
autonomía y currículo autonomía y profesorado Apuntes para el debate

Dino Salinas
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

A modo de introducción

Quisiera, en estas primeras líneas del trabajo que presento a la XXI Escuela de Verano de Extremadura, agradecer la invitación a participar en la misma, así como la paciencia de las personas que me han invitado a la hora de esperar estas líneas.

El tema central de esta edición de la Escuela de Verano es el de la autonomía y, en este caso, me corresponde tratar dos temas íntimamente relacionados, **autonomía y curriculum, y autonomía y profesorado**. Antes de comenzar con los temas mencionados me gustaría señalar un par de cosas que me parecen importantes y que se constituyen un poco en la filosofía de lo que vendrá a continuación.

Primero, en mi opinión es ésta una convocatoria de la Escuela de Verano desde la que no deberíamos de perder la oportunidad de, colectivamente, pararnos un momento en el camino de nuestro trabajo y nuestra historia, y más allá de pensar, reflexionar y debatir sobre la escuela que queremos, tratar de elaborar un discurso común y fundamentado sobre la escuela que tenemos, por qué tenemos esa escuela, y qué otra escuela puede estar agazapada en las agendas de una política de claro signo conservador. Es entonces cuando podremos pensar en términos, no sólo de una utopía necesaria, sino también en términos de estrategia cotidiana, ya sabéis: ...la utopía es necesaria, pero también saber... ¿qué hago el Lunes?.

Yo creo que, durante algún tiempo, quizás demasiado atentos a la retórica reformista en educación (y en otros campos de la vida social), o quizás demasiado desilusionados por el alcance real de tales reformas, o quizás demasiado ocupados por la intensificación del trabajo en el aula y en los centros, o quizás demasiado conformes con el hecho de que la escolarización obligatoria no sólo ya es prácticamente universal en nuestro país, sino que, además ha mejorado en sus condiciones con respecto al último período de la dictadura, o quizás por todo ello o por parte o por más razones, el hecho es que durante algún tiempo, como colectivo, hemos tendido a olvidar el análisis político de lo escolar.

Si me permitís el ejemplo, quizás demasiado ocupados diseñando el

proyecto educativo de nuestra escuela o el proyecto curricular de nuestra escuela hemos dejado de lado el análisis del proyecto educativo y curricular de la Escuela, del término escuela como genérico, como asunto social, como parte de nuestra democracia. Del término Escuela tal y como se trabajaba quizás en las primeras convocatorias medio clandestinas de esta Escuela de Verano, o del término Escuela, tal y como probablemente aparece en muchos de los libros subrayados en los setenta y principios de los ochenta que es posible descansen en las estanterías de nuestras casas apabullados por otros posteriores de mejor edición sobre PCCs, PECs, Curriculum, Diseño y planificación, Evaluación, etc...

Segundo, desde esa perspectiva entiendo que las respuestas del profesorado ante la escuela que tenemos y la escuela que puede venir son respuestas que deben de estar implicadas en un conocimiento fundamentado y en compromisos y posicionamientos éticos sobre lo social, que desborda lo educativo.

Quiero decir que más allá de lo que denominamos el contexto de nuestra escuela, el contexto de la Escuela (en genérico) lo constituye la sociedad en la que vivimos, y desconocer o pretender "pasar" de los cambios que tienen lugar en la arena de lo social, significa renunciar, de partida a la función de intelectuales, no añadido lo de "transformativos", sólo intelectuales, es decir, personas capaces de elaborar pensamiento a través de la argumentación racional.

Me gustaría aludir a una cita demasiado citada por mí, se trata de una de esos párrafos que tienes en el ordenador y que no puedo resistirme a rescatarla de vez en cuando: Los profesores que, en razón de su oficio, tienen la responsabilidad de intentar desarrollar una enseñanza de calidad en su aula, también la tienen de tener opiniones informadas y criterios de valor argumentables, así como de defenderlos públicamente (EISNER, E.: 1987), en otras palabras, hay un mundo que funciona fuera de la escuela que también forma parte de nuestros asuntos y de nuestras vidas profesionales.

Autonomía y currículo.

El primer tema sobre el que voy a tratar de desarrollar un conjunto de ideas, y sobre todo compartir un buen número de dudas, es el de AUTONOMÍA Y CURRÍCULO.

Para abordar el tema me gustaría añadir un nuevo término al título, el de modernización, con lo cual pretendo situar el análisis y posterior debate, en el contexto actual de nuestro sistema educativo y escuela. Entiendo que el término "autonomía" puede tener muchos significados o lo que es lo mismo, puede ser muchas cosas para mucha gente, y por lo tanto conviene situarlo en un marco de relaciones que de un tiempo a esta parte se están propiciando en nuestro sistema educativo y que

forman parte de un movimiento que podemos llamar "modernización", y que se lleva a cabo bajo ese gran rótulo que denominamos Reforma.

Quizás ya estamos habituados a que en los discursos institucionales sobre el sentido y alcance de cualquier reforma educativa de relevancia, escuchar algo parecido a lo siguiente "dados los cambios ocurridos en nuestro país en los últimos años se hace necesario...", o quizás el llamamiento hacia la conveniencia de "adecuación de la escuela y el sistema educativo a las actuales necesidades sociales", o fórmulas similares.

A través de tales formulaciones parece quedar justificado, o al menos enmarcado, de forma global, el movimiento de Reforma que derivará, con mayor o menor fortuna, en estrategias de cambios planificados sobre aspectos y facetas particulares del sistema educativo que, a su vez, van recabando sobre sí otro tipo de justificaciones -especialmente de naturaleza científica, técnica o pragmática- y que constituyen la política de la implantación de la Reforma.

Esos movimientos planificados que se diseñan y tratan de aplicarse bajo la denominación de Reforma, desde la pretendida adecuación de la escuela a las "actuales o nuevas" necesidades sociales o a los cambios sociales de "los últimos años" como argumentos justificativos, nos remiten a intentos puntuales de "modernización" de la institución escolar.

Las Reformas escolares, en ese sentido, pueden ser identificadas como políticas particulares en torno a la modernización o, tal como apunta Popkewitz (1994), espacios estratégicos en los que se realiza la modernización de las instituciones. De esta manera podemos observar, también, la Reforma educativa como un proceso planificado que se deriva o que viene determinado, en primer lugar, por una política más amplia de modernización social y económica.

Desde mi punto de vista, el escaso debate profesional que ha tenido lugar, y tiene lugar, alrededor de la Reforma educativa, ha tendido a centrarse fundamentalmente en aspectos particulares y cambios puntuales propuestos desde la retórica de la reforma, dejando de lado, al mismo tiempo, el análisis sobre el sentido y alcance real del proceso modernizador.

Si se me permite una metáfora, nos hemos estado dedicando a limpiar y cambiar piezas del motor de un tren sin preguntarnos hacia dónde se dirigen las nuevas vías que se han ido trazando ante nosotros.

Si se me permite un ejemplo -que no metáfora-, desde la política institucional de formación permanente del profesorado en los últimos años se ha estado presionando a los Centros de Profesores para que se trabaje alrededor de determinados tópicos de la Reforma que afectan

directamente al trabajo cotidiano de los profesores: el tema central por supuesto han sido los Proyectos Curriculares, pero también se ha trabajado sobre nuevos criterios de evaluación, constructivismo, adaptaciones curriculares, trabajo cooperativo, etc... En todos los casos de trata de temáticas del perfeccionamiento, en torno a temas derivados de la Reforma, pero relacionados exclusivamente con lo que pasa, o con lo que se supone ha de pasar, en el interior de las aulas y de los centros.

Y sin embargo, en escasas ocasiones se ha trabajado alrededor de temáticas tales como el concepto y problemática de enseñanza obligatoria aplicada a jóvenes de entre 14-16 años por profesores y profesoras que han trabajado tradicionalmente en una cultura de enseñanza no obligatoria o, lo que es lo mismo, selectiva, o los problemas de la adaptación de un curriculum abierto y flexible en contextos socioculturalmente deprimidos, los problemas del tratamiento de la diversidad en un contexto -el escolar- que por definición tiende a homogeneizar, los mapas escolares y sus implicaciones en un nuevo debate entre enseñanza pública y privada, o el alcance de políticas evaluadoras y eficientistas en el quehacer cotidiano de los centros, y con respecto a la autonomía de los profesores y profesoras.

Y sin embargo, en mi opinión, el alcance y valor de la modernización del sistema educativo en nuestro país se encuentra más relacionado con las problemáticas y conflictos generados desde este último conjunto de cuestiones que desde las anteriores. Por supuesto que las primeras deben ser tratadas y trabajadas entre los profesores, y es muy positivo que los profesionales diseñen proyectos compartidos desde una visión constructivista del aprendizaje. Pero más importante es que dichos profesionales tomen conciencia y posición ante los cambios en las relaciones sociales de escolarización.

Por otra parte, con respecto a la modernización, no nos quedemos con la definición de sentido común de entender la modernización como crecimiento, cambio y progreso ordenado que por definición mejora la sociedad. La modernización es un concepto con significado social, que tiene una historia y una evolución; y que nos refiere a los compromisos de grupos sociales y políticos con el cambio. Y por lo tanto nos remite a una historia que habla de cambio y de los conflictos en las estructuras de poder y de participación social.

Desde el sentido común es muy posible que "modernización" nos remita a dos significados asociados a nuestra vida cotidiana: Por una parte, "modernización" como "actualización" o cambio de algo viejo o antiguo hacia algo novedoso o actual, en otras palabras "ir a la moda". En ese sentido, por ejemplo, "modernizar" el mobiliario de una casa es sinónimo de cambiar los muebles por otros más acordes con la moda actual.

En segundo lugar, "modernización" se asocia a desarrollo, progreso y crecimiento, especialmente cuando hablamos de "modernización social"; y mucho más en nuestro país, donde el proceso de "modernización social" puede ser fácilmente asociado a lo que sucede tras el período conocido como "la Transición Democrática": la instauración de la democracia, el desarrollo económico y el avance en los servicios sociales, entre otros aspectos. Modernización escolar, desde ese conjunto de significados cotidianos nos remitiría a actualización de la institución escolar (en edificios, materiales, recursos... y también en contenidos, experiencias, objetivos, etc...) por una parte, y a expansión y mejora de la enseñanza obligatoria, como derecho y deber del ciudadano por otra.

Sin embargo, más allá de los significados derivados de la cotidianidad del sentido común, el término "modernización" nos sitúa frente a los cambios sociales y políticos derivados de la evolución de las sociedades occidentales industrializadas. La institucionalización del concepto tiene lugar en los años 50 de la mano de algunos sociólogos norteamericanos en su referencia a las consecuencias sociales y políticas derivadas del crecimiento económico en los países en vías de desarrollo.

Si bien dichos cambios y consecuencias sociales y políticas suelen ser definidos como "avances", lo cierto es que en una sociedad compuesta por diferentes y heterogéneos grupos sociales, también la modernización puede ser observada por la pugna de algunos de esos grupos en sus relaciones de poder y hacia el poder, y su propia legitimación como grupo dominante. Al fin y a la postre así nació la escuela laica, como instrumento del naciente estado liberal para legitimarse a sí mismo .

Lo cierto es que la modernización de la escuela, sea considerada como respuesta, cobertura o instrumento de un proceso más amplio de modernización social, no puede ser explicada únicamente a través del cambio de las prácticas que tienen lugar en el interior de las escuelas. En mi opinión, resulta peligrosamente ingenuo el "encajonar" la modernización de la escuela al problema de dar nuevas respuestas a las cuestiones del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

La modernización escolar nos sitúa también, y yo diría que especialmente, frente a cambios planificados en las estructuras de poder y participación sobre lo escolar o, lo que es lo mismo, frente a los "nuevos" intereses de los grupos dominantes en una sociedad en vías de modernización o sociedad modernizante.

Con la Reforma de la Enseñanza de los 90 nos encontramos frente al segundo intento serio de modernización de la escuela española desde que Franco gana la guerra civil. La primera comenzó a gestarse en la segunda mitad de los sesenta y tuvo su reflejo legal en la Ley General de Educación del 70. En aquellos momentos se trata de la transición de una escuela tradicional a una escuela moderna, moderna en dos sentidos

complementarios, (a) acorde con las necesidades expansionistas del aparato productivo, (b) acorde con una perspectiva de individualización de la enseñanza como servicio del Estado al ciudadano.

Desde el primer sentido puede observarse un esfuerzo por actualizar - desde la racionalización y burocratización- objetivos, contenidos, métodos y formas de evaluación, así como recursos y materiales. Desde el segundo, de lo que se trata es del esfuerzo de expansión del propio sistema, especialmente en el nivel obligatorio, desde los principios de obligatoriedad y gratuidad, así como la regulación y control de los entramados organizativos desde los que se diseña y desarrolla la enseñanza.

En pocas palabras, los contenidos, pedagogías, símbolos, formas de control... nacional-catolicistas, comienzan a ser sustituidos por nuevos contenidos, pedagogías, símbolos, formas de control... de carácter técnico-burocrático. A modo de ejemplo, la Inspección deja de controlar si en la programación del profesor se contemplan o no las consignas ideológicas pertinentes a las fechas de que se trate, para pasar a controlar si los objetivos están o no correctamente definidos según las "nuevas técnicas" recién importadas de USA.

Lo cierto es que este proceso de modernización escolar supuso una mejora cuantitativa (más centros, más plazas escolares gratuitas) y cualitativa de la enseñanza, mejora que, si bien es cierto partía de una situación límite de nuestro sistema educativo, y bajo grandes presiones internacionales, en gran medida fue consecuencia del trabajo de un buen número de profesores y profesoras que observaban con optimismo la reforma y la asumieron como una forma de mejora en la vida de los centros y las aulas, acompañada de un cierto incremento de la consideración social hacia la profesión docente.

Veinte años después de la publicación de la Ley del 70, y a poco menos de la muerte del general Franco, podemos preguntarnos, ¿En qué consiste realmente el actual movimiento de modernización del sistema educativo? y ¿cuál es el papel que está llamado a jugar el profesorado?.

Mi hipótesis es que la respuesta es doble a la primera de las cuestiones, por una parte la LOGSE viene a asentar o fijar desde un marco democrático el concepto -mejor el precepto- de escolaridad obligatoria desarrollado sistemáticamente desde los setenta, y por otra, en parte la LOGSE, pero especialmente la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Escolares, viene a establecer el campo de juego donde se dan las condiciones para que la escolarización pase a ser considerada un bien de consumo, con una participación directa de los consumidores-clientes en la definición y "acabado" del supuesto producto educativo.

Si bien es cierto que la LOPEGCE no es sino un marco legal que deja las puertas abiertas a posibles y diferentes desarrollos, uno de esos posibles desarrollos, fácilmente podría ser consecuencia de políticas neoliberales supranacionales tendentes a conseguir una mayor eficacia de nuestras instituciones educativas, por ejemplo, a través de evaluaciones sobre los centros que se harán públicas y que, es posible, constituyan un referente para la demanda educativa. O la figura de la dirección del centro, como una especie de gerente, más dedicado a representar a la Administración y sus demandas y reglamentaciones frente al centro, que a sus electores frente a la Administración.

La utilización del cheque escolar en los niveles de educación infantil, o la conflictiva configuración del mapa escolar asociada a la escasa construcción de centros públicos en beneficio de los concertados y privados, al menos en la Comunidad Valenciana, son algunos de los referentes "modernizadores" que nos sitúan en un nuevo campo de juego a la hora de pensar la enseñanza.

Un campo de juego basado en la consideración de que la educación debe ser planificada en orden al crecimiento económico y, por lo tanto, que la educación debe propiciar los cambios sociales planificados (cambios en las reglas, obligaciones y conductas sociales) acorde con ese crecimiento económico, especialmente cambios en la formación y cualificación de la futura mano de obra. Y, por supuesto, un campo de juego en el que comienza a plantearse el derecho a la escolarización, no como un derecho social, sino como un derecho individual.

Modernización, racionalidad y eficiencia son las palabras mágicas a través de las cuales se justifica la liberalización y privatización de ámbitos y servicios tradicionalmente creados y servidos por el llamado Estado del Bienestar, en aras de la libre competencia y un mejor servicio de calidad a las demandas del mercado.

En ese sentido, nada nos lleva a pensar que la educación, de nuevo en aras de la modernización, la racionalidad y la eficiencia, no vaya a sufrir o ya esté sufriendo el mismo proceso de liberalización y de sometimiento a las demandas del mercado, eso sí, desde una retórica institucional sobre la reforma que propone la autonomía y democratización del sistema como algunos de sus argumentos fundamentales.

Yo creo que es desde este panorama desde donde deberíamos de plantear el problema del curriculum, y por supuesto el de la autonomía de los profesores y las comunidades educativas a la hora de diseñar su proyecto educativo.

Hace casi un par de décadas, autonomía parecía ser una de las fuerzas que acabarían con un régimen centralista y todopoderoso y que, en el campo de la educación, daría paso a una enseñanza más libre, menos

doctrinaria, más participativa y con una mayor implicación de profesores, padres y estudiantes en la definición de aquello que la escuela debe de enseñar. Una escuela abierta al entorno, pública y pluralista.

Sin embargo, en la actualidad, y especialmente frente a la reforma, corremos el peligro de encontrarnos frente a una retórica institucional que, curiosamente, es capaz de reciclar esas viejas demandas de la izquierda, descentralización y autonomía, entre otras; derivándolas hacia una política conservadora de liberalización de los procesos educativos, y de control sobre los productos, donde la escuela como "bien público" es sustituida por la "rentabilidad social y económica" de la escuela, o como la escuela como servidora de las demandas individuales de las familias.

Veamos, el Estado proporciona un currículum oficial mínimo y flexible, e insta a los centros a que lo concreten en proyectos de centro, proyectos de centro que deben responder a las necesidades del entorno sociocultural de los mismo centros, a eso se le llama autonomía y descentralización. Pero al mismo tiempo, y para "ordenar" esa autonomía se establecen estándares de rendimiento para controlar la eficacia y calidad de los centros. Controles sobre los que, al menos hasta el momento, no parece vaya a existir una participación activa del profesorado.

Los profesores y profesoras pueden encontrarse, de esa forma, sometidos a dos fuerzas de presión, por una parte la necesidad de alcanzar unos estándares de aprendizaje en sus alumnos, por otra, la presión de los padres, que como clientes del servicio, que pueden influir sobre demandas de eficacia que, en ocasiones, pueden resultar contraproducentes desde el punto de vista profesional.

¿Qué significa que la escuela debe responder a las necesidades socioculturales del entorno?. ¿Qué diferencias se establecerán entre el curriculum de escuela en una zona socioculturalmente deprimida, con respecto al de una escuela en una zona favorecida?. Por otra parte, ¿qué significa que las necesidades las plantean los consumidores?. En educación... ¿siempre el cliente tiene razón?. ¿El derecho de la sociedad no está por encima del derecho de los padres?. ¿La libertad de elección escolar no debe ser un derecho posterior a la existencia de una escuela pública, al menos en igualdad de condiciones que la privada subvencionada por el Estado?.

Algunas otras de las preguntas que podemos hacernos es ¿cómo se sitúa la autonomía de los centros dentro de ese cambio en las relaciones de poder que definen el espacio público de lo escolar?. ¿Cómo, en estos momentos se está definiendo el espacio público de lo escolar?. ¿Cuál es nuestra participación en esa definición del espacio público de lo escolar?.

Algunas propuestas para el debate pueden ser las siguientes:

1.- Recuperar el significado de curriculum y de proyecto curricular como algo vivo, como "aquello que ocurre en el interior de las aulas y las escuelas" y que tiene repercusiones fuera de esas aulas.

No podemos olvidar que el curriculum, cualquier curriculum es, en primer lugar, un proyecto de carácter cultural, social y educativo, uno de cuyos valores fundamentales radica en la capacidad de preparar a los alumnos y alumnas en la "lectura, interpretación y actuación" "de" y "en" la sociedad en la que viven.

Desde esas consideraciones, hablar del curriculum significa, sobre todo, debatir los problemas del curriculum: qué proyecto queremos, cuál es la mejor forma de desarrollarlo, cómo establecemos sus criterios y procedimientos de valoración y justificación. Y eso nos lleva a enfrentarnos a la práctica de la enseñanza como "algo más" que aquello que hacen profesores y estudiantes entre las cuatro paredes de su aula, porque resulta que "aquello que hacen", en gran medida, se encuentra mediatizado por otro tipo de prácticas: sociales, políticas, económicas... que conforman un conjunto de posibilidades y limitaciones que dan un sentido cultural específico al diseño, desarrollo y evaluación del curriculum y la enseñanza.

Si el curriculum viene a representar esa práctica social e institucionalmente organizada -que es, a la vez, de enseñanza y de aprendizajes, organizativa, política, de relaciones personales y de comunicación, de relaciones de poder, etc...- compleja y dinámica que tiene lugar, que "ocurre" día a día en nuestras aulas, escuelas e institutos y en general en nuestro quehacer educativo; someter a la discusión crítica, al debate y al análisis aquello que "ocurre" en la escuela, tratar de responder a las cuestiones del qué enseñamos, cómo lo hacemos y por qué o para qué así y no de otra manera, en otras palabras, reflexionar críticamente sobre el curriculum, al igual que sucede en otros tantos ejercicios desde el debate público sobre "lo social", sólo puede hacerse en el marco de una sociedad democrática, más desde el momento en que el curriculum también puede ser considerado, entre otros aspectos, como un instrumento de poder y de dominación, y por lo tanto, **discutir sobre "lo que sucede en la escuela" y sobre "lo que querríamos que sucediera" es, también, un ejercicio de y desde la libertad.** En palabras de Kemmis:

La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros. (KEMMIS, S. :1988).

Por ello, el hecho de hablar de curriculum, en estos momentos y en

nuestro propio contexto, se encuentra relacionado con el progresivo asentamiento y avance de la idea de que "lo que sucede" en el aula y en la escuela no es únicamente un problema técnico, reductible exclusivamente a parámetros pedagógicos y organizativos, sino que, fundamentalmente, se constituye en un problema cultural, sometido a fuerzas de diversa índole, entre otras, sociales, ideológicas, económicas, etc., que a todos nos afectan, porque vienen a configurar formas de entender y racionalizar nuestra propia función social.

2.- Asumir que el campo de conocimiento más importante sobre el que trabajamos en las aulas, y sobre el que pretendemos que nuestros alumnos y alumnas den significados, es el de la vida cotidiana, el de los problemas y relaciones de la vida cotidiana.

El sentido de lo que se hace en la escuela se inscribe en su relación con los problemas cotidianos que alumnos, padres y profesores deben enfrentar día tras día y que, consecuentemente, definen como propios, más allá de que coincidan o no con unos conocimientos seleccionados aparentemente con criterios de arbitrariedad o, cuanto menos, de lejanía. Saber encontrar esas claves de significado, significa comprometerse en una exploración de las condiciones materiales que definen la cotidianidad en los contextos en los que se desarrolla la tarea escolar (BELTRAN, F.: 1996. Rev. CEP. Benavente).

3.- Lo anterior da pie para entender el significado de la participación de otros agentes de la comunidad educativa. No se trata tanto de asentir sobre un proyecto elaborado, por cuanto ir analizando y dando significados a la vida cotidiana y sus implicaciones en la educación de niños y niñas.

4.- Descubrir las necesidades educativas del contexto escolar supone indagar sobre la forma en la que la escuela realmente es sensible y es capaz de dar respuesta a los problemas de ese contexto desde la educación. ¿De qué forma?. Ahí va una propuesta:

a) Constitución de grupos reducidos y plurales para abordar problemas escolares puntuales, en plazos de tiempo reducidos, y proponer alternativas a experimentar.

b) Sistematización mínima de la información, de las reflexiones y de las recomendaciones.

c) Implicar a los Consejos Escolares en la toma de decisiones desde la base constituída por los pequeños grupos.

La autonomía, desde estas premisas es un concepto compartido, en construcción continua desde la capacidad de un grupo de personas a la hora de decidir cuáles son sus problemas, a la hora de pensarlos, y a la hora de intentar solucionarlos.

Autonomía y profesorado

Todo esto nos enfrenta a la necesidad de repensar la función de un colectivo profesional, el de los profesores, cada vez más descualificado a través de la intensificación del trabajo y la dependencia de los libros de texto, y ahora, por si faltara algo, a través de la presión de los padres.

Puede observarse, en ese sentido la pérdida progresiva en los últimos años de la visión o perspectiva o utopía del concepto de escuela transformadora, un concepto que, si bien en los finales de los sesenta y setenta era bandera de un conjunto de maestros y maestras, generalmente encuadrados en grupos y movimientos de renovación pedagógica, aunque no necesariamente; y que a través de una práctica diferente al modelo oficial de pedagogía directiva, disciplinar, memorística y selectiva, trataban de explorar y proponer otros modelos y formas de trabajo en el aula, técnicas Freinet, proyectos de trabajo, globalización, enseñanza a través del entorno, educación sexual y no sexista, etc...

Sin embargo, no era sólo un problema de procedimientos dentro del aula, no era un problema exclusivo de cómo enseñar mejor, o cómo era posible que los estudiantes se desarrollaran mejor. También se planteaba como un problema político o ideológico. Por aquel entonces muchos y muchas pensábamos que un texto libre en el aula, un periódico escolar, una clase de sociales o una salida a un museo era, también un ejercicio de libertad, con riesgos, pero un ejercicio de libertad contra una dictadura que parecía que jamás iba a acabar.

Muchos pensábamos que enseñar a los niños y a las niñas a trabajar y pensar en libertad, a decidir en democracia, a manifestar sus desacuerdos en el aula, también significaba transformar la sociedad en la que vivíamos. También muchos pensábamos que leer sobre Summerhill, sobre la Escuela de Barbiana, o las tesis de la desescolarización de Illich, Reimer..., o los trabajos de Freire, de Tonucci, el Cuadernos de Pedagogía, etc... también era una forma de resistencia contra aquellos inspectores virreyes de las escuelas, contra aquellos compañeros y compañeras que hacían rezar el rosario una tarde de jueves, contra la miseria de material de algunas escuelas, o contra los retratos y crucifijo que curso tras curso observaban impávidos aquello que ocurría en las aulas.

Yo creo que por aquella época todos y todas compartíamos la idea abstracta de una escuela transformadora como algo que se íbamos construyendo todos los días, cada mañana cuando llegábamos al patio del

centro, y que se configuraba de pequeños fracasos, aciertos, errores, desorientación, contradicciones, temores, enfrentamientos y también felicitaciones, satisfacción y el sentimiento de ser algo más que un funcionario transmisir de conocimientos, actitudes y destrezas.

Es cierto que muchos y muchas de nosotros sólo compartíamos de una escuela transformadora la idea de que algo tenía que cambiar, y que si la escuela cambiaba probablemente cambiarían también otras cosas. Por lo demás, las formas de organizar la transformación eran variadas, a veces organizadas a través de un grupo o seminario de trabajo, a veces desde un esfuerzo puramente individual, a veces con una fundamentación teórica, a veces no, y lo cierto es que, en ocasiones, cometiendo serios errores en nombre de la renovación pedagógica.

Sin embargo, algo ha pasado en la década de los 80 como para que, poco a poco y casi sin darnos cuenta, la idea o la ilusión, pues de eso se trataba, de escuela transformadora haya ido difuminándose hasta casi desaparecer dejando su lugar, sin apenas protestas, al concepto de reforma de la enseñanza.

Por otra parte, tampoco se trata de reivindicar aquella época como "aquellos maravillosos años", porque evidentemente no lo eran. Pero sí se trataría de tratar de reconstruir nuestra propia historia y experiencia profesional a lo largo de las últimas décadas y reflexionar sobre si es posible recuperar el significado de aquella escuela transformadora que nos obligaba a pensar y hacer cosas en nombre de otra escuela y en otra sociedad.

¿Cuál es la diferencia entre el concepto de escuela transformadora y reforma de la enseñanza?. Probablemente la diferencia estriba en el universo de problemas a que uno y otro concepto nos aboca. Cuando hablamos y pensamos en una escuela transformadora podemos pensar en el papel que la escuela puede tener en producir cambios en personas y procesos sociales. Cuando hablamos de la reforma de la enseñanza para que el significado de cambio nos remite de la escuela a la propia escuela, si antes se trataba de un problema social e ideológico, en este caso puede que sea planteado como un problema técnico o instrumental.

Poco a poco ha ido calando la idea de que la pregunta central del trabajo docente no es qué enseñan las escuelas y qué deberían o podrían enseñar, sino cómo aprende el niño y, consecuentemente, cómo se le debe de enseñar, en otras palabras, la idea del profesor como técnico-funcionario, que no intelectual autónomo, que aplica decisiones y principios científicos que otros -los políticos, los administradores y los especialistas- ya tomaron y que su función es más llevar a término y concretar esas decisiones que pensar sobre las mismas.

Me gustaría profundizar en algunos elementos y supuestos que

definen y determinan esta situación:

PRIMER SUPUESTO - La escuela, en una sociedad democrática, sirve a los intereses de la sociedad.

Crear que por el hecho de vivir en una sociedad democrática, la escuela sirve a los intereses de la sociedad, significa también, entender que los profesores son intermediarios al servicio de los intereses sociales, y por lo tanto técnicos que al margen de ideologías, están al servicio del bien social común. Por lo tanto, deben de saber de didáctica, de psicología, deben dominar los contenidos y objetivos que sirven al bien social, y deben realizar su tarea de forma profesional y eficaz.

Quizás no nos hemos dado cuenta que una sociedad democrática no es necesariamente, casi nunca lo es, una sociedad justa e igualitaria. O quizás no nos hemos dado cuenta que en una sociedad democrática también hay grupos de poder, intereses de clase e intereses económicos. O quizás deberíamos tomar conciencia que eso que llamamos sociedad se compone de grupos sociales con diferentes intereses, con diferentes objetivos y con diferentes posibilidades de alcanzarlos.

¿Quién define los intereses sociales y en nombre de qué?. ¿En nombre del desarrollo económico?, ¿en nombre de qué necesidades?, ¿en nombre de un futuro mejor... pero, mejor para quién?.

Un Proyecto Curricular de Centro, antes que el documento burocrático-administrativo que probablemente es, debiera ser el intento, por parte de un colectivo de profesionales, de expresar y defender públicamente su oferta escolar. Es decir, tenemos la responsabilidad de que el trabajo sea, a la vez, de acción práctica y de elaboración teórica. Tenemos la obligación no sólo de hacer enseñanza, sino también de pensarla. Conjuguar ambas esferas necesita de una reflexión que, en foros colectivos y realizada con responsabilidad profesional, esa es la garantía, repito, de una escuela transformadora.

Dice Elliott: La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse la práctica si no se mejoran dichas interpretaciones. Dichas interpretaciones no son objetivas en el sentido racionalista de estar libres de los valores y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas.

Por ello el concepto de intersubjetividad compartida, de aprender debatiendo, de analizar críticamente y de ser analizado, son procesos con valor de cambio y transformación.

SEGUNDO SUPUESTO: De la ciencia se derivan los principios pedagógicos y psicológicos que deben guiar la acción en el aula.

Una forma de dar legitimidad y autoridad a un curriculum oficial o a

un proyecto de escuela es plantearlo bajo la perspectiva de que es el único posible "según las últimas investigaciones".

En educación ello se plantea bajo la perspectiva de que la construcción curricular es un proceso de concreción, y por otra parte, acudiendo a razones científicas y a un lenguaje técnico como bases para dicha concreción, en los setenta fue toda la tecnología alrededor de los objetivos, y en los ochenta es el hacer del niño individual y de su desarrollo psicológico el eje de la construcción curricular.

Poco a poco se nos ha enseñado a pensar en la escuela, no en su relación con la sociedad, o con los grupos sociales, sino en su relación con el niño individual. Cómo aprende el niño y cómo podemos enseñarle de la forma más idónea posible.

Efectivamente, el discurso "científico" elaborado desde "los últimos avances" de la investigación educativa comienza a ser utilizado para justificar y desarrollar las políticas curriculares y las reformas que las acompañan. Y lo cierto es que el discurso de carácter más "cientifista", más neutro y por lo tanto menos problemático para el aparato escolar, era el centrado en la psicología del niño, del alumno individual. La pregunta central en la elaboración del curriculum estaba servida: ¿cómo aprende el niño?.

Lo cual nos lleva a la cosificación del aprendizaje, el aprendizaje no es planteado como un proceso cultural, derivado de vivencias sociales en colectivos de referencia. No es planteado como una posibilidad o probabilidad derivada de crear situaciones de enseñanza que, por definición, son colectivas.

Por el contrario, el aprendizaje se categoriza en términos de inteligencia, personalidad, necesidad individual, experiencia individual, etc... Los cuales son planteados como una posesión individual de cada niño o niña, un hecho objetivo que puede descubrirse y medirse al margen de las colectividades de referencia.

El niño es tratado a partir de modelos de niño, y desde una perspectiva individual, el profesor está al servicio de ese aprendizaje individual.

Si en los 70 la reducción psicologicista se basa en el conductismo, es decir, en el cambio de conductas de los individuos, en los 90, la focalización se pone en el constructivismo desde una traducción que Macpherson denomina "individualismo posesivo".

La consecuencia pedagógica del individualismo posesivo consiste en que la escolarización ha de facilitar oportunidades para que los niños desarrollen los rasgos apropiados que poseen de forma innata y utilizarlos para su perfeccionamiento social. (POPKEWITZ). Lo que

quizás olvida una lectura simplista del constructivismo es que muchos de los rasgos no se poseen de forma innata, sino que son herencia de una desigualdad social, y que quizás se confunde el perfeccionamiento social del individuo, como objetivo, con el perfeccionamiento de la sociedad y la democracia a través del desarrollo de valores, conocimiento y actitudes en los individuos que deben ser debatidos y consensuados.

Muchos de los que desde hace muchos años, en primer lugar como estudiantes, y luego como profesores, hemos reivindicado una escuela diferente en democracia, una escuela difícil de definir, pero sobre todo pluralista, viva, atractiva y de calidad, depositamos muchas esperanzas en la reforma educativa, en sus principios y en sus metas. Luego, conforme se ha ido concretando en prácticas curriculares y organizativas, muchos nos hemos dado cuenta que una cosa son las metas y los principios y otra cosa bien diferente es su reflejo en la realidad, y que es necesario continuar analizando críticamente, desvelar las realidades, resistir a la rutina, a la burocracia y a la cantidad en detrimento de la calidad.

¿Cuál es la responsabilidad que tienen los profesores y profesoras en la mejora y transformación de la enseñanza?. Yo hablaría de tres niveles de responsabilidad: ética, profesional y fáctica .

Hay una responsabilidad ética derivada de la posición privilegiada que uno o una ocupa, como docente, en la formación e influencia sobre las personas. Mejorar la enseñanza y las condiciones de la enseñanza supone, a priori, mejorar la calidad de vida de las veinticinco o quizás treinta personas que comparten un aula, cinco días a la semana durante muchas semanas de escolaridad. Al mismo tiempo, mejorar la enseñanza y mejorar la escuela también debería suponer, en paralelo a lo anterior, formar ciudadanos que sean capaces de ser protagonistas de su vida y decisiones, y que, colectivamente puedan transformar las condiciones de la vida social. Todo esto, por encima de didácticas, técnicas pedagógicas y enfoques sobre el aprendizaje, nos enfrenta a la responsabilidad de pensar y actuar bajo parámetros éticos que, como docentes, nos obligan a tomar postura frente a la realidad, y a desarrollar, a través de la investigación, nuevos modos de entender la relación entre los valores educativos y su práctica (ELLIOTT, J. : 1991, pg. 115).

La responsabilidad profesional es la que tiene todo docente de conocer y dominar las justificaciones teóricas y prácticas que guían su trabajo. La mejora de la enseñanza, en ese sentido, pasa por la mejora de los conocimientos teóricos y prácticos de los profesores y profesoras, por su capacidad de reflexionar profesionalmente, más allá del sentido común y de la experiencia acumulada, por su capacidad de definir los problemas significativos de la enseñanza y de abordarlos de forma sistemática y con rigor. Asumir esta responsabilidad significa entender la enseñanza como proceso de investigación, significa entender que "profesor como

investigador" no es sólo una metáfora que exclusivamente afecta al terreno de las actitudes profesionales, también afecta a los métodos que se aplicarán a la investigación, a la fundamentación del conocimiento que se pone en juego, a la epistemología derivada de la responsabilidad ética, al orden y sistemática aplicable a cualquier proceso que merezca ser denominado investigación.

En tercer lugar, la responsabilidad fáctica encontraría sus límites en las posibilidades reales de actuación y de cambio, dentro del propio sistema educativo, dentro un centro y un aula. La mejora de la enseñanza, entonces, también pasa por las posibilidades y limitaciones reales para ser mejorada desde una determinada estructura del puesto de trabajo. La responsabilidad fáctica no significa tanto la conciencia de esos límites, como la capacidad de examinar críticamente las condiciones de la enseñanza donde operan esos límites y, dentro de lo posible, cambiarlas. Entender, desde este otro nivel, la enseñanza como proceso de investigación nos enfrenta a la posibilidad y capacidad de crear un contexto de trabajo adecuado para abordar con cierto orden y método los problemas de enseñanza que realmente merezcan la pena ser trabajados más allá de las soluciones necesariamente inmediatas que se dan en el aula. Ello significa oponerse, por principio, a que el "trabajo bien hecho" sea sustituido por el "trabajo hecho" (APPLE, M. y JUNGK, S.: 1990), cosa bien difícil, es cierto, en los tiempos que corren.

En cualquier caso, el conocimiento profesional será tanto más significativo en la medida en que sea compartido y colectivamente construido, esté organizado sobre fundamentos firmes, y derive en un proceso de análisis de la realidad riguroso. Más claro: no basta con el sentido común y la experiencia.

Por último, el conocimiento derivado de la investigación será tanto más significativo por cuanto se haga público y pueda ser sometido a público escrutinio, a réplica y a debate. Y eso significa escribir y buscar o demandar los medios para que tal conocimiento pueda ser compartido.

EISNER, E. (1987): Procesos cognitivos y curriculum. Barcelona: Martínez Roca.

KEMMIS, S. (1988): El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

POPKEWITZ, T. (1994): Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.