

El aprendizaje auténtico ha de partir de lo que los niños y niñas saben, de su propio mundo, de su familia, de sus amigos, de sus experiencias. El trabajo y la investigación a partir de temas seleccionados por el alumnado se convierten en la clave de bóveda de los aprendizajes auténticos. Lo que aquí se explica procede de un trabajo etnográfico realizado en varios centros escolares madrileños durante los cursos 2007-08 y 2008-09, cuya base empírica procede de la observación participante en aulas, entrevistas en profundidad con profesores, grupos de discusión con alumnos y madres y análisis de diferentes documentos generados por los centros.

PALABRAS CLAVE: Innovación educativa; Cambio curricular; Etnografía educativa; Desigualdades educativas.

Las dificultades para el cambio curricular en la escuela obligatoria. Una reflexión desde la práctica

pp. 27-40

Rafael Feito Alonso*

Universidad Complutense (Madrid)

Introducción

La educación obligatoria ha de tener como objetivo conseguir que prácticamente el cien por cien de los jóvenes salgan de la escuela convertidos en personas cultas y solidarias, con capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, con interés por la lectura, por las manifestaciones artísticas, por los avances científicos. Debemos aspirar a que la escuela cree ciudadanos participativos y responsables y trabajadores innovadores.

Dicho de otro modo, se deberían formar personas que lean periódicos, libros y otros

materiales; que acudan a exposiciones artísticas de muy diverso tipo (desde el cine al teatro, pasando por museos, representaciones musicales y un largo etcétera); que, en la medida de sus posibilidades, viajen y conozcan otros mundos; que practiquen deporte; que sean capaces de comprender los rudimentos de las explicaciones científicas de nuestro mundo. Todo esto es muy conveniente, pero no basta. La élite nazi también hacía esto: era capaz de deleitarse con Wagner mientras que a unos metros miles de sus congéneres eran exterminados. Es preciso también aprender a convivir, a amar al prójimo, a respetar a quienes no piensan como nosotros, a par-

* Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Dpto. de Sociología III. Campus de Somosaguas. 28023 - Madrid. Correo electrónico: rfeito@cps.ucm.es

✉ Artículo recibido el 10 de noviembre de 2010 y aceptado el 11 de enero de 2011.

ticipar democráticamente en la vida de la polis. Y esto no se aprende escuchando a un profesor o leyendo libros. Esto es necesario practicarlo cotidianamente en la escuela: la democracia no se aprende, se practica. Hay que educar a la gente para un mundo en continuo cambio, lo que exige una actitud de apertura y de flexibilidad mental incompatible con las rigideces academicistas dominantes en nuestra escuela actual.

Lo cierto es que el currículo explícito de la escuela obligatoria, pese al prestigio del que todavía goza –al fin y al cabo, es parte de la hegemonía dominante– es un serio obstáculo para la consecución del éxito escolar de todos y todas. Este texto tiene por objetivo tratar de sugerir ideas sobre cómo debiera ser el curriculum de los niveles obligatorios del sistema educativo en una sociedad en la que las fuentes de creación y distribución del conocimiento se han diversificado enormemente, en la que los conocimientos científicos crecen exponencialmente. Vivimos en un mundo en el que no se puede prever qué conocimientos –más allá de los propios de la alfabetización básica– serán imprescindibles en un futuro próximo. Esto choca frontalmente con la concepción canónica del conocimiento escolar: habría una gama de contenidos intocables que han de ser transmitidos a través de las diferentes asignaturas. Por otro lado, ¿quién define cuáles serán esos intocables conocimientos canónicos? Los conocimientos escolares son el fruto de una selección a menudo transida de una arbitrariedad inaceptable.

El problema es que, tal y como funciona la escuela, el alumnado olvida estos contenidos con una pasmosa facilidad y rara vez los incorpora a sus esquemas interpretativos de la realidad. Sin duda, habría que actuar de otra manera. Sería preferible que los estudiantes trabajaran por proyectos multidisciplinares o centros de interés de modo que integrasen en una problemática concreta destrezas y contenidos de diferentes áreas curriculares.

La opción, parece claro, debiera consistir en la compleja y apasionante tarea de suministrar herramientas a la gente para que sea capaz de buscar, seleccionar y crear conocimiento por sí misma. Es decir, deberíamos adentrarnos

en un escenario educativo en el que aprender sea divertido, esté conectado con el desarrollo personal y permita que los individuos sean más libres, más solidarios, más creativos.

¿Por qué tenemos el currículo actual?

El funcionamiento de la escuela responde a lo que se podría considerar, con muchas dudas, como relevante para sus orígenes en el siglo XIX. En la época industrial, hasta los años setenta del siglo pasado, la escuela se basaba en el esquema de aprender y repetir, en el entendido de que lo que se aprendiera en ella serviría para desenvolverse a lo largo de la vida activa. Por ejemplo, un trabajador de la SEAT no tenía la expectativa de que los contenidos de su actividad laboral variasen sustantivamente a lo largo de su vida activa. La formación inicial en la escuela junto con algo de formación permanente o *in situ* serían suficientes.

Sin embargo, actualmente las cosas son radicalmente distintas. La OCDE considera que una persona joven que se integre hoy en día en el mercado de trabajo habrá de afrontar un mínimo de cinco o seis cambios de empleo. Incluso los componentes de un empleo se complejizan con el paso del tiempo. Basta, por ejemplo, con llevar el coche al taller para comprobar la introducción de nuevas tecnologías incluso en sectores hasta ahora muy artesanales.

La escuela que tenemos está en realidad pensada para la minoría que la creó: propietarios o altos profesionales varones de raza blanca. Para el resto –clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas– la escuela no iba más allá de la alfabetización básica o su posible derivación hacia la formación profesional o el matrimonio burgués. Esto es lo que explica su fuerte carácter propedéutico y segregador. Los niveles inferiores son pensados en función del siguiente. El máximo de paroxismo se alcanza en segundo de bachiller, curso que, lejos de servir para aprender, se ha convertido en una suerte de academia para aprobar la selectividad. La mayoría de los aprendizajes de la educación obligatoria se concibe desde la óptica del estudiante

que presumiblemente va a llegar a la universidad. Solo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados. El resultado final es la segregación. La principal preocupación de la escuela –y esto es muy claro en la secundaria obligatoria– parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos. Incluso allí donde este nivel es comprensivo hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la pre-formación profesional pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar, ¿de qué hay que compensar? Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos. Entonces la escuela no distinguiría, como si esa fuera su función principal –lo es, claro está, para los grupos conservadores–.

Nuestra escuela –y esto es más claro en la secundaria que en la primaria y no digamos la infantil– segmenta los saberes en asignaturas concebidas como compartimentos estancos hasta el extremo de que se puede ver en un curso toda la historia de la música atravesando periodos que no se han visto aún en la historia general. O se puede estudiar en una asignatura un movimiento artístico al margen de que tenga –como es habitual– manifestaciones en la música pero también en la pintura o en la literatura. En secundaria, cada profesor es responsable de su asignatura y rara vez se ve forzado a saber lo que pueda estar haciendo el compañero de al lado. No en vano, se dice, con cierto gracejo, que el único elemento que conecta a las aulas entre sí son los tubos de la calefacción.

Una vez más, la balcanización curricular pudo tener su sentido en un momento dado, pero no hoy en día. Capra (1998) explicaba que la revolución científica del siglo XX había consistido en el paso del pensamiento analítico al sistémico. Las propiedades de la partes solo se pueden comprender en el contexto del conjunto, del sistema al cual pertenecen: “Comprender las cosas sistémicamente significa literalmente colocarlas en un contexto, establecer la naturaleza de sus relaciones” (Capra, 1998: 47). En la

lógica cartesiana el comportamiento del todo se puede explicar desde las propiedades de sus partes componentes: “Análisis significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior” (Capra, 1998: 49). La psicología de la Gestalt se mueve en esta dirección: el todo es algo más que la suma de sus partes. Capra se refiere a la aparición de un hambre de totalidad.

Todo esto plantea una interesante cuestión fundamental para la enseñanza: si todo está conectado con todo, ¿cómo podemos esperar comprender algo jamás? Puesto que todos los fenómenos están interconectados, para explicar cualquiera de ellos, precisaremos comprender todos los demás, lo que obviamente resulta imposible. Lo que convierte el planteamiento sistémico en una ciencia es el descubrimiento de que existe el conocimiento aproximado.

Lo habitual es que cuando, por ejemplo, se estudia Historia los alumnos memoricen fechas y acontecimientos claves. Lo mismo sucede con los personajes históricos destacados. Esto da lugar a una comprensión superficial y a un escaso interés en el tema abordado. El alumnado no llega a desarrollar destrezas fundamentales como escribir, investigar, resolver problemas, las cuales solo pueden adquirirse si se dedica el suficiente tiempo y energía para analizar una única cuestión, como pudiera ser la Gran Depresión. Se aprende mucho más al centrarse en unos pocos temas de manera que estos puedan ser estudiados pormenorizadamente. No solo es que se aprenda sobre estos temas, sino que las destrezas intelectuales desplegadas sirven para aplicarlas a otros temas, independientemente de que se hayan visto o no en la escuela.

El modo en que se enseña

Pese a la mucha tinta que se ha vertido sobre que ahora se enseña de un modo liviano, tratando de no molestar al alumnado, lo cierto es que las cosas apenas han cambiado.¹

¹ Tal y como puede verse en el manifiesto “No es verdad”. <http://www.redires.net/> (consultado el 8 de noviembre de 2010).

La organización graduada del alumno en edades cronológicas, la distribución del currículo en asignaturas, la hegemonía del libro de texto como herramienta básica para la presentación y tratamiento de los contenidos, la disposición de un horario que plantea la actividad a tanto por hora, la transmisión verbal y expositiva por parte de los docentes o la evaluación como mecanismo de control memorístico y rutinario, persisten de modo inmutable o casi (Pozuelos *et al.*, 2010: 6).

Si bien es cierto que es difícil conocer con precisión cómo se enseña en las aulas de nuestro país, distintos estudios de carácter etnográfico (Blanco, 1992; Merchán, 2005; Díaz de Rada, 1996; Feito, 1990; Fernández Enguita, 1985) como de tipo cuantitativo ponen de manifiesto que lo que prepondera es un modelo de enseñanza pasiva en el que el alumnado sigue las explicaciones del profesor, memoriza la materia y lo vuelca en un examen. Pérez-Díaz y Rodríguez (2009) detectaron los siguientes procedimientos didácticos en una encuesta realizada a tutores de secundaria en la Comunidad de Madrid (Gráfico 1).

Bajo el rótulo “Explicación del profesor con intervenciones y preguntas del alumnado” pueden caber muy diferentes tipos de prácticas pedagógicas. El bajo porcentaje con que se recurre a otras estrategias apunta –junto con el mayoritario uso del libro de texto detectado en esta misma investigación– a un modelo de predominio de la palabra del profesor. Sánchez-Enciso (2009) señalaba que lo que prepondera en las aulas es un modelo de comunicación en el que el alumno se limita básicamente a escuchar y callar y en el que el patrón de interacción alumnado-profesor es tremendamente rígido.

La investigación lo llama IRE y parece que lo podemos encontrar en las escuelas de todo el planeta: interrogación-respuesta-evaluación. Yo, docente, te pregunto; tú, alumno o alumna, me respondes y yo, docente, evalúo lo que me has contestado: “muy bien”, “no te acabas de enterar”, “en fin, Miguel, que tienes que estudiar más”.

La evaluación de educación primaria de 2007 (MEC, 2009) pone de manifiesto que, en general, nuestro alumnado sale relativamente

30

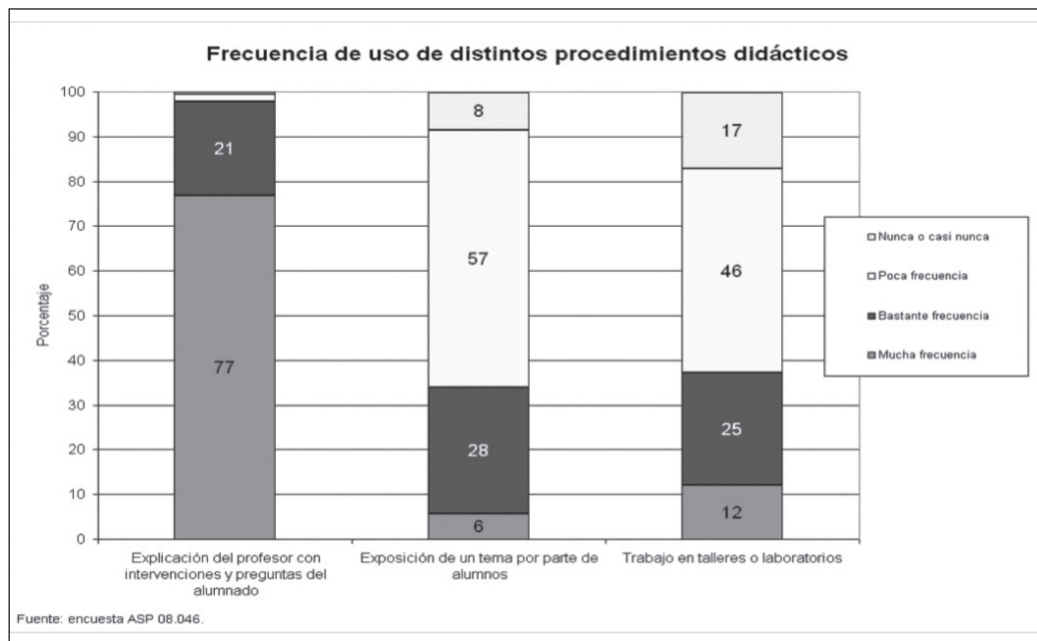


Gráfico 1: Frecuencia de uso de distintos procedimientos didácticos. Fuente: Pérez-Díaz y Rodríguez (2009).

bien parado en los aprendizajes de tipo pasivo (conocimiento conceptual y procedimientos y estrategias en capacidades matemáticas y comprensión oral y escrita en lenguas castellana e inglesa). Sin embargo, obtiene pésimos resultados si se trata de conocimientos activos (resolución de problemas matemáticos y expresión escrita en castellano y en inglés).

Es posible –e imprescindible– enseñar otros contenidos y hacerlo de otra manera

A continuación se explicará qué hacen algunos centros educativos para abordar los contenidos de la enseñanza de un modo innovador que responda a los retos de la sociedad del conocimiento. Por regla general, tratan de partir de los saberes previos de su alumnado, pretenden globalizar el currículum, fomentan el trabajo en equipo y la creación de escenarios de diálogo.

Partir de lo que sabe el alumnado

Un aprendizaje auténtico –que vaya más allá de aprobar las asignaturas– ha de partir de lo que los niños y niñas saben, de su propio mundo, de su familia, de sus amigos, de sus experiencias. La teoría constructivista –o al menos una interpretación amplia de la misma– suministra un excelente punto de arranque. El constructivismo niega la idea de que la enseñanza consista en la transmisión de conocimiento a un receptor pasivo. En lugar de ello, el constructivismo considera que el aprendizaje es un proceso activo, siempre basado en la capacidad comprensiva de la persona que aprende. Nadie es una tabla rasa: todo el mundo llega a los escenarios de aprendizaje con ideas y conocimientos previos desde los que reconstruye los nuevos saberes. Por tanto, los educadores deben “partir de” y “trabajar con” las perspectivas del alumnado a la hora de enseñar una nueva temática (López, 1999).

Contrariamente a lo que mantiene el conductismo, el cerebro no es un receptor pasivo de

información. En su lugar, es un procesador, un instrumento que funciona con los conocimientos y experiencias previas. Además, sabemos que el conductismo no estaba en lo cierto cuando consideraba que la mejor manera de enseñar un problema complejo era dividirlo en pequeños fragmentos de modo que estos eran los que se iban ofreciendo a los estudiantes. La mayor parte de la gente tiene un cerebro holístico, lo que quiere decir que aprende mejor –o simplemente aprende– cuando se le presenta el problema en su globalidad para después pasar a su división en pequeños fragmentos (Thomas, 2006).

Se aprende mucho más cuando nos centramos en unos pocos ejes temáticos y analizamos sus entresijos. En definitiva, paradójicamente “menos es más”. No solo se trata de aprender en profundidad sobre determinados temas, sino de que las destrezas intelectuales desplegadas se aplican a muchos otros temas, se hayan abordado o no en la escuela.

Pero no basta, pese a que sea un éxito considerable, con la globalización curricular. Necesariamente, y se sabe que es extraordinariamente difícil, el currículum ha de ser además primigeniamente democrático, debe partir de las inquietudes de los jóvenes para desde ahí alcanzar cotas elevadas de conocimiento. Esto es lo que decía James A. Beane (2005: 84):

En primer lugar, el currículum se crea, literalmente, de abajo arriba: a partir de las preguntas y las preocupaciones de los propios alumnos. De este modo, aumentan muchísimo las probabilidades de que los conocimientos y las actividades se contextualicen cuanto sea posible con las propias experiencias anteriores de los alumnos. En segundo lugar, como las actividades se definen en grupo, los alumnos tienen la posibilidad de señalar cuál creen que es la manera más adecuada de abordar los conocimientos y la experiencia. En tercer lugar, a medida que el proceso pasa de las preguntas individuales a las de grupo, y de las preocupaciones personales a las del mundo en general, los alumnos experimentan directamente la integración de los saberes personales y sociales.

El trabajo y la investigación a partir de centros de interés seleccionados por el alumnado se convierten en la clave de bóveda de los aprendizajes auténticos. Los centros de interés

permiten a los estudiantes estudiar en profundidad determinados temas al tiempo que han de investigar en torno a ellos.

Globalización curricular

Sin duda, el trabajo de globalización curricular resulta mucho más fácil en los centros de educación infantil y primaria que en los de secundaria. En los primeros, la figura del profesor –más bien, profesora– tutor puede convertirse en un elemento que dote de unidad a los contenidos curriculares. El problema, si acaso, se plantea con las asignaturas impartidas por especialistas –inglés, educación física, plástica, etc.–

Lo habitual en primaria es que niños y niñas propongan un tema en el que trabajar a lo largo de un trimestre. Normalmente se trata de cuestiones típicamente abordadas por la literatura infantil: los dinosaurios, la vida en el espacio, el antiguo Egipto, etc. Sin embargo, y dado que la temática es propuesta por el alumnado, puede haber cuestiones relativamente atípicas como la vida en los mares, los medios de comunicación, etc.

Los centros más comprometidos con este tipo de dinámica dedican una sesión de tarde –bien con todo el alumnado de un ciclo, de un curso o de un solo grupo-clase– a debatir el tema que se va a investigar. En este escenario el papel del profesorado es absolutamente clave. Ha de ser capaz de canalizar las inquietudes del alumnado y elaborar una guía de trabajo.

He aquí un ejemplo de globalización curricular en el colegio público Trabenco de Leganés.² En primer lugar, y en un formato asambleario, se plantean diferentes temáticas y se termina por elegir una.

A través de los proyectos de trabajo, los alumnos/as de todos los niveles pueden participar en su propio proceso de aprendizaje tomando decisiones sobre el tema a trabajar, las preguntas a resolver, los

recursos a utilizar y los lenguajes a través de los cuales plasmar lo aprendido. De esta forma, el niño/a aprende a aprender. (www.trabenco.com).

A continuación se narra la observación realizada con alumnado del segundo ciclo de Primaria. En una misma aula se reúnen alumnos de tercero y de cuarto de Primaria, los tutores de ambos grupos, la profesora que explica el proyecto y una profesora de apoyo de un niño con necesidades educativas especiales. En total participan más de cuarenta personas.

Seguidamente los profesores explicitan los temas que han propuesto los alumnos en asambleas previas, los cuales fueron estos:

- Relaciones comerciales. Aquí se investigaría sobre desigualdades, por qué unos países son pobres, etc.
- Arte y patrimonio cultural. Se aclara qué quiere decir esto del patrimonio.
- Sistema de gobierno.
- Derechos humanos.
- Conflictos y guerras.
- Razas humanas.
- Grandes civilizaciones.

Los tutores hacen aclaraciones sobre las posibilidades que podría ofrecer cada temática. Una vez elegido el tema los niños forman pequeños grupos (tratando de integrar alumnos tanto de tercero como de cuarto y a chicos y a chicas) y se reparten los subtemas. En este caso finalmente se optó por el de las relaciones comerciales, para el que cada subgrupo adoptó el papel de un organismo internacional distinto. Uno de ellos, por ejemplo, se centraría en cómo está distribuida la riqueza en el mundo, con el objetivo de comparar países. El siguiente paso es conseguir la bibliografía precisa.

A los proyectos se dedican unas cuatro horas semanales de la distribución horaria de ciclo y abarca un periodo de dos meses. Los miembros de los grupos de investigación gozan de enorme libertad para hacer sus aporta-

² Lo que aquí se explica procede de un trabajo etnográfico financiado en el marco de los proyectos de investigación Santander-Complutense (PR34/87-15827). Se trata de un trabajo realizado en varios centros escolares madrileños durante los cursos 2007-08 y 2008-09 cuya base empírica procede de la observación participante en aulas, entrevistas en profundidad con profesores, grupos de discusión con alumnos y madres y análisis de diferentes documentos generados por los centros. En concreto, en Trabenco el trabajo de campo fue realizado por el autor de estas líneas junto con Víctor Soler.

ciones. De este modo, un par de miembros del grupo puede estar consultando en el ordenador mientras que otros pueden estar revisando libros, enciclopedias, revistas, folletos diversos, etc. En las últimas sesiones dedicadas al proyecto en cuestión cada grupo expone el trabajo realizado al resto de compañeros, los cuales se convierten en jueces de lo que expone y del modo en que se hace.

El profesor puede partir de un conocimiento tan escaso sobre el tema como sus propios alumnos. En esto consiste el reto de aprender investigando. Asistimos a un proceso conjunto del que *a priori* no se sabe dónde puede llevar. Con esta forma de trabajo, basada en la profundización en torno a una cuestión, se aprende mucho más que atendiendo un currículum segmentado. Además, la conexión de la temática del proyecto con los contenidos curriculares es relativamente fácil. Las destrezas desarrolladas para estos temas específicos dotan a los alumnos de herramientas conceptuales y analíticas que les permitirán enfrentarse a cualquier otro tipo de temática. De esta manera, los alumnos aprenden a buscar información (lo que supone leer en fuentes diversas), a sistematizarla, a compartirla con los demás, a exponerla, a hablar en público. Posibilitan, además, una fácil y natural conexión con el entorno (visitan exposiciones relacionadas con el tema, museos, y reciben visitas de personas que saben sobre el tema).

Algunos dicen que en Trabenco no se aprende nada. Aquí te ponen un plan semanal, no hay exámenes. (Grupo de discusión con alumnos de 3º, 4º y 5º).

En secundaria podemos citar el ejemplo del IES "Vicente Alonso" de Argamasilla de Alba en el que la práctica totalidad del grupo de profesores y profesoras de dos de los cinco cursos de segundo de la ESO decidió aventurarse por el camino de la globalización curricular (Feito, 2007). No cabe la más mínima duda de que uno de los principales problemas de la secundaria es la segmentación de los conocimientos escolares, de manera que resulta prácticamente imposible, incluso para el alumno más avezado, percibir qué conexión pudieran tener entre sí los conocimientos que se imparten en las dife-

rentes asignaturas. Ya Dante decía que el infierno es un lugar donde nada conecta con nada.

Se trata de una propuesta que procede del más que comprensible malestar por la escasa eficacia de una enseñanza concebida como el mero sumatorio del ejercicio docente de una decena de profesores y profesoras sin apenas relación entre sí. Los centros de interés, tal y como los propuso Decroly, se convirtieron en el eje de cohesión curricular, de manera que aproximadamente cada mes se trabaja uno de ellos. Aquí en concreto se plantean los siguientes siete núcleos temáticos:

1. Los seres vivos (El ser humano. El cuerpo humano).
2. Aquí vivo, así me organizo (La Tierra. Unos mandan y otros obedecen [cómo es eso]).
3. Cambios y pervivencias en la sociedad (Inventos. Sociedades medievales y sociedad actual. Migraciones, trabajos).
4. Nos comunicamos (Radio. La cultura y el arte como medios de comunicación).
5. ¿De qué vivo? (Consumo. Publicidad. Actividad económica).
6. Mi huerto (La agricultura).
7. La energía.

Una propuesta de este tipo implica una intensa interrelación entre los profesores y profesoras del grupo, los cuales se reúnen todos los lunes durante una hora para intercambiar impresiones e ideas con respecto a su labor. Aquí tenemos a un profesorado hablando sobre cómo es su enseñanza, qué problemas detectan en sus aulas, qué estrategias parecen funcionar bien, el grado de receptividad de los alumnos, páginas web que pueden servir de ayuda, etcétera.

Dado que se trata de un tipo de enseñanza que requiere entrar en contacto con nuevos conocimientos, por lo general más allá de los contenidos de los libros de texto, no queda más remedio que recurrir al uso de otros medios, en esta ocasión nuevas tecnologías, muy especialmente Internet. Gracias a una ayuda institucional las dos aulas que participan de la experiencia cuentan con tres ordenadores

conectados a la red y una impresora. Además, el centro dispone de un aula informática que permite trabajar a cada dos alumnos con un mismo ordenador.

Trabajo en equipo

El trabajo por proyectos es en sí mismo una labor de equipo. Para llevarlo a cabo el alumnado forma pequeños grupos –de entre cuatro y seis personas– que se encargan de abordar aspectos parciales del trabajo de todo el grupo –sean su clase, su curso o su ciclo–.

En el caso de Trabenco, en todas las aulas, aunque con distinto grado de intensidad, se fomenta el trabajo en equipo. En ocasiones, se trata de un verdadero trabajo cooperativo en el que cada grupo se organiza para acometer las tareas y otras veces es el mero intercambio de mensajes con los compañeros más cercanos de manera que cada cual hace su propio y exclusivo –aunque no excluyente– trabajo.

Las ventajas de esta propuesta son enormes. Si bien es cierto que a veces se puede detectar una cierta sensación de pérdida de tiempo –lo que, por lo demás, ocurre incluso en los centros de trabajo más punteros– se observa un ambiente de verbalización de los problemas, de intercambio de opiniones, de conocimiento del otro que es el fundamento de una enseñanza de calidad para todos. Esta opción fomenta que el profesor circule de mesa en mesa y pueda atender de un modo personalizado y distendido –son frecuentes las sonrisas cargadas de complicidad– las inquietudes de los alumnos. De este modo el profesor o profesora es percibido como alguien cercano.

Trabajar así permite atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de manera que el alumno avezado puede servir de mentor para sus compañeros de grupo. Es muy positivo que el alumnado verbalice sobre las asignaturas, que se comuniquen entre sí. Todo ello da lugar a un

intenso ambiente de compañerismo. Además el profesorado suele incitar a que chicos y chicas compartan información.

El IES “Miguel Catalán” de Coslada³ incorpora una práctica típica de las comunidades de aprendizaje⁴: los grupos interactivos. Es una experiencia que tiene por objetivo que alumnos y alumnas aprendan formando pequeños grupos heterogéneos en cuanto al rendimiento. Están constituidos por cuatro o cinco alumnos de manera que los que más saben ayuden a los que van peor. Para impulsar el proceso en cada uno de estos grupos hay una persona voluntaria ajena al aula que alienta las interacciones.

Los voluntarios realizan una formación de fin de semana para aprender a gestionar pequeños grupos. He aquí un ejemplo, tomado de la observación participante, de cómo se desarrolla la experiencia en una clase de Ciencias Sociales de segundo de la ESO cuyo profesor es enormemente partidario de la experiencia. En el aula se forman cinco grupos de alumnos y las voluntarias –todas mujeres– son cuatro madres y una de las bedelas del instituto. Cada una de las dinamizadoras dedica diez minutos a cada uno de los cinco grupos para que completen su respectiva hoja de ejercicios. El profesor indica el momento en que hay que realizar el cambio de grupo. De hecho, el tiempo pasa volando.

Se trata de responder a cuestiones que aparecen en el libro de texto o que han sido seleccionadas por el profesor. De hecho, se están ensayando preguntas que entrarán en el examen que se celebrará esa misma semana. Más que de razonar con la información presentada, se trata de asegurarse de que se está trabajando el currículo oficial y de facilitar su memorización.

Pese a que el objetivo es un diálogo a múltiples bandas, tiende a preponderar el intercambio de información con la dinamizadora, la cual se convierte en una suerte de profesora que indica si se ha acertado o no. No obstante, el tipo de interacciones provocadas resultan de lo

³ Ver R. Feito (en prensa): El IES Miguel Catalán: la fuerza de la normalidad. *Revista de educación*.

⁴ Las comunidades de aprendizaje, según su propia Web (<http://www.utopiadream.info/red/tiki-index.php?page=Proyecto%20Comunidades%20de%20Aprendizaje&structure>; consultada el 8 de noviembre de 2010), son un proyecto de transformación social y cultural de los centros educativos así denominados cuyo objetivo es que toda la gente tenga acceso a la sociedad de la información.

más productivo. Ahora las palabras cobran otra dimensión. Por ejemplo, una alumna utiliza el participio “gratificada” en lugar de “ratificada”, lo que provoca, además de la una lógica y distendida hilaridad, una reflexión sobre los significados completamente distintos de palabras formalmente tan similares.

Ya no se trata de responder a boleo, sino que se pretende reflexionar, aunque sea mínimamente, la respuesta. Por ejemplo, a la hora de definir qué será la monarquía absoluta, una de las dinamizadoras pregunta qué quiere decir tener el poder absoluto para desde ahí llegar a la respuesta. Pese a todo, la labor de los alumnos no va más allá de buscar en sus apuntes –u ocasionalmente en el libro de texto– la única respuesta acertada. Hay un serio riesgo de no ir más allá de la mera reproducción del conocimiento oficial.

Cada dinamizadora tiene su propio estilo: desde un desbordante entusiasmo gesticulador a actitudes más ensimismadas. La sensación que se transmite es la de un trabajo trepidante y de implicación generalizada del alumnado. Se crea un ambiente distendido y a veces un tanto hilarante que, sin duda, facilita el proceso de aprendizaje.

En este escenario, los alumnos y alumnas del grupo que más saben se convierten en mentores de sus compañeros. No es lo mismo que un profesor explique a que lo haga un compañero. Este es alguien que acaba de acceder a los conocimientos en cuestión, los cuales además los explicará con un lenguaje más próximo al mundo de sus compañeros que el profesor. A su vez, como ya decía Comenio, quien explica reelabora y refuerza sus conocimientos al pasar por el tamiz de la comprensión de los demás y el diálogo con ellos. “Hay veces que tus compañeros te ayudan a comprender mejor los problemas”, declaraba un alumno en las encuestas de valoración de los grupos interactivos.

Diálogo

Una vez más, las diferencias entre primaria y secundaria son enormes. La organización docente de la primaria posibilita que

se puedan reservar horas de docencia a la práctica del diálogo por medio de unas asambleas en las que tienen cabida todo el universo curricular y mucho más. Por el contrario, la extrema balcanización del conocimiento en secundaria es un hándicap que imposibilita este tipo de prácticas. En secundaria las asambleas podrían tener fácil encaje en las horas de tutoría, las cuales, con más frecuencia de la deseada, se dedican a otro tipo de menesteres más relacionados con lo estrictamente académico –por ejemplo, preparar en silencio un examen–. No obstante, veremos algún ejemplo de cómo se puede solventar este problema.

Asambleas

Lo deseable sería que todas las asignaturas –y no solo, como parece plantear el Ministerio de Educación, *Educación para la ciudadanía*– tuvieran, al menos parcialmente, un formato asambleario, que fueran escenarios en los que se pudieran intercambiar puntos de vista elaborados y razonados sobre los contenidos curriculares. Por desgracia, sabemos que el grueso de la enseñanza consiste en que el alumno escuche y no tanto que hable y sea escuchado.

El escenario privilegiado para la deliberación es la denominada “asamblea”, pese a que ahora sería el término más adecuado. Estas serían las ventajas pedagógicas de las asambleas:

- Permiten que afloren los conocimientos previos del alumnado, sus inquietudes, sus impresiones espontáneas –no elaboradas– sobre lo que les inquieta.
- Los alumnos y alumnas aprenden a verbalizar, a ser escuchados, a hacer ver que lo que uno narra merece la pena ser tenido en cuenta.
- Facilitan el conocimiento del otro. Se alienta que todos sean capaces de expresar sus pensamientos y sus sentimientos. Resulta realmente aleccionador comprobar la íntima satisfacción que sienten los niños y niñas y su profesora cuando el compañero tímido es capaz de romper los

muros del silencio y se lanza a la aventura de la palabra.

- En las asambleas niños y niñas participan en conversaciones inteligentes moderadas por un adulto. Esto es algo cada vez más importante en un mundo en el que las televisiones nos bombardean con conversaciones banales de gentes carentes del más mínimo interés.
- La prensa escrita juega un papel esencial. Con ella se hace el ejercicio de conectar el conocimiento con la realidad circundante. De paso es frecuente que al hilo de la búsqueda de la noticia las familias se impliquen en las actividades escolares.
- Finalmente, las asambleas son el lugar preferente para la resolución de conflictos. Normalmente son conflictos entre alumnos y alumnas –de la misma clase o con los de otras, y en este caso los delegados de las clases afectadas han de reunirse–, pero también lo pueden ser con los profesores o profesoras, las cuidadoras del comedor o los chóferes de las rutas escolares. No se debe perder de vista que este es un colegio que opta –como debieran hacer todos– por la resolución dialogada de los conflictos.

La lectura dialógica

Una vez más, nos referimos al IES “Miguel Catalán” y a sus lecturas dialógicas. La lectura dialógica, que nos remite a los diálogos de Platón, consiste en provocar una discusión en torno a una lectura común que han realizado el profesorado, el alumnado y el voluntariado. Es una actividad que se realiza en la biblioteca del centro. Ocasionalmente, algunas de las clases de Lengua pueden adoptar este formato –aunque sin voluntarios– en el aula convencional. Consiste, básicamente, en la lectura conjunta de un texto –por lo general breve (un cuento de Mario Benedetti, por ejemplo)– y su posterior comentario en el que participan el profesor, el alumnado y voluntarios (como los implicados en los grupos interactivos).

A modo de conclusiones. Las dificultades para el cambio

Si lo que hacen las escuelas que trabajan en la línea descrita en el anterior epígrafe es tan bueno, ¿por qué no se generaliza su modo de funcionamiento?

Algo ya se ha apuntado en la introducción. La escuela que tenemos es una institución dicitimonónica, nacida en un contexto sustancialmente distinto al de nuestra sociedad actual. Buena parte del profesorado se aferra a los conocimientos tradicionales, pese a que muchos de ellos son irrelevantes. En realidad, tales conocimientos corren el riesgo de convertirse en una mera fuente de distinción social, de exclusividad, para el propio profesorado. Esto es especialmente cierto para el profesorado de secundaria. Téngase en cuenta que los centros de enseñanza media han pasado en el plazo de unos pocos años de ser centros de elite a convertirse en centros para todo el grupo de edad correspondiente. Las propuestas de las que hemos hablado aquí implican la democratización del conocimiento.

En un país como España, donde el acceso a la administración pública se basa en aprobar una oposición de carácter memorístico, el prestigio del currículum tradicional, por muy alejado que pueda estar de la realidad, es inmenso. En un mundo en el que la clave consiste en desarrollar la capacidad de aprender a aprender esto es un claro sinsentido.

Elementos de este tipo complican considerablemente la experiencia de centros que optan por desechar el libro de texto como instrumento estructurador del currículum. Muchos profesores simplemente se sienten incapaces de trabajar sin esta guía. Hay, por su parte, familias que consideran que el libro de texto es algo así como el certificado de lo que sus retoños están aprendiendo –con independencia de que olviden al día siguiente lo que estudiaron el día anterior–. Si, como es habitual, alguna familia detecta que un familiar o un vecino que está en el mismo curso que su hijo han visto contenidos que el suyo no ha hecho el conflicto está servido.

Niños y niñas son muy conscientes de cómo se enseña y qué se aprende en los centros de primaria innovadores. Llama poderosamente la atención el elevado grado de identificación con el proyecto por parte del alumnado. El contraste con la forma de aprender en otros colegios contribuye a que sean capaces de explicar con enorme precisión en qué consisten los aprendizajes que llevan a cabo.

Aquí se aprende a analizar. Si no analizas es como si tu cerebro almacenase escombros. Lo que aprenden [los niños de otros colegios] no lo utilizan en la vida real. Solo sirve para sacar buenas notas, para que el profesor sea tu amigo y no para analizar el mundo y crear uno nuevo. (Grupo de discusión con alumnos de 3º, 4º y 5º del CEIP Trabenco).

Sin embargo, rara vez se puede obtener este tipo de discurso del alumnado de secundaria. Frecuentemente, las experiencias innovadoras no llegan a todo el centro y ni siquiera a todos los grupos que tiene asignados un profesor o profesora. Es decir, no es extraño que el docente conviva en un mismo día con distintas fases de la evolución del cambio educativo: desde lo más convencional a lo más innovador. Quizás el principal problema, y clave de bóveda del proceso educativo, es el de la lucha por el currículum, por el conocimiento escolar. Todos los esfuerzos realizados no han sido capaces de entusiasmar al alumnado por el aprendizaje. De hecho, la innovación parece encaminada a hacer más digerible la asimilación del aceite de ricino del conocimiento oficial. Con los grupos interactivos o las nuevas tecnologías su asimilación es menos dificultosa. Sin embargo, muy posiblemente sea tan evanescente como en un centro convencional.

Los grupos interactivos de los que aquí se ha hablado potencian, igualmente, trabajar con otros, comunicarse en pequeños grupos, expli-

car a un compañero o recibir su explicación. Pero, una vez más, se trata de un conocimiento que viene desde fuera, impuesto y que no conecta con el resto de las asignaturas. Se acepta la confusión al enseñar conocimientos de un modo superficial y fuera de contexto. El constante cambio de una materia a otra contribuye a asentar la indiferencia frente al conocimiento.

No acaba aquí la cosa. Muchos padres y madres que envían a sus hijos e hijas a centros de infantil y primaria innovadores no pueden evitar la pregunta de qué sucederá cuando lleguen a una secundaria que habitualmente está de espaldas a la innovación. No es extraño que familias que eligen innovación en primaria opten por centros tradicionales –incluso excluyentes– en secundaria. Si a esto añadimos que sobre segundo de bachiller se blande la espada de Damocles de la selectividad los discursos sobre la innovación se quedan en aguas de borrajas.

La implicación de las familias en secundaria, y pese a las vías de comunicación abiertas, no termina de desarrollarse. En su inmensa mayoría no participan de las dinámicas del centro. Sigue existiendo el temor, entre parte del profesorado, a que se puedan entrometer en su *sancta sanctorum*. No ejerce su derecho a una educación –o de cualquier otro servicio público– de calidad.

Conviene no perder de vista que el currículum tradicional es un elemento que permite legitimar el papel de la escuela en la jerarquización social. La escuela convierte por arte de birlibirloque las diferencias sociales en distinciones de mérito soslayando la proximidad o la lejanía que con respecto al currículum oficial están situados los distintos grupos sociales. Para la clase dominante y buena parte de la clase dominada la escuela tiene que excluir a quienes considera que no valen.

REFERENCIAS

- BEANE, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral dirigida por A. Pérez Gómez. Málaga: Universidad de Málaga.
- CAPRA, R. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- DÍAZ DE RADA, Á. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FEITO, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. Madrid: CIDE.
- FEITO, R. (2007). El IES “Vicente Cano”: un rayo de esperanza para la enseñanza secundaria en la llanura manchega. *Revista de Educación*, 344, 559-573.
- FEITO, R. (en prensa). El IES Miguel Catalán: la fuerza de la normalidad. *Revista de Educación*.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1985). Cualquier día a cualquier hora: etnografía de la escuela. *Arbor*, 477, 57-87.
- LÓPEZ RUIZ, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*, Málaga: Aljibe.
- MEC (2009). *Educación primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/presentacion-primaria-2007.pdf?documentId=0901e72b80044508>. (Consultado el 12-09-2009).
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- THOMAS, P. L. (2006). The cult of prescription-Or, a student ain't no slobbering dog. En Steinberg, S. R. y Kincheloe, J. L. *What you don't know about Schools*. New York: Palgrave MacMillan.
- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Edición electrónica disponible en www.ic.edu y www.asp-research.com. (Consultado el 2 de abril de 2009).
- POZUELOS, F. J.; ROMERO, D.; GARCÍA, F. J. y MORCILLO, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2009). El derecho a la palabra y el gozo de compartirla. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 52-55.

ABSTRACT

Curricular change problems at compulsory school. Observations from practice.

Authentic learning should start from what pupils know, from their own world, their families, from their friendships. Academic work and research starting from topics that are selected by the very pupils are crucial for authentic learning. What is to be displayed here comes from an ethnographic research that took place in several schools in Madrid during 2007-08 and 2008-09 academic years and whose empirical data are the result of participant observation in the classrooms, in-depth interviews with the teachers, group discussions with pupils and parents and the analysis of documents written by the schools themselves.

KEY WORDS: *Educative innovation; Curriculum change; Educative ethnography; Educational inequalities.*

RÉSUMÉ

Difficultés pour le change curriculaire à l'école obligatoire. Une réflexion d'après la pratique.

L'apprentissage authentique doit partir des connaissances des élèves, de son monde, de ses familles, de ses amis. Le travail et l'investigation provenant de thèmes que les élèves ont élu sont éléments clefs pour l'apprentissage authentique. C'est que le lecteur trouvera dans ce texte est le résultat d'une investigation de type ethnographique qui a eut lieu dans diverses écoles à Madrid pendant les années 2007-08 et 2008-09. Les dates empiriques proviennent de l'observation participante en classe, interviews en profondeur avec les professeurs, groups de discussion avec les élèves et l'analyse des documents produits par les écoles.

MOTS CLÉ: *Innovation éducative; Changement du curriculum; Ethnographie éducative; Inégalités éducatives.*

