

Fell
37.014.7
1



Ministerio de Cultura y Educación
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI

INV	030914
SIG	Fell 37.014.7
LIB	1

" EN BUSCA DEL DISCURSO EDUCATIVO
La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su
formación "

Cap. 2. La innovación educativa, el currículum

Francisco Imbernón
Buenos Aires, 1996

1996

técnica de control y medida escolar.

Por tanto, la finalidad de la evaluación será siempre mejorar la intervención educativa intentando comprender todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para facilitar el proceso de toma de decisiones para adecuarlo cada vez más a los alumnos y comprobar si estas intervenciones han sido significativas o no, mejorándolas en la reflexión y en el análisis prospectivo. En definitiva, la evaluación tomará sentido cuando es útil y mejora el proceso educativo.

Pero en esta mejora no hemos de tener únicamente en cuenta los conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje, sino que además se ha de entrever las posibilidades reales de los alumnos, el diseño de las tareas, el papel de la institución, la metodología que utilizamos, los materiales curriculares y las condiciones de vida familiar y social (el entorno).

Por tanto, si queremos intervenir para mejorar los procesos de toma de decisiones en la relación educativa quiere decir que el profesorado ha de ser consciente de que se ha de proveer de una serie de datos de los alumnos y del resto de los componentes de la tarea educativa. La toma de decisiones permitirá la formulación de unas bases predictivas que, para que sean del todo válidas, tendrán que deducirse después de una valoración concreta y lo más coherente posible de los procesos de trabajo. La evaluación ha de ser un instrumento para analizar e interpretar los resultados dentro de un marco de referencia y a partir de aquí extraer conclusiones.

2. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA, EL CURRÍCULUM

La innovación, en muchos sistemas educativos, ha consistido en las últimas décadas en la preocupación de mejorar los aspectos cuantitativos de la enseñanza (construcciones, material, dotaciones diversas, racionalización escolar del territorio...) para asumir la creciente escolarización de la población (en lo que se ha denominado la democratización de la enseñanza) y las demandas del sistema productivo.

Actualmente, aunque se ha de insistir en la mejora de los aspectos cuantitativos, ha de existir una preocupación por la innovación de la calidad de la enseñanza. No únicamente porque se vayan cubriendo las necesidades cuantitativas básicas, sino también por el vertiginoso cambio social, económico y tecnológico (organización de la vida familiar, necesidades de los alumnos, medios de comunicación, nuevas tecnologías...) que demandan una nueva forma de ver la educación y la enseñanza. De esa innovación de la calidad de la educación, que afecta a personas, instituciones y procesos, intenta reflexionarse en este apartado.

¿Qué es la innovación educativa?

La innovación educativa para una nueva enseñanza

Reflexionar sobre la innovación educativa significa poner sobre la mesa todo lo que tiene que ver con el sistema educativo, con la relación enseñanza/aprendizaje, con la educación en su sentido más amplio; todo ello constituye una dificultad fundamental en el momento de tratar esta cuestión. Otra dificultad es la “descafeinización” de términos como “innovación” debido a su profusa y confusa utilización.

Por lo que respecta a la profusión, el abuso del término innovación es tan exagerado que incluso algunas administraciones lo asumen como una sección o departamento más del aparato administrativo.

Desde los años 70 se han producido grandes y pequeños cambios. Obviamente no es el momento de analizar a fondo los cambios políticos, la reforma de las estructuras políticas, etc. Basta con reconocer que se ha producido un cambio cualitativo en nuestra sociedad en los últimos quince años, lo cual nos ha llevado a replantear la enseñanza desde una óptica diferente a la de épocas anteriores y que lógicamente ha influido en la necesidad de una innovación profunda.

Estos cambios nos obligan a partir de nuevas premisas, a actualizar nuestros puntos de vista. Muchas de las circunstancias concretas que rodeaban la enseñanza han cambiado.

Hemos visto como muchos de los factores cuantitativos (escolarización, construcciones, relación alumnado/profesorado, materiales...) han sufrido variaciones importantes, dejando de lado los problemas puntuales, de modo que han pasado al primer plano las cuestiones cualitativas. es decir, ahora nos preocupamos más por la mejora de la **calidad** de la enseñanza, lo que se concreta en el análisis y la revisión de aspectos tan importantes como la individualización, las necesidades educativas especiales, las adaptaciones curriculares, el tratamiento de la diversidad, el trabajo en la colegialidad, la elaboración de proyectos específicos, los valores educativos, la contextualización curricular... En la actualidad, la innovación educativa debe tener como objetivo predominantemente esta calidad y la mejora constante de esta calidad, pero sin olvidarnos de otros aspectos importantes como, por ejemplo, la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado.

Esta innovación, esta calidad que se pretende en la enseñanza no puede definirse en términos de abstracción sino que, por el contrario, tiene que ir ligada a un análisis de la realidad social actual (sus valores predominantes, la relación indicadores de rendimiento/indicadores educativos, los rasgos más característicos, las relaciones de poder, las contradicciones...) desde la realidad macrosocial a la microsocia. Esta última es también muy importante, ya que consideramos la innovación educativa como un proyecto socioeducativo enmarcado en un determinado contexto, y algunas de las características de este proyecto tienen que ser la originalidad, la descentralización, la especificidad, la autonomía y la investigación.

Así pues, el análisis específico de nuestra realidad social nos permitirá tener en cuenta sus características diferenciales.

Por tanto, en la balanza de la innovación educativa hay dos platos; por un lado, los principios compartidos, el trabajo conjunto, los grandes objetivos, y por otro, este análisis específico, sin el cual difícilmente podremos iniciar y transformar la educación en nuestro entorno.

No nos queda más remedio, por razones de espacio y de prioridades, que dejar de lado algunos aspectos importantes. En esta línea, queremos decir que la innovación educativa es un proceso complejo cuyo carácter no es únicamente técnico sino también ideológico, lo cual debería ayudarnos a plantear un cuestionamiento constante del qué, del por qué y del cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambiar, por lo menos, los procesos sociales y educativos.

En el umbral del siglo XXI hay que dejar atrás muchas cosas que fueron muy útiles en su momento, con la intención de dar un salto hacia adelante. En la última década hemos visto nuestro mundo occidental conmocionado, se han producido unos cambios políticos a una velocidad de vértigo y no hay razones para pensar que sea un proceso concluido. La innovación educativa tiene que impulsar un cambio educativo constante, sabemos que tenemos una historia, un pasado, pero en el siglo XXI la educación se moverá entre la incertidumbre, la complejidad y la diversidad. Una actitud favorable hacia el cambio tiene que ser una característica de cualquier movimiento renovador.

La innovación educativa al servicio de todos

La defensa de la calidad de la enseñanza en general (pública y privada), puede esconder algunas trampas que los implicados en la innovación educativa debemos saber detectar y combatir. Por ejemplo, debemos rechazar por ilusoria una concepción "romántica" de la escuela que la define como un espacio donde todos pueden intervenir de igual forma y con la misma responsabilidad. Es cierto que la escuela pública es una institución que es patrimonio de todos, y que todas las personas implicadas (familia, profesorado, equipos directivos, alumnado, administración, entorno social...) deben poder participar en ella, pero cada uno según

su rol y su formación, asumiendo la responsabilidad que le corresponde.

Otra trampa, igualmente peligrosa, es que el profesorado se sienta únicamente funcionario, es decir, asalariado de la administración; el profesorado tiene que rehuir una profesionalidad basada en un modelo "funcional" para avanzar hacia un modelo autónomo, con un control inter e intra-profesional, en el que encuentre el estímulo necesario para, conjuntamente con sus compañeros, desarrollar procesos de indagación, proyectos de intervención y de organización educativa. La reflexión y la investigación en la elaboración de los proyectos propios y el conocimiento alcanzado, mediante la comparación y contrastación de otros proyectos, darán coherencia a las propuestas renovadoras.

A fin de que estos propósitos se conviertan en una realidad y que cada vez sean más numerosos los profesores y profesoras con este espíritu renovador, esta escuela necesita generar una actitud investigadora, de autocontrol, de intercambio de ideas, experiencias, propuestas, proyectos, materiales... Una actitud contraria significaría encerrarse en sí misma, depender de personas e instituciones ajenas a la práctica profesional y, por lo tanto, deslizarse hacia la desprofesionalización. Para evitar este peligro es necesario crear mecanismos de participación colectiva en que la investigación y el intercambio asuman el objetivo principal (apoyo colectivo, base de datos, encuentros...). Sin la discusión, el trabajo en común, la divulgación entre compañeros, las experiencias innovadoras y los proyectos de innovación educativa pueden parecer islotes en medio de un océano de indiferencia.

La innovación educativa tiene que dar un salto cualitativo y pasar de impulsar experiencias de innovación a buscar la generalización del cambio.

Renovar las situaciones que condicionan la educación

La innovación educativa implica una labor de investiga-

ción e interacción colectiva y, aunque se desarrolle en cualquier lugar donde pueda participar un docente, alcanza sus verdaderas características en el trabajo en el interior de los centros educativos, donde se dan unas determinadas estructuras, prácticas, conceptos, intereses y valores. La innovación individual es una innovación superficial, la labor colectiva da un sentido más duradero a la transformación. Ello es así porque suele estar ligada a un proyecto propio, enraizado en el medio, en el que se ha planteado la discusión de los valores y finalidades y se han buscado las circunstancias más favorables para desarrollar la labor profesional.

Si queremos que la innovación sea una labor mayoritaria, y no de minorías, el profesorado debe disponer de **tiempo** para discutir y compartir problemas y soluciones, y también para elaborar los proyectos y el material que utilizará en la intervención educativa, lo que significa participar en el trabajo de investigación, tan necesario en cualquier actividad profesional renovadora.

Es necesaria la consolidación de grupos de profesores trabajando en programas de innovación e, incluso, dotar los centros de personal administrativo, incrementar las plantillas en los centros, favorecer un mejor clima laboral ya que la innovación no será posible sin una mejora de la situación y de la incentivación laboral del profesorado. Esto implica una demanda de autonomía responsable, o sea, una auténtica gestión de recursos por parte de los centros y una lucha contra la burocratización en que puede caer una institución cuyos proyectos de intervención pueden ser fácilmente uniformizados.

La innovación educativa no puede alinearse con la burocracia ni con la uniformización que tanto suele gustar a las administraciones, sino que encuentra su verdadero camino en la diferenciación y en la adecuación al entorno, en la autonomía y la participación y la corresponsabilización de una gestión democrática.

Esta gestión colectiva y democrática no debe confundirse con un "dejar hacer" ni con un "entre todos lo haremos

todo", sino que hay que revestirla de profesionalidad. Tan perjudicial para la enseñanza puede llegar a ser una gestión autoritaria como la inexistencia de una gestión planificada. La innovación educativa, sin abandonar los principios de colegialidad, democracia y participación, debe encontrar una salida para facilitar la necesaria profesionalidad en la gestión de los centros. La importante función del equipo directivo en la coordinación de esta gestión no puede quedar relegada a decisiones arbitrarias o partidistas. Renovar la enseñanza significa también renovar la actual gestión de los centros.

La innovación educativa no debe introducirse únicamente a través de la transmisión de los contenidos en las aulas, mediante técnicas docentes, sino que debemos renovar las estructuras de organización. Debemos cambiar lo que sigue inamovible, con pequeños cambios formales, desde hace más de un siglo: nos referimos por ejemplo a la organización del centro en aulas, horarios, agrupaciones de alumnos por edades, tutorías, canales de comunicación, adecuación a la realidad laboral y familiar, mobiliario, distribución de espacios... La innovación educativa debe plantearse la necesidad de remover estas rutinas, aunque en un momento dado estuviesen avaladas por un concepto innovador.

Investigación, formación y autoformación como base de la innovación educativa

La participación del profesorado, que hemos ido citando como si se tratase de un lema, es imprescindible para desarrollar procesos de innovación colectiva y para ir asumiendo una profesionalidad basada en la autonomía y la no dependencia. Pero los procesos de innovación deben comportar también un beneficio para el profesorado en el ámbito de su formación.

El profesorado debe encontrar a su alrededor experiencias innovadoras para analizarlas y valorarlas, sobre todo el profesorado que se inicia en la tarea docente. Los futuros profesores y los profesores que se incorporan al sistema educativo deben convivir en un ambiente de innovación

educativa, lo que significa establecer los mecanismos organizativos y legales que faciliten una verdadera formación entre iguales (centros experimentales, total descentralización de la formación con profesorado entrenado en tareas formativas, una relación más estrecha con las universidades, fomentar experiencias colectivas en los centros...), superadora de la formación estándar y dirigida a una autoformación profesional.

Esto debe llevarnos a generar procesos de innovación que mantengan una estrecha relación entre teoría y práctica, entre investigación y acción. La innovación en los centros debe conjugar la teoría, la práctica y el compromiso con el medio en que se desarrolla esta práctica mediante procesos de investigación colectiva.

En definitiva, la innovación educativa debe ser una herramienta para la revisión de la teoría y para la transformación de la práctica educativa. El análisis crítico de la realidad es un primer paso para entrever las contradicciones que se hallan entre la realidad social y los valores de una educación a la medida de la persona. La innovación educativa debe apostar por introducir el análisis y la denuncia de estas contradicciones y establecer los caminos para un trabajo transformador, para no caer en prácticas "modernizadoras" sin innovación, que suelen ser igualmente reproductoras. Esto implica también no reducir la innovación a la mera intervención educativa sino salir de las paredes de las aulas y centros para colaborar o asumir protagonismos en otras actividades sociales.

Por otro lado, la innovación educativa tiene que conservar una parte de carácter utópico. La utopía educativa es patrimonio del profesorado y no se puede renunciar a ella. Ello no significa pecar de idealismo ni de ingenuidad, sino tomar conciencia de que el trabajo encaminado a la innovación comporta ver como algunos objetivos sólo se pueden alcanzar a largo plazo, objetivos que pueden parecer inviables en un cierto momento y convertirse en realidad en otro.

El currículum como campo de intervención profesional del profesorado

En los últimos años se ha producido una avalancha de sucesos (estudios, propuestas, contrapropuestas, jornadas, seminarios...) relacionados con el currículum. Y no puede negarse que todo lo relativo a este concepto ha ido adquiriendo una importancia creciente y ha ido extendiéndose con fuerza.

Por otra parte, la publicación y difusión en lengua castellana de las obras de Stenhouse y posteriormente las de algunos de sus discípulos, "han obligado" al mundo académico a replantearse numerosos aspectos relacionados con qué se enseña, cómo, por qué y para qué se enseña. En este sentido, podemos afirmar que, a pesar de la inexistencia en nuestras latitudes de una tradición arraigada en el estudio del currículum, éste ha acabado por incorporarse al discurso educativo cotidiano. Y ha alcanzado tal grado de generalización que hasta las administraciones educativas, e incluso los colectivos que manifestaban una oposición ideológica, han ido asumiendo este concepto, y lo que él encierra, de manera institucional y, cómo no, han ido incorporando también el lenguaje curricular.

El concepto y el término que lo designa no son tan nuevos, aparecieron mucho antes. Pratt (1980) afirma, y con sólidos argumentos, que el pensamiento sobre el currículum es tan antiguo como la propia educación (según él las obras de Aristóteles o Diderot son un ejemplo).

Lo cierto es que hay un proceso que transcurre desde que Franklin Bobbitt publicara en Estados Unidos, en 1918, su obra *The curriculum*, desde una perspectiva únicamente eficientista, pasando por la concepción de Dewey, por la efervescencia y euforia anglosajona de los años 60, el estancamiento de los 70, el resurgir de los 80 (recordemos la tercera conferencia sobre Teoría del Currículum en 1975, en la que se produjo una amplia discusión epistemológica entre los llamados neomarxistas -Apple, Kliebard, Cremin,

Mann- y los reconceptualistas postcríticos -Huebner, Green, Pinar-) y que aún perdura en los 90; en todo este proceso, el término y el concepto se han ido haciendo más ambiguos e imprecisos (cuánto más en donde no ha existido tradición reflexiva sobre el currículum.)

Históricamente, en nuestro contexto el análisis del currículum procede de las prescripciones administrativas aunque, en nuestros días, se producen intentos de reflexionar sobre la teoría y la práctica curricular desde campos no "oficiales". La actualidad nos hace recordar lo que señalan Carr y Kemmis (1983), que la teoría curricular ha pasado muy rápidamente desde la justificación filosófica a la búsqueda de una normatividad con unas reglas de aplicación y podríamos añadir, a la búsqueda posterior de bases teóricas justificativas.

En los últimos años, se han ido planteando también puntos de vista que nos conducen a reflexionar sobre los aspectos explicativos y normativos del currículum. Estas aportaciones provienen de muy diversos campos de conocimientos, por ejemplo: los últimos trabajos de Bernstein y Lundgren sobre la comunicación pedagógica; la interesante reflexión de Apple (1989) sobre qué cultura transmite la enseñanza o sobre el libro de texto; los estudios de Giroux sobre la educación en la globalidad de la política cultural. Todas ellas son aportaciones que se realizan desde ámbitos más sociológicos, y por tanto más difíciles de introducir si se efectúa una perspectiva más psicológica, pero que no pueden dejar de considerarse en el momento de introducirnos en la utilización práctica del currículum en los centros educativos.

Las contribuciones de los autores citados han abierto nuevos caminos para el análisis del currículum. Han situado su estudio en el contexto social de las relaciones de poder en la institución escolar, externas e internas, lo que algunos autores han venido a llamar el currículum como conflicto. Se trata de un intento de introducir elementos de reflexión para superar las concepciones humanistas del currículum

que han obviado, a menudo interesadamente, esas relaciones.

Asimismo, las aportaciones e investigaciones sobre teoría curricular han recibido un impulso importante en los últimos años desde la sociología del conocimiento a través de su análisis y valoración del currículum como mecanismo clave en la perpetuación de los rasgos culturalmente hegemónicos de la sociedad y también como regulador de la evaluación y del acceso a los conocimientos institucionales. (por ejemplo, ver Kemmis, 1988).

Schwab ya apuntaba (1969, publicado en castellano en 1983), y posteriormente también Huebner (1976, también en Gimeno y Pérez, 1983), como una de las causas del resurgir del campo curricular (y por contraposición, para salir del estado moribundo en el que se encontraba) el replanteamiento de la relación teoría-práctica, separada en épocas anteriores en muchos planteamientos y concepciones curriculares. Aparece así un nuevo clima curricular para intentar superar una cada vez mayor "situación de descontento".

El replanteamiento de esta relación (efectuado por Schwab, Stenhouse, McDonald, Joyce, Eisner, Pinar, Huebner, por citar sólo autores que lo analizan desde ópticas diversas) hace resurgir en los últimos decenios el campo curricular como un importante **campo de intervención del profesorado**. Es decir, el currículum no se focaliza como elemento prescriptivo sino como **campo de intervención profesional**. La intervención en el proceso curricular dota al profesorado de un **elemento importante para profundizar en su profesionalización: la autonomía**.

Es una visión eminentemente *procesual* del currículum en el cual éste desarrolla principios de procedimiento en los que el **profesorado indaga los valores y la cultura que subyacen y en cómo se llevan a la práctica**. Y esos valores contienen siempre supuestos filosóficos contrapuestos sobre la naturaleza humana, supuestos políticos sobre la relación de las personas con sus instituciones y supuestos culturales sobre los valores y pautas más importan-

tes que orientan la dinámica social. Desde esta perspectiva, el currículum está emparentado más con las decisiones amparadas en el **juicio de los profesionales** que con las decisiones administrativas sobre cuáles deben ser los comportamientos, los procesos y los pensamientos del profesorado y del alumnado para adquirir una determinada "cultura".

El concepto de **cultura** otorga una preeminencia a ciertos significados y formas conceptuales de acceso a la realidad que pueden convertirse en formas culturales enfrentadas a las de los receptores del currículum. Esta cultura ha de verse alejada de planteamientos reduccionistas y vinculada, por el contrario, con el desarrollo de una **política cultural y colaborativa** consciente de las diferencias entre las personas.

Currículum y función del profesorado

El currículum y la función del profesorado están íntimamente relacionados. Si partimos del concepto de currículum como *propuesta educativa susceptible de orientar la práctica en un contexto singular*, las propuestas curriculares deben concebirse, consecuentemente, como proyectos genéricos, flexibles, adaptables a cada situación, a cada realidad. Los proyectos curriculares han de ser **instrumentos de trabajo** en manos del profesorado, y por tanto de **desarrollo profesional** ya que son respuestas a situaciones educativas problemáticas y, por eso mismo, una potente herramienta de cara al proceso de desarrollo de la profesionalización. El profesorado no debe limitarse a *consumir* el currículum sino que debe intervenir sobre él.

La relación entre currículum y funciones del profesorado es un *continuum* porque "no hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor" (lema colgado en la pared durante el *Humanities Project* de Stenhouse). Desde este punto de vista, la construcción de una **teoría-práctica del currículum** en la que intervienen los profesionales de la educación debería servir para la potenciación de acciones

de política cultural y educativa en las esferas de la formación y actuación cotidiana de los implicados en la educación, superando las falsas pretensiones que, basándose en la cientificidad y la eficacia, encubren determinadas políticas sociales y culturales.

Así pues, hemos de considerar que, como ya se ha dicho, el desarrollo del currículum es una herramienta de profesionalización, de formación del profesorado y de desarrollo de la institución, e incluso de mejora social, pero desde la perspectiva de servicio a una sociedad mejor y, por tanto, de apoyo a las ideas de progreso. El currículum ha de posibilitar el avance de la educación, del profesorado y de la sociedad.

Nos introducimos, por tanto, en un concepto de currículum como *experimentación* en el que se produce una intervención del profesorado, de cariz procesual y entendido como posibilitador de elementos de emancipación, diferenciándose de las orientaciones técnicas, generando teorías críticas, preocupándose de la libertad de los individuos y grupos para asumir su vida en forma responsable y autónoma. "Así, un currículum emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo, en el nivel de la conciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en término de su propia existencia cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuándo representan regularidades invariantes de existencia. En el nivel de la práctica, el currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un currículum emancipador supone una relación recíproca entre **autorreflexión y acción**" (Grundy, 1991). Esta larga cita resulta clarificadora, muestra el currículum como constante *construcción social* al servicio de la humanidad para potenciar su libertad y su autonomía. La formación que implica ha de conducirnos a la

asunción de importantes rasgos de socialización del profesorado en la diversidad.

Esta visión crítico-constructiva del currículum está aglutinando cada vez más seguidores. En una época en que ciertas ideologías han entrado en crisis, no comentaremos aquí el cúmulo de sucesos que ha convulsionado el mundo en los últimos diez años, el movimiento pendular puede llevarnos a considerar que no existe una alternativa al capitalismo o al "capitalismo salvaje". Es obvia la influencia de la ideología política y de las corrientes de opinión sobre sectores tan estratégicos como la enseñanza, lo cual podría conducirnos a la imposición de un brutal currículum efficientista, basado en el control y en una concepción tecnocrática del currículum y de la formación, lo que significaría siempre y en todo caso una marcha atrás. Por el contrario, la función de la "visión" o "talante progresista" es vislumbrar y analizar las contradicciones, profundizarlas colectivamente y ponerlas de manifiesto.

Pero tampoco conviene olvidar que esta perspectiva sociocrítica puede estar de "moda" y que la moda es un fenómeno muy influyente de nuestra época. La moda ofrece a muchas personas instantes de plenitud, y aunque fugaces, son sensaciones perseguidas por una parte del público. La moda permite distinguir a los que la siguen, es a la vez un elemento de singularidad y de pertenencia a un grupo de elegidos, provoca un movimiento de imitación y "seguidismo"; en este sentido, cuando la moda ha sido asimilada (o descafeinada) se produce un retroceso o un volver a empezar. Por lo tanto, conviene tener claro de dónde provienen los mensajes y que el análisis del currículum no puede separarse del discurso ideológico, como no podemos separar nuestra forma de entender el entorno, de nuestras prácticas profesionales.

De todo lo anterior se desprende que el currículum presenta dos aspectos diferenciados y, al mismo tiempo, interconectados en la función, la formación y en la profesionalización del profesorado: el diseño y la acción, lo estático y

lo dinámico, el modelo y la realidad. Ambos son esenciales, y por tanto inseparables de la práctica de la educación, para la formación en las instituciones educativas. Una descripción curricular debe incluir no sólo lo previsto, lo planificado, lo intencional, sino también las condiciones en las que se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, el de formación de quienes intervienen y también la influencia de dicho proceso sobre los alumnos.

La separación del currículum en diversos niveles de concreción **puede ser** un elemento de control impuesto por "procedimientos técnicos" y un espejismo de profesionalización (un desarrollo de un concepto profesional tecnificado que comporta el desarrollo de una profesionalización sin profesión) para el profesorado.

La influencia de los materiales curriculares

En la misma línea, no podemos olvidar la importancia de los materiales curriculares elaborados a "prueba del profesor" que se extiende rápidamente utilizando como coartada la falta de preparación.

Los materiales curriculares son un importante elemento mediatizador del currículum en la práctica profesional del profesorado. Este importante tema plantea actualmente problemas en la práctica curricular, ya que si bien la existencia de materiales mediadores elaborados desde fuera es inevitable, no hay excesivas estrategias de innovación educativa entre el colectivo de profesores que hagan énfasis en la elaboración de materiales propios, ya sea por las condiciones laborales, la sobrecarga de horas lectivas o la falta de investigación curricular en manos del profesorado. Las condiciones necesarias para elaborar material propio son muchas, además implican un compromiso de la política curricular y una reivindicación del profesorado respecto a un determinado concepto profesional docente. Pero la utilización de materiales ajenos comporta, desde el punto de vista curricular, una dependencia respecto de una cultura ajena y

por tanto posee grandes componentes de desprofesionalización y descontextualización educativa.

En conclusión

Podemos concluir diciendo que ciertamente el currículum tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje significativos, con la función, la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el sistema educativo, con la praxis educativa institucional en los centros y que sus componentes y sus relaciones están orientados hacia el logro de aprendizajes. Sin embargo, como sistema abierto, es permeable a la influencia tanto a nivel microestructural como macroestructural. De esta manera, el sistema curricular, al estar inserto en el escolar, se relaciona con el educativo y con otros planos sociales de esa estructura. Dichas relaciones se traducen en influencias que se reflejan en los elementos tanto estáticos como dinámicos del currículum. Y el profesorado no puede permanecer al margen de toda esa red de interrelaciones, su intervención no es sólo importante sino necesaria.

El currículum se fundamenta en conocimientos epistemológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos, ideológicos y sociológicos, por lo que en todo diseño y en toda práctica curricular subyace una concepción de la educación, del aprendizaje, del hombre y de la sociedad, aun cuando, algunas veces, no esté expresa y formalmente definida. Y como es lógico, el profesorado no puede estar al margen de su elaboración y experimentación.

Y por supuesto, las prácticas curriculares no pueden limitarse a una elaboración y transmisión acrítica de los contenidos culturales sino que deben tener como meta, aunque parezca una ambición desmesurada, la libertad y la emancipación de los individuos y los grupos sociales.

La innovación y la formación en y para los centros educativos: del individuo al colectivo, de la prescripción a la decisión

El tratamiento y la investigación sobre la innovación educativa surgió con fuerza en la década de los años 70, y desde entonces los estudios, las palabras y los discursos se han ido multiplicando.

Antes del 70, la mayoría de los estudios sobre innovación educativa aparecían unidos a los intentos por comprobar el éxito de las innovaciones promovidas por los sistemas educativos, y a la preocupación por analizar cómo esas innovaciones se difundían en el campo educativo práctico ya que en esa época está aún muy vigente un concepto de innovación basado en una racionalidad técnica (transmisión unidireccional, expertos que deciden desde arriba, se intenta "explicar" la educación...), un desarrollo basado en un modelo I+D (Investigación y Desarrollo) y la importancia, cada vez mayor, de la tecnología para el desarrollo socio-económico que supuestamente generaría.

En estos últimos años, existe una mayor preocupación no tanto por ver cómo se difunde y desarrolla la innovación, sino por intentar comprender e interpretar los diversos contextos, significados, implicaciones y procesos del cambio educativo que provocan las innovaciones en las diversas estructuras del sistema educativo, y, por supuesto, no se olvida la que se provoca en los centros educativos.

A muchos investigadores y divulgadores les resultó fácil, y hasta exitoso, trasladar el concepto de innovación desde otros campos disciplinares al sector educativo. La enseñanza no ha sido nunca excesivamente innovadora, y la innovación, desde el punto de vista anteriormente mencionado, es un fenómeno que se desarrolla ampliamente en contextos no educativos tales como la empresa, la alta tecnología o todo lo relacionado con el mundo de la producción. En estos ámbitos, la innovación ha permitido generar cambios productivos, lo que tiene claras repercusiones socio-econó-

micas y educativas; factor éste que a su vez alimenta y estimula este tipo de innovación.

Recordemos, que a raíz de esta avalancha innovadora, fue en la década de los 70 cuando apareció el cambio como un macro concepto marco (la llamada **cultura del cambio**) que se convirtió en un objetivo estratégico para muchas empresas y como argumento neoliberal de transformación económica. Los argumentos fueron varios y aún vigentes en el discurso: la creciente mundialización, la necesaria polivalencia, los avances científicos vertiginosos, los nuevos medios... Por ejemplo, la aparición del ordenador personal en 1982 convirtió, de un día para otro, en "alfabetas" a muchas personas e hizo que se plantearan la innovación no como un elemento dirigido a las elites de las organizaciones, o como una gran inversión técnica, sino como un elemento más integrante de las mismas que debía incidir en todas las estructuras productivas.

En el campo educativo, en sintonía con lo anterior, el análisis y el debate sobre la innovación consistía en intentar predecir y buscar qué debía constituir una innovación que afectara de forma más o menos directa a todo el sistema educativo, el cual parece que estaba obligado a dar una respuesta tanto a las exigencias de su entorno como a las demandas productivas. Y se llegaba a "una gran conclusión": *que no era posible un planteamiento de mejora o de transformación de la educación sin que ésta estuviera abierta a la innovación*. Pero, ¿que significaba abierta?, ¿a los centros, a los profesores? y ¿qué innovación?

¿Qué innovación?

Quizá sea interesante resaltar que se ha producido una doble confusión en el campo educativo a causa de la proliferación abusiva del término.

Aún para muchos enseñantes, con reminiscencias anteriores, el concepto **innovación** se refiere básicamente a as-

pectos de carácter tecnológico (y vulgarmente se relaciona con una imagen de desarrollo tecnológico) quizá debido al predominio de dos enfoques académicos y complementarios que se han introducido en la formación y en la función del profesorado: la *teoría del capital humano* y la perspectiva funcionalista que introduce, desde la modernidad, la inevitabilidad tecnocrática del devenir de la educación, en la que se hace una lectura de la innovación como una "tecnología" que perfecciona siempre los resultados educativos y mejora las relaciones o los procesos operantes en el seno del sistema educativo y social. Es, por supuesto, una visión extendida pero reduccionista y muy parcial de la innovación.

De ahí que, con ese concepto, hace unos años fueran pocas las personas que relacionaban el término innovación con la puesta en marcha de un nuevo sistema de organización o de coordinación, como podrían ser los agrupamientos flexibles o la elaboración de proyectos educativos alternativos o nuevos planteamientos de evaluación en las aulas, aunque sí lo relacionaban con los procesos de introducción de nuevas tecnologías como el vídeo, la informática o medios más sofisticados.

Este enfoque tecnológico ha ido generando una concepción propia de la innovación todavía asumida por muchos enseñantes de cualquier nivel. Por ejemplo, aún hay quien define, y mantiene la definición de la innovación como "un cambio deliberado, específico y original que es pensado para ser más eficaz en el logro de los objetivos". Este concepto de innovación está ligado a ese racionalismo técnico que anteriormente mencionábamos, con un enfoque característico de masificación, eficacia y control.

Posteriormente, los enfoques más culturales y más críticos que se van introduciendo por ciertos grupos, se cuestionan el concepto y, por supuesto, los procesos y propuestas de esta caracterización de la innovación, sobre todo el punto de vista tecnológico anteriormente mencionado, e introducen en la última década, no sin dificultad, un concepto de

innovación más complejo, más colectivo, imprevisible, ligado a la práctica, ampliamente incontrollable, y no algo que es el mero resultado de una ingeniería social programada, manifiesta y explícita.

En este marco, desde mi punto de vista, además de las características de la innovación como la originalidad, la especificidad en el contexto y la deliberación para la solución de situaciones problemáticas, se debería incluir la dimensión de investigación-acción o si se prefiere, de la indagación colectiva mediante el diálogo, la reflexión y el análisis crítico. Ello significa partir del principio que la innovación educativa sólo será posible si los profesores y las profesoras son capaces de adoptar compromisos, actitudes y propuestas investigadoras en sus clases y centros, pues todo proyecto innovador en educación ha de ser paralelo al desarrollo del profesorado y al de la investigación desde la práctica.

Así pues, la innovación educativa también aparece como proceso de investigación impulsado desde la práctica educativa y, no obvia para que pueda ser apoyado por elementos de la estructura organizativa del contexto y de las personas ajenas a esa práctica. En esta línea, la relación innovación-investigación en la práctica se convierte en un binomio irrompible. Por tanto, se introduce el concepto de que la innovación para el cambio educativo supondrá entender éste como un proceso de investigación colectiva en el que todos los elementos educativos se implican. Pero para llegar a este concepto y proceso de innovación, es necesario analizar otros conceptos existentes y que realizan procesos de resistencia.

Diversos conceptos, diversos procesos de innovación

El concepto y el proceso de **innovación** es interpretado de manera muy distinta no sólo por las diversas corrientes de pensamiento, sino también por los diferentes niveles del sistema educativo, lo cual suele comportar una significativa disparidad de criterios. No es lo mismo concebir la innova-

ción desde puestos de la administración (quizá una *macroinnovación* de origen burocrático-administrativo, en la que, por ejemplo, se sitúan la gestión estratégica y rentable del fenómeno del cambio en los centros docentes, basándose más en una relación coste-beneficio) que desde los distintos puestos de responsabilidad del centro docente y desde el aula, e incluso dentro de éstos según las áreas de especialización, los ciclos, los departamentos, las etapas...

Asimismo, a lo largo de los últimos años, se ha asimilado corrientemente el concepto de innovación al de creatividad, e incluso algunos autores han pretendido dar una definición conjunta de los dos conceptos. Para éstos, la innovación y la creatividad son dos procesos íntimamente ligados entre sí. Quizá sea cierto que la creatividad sin innovación carece de sentido, y que la innovación sin creatividad es algo que puede resultar estéril. Pero, por nuestra parte, podemos establecer una pequeña y sutil diferencia entre los dos conceptos: por una parte, la creatividad es un proceso que genera nuevas ideas, y la innovación, por su parte, es un proceso a través del cual esas nuevas ideas son transformadas en algo útil para los practicantes (se acercaría más a un proceso de aplicación de lo inventado).

Desde la postura que exponemos, **la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.** He añadido el concepto de contexto y práctica institucional para diferenciar lo que podemos considerar una experiencia de innovación, normalmente aislada, y la innovación institucional de cariz colectivo y de cambio profundo. Es preciso, para no confundirnos, diferenciar entre innovación institucional y experiencia de innovación. Ahora bien, la innovación puede limitarse exclusivamente a una experiencia de innovación, y no por ello resulta desdeñable sino que, por el contrario, puede caracterizar un momento, una circunstancia, una realidad muy

determinada, pero siempre, un principio y un fin aislado que acostumbra a ser un proceso en un plazo, más o menos largo, de rutinización y olvido. La innovación institucional, o sea la que afecta a todo el colectivo, indica una acción colaborativa deliberada en la implicación y confrontación, con miras a la implantación o a la incorporación de la idea, propuesta o aportación a la que se haga referencia. En otras palabras, lo que se pretende es su institucionalización y modificación del contexto. Desde este punto de vista, el cambio que debe producir la innovación institucional puede referirse tanto a la experimentación de nuevas teorías, modelos, procesos, técnicas, métodos, como a las nuevas aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero quiero llamar también la atención sobre el hecho de que **no todo proceso de innovación institucional es necesariamente favorable**, ni puede serlo en todo tiempo y circunstancia. Por tanto, también podemos considerar como actitud "innovadora" la capacidad de adaptar, resistir o rechazar una determinada propuesta de innovación, ya que el hecho educativo no es rígido ni uniforme, sino, por el contrario, ideológico, multivariado y contextual.

La innovación en el currículum

La publicación y la difusión en lengua castellana de diversas obras del mundo anglosajón han ido obligando a replantearse muchos aspectos en nuestro mundo académico y práctico; en este sentido, podemos decir que, a pesar de la inexistencia de una tradición en el estudio del currículum, cada vez más se han ido incorporando nuevas ideas a la teoría y la práctica educativa.

Y es ya usual entender el currículum más ampliamente, así no sólo comprende la preocupación por la prescripción de lo que hay que enseñar, sino que asume además un papel de mediador en la relación pedagógica, de bisagra entre la planificación y la acción, entre la teoría y la práctica.

En los últimos años, se han ido asumiendo también puntos de vista que nos conducen a reflexionar sobre los aspectos explicativos y normativos del currículum. Estas aportaciones provienen de muy diversos campos de conocimientos, por ejemplo: los últimos trabajos de Bernstein y Lundgren sobre la comunicación pedagógica; la interesante reflexión de Apple sobre qué cultura es enseñanza o sobre el libro de texto; los estudios de Willis y Giroux sobre la educación en la globalidad de la política cultural, todas ellas son aportaciones que se realizan desde diversos ámbitos y, en el momento de introducirnos en el análisis de la innovación curricular, es forzoso considerarlas.

Las contribuciones de los autores citados, así como las aportaciones de autores no foráneos, han abierto nuevos caminos para el análisis del currículum y de su innovación por parte del profesorado. Han situado su estudio en el contexto social de las relaciones de poder en las instituciones educativas, externas e internas, intentando establecer luchas para poder superar las concepciones "humanistas" o "prescriptivas" del currículum que han obviado esas relaciones. Procuran también superar las concepciones que sólo habían contemplado los elementos reproductivistas de esas relaciones de poder y habían prescindido de la posibilidad de la resistencia.

Asimismo, los estudios sobre teoría curricular han recibido un impulso importante en los últimos años desde la sociología del conocimiento y han suministrado elementos de reflexión con el colectivo a través de su análisis y valoración del currículum como mecanismo clave en la perpetuación de los rasgos culturalmente hegemónicos de la sociedad, y también como regulador de la evaluación y del acceso a los conocimientos socio-institucionales.

En este análisis del currículum, la innovación se introduce sobre todo mediante una acción que se plantea procesos para **dar a conocer críticamente y transformar una determinada realidad**. Éste será su resultado y efecto. Por tanto, no podemos analizar la innovación desde la neu-

tralidad, ya que en toda innovación intervienen variables políticas, culturales, axiológicas, personales, institucionales. Así pues, estamos forzados a valorar toda innovación desde un entorno concreto, desde el desarrollo socioeducativo que provoca, desde las propias estructuras organizativas y desde las necesidades educativas y sociales. En este sentido, y como consecuencia, la innovación educativa se configura como un fenómeno multidimensional, no técnico, ideológico, ético y predominantemente insincrisico, por la dificultad de generalización de muchos de los procesos que promueve. He aquí uno de los problemas actuales de la innovación educativa, ya que como decíamos anteriormente existe el peligro de una acumulación de experiencias de innovación y no pasar de un desarrollo escaso de innovaciones institucionales en los centros educativos. O sea, tendremos profesores y profesoras más cultos pero unas instituciones educativas ancladas en procesos reproductivistas.

En fin, la innovación curricular ha ido adquiriendo una mayor importancia en el campo educativo. En estos últimos años, tanto en los escritos como en las personas que lo integran, ha quedado claramente manifiesta la voluntad de cambiar, de renovar y de mejorar el contexto, las prácticas educativas, el clima de trabajo, los recursos, la comunicación profesional, las estructuras de los centros docentes y las intervenciones didácticas en el proceso educativo. Pero, ¿desde dónde innovar?

Innovar desde la práctica

La respuesta es clara, pero sugeridora de otra, ¿quiénes realizan las innovaciones desde la práctica? ¿se pueden realizar desde los recursos y estructuras actuales? Es interesante analizar la relación entre innovación y profesionalización del profesorado, en la que la innovación, entendida como investigación en la práctica, necesita de nuevas y viejas reivindicaciones y de una nueva cultura profesional que se ha de forjar en los valores de la colaboración y del progreso so-

cial, entendido éste como transformación.

Por otra parte, resulta interesante reflexionar sobre por qué la práctica educativa en nuestro país* no es muy innovadora, máxime después de supuestos esfuerzos realizados en los últimos decenios tanto en formación permanente como en producción editorial (publicación de experiencias, textos, revistas educativas...). Es cierto que las innovaciones se introducen lentamente en el campo educativo, pero, además de esa endémica lentitud, no podemos ignorar otros factores: el ambiente de trabajo de los profesores, su clima e incentivaración laboral, su formación muy estándar, el bajo concepto profesional, la atomización y el aislamiento forzado por la estructura, la falta de control inter e intraprofesional...

La posibilidad de innovación del currículum en los centros no puede plantearse seriamente sin un nuevo concepto de profesionalización del profesorado en esa cultura que anteriormente comentábamos; una cultura que debe romper con inercias y prácticas del pasado que se asumen pasivamente como elementos intrínsecos de la profesión; una nueva cultura que genere nuevas necesidades y reivindicaciones para tener en cuenta.

Si creemos que la innovación ha de ser intrínseca al proceso educativo y profesional, hay que establecer mecanismos laborales y estructurales para facilitarla conjuntamente con el cambio cultural de la profesión.

*El profesorado, los centros educativos,
el currículum y la innovación*

Ya nadie debería dudar de la importancia del profesorado para llevar a cabo un proceso de innovación. Sin embargo, no ha sido hasta los últimos años que se ha reconocido su verdadera trascendencia. Muy a menudo, los procesos de innovación se han centrado en los diseñadores, en el siste-

ma de adopción-implantación de la innovación y, como máxima concesión, en analizar la conducta del profesorado al implantar un determinado proceso (es fácil comprobarlo analizando la bibliografía académica sobre innovación de los últimos años).

Desde mi perspectiva, el profesorado y sus condiciones de trabajo, son el núcleo fundamental de la innovación en los centros, *pero quizá el problema no sean los sujetos, sino los procesos*. La función del profesorado no se ha tratado lo suficiente en el campo de la innovación, quizá a causa del predominio del enfoque que considera al profesor como un ejecutor del currículum y como un dependiente y adoptante de la innovación, y, al que, por tanto, no se le concede ni capacidad ni margen de libertad para la aplicación del proceso de innovación a su contexto específico. O quizá, por ello, desde el profesorado se ha percibido la innovación como algo prescriptivo, artificial y separado de los contextos personales e institucionales en los que trabajan.

Deberíamos reivindicar que el profesor ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas, sino que **es un profesional que debe participar activa y críticamente, desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico y flexible, en el verdadero proceso de innovación**. Si aceptamos que el cambio en educación es necesario, aunque sea por la necesidad avalada incluso por razones tan evidentes como el superar el aburrimiento o la frustración causados, entre otras cosas, por la rutinización de las tareas educativas, una de las fuentes de mayor satisfacción y revitalización profesional del profesorado puede ser la generación de procesos de mejora profesional colectiva a través de la puesta en marcha de innovaciones y dinámicas de cambio en los centros educativos. Pero esos procesos necesitan un cambio en las estructuras laborales.

Todo esto implica considerar al profesorado como un agente dinámico curricular, lo cual le ha de permitir tomar decisiones, desarrollar el currículum en forma descentraliza-

* España.

da y elaborar proyectos y materiales curriculares en forma colaborativa, situando el proceso en un contexto específico controlado por el propio colectivo.

Y esa intervención del profesorado se realiza, hoy día, en un centro educativo, que es donde se articula verdaderamente la cultura y la convivencia profesional entre el profesorado. Algunos autores han hablado del centro como unidad de análisis protagonista de la innovación. La idea de la actuación del profesorado en los procesos de innovación en el marco de los centros educativos no es nueva, aunque aparece con nitidez a partir de las experiencias de "formación centrada en la escuela y en sus procesos prácticos" o a través de la necesidad de elaborar proyectos conjuntos.

La formación centrada en las situaciones problemáticas del centro a través de procesos de indagación significa realizar una "innovación desde dentro". Es la interiorización del proceso de innovación, lo que implica una descentralización y un control autónomo en condiciones adecuadas. Pero la "formación basada en los centros" supone mantener una constante indagación colaborativa y alcanzar un acuerdo para el desarrollo de la organización, con una confrontación y tensión que no permite relajarse o bajar la guardia ante las condiciones sociolaborales.

De ahí la importancia que adquiere el mantener en los centros el equilibrio entre la tendencia centralizadora o administrativa, en la que los procesos colectivos se intentan burocratizar, y la tendencia autónoma, en la que el profesorado demanda ejercitar su derecho a la innovación (como cambio deliberado y crítico), al margen de los dictados por la propia administración educativa, aunque ésta no abandone su proceso de apoyo a la educación de la población. El centro, como conjunto de elementos que intervienen en la práctica educativa contextualizada, ha de ser el motor de la innovación. La innovación como proceso de formación, pierde un importante tanto por ciento de incidencia y mejora colectiva cuando se produce aisladamente y se convierte en una mera experiencia personal.

Este protagonismo colectivo, y por tanto institucional, implica una nueva concepción de los centros y la formación: como una organización más autónoma, entendida como autonomía compartida con todo el colectivo que interviene en el proceso educativo y no como descentralización competidora, a partir del desarrollo de una determinada cultura colaborativa, inmersos en un contexto laboral concreto, en relación con otras instituciones, susceptibles y capaces de innovar a partir de procesos de indagación y reflexión y, por tanto, con la intención de mejorar globalmente como institución modificando los contextos sociales, laborales y educativos.

Responsabilidad social, profesionalidad e innovación educativa en la universidad

La universidad es una institución al servicio de la sociedad y, por tanto, no puede limitarse únicamente a transmitir la "cultura" que ella ha generado o intenta generar, sino que ha de *analizar críticamente* lo que hay dentro y fuera de sus fronteras. Aún más, me atrevería a decir que la universidad, en un sentido no sólo metafórico, no debería tener fronteras sino que debería integrarse completamente con el entorno que la envuelve.

Pero tampoco cabe pecar de ingenuidad, somos conscientes de que el modelo de sociedad determina el tipo de universidad, y a la vez, a la universidad se le pide que colabore en la producción y en la reproducción del sistema social, en la producción y reproducción de la "ciencia" y de la cultura dominantes. No tenerlo en cuenta, y sobre todo en el marco de una universidad pública, significaría iniciar este análisis desde una reflexión falsa e idílica. Afortunadamente, la organización de una sociedad democrática debería permitir crear los **espacios de libertad** suficientes para poder intervenir con una cierta autonomía crítica personal y profesional.

Este equilibrio (o conflicto) entre la producción, la exi-

gencia/análisis de reproducción social y la capacidad de generar alternativas ha de estar presente en todo proceso universitario.

Por todo ello, y para todo ello, la relación formación-innovación ha de estar presente, imprescindiblemente, en la enseñanza universitaria (al igual que en las otras etapas educativas). Pero la innovación no se introduce ni se manifiesta siempre de la misma manera en la universidad.

Es cierto que los obstáculos en la universidad son muchos: las actitudes, la tradición, los concursos, la cultura individualizadora, el síndrome universitario del "enseñar a mi manera y dedicarme a mis cosas"... Se da, en muchos profesores y profesoras, una sobrevaloración de la experiencia subjetiva, que se ha adquirido mediante un empirismo elemental. Asimismo, a menudo se asocia únicamente la aportación universitaria con la investigación científica (desde una perspectiva técnica y un modelo de investigación y desarrollo), dejando otros aspectos investigadores y docentes en segundo plano.

Los cambios de las últimas décadas ¿han significado el surgimiento de una nueva universidad, de una posibilidad de innovación? Pensamos que no, ya que se olvidan que la universidad ha de ser una instancia de **transformación social**, en la que ha de participar también el alumnado, y no únicamente un foro de sabios.

La universidad no sólo debe preocuparse por el problema de la innovación del contenido de la enseñanza y de la transmisión de los conocimientos que imparte, sino que debe realizar o propiciar cambios con **proyección en el exterior**.

Y el profesorado y las instancias universitarias no son conscientes de que esa innovación debe empezar en el interior de la institución, con las personas que intervienen en los procesos y que colaborando estrechamente reflexionan en la acción sobre los acontecimientos profesionales de su teoría-práctica. Se ha de realizar un esfuerzo orientado a mejorar las prácticas universitarias y las situaciones en que éstas

se desarrollan. Aspectos y conceptos que se dicen y desarrollan en las clases, en los debates, en actividades de formación... respecto a los centros educativos no universitarios y a su profesorado, pero que, muchas veces (no quisiera generalizar) no se aplica tan ampliamente a la práctica pedagógica universitaria.

Esta sociedad, fronteriza con el siglo XXI, apenas se parece a la de hace veinte años. El auge de la tecnología (sobre todo los grandes medios de comunicación), el crecimiento de la ciencia social, la crítica, el concepto de ciencia, las pautas sociales, el debate sobre qué debe enseñarse, la formación permanente de los individuos, los nuevos medios educativos, todo ello debería influir también en la universidad y debería servir de revulsivo para superar la desmovilización, el estancamiento y ciertas rivalidades. Pero no es así.

La universidad ya no es la institución anterior a los años 60-70 en donde pasar por un centro universitario era un verdadero privilegio, un signo de pertenecer a una elite; es necesario tener en cuenta que en aquel momento la educación universitaria era un proceso añadido a la categoría social.

Durante los años 60 se produce un fenómeno decisivo para la configuración de la universidad actual: el crecimiento demográfico y el aumento del nivel de vida que comportan un incremento muy fuerte del número de personas que se acercan a la educación universitaria. El acceso masivo a la educación universitaria permite una verdadera "revolución silenciosa" en la formación de la población.

La universidad que ahora tenemos es, pues, en gran medida, fruto de la yuxtaposición de estas dos características. Aún teniendo una demanda social, la universidad mantiene todavía unos medios materiales, unas estructuras y unos objetivos pensados para una determinada formación, de cariz reducido, provocándose la masificación que es una consecuencia de la desproporción que actualmente existe entre el número de estudiantes y los metros cuadrados y recursos de

que se disponen. En la práctica esta estructura universitaria obliga a muchos estudiantes a trabajar para poder estudiar y mantenerse económicamente.

Si la reflexión la llevamos al plano del contenido, encontramos una idea muy extendida de que la universidad no se adecua a las necesidades educativas del sistema. Es un tema discutible pero que provoca en algunos estudiantes y profesores un sentimiento de inquietud.

En el contexto actual el debate está en si la universidad ha de formar personas con herramientas para entender el mundo o bien profesionales preparados para realizar una función concreta. *A priori*, las dos alternativas no son incompatibles. La existencia de estudios forjadores, completados por estudios de doctorado, es tan importante como la de carreras profesionales, completadas por estudios de postgrado.

Pero lo que debe estar claro es que todas las actividades que realiza la universidad deberían revertir en la creación y difusión de **cultura**. La universidad es por sí misma un foco cultural, a menudo reflejo del nivel cultural del país. Por tanto, es necesario y beneficioso que la universidad desarrolle actividades culturales más allá del marco estrictamente docente e investigador. La participación en la formación permanente fuera de ella y las publicaciones tienen una importancia básica para completar sus otras funciones.

Pero para que la universidad pueda desarrollar a la vez **docencia, investigación y difusión** en condiciones de innovación, se deberían poner en marcha diversas medidas. Aumentar los recursos económicos y humanos, preocuparse por la relación enseñanza-aprendizaje, reducir su volumen, provocar una colegialidad participativa en el profesorado, especializarse en la oferta formativa. Es imprescindible romper con la homogeneización de nuestra universidad; es necesario la aparición de proyectos y alternativas nuevas. La universidad no debe reproducirse a sí misma sino que debe diversificarse para abarcar más necesidades y nuevos campos científicos y también, ofrecer nuevos servicios públicos.

Por tanto, aunque nuestra universidad está lejos de aquella de 1970, cada vez debería ser más consciente de su **compromiso social**, que no puede estar aislada sino que debe asumir también sus riesgos y que ha de implicar al estudiante en la vida universitaria. Quizás debamos ser más conscientes de la necesidad de **revisar los procesos** y de romper el modelo de aula cerrada, ya que éste no sólo genera una labor individual sino que puede ocasionar ciertos problemas de comunicación entre el profesorado, e incluso impedir que tenga lugar un fenómeno imprescindible en toda labor profesional como es el **intercambio** de la propia teoría-práctica.

Para que todo ello sea posible, es necesario participar en el cambio de los factores condicionantes o potenciadores de la mentalidad profesional del profesorado y de los que asumen su gestión.

Todo esto significa, como ya hemos comentado anteriormente, que hemos de pasar de un profesor/profesora reproductor-alienado a un profesorado productor-activo, o reflexivo-crítico, lo cual implica asumir las tareas en grupo con la suficiente reflexión crítica, ya que sin ella la práctica no puede contar con los elementos personales, éticos y alternativos sino que deberá limitarse a la reproducción de elementos ajenos al profesorado y al alumnado. Para que este cambio sea posible, el profesorado universitario ha de elaborar propuestas en forma colaborativa.

En resumidas cuentas, para mejorar la docencia universitaria hemos de implicarnos, como mínimo, en la revisión y perfeccionamiento de:

- **El desarrollo y la competencia profesional del profesorado universitario.** Generar procesos para que el profesorado desarrolle un conocimiento pedagógico profesional y un pensamiento práctico, es decir, un proceso continuo de formación, un análisis teórico, una adquisición de conocimientos, un contraste de ideas, una capacidad creativa de intervención.

. El **desarrollo** de capacidad y habilidad pedagógica, así como flexibilidad metodológica.

. El desarrollo de capacidades para establecer una **relación** positiva hacia los estudiantes.

• La **superación** de la falta de comunicación entre el profesorado por problemas de competición académica. Es necesario **trabajar en grupo** y en forma colaborativa en los Departamentos.

• La **implicación**, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la práctica profesional llevada a cabo y un compromiso social con el contexto.

Es posible que entonces podamos empezar a hablar de **innovación** en la universidad.

3. EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN
