estar autorizada por la categoría de su autor, comparten los propios diseñadores



del currículum. El esquema que propone Coll (1987) es un diseño basado en la lógica medios-fines ya comentado con anterioridad por lo que no vamos a volver sobre su análisis. Comentaremos sin embargo, dos aspectos que llaman poderosamente la atención:

- El salto sin justificar que se da desde las finalidades del sistema educativo y los objetivos generales a los objetivos de ciclo. A este respecto Blanco (1994: 209) señala:

«¿Por qué el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, su preparación para participar en la vida social y cultural, formarle para la paz... ha de convertirse para los niños y niñas de la Educación Primaria en el desarrollo de la capacidad de utilizar de manera apropiada la propia lengua, utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística o aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo? ¿Por qué es necesario traducirlas a capacidades? ¿Por qué esas capacidades y no otras?»

- El matiz conductista que se toma en relación con los objetivos terminales y que incluso va más allá de la propuesta de Tyler cuando se dice textualmente: «El formato estándar para su formulación es: el alumno... (descripción del resultado esperado de aprendizaje) a propósito de ... (contenido específico)» (Coll, 1987: 141), una técnica que utiliza claramente la secuencia conductista: descubrir la secuencia de aprendizaje y establecer los objetivos pertinentes y los medios para lograrlo y que, como decíamos anteriormente, supera incluso la concepción del propio Tyler, ya que este autor en relación con los objetivos afirmaba: «tiendo a ver los objetivos como modos generales de reacción a desarrollar antes que como hábitos altamente específicos a adquirir» (Tyler, 1973: 43).

2.1.3. Problemas derivados de la opción planteada en relación con la organización y selección del contenido

Comentábamos al principio que una de las señas de identidad de experiencias como las de Freinet o Milani fue la de convertir los contenidos de aprendizaje en objeto de deseo para los alumnos. Esto lo consiguieron rompiendo con las disciplinas al uso y agrupando los saberes en torno a problemas vinculados con su vida cotidiana. El saber era presentado y percibido como algo útil y necesario para desenvolverse en el contexto en el que les había tocado vivir.

La opción que adopta la Reforma es la distribución del contenido en una serie de áreas disciplinares, que no difieren demasiado de la que se proponía en los Programas Renovados, implicando serias dificultades a la hora de poner en práctica lo que significa el currículum integrado, algo que, por otra parte, defiende a nivel metodológico la propia Reforma. Sin embargo, al adoptar el diseño de materias o asignaturas «esclerotizan su contenido confiriéndoles un sesgo academicista que es precisamente lo que los estudiantes rechazan por alejarse de sus intereses y experiencias más inmediatas» (Fernández Enguita, 1990: 26). Parece ser que al confeccionar la propuesta, los responsables políticos no dieron demasiada importancia al cómo cuando «la comprensión de los problemas que preocupan al hombre moderno requieren síntesis en el currículum, no perspectivas analíticas propias de las disciplinas para que el alumno las integre por su cuenta» (Gimeno, 1992: 210).

Tampoco hubo, al parecer, demasiada preocupación en torno al qué. Así, desde el punto de vista epistemológico en opinión de San Martín (1995) este planteamiento curricular ofrece un conocimiento que se experimenta como colecciones materializadas, fragmentadas y desiguales de hechos no problemáticos, para los que las bases del conocimiento permanecen generalmente ocultas. Éste ha sido un debate que se ha hurtado al proceso de Reforma, que está aflorando ahora, por ejemplo, con la polémica desencadenada en torno al currículum de Humanidades y que pensamos que tarde o temprano se extenderá al resto de la propuesta curricular.

Sin embargo, hay que decir que existía base teórica suficiente para plantear una oferta de contenidos más abierta y comprensiva y consecuentemente, más adecuada para integrar la cultura experiencial del alumno.

Por ejemplo la propuesta de Lawton (1989) que se articula en torno a tres criterios:

1) Invariantes culturales.

2) Aplicación de estas invariantes al análisis concreto de una sociedad.

3) Ordenación desde el punto de vista educativo del conocimiento y las experiencias deseables extraídas como importantes.

El análisis cultural lo concreta Lawton en nueve criterios: estructura del sistema social, sistema económico, sistema de comunicación, sistema de racionalidad, sistema tecnológico, sistema moral; sistema de creencias, sistema estético y sistema de maduración. Estas invariantes posibilitan múltiples ordenaciones y fórmulas de clasificación. Lo importante para su autor es que la agrupación de campos elegida englobe los contenidos de dichas invariantes y no se queden en retazos desconectados entre sí.

Otra propuesta de ordenación global de los contenidos es la ofrecida por Skilbeck (1984) que caracteriza nueve áreas culturales: artes y oficios; estudios sobre el medio ambiente; destrezas y razonamiento matemático; estudios sociales cívicos y culturales; educación para la salud; modos de conocimiento científico y tecnológico; comunicación a través de códigos verbales y no verbales; razonamiento moral y mundo del trabajo, del ocio y estilo de vida.

Los criterios para seleccionar los contenidos dentro de estas áreas serían:

1) Elementos básicos para iniciar a los alumnos en el saber y la experiencia humana

2) Aprendizajes que son necesarios para la participación en una sociedad democrática.

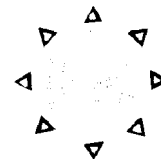
3) Los que sean útiles para que el alumno defina, determine y controle su vida.

4) Los que le faciliten la elección y la libertad en el trabajo y el ocio.

5) Los que proporcionen conceptos, destrezas, técnicas y estrategias necesarias para aprender por sí mismos.

Por último, Stenhouse (1984), desde una visión más amplia, se refiere a cuatro espacios culturales desde los que extraer los contenidos: las disciplinas, el campo de las artes, las destrezas relativas a la formación profesional y vocacional y las lenguas vivas y muertas.

A nuestro juicio, se perdió una ocasión excelente para realizar una oferta radicalmente distinta en relación con los contenidos, en la que sin duda, las experiencias de innovación se habrían desarrollado con mayor comodidad y sentido.



2.2. En relación con su excesivo componente burocrático

El otro problema que escondía el caballo de madera se presentó en forma de impresionante aparataje burocrático, un elemento altamente decisivo para ahogar cualquier intento de improvisación o creatividad. Si a pesar de lo expuesto hasta ahora, las ideas renovadoras lograban subsistir les aguardaba el sometimiento al «papeleo» que la Reforma puso en marcha y en el que con toda seguridad quedarían irremisiblemente atrapadas: proyectos educativos, proyectos curriculares de centro, etapa y ciclo, planes anuales, unidades didácticas, memorias, reglamentos, etc., unos documentos con un alto componente técnico y burocrático y una arquitectura tan compleja que absorben los esfuerzos y el tiempo necesarios para dedicarse a lo esencial.

Todo ello además, ubicado en unos centros con una rígida estructura funcional y sometidos a una estricta jerarquización y división de roles por parte de la Administración. Y cómo la burocracia genera más burocracia, los Centros por su cuenta han seguido creando nuevas unidades de gestión en forma de comisiones, subdirecciones, coordinaciones y agrupaciones paralelas que supuestamente complementan lo estipulado por la ley y que en la mayoría de los casos ayudan a extender la «tela de araña». Para reforzar este férreo control queremos señalar el uso y abuso que la administración hace de la normatividad. Todo tiene que estar legislado hasta los elementos más simples: leyes orgánicas, reales decretos, decretos, leyes autonómicas, órdenes, resoluciones, instrucciones, circulares, etc. ¿Cómo conjugar esta situación con la denominada autonomía de los centros? ¿Cómo puede darse en este «caldo de cultivo» un tipo de renovación que exige un alto componente de libertad y creatividad para poder desarrollarse?

Por poner un solo ejemplo de esta burocracia llevada al absurdo, hasta los valores que durante años fueron reivindicados por los movimientos de renovación y las organizaciones progresistas como la coeducación, la educación para la salud, la paz, ambiental, consumo, etc., han sido sometidos a un complicado «entramado transversal» a partir de las áreas y a una mezcla con los contenidos académicos que sitúan a los profesionales más cerca de la esquizofrenia que del sentido común.

Aunque a lo largo de estas líneas hemos venido sosteniendo que son muchas las dificultades que encontraríamos para poner en marcha experiencias innovadoras de verdadero calado, no por ello hemos de adoptar una postura derrotista.

3. El nuevo modelo de ciudadano. acercándonos al «mundo feliz» de Huxley

Si Aldous Huxley viviera, se quedaría sorprendido al comprobar que el mundo que él había imaginado para el año 2500 se está haciendo realidad mucho antes de lo pre-

visto. Ese mundo poblado por criaturas creadas en probetas, mecanizadas y condicionadas para desarrollar las diferentes tareas para las cuales les ha dado vida esa sociedad, sin que puedan salirse del margen vital establecido... Ese mundo controlado por el absolutismo científico que no deja lugar a ninguna manifestación que transgreda lo que se ha planificado de antemano, está empezando a perfilarse como posible antes de esa mítica fecha.

La sumisión al poder establecido se está consolidando como una de las mayores señas de identidad de nuestro tiempo y esto, como no podía ser de otra manera, se ha trasladado a la enseñanza como muy bien diagnostica Hargreaves (1996: 32) «la aquiescencia ideológica y la autosuficiencia financiera se han convertido en la doble realidad del cambio para muchas escuelas y maestros actuales».

La confrontación con el poder se cataloga enseguida como marginal y potencialmente peligrosa para el sistema de seguridad y bienestar social que éste presumiblemente garantiza. Incluso la discrepancia está empezando a ponerse bajo sospecha y se digiere cada vez con mayor dificultad. Algo que choca frontalmente con las necesarias dosis de beligerancia y oposición que toda experiencia de innovación o cambio lleva aparejada de manera consustancial como primera premisa.

De esta forma se completa el cerco en torno a la innovación en aras primero, de la rentabilidad, segundo de la eficacia y tercero del bien común o lo que es lo mismo por las políticas neoliberales, la Reforma tecnológica y la bandera de la sumisión.

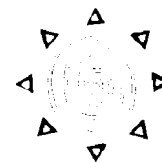
3.1. Buscando una salida

Aunque a lo largo de estas líneas hemos venido sosteniendo que son muchas las dificultades que encontraríamos para poner en marcha experiencias innovadoras de verdadero calado como las reseñadas al principio, no por ello hemos de adoptar una postura derrotista. Ciertamente hay variables que se nos escapan y sobre las que podemos incidir muy poco. Hay sin embargo otras que, o están en la órbita de lo escolar o dependen de nosotros mismos. Sobre estas últimas nos atrevemos a continuación a realizar algunas consideraciones que a nuestro juicio ayudarían a encontrar una salida.

1) Las experiencias de innovación son más sólidas cuando están fundamentadas y guiadas por una filosofía en la que subyace un modelo de escuela y una forma de entender la enseñanza. Construir la innovación sobre modas metodológicas o supuestas bases científicas restan solidez y persistencia en la tarea.

2) Hay más posibilidades de éxito en la medida en que la innovación responde a las verdaderas necesidades de los profesores y alumnos que la van a llevar a cabo. Las «necesidades creadas» por los demás llámense Administración, política, grupos de expertos, etc., proporcionan una estructura débil que implica poco compromiso y en definitiva una tendencia al abandono con los primeros contratiempos.

3) Es más positivo en las experiencias innovadoras integrar conocimiento profesional y acción. Es necesario romper con las formas habituales de relacionar ambos conceptos y sobre todo con los presupuestos del paradigma tecnológico y del positivismo que defienden que la forma racional de proceder en la práctica es aplicando el conocimiento científico disponible.



4) La innovación debe saltar los muros de la escuela y penetrar en el tejido social del entorno. Debe ayudar a incidir sobre los aspectos institucionales, sociales y políticos que están configurando lo educativo. Llevar en su interior, sea cual sea el tipo de experiencia un germen en forma de compromiso intelectual y práctico para hacer de la educación un servicio público de calidad, abierto a todos y que facilite la igualdad de oportunidades.

5) Las experiencias innovadoras deben realizarse en equipo. Se debe propiciar el trabajo cooperativo, los intercambios, discursos y contrastes de nuestras experiencias con las de los demás. Mejorar la educación es una tarea que trasciende lo individual. Depende para tener éxito de la creación de «comunidades críticas», de personas comprometidas en la mejora de la educación como un proceso social y cultural. Sólo la acción colectiva organizada podrá dar lugar al cambio educativo y social. Desde esta perspectiva, la innovación y el cambio es el proceso por el que estas comunidades críticas se emancipan y van ampliando su ámbito de actuación.

6) Es preciso disminuir el grado de burocracia de la educación, sobre todo en los niveles no universitarios. Simplificar los documentos, eliminar aquellos que están cerceando la creatividad, reducir la cantidad de normas, decretos y circulares que atentan contra la autonomía de los centros... ayudaría bastante a los proyectos de reforma de la escuela.

7) El sistema debe permitir que en su seno se realicen experiencias distintas a los planteamientos generales. Deben permitirse innovaciones que propongan una ruptura con los tiempos, los espacios, las agrupaciones de alumnos, los contenidos tradicionales y en general con los patrones organizativos establecidos y conocidos. Deben establecerse incluso, para aquellos profesionales que lo deseen, relaciones contractuales distintas (es muy difícil innovar con horarios y calendario de funcionario), deben permitirse los intercambios entre profesionales de distintos niveles del sistema educativo...

8) Por último, debe aceptarse que la disensión y la discrepancia son consustanciales con cualquier intento renovador. Su presencia en instituciones y grupos es una señal inequívoca de vitalidad.

Referencias

- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1994): «Las determinaciones y el cambio del currículum», en ANGULO, J.F. y BLANCO N, (Eds.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe; 369-383.
- BLANCO, N (1994): «Las intenciones educativas», en ANGULO J.F. y BLANCO N (Eds.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe; 369-383.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990): «Disponer la Reforma de un modelo teórico*», en *Cuadernos de Pedagogía*, 181; 18-21.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.

-
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- HOUSE, E. (1988): «Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, cultural y política», en *Revista de Educación*; 286-534.
- JACKSON, P.W. (1992): «Conceptions of curriculum specialist», en JACKSON, P.W. (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York, Macmillan; 3-40.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KLIEBARD, H.M. (1970): «De Tyler Rationale», en *School Review*, 78; 259-272.
- LAWTON, D. (1989): *Education, culture and the national curriculum*. Landcester, Hodder and Stoughton.
- MCPHERSON, E. (1998): «Caos en el currículum», en *Revista de Estudios del Currículum*, 2; 146-168.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- SAN MARTÍN ALONSO, A. (1995): *La escuela de las tecnologías*. Valencia, Universitat de València.
- SKILBECK, M. (1984): *School based curriculum development*. Londres, Harper and Row.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- TYLER, R.W. (1973): *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Troquel.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (2000): «Ideologías», en *El País*, 27-03-00; 88.

*Antonio Romero Muñoz y Sebastián González Losada son profesores del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.
Correos electrónicos: anromu@uhu.es / losada@uhu.es*