

INNOVAR MÁS ALLÁ DE LAS REFORMAS: RECONOCER EL SABER DE LA ESCUELA

Nieves Blanco García

1. LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Desde hace varias décadas, hay una preocupación creciente por cambiar la escuela que se ha materializado en el desarrollo de un importante campo de especialización académica, en la creación de instituciones específicamente dedicadas al estudio del cambio y a la búsqueda de las claves que permitan generarlo y generalizarlo.

Esa preocupación va ligada a la proliferación de reformas educativas que están siempre vinculadas a las necesidades y objetivos sociales que los responsables políticos consideran prioritarios. Y que, como se ha documentado suficientemente, parecen estar abocadas a un sistemático fracaso (Sarason, 2003).

Como en otros países de Europa y del mundo, en España vivimos en las últimas décadas un proceso permanente de reformas que, a veces, es de una gran confusión porque conviven en el tiempo una reforma que se busca desarrollar con el anuncio de su modificación o anulación por otra nueva. Nuestra experiencia reciente indica con claridad el carácter gubernamental de las reformas educativas, pero también es evidente que, cada vez más, responden a las directrices de instancias supranacionales, de organismos internacionales (OCDE, FMI, Banco Mundial) que impulsan y legitiman las políticas neoliberales y globalizadoras que buscan activamente el control de la escuela como una forma eficaz de control social.

Algunos de los análisis más críticos sobre estas políticas coinciden en que los discursos y las prácticas que se promueven se apoyan en la concepción de la escuela como una institución que trabaja con un bien esencialmente privado cuyo valor es, primero y ante todo, económico. La escuela provee a los individuos de conocimientos que, en el mercado futuro, tendrán un valor de cambio. Para Nico Hirtt (2003) las políticas neoliberales están al servicio de las necesidades del capital y, en consonancia con ello, la prioridad está situada en “ayudar a que Europa se convierta en la economía del conocimiento más competitiva del mundo”, como lo plantea la Comunidad Europea; para ello la escuela debe tener como misión fundamental “preparar al capital humano para desarrollar la competencia económica”. Por su parte, Christian Laval (2004) señala que la concepción dominante de la educación es, a la vez, utilitarista y liberal. Utilitarista en su modo de entender el saber –una herramienta que sirve a intereses individuales–, y liberal en la forma de organización de la escuela –que busca imitar el modelo empresarial y de mercado–.

Convertida la educación en un indicador de competitividad, las reformas neoliberales están dirigidas tanto por el papel del conocimiento en la actividad económica como por las exigencias que impone la competitividad sistemática entre economías. Todas las medidas que se toman tienen como eje la competitividad –su incremento– y en ella adquieren su sentido último: la descentralización, la estandarización de métodos y contenidos, el énfasis en el rendimiento, los procedimientos de gestión de la escuela o la profesionalización de los enseñantes. Y así las reformas se presentan como imprescindibles para que la escuela se adapte a los cambios requeridos por unas sociedades en cambio

permanente, donde la información y el conocimiento constituyen el recurso prioritario a dominar y el bien máximo a conseguir.

2. LA ASPIRACIÓN A LOGRAR CAMBIOS GLOBALES Y A INSTITUCIONALIZARLOS

La presión por acomodar la escuela a las necesidades sociales y económicas está en el origen –aunque no sea el único origen– de los procesos de reculturación, de reestructuración, de innovación o de mejora de la escuela. Procesos que –a pesar de lo aprendido en décadas de investigación– continúan teniendo el impulso en la cúspide de la pirámide del sistema educativo –la administración y los expertos- y que buscan afanosamente las claves para lograr que las profesoras y los profesores acepten los cambios que se les proponen y los asuman como propios, aspirando a institucionalizar tales cambios en una trayectoria lineal y progresiva.

La investigación sobre el sentido de la innovación o las características de los centros innovadores ha proporcionado importantes referentes para entender la complejidad de los procesos de cambio (Fullan, 2002; Hargreaves et al. 2001). Hay coincidencia en señalar que es el centro escolar el referente del cambio pero que éste no es posible si las y los docentes no generan –o hacen suyas- las ideas capaces de propiciarlos (MacDonald, 1999); es decir, que las innovaciones que parten del profesorado tienen más posibilidades de éxito y de continuidad que las que son promovidas por agentes externos.

También es común la aspiración a la institucionalización, es decir, a que los cambios queden como parte de la cultura docente y las estructuras organizativas. Por eso suele plantearse la insuficiencia de las experiencias aisladas de mejora considerando –como hace Mercedes Muñoz-Repiso- que, si bien es cierto que tienen sentido y son válidas para abrir camino, pierden su potencia si no se institucionalizan, “abocadas a durar tanto como la buena voluntad de quienes las sostienen” (2004, 73). La aspiración, por tanto, continúa siendo la “reforma a gran escala” (Fullan, 2004).

Desde que en 1987 participé en la evaluación de la experimentación de la reforma que propició el primer gobierno socialista de la democracia, y que en Andalucía se apoyó en las ideas, las prácticas y la participación voluntaria del profesorado más innovador, he sabido de la pretensión de la Administración, de quienes participamos en la evaluación y del propio profesorado, a consolidar los cambios y también de la decepción resultante del fracaso de esa pretensión. Pero en estos años también he conocido la pervivencia de experiencias de innovación que implican a todo el centro –aún cuando haya habido importantes cambios en el profesorado del mismo- como es el caso del colegio de Totalán (López Castro et al, 2004). He conocido igualmente, en el IES de Fuentevaqueros la paulatina incorporación de todo el claustro a la iniciativa de un director y un orientador empeñados en “inventar” procedimientos para –al resguardo de las medidas de atención a la diversidad promovidas por la reforma- garantizar una educación de calidad a cada alumna y cada alumno de su centro, adaptándose a sus necesidades individuales para asegurar el éxito y el desarrollo personal de niños y niñas en situaciones de alto riesgo de fracaso escolar y personal (López Ocaña y Zafra, 2003). Y, más recientemente, a un grupo de maestras y de maestros que han dejado sus centros para embarcarse en un proyecto común en el colegio Ntra. Sra. de Gracia, con un alumnado que vive en contextos de marginalidad, delincuencia y desestructuración familiar.

En términos globales podría decirse que en estas escuelas a las que me refiero son reconocibles los rasgos que caracterizan a los centros innovadores, tal como los sintetiza Juana M^a Sancho (2002, 124-125). En todas ellas se aúnan desarrollo del currículum, desarrollo profesional y

mejora de la escuela, como reclama Félix Angulo (2002). Pero siendo esto cierto, hay un aspecto sobre el que –desde mi experiencia- pivota el éxito de estas iniciativas y su perdurabilidad: la implicación, el compromiso activado día a día, de las y los docentes que trabajan en estas escuelas. Implicación en primera persona, individual por tanto, pero que se sostiene en la relación con las compañeras y los compañeros del centro, y también con los de otras escuelas.

No significa esto que no sean importantes las condiciones organizativas y materiales, los apoyos institucionales y disponer de recursos suficientes. Lo son y mucho, sobre todo porque cuando esas condiciones no existen o son contrarias a las que se requieren, pueden abortar cualquier iniciativa o destruir las existentes. Pero no son ellas las que pueden mover a cambiar, las que inician y sostienen el impulso para mejorar la enseñanza. Su campo de acción está en la creación de aquellas condiciones que faciliten la implicación del profesorado, que es quien debe acoger y sostener los cambios educativos. Implicación que requiere, además, de la confianza que pueda permitir a las maestras y los maestros liberar el deseo de educar (Contreras, 2004) que es lo que da sentido al trabajo docente. Libertad que las normas y las estructuras pueden favorecer o coartar, pero que no pueden generar.

3. FRENTE A LA VOLUNTAD DE DURAR, LA INTERMITENCIA

“El juego entre ocultación y visibilidad marca el modo de la presencia, lo que implica una manera de entrar en el espacio y de fluir en el tiempo”. Este pensamiento de María Zambrano me conecta con la práctica y la reflexión de las mujeres de Diótima que las llevó hace unos años a preguntarse cómo afirmar la tradición de la diferencia sexual, cómo asegurar las “ganancias” de la política de las mujeres (que incluye prácticas y pensamiento), cómo hacer para que no desaparezcan de manera que, cada vez, pareciera que hay que comenzar de nuevo. En ese proceso llegan a vislumbrar que, en realidad, el vínculo de las mujeres con la historia está hecho de intermitencia, sin continuidad asegurada ni previsibilidad, y que el modo de estar las mujeres en el mundo se sitúa entre lo visible y lo invisible, según la expresión de Chiara Zamboni (s/f). Y, por tanto, que hay que repensar el deseo de continuidad, el afán voluntarista de durar.

Ese afán de durar está ligado a la concepción del actuar humano en que las transformaciones de la realidad, la modificación de lo existente, se piensa regido por un proceso lineal progresivo y acumulativo; un afán que tiene mucho que ver con el vértigo que produce en el pensamiento masculino lo vivo, lo que no es controlable a voluntad, lo que no se somete a nuestras previsiones –aunque podamos ocultarlo, ignorarlo o menospreciarlo–. Frente al deseo de durar Anna Maria Piussi sitúa la confianza “en el movimiento del iniciar, en el juego siempre abierto y arriesgado del intercambio entre palabras y cosas, entre la verdad que mueve nuestra experiencia personal (por lo que nunca es igual a sí misma) y la búsqueda de un pensamiento-palabra que pueda significarla sin agotarla, aceptando si es necesario hacer el vacío respecto de lo ya dicho y codificado, incluso por nosotras mismas y por otras mujeres” (2002, 136)¹.

Encuentro en sus palabras un referente para pensar en cual es la cualidad del cambio educativo, y cuales los límites de una forma de conceptualizar la innovación como un proceso de transformación global de la escuela, como un espacio bajo el control académico y gerencial para el cambio planificado. Porque, en última instancia -y sabiendo que hay diferencias muy sustanciales en

¹ Nuria Pérez de Lara ha realizado la traducción de este texto.

los distintos enfoques teóricos sobre la innovación- la literatura especializada lo que busca es un modelo para provocar la transformación de todo el sistema, de todas las escuelas en todas las circunstancias.

Quizá una de las razones por las que, a pesar del esfuerzo investigador y de todo lo aprendido sobre los procesos de cambio e innovación, se fracase siempre en la institucionalización de los mismos es que pretendemos algo que no es posible. Lo que querría decir, también, que esos fracasos no son tales.

Tal vez la naturaleza de los cambios educativos es la intermitencia, lo que significa que necesitan “reabrirse” de manera permanente, y sólo lo puede hacer cada maestra y cada maestro, en primera persona, es decir, teniendo en cuenta su experiencia y en sus circunstancias concretas que siempre cambian. No hay ganancias definitivas, ni siquiera para cada maestra o cada maestro, mucho menos para el sistema educativo cuando pretende promover los cambios o inducirlos prescindiendo de quienes tienen que tomarlos en sus manos, de quienes tienen la capacidad para realizarlos.

Este es el riesgo que encuentro en las teorizaciones y en las prácticas que tratan de garantizar el éxito de las iniciativas de cambio a través de la creación de las condiciones, las estructuras y las normas que –a partir de la investigación- se deducen como las idóneas. De ello no debe concluirse que entienda que las estructuras y las condiciones no son importantes. Lo son, y mucho, porque crean posibilidades o ponen obstáculos para la acción; pero no dan libertad, no pueden decir qué hacer y qué sentido ha de tener esa acción. Las estructuras crean condiciones pero no producen cambios significativos, porque esos requieren la implicación de las y los docentes, en cada caso y para cada situación, con nuevos recursos, nuevas formas, nuevos sentidos.

Tampoco debe deducirse que todo sea cuestión de buena voluntad y buen criterio de las y los enseñantes, que siempre son capaces de ofrecer esa implicación, que escapan a las relaciones de poder y que sus intereses siempre están centrados en mejorar la vida de sus estudiantes. Algunas y algunos sí lo hacen y su importancia no deriva de si son muchos y pocos, sino de entender que son el referente de lo que consideramos adecuado porque responde con sentido -es decir, con verdad- a lo que de verdad importa.

La naturaleza de la educación exige un proceso permanente de “desaprender”, de mirar de nuevo, de dejar en suspenso lo que sabemos y nos ha servido para otras situaciones, de liberarse de lo sabido para atender a cada situación según lo que requiere, en esa búsqueda de la adecuación respecto a lo que la realidad necesita en cada momento. Si queremos ser eficaces, en el sentido de hacer lo que es adecuado a cada situación, no podemos utilizar respuestas viejas para situaciones nuevas porque, al hacerlo, anulamos las posibilidades de que suceda algo que valga la pena, y también de que tengamos éxito. Esto es lo que expresa, desde su experiencia, una madre de acogida y creo que es válido para otros ámbitos de la acción educativa: “El verdadero saber consiste en saber deshacerse del saber acumulado cada vez que llega un nuevo huésped. Ello no significa deshacerse de ciertas estrategias que te ayudan a economizar tu trabajo, sino de las ideas que te has formado respecto de los diversos casos. Significa tomarse el tiempo necesario para observar y escuchar, sin anticipar nada con la mente. Significa saber mantener las mismas dudas sobre lo que debe hacerse como la primera vez” (Manenti, 2002, 173-174).

La imagen de la intermitencia me sugiere una nueva lectura, por ejemplo, de lo sucedido con los Movimientos de Renovación Pedagógica en España y también dar un nuevo sentido, una salida, a la desazón de muchas y muchos profesores pertenecientes a ellos por el sufrimiento que les produce pensar que su “legado”, si no es recogido, se perderá.

En los años 70 se produce en España una situación en la que, un buen número de enseñantes se agrupan, de manera voluntaria y fuera de los cauces institucionalizados, en colectivos que se organizan según reglas autónomas y que crean vínculos y procedimientos de intercambio de ideas y de prácticas novedosos -como las Escuelas de Verano- y con una enorme repercusión en la enseñanza, al menos en términos cualitativos. En el relato que hace Jaume Martínez Bonafé (1998) de los orígenes de este movimiento es posible reconocer la intermitencia: las raíces de la renovación pedagógica española que surge en plena dictadura franquista hay que buscarlas en algunas experiencias de la Segunda República, en ciertos planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza, en las Escuelas Racionalistas de Ferrer Guardia y en la política pedagógica de la Primera República. Raíces que, durante amplios periodos, de muchas décadas incluso, han permanecido ocultas, esperando que alguien, algún colectivo, enraíce en ellas y así las haga vivir en el presente.

Con su capacidad para hacerse cargo de la realidad que vivían y con sus deseos de transformación de un orden social injusto, muchas y muchos de estos docentes trabajaron desde el convencimiento de que esa transformación pasaba por la relación con sus alumnas y sus alumnos y con su deseo de hacer que su vida fuera mejor. Sus prácticas no se guiaban por las normas administrativas –pero, en muchos casos, tampoco establecían confrontación con ellas-, y tampoco por el criterio de los expertos sino que, implicándose en primera persona y ejerciendo su libertad, cultivaron el encuentro con otras compañeras y compañeros y acrecentaron su saber en una relación de intercambio y de autoridad. En las Escuelas de Verano y otros encuentros se intercambiaban lo que Ana Mañeru llama recetas: “decir tú cómo lo haces, hablar en primera persona, partir de la experiencia de alguien” (Sofías, 2002, 84), narrar lo que se hace, poniéndolo al alcance de los demás que deberán probar, si así lo desean, su propia forma de hacer. Las recetas muestran un camino pero no pueden ni pretenden ser normativas porque siempre conservan el sello de la singularidad de la situación en la que surgen y de las personas que están en ella; al contrario que la fórmula abstracta “que repite y no deja lugar a la creatividad de cada cual”.

Pero, como señala José Contreras (2004), “la reforma iniciada a mediados de los años 80 supuso el señuelo del poder de cambiar todo el sistema, pasando así de las prácticas cercanas, realizadas en primera persona para cambiar las circunstancias concretas, a la aspiración a realizar políticas institucionales que prometían un cambio legislativo para mejorar todo el sistema educativo. La fidelidad a estas nuevas políticas y leyes fosilizaron muchas prácticas, ahora dependientes de lo que antes siempre se rechazó, que era precisamente la dependencia de lo administrativo como forma de pensar lo que había que hacer”. La aspiración a cambiar todo el sistema y a darle perdurabilidad a sus ideas transformándolas en normas, se hizo pagando un precio: convertir prácticas vivas en contenidos muertos, que además ahora están al servicio de otra lógica y otros intereses. Y aún un precio más alto: el debilitamiento, que en algunos casos ha sido definitivo, de la potencia simbólica y real que estos colectivos tuvieron en la pedagogía de los años 70.

A través de mi participación en Rema (Renovación Educativa Malagueña), un colectivo de docentes de todos los niveles educativos, en el que un buen número han formado parte de esa historia de renovación pedagógica, puedo constatar la preocupación y el temor ante la falta de continuidad del legado pedagógico que sienten como propio. Y percibo también que, para algunos de ellos, su propia experiencia se ha convertido en algo que legar, se ha transformado en un contenido que se puede transmitir, pensando que así se garantiza su continuidad, en un movimiento progresivo y sin interrupciones. Quieren pasarle a alguien el “testigo” para que no desaparezcan unas ideas y unas prácticas que estas maestras y estos maestros han contribuido a crear y que –por sus cualidades pedagógicas y su contenido social- desean hacer durar. ¿Cuál es la vía de acción que eligen? Tratar de

que las generaciones jóvenes recojan el testigo y por eso buscan el acercamiento a las y los estudiantes de la Facultad de Educación.

Hay mucho de sensato en esta pretensión; sin duda el futuro de la escuela estará en sus manos. Pero hay algo que parece olvidarse, y es que la vida de aquellas ideas y aquellas prácticas que se quieren “hacer vivir” la tienen que sostener las maestras y los maestros, han de ser ideas que se materializan en prácticas ahora, en el presente. Parece no advertirse que el legado no consiste en lo que está hecho, sino en lo que ellas y ellos ahora están haciendo. Y algunas y algunos de estos docentes han dejado de activar y de reabrir esas ganancias; su compromiso y su participación en primera persona se quedó atrás. Creo que, en ciertas ocasiones, la frustración y la ineficacia procede de no entender que la posibilidad de hacer durar unas ideas y unas prácticas no está fuera de nosotros, no son otros quienes tienen que darle continuidad; somos cada una y cada uno quienes –si ese es nuestro deseo– las sostenemos en nuestras prácticas.

Y esto vale también para entender que si queremos que las y los estudiantes participen en ese recorrido, que se vinculen a una tarea que entendemos deseable, hemos de cuidar que lo hagan suyo; y entonces ya no será nuestro legado sino una creación suya. ¿Podemos hacer algo para favorecer ese movimiento? Sí, pero ha de pasar por la relación con las y los futuros docentes, en la que puedan ver encarnadas las ideas que queremos compartir, en la que puedan participar en el tipo de prácticas que consideramos deseables. Y así, ya no centramos la atención en la voluntad de durar, sino en la confianza en la capacidad de quienes están formándose para ser enseñantes para seguir su propio camino, reabriendo ganancias que ya serán del presente.

Pensar el cambio en términos de intermitencia es subrayar el valor del dinamismo, de la no fijación del pensamiento o de las prácticas; algo que está más en el pensamiento de origen femenino que “nace y se reafirma continuamente con la experiencia. Y la experiencia es diferente siempre. El pensamiento masculino, por el contrario, tiende siempre a ponerse por encima de la experiencia, dar un salto más allá de la experiencia, y a caer en la abstracción. Por consiguiente se puede permitir fijar tradiciones y fijarse, anclarse en tradiciones” (Piussi, 2002, 75).

Veo una fuerte impronta de este pensamiento masculino en parte de la teorización y la investigación sobre la innovación y el cambio. Y me pregunto si no será cierto –como José Contreras (2000) plantea para la Didáctica– que “en su ambición científica, en su ambición de totalidad, ha reducido en el fondo su objeto, porque no ha aceptado que sólo tiene sentido como sabiduría de la experiencia: aquella que reconoce la desproporción entre la verdad y la vida, que se sabe relativa y fragmentaria, sin salirse del tiempo, para poder volver a ser, otra vez, fuente de verdad y de nueva experiencia”.

4. EL SENTIDO DEL CAMBIO: DEL INTERIOR AL EXTERIOR

Etty Hillesum, una mujer judía que murió en un campo de concentración, escribió en su diario: “No creo que se pueda mejorar algo en el mundo externo sin haber hecho antes nuestra parte dentro de uno mismo. Es la única lección de esta guerra: hemos de buscar en nosotros mismos no en otro lugar” (Tommasi, 2003, 74).

He aprendido de la política de las mujeres que es importante cambiar la mirada y centrar nuestro esfuerzo y nuestra inteligencia en modificar nuestra relación con el mundo, en vez de empeñarnos en que el mundo cambie. No es una renuncia sino un cambio de enfoque, derivado de

entender –como dice Anna Maria Piussi– que “el primero y más importante movimiento de transformación del mundo, también del mundo de la escuela, es la transformación de nuestra relación con él” (1999, 52). Y no es para huir de la realidad sino para lograr una mayor y más efectiva implicación. Es un movimiento –continúa esta autora– en el que aprendemos a poner en marcha, junto a otras y otros, operaciones simbólicas y prácticas de eliminación de lo superfluo y de desplazamiento de nuestra atención hacia aquello que es verdaderamente significativo. Y así es como “hemos buscado aprender la simplicidad y desaprender la simplificación” (53).

Participar en la transformación de la escuela desde dentro, apoyándose en el saber elaborado dentro de ella como palanca para la acción, es lo que han hecho algunas maestras y algunos maestros innovadores, pertenecientes o no a grupos organizados de renovación pedagógica. Y así, como relata desde su experiencia Ana Mañeru (1999), han recorrido un camino en el que alcanzaron una gran independencia simbólica y una gran libertad a partir de la cual dejaron de ir a buscar la legitimación de sus prácticas a otro lugar (la academia, entre ellos) para contrastarla con las de otras mujeres, en una relación viva y de confianza, aunque a veces también conflictiva. Algo que “nació de la necesidad de nombrar la propia experiencia, no fue un capricho ni una moda pedagógica pensada desde un laboratorio o desde un departamento ministerial, no era discutible; era y sigue siendo una necesidad existencial” (159).

Esa es la experiencia de un amplio movimiento en Italia al que han dado el nombre de autoriforma gentile; un movimiento de transformación de la escuela, del jardín de infancia a la universidad, que se produce desde ella misma y que tiene como su punto de apoyo el deseo de transformación de la escuela que está presente en muchas y muchos enseñantes, estudiantes y padres y madres. No espera reformas externas, ni la aquiescencia de especialistas, ni la intervención de expertos para ponerse en marcha. “Prosiguiendo la pedagogía de la diferencia sexual, ya activa en Italia por obra de mujeres enseñantes y estudiantes, y abriéndose a la confrontación con los hombres y a su contribución, este movimiento propone una reforma desde el interior de la escuela, de aquello que es más vivo en ella y funciona mejor. En particular, del cambio personal de estudiantes y enseñantes movido por el deseo de calidad, de su competencia y energía, que saben encontrar las formas de expresión y realización y, sobre todo, de la calidad de las relaciones, de aquellas relaciones que saben hacer más vivible y sensata la escuela” (Piussi, 1999, 55).

Han iniciado un proceso autónomo de cambio, no apoyado en las reformas gubernamentales pero tampoco en confrontación con ellas, sino basado “en la relación entre quienes viven en la escuela y en la valoración del saber que surge del enseñar. Queremos dar voz a la buena escuela que ya se hace, hacer circular las experiencias significativas, construir una red de relaciones y de cambios –no sólo entre escuelas, sino también con quien en la sociedad se apasiona con ellas– para mejorar la cualidad de las relaciones entre enseñantes y estudiantes, presupuesto necesario de todo cambio positivo”². Se apoyan, pues, en el saber existente en la escuela, como una forma eficaz para “responder a los profundos cambios de la sociedad sin adecuarse a la lógica empresarial y organizativa dominantes”.

Constituyen una red abierta de intercambios y se reúnen periódicamente en jornadas en las que, a partir de sus prácticas, construyen teoría y sentido de la escuela³. Su último encuentro ha tenido

² Estas palabras proceden del documento a través del que se presentan en internet y que yo he tomado de Contreras (2004).

³ Puede consultarse la página del movimiento en <http://autoriformagentile.too.it>; hay también dos publicaciones relacionadas con esos encuentros periódicos: Lelario et al. (1998) y Cosentino y Longobardi (1999).

lugar en Milán el 25 de septiembre de 2004 y ha estado centrado en la reflexión y el intercambio de prácticas sobre la vivencia del tiempo en la escuela, algo estrechamente ligado al sentido de la escuela y a su función en la sociedad. Más allá de la concepción del tiempo en la reforma de la enseñanza, cada vez más fragmentado y empobrecido – reflejo de una sociedad en la que el modelo es el trabajo flexible– está la necesidad y el deseo de enseñantes, niños y padres y madres de “hacer del tiempo en la escuela una ocasión de encuentro entre generaciones, una construcción libre del saber, una experiencia de convivencia civil. En el presente y en presencia”.

Dice Anna María Piussi que es un movimiento que se apoya en la práctica del partir de sí como una tercera vía sobre el actuar en la escuela, en lugar de las dos en las que parecen reducirse las posibilidades de la política europea: de un lado, la impostación nihilista y catastrofista que, a partir de una lectura en la que no caben las posibilidades de renovación, deja la escuela al arbitrio del mercado; y de otro lado, la impostación prometeica de la reforma global y desde arriba, que busca imponer el cambio de un modo total, descontextualizado y técnico. En ambos casos se obvia, se invisibiliza y puede destruirse justamente lo que ha de ser el motor de los cambios: “el sentido de responsabilidad y las competencias personales, el deseo de calidad que todavía no se ha apagado, y todo cuanto podemos hacer en primera persona, en el presente y no en un futuro imaginario, pensándose copertenecientes a un mundo que miramos con preocupación y que quisiéramos mejorar” (1999, 56).

5. UNA INVESTIGACIÓN A LA ALTURA DE LA REALIDAD: ESCUCHAR EL SABER DE LA ESCUELA

La teorización pedagógica más extendida y también sus formas de investigación asociadas no suelen considerar a la práctica como fuente de teoría y a las maestras y maestros como generadores de saberes valiosos que merecen ser conocidos, reconocidos y transmitidos. Pero esos saberes existen, se llamen *saberes experienciales* (Tardiff, 2004) o *conocimiento local* (Cochran-Smith y Lytle, 2002); se generan en la práctica cotidiana y son validados por ella, porque su origen y su sentido está ligado a las características del oficio de enseñar y a las circunstancias específicas en que tiene lugar. Este saber –ligado a la particularidad de las situaciones, al imprevisto de las relaciones y los contextos singulares– circula en la escuela junto al conocimiento experto, nacido casi siempre fuera de la práctica y con frecuencia de espaldas a ella. Ese saber de la escuela puede y debe enriquecer el conocimiento pedagógico porque lo dota de vida, es un saber encarnado. Y creo, con Anna María Piussi, que eso es justamente un enriquecimiento del conocimiento científico “porque de esta manera se amplía la idea de ciencia hasta comprender en ella, como es justo, la variabilidad, el dinamismo de los seres humanos y de las relaciones entre ellos, que no se pueden reducir a simples fluctuaciones en torno a un valor medio o estándar” (1999, 57).

Necesitamos concepciones y estrategias de investigación que sean adecuadas a las características de esos saberes que están ligados a la experiencia y que, por tanto, requiere que nos acerquemos a ellos respetando esa cualidad en lugar de eliminarla. Necesitamos, como señala Max Van Manen (2003) un tipo de investigación capaz de interesarse por lo que es único, buscando ponernos en contacto más directo con el mundo en lugar de pretender elaborar una teoría para explicarlo o controlarlo. Una investigación en la que quien investiga interroga desde el fondo de su ser, que busca la proximidad y no el alejamiento, que se deja afectar y que, por tanto, requiere “no sólo técnicas que se pueden enseñar y conocimientos especializados, sino también habilidades que tienen que ver con capacidades discrecionales, intuitivas, páticas y con el tacto” (17).

Una investigación que sepa nombrar, representar y reconocer el saber de las maestras y de los maestros que, como señala Cristina Mecenero (2003) es el que puede “hacer la aportación más grande a la investigación académica para llegar a la formulación de un saber teórico enraizado eficazmente en la realidad de la relación educativa. Un saber en el que la práctica y la reflexión teórica se pueden iluminar recíprocamente dentro de un círculo de mutuo reconocimiento, interrumpiendo los mecanismos de deslegitimación y de sustracción que han dominado hasta ahora la economía de relaciones entre la academia y las escuelas” (109).

La investigación educativa debe contribuir a desvelar esa sabiduría que, como relata de manera admirable Luigina Mortari (2002), necesita una mirada que la acoja, desde la escucha atenta de ese saber, cuidando de no someterlo a criterios externos, a códigos que le son ajenos. Esa mirada la puede y la debe aportar la investigación, redefiniendo su sentido, adecuando sus procedimientos y, de manera particular, entendiendo que la práctica educativa y las maestras y maestros no son objetos de investigación de los que haya que alejarse; investigadores e investigados, académicos y docentes, tenemos un vínculo que debe adoptar la forma de relaciones de autoridad, no de poder.

Para finalizar, quisiera tomar prestadas unas palabras de María Zambrano (1986) para expresar la cualidad y el impulso de las reflexiones que termino de desgranar aquí: “Se trata de decir lo que tanto se sabía y nunca se dijo, de formular lo que sólo se presintió, de pensar lo que se había entrevisto, de dar vida y luz a todo lo que necesita ser pensado”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, J. F. (2002). La planificación de la mejora de la escuela: el laico grial del cambio educativo. En Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2004). En primera persona: liberar el deseo de educar. En Gairín, J. *La descentralización educativa, ¿una solución o un problema?*. Barcelona: Cisspraxis (en prensa).
- Contreras, J. (2002). *La Didáctica y la autorización del profesorado*. Conferencia en el XI Encuentro Nacional de Didáctica e Práctica de Ensino. Goiania-Goiás (Brasil).
- Cosentino, V. y Longobardi, G. (1999). *Publica, libera e leggera*. Catanzaro: Ursini.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Piados.
- Lelario, A. et al. (1998). *Buoni notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento ddi autoriforma*. Milan: Pratiche Editrice.
- López Castro, M. et al. (2004). *Totalán: un modelo cooperativo de escuela*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- López, A. M^a y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES*. Barcelona: Octaedro.
- MacDonald, B. (1999). Introducción crítica: de la innovación a la reforma. Un cambio de referencia para analizar el cambio. En Rudduck, J. *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón, Mcep, 9-25.
- Manenti, E. (2002). La casa del Po. En Diótima, *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Mañeru, A. (1999). Nombrar en femenino y en masculino. En Lomas, C. (Comp.) *Iguales y diferentes. Género,*

- diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós. pp. 157-170.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela*. Madrid: Miño y Dávila.
- Mecenero, C. (2003). Cerca del comienzo. *Duoda, Revista de Estudios Feministas*, n° 25, pp. 103-109.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diótima, *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria. pp. 153-162.
- Muñoz-Repiso, M. (2004). El futuro de la mejora de la escuela en España. *Cuadernos de Pedagogía* n° 339, pp.72-75.
- Piussi, A. M. (1999). Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. En Lomas, Carlos (Comp.) *Iguales y diferentes. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, Paidós, pp.43-67.
- Piussi, A. M. (2002). Sulla fiducia. En Diótima, *Approfittare dell'assenza. Punti di avvistamento sulla tradizione*. Napoli; Liguori. pp. 129-141.
- Rea, J., Weiner, G. (2001). "Las culturas de culpa y redención. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales". En Slee, Roger; Weiner, Gaby, y Tomlinson, Sally (Eds.) (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid, Akal, 31-46.
- Sancho, Juana Mª (2002) "A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza". En Murillo, F. Javier y Muñoz-Repiso, Mercedes (Coords.) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona, Octaedro, 87-126
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Sofías (2002). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?*. Madrid: horas y HORAS.
- Sofías (2004). *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid, horas y HORAS.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tommasi, W. (2003). *Etty Hillesum. La inteligencia del corazón*. Madrid: Narcea.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Zamboni, C. (s/f). *Tra visibile e invisibile*. Documento policopiado.
- Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza editorial.