

Reinventar la escuela, cambiar la mirada



Las recomendaciones internacionales de organismos como la UNESCO y la OCDE actúan de paraguas protector para aquellas iniciativas singulares que intentan responder a las urgentes exigencias de la sociedad. El respeto y el valor de la diversidad, una nueva relación con el conocimiento, la autonomía y la responsabilidad de los centros y una formación que enseñe al docente a mirar su quehacer de otra manera son los pilares de una necesaria transformación.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
de la Universidad de Málaga.

Los cambios sustantivos en las relaciones de poder y de producción y en las formas de vivir, así como los importantes movimientos demográficos y los espectaculares logros tecnológicos de las últimas décadas, han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar. Vivimos saturados de información accesible, diversa, fragmentaria, sesgada, frágil y cambiante. La confusión, la abundancia, la fragmentación y la perplejidad sustituyen

yen al conocimiento común y estable de las sociedades tradicionales. Las enseñanzas de la vida y las costumbres del pasado no son suficientes para afrontar los desafíos del presente y las exigencias del futuro. Este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y, por tanto, plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y por supuesto a los docentes.

Los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la escuela. Las reformas parciales sin sentido global ya no son suficientes. Las experiencias que comentamos en este Tema del Mes son valientes iniciativas dignas de admiración, arriesgados intentos a contracorriente de reinventar la escuela para responder a las complejas y urgentes exigencias de las sociedades contemporáneas. Su propósito central es conseguir que las niñas y niños de las más distintas procedencias sociales, en particular de los grupos más desfavorecidos, tengan posibilidades de crecer y desarrollarse en todos los aspectos y dimensiones de su vida personal, social y profesional.

Tales experiencias singulares, a contracorriente en su medio cercano, tal vez puedan encontrar ahora un paraguas protector en la preocupación internacional y en las formulaciones que empiezan a aparecer como resultado de años de análisis, debate, prospectiva y recomendaciones de organismos como la UNESCO y la OCDE –y su Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI)– (conviene consultar los múltiples documentos elaborados en este periodo, publicados en la página web de la OCDE: <http://www.oecd.org/publications>).

A lo largo de la última década del siglo pasado y la primera de éste se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en definitiva, nuevos modelos de escolarización. Sería curioso, si no fuera triste y preocupante, que este poderoso movimiento internacional vuelva a coger a España con el pie cambiado. Cuando en 1997 los países de la OCDE inician un proceso serio e intenso de estudio y debate sobre la necesidad de repensar el currículo y la enseñanza para afrontar las exigencias del complejo contexto contemporáneo, la España oficial, gobernada por la derecha conservadora del inolvidable presidente Aznar, se encuentra enfrascada en la “honorable” empresa de retrasar o ignorar, primero, y de perseguir, descalificar y desterrar, después, la LOGSE, convertida, cómo no, en herramienta y chivo expiatorio de la confrontación política.

La ironía del devenir histórico, una vez más, devuelve ante nuestros ojos sorprendidos la paradoja de que mientras en España se descalifica en esos momentos una “filosofía pedagógica” que ampliaba la escolaridad y orientaba los propósitos educativos hacia un aprendizaje más comprensivo, personalizado e integral, incluyendo conocimientos, procedimientos y actitudes, que atendiera a la diversidad de los estudiantes y orientara el conocimiento a la comprensión de los problemas reales de la vida cotidiana natural y social en la era de la información, los países más desarrollados que componen la OCDE asumen, desbordan y profundizan aquellos principios y, tras años de estudio y debate, elaboran, como documento central, la propuesta denominada DeSeCo (Definición y Selección

de Competencias fundamentales: <http://www.deseco.admin.ch>). Y digo “filosofía pedagógica” porque, si bien es verdad que la LOGSE proclamaba tales principios, los desarrollos legales, financieros y administrativos posteriores roturaron un camino que, en muchos casos, más bien parecía negar el sentido de aquella filosofía.

El aprendizaje entendido como instrumento

DeSeCo hace una apuesta decidida por acercar el aprendizaje escolar a los problemas y exigencias de la vida contemporánea al entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo sino como un instrumento, el instrumento privilegiado, al servicio de las competencias fundamentales que requieren los ciudadanos del mundo contemporáneo, y al insistir en el valor de uso del conocimiento académico para entender las características complejas de la vida actual y para desarrollar en cada individuo las competencias que le permitan conocerse a sí mismo, relacionarse con los demás en contextos heterogéneos y elaborar los propios proyecto de vida personal, social y profesional.

Bien lejos de la clásica interpretación conductista del concepto de competencias, enfrascada y encallada en la elaboración de listados interminables de microconductas, DeSeCo define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Se consideran competencias fundamentales aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los individuos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos.

Mientras que en el cambio de siglo aquí estábamos, mejor dicho, estaba el Gobierno conservador empeinado en volver a las bases de la sociedad y de la escuela premoderna, insistiendo en el aprendizaje memorístico y con esfuerzo de contenidos disciplinares concretos, independientemente de su sentido y utilidad, los organismos internacionales iniciaban un proceso, al menos teórico, de búsqueda de alternativas, orientadas a reinventar más que a reformar las escuelas y el currículo (OCDE, 2006).

DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves (*key competencies*):

Competencia para utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos que requiere la sociedad de la información

Instrumentos de todo tipo, desde lenguajes hasta conocimientos (códigos, símbolos, textos, información, conocimiento, plataformas tecnológicas...), para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal. Los instrumentos y las mediaciones simbólicas componen la cultura humana.

Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos

El foco se sitúa en la interacción con el otro, con los otros diferentes. Los seres humanos dependemos desde siempre de los lazos sociales que establecemos con los demás. Ello

implica relacionarse bien con los demás, saber y querer comprender y cooperar, así como tener competencia para resolver con empatía y de forma pacífica y democrática los inevitables conflictos de la vida social.

Competencia para actuar de forma autónoma

Significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal como el ejercicio de una autonomía relativa y con criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar en cada contexto: capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios intereses y derechos, así como para asumir las responsabilidades que se derivan de la libertad, y formar y desarrollar los propios proyectos de vida personal, social y profesional.

Sobre esta propuesta seminal y asumiendo en mayor o menor medida el carácter holístico, complejo, multidimensional y contextual del concepto de competencia aquí defendido, los diferentes países o instancias multinacionales han empezado a concretar para sus propios contextos territoriales la defini-

ción y selección de competencias clave que cada gobierno interpreta en función de los valores que considera prioritarios (un análisis más exhaustivo de las posibilidades del documento DeSeCo, sus fundamentos teóricos y sus implicaciones pedagógicas puede consultarse en los siguientes documentos: Hipkins, 2006; Pérez Gómez, en prensa, y CERI, 2002). Es curioso, y en mi opinión triste, constatar la pérdida del poder innovador del mismo concepto de competencia fundamental, así como de la proporción y equilibrio entre las competencias clave, que se pone de manifiesto en la concreción de las mismas que hacen la Comisión Europea y el Gobierno español. Como cabía esperar, la interpretación que hacen ambas instancias, en aras de una "política realista", camina en el sentido de limar la potencialidad de cambio radical de la propuesta DeSeCo, recuperando el poder de las áreas y disciplinas académicas y los modos clásicos de concebir la escolarización y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

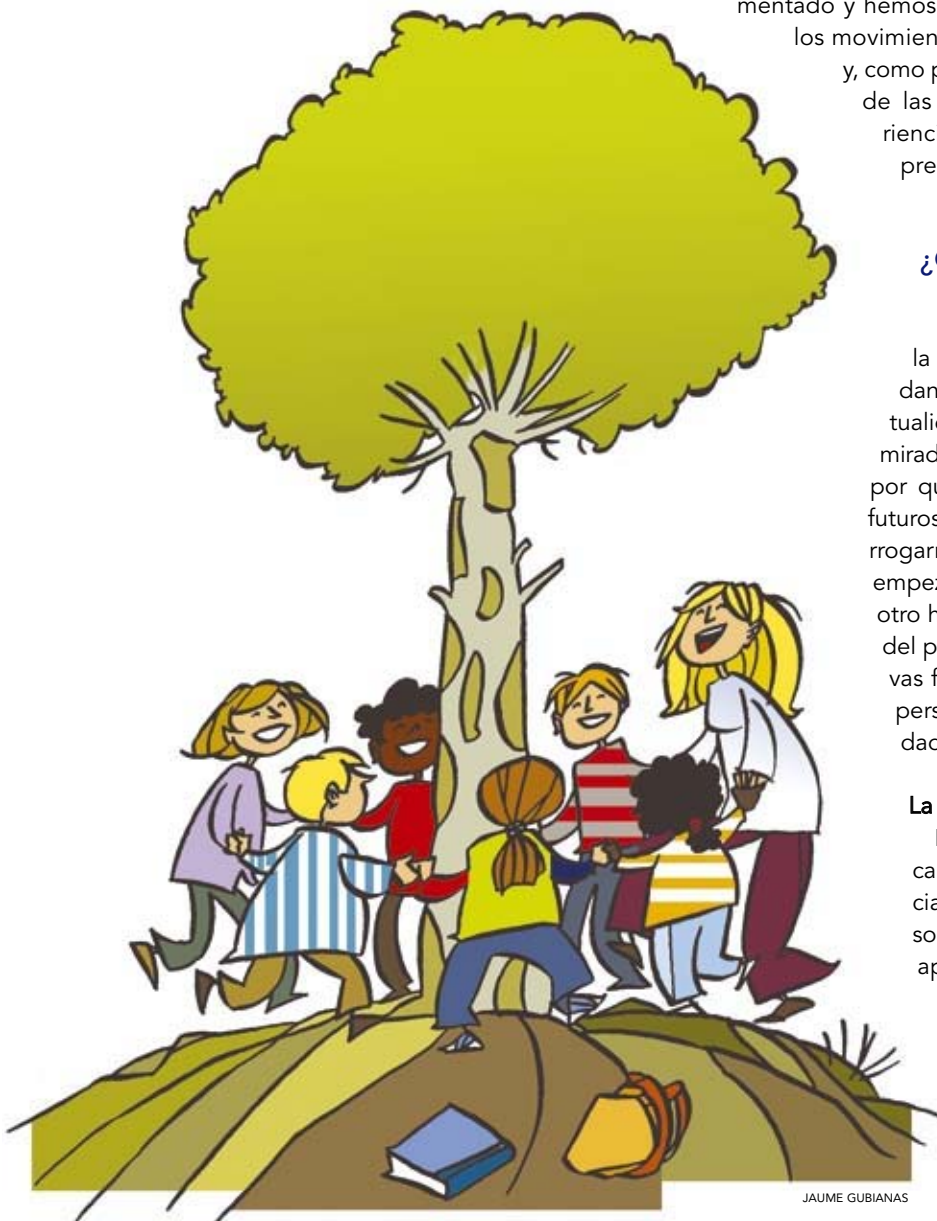
La enorme relevancia que, a mi entender, tiene DeSeCo es que, por primera vez, un documento oficial de recomendaciones a todos los gobiernos de la OCDE recoge parte de los planteamientos de las tradiciones pedagógicas más progresistas, de las que muchos docentes nos hemos alimentado y hemos defendido y practicado, por ejemplo de los movimientos de renovación pedagógica españoles y, como puede comprobarse en este Tema del Mes, de las aspiraciones y propuestas de las experiencias de innovación educativa que aquí se presentan.

¿Qué, por qué y para qué?

Reinventar la escuela, y no sólo reformarla con parches *ad hoc* para tapar las abundantes vías de agua que manifiesta en la actualidad, requiere a mi entender un cambio de mirada en la que debemos preguntarnos qué, por qué y para qué sirve lo que aprenden los futuros ciudadanos en el contexto escolar. Interrogarnos por el sentido de lo que hacemos y empezar a mirar desde otra perspectiva y hacia otro horizonte para poder disolver las hipotecas del pasado y alumbrar nuevas prioridades, nuevas formas de concebir las relaciones entre las personas, con el conocimiento y con la realidad natural, social y personal.

La importancia de la vida compartida

Dentro de este cambio de mirada creo que cabe destacar, en primer lugar, la importancia de la vida compartida, de las relaciones sociales dentro y fuera de la escuela, para aprender a vivir y a convivir en democracia, respetando las discrepancias y valorando la diversidad. Las tres experiencias de innovación educativa que comentamos proponen las relaciones de convivencia como el eje de sus planteamientos y de sus prácticas, también de sus dificultades y sinsabores.



JAUME GUBIANAS

“El modelo de las comunidades de aprendizaje representó el punto de partida de nuestro proceso de cambio y reconstrucción, ya que la primera necesidad de cambio que nos planteamos tenía que ver con la relación con las familias más allá de los muros de la escuela y con su recreación como un espacio para el encuentro, para la enculturación, la emancipación y la participación de toda la comunidad educativa.” (CEIP Baró de Viver).

“El Martinet está concebido como un hábitat que acoge de nuevo cada día a una gran familia que se reencuentra, personas diversas que tiñen cada rincón con sus acciones y sus miradas y dotan de significado a aquello que sin ellos sería estéril [...] Una estructura comunitaria que permite, aún siendo una escuela grande, un ambiente familiar rico en relaciones [...] El Martinet se plantea un diálogo que le vincule con su entorno” (Escuela El Martinet).

En el colegio Ntra. Sra. de Gracia, como indica su propio nombre (*La ilusión de vivir y crecer en compañía*), todo el proyecto está inundado de la relevancia concedida a las relaciones, desde las relaciones entre los docentes en el interior del equipo, con sus luces y sus sombras, hasta las relaciones con las familias y su sorprendente y admirable incorporación activa a la vida del centro (charlas con café, fichas en la nevera, aula de teatro), pasando por las relaciones entre los estudiantes y las de éstos con los docentes, en un contexto de convivencia presidido por el respeto, el cariño, la confianza, la participación y la sinceridad.

“Las relaciones han marcado y marcan nuestro trabajo. Relaciones con el entorno, las familias, las instituciones, el

conocimiento, las niñas y los niños. Relaciones de reconocimiento, de autoridad y de cariño.” (Ntra. Sra. de Gracia).

Conviene destacar que este clima de respeto, consideración, confianza y participación ha modificado de manera sustancial, en estas experiencias, el clima de los intercambios y ha disuelto en gran parte los enfrentamientos, la hostilidad y la violencia en las relaciones internas y externas.

“Actualmente, los conflictos, las confrontaciones y las amenazas hacia las maestras de la escuela han desaparecido, y los posibles problemas o quejas por parte de las familias toman formas mucho más relajadas y serenas, normalmente, desde el diálogo.” (CEIP Baró de Viver).

Un cambio de relaciones con el conocimiento

En segundo lugar quisiera destacar la importancia del cambio de relaciones con el conocimiento. Desde hace mucho tiempo la renovación pedagógica y las experiencias de innovación han priorizado el valor de uso del conocimiento sobre el valor de cambio y la obsesión enciclopédica de acumular informaciones siempre en parte parciales y efímeras. Lo decisivo es provocar el desarrollo del pensamiento del individuo, no el aprendizaje de las disciplinas. Y si el aprendizaje de contenidos disciplinares que no llegan a tener sentido para los estudiantes no logra reconstruir sus teorías cotidianas, sus modos habituales de pensar, sentir y actuar, podrá haber éxito escolar, academicista, pero se estará produciendo un grave fracaso educativo, personal y social. El conocimiento o la información, en este supuesto, que desgraciadamente es

el componente más habitual de nuestra escuela, pierde su virtualidad educativa cuando no provoca la formación del pensamiento, el desarrollo de competencias de comprensión e intervención razonada sobre los problemas y circunstancias de la vida real en los contextos contemporáneos.

El cambio de mirada en este aspecto es crítico, en el doble sentido de fundamental y complicado, porque afecta a las concepciones más profundas, latentes y arraigadas de la cultura escolar convencional que reside en la opinión pública generalizada, que afecta a las familias y a los representantes políticos y sociales y, lo que es más grave, que se instala en la mente personal y profesional de los docentes. El conocimiento que no se aprende de memoria para ser reproducido en los exámenes o recitado en los intercambios parece no existir. A mayor cantidad de conocimiento memorístico aprendido y reproducido, mayor nivel y mayor calidad. La misión de la escuela y de los docentes es enseñar, no educar. La selección de los contenidos del currículo no se hace en función de su utilidad para comprender y resolver los problemas de la vida contemporánea, sino en función de las exigencias formales de las disciplinas.

“Los ejes de nuestro proyecto educativo [...] reinventar nuestra escuela como un espacio comunitario para la relación, el aprendizaje y la cultura; nuevas formas de aprender, de construir conocimiento, partiendo del encuentro y la complejidad) adquieren significado, pues, a partir de la relación pedagógica [...] que surge del acto compartido de descubrir y comprender el mundo, así como de encontrarse en él.” (CEIP Baró de Viver)

Un espacio de autonomía y responsabilidad para los centros

El tercer aspecto que quisiera destacar como pieza clave en este cambio de mirada es la necesidad de definir con claridad y de forma valiente un espacio amplio de autonomía y responsabilidad para las escuelas de forma que puedan elaborar y desarrollar con libertad y responsabilidad un proyecto educativo adecuado a las peculiaridades de cada comunidad de aprendizaje, en el que se sientan protagonistas y por tanto responsables porque así lo han decidido, diseñado, cuidado, experimentado, valorado y reformulado de manera permanente. La flexibilidad y la agilidad que permite la autonomía en la gestión compartida garantizan la adaptación a los cambios y exigencias del contexto exterior e interior.

El contexto económico, social, cultural y político contemporáneo requiere como nunca hasta el presente el desarrollo de la capacidad de los ciudadanos para actuar de forma autónoma y responsable en el complejo escenario de perplejidad, incertidumbre, riqueza y cambio de la vida actual. La escuela como espacio de crecimiento y desarrollo compartido debe configurarse como el escenario privilegiado para el desarrollo de estas competencias para elegir de manera autónoma y rendir cuentas de manera responsable. Los estudiantes en sus cometidos y los docentes en los suyos, así como el conjunto de la comunidad de aprendizaje y de convivencia que constituye la escuela, han de aprender a elegir y responder, eligiendo y actuando de forma responsable en el desarrollo del propio proyecto compartido.

En la elaboración autónoma del propio proyecto educativo será imprescindible cuestionarse el sentido educativo actual

de las rutinas establecidas y reproducidas sin reflexión en la institución escolar: ¿por qué?, ¿a qué responden? Por ejemplo: el currículo disciplinar y por cursos académicos, la fragmentación de horarios en porciones de 50 minutos, el agrupamiento por edades, la distribución espacial del aula por filas y columnas, la selección de los contenidos, los libros de texto, la evaluación, calificación y promoción o repetición por cursos, la asignación de un profesor por grupo, el aislamiento del docente... Más allá de una aceptación burocrática de la vida escolar actual, todos los factores que condicionan la vida en la escuela y en las aulas deben ser objeto de reflexión, para encontrar su sentido convergente con las intenciones y valores que orientan y conforman el proyecto. La escuela se configura como un espacio de experimentación y reflexión, de aprendizaje permanente para todos los implicados.

En este sentido cabe destacar la peculiaridad organizativa de la escuela El Martinet en tres comunidades por edades, relacionadas pero diferenciadas y con su propia identidad, así como la interesante configuración del espacio por “ambientes” diferenciados por los que rotan los estudiantes, los talleres artesanales con actividades al servicio de la comunidad social, el almuerzo comunitario preparado por grupos de alumnos o el espacio vacío que reta la imaginación de cada individuo que van definiendo un proyecto singular con identidad propia.

“Cada una de las tres comunidades tiene su propia autonomía organizativa, sus propios servicios y espacios, su propio equipo de trabajo, su propia estética procurando así cuidar un valor que nos parece indispensable: el reconocimiento.” (Escuela El Martinet)

El equilibrio entre autonomía y responsabilidad constituye uno de los ejes sustantivos de la política educativa que exigen los retos de la compleja y cambiante sociedad contemporánea. La calidad de las prácticas educativas requiere potenciar la autonomía de los individuos, grupos e instituciones para hacer frente de manera adecuada, crítica y creativa al complejo y cambiante entorno económico, social, político y cultural contemporáneo. Por lo tanto, la libertad y autonomía de los agentes y centros escolares vinculada a la responsabilidad pública y democrática de los mismos, mediante la consolidación de una cultura de evaluación y autoevaluación, debe ser el eje de las políticas educativas contemporáneas que buscan a la vez la igualdad de oportunidades y el desarrollo óptimo de cada individuo y cada grupo.

La formación del docente

El último aspecto que considero imprescindible considerar con el propósito de provocar el cambio de mirada es precisamente la formación del agente más directamente implicado y responsable en la vida de la escuela: el docente. Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos; debe diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes requieren nuevas y más complejas competencias profesionales, es decir, un con-

junto integrado de conocimientos, capacidades, actitudes y valores. Los procesos de formación, selección y perfeccionamiento del profesorado deben por tanto abarcar tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes. El amor por el conocimiento y por la cultura y el deseo y el compromiso de estimular y orientar el aprendizaje de los estudiantes son las claves de su competencia profesional.

¿Quién llevará los nuevos aires y las nuevas perspectivas si los docentes se forman y seleccionan en España de manera muy similar a como se hacía hace 40 años, en plena vigencia de la dictadura? ¿Cómo superar los efectos negativos de nuestra condición de funcionarios? En 30 años de democracia no se han modificado ni la estructura, ni la cantidad, ni la calidad de las instituciones y programas de formación de los docentes. ¿Dónde aprender a enseñar y a trabajar para facilitar el desarrollo de las competencias fundamentales que requiere el ciudadano contemporáneo y que se proponen estas experiencias innovadoras? Las antiguas escuelas de Magisterio y las actuales facultades de Educación o de formación del profesorado se mantienen, en general y salvo muy dignas excepciones, estancadas en sus posiciones tradicionales, enseñando lo que aprendieron y contribuyendo a reproducir la cultura pedagógica premoderna. ¿Dónde aprender a cambiar la mirada? Éste es, a mi entender, el agujero negro que facilita la reproducción de la cultura escolar convencional y, por tanto, el primer eslabón para iniciar el cambio.

La formación, la selección y el desarrollo profesional del docente, y del resto de los agentes implicados, a lo largo de toda su vida escolar para aprender a mirar el quehacer edu-

cativo de otra manera, para aprender a enseñar con métodos diversificados y complementarios, adecuados a cada situación, y para aprender a convivir y trabajar en equipo es, a mi entender, la clave de todo proyecto de reinención de la escuela y, a la vez, el talón de Aquiles y la tarea pendiente más urgente de la política educativa en nuestro país. Las experiencias aquí relatadas, con sus luces y sombras, son valiosos referentes de que el cambio es posible, de que la ruptura con la cultura escolar premoderna no sólo es necesaria sino también viable si los docentes nos lo creemos y trabajamos por crear las condiciones requeridas.

para saber más

- ▶ **CERI (2002):** *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies.* OCDE
- ▶ **Hipkins, R. (2006):** *The nature of key competencies. A background paper.* New Zealand Council of Educational Research.
- ▶ **OCDE-CERI (2006):** *Emerging models of learning and innovation and schooling for tomorrow.* OCDE, CERI.
- ▶ **Pérez Gómez, A. (en prensa):** *Currículum y competencias. Reinventar la escuela para la sociedad del conocimiento.* Santander: Gobierno de Cantabria.