

Educación  
FLACSO ARGENTINA  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
propuesta@flacso.org.ar  
ISSN 1995- 7785  
ARGENTINA

Propuesta  
**Educativa**  
**29**

---

**2008**

**Los significados del cambio y los caminos de la innovación.**

**Por Jaume Carbonell Sebarroja,**

**Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 8 a 18**

---

# Los significados del cambio y los caminos de la innovación

JAUME CARBONELL SEBARROJA\*

## ¿Por qué cambia tan poco la institución escolar?

La educación está inmersa y se debate en un mar de paradojas, tensiones y contradicciones. Entre los nuevos vientos y exigencias de la modernidad y posmodernidad; y las inercias y miserias de la tradición. Entre las visiones de futuro que apuestan por el conocimiento innovador y transdisciplinar; y la institución escolar, sólidamente incrustada en la fragmentación del saber corporativo y disciplinar e impermeable a cualquier tipo de riesgo. Entre la presencia de una población escolar cada vez más diversa —social y culturalmente—; y la oferta de un currículo cerrado y homogéneo, presidido por la omnipresencia del pensamiento único. Entre el discurso de la necesaria extensión y democratización del derecho a la educación —y, por consiguiente, de una buena educación— que abre las puertas a la inclusión escolar y social de todo el alumnado; y la lógica de un sistema escolar que reproduce, bajo formas más toscas o más sutiles, la estigmatización, segregación y selección del alumnado que conducen al incremento de las desigualdades y a la exclusión escolar y social de amplios sectores de la infancia y la juventud. Entre los valores que, al menos teóricamente, hay que trabajar en la escuela, que tienen que ver con el respeto, la justicia, la escucha, la cooperación y la solidaridad; y los valores que se imponen fuera de la escuela, a través de los medios de comunicación, el mercado de trabajo, instancias de gobierno y poder, y otros ámbitos de relación social, ligados a la competitividad, al individualismo, a la falta de respeto y diálogo y a la ley del más fuerte. Entre la conveniencia de destinar más fondos a la educación para atender las nuevas y complejas necesidades educativas en los distintos tramos de la escolaridad, desde la educación infantil hasta la universidad y la formación a lo largo de toda la vida; y el adelgazamiento o desmantelamiento del Estado protector —o de Bienestar según los casos— que supone la desregulación y privatización de servicios públicos básicos, considerando la educación más como una mercancía a consumir por parte de la clientela que como un derecho básico de la ciudadanía. Entre la retórica sobre la importancia del profesorado como pieza estratégica del cambio; y la pervivencia de un sistema de formación del profesorado que sigue moldeado por un paradigma academicista y anacrónico de corte tradicional, de escaso vuelo teórico y desvinculado de cualquier contexto y práctica social. Y entre la dinámica de una sociedad cambiante, trufada de dudas, incertidumbres y complejidades; y un orden escolar que se asienta en esquemas simplificadores, seguridades inalterables y resistencias al cambio. A todo tipo de cambios.

El lugar del cambio en la escuela —para ser más precisos: el no lugar del cambio— se percibe en unos procesos educativos sometidos a una doble lógica de poder que se ejerce de forma complementaria: la del Estado centralista y burocrático que somete el sistema educativo a un fuerte control, mediante el libro de texto, la evaluación y otros artefactos disciplinares y tecnológicos y que, además, premia el respeto al canon establecido y la uniformidad, mientras penaliza a quien se sale de la norma y desarrolla innovaciones que escapan a su control. Y la lógica del mercado que flexibiliza, desregula y, por tanto, deja de controlar los aspectos relativos a la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia social. He aquí la doble lógica perversa del sistema: controla aquello que hasta cierto punto no debería —sobre todo si el profesorado dis-



Prof. de Sociología de la Educación y miembro del grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic (Barcelona). Director de la revista "Cuadernos de Pedagogía". E-mail: jcarbonell@wke.es

pusiera de una mejor capacitación y la comunidad escolar y local dispusiera de más poder— y deja de controlar aquello por lo que mayormente debería velar.

¿Cuál es el impacto de las reformas ante tal cúmulo de paradojas, contradicciones, tensiones, carencias y desencuentros? Es evidente que no existe una única respuesta porque detrás de cada ley o proyecto educativo reformista hay siempre, de manera explícita u oculta, más o menos elaborado, un modelo ideológico, un modelo social y un modelo pedagógico de escuela. Por eso es a veces tan difícil lograr un consenso o un pacto educativo entre los distintos grupos políticos, entre los sectores educativos y entre los agentes sociales. La investigación y la experiencia reciente nos muestran que las reformas cada vez suscitan menos expectativas y esperanzas de cambio. Algunas pueden llegar a generar importantes cambios estructurales, con la ampliación del derecho a la educación y la cobertura escolar, el apoyo al alumnado socialmente desfavorecido y con dificultades escolares, la democratización de la institución escolar o la aplicación de diversas medidas de calidad. Con más o menos recursos. Con más o menos apoyos y complicidades. Incluso pueden generar nuevos mensajes en torno de los déficits, desafíos y prioridades de la educación. Pero lo que difícilmente modifican las reformas es el orden y la cultura escolar, o lo que algunos autores denominan la gramática de la escuela. Lo que realmente se enseña y aprende el alumnado. Los contenidos, los tiempos, los espacios, los entornos y materiales de aprendizaje, los sistemas de evaluación y, sobre todo, la formación del profesorado, a todas luces insuficiente porque no logra alterar las concepciones, actitudes y prácticas docentes dentro de la institución y del aula. Todas las reformas se estrellan en este punto. Esa es una de sus principales limitaciones respecto a la generación del cambio y la innovación educativa. Pero hay otras de cierta relevancia: la ausencia de un diagnóstico en profundidad sobre el panorama educativo antes de emprender una nueva reestructuración; la falta de seguimiento y evaluación; la distancia que media entre las primeras formulaciones de principios y deseos y su aplicación que, con el tiempo y la aprobación de nuevos decretos, las van desnaturalizando y diluyendo; la proliferación de la normativa que refuerza la colonización burocrática de los centros en perjuicio de la labor educativa y pedagógica, etcétera.

Ante tal panorama, ¿hay lugar para la innovación? Sin duda muchos de los aspectos señalados dificultan y condicionan su desarrollo, pero no lo determinan. Algo más que un simple matiz. Por dos razones: en primer lugar, porque la institución escolar, al igual que otras instituciones sociales, no es un mecanismo de relojería que funciona a la perfección sino que tiene sus grietas, fisuras y anomalías que pueden ser aprovechadas e intervenidas para imprimirle otros rumbos y funcionalidades. Además, ya hace mucho tiempo que las teorías de la reproducción han sido contestadas por su rigidez y porque ignoraban el peso que tenía la lucha de poderes, el debate ideológico y la confrontación de intereses. Además, los poderes educativos son inestables y se tambalean. Sobre todo, cuando el profesorado se une en un proyecto sólido y se hace poderoso; y más aún si lo hace con el apoyo y participación de la comunidad. En segundo lugar, porque las reformas educativas suelen operar en el terreno macroeducativo de las grandes políticas y decisiones, donde el margen de confluencia de los actores sociales es menor, mientras las innovaciones cristalizan mayormente en el ámbito microeducativo del aula y del centro y, a lo sumo, de la comunidad local, escenarios mucho más propensos a la intervención decisoria de los equipos docentes y otros actores sociales.

A continuación, se expone un decálogo de algunos de los rasgos, escenarios y retos de la innovación educativa. De aquella innovación que apunta a la mejora y a la transformación de la escuela.

## **Diez señas de identidad, escenarios o desafíos que hacen posible la innovación educativa**

### ***1. La selección y aprendizaje de conocimientos relevantes***

Nos referimos a la adquisición del capital cultural básico que permite al alumnado una visión comprensiva y crítica sobre la evolución y los problemas de la humanidad. Y que lo capacita, al

propio tiempo, para intervenir activamente en su entorno presente y futuro: personal, laboral y social. Se trata de un conocimiento plural contemplado desde diversas miradas, que se abre, cuestiona y reconstruye con el paso del tiempo y que por ello adquiere relevancia y utilidad social.

Esta relevancia o significatividad es tanto mayor cuanto mayor sea el grado de confluencia y ensamblaje entre los conocimientos de distintos campos disciplinares. La investigación educativa y la experiencia docente ha demostrado con ejemplos consistentes —centros de interés, proyectos de trabajo, organización del currículo a partir de problemas, interrogantes o núcleos temáticos básicos— que cuando se establecen relaciones entre los diversos saberes y disciplinas, con propuestas donde el conocimiento se integra y globaliza, se comprenden mejor los fenómenos sociales y naturales. Esta apuesta por la globalización o por enfoques sistémicos e integrados enriquece el sentido y las posibilidades del conocimiento para afrontar la creciente complejidad e incertidumbre del entorno próximo y lejano, del presente y del porvenir.

Para adquirir y gestionar adecuadamente este tipo de conocimiento se requieren unas competencias básicas de carácter cognitivo que tienen que ver con los códigos tradicionales de comunicación: el habla, la lectura y la escritura y con los nuevos lenguajes de la imagen y de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). Las prácticas escolares más innovadoras y exitosas no se pierden en el bosque de listas interminables de competencias —elaboradas por los expertos del paradigma tecnocrático— sino que se centran en la prioritaria: la competencia lingüística, en la medida que constituye el principal instrumento para adquirir todo tipo de saberes y para organizar y desarrollar el pensamiento. Una competencia transversal —no exclusiva del profesorado de lengua: craso error— que permite discriminar, jerarquizar y seleccionar el gran caudal de información, discerniendo la relevancia y solvencia de las fuentes y separando el grano de la paja. Y que permite, también, analizar, comparar, contextualizar, relacionar, atribuir sentido a la información y ordenarla en la mente. Una compleja secuencia que transita de la información al conocimiento; e incluso al pensamiento y la acción.

Un último reto: la adaptación del conocimiento a la realidad cotidiana del alumnado. No se trata de rebajarlo a su nivel pero sí ponerlo a su alcance. Esa aquello que explica Vygotsky acerca de la zona de desarrollo próximo, y que tantos maestros y maestras han experimentado en sus aulas, trabajando con las ideas previas de los alumnos, explorando el saber de sus entornos cotidianos, e imprimiendo emotividad y pasión a la hora de transmitir el conocimiento, mediante estrategias donde se mezcla juego y trabajo, esfuerzo y diversión. Dos caras de la misma moneda.

## **2. La educación para una ciudadanía democrática**

La calidad educativa se mide por la cercanía y riqueza de las relaciones entre sus actores, así como por la fortaleza de los vínculos que se establecen entre las personas involucradas en una



Foto: Olga Grijalva Martínez; Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav; Becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Foto tomada en el marco del Proyecto "Apariencias y modas juveniles en los grupos de pares de la escuela preparatoria 'Rubén Jaramillo'"

innovación. Porque cualquier colectivo o institución —léase aula, centro, comunidad local, equipo docente o red educativa y social— precisa de lazos, complicidades y rituales de paso compartidos para ir forjando su propia identidad, reforzar su sentido de pertenencia a una colectividad y planear y soñar proyectos de futuro. Los grandes relatos pedagógicos se han asentado sobre estas premisas. Y al contrario, otros proyectos con sólidos fundamentos teóricos se han estrellado a la primera de cambio, o han ido languideciendo con el paso del tiempo porque no se ha logrado un entramado de interacciones y relaciones suficientemente potente o porque los vínculos se han debilitado.

Esta convivencia, o lo que algunos autores denominan clima de aula o ecología grupal, se construye desde la práctica democrática. Dewey lo teorizó de modo muy consistente en sus obras donde analiza las relaciones entre democracia y educación, subrayando el valor de la experiencia social y del aprendizaje democrático desde la escuela.

¿Democracia para qué? Para abrir y desarrollar, en el seno de la comunidad, nuevas oportunidades y espacios de intercambio, deliberación, poder y protagonismo social, que permitan afrontar los conflictos de manera consensuada y positiva, ejercer la autonomía moral y la educación en valores, así como abrir la escuela a la comunidad. Para ir descubriendo las grandezas y miserias de la condición humana en el transcurso de la historia y en la vida cotidiana. Para el cultivo de la inteligencia moral, que ayuda a la adquisición de un juicio moral autónomo y de habilidades dialógicas: para deliberar y argumentar, hacer preguntas, respetar a las personas y opiniones divergentes —siempre y cuando no sean antidemocráticas— o a conocerse mejor a sí mismo. Para la formación de una ciudadanía libre y responsable; es decir: consciente de sus derechos y deberes democráticos, mediante el aprendizaje teórico y práctico de los Derechos Humanos individuales y colectivos, del capital ético común o lo que Habermas califica patriotismo constitucional.

La democracia escolar no es sólo un mecanismo de representación sino, sobre todo, una forma de entender la vida y las relaciones sociales, de participar en la lucha por la obtención de nuevas cuotas de libertad e igualdad. La democracia conlleva crítica, creatividad, provocación, resistencia, contestación y rebeldía. Pero la democracia ha de ser también eficaz. Para obtener del grupo la máxima eficiencia al servicio de la comunidad; lograr avances y resultados por mínimos que sean; y capacitar a las personas para que puedan participar con ideas y argumentos en el debate y la toma de decisiones.

### **3. Diversidad, igualdad e inclusión social**

Las políticas neoliberales abren nuevas brechas educativas. Es sabido que más educación para toda la población no significa mayor igualdad en el acceso. La oferta de más y mejor educación se sigue distribuyendo de modo desigual. Esto no es noticia. Sí lo es que surgen nuevas ofertas y artefactos educativos que contribuyen a ahondar aún más las desigualdades educativas. Nos referimos, sobre todo, a la irrupción de las NTIC y a la ampliación de las lla-



madras actividades extraescolares. La brecha tecnológica es generacional y social: no se trata sólo del acceso cotidiano a los nuevos artefactos tecnológicos sino del tipo y la calidad de las navegaciones e interacciones que realizan las distintas infancias y juventudes en función de su origen y contexto sociocultural, las que tienen una enorme repercusión en sus procesos de socialización. Algunas investigaciones muestran, por ejemplo, que el alumnado de clase alta y media lee libros y la información obtenida en Internet con un gran o aceptable nivel de comprensión y rapidez lectora, mientras los alumnos de clase baja se limitan a chatear o a enviar mensajes sencillos, con un bajo nivel de comprensión y rapidez lectora. Asimismo, crece la amplia oferta de actividades extraescolares, culturales y de ocio, cuyo disfrute está reservado mayoritariamente a las clases medias. Otra forma de ensanchar la distribución del capital cultural. Es más: el currículo común que se ofrece en los centros se enriquece o empobrece extraordinariamente al término de la jornada escolar. Y durante los fines de semana. Y durante las vacaciones escolares.

Estas desigualdades son el caldo de cultivo para una larga cadena de fracasos, rechazos, ausentismos y deserciones escolares. La cartografía del fracaso escolar ha sido ampliamente diagnosticada mediante investigaciones cuantitativas y cualitativas. Pero, aunque menos estudiada, también existe la otra cartografía: la del éxito escolar para toda la población. No hay recetas únicas ni mágicas para lograrlo, sino que son el resultado de la confluencia de diversos discursos, políticas y medidas educativas, proyectos de centro, innovaciones pedagógicas e intervenciones docentes. También de actuaciones —como veremos más adelante— que implican a la familia y a la comunidad. Porque desde la soledad de la escuela no siempre es posible el logro del deseado éxito escolar.

La literatura y la experiencia pedagógica acumulada es deudora de la filosofía freiriana, de otras tesis de las pedagogías críticas y liberadoras y de propuestas como las escuelas aceleradas y las comunidades de aprendizaje, que tratan de convertir las dificultades del alumnado en posibilidades y que no parten del diagnóstico de sus déficits sino de sus expectativas de progreso, o que emplean todo tipo de metodologías innovadoras para que nadie quede descolgado. Las reformas educativas de corte comprensivo —a diferencia de las de carácter segregador— favorecen la inclusión social en la medida que tratan de aunar la oferta de un tronco de enseñanza común con la de estrategias y medidas de atención a la diversidad, para que todos y cada uno de los alumnas y alumnas, siguiendo su propio ritmo de aprendizaje, alcancen el logro de unos objetivos mínimos. Hay muchas innovaciones que tratan de imprimir este nuevo rumbo a la escolaridad del alumnado más desfavorecido mediante programas de atención a la diversidad; modelos de adaptaciones curriculares individualizadas; agrupaciones flexibles donde el alumnado más aventajado ayuda al más rezagado; estudio asistido y otras medidas de apoyo y refuerzo escolar; tutoría y acompañamiento intensivo; procesos de acogida para el alumnado inmigrante recién llegado; cambios metodológicos; planes de trabajo y contratos pedagógicos consensuados entre el profesorado y el alumnado. El objetivo es siempre el mismo: desarrollar al máximo sus diversidades y potencialidades educativas para favorecer su inclusión escolar y también social.

#### **4. El carácter sistémico de las innovaciones**

Las reformas educativas fracasan, además de las razones ya expuestas, porque no consiguen cambiar un sistema educativo cuyos ámbitos y piezas que lo componen funcionan como un mecanismo de vasos comunicantes o incommunicados. Así, por ejemplo, las orientaciones curriculares nada tienen que ver con las políticas de formación del profesorado; las medidas que aplican las administraciones educativas no se corresponden con las recomendaciones que se derivan de los resultados de las evaluaciones nacionales o internacionales; las invitaciones al desarrollo de la autonomía escolar se estrellan continuamente en la práctica por los dictados de la normativa administrativo-burocrática que ahoga el margen de actuación de los centros. O las direcciones generales de un mismo Ministerio de Educación proponen medidas absolutamente distintas y contradictorias sin que medie comunicación, y mucho menos coordinación. Las piezas andan demasiado sueltas sin que nadie logre encajarlas. Por eso casi nunca se logra construir un puzzle, tratando de articular, desde un enfoque sistémico, diversas acciones coordinadas y complementarias, los distintos ámbitos de actuación y piezas del

sistema para obtener su máxima optimización en beneficio del conjunto del sistema educativo y de la institución escolar, y no sólo de algunas partes o ámbitos aislados de ésta.

Lo mismo ocurre con las innovaciones: si falta una pieza se resiente el conjunto. Por ello, frente a los diagnósticos fragmentarios y las actuaciones aisladas, hay que recurrir a discursos, ideas, estrategias, prácticas, actividades y recursos que tomen como referencia la interrelación de saberes y aportaciones, el análisis multidimensional y el enfoque globalizador. Para avanzar hacia ese enfoque sistémico y poder construir el puzzle hay que confrontar los intereses y visiones que existen entre los distintos actores educativos: administradores, expertos, familias, alumnado y profesorado, así como los que coexisten en el interior de cada colectivo, con tal de armonizar la teoría con la práctica, las miradas más estrechas con las miradas más amplias y los intereses particulares de cada sector —sólo los que sean legítimos— con los intereses generales y colectivos.

Veamos un ejemplo concreto: el equipo de un ciclo de enseñanza primaria decide emprender un proyecto de investigación del entorno de carácter globalizado. Se trata de un colectivo cohesionado donde reina el buen entendimiento. Lo discuten, lo planifican al detalle y empiezan a ponerlo en práctica. Pero se dan cuenta de que no cuentan con el apoyo de la dirección del centro. También surgen incomprensiones y resistencias por parte de las familias, a las cuales no se les ha informado previamente. Descubren que dentro del aula se hace muy difícil realizar diversas actividades previstas de observación y experimentación; y negocian sin éxito con la dirección del centro y con la supervisión escolar la posibilidad de realizar una serie de clases fuera del centro, en plena naturaleza. Al tiempo, se dan cuenta de que necesitan ampliar el espacio de reflexión en torno de la experiencia, con la incorporación de un asesor externo, pero las urgencias que tienen que atender y la falta de medios lo impiden. El proyecto, ante tal cúmulo de dificultades, empieza a hacer aguas hasta que deciden tirar la toalla. Un ejemplo elocuente, como tantos otros, de que las ideas y las buenas intenciones no bastan. Y de que, como decíamos antes, se requiere el ensamblaje de todas las piezas cuando se desarrolla una innovación educativa.

### **5. La autonomía pedagógica**

¿Representa siempre la autonomía del centro un requisito necesario para la innovación educativa? En absoluto. Este concepto, como lo son los de calidad o democracia, es extraordinariamente polisémico y adquiere significados muy distintos en función de quién lo formula y del contexto en que se inscribe. Veamos un par de interpretaciones que nos alejan de la visión del cambio y la innovación. La primera de ellas se refiere a la confusión que existe entre la libertad de cátedra —asociada a la reivindicación histórica del profesorado de ejercer la libertad de expresión frente a las mordazas del Estado dictatorial— y la libertad que tiene el profesorado de hacer lo que le venga en gana, convirtiendo su aula en un territorio privado e inaccesible, y que utiliza como coartada para defender sus intereses corporativos y sortear todo tipo de control, burocrático o democrático, venga de donde venga. Lo mismo ocurre con la dirección escolar cuando hace un uso abusivo de su cargo y lo utiliza en provecho propio, con derivas hacia el amiguismo. La segunda concepción es la defendida por las políticas educativas neoliberales cuando plantean el traspaso de competencias a los centros, mediante las consabidas fórmulas de elección de centro, competencia entre centros y gestión empresarial, que conducen a la desnaturalización del servicio público de enseñanza y al aumento de las desigualdades.

Por el contrario, la autonomía innovadora se asocia a la diversidad y creatividad pedagógica y organizativa. A la posibilidad de elaborar un currículo alternativo o de adaptarlo a su contexto escolar; de modificar los tiempos y espacios escolares; de revisar el funcionamiento de los órganos de gestión y los canales de comunicación; de introducir otros modos de enseñar y evaluar; de destinar los recursos; e incluso de elegir el profesorado en función de su proyecto educativo. Un proyecto educativo diferenciado, discutido y aprobado democráticamente, ligado al contexto, que se va revisando, actualizando y enriqueciendo a tenor de las nuevas necesidades, demandas y retos. Este proyecto supone la carta magna de la institución y genera compromiso colectivo, historia compartida y fortalecimiento de la comunidad. A veces estos proyectos educativos de centro se incardinan con otros centros del territorio, constituyendo

movimientos y redes educativas presenciales y virtuales. El fomento de este intercambio de problemas, inquietudes, dudas, experiencias y materiales constituye un instrumento estratégico de gran valor para el avance de la innovación educativa.

### **6. El liderazgo pedagógico**

Éste se asocia a la dirección escolar, una tarea que requiere una profesionalización específica, pero no sólo se restringe a ella, sino que abarca cualquier tipo de docente que promueve una innovación. A diferencia de antaño, en que el liderazgo era con frecuencia contestado porque se entendía que sustituía al equipo, al consejo, la asamblea o cualquier organismo considerado soberano, hoy apenas se cuestiona como tal, salvo que adquiera tintes excesivamente protagónicos, personalistas o autoritarios. Liderazgo para construir y dinamizar proyectos; para crear equipos sólidos; para facilitar la comunicación horizontal y con todo tipo de agentes; para convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje. Porque en la escuela pública, aunque administrativamente depende de la Administración, su poder educativo reside en la comunidad. De ahí la feliz expresión de escuela pública comunitaria.

El liderazgo gestiona los ritmos y los tiempos de la innovación, evitando tanto el activismo desenfadado que no conduce a ninguna parte y sólo contribuye a aumentar el cansancio, la desilusión y el estrés docente, como los períodos en que la innovación se encalla y se requieren nuevos impulsos, otras miradas o algún que otro viraje y cambio de dirección. Es importante evitar las prisas y los ritmos acelerados, porque entonces sucede que hay profesores que no siguen y se descuelgan, y en cualquier proceso de innovación conviene avanzar y recorrer conjuntamente las mismas etapas con similar intensidad. Pero su misión no se limita a gestionar el cambio sino que se ocupa de darle significado, de no olvidarse de los valores y los fines de la innovación. De atender tanto los legítimos intereses individuales como los colectivos. De provocar la reflexión teórica sobre las nuevas vivencias, interacciones y experiencias. De facilitar la adquisición del conocimiento, pero también la comprensión de lo que da sentido al conocimiento. Y, en definitiva, de convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes.

Por último, el liderazgo ocupa un rol clave para hacer ver que las innovaciones se centran más en el proceso que en el producto, más en el camino que en el punto de llegada. Y que los resultados son difíciles de medir a corto plazo, ya que sus efectos se perciben en el transcurso de la trayectoria profesional y vital de cada sujeto. Además, conviene recordar que para modificar

actitudes y prácticas docentes sólidamente arraigadas en procesos ideológicos y culturales se requiere mucho tiempo. Mucha paciencia y espera.

### **7. El valor de la conversación pedagógica**

La historia más reciente de la innovación educativa nos muestra un amplio abanico, suficiente-

mente rico y variado, de relatos pedagógicos que han generado proyectos consistentes y atractivos a partir de la conversación. Veamos algunos de estos autores, catalogados hoy de clásicos y que, como tales, mantienen plena vigencia a través de sus obras: Montessori, Decroly, Tolstoi, Ferrière, Fröbel, Ferrer y Guàrdia, Freire y Freinet. Esta conversación casi siempre se modula a partir de tres secuencias progresivas: a) La observación atenta y sistemática de la realidad de la infancia: la que vive en su entorno y la que sufre en la escuela, tratando de subrayar y afrontar, en la medida de lo posible, esta diglosia mediante diversos procedimientos; b) una metodología de enseñanza que permita, en un clima armónico y distendido, aprender y enseñar tanto al



alumnado como al profesorado. Este beneficio mutuo supone modificar radicalmente la práctica habitual de la conversación —o, para ser más precisos, de la no conversación— en la pedagogía tradicional, convirtiéndola en un diálogo más activo, cercano y permanente a la hora de construir y transmitir conocimiento; y c) la proyección del relato a partir de textos, intercambio, encuentros, creación de nuevas instituciones... Hasta desembocar en movimientos más o menos organizados. En algunos de estos movimientos la conversación deviene una pieza estratégica para garantizar su organización cooperativa y para ir repensando y ajustando el proyecto originario a las nuevas realidades. Basta pensar, a título ilustrativo, la cantidad de escuelas Montessori y Freinet que se han creado en todo el mundo; la enorme influencia que mantiene aún hoy el legado de Dewey sobre la educación para una ciudadanía democrática; o el poder de convocatoria que tienen los seminarios y congresos sobre la obra de Freire.

El proceso educativo se forja a partir de un diálogo fluido de preguntas y respuestas, de conversaciones socráticas adaptados a los nuevos entornos de aprendizaje. Aprender a hacer preguntas y a formular interrogantes es tan importante como obtener respuestas. Porque, en cierto modo, constituyen la llama que enciende el interés, la motivación, la curiosidad y el deseo del alumnado hacia el aprendizaje. Por eso hay que aprovechar todas las posibilidades para dialogar con la naturaleza, con la cultura y con la vida cotidiana. A partir del arte y del juego de la conversación se va desarrollando, asimismo, la inteligencia moral del alumnado y la ejemplaridad ética del profesorado, pues la virtud no se enseña a través de la clase magistral sino del diálogo interactivo que contribuye a mejorar las relaciones y a resolver conflictos; y a actuar y decidir de forma autónoma.

Por otro lado, la conversación alrededor del conocimiento requiere entusiasmo, pasión y un punto de diversión. ¿Por qué las cosas hay que enseñarlas con dolor cuando pueden enseñarse de forma placentera?, se preguntaba a menudo Gianni Rodari siguiendo el dicho horaciano del enseñar deleitando que tantos maestros

y maestras han experimentado con extraordinaria eficacia en sus aulas.

### **8. Escenarios, fuentes y recursos de aprendizaje**

El libro de texto es el instrumento dominante que legitima el conocimiento oficial y el modelo pedagógico tradicional. En cierto modo, es el que determina lo que realmente se enseña en

las aulas. Desde las distintas perspectivas innovadoras el libro de texto —sobre todo cuando se utiliza como medio exclusivo o dominante de enseñanza— ha sido cuestionado por restringir la creatividad, la autonomía y la profesionalización docente. Y, por supuesto, porque se ha convertido en un gran freno para las propuestas innovadoras. ¿Por qué en la sociedad de la información, con tal cantidad y variedad de estímulos culturales y fuentes de aprendizaje, el libro de texto continúa manteniendo tal poderío? Las razones son diversas: las rutinas e inercias tan arraigadas de la escuela; la seguridad que proporciona al profesorado, pues le resuelve con la ley del mínimo esfuerzo lo que tiene que explicar cada día y, en muchos casos, incluso cómo tiene que hacerlo, con indicación precisa de ejercicios y actividades; y el poder de la industria del libro de texto, uno de los negocios más boyantes destinados a la infancia.

Las pedagogías innovadoras siempre han encontrado alternativas al libro de texto que, en algunos casos, incorporan como un recurso más. Se trata de materiales muy diversificados en consonancia con sus planteamientos: materiales que se encuentran en el mercado o de producción propia. El aula y el centro se convierten en una biblioteca-mediateca-museo-laboratorio-centro de documentación donde se trabaja y experimenta con multitud de recursos: libros de literatura infantil y juvenil, de ensayo, enciclopedias, antologías poéticas, catálogos de arte, dossiers, producciones infantiles, monografías, libros de viaje, guías de campo, cancioneros, colecciones de objetos, cómics, vídeos, discos, periódicos, revistas escolares, emisoras de radio comunitarias, todo tipo de soportes electrónicos, huertos escolares, estaciones meteorológicas, producciones artísticas... Se trata de ir consultando y utilizando las distintas fuentes de aprendizaje en función de las exigencias de cada proyecto innovador.

Pero no todos los recursos se encuentran en los centros. Por eso hay que ampliar la mirada y bucear en el territorio. Porque las fuentes de aprendizaje se encuentran en distintos espacios y rincones del entorno natural y urbano; en los museos; en las industrias, comercios y servicios; en centros de recursos territoriales; o en maletas viajeras cargadas de tesoros que recorren escuelas rurales y urbanas. Otro recurso al que suele recurrir el profesorado innovador es al saber y experiencia de las personas adultas y ancianas: para explicar su oficio, el proceso de emigración o algunos avatares de la memoria histórica.

Una última consideración: la bondad y eficacia pedagógica de todos estos materiales alternativos al libro de texto dependen de cómo se usan y del contexto de enseñanza y aprendizaje, pues la realidad nos muestra que, con frecuencia, en los paseos por la naturaleza, las visitas en los museos o en la utilización de las NTIC se reproducen los mismos esquemas del libro de texto y del modelo pedagógico tradicional.

### **9. Los vínculos con el territorio y la comunidad**

La conversación pedagógica sale de la escuela y entra en el territorio, un espacio privilegiado de aprendizaje. Por eso alguien ha sostenido y con razón que el mejor libro de texto es el contexto o que el abecedario es el entorno. Freire siguió el mismo camino: ideó su sistema de alfabetización a partir de las palabras generadoras del entorno. En efecto, el territorio es como un libro abierto donde se condensa la memoria histórica y el presente; las relaciones personales y grupales; los ritos y costumbres; el mundo del trabajo y del ocio; los grandes relatos épicos y las pequeñas historias anónimas; los vínculos con la familia y con las distintas generaciones; lo que cuentan y lo que ocultan los medios de comunicación; los sinsabores y esperanzas de la comunidad. Retazos y páginas de colectividades que siempre están en construcción, en reconstrucción permanente.

La función de la escuela es la de organizar esta conversación activa con el territorio, mediante diversos itinerarios y aproximaciones. En este acompañamiento, el alumnado aprende a observar, a recoger datos, a ensanchar su mirada y a contagiarse de nuevas experiencias. A cargar sus mochilas con un material que, posteriormente, en el aula, sus mentes irán ordenando, cribando, seleccionando, asociando y valorando, siempre con el propósito de activar el pensamiento para convertir la información en conocimiento. Algunas pedagogías innovadoras han sido siempre muy sensibles a este contacto con el entorno natural y urbano y otras, además, han puesto el acento en su lectura crítica para preservarlo o para transformarlo según los casos. Para hacerlos más sostenibles y habitables para toda la población, con menos brechas sociales, espacios

segregados para la inmigración y barreras arquitectónicas para las personas disminuidas. Y con más espacios para la infancia, la juventud y la ancianidad.

Pero el viaje de la escuela al territorio —sellado con el compromiso de explorarlo y obtener un conocimiento relevante— tiene su correspondiente retorno: el compromiso de la comunidad hacia la institución escolar o, más específicamente, hacia la infancia. Porque su proceso de socialización no compete únicamente a la escuela, y todo apunta a que cada día depende mayormente de otros agentes educativos y sociales: la familia, los diversos servicios municipales, las nuevas y viejas tecnologías de la información y la comunicación, la industria del ocio infantil... Todos estos agentes son, por tanto, *co responsables* directos e indirectos de la educación de los ciudadanos y ciudadanas del mañana. Este compromiso ha generado, en las distintas geografías, diversas iniciativas de colaboración conjunta: ciudades educativas o educadoras; proyectos educativos de ciudad; planes de entorno; ciudades de los niños; sistemas formativos integrales; comunidades educativas, etc.

### 10. El profesorado

Se trata, sin duda, de la pieza clave para generar innovaciones y sostenerlas a lo largo del tiempo. Pero también puede convertirse en el principal factor de resistencia al cambio, sobre todo cuando reproduce las poderosas inercias de la institución escolar, se asienta en el corporativismo que antepone los intereses particulares a los generales y refuerza el secretismo y la endogamia, y no supera el individualismo. Andy Hargreaves utiliza la metáfora del individualismo como herejía del cambio educativo; una herejía que hay que erradicar de modo prioritario.

¿Cuáles son los atributos del profesorado innovador? Sin la pretensión de enumerar un listado de competencias, y a riesgo de simplificar, los vamos a dejar sólo en tres. El primero de los atributos tiene que ver con su ejemplaridad intelectual y moral. No es esperable que quien tiene que enseñar a leer a otras personas —una tarea que se realiza en el transcurso de toda la escolaridad— no sea un buen lector. Asimismo, resulta contradictorio que quien tiene que mostrar la realidad —la próxima y la lejana— para que sea comprendida, no viva en contacto permanente con ella, observándola, estudiándola y analizándola críticamente. Por otro lado, ya comentamos que la mejor forma de educar para la ciudadanía es la ejemplaridad moral y ética. En efecto, los valores se aprecian en las relaciones que se establecen, en los procesos de diálogo y en los comportamientos democráticos docentes. El segundo se refiere a su saber práctico: un conjunto de conocimientos, habilidades, estrategias y recursos que le permiten gestionar el currículo, la interacción dentro del aula y las distintas situaciones de aprendizaje. Pero ese saber, para que no derive hacia el mero activismo recursivo como tantas veces sucede, necesita ser reflexionado y contextualizado para darle significado y orientarlo hacia unos objetivos y horizontes cuya referencia no puede perderse ni diluirse. Además, este saber práctico requiere suficiente flexibilidad y apertura para adaptarse a la creciente incertidumbre y complejidad. El tercer atributo se condensa en la imagen del profesorado acompañante, que ayuda a recorrer el camino de un colectivo y de cada uno de los sujetos. Que va proporcionándoles los alimentos y orientaciones educativas adecuadas en cada momento. Para que el tratamiento de la diversidad les lleve al éxito y a la inclusión escolar y social.

Para que este modelo de profesorado innovador se generalice es necesario modificar radicalmente la formación inicial y permanente del profesorado, anclada en la tradición academicista con la incorporación de tintes tecnocratizantes, que le mantienen alejada de los problemas actuales de la educación, de los contextos escolares y comunitarios y de las prácticas más innovadoras. Las recetas son conocidas aunque están débilmente implantadas: relación intensa y sostenida entre la teoría y la práctica, modelos de investigación-acción, formación focalizada en los proyectos de centro y en las innovaciones, análisis de casos y de buenas prácticas, intensificación del trabajo colaborativo y de las redes docentes...

La innovación educativa cuenta con capital educativo extraordinario, aportado por un buen puñado de profesores y profesoras anónimas de todos los rincones del planeta y recogido en parte en bellos y valiosos textos pedagógicos. Pero su incidencia continúa siendo parcial, intermitente y demasiado localizada. Hay que activar las diversas piezas del puzzle para que el cambio sea

generalizado. Para que llegue el día en que la innovación sea reconocida por los diversos actores educativos y sociales, y entre por la puerta grande de las diversas instituciones: las que se ocupan del destino de la infancia y la juventud y las que tienen la responsabilidad de formar al profesorado del futuro.

## Bibliografía

- CARBONELL SEBARROJA, Jaume, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata, 2001.
- CARBONELL SEBARROJA, Jaume, *Una educación para mañana*, Barcelona, Octaedro, 2008.
- GIMENO SACRITÁN, José, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, 2001.
- HARGREAVES, Andy, *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- MORIN, Edgard, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2002.

### Resumen

En un contexto de paradojas, tensiones y contradicciones que impactan directamente sobre las escuelas y la gramática escolar, el artículo recorre la pregunta acerca de qué lugar (o no lugar) hay para la innovación.

En este marco plantea los principales obstáculos que habitualmente deben enfrentar los intentos de reforma de los sistemas educativos y aborda diez rasgos que deberían tenerse en cuenta a la hora de encarar cambios que apunten a la mejora de la escuela. Así recorre cuestiones como los conocimientos considerados relevantes, la formación para una ciudadanía democrática, la diversidad, la igualdad y la inclusión social, el rol del profesorado, el carácter sistémico de las innovaciones, la autonomía pedagógica, los recursos para el aprendizaje y los vínculos con la comunidad desde una perspectiva crítica y con elementos provenientes de la investigación y de la práctica escolar.

### Palabras clave

Reformas educativas – Cambio curricular – Gramática escolar – Innovación educativa

### Abstract

*In a context of paradox, tensions and contradictions that impact directly on the schools and the school grammar, the article looks over the question about what place or (not place) exist for the innovation.*

*According to this, the article presents the main obstacles that customary must confront the intents of reform of the educative systems and accost ten characteristic that should be considered at the time of facing changes for the improvement of school. The article, also expose issues as the knowledge considered outstanding, the formation for a democratic citizenship, diversity, equality and social inclusion, the role of the teaching school, the systemic character of the innovation, the pedagogic autonomy, the apprenticeship resources and the links with the community from a critic perspective with elements from the research and scholar practice.*

### Key words

*Educative reforms - Curriculum changes - School grammar - Educative innovation*