

Razonable optimismo de un autor ante el dudoso "descenso" de las ideas innovadoras a la práctica escolar

Julio Mateos
Fedicaria-Salamanca

POZUELOS, F.J. (ed.) (2000). *El currículum integrado. Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

La investigación (tesis doctoral) de la que voy a ocuparme aquí se ha elaborado en el amistoso ámbito –o al menos en las cercanías– del proyecto IRES, un dato que el propio autor proporciona ya en los obligados agradecimientos iniciales y que va tomando relieve a medida que se avanza en la lectura. Es un dato importante, pues ayuda a entender mejor la investigación de José Pozuelos. Efectivamente, su relación con personas y grupos veteranos en la innovación educativa puede explicar que la tesis sea, fundamentalmente, una muy trabajada aportación a la siempre inacabada tarea de renovar las prácticas de enseñanza. Aun contando con la experiencia personal sobre cómo el impulso innovador suele pasar de un "efusivo entusiasmo que gradualmente se transforma en desilusión y, por último, en abandono", Pozuelos justifica su esfuerzo, que se materializa en algo más de 800 páginas, con la esperanza de contribuir y favorecer la innovación en la escuela. Estamos, pues, ante una obra sobre didáctica, con un enfoque psicopedagógico de raíz *iresiana* y yo diría que con especial

interés para aquellos que, por uno u otro motivo, han de entender sobre el Área de Conocimiento del Medio de la Enseñanza Primaria. Pero, también es un estudio sobre las formas colaborativas¹ de desarrollo curricular y de formación del profesorado. La tesis, a mi entender, puede considerarse un consecuente resultado de dos preocupaciones u objetos de trabajo que desde tiempo atrás ocupaban a su autor: el tema de la alimentación, como organizador de un currículum integrado y un desarrollo curricular alternativo al de la tecnocracia educativa.

Ese conjunto de intenciones, motivos e intereses que subyacen a todo trabajo de investigación ha de hacerse explícito, –como hace Pozuelos– pues es lo que da sentido a lo que los investigadores nos ofrecen. Explica incluso, en este caso, la estructura general de la tesis, pues desde la finalidad expresa de proponer y experimentar un currículum integrado como *proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado*, se entiende la adopción de una estructura básica en tres grandes bloques: el marco teórico, un material curricular diseñado para la experimentación y el estudio de un caso en un centro público de enseñanza.

El primer bloque (marco teórico), trata, a lo largo de cinco capítulos y en base a un trabajo de revisión bibliográfica, de los siguientes asuntos: precedentes del currícu-

¹ Bastantes páginas se dedican a exponer lo que el autor entiende por *modelo colaborativo de investigación* (más específicamente, pp. 381-447), y que muy condensadamente podría definirse como un proceso donde se busca *la deliberación, el diálogo, el compromiso colectivo y la adecuación personal* (p. 377). Aparecen también otros rasgos: predominio de metodologías cualitativas frente a cuantitativas, el uso de material experimental abierto y las intenciones formativas que cuentan con los obstáculos, no se esperan cambios espectaculares, sino transformaciones a partir de la "cultura" existente en los centros de enseñanza.

lum integrado, aproximación a conceptos y modelos, intervención en el aula, obstáculos para el desarrollo y, por último, logros y objeciones. No consiste en una mera introducción sino en una parte importante (casi un 33%) y, por tanto, merece comentarse con cierto detenimiento.

La mirada hacia el pasado de cualquier tradición pedagógica es una tarea imprescindible. No sólo permite conocer los orígenes de aquello que queremos estudiar, sino que también es necesaria para comprender el sentido que ello tiene en el presente, pues, tanto en el plano de las ideas de los renovadores y teóricos de la educación, como en el plano normativo y el plano de las prácticas escolares, toda producción es heredera de lo anterior –nada surge de la nada–, todo cambia y permanece al mismo tiempo, y como telón de fondo que aparece en la obra de los genealogistas del conocimiento escolar es posible adivinar un juego diabólico entre tradición e innovación que permanentemente se necesitan como la virtud y el pecado, para, esencialmente, cumplir el lampedusiano destino de la escuela en la era capitalista (recordemos al respecto la obra del malogrado Carlos Lerena). No se aplican a esta función las páginas de la tesis dedicadas a la revisión de la globalización, concentración de materias, currículum integrado o como se quiera denominar a este siempre viejo/nuevo invento didáctico. Pozuelos hace la revisión muy al estilo de la historia positivista de la educación en la que se describe una secuencia comentada de las ideas pedagógicas que parecen siempre caminar de la ingenuidad al rigor de ciencia contrastada, de simples y rudimentarias intuiciones a más ricas y complejas aportaciones de última hora. Con tal enfoque resulta casi inevitable adscribirse a lo

último de la literatura renovadora, (reconociendo lo que haya de reconocer a los predecesores pero con cierta sensación de haber llegado a una iluminación desconocida hasta nuestros días). Un ejemplo de esta optimista posición presente en la tesis de Pozuelos es la división y enjuiciamiento que hace de las tradiciones que se han ocupado del currículum integrado: la “*ingenua*” o *espontaneísta*, la *tecnicista* y la *comprensiva*. Como es de esperar es en esta última, –final que “supera” el pasado–, donde se situaría el autor y su propuesta didáctica. Algo hay que decir al respecto de esta taxonomía².

En primer lugar que el carácter de ingenuidad y espontaneísmo que se le atribuye (y no es Pozuelos el primero en hacerlo, ...) a la Escuela Nueva y, tras una elipse en el tiempo, a sus seguidores hispanos de los movimientos de renovación de los años 70, sólo es una caracterización autorizada si se mantiene también una distancia con los proyectos fundados en las nuevas doctrinas psicopedagógicas. En el caso que nos ocupa de la globalización, acertadamente Pozuelos ha detectado el cambio desde los fundamentos psicológicos del *sincretismo* (limitadores, señala, del valor de la globalización a la infancia) a los enfoques constructivistas mediante los cuales globalización y aprendizaje significativo son categorías que se refuerzan mutuamente³.

Sin embargo, en ese cambio él percibe un progreso “real”, un cambio que nos libera de la “ingenuidad”. La cuestión es si las propuestas de ayer y las de hoy no son más que versiones distintas de la misma “ingenuidad”: del idealismo psicologicista, sobre el que se ha asentado el reformismo pedagógico de los últimos doscientos años.

² Una objeción que de entrada habría que hacer es que no se ve la correspondencia (o surgen muchas dudas sobre una confusa posibilidad de relación) que según el autor hay entre estas tradiciones que él maneja y los conocidos paradigmas de Popkewitz “empírico-analítico”, “interactivo simbólico” y “crítico” y que, eso sí, ya se sabe, están conectadas a su vez con las corrientes de pensamiento filosófico “positivista”, “fenomenológica” y “crítico-dialéctica”.

³ Procesos internos, –digo yo–, de orden tanto o más sustancialmente psicológicos que los presentes en los argumentos decrolyanos de Claparède y otros partidarios de la existencia del sincretismo infantil.

En segundo lugar, que la llamada tradición *tecnicista*, tan denostada desde que se hiciera la consabida crítica al modelo que entre nosotros se divulgó con la LGE (y tal crítica, en la que Gimeno Sacristán tuvo tan destacado papel, también hay que verla como un imprescindible requisito para justificar el nuevo discurso reformista de los noventa...) no es, como aparece en la tesis, un denostable pensamiento con el que nada tenemos que ver la vanguardia de hoy. Buceemos en el pasado sin orejas y veremos como en esas aguas han bebido la mayoría de los reformadores de reconocido prestigio en la actualidad, incluyendo los que hoy se acomodan en lo que Pozuelos llama tradición *comprensiva*⁴. Es decir: las "tradiciones" de los últimos años usadas en esta investigación, son más *doxas* dominantes en un momento u otro en las que sucesivamente se ven imbricadas las mismas personas y grupos. En definitiva: son apariencias distintas de la misma y una sola tradición verdadera del reformismo de la escuela. Para aclarar lo que puede parecer una afirmación excesivamente "fuerte" pongamos un ejemplo del tema que nos ocupa. ¿Cuál es la transformación que ha sufrido el discurso pedagógico que "militaba" con propuestas de globalización en los 70 y que Pozuelos llama *ingenuas* hasta

convertirse en *comprensivas*? ¿No se trata básicamente de una reducción del discurso a un nuevo tecnicismo? ¿No es un *proceso de distinción* y alejamiento de lo que pudiera verse como vulgares lugares comunes del activismo pedagógico, mediante una producción académica que va levantando un entramado conceptual, un conocimiento experto que busca el reconocimiento y su lugar en la academia?⁵ Hay una cita del grupo Cronos de la que hace uso Pozuelos y que se refiere a la jerárquica división del trabajo entre autores del diseño (expertos) y sus aplicadores en el aula (profesores). Creo que Pozuelos la entiende de forma restrictiva al incluirla como situación característica de la tradición *tecnicista*. Si en ésta aparece la división entre expertos y profesores (entre teoría y práctica) de forma evidente, no significa que en otras concepciones tal situación desaparezca, aunque se enmascare en modelos de "implementación colaborativos".

Acertadamente, Pozuelos aborda, en esta primera parte, las dimensiones que él denomina respectivamente antecedentes pedagógicos, legislativos y prácticos del currículum integrado, pero creo que no se indaga sobre las conexiones/divorcios que se han dado entre ellos⁶. La verdad es que cuando nos remontamos una centuria atrás

4 Repásense las publicaciones de los años 70 de los autores que hoy están en ese modelo comprensivo. Por ejemplo, dice Cañal y otros colegas en Cuadernos de Pedagogía nº 47, pp. 25-28, 1978: "Deben programarse una serie de actividades mediante las cuales el alumno vaya alcanzando todos los objetivos incluidos en la programación". Hay que aclarar que se trata de un artículo de ideas innovadoras incluibles en la tradición "ingenua",... ¿En qué "tradición" situaríamos, entonces a Cañal? Desde luego no estoy descalificando aquí, ni mucho menos, el trabajo de los que desde hace muchos años se han dedicado a cambiar la escuela, ni tampoco estoy criticando los cambios de su discurso. Estoy hablando de la debilidad de la clasificación usada por Pozuelos como herramienta para el análisis de la realidad.

5 Estamos diciendo que todo el entramado conceptual de tipos de contenidos, ejes transversales, tramas organizadoras, complejos sistemáticos, modelos de secuenciación abiertos, ámbitos de investigación,...etc. puede llegar a constituir un discurso, un fundamento básicamente *tecnicista*, pues la superación del tecnicismo no consiste en la mera conversión de viejos cuantitativos en nuevos fenomenólogos.

6 Ver artículo de A. Viñao en este mismo número de *Con Ciencia Social*. Viñao trae a colación una pertinente aportación de A. Escolano sobre tres *culturas de la escuela*: "a) la cultura del conocimiento experto o cultura científica de la educación, generada en el mundo académico universitario; b) la cultura "político-institucional", asociada al discurso o lenguaje normativo, producida en los entornos administrativos y burocráticos; y c) la cultura "empírico-práctica", elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión, que constituye la "memoria corporativa de los docentes". A mi juicio una adecuada utilización de estas *culturas de la escuela* llevará a un desarrollo de mayor calado.

esa tarea no es fácil a causa de una carencia de fuentes directas sobre las prácticas escolares. Pero, con la historia más reciente, digamos con los últimos veinte años y en los límites de Andalucía, José Pozuelos hubiera podido hacer una importante aportación a nuestra reciente historia social del currículum. No es esta una salida de tono del tipo "si el objeto de la tesis hubiera sido otro...". No, exactamente el mismo, solo que con otro enfoque. Los protagonistas de la historia aparecen ya en la investigación: innovadores, expertos que diseñan el currículum oficial, profesores, asesores, etc... ¿Qué hicieron con las propuestas de currículum integrado a lo largo del tiempo? ¿Qué metamorfosis sufre esa "criatura curricular" de la globalización al pasar de unas manos a otras? Pozuelos reconoce las escasísimas y aisladas experiencias de aula que han tenido una mínima "vida media" en los centros de enseñanza ¿Qué diálogo de sordos se da para tan rotundo fracaso de los intentos innovadores?

Creo que cuando Pozuelos se acerca más a este enfoque que yo considero más revelador es en el capítulo IV, dedicado a los obstáculos que dificultan el desarrollo de la globalización. En contraste con el anterior capítulo (la dinámica del aula) la investigación cobra fuerza crítica, trae a colación citas de mayor interés y profundidad analítica y se aleja de la cuerda psicológica para acercarse al enfoque sociológico y cultural. Entre otros tipos de obstáculos son señalados aquellos relacionados con variables organizativas (espacios y tiempos escolares), intereses corporativos, así como las presiones sociales y académicas... En fin, un capítulo muy bien resuelto que contiene también una acertada caracterización de la retórica presente en el plano normativo.

La revisión bibliográfica ha sido muy amplia, como se estila por imposición aca-

démica a los doctorandos. A esta obligada tarea podrían atribuirse ciertos defectos en que se incurre como es el de citar sin la debida profundización en la obra que se cita. Unas veces estas carencias no tienen más importancia, son un adorno del texto traído un tanto por los pelos, pero, a veces, conllevan usos erróneos de conceptos importantes. Uno de estos casos se da cuando Pozuelos (p. 90) identifica el concepto de *código disciplinar*, aunque no cita la procedencia del mismo, con el concepto de *colletion code* de Bernstein. Poco o nada tiene que ver el concepto bernsteiniano con el de *código disciplinar* creado por R. Cuesta. Y en el capítulo de ausencias, al que inevitablemente nos lleva la misma exigencia de las referencias bibliográficas echamos en falta las contribuciones que desde los grupos fedecarianos se han hecho en torno a la disyuntiva disciplinas/problemas sociales relevantes⁷; ausencia llamativa cuando estas categorías aplicadas al desarrollo curricular están presentes con reiteración en la tesis de Pozuelos.

Estas anotaciones críticas, que inegablemente provienen de mis propias preferencias metodológicas, no deben ocultar que el primer bloque de la tesis constituye una obligada referencia para todo aquel que quiera ilustrarse sobre el currículum integrado y que aporta ideas e información nueva a otros bien conocidos trabajos de autores españoles (Jurjo Torres, A. Zabala, F. Hernández, ...).

El segundo bloque, es la parte propositiva, que el autor llama "Materiales para la experimentación curricular". Se presenta como un Ámbito de Investigación (organizador irediano del *currículum*) el tema de *Alimentos y alimentación*, que no en vano el autor de la tesis viene trabajando desde años atrás en colaboración con otros colegas.

La propuesta se ha pensado para desarrollarse en las etapas y ciclos comprendi-

⁷ Curiosamente cita un texto de nuestro amigo Rozada (p. 225) como promotor de la organización curricular sobre la base de problemas sociales relevantes en el que, precisamente, lo que el autor hace es la presentación de la polémica problemas/disciplinas. En aquel momento y lugar Rozada mantenía una posición si no equidistante, al menos guiada por una calculada ambigüedad. Sin embargo, grupos que en nuestro país han basado amplios y potentes proyectos curriculares en los *problemas* (Asklepios, Cronos, I. Barataria,...) no aparecen en ningún momento relacionados con esta propuesta.

dos entre los 3 y los 16 años. No puede intentarse resumir aquí el proyecto. A los ojos de Pozuelos, sería un estudio socio-educativo complejo, sistémico, plural e integrador que daría lugar a definir los componentes curriculares que se manejan habitualmente.

Una lógica descendente en la ordenación de los capítulos nos lleva a una propuesta de aula, la unidad didáctica *Lo que nos gusta comer*. Es en páginas anteriores donde el lector puede informarse de que *Lo que nos gusta comer* se destina, con bastante imprecisión, a la Educación Infantil/Primeros Ciclos de Primaria. El planteamiento general es partir de las vivencias y gustos de los alumnos y mantener una vinculación directa con los conocimientos de la vida cotidiana, principio didáctico muy destacado en las propuestas de IRES, y muy convenientemente matizado en esta obra. El entorno es considerado no como algo a lo que hay que adaptarse, sino que es preciso "*desvelar los factores y movimientos que la determinan [la realidad... inmediata, se entiende...] más allá del mundo empírico de las apariencias*", según una cita de A. Pérez Gómez que incluye Pozuelos para expresar la intención de construir un aprendizaje relevante (concepto de Angel Pérez Gómez que es reiteradamente usado en la tesis).

Con el tercer bloque, que aún va a ocupar, aproximadamente, la mitad del trabajo, se produce un cambio de dirección en el objeto de estudio. De la didáctica y las propuestas curriculares (y, en concreto, de la alimentación como asunto arduamente trabajado para constituirse en generador de un conocimiento escolar renovado y deseable) pasamos a los procesos de experimentación, formación, desarrollo curricular de carácter colaborativo, cuestiones de la cultura profesional de los docentes, etc. La metodología también es diferente pues ahora se emprende un trabajo de campo en el que se adopta una perspectiva cualitativa mediante distintos recursos: observación directa, entrevistas (a profesores, madres y alumnos/as), cuestionarios, diarios del investigador y docentes del centro. La orientación para esta parte final de la investigación se hace mediante una serie de

preguntas y objetivos sobre determinados asuntos: el material experimental, las repercusiones de la experiencia, los obstáculos y necesidades, factores de ayuda, implicaciones formativas,...

Para resumir en muy pocas palabras esta parte vale, mejor que otra cosa, la exposición de sus finalidades tal y como Pozuelos lo hace: "*Describir y analizar un caso concreto en el que se experimenta una propuesta curricular integrada apoyada en unos materiales abiertos y flexibles, coherentes con el Proyecto del Centro, a fin de mejorar la práctica y propiciar una formación reflexiva, compartida y dialogada*". El conjunto de los propósitos se completa con la detección de dificultades y con la aportación de propuestas para mejorar los procesos educativos.

Para concluir me referiré solamente a algunas cuestiones del capítulo de conclusiones que el autor prefiere explícitamente sean leídas en clave de *consideraciones*.

La obra es muy prolija en la exposición de ideas que se reiteran y salpican con citas de autores diversos. El resultado es un conjunto que, aún estando bien diferenciado en sus partes, no tiene asideros en ideas fuertes y la impresión es de una onda plana, una escritura donde es fácil perderse sin que quede un depósito en el lector. A mi entender hubiera mejorado con menos páginas. Por ello la función sintetizadora del capítulo de consideraciones finales es de la mayor importancia. Ya sean las conclusiones más o menos "concluyentes", en este lugar se recoge, en apretada síntesis, lo que fácilmente se pierde en la extensión de las setecientas páginas anteriores.

Las conclusiones se refieren a los temas con presencia más destacada en la tesis: el proceso de investigación colaborativa y el currículum integrado, en primer lugar; también hay consideraciones relacionadas con los obstáculos y, por último, *propuestas para seguir avanzando*.

La *investigación colaborativa* permite al autor mantener una visión sensata de los procesos de innovación, de sus posibilidades y límites. Del trabajo de experimentación en el C.P. *Marismas de Odiel* (centro público de Huelva donde tuvo lugar la experiencia indagatoria) y también, en amalga-

ma, con los propios supuestos implícitos en el modelo colaborativo, proceden conclusiones de un relativo optimismo sobre la evolución de la enseñanza. Nos induce a pensar en pragmáticos avances a partir de lo que ya hay más que en cambios que nunca van a ser ni radicales, ni masivos, ni homogéneos.

No hay perspectiva de innovación sin contemplar, al mismo tiempo, los obstáculos y en ese sentido debe señalarse una afirmación que Pozuelos hace, sin duda, con conocimiento de causa: *organizar la educación a partir de un modelo curricular integrado, significa ante todo un enfrentamiento al concepto de enseñanza y práctica docente imperante en nuestra sociedad*. Tengo la certeza de que trabajos de síntesis mucho más reducidos a partir de esta tesis podrían ser de gran utilidad para los que nos preocupamos y ocupamos en estos momentos –por ejemplo en Fedicaria– de las dificultades de la innovación, de la cultura escolar y de los procesos de reforma y contrarreforma.

En los interiores del modelo colaborativo de desarrollo curricular se encuentra un ideal para la función del asesor, del experto, o del *facilitador de procesos* como preferirían denominar a esa figura los partidarios del modelo colaborativo⁸. Creo oportuno expo-

ner algunas problematizaciones al respecto que también han reclamado nuestra atención en algunos foros fedecarianos. A mi entender hay un correlato, no casual, entre las pedagogías psicológicas alternativas a la tradición disciplinar y “dura” y un ideal de asesor adscrito a un campo semántico determinado: apoyo externo en el marco de la colaboración, dinamizador, facilitador de procesos, agente implicado en el proceso de cambio, posibilitador de un reflexión colectiva, etc. En fin, un tipo de “compañero” que vive y sufre las vicisitudes de los profesores en pie de igualdad, facilitando el duro parto colectivo de mejoras en la práctica docente⁹. Nadie, sin embargo, en última instancia, niega la necesidad del asesor porque, entre otras cosas, ¿no vale también esa justificación para la propia entidad profesional de los que escriben/escribimos sobre estos asuntos? El juego está en negar el carácter de experto y sus connotaciones dirigistas-cientificistas y en negar, –ahí está el nudo de la cuestión–, la existencia de una relación asimétrica, de una relación de poder entre el experto y el docente para, en el fondo, mantener esa misma relación, oculta bajo formas más democráticas y en consonancia con los discursos más ampliamente aceptados en la actualidad.

⁸ El asesoramiento es también un tema del que Pozuelos ha tratado en otras publicaciones, como en un reciente artículo, *Asesorar desde la colaboración*, en Cuadernos de Pedagogía, n° 302, mayo de 2001.

⁹ Con toda intención uso la metáfora del parto para inducir a la similitud con la concepción de la enseñanza no directiva y el mito del *maestro partera* sobre el que tan lúcidamente nos ilustró Carlos Lerena.