

Entrevista a Antonio Viñao Frago

"Las innovaciones surgen donde el control es más débil"

Por Inés Dussel

Antonio Viñao Frago es Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Es autor de numerosos libros y artículos, entre ellos un estudio fundamental para entender las relaciones entre la continuidad y el cambio en la educación, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Morata, Madrid, 2002).

-En sus trabajos, se preocupó por estudiar la forma en que cambian las escuelas y los sistemas educativos. ¿Qué entiende por cambio en las escuelas y en los sistemas? ¿Se trata de los mismos procesos, o de cuestiones distintas?

-Lo primero que quisiera indicar es que la palabra "cambio" posee unas connotaciones positivas que, al menos en educación, no siempre se corresponden con la realidad. No todos los cambios mejoran lo existente. Por otra parte, hay muchos tipos de cambio en educación y conviene saber de qué hablamos cuando utilizamos este término. Por de pronto habría que distinguir dos modalidades de cambio: las reformas educativas y las innovaciones.

Las reformas se plantean desde los poderes públicos, suelen tener forma legal -leyes, decretos, circulares, instrucciones- y pueden ser, a su vez, de índole estructural -modifican la estructura del sistema educativo-, curricular -establecen nuevos contenidos, métodos y formas de evaluación-, organizativa -alteran la organización de las instituciones educativas- y/o político-administrativa -afectan el modo de administrar y gestionar el sistema educativo.

Las innovaciones, por el contrario, suelen generarse en un número limitado de aulas o de establecimientos docentes a partir de la acción de algún o de algunos profesores, y son de índole curricular u organizativa. No afectan pues, en principio, a la estructura o gestión político-administrativa del sistema educativo. Otra cosa es la interacción entre estas dos modalidades de cambio. Al igual que las reformas promueven o ahogan, según los casos, las innovaciones y el clima de renovación pedagógica entre los profesores, del mismo modo hay innovaciones cuya difusión o aplicación pueden implicar cambios en la estructura o modos de gestión de los sistemas educativos.

-¿Y cómo ves a las reformas educativas?

-Las reformas educativas cada vez gozan, y con razón, de peor fama. Suele imputárseles su carácter meramente retórico, su formalismo y burocratización, sus efectos imprevistos y no deseados, y su escasa incidencia en lo que realmente sucede entre las cuatro paredes del aula. Además de no ser, en ocasiones, más que el resultado de la simple necesidad que los reformadores tienen de justificar su existencia -y de pasar a la historia-, poseen una cierta naturaleza mesiánica, a-histórica y adanista: quienes las promueven ignoran los fracasos de las reformas anteriores y se presentan, esta vez en forma definitiva, como los salva-patrias de una educación en crisis a la que "su" reforma, cual bálsamo de fierabrás, curará de todos los males en cuanto los profesores decidan implementarla en sus aulas.

Después, la ausencia de recursos financieros, los vaivenes políticos, los diagnósticos erróneos, los objetivos y calendarios de aplicación irreales, las imprevisiones e incoherencias, la carencia de apoyos sociales, los problemas derivados de todo cambio estructural o curricular, las resistencias gremiales y corporativas, y eso que se ha dado en llamar la "gramática de la escolarización" o las "culturas escolares" -es decir, las inercias, los rituales y los modos de pensar y hacer derivados de la cultura empírica, artesanal que el profesorado ha ido elaborando para poder llevar a cabo su tarea- harán que "su" reforma pase a engrosar la cada vez más larga lista de las sucesivas reformas dando lugar, en el mundo de las prácticas, a procesos de hibridación, acomodación, oposición o resistencia.

-Volvamos a las innovaciones. ¿Cree que hay ciertas condiciones que favorecen la aparición de movimientos de cambio desde los profesores o las escuelas?

-Bueno, las innovaciones surgen más habitualmente allí donde es más débil el control y las tendencias normalizadoras y burocratizadoras de los poderes públicos o de los titulares de los establecimientos privados. De ahí que muchos de los ejemplos históricos de innovación educativa hayan surgido en escuelas rurales y alejadas del control de sus titulares públicos o privados, en la educación infantil o en establecimientos creados al margen de dichos controles y tendencias. El problema que de inmediato se plantea es el de su difusión. Entre otras razones, porque dicha difusión implica la existencia de grupos y redes de establecimientos docentes y profesores formados en la aplicación de la metodología o innovación de que se trate. Es decir, porque exige un sistema de formación de profesores más o menos formalizado y porque, a la larga, dará lugar -al ser aplicada en otros contextos y por otros profesores a procesos de reinterpretación, modificación y adaptación con los consiguientes debates, entre los seguidores de la innovación, acerca de la pureza y adecuación de sus implementaciones a la versión original o, incluso, sobre las "verdaderas" características y naturaleza de esta última.

-Quisiera que nos ayudara a reflexionar acerca de lo que cambia y lo que permanece igual en los sistemas educativos. En la Argentina, se hizo popular una comparación: dicen que, si un médico cirujano "volviera de la tumba" y entrara hoy a un quirófano, no podría operar ni entender de qué se trata la sala de operaciones; mientras que, en el caso de quien era docente hace 100 años, encontraría las aulas más o menos igual. ¿Qué opina de esta comparación? ¿Está de acuerdo en que las escuelas han cambiado muy poco?

-Debo decir que el símil, además de poco clarificador, se me antoja un tanto forzado. Un cirujano actúa sañando, cortando y cosiendo los cuerpos humanos. Un profesor actúa sobre el cuerpo-mente. Si en el símil comparamos la actividad del cirujano en relación con el paciente en lo que afecta a la preparación mental para la operación y la necesaria ayuda, asimismo mental y afectiva, del postoperatorio, veríamos que las diferencias no son tan grandes. Puestos a comparar la labor docente tendríamos que hacerlo con otras actividades, como el sacerdocio, o con aquellas profesiones que trabajan sobre el complejo cuerpo-mente con las que la docencia guarda una relación más estrecha.

Sin embargo, el símil puede servir para analizar la interacción entre continuidades y cambios en el mundo de la educación. Si un docente de hace cien años apareciera en las aulas actuales hallaría aspectos bastante similares, por ejemplo en relación con la

disposición frontal del aula, pero otros muy diferentes. Le asombraría, por poner algunos ejemplos, el encontrarse con más compañeras de profesión que con compañeros; el que hubiera tantas alumnas como alumnos y que no estuvieran separados ambos en el aula; el clima y relaciones más informales entre profesores y alumnos; la existencia de órganos de gestión del centro docente con participación de profesores, padres y alumnos; la mayor homogeneidad del alumnado en cuanto a la edad y el nivel y tipo de conocimientos; la asistencia regular y asidua de los alumnos durante toda la jornada lectiva; el tipo de mobiliario escolar o la existencia en el centro docente de espacios tales como el gimnasio, el comedor, la sala de música o la biblioteca. Y, en cuanto al currículo, por ejemplo, el amplio número de libros de texto en la enseñanza primaria, su formato y contenidos; o la existencia, en este nivel educativo, de la noción de curso escolar con sus exámenes de promoción de grado o curso. Ello por no hablar del recurso de la imagen en sus diferentes formas o del tiempo dedicado a la educación física, a la música o a las actividades extraescolares.

-Es decir, hay cosas que cambian, y otras no tanto.

-Efectivamente, el mundo de la enseñanza, en su práctica cotidiana, es una combinación de continuidades y cambios. Haber llamado la atención sobre los cambios -en todo caso graduales, de difusión lenta, y solo apreciables cuando comparamos períodos muy separados en el tiempo- no significa negar las continuidades e inercias.

Continuidades e inercias debidas, sobre todo, a dos factores entrelazados. Uno de ellos es lo que antes denominé "gramática de la escolarización" o "cultura empírica de la escuela": formas de pensar -mentalidades- y hacer -prácticas- generadas en y desde el propio oficio docente -relativas, ante todo, al manejo del aula-, para poder llevar a cabo la tarea de enseñar. El otro, es el "código disciplinar" de las distintas materias o actividades escolares. Un código compuesto por unos contenidos determinados, una metodología didáctica y una justificación de su valor e importancia que se petrifican en el tiempo mediante los manuales y programas escolares.

-Volvamos a la cuestión del cambio en las escuelas. ¿Qué opina de los programas que se proponen cambiar las escuelas? ¿Cree que pueden ser efectivos?

-Desconozco cuáles son esos programas en la Argentina. En España, o bien se articulan y lanzan desde los llamados Centros de Profesores y Recursos, creados en 1983, que dependen de cada Comunidad Autónoma, o bien se generan, de modo más voluntarista e informal, por grupos de profesores más o menos organizados como tales.

En el primer caso, se trata de actividades oficiales, promovidas por los poderes públicos en forma de cursos y cursillos temporales y seminarios estables. Los cursos y cursillos son exigidos para promocionar en la carrera docente; ofrecen un carácter entre oficial y burocrático y muchas veces reflejan más los intereses del poder público que los del profesorado. Los seminarios gozaron de un relativo dinamismo en los 80 y principios de los 90, pero actualmente solo alcanzan a un muy reducido grupo de profesores. Por lo demás, la ideología del partido que gobierna en cada Comunidad Autónoma tiende a impregnar cada vez más el tipo de cursos y sus contenidos.

En el caso de los grupos de profesores más o menos formalmente organizados, la situación actual contrasta con el dinamismo e influencia que los movimientos de renovación pedagógica tuvieron en la España de los años 70 y 80. En cierto modo, podría decirse que se disolvieron con la llegada de la democracia, por la incorporación de muchos de sus componentes a la administración educativa del gobierno socialista, a los centros de profesores y recursos, a las organizaciones sindicales o al mundo universitario y por la carencia de un modo estable y organizado de formación de las nuevas generaciones de profesores.

-¿Y qué pasa hoy con esos movimientos?

-En la actualidad, desde hace no más de diez años, se aprecia una cierta revitalización, solo que en un contexto y con una estructura diferentes. En cuanto al contexto, el enemigo a batir ya no es la dictadura sino una modalidad del neoliberalismo que en alguna ocasión he denominado "a la española". En cuanto a su estructura interna, se trata de grupos más o menos activos, dispersos entre sí y organizados en forma de redes de reflexión, debate e intercambio de experiencias -gracias sobre todo a internet cuya mayor dificultad reside en su financiación y en la incorporación de profesores jóvenes.

-De su experiencia como investigador, y también de su experiencia con la política educativa española, ¿qué podría decirnos acerca de en qué situación estamos hoy respecto al cambio escolar?

-Se me ocurren tres reflexiones en relación con este punto. Una se refiere al papel a desempeñar por los poderes públicos en relación con el cambio en la escuela. Otra, a la organización y estructura de los grupos innovadores. La tercera y última, a la relación entre la actividad científica universitaria en el campo de la educación y la mejora de la educación.

En cuanto a los poderes públicos -estatal, regionales, municipales-, justificarían su existencia -y el salario de quienes los ocupan- si, dejando a un lado los afanes reformistas -en especial, estructurales o en el ámbito del currículum-, se dedicaran a establecer aquellas condiciones legales, financieras, materiales, profesionales, formativas y sociales que hicieran posible que los centros docentes y los profesores, agrupados en equipos, redes, asociaciones o fundaciones, pudieran generar y llevar a la práctica proyectos y prácticas innovadoras. Por ejemplo, por indicar algún tipo de propuesta práctica, haciendo posible que los profesores noveles trabajen junto con otros más experimentados fijando a ambos una jornada lectiva más reducida o financiando dichas prácticas y sus actividades formativas.

En cuanto a los profesores, quisiera recordar algo que me sucedió hace varios años, en uno de esos cursos de verano que suelen organizar las universidades españolas. Al terminar la intervención de uno de los ponentes, y en pleno debate, una de las asistentes al curso, joven profesora de Filosofía de educación secundaria, nos preguntó de un modo general a los ponentes -tras exponernos los problemas que ella tenía en su aula- que le indicáramos qué era lo que tenía que hacer para resolverlos pues ese, y no otro, era el objetivo o idea por el que se había matriculado en el curso. Mi respuesta fue que no creía que ninguno de los allí presentes tuviera la receta o solución mágica para sus males pero que lo primero que debía hacer, y así se lo aconsejaba, era que dejara de ver de manera aislada sus problemas y que entrara en contacto con otros profesores de

diferentes edades, de su misma disciplina y de otras, de su nivel educativo y de otros para, de un modo estable y organizado, conocer no solo cómo habían resuelto ellos dichos problemas sino, sobre todo, para reflexionar conjuntamente sobre su tarea, sobre el sistema educativo en el que trabajaba y sobre ese mundo, el de la educación, al que se había dedicado profesionalmente.

-Había mencionado una tercera reflexión, sobre la relación entre la investigación o la producción académica y lo que sucede en las escuelas y las aulas.

-Claro. No puede dejarse de aludir a los problemas que plantea el creciente divorcio entre la investigación universitaria en el campo de la educación y el mundo de la práctica educativa. Un divorcio cuyos inicios se hallan en la configuración de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, que ha llevado a la escisión total entre dicha actividad científica y la tarea docente del profesorado en sus diferentes niveles, entre lo que se ha dado en llamar la "alta" y la "baja" pedagogía. Mientras unos investigan sobre el cambio en educación, otros han de vérselas con la dura realidad diaria de las aulas. Mientras unos se constituyen en expertos, otros se las arreglan como pueden para sobrevivir a las sucesivas reformas. Por ello abogo, frente a las tendencias dominantes, por la configuración de equipos de investigación en los que, con tareas diferentes pero relacionadas y situadas en un mismo nivel de importancia, trabajen conjuntamente profesores de diferentes niveles educativos en proyectos de investigación llevados a cabo en el ámbito universitario.