

Capítulo I

Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente¹

Archaeology of the "Social Commitment" Concept within the Pedagogical and Teachers' Training Discourse

Jaume Martínez Bonafé
Universidad de Valencia
Jaume.Martinez@uv.es

Resumen

El texto invita a una investigación genealógica sobre los modos en que el discurso pedagógico ha ido arrinconando en la cuneta de la historia social principios motrices del trabajo docente, como el compromiso político de los educadores. Se muestra, en ese proceso de perversión institucional, el papel que juegan determinadas políticas reformistas. Analizar qué se habla y qué se calla, qué pedagogías se silencian y cuáles se promueven a lo largo de ese proceso reformista es una buena manera de comprender las estrechas relaciones saber-poder en la conformación del discurso dominante sobre la escuela y los profesores.

Palabras clave: Compromiso docente, reforma educativa, discurso pedagógico.

Abstract

The text invites the reader to undertake a genealogical research on the ways the pedagogical discourse has neglected some teaching driving principles, such as the educators' political commitment. It shows the role played by certain reformatory policies in the process of institutional perversion. The analysis of what is said and what is kept from saying, of which forms of pedagogy are silenced and which ones are promoted along the reformation process, is a good way to understand the close relationship between knowledge and power within the structure of the dominant discourse about schools and teachers.

Key words: Teachers' commitment, school reform, pedagogical discourse.

¹ Una primera versión de este texto fue publicada en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 3, no. 1, 2000

Introducción

La democracia formal en España ya cumplió un cuarto de siglo. Con la muerte de Franco, a finales de 1975, escapamos de una larga dictadura. No éramos los únicos bajo esa condena. En los años 70, gran parte de Latinoamérica vivía bajo la constante amenaza de golpes de estado y gobiernos militares (Uruguay, Argentina, Chile, Brasil, El Salvador, Nicaragua...). Además, la guerra contra Vietnam por parte de los EE.UU., la lucha de liberación nacional en Palestina y los importantes movimientos huelguistas de trabajadores y estudiantes en diferentes países de Europa y América, o la hegemonización del discurso de la izquierda política por parte de los partidos comunistas, dibujaban una geopolítica social de una alta efervescencia y conflictividad en el llamado mundo occidental. En ese espacio de posibilidades estratégicas, hubo que pensar la democracia venidera y, en relación con ese pensamiento político, también la pedagogía construyó su idea de compromiso social, el compromiso del educador y el compromiso de la escuela.

Mi intención es desempolvar de la memoria histórica las piezas de evidencia con las que reconstruir los rasgos principales del discurso del compromiso en la escuela, con sus continuidades y sus rupturas. No es necesario advertir desde el principio que, en los últimos treinta años, se han producido saltos inconmensurables en ese proceso discursivo. Se han modificado las formas de hablar y se han producido nuevas voces mientras se apagaban o silenciaban otras. Inicio estas notas los días en que muere Rafael Alberti y Bertrand Tavernier estrena *Hoy empieza todo*. En la carrera de la Historia, el significado todavía pervive y corre hoy de la mano de un cineasta. Pero ¿qué es ahora mismo “el compromiso” en la pedagogía? ¿Qué fue modificado y qué se mantiene? Con el pie ya dentro del nuevo siglo ¿qué queda del pensamiento y las prácticas nacidos con la modernidad ilustrada, el metarrelato y la posibilidad del significado trascendente? ¿Qué nuevas voces anuncian qué nuevos pensamientos y qué nuevas prácticas de compromiso? ¿De qué nuevos modos abrimos el diálogo de las relaciones entre el poder y el saber con las estructuras políticas y económicas, y la institucionalización? ¿De qué nuevo modo queremos circular por el entramado conceptual que dibuja la presencia constante de la relación poder-saber en la escuela?

La cuestión escolar, con la revolución social de fondo

El compromiso, pues, atañe a todos. Quien diga “yo no puedo hacer nada” está renunciando a la lucha y al hacerlo está renunciando a la esperanza. Todos podemos hacer algo, todos debemos hacerlo. La lucha por una escuela diferente, por una educación distintas, es una lucha que a todos compromete.

Jesús Palacios (1989, p. 644)

En 1978, Jesús Palacios publica *La cuestión escolar*. Metido en grandes bolsos de paja, y arropado por la estética de las barbas y las largas faldas a flores, con la revolución social de

fondo, aquel libro de casi 700 páginas entraba en las escuelas de magisterio. Para entonces, fuera de la academia las críticas y alternativas pedagógicas llevaban ya mucho andado. En 1975, en la *X Escola d'Estiu* de Barcelona, se publica el documento *Per una nova escola pública*; el movimiento Freinet con muchos años de semiclandestinidad impulsaba experiencias y textos muy diversos; y en algunos colegios de licenciados, se venían reuniendo grupos de enseñantes y promoviendo documentos y publicaciones de alternativa pedagógica. Mucho de ese discurso pedagógico se mostraba en la revista *Cuadernos de Pedagogía* que, para entonces, cumplía ya el tercer aniversario. Al mismo tiempo, incipientes organizaciones sindicales y *movimientos de renovación pedagógica* dinamizaban el debate social y pedagógico en contextos muy diferentes. Sin embargo, el libro de Jesús Palacios constituye una importante y completa pieza de trabajo por cuanto muestra un enorme y riguroso esfuerzo de ordenamiento, sistematización y diálogo con todas las perspectivas contemporáneas y tradiciones de la pedagogía crítica y renovadora. El libro está estructurado en cuatro bloques fundamentales con los siguientes títulos de capítulos y autores que son analizados en cada uno de ellos:

1. La tradición renovadora: Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet, Wallon.
2. La crítica antiautoritaria: Ferrer, Neill, Rogers, Lobrot, Oury y Vásquez, Freud, Mendel.
3. La perspectiva sociopolítica del marxismo: Marx y Engels, Lenin, Makarenko, Blonskij, Gramsci, Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Suchodolski.
4. Dos puntos de vista desde América Latina: Freire, Illich y Reimer.

He aquí un potente discurso, en el sentido de Foucault (1974). Un juego estratégico de preguntas y respuestas, de dominación y de evasión, que pone en relación el saber pedagógico con las prácticas sociales en un momento histórico dado. En ese conjunto de prácticas discursivas se engendraba un sujeto pedagógico y un sujeto de conocimiento pedagógico –un campo de saber–, que en su desarrollo reconstituía las propias prácticas discursivas. Y en ese contexto de mutua constitución de prácticas sociales e institucionales y formas discursivas, el concepto “compromiso social del maestro” cobra una gran fuerza en tanto que signifiante y en tanto que significado. Esta es mi hipótesis de trabajo y punto de arranque del análisis.

¿Quién habla y de qué se habla?

La idea de compromiso social del profesorado se enmarca en un discurso de resistencia y respuesta a lo que en el libro de Palacios se identifica como “la escuela tradicional”, que el autor caracteriza con rasgos como estos:

- La pretensión de eficaz aislamiento de la vida y, especialmente, de las turbulencias de la vida vulgar y mundana.
- La vigilancia constante del alumnado frente al deseo y apetencias naturales.
- El regreso a los ideales de la antigüedad en el contenido de la enseñanza (el latín frente al romance).

- La competitividad, la emulación, el premio y el castigo, la disciplina, y la obediencia, como procedimientos reguladores del éxito en el aprendizaje y estimuladores del progreso.
- El gobierno absoluto, exclusivo y excluyente, del maestro en el mundo aparte del aula.

No es de extrañar, entonces, que, con estas pretensiones, fuera el colegio-internado jesuita el modelo más prestigioso. Con estos rasgos, desde el siglo XVII hasta finales del XIX y principios del XX el modelo de "escuela tradicional" hegemonizó las pedagogías y los sistemas educativos de muchos países europeos. El caso español adquiriría tintes más dramáticos: todo el aporte cultural de la II República había sido depurado, y en el magisterio, con particular saña. A finales de los años sesenta, con los últimos estertores de la dictadura, mientras en otros países de nuestro entorno los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza se organizaban en potentes sindicatos para reivindicar mejoras en sus condiciones laborales, en el Estado Español, el perfil social del profesorado se caracterizaba por rasgos de este tipo: el individualismo en el oficio, el reclutamiento desde la pequeña burguesía agraria o desde la pequeña burguesía urbana amenazada por procesos de desclasamiento, la instrumentalización servil al sistema, un cierto *status* superior que compensaba, en parte, los bajos salarios, y una autonomía en el oficio casi total vinculada a la fuerte ruralización, el aislamiento y la lejanía respecto al poder central.

Pero, en efecto, frente a esa escuela tradicional, se inician otras tradiciones que en el libro citado se identifican como "renovadora" "antiautoritaria" y "socio-política". A pesar de la complejidad, la pluralidad, las diferencias, e incluso, las contradicciones en los discursos de renovación pedagógica, el concepto "compromiso social" muestra en aquellos inicios unas significaciones comunes que podemos identificar en los siguientes términos:

- Compromiso con el desarrollo personal y la autonomía del sujeto.
- Compromiso con la recreación de las culturas más allá de la instrucción académica.
- Compromiso con el conocimiento, la crítica y la intervención sobre la realidad; el conocimiento no se agota en la comprensión sino que debe tender a transformarse en *praxis*.
- Compromiso con la revitalización de la palabra y el trabajo autogestionario en la escuela.
- Compromiso con los sectores o grupos sociales afectados por políticas de desigualdad.
- Compromiso con la investigación y el desarrollo del propio conocimiento profesional práctico de los docentes a través de la cooperación y el intercambio colaborativo.

Alentar la comunicación, democratizar la palabra, facilitar la cooperación, combatir la hegemonización, practicar la solidaridad, negar la neutralidad, suprimir barreras, combatir la segregación, defender el laicismo, reconocerse en la dimensión política, preguntarse por qué, para qué, a favor de quiénes, reconocer la insuficiente e inadecuada formación, organizar apoyos, compartir estrategias, el encadenamiento discursivo, en fin, nos remite -en términos más globales-, a la idea del compromiso con la libertad y al modo en que la escuela debe contribuir a esa posibilidad libertaria. Aunque también aquellas posiciones remiten a otra cuestión sobre la que quiero poner especial énfasis. Me refiero a una forma

de relación de distanciamiento respecto a la *razón* de Estado o, dicho de otro modo, respecto a una implícita *teoría* del Estado.

Desde mi punto de vista, el discurso del compromiso tiene que ver con los siguientes elementos conceptuales sobre los que el trabajo de Bourdieu y Passeron, *La Reproducción* (1977), ha tenido una influencia importante, aún considerando sus múltiples interpretaciones respecto a las que el propio autor reniega en diferentes publicaciones. La primera idea es que, a través de mecanismos extremadamente complejos, la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social. Así, la educación escolar constituye una importante estrategia de reproducción del capital cultural de las familias, manteniendo la separación entre el alumnado con cantidades desiguales o diferentes de capital cultural. La segunda idea es que, en ese proceso reproductivo, el Estado cobra un papel primordial operando un modo de reproducción a través de sistemas de credenciales, ordenando y clasificando las diferencias e instituyendo fronteras sociales, **que consagran una categoría social o *nobleza de Estado*, en el sentido dado más tarde por Bourdieu en otro trabajo (1998).** La tercera idea es que ese modo de reproducción que se sustenta aparentemente en mecanismos formalmente técnicos toma de esos mismos mecanismos un modo de argumentación o justificación de racionalidad. De tal manera, que la certificación, nominalización o diplomatura con la que se instituye esa *nobleza* de Estado enmascara precisamente lo que eso tiene de reproducción de la desigualdad social. La siguiente idea, con apuntes incipientes en los setenta, pero muy poco desarrolla, viene a decir que las “causas” de este proceso de desigualdad no dependen tanto de fuerzas externas cuanto de formas de hacer y de vivir, sistemas de preferencias, de visiones del mundo, formas de conocimiento y acción en las que nos vemos implicados todos y todas buscando el sentido práctico de las situaciones con las que nos encontramos en lo cotidiano -esto, más tarde, Bourdieu (1991) lo conceptualizará como *habitus*-ⁱⁱ. La quinta idea es que el profesorado como agente social está presente en ese *habitus* reproductivo, en ese juego de intereses reproductivos del capital económico y el capital cultural. Forma parte, en su acceso a conocimientos y titulación, de esa *nobleza* de Estado y, en esa posición, muestra intereses objetivos como sector; o con otra conceptualización más precisa, lo que muestra es un *habitus* específico de la profesión, un modo de proceder que le identifica en sus estrategias reproductivas al tiempo que en las luchas por mantener su posición en las políticas reproductivas más globales. La sexta y última idea es que en ese conflictivo y contradictorio campo de los posibles es donde se constituye el proyecto político del compromiso social del maestro. Un campo de posibilidades que es a la vez un campo de posiciones, en el que el maestro define un modo de posición respecto a los diferentes acercamientos discursivos sobre las relaciones entre la escuela y la sociedad.ⁱⁱⁱ Digamos que el compromiso, en este sentido, es un método de acercamiento y circulación por los aportes posibles en el interior del campo de juego en el que se inscribe el sector. Y como vienen mostrando los hechos a través de la historia política, parece que el modo en que cada sujeto se acerca estratégicamente a dibujar su propio campo de posibilidades no es mecánico ni está predeterminado.

Las ilusiones por una escuela renovada se viven en la primera década de democracia formal impregnadas por este discurso del compromiso. Y en el inicio de ese periodo es cuando el régimen dictatorial está hundido, pero todavía no hay una alternativa instituida con fuerza; es cuando se incrementan las experiencias, se refuerzan las ilusiones, se reconocen las

voces, se eclosionan las asambleas. En ese periodo, el surgimiento de la mayor parte de las Escuelas de Verano^{iv} es un síntoma de la vivacidad y la efervescencia de esta práctica discursiva.

Aunque pueda calificarse de ilusorio en muchos aspectos, en aquel proceso discursivo el sujeto pedagógico era el maestro. Se hablaba de experiencias, y las voces cruzaban apuntes biográficos, modos de hacer y de sentir, formas de conocimiento práctico. En contextos plurales y diversos, las fluctuaciones entre el didacticismo o el politicismo son también muchas y variadas, pero el rasgo común es que el sector del profesorado con voluntad de compromiso define sus propias reglas en el juego discursivo. Por un lado, de espaldas a la academia universitaria, desprestigiada y, salvo escasas excepciones, desprovista de intelectuales reconocidos. Y por el otro lado, enfrentada a la administración del Estado, en manos de la derecha política. Así, en esa primera década de democracia formal, el discurso cultural de la pedagogía renovadora manifestaba un fuerte distanciamiento del Estado y se constituía en el interior de un metarrelato, un campo de creencias y argumentaciones que daban validez a las iniciativas de renovación que, en aquel momento, con todos los matices posibles, se identificaba como anticapitalista.

El efecto de la Ley General de Educación de 1970

Todavía en la misma década de la que vengo hablando y, especialmente a partir de la Ley General de Educación de 1970, comienzan a desarrollarse un conjunto de dinámicas que tienen consecuencias importantes para un análisis de la situación y que va a producirse en la siguiente fase discursiva:

- Se modifican y aparecen criterios más precisos desde dentro del propio sistema respecto a la formación profesional del profesorado, reformándose los planes de estudio de las normales.
- Se introducen las especializaciones curriculares y organizativas en la enseñanza general básica, y comienza un reciclaje y recualificación de la fuerza de trabajo en la enseñanza a través de cursos de formación controlados por la Inspección y los institutos de ciencias de la educación (ICE), dependientes de las universidades.
- Desde el punto de vista curricular, crece la visión tecnológica y eficientista del curriculum, y toma fuerza el dominio de la parcelación disciplinar del conocimiento.
- Se introducen nuevos mecanismos de tecnificación de la docencia (fichas, nuevos libros de texto, sistemas de evaluación centrados en la planificación de objetivos operativos...).
- Se apuntan las primeras tendencias y posibilidades teóricas de promoción, y por tanto de competencia en el sector docente (acumulación de diplomas y certificaciones).

Tampoco podemos olvidar otras características significativas de la década. Así, por ejemplo, la multiplicación del profesorado de enseñanzas medias, la entrada en el sistema de la formación profesional, el aumento considerable, en presencia numérica, de la mujer en el sector -feminización- o la tendencia progresiva a concentrar en grandes centros al profesorado, con la consiguiente y paulatina desaparición de las escuelas unitarias.

Pero entiendo que esta nueva situación es la que provoca también un ataque frontal al individualismo y facilita que el profesorado se agrupe para discutir, desde una perspectiva progresista, sus problemas laborales y pedagógicos. Como señalé anteriormente, es el momento de la apertura de espacios críticos para el debate social y pedagógico, tales como los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano, y de creación o reconversión de organizaciones sindicales.

Todo este proceso -del que he apuntado sólo algunos de los rasgos- va a ir transformando la figura del profesor en un técnico de la enseñanza en el interior de un sistema funcional jerárquico, donde se perfecciona el control y la supervisión y aumentan considerablemente los procesos de dependencia a través de mecanismos técnicos: las figuras de asesoramiento y control a través de especialistas en psicología o pedagogía, la regulación de gran parte del proceso de trabajo en manos de potentes editoriales del libro de texto, la tecnificación en la medida de los resultados de aprendizaje, etcétera.

Y como ya he analizado con más detenimiento en otro lugar (Martínez Bonafé, 1999a), en esta época, se refuerza y consolida la imagen tecnocrática de los profesores y profesoras - que aparentemente les beneficia dando un carácter profesional a su actividad como trabajadores del Estado- al tiempo que van aumentando, de una manera sutil, los controles y la descualificación del valor de su fuerza de trabajo. Pero al mismo tiempo, y esta es la cuestión que ahora nos ocupa en el análisis, se manifiesta un potente discurso en ese campo que toma la idea de compromiso social como un referente de primer orden. ¿Qué ocurrió con esa posición hegemónica del discurso del compromiso?

De las pedagogías a la pedagogía. Del compromiso al profesionalismo

A finales de 1982, con una aplastante mayoría, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) entra en el gobierno del Estado, y también en los gobiernos de casi todas las comunidades autónomas. Y propone una reforma en profundidad del sistema educativo (de los currícula, de la estructura y etapas del sistema, de la formación, inicial y permanente, de la universidad). La distancia y la perspectiva de los diecisiete años que nos separan de aquellos inicios nos permite ahora recordar y argumentar una hipótesis de trabajo que yo he defendido en otros textos hace tiempo: la política educativa de la socialdemocracia –en su versión conocida como “felipismo”– no hizo más que continuar y consolidar ese proceso de tecnoburocratización de la enseñanza y el profesorado, pero con un cambio de estrategias considerable: la intervención sobre el terreno de la hegemonía, es decir, la interiorización en nuestras conciencias individuales de un discurso ideológico que refuerza determinados intereses y relaciones de poder. Y es precisamente bajo los diferentes gobiernos del PSOE donde el discurso del compromiso social del docente va diluyéndose hasta su casi completa desaparición.

De la creación de los CEP a la LOGSE. ¿De qué se habla y quién habla?

La importancia del perfeccionamiento del profesorado para la elevación de la calidad de la enseñanza es correlativa a la función capital que al profesor corresponde en el proceso educativo (...). Las precedentes consideraciones, junto con la preocupación por la asignación de los recursos disponibles y la convicción de que el trabajo en equipo constituye el principal activo en la propia renovación pedagógica de los docentes, imponen la necesidad de arbitrar nuevas fórmulas para el perfeccionamiento del profesorado: fórmulas que sean coherentes con una concepción del profesor como profesional dotado de un alto grado de autonomía que adecua la enseñanza a las condiciones del medio y no se limita a la mera ejecución de los programas.

(Del Real Decreto 2112/1984 por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. Boletín Oficial del Estado, nº282 del 24 de noviembre de 1984).

Lo que es socialmente significativo en las actuales reformas es la manera en que los símbolos del cambio enmascaran los intereses políticos a los que sirven.

(Popkewitz, T. 1987. p. 349)

La primera época socialista, con el ministro Maravall, centraliza el discurso del cambio alrededor de dos pilares fundaméntales: la reforma del currículum y la formación del profesorado. Y en el momento inicial de esa primera época, parece que el cambio quiere soportarse sobre la experimentación curricular y el intercambio de experiencias en contextos colaborativos del propio profesorado, aprovechando en unos casos, la tradición renovadora y la cultura organizativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica y otros grupos de investigación didáctica, y promoviendo, en las escuelas y entre las escuelas, ese trabajo de investigación e innovación curricular. En algunas comunidades autónomas –Andalucía, por ejemplo- los primeros Centros de Profesores se crearán aprovechando, y al tiempo reforzando, esos campos potenciales de renovación ya constituidos. De esa misma base sociológica van a nutrirse los llamados “grupos de reforma” en la primera fase de experimentación curricular promovida por las administraciones educativas de los gobiernos central y autónomos. Y no es necesario profundizar mucho para advertir que en la base del conocimiento profesional de la mayor parte del profesorado, que inicia la andadura de los Centros de Profesores (CEP) y de muchos de los grupos de reforma, se encuentra ese aglomerado discursivo que anteriormente identifiqué en el libro *La cuestión escolar: la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza, (ILE), Ferrer y Guardia, Freinet, Freire, Barbiana*.

Vínculos con otros movimientos sociales. Tampoco es ocioso advertir que ese sector tiene vinculaciones militantes con el espectro plural y complejo de la izquierda política de finales de los setenta: movimiento vecinal y ecologista, grupos feministas, sindicalismo –mayoritariamente los Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza (STE) y Comisiones Obreras (CC.OO.)–, y partidos políticos, especialmente Izquierda Unida. Los vínculos entre el movimiento social y el movimiento pedagógico se advierten con facilidad en el análisis del contenido de los programas de las Escuelas de Verano de la época: el enlace del cambio social y el cambio pedagógico en una misma propuesta discursiva son una constante conceptual con apoyos en la mayor parte de los referentes discursivos citados. Como muestra, baste esta cita de Celestin Freinet en el primer número de una publicación con el significativo título de *L'Éducateur Proletarienne*:

En la coyuntura actual, obstinarse en hacer pedagogía pura sería un error y un crimen. La defensa de nuestras técnicas, en Francia como en España, se desarrolla en dos frentes a la vez: el frente escolar y pedagógico por un lado, en el que debemos mostrarnos más atrevidos y creadores que nunca, porque el porvenir inmediato nos fuerza a ello; y el frente político y social, para defender vigorosamente las libertades democráticas y proletarias. Pero hay que estar simultáneamente en ambos frentes. Los obreros y campesinos españoles construyen desde el interior, mientras luchan sus milicianos. No entenderíamos que sus compañeros hicieran pedagogía nueva sin preocuparse de lo que sucede a la puerta de la escuela; pero tampoco comprendemos a los compañeros que se apasionan, activa o pasivamente (por desgracia), por la acción militante, pero permanecen en sus clases en una actitud conservadora, asustados ante la vida y sus impulsos, desconfiados del aparente desorden del esfuerzo creador (Freinet, 1936).

El primer momento de entrada de la socialdemocracia en el gobierno del sistema educativo coincide con la proliferación en el interior del sistema de un discurso práctico, nutrido por “las pedagogías”. Me refiero, con este término, a la presencia en el sector de una cultura profesional que toma su propio desarrollo de una forma plural de relación teoría-práctica en la que el conocimiento profesional práctico se constituye a través de la actividad laboral en un complejo marco de experiencia, en el que se cruzan discursos sociales y pedagógicos directamente dirigidos a la desestabilización del sistema instituido. Por tanto, antes que un saber pedagógico formal, es el saber experiencial y biográfico el que nutre aquella relación teoría-práctica. Y es en el seno de esa pluralidad experiencial y biográfica, donde se constituye la posibilidad analítica de poner en crisis la separación entre el “saber de producción” y el “saber de reflexión” -utilizando los términos de J. Habermas (1982)-. Mientras los propios profesores pudieron narrar su experiencia, el discurso pedagógico se nutría de imágenes con una potente cualidad metafórica que en su expresión potenciaba el carácter plural, complejo e inacabado con el que, al final, había que gobernar las reglas de la práctica. Es en este sentido que señalo el término “pedagogías”, no tanto por la presencia de ese abanico discursivo recopilado en *La Cuestión Escolar*, sino por el modo en que eso se hace presente en términos de lo que Zeichner llamó “redefinición estratégica” en la socialización del profesor: el conjunto de respuestas de activo enfrentamiento personal a los constreñimientos institucionales.^v Es decir, a la presencia plural de desviaciones manifiestas de un sector del profesorado “interesado más en cambiar el sistema que en que éste les cambie a ellos” (Zeichner, 1985. p.112). Utilizo también el término “pedagogías” no para hacer referencia a algo distinto a un discurso pedagógico progresista “en general”, sino a diferentes y plurales prácticas específicas de aula y escuela, a experiencias locales de

pequeña magnitud que, ciertamente, pueden ser teorizadas dentro del paraguas del “reconstruccionismo social” en el conocimiento y la formación docente, por utilizar un término alejado de aquellas coordenadas espacio-temporales. Y pienso también en el término “pedagogías” como una suerte de incipiente investigación-acción en la que la reflexión era una posibilidad de diálogo e intercambio colaborativo entre prácticos.

El discurso del profesionalismo y la Reforma como neoimperialismo cultural pedagógico

Pero aquella primer época centrada en la experimentación curricular duró muy poco. Seguramente, desde la cultura del poder, era una estrategia de innovación con pocos resultados inmediatos y difícilmente controlables por una estructura centralizada. Además, en pleno discurso institucional de la mejora de la calidad de la enseñanza, ligando ésta a la transformación cualitativa de la profesionalidad de los docentes, estalla –en la primavera de 1988- la huelga más dura, prolongada y conflictiva que el profesorado de primaria y secundaria de este país ha vivido frente al Ministerio de Educación. Mientras en el espacio liberal de academia y las administraciones educativas *se decía* que el profesor debía actuar como un profesional autónomo y creativo, miles de profesores pedían a las puertas del Ministerio la dimisión del ministro socialista. Durante el conflicto, los profesores que habían sido llamados a la investigación sobre su práctica de enseñanza, eran ahora llamados al *orden*. Las fuerzas sociales que en el discurso institucional participaban de un objetivo común: padres, profesores y ministro, juntos en el esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza, ahora, durante el conflicto, mostraban *en actos* intereses opuestos, llegando a exagerados enfrentamientos. Todavía no se ha valorado suficientemente el golpe que supuso ese conflicto para las ilusiones colectivas de un profesorado con una media de edad alrededor de los 30 años y, por tanto, con mucho tiempo todavía de permanencia en la escuela. De aquella huelga salió debilitado el sector, debilitado el sindicalismo y considerablemente aumentadas las distancias entre los trabajadores de la enseñanza y las administraciones educativas.

Y en ese contexto se inicia un cambio de estrategia en el discurso institucional de la innovación. Los Centros de Profesores y los equipos de Reforma se nutren de “asesores”, profesores de primaria y, en mayor cantidad, de secundaria, que eran premiados con salir del aula por hacer bien su trabajo en el aula. Las asesorías son todas, o en su mayor parte, de área o disciplina curricular, por lo que quedan fuera de ese privilegiado espacio de intervención en la formación otros problemas o enfoques pedagógicos no centrados en la estructura de las disciplinas. Y se incorpora el discurso de la transversalidad para dar cabida, separada de la didáctica disciplinar, a cuestiones fundamentales de la ética, la antropología cultural y la sociología crítica que, en todos los casos, deberían estar en la raíz del curriculum y no en sus márgenes más exóticos. La Reforma se convierte en el programa total. La mayor parte del presupuesto y el personal destinados a programas de formación se vincula a la difusión del discurso de la Reforma. Y este es en sí mismo un discurso reducido y reduccionista: una suerte muy particular de constructivismo psicológico se convierte en la llave que abre todas las puertas del cambio curricular y pedagógico. La reprofesionalización deviene, una vez más, un programa de actuación externa a los saberes prácticos y experiencias del profesorado. Algo así como un nuevo programa de formación

inicial, nada constructivista, por cierto. El resultado es un considerable despiste de la mayor parte del profesorado, que aumenta su dependencia del experto externo a su práctica, y un considerable desarme cognitivo del sector del profesorado más inquieto y renovador.

De modo que *la cuestión escolar* desaparece. Freinet, Freire, Ferrer y Guardia, la ILE, Barbiana, etcétera, son nombres propios arrinconados en la cuneta de la historia. Las palabras con las que se comunicaban los ideales de la nueva pedagogía son sustituidas por otras. El discurso del compromiso es olvidado. Era una cuestión de prioridad: el tiempo y el dinero para la formación están colonizados por la cultura de la Reforma. De modo que las otras reformas posibles dejan de tener cabida. De las pedagogías pasamos a la pedagogía; del compromiso, al profesionalismo como ideología tecnoburocrática.^{vi} Con Bernstein (1998) podríamos mostrar cómo un cambio en la distribución del poder y los principios de control traducen nuevos códigos pedagógicos; cómo se establecen las conexiones entre las macroestructuras del poder y el control, y los microprocesos de la formación de la conciencia pedagógica. La Reforma actuó como un potente dispositivo pedagógico, neutralizador de cualquier otra forma comunicativa que no estuviera presente en los códigos y las prácticas pedagógicas instituidas, de modo que, al actuar sobre la regulación de la conciencia profesional, garantizaba para la mayor parte del profesorado un absoluto Alzheimer social respecto a la memoria histórica del compromiso.

Todavía un apunte acerca de *quién habla*. En otro lugar (Martínez Bonafé, 1999a) ya planteé esta hipótesis de trabajo: tras la transición a la democracia formal en los años setenta en nuestro país, la *comunidad científica* instalada en la academia que se ocupa de los asuntos educativos, así como la *clase política* que ocupa los cargos de responsabilidad en las administraciones educativas, tienen un perfil muy definido. Por decirlo en términos de los clásicos, quienes toman en sus manos la hegemonía y la legitimación de las políticas de control sobre la formación del profesorado muestran, una definida comunión de rasgos: varones, alrededor de los cuarenta años de edad, procedentes de diferentes especialidades universitarias, y vinculados a eso que genéricamente podríamos llamar el sector progresista que se opuso al franquismo y la dictadura. Y sobre ese amplio y genérico sector progresista –aunque a estas alturas parezca mentira– el Partido Comunista ejerció un claro liderazgo. En el caso que nos ocupa, la presencia comunista en los colegios de licenciados era notoria, particularmente en aquellos más activos en la conformación del discurso del cambio educativo como los colegios de Madrid, Valencia o Barcelona. Y mi hipótesis de trabajo es que la cultura respirada en esos formatos de clandestinidad, negociación y lucha a través de largos años, largos días y más largas noches de ese breve momento histórico del tardofranquismo y la transición, continúan presentes de un modo tácito y ejercen una influencia determinante en los procesos y las decisiones científicas, administrativas y políticas sobre la formación del profesorado.

Dejo simplemente apuntada la cuestión de las tres primeras características que atribuí al perfil: el género, la edad y la vinculación universitaria; aunque me parece que está insuficientemente considerada la relevancia de esos datos. Son varones cuarentones a menudo profesores de instituto o universidad, los que ejercen la hegemonía discursiva. Me ocuparé directamente de la última, que relaciona la proximidad ideológica con la militancia izquierdista liderada por el Partido Comunista (en sus diferentes versiones y reconstrucciones).

Lo que me parece relevante analizar es que, en aquel periodo, ese sector de varones citado –unos organizados en el partido y otros no-, toman la dirección del cambio educativo y, desde esa posición hegemónica, toman finalmente el poder. Hablo de un poder presente no sólo en los despachos de las administraciones educativas, sino también en los diferentes ámbitos de la producción cultural y en los medios para la circulación de las ideas. Y en este caso, no puede atribuirse literalmente el concepto de partido a lo que acostumbramos ver por tal en el espectáculo de la política mediática: en bastantes de las administraciones que yo conozco casi nadie de los que entraron a ocupar cargos de responsabilidad eran del PSOE antes de 1979 y casi nadie de los que eran del PSOE antes de 1979 entraron a ocupar cargos de responsabilidad. Puestos a hablar de siglas, la mayor parte de los “equipos de Reforma” liderados, claro, por profesores de instituto, tenían una vinculación directa con centrales obreras (CC.OO.). Y no digamos de los escandalosos transfuguismos, desapariciones y travestismos ocurridos después de 1982.

En cuanto al discurso como objeto de hegemonización, quiero referirme aquí a las formas simbólicas y a las prácticas de ese sector, que en el proceso de mutua constitución –conciencia, actividad y significación– han venido conformando un modo de organizar, sustanciar y reproducir sus propios intereses y deseos, tanto hacia el interior como hacia el exterior del sector o grupo social. A pesar de sus limitaciones, el libro de Jennifer Gore (1995) es una buena herramienta para la comprensión de la analítica discursiva de un grupo social. Conviene prestar atención a la idea de que la eficacia unificadora del discurso se obtiene en su desarrollo de lo cotidiano, en lo que parece natural y obvio, lo que ocurre todos los días, lo que se vive en la experiencia de lo real. Y es eficaz por cuanto sitúa en los márgenes y desterritorializa la crítica de la presencia, en su interior, de la fetichización, el extrañamiento, la ahistoricidad, la escisión o el vaciamiento. De modo, entonces, que en su estrategia unificadora se sitúa al tiempo, la necesidad táctica de separación de la conciencia, la actividad y la significación.

Pues bien, mi hipótesis en el citado trabajo, era que en ese proceso de hegemonización discursiva no sólo se han gestado gran parte de las posibilidades y los límites de la formación del profesorado; además, se ha venido enmascarando, a la vez, un proceso creciente a lo largo de las dos últimas décadas de desacreditación del profesorado –como proyecto político–.

En ese marco discursivo se llega en 1990 a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y, algo más tarde, en plena decadencia política del PSOE, a la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión de los Centros, en 1996. En mi opinión, todo este recorrido muestra un juego de desplazamientos y cambios de posición de distintos agentes que intervienen en las prácticas del sistema educativo en relación con el papel que pretenden jugar respecto del Estado y en el interior del Estado. El gran cambio socialista de los gobiernos tecnocráticos del tardofranquismo y los gobiernos de la Unión de Centro Democrático, en la transición y en los primeros años de democracia formal, estriba en que el poder político toma ¡por primera vez! una posición hegemónica en la elaboración del discurso de las reformas curriculares y de formación docente. Por primera vez, la hegemonía del cambio progresista en la escuela ha sufrido un desplazamiento cualitativo importante. De la izquierda real –sindicatos, movimientos de renovación, movimientos

sociales y políticos distintos piden el cambio frente a la administración- a la izquierda oficial e institucional instalada en los despachos de la administración, toma ahora las riendas de la dirección de ese cambio. A fin y al cabo, aquellos –varones, de alrededor de los cuarenta, universitarios y *progres*- colegas que en la dirección de las organizaciones progresistas pedían el cambio a las puertas de la administración, dirigen ahora el cambio desde su interior.

Creo, finalmente, que éste es un excelente ejemplo de los mecanismos complejos que reproducen la estructura de un espacio social, y reproducen el poder del Estado, tal como ha sido analizado por Bourdieu en diferentes trabajos. La estrategia de las familias “políticas” –en este caso- era perpetuar su ser social, una forma de poder. Su capital cultural era monopolizado por ese perfil sociológico, con los cuatro rasgos que le atribuí anteriormente: género, edad, formación/titulación y militancia política, y eso produjo un proceso de separación/selección entre quienes poseen y quienes no poseen ese capital cultural. Las condiciones de trabajo, el contenido y la organización del trabajo, los procesos de selección, la definición de competencias, los espacios discursivos de poder, en fin, marcan diferencias e instituyen distinciones. Y su autoridad y legitimidad están garantizadas precisamente por el espacio que ocupan en relación con el Estado. Son, en ese sentido, una “nobleza” específica ligada al Estado, y en ese sentido, son también un reconstituyente discursivo del poder del Estado; es decir, una forma de *dar sentido* al Estado. Así es que poco juego podía tener en ese territorio conceptual el discurso del compromiso, que era una forma, difusa y plural –puede que ilusoria- de crítica al Estado. De un modo más concreto, la hipótesis de trabajo que trato de mostrar es el modo en que un sector específico del profesorado, caracterizado por las rasgos de poder de género, edad, formación/titulación y militancia política, aprovecha su incorporación a las estructuras del Estado para desarrollar una práctica reproductiva de una forma de política cultural que le distancia del resto del profesorado, y distancia también a ese otro sector de su implicación política en los programas de transformación del sistema educativo. Creo, además, que esa política cultural formaba ya parte del corpus de los agentes de la hegemonía, que en su desplazamiento hacia otras posiciones en el interior del Estado, se ve reforzada y reproducida. Y creo finalmente que, en ese contexto discursivo, la idea del compromiso social del docente forma parte de una forma de *atrezzo* espectacular ligado al teatro de la nostalgia. “Yo también acudía a las Escuelas de Verano de los 70” declaraba irónico un flamante director general, tras una tensa reunión negociadora sobre ayudas institucionales a la renovación pedagógica.

El último estrato, sobre el que ahora nos movemos

El panorama de la situación actual se funde en un sin fin de imágenes desordenadas: El desorden comunicativo como estrategia de poder. En el Estado español gobierna la derecha política tradicional y en el sistema educativo se acrecientan las políticas de desigualdad, particularmente, en la distribución de los recursos. El mundo es un sistema global sobre el cual el capitalismo, en sus diversas formas, ha tejido una compleja red de relaciones económicas, culturales y políticas. Nada parece escapar ya al capitalismo espectacular del tercer milenio. El reino de la mercancía y el dinero, y el individualismo posesivo han colonizado la esfera vital de la mayor parte de nosotros. No me detendré en esta cuestión.

Baste señalar, con Díaz-Salazar (1999), que esta nueva forma de imperialismo de la civilización capitalista no habría sido posible sin la capacidad del propio sistema para convertirse también, a escala planetaria, en un modo de producción cultural generador de una antropología de masas y un sistema de valores afín a su modelo económico. Lo que me interesa señalar en este punto son dos cuestiones más cercanas al tema que nos ocupa: la primera que, en efecto, en ese proceso de mundialización del capitalismo neoliberal, el Estado español se ha visto sometido, en los últimos veinticinco años, a cambios y transformaciones sobre los que prácticamente no había previsiones en el discurso hegemónico de la izquierda política durante la transición democrática que, como se sabe, reducía la cuestión teórica a la búsqueda del socialismo como vía de superación del capitalismo. Lo cual sitúa ahora al concepto "compromiso social" –si se me permite la expresión- en una órbita marciana. O dicho de un modo algo más riguroso, creo que más allá de la recuperación histórica, el concepto "compromiso social" necesita de un profundo proceso de reconceptualización, en una perspectiva que muestre su actual sentido histórico; que es de lo que pretendo ocuparme en el siguiente epígrafe.

La segunda cuestión es sobre la recomposición sociológica del profesorado, y sobre la recomposición de su auto visión como colectivo laboral. De un modo genérico, tanto la mundialización capitalista, como de un modo más cercano y concreto, las políticas monetaristas y neoliberales de los últimos gobiernos del PSOE y ahora aumentadas por el Partido Popular, han sometido al profesorado a un importante proceso de recomposición que le sitúa –para el problema teórico que nos ocupa– en peores condiciones para asumir la idea del compromiso social. Aunque parezca innecesario desde un punto de vista científico, por obvio, creo conveniente advertir que no se habla aquí de personas sometidas por el destino, sino de individuos sociales. Hablo del profesorado como sujeto social, socialmente construido.

En esta citada recomposición, aparecen –como ya fue señalado- importantes influencias externas al colectivo: la desmovilización ideológica y social, la crisis de la izquierda, la despolitización del conjunto de la sociedad, el triunfo de la filosofía posmoderna del individualismo renovado y el éxito personal, etcétera. Todo ello condiciona que en la actualidad se den como cerrados los debates radicales sobre la enseñanza, tan intensificados durante los años sesenta y setenta. Pero también, en esa recomposición sociológica de la auto visión como colectivo, influyeron las ideologías profesionalista y tecnocrática del trabajo docente, que fueron instalando los gobiernos del PSOE y la pobre, despistada y poco imaginativa respuesta sindical e individual que, dentro del sector, se dio a ese diseño profesionalista. Esto fue provocando un cúmulo de situaciones contradictorias. Mi opinión es que la contradicción fundamental se sitúa entre los siguientes dos polos: por un lado, la función hegemónica y legitimadora de la ideología institucional del profesionalismo en la enseñanza, que viene a interiorizar, en la mentalidad colectiva de los docentes, la exigencia de un status funcional que ofrezca seguridad y "prestigio profesional"; proceso en el que las reformas, en lo que tienen de transformación e intensificación del lenguaje técnico -y a veces esotérico- juegan un importante papel. Pero en el lado opuesto se observa, además del empobrecimiento cultural y el modesto origen social con el que se accede a los estudios de magisterio, de la creciente feminización y del mantenimiento de una titulación de diplomatura profesionalmente dependiente de otras titulaciones superiores, otros significativos factores -propios del capitalismo avanzado- relacionados con la división

social del trabajo y la separación entre los niveles de concepción y diseño de la enseñanza, y los niveles de ejecución práctica. Los análisis muestran una creciente pérdida de control sobre los distintos niveles de concreción de la práctica docente, con procesos de descualificación y recualificación de la fuerza de trabajo, acompañados de un aumento o intensificación de las demandas profesionales.^{vii} En los últimos tiempos, se han acrecentado, en los discursos de la política educativa, muchas de las lógicas y argumentos empresariales en el análisis de la calidad, con peligrosas propuestas diferenciadoras para el valor de cambio de la fuerza de trabajo del docente.

Pero en los momentos de conflictividad laboral, esta tensión dialéctica no se evidencia de la misma manera. Aparecen otro tipo de contradicciones que hacen la situación más confusa. Por ejemplo, en la huelga de 1988, el profesorado presenta públicamente una doble imagen, y yo diría que también una doble moral. Por un lado, era un colectivo de trabajadores, y por tanto, la contradicción fundamental pasaba por el conflicto con su empleador o patrono -el Estado- y, por otro lado, era un colectivo de profesionales funcionarios y luchaba por la homologación con otros funcionarios de la burocracia del Estado, lo cual venía a alejarlo de la preocupación común del resto de trabajadores. Y esa situación contradictoria fue aprovechada por el gobierno: por un lado, acusaba al colectivo de reivindicaciones antiprogresistas y antisociales, por su carácter corporativo y de privilegio; y, por el otro lado, hacía constantes llamadas a su conciencia como profesionales responsables.

Y creo que este proceso ha conducido a que el comportamiento colectivo sea cada vez más característico de una situación de clase media -las actuaciones públicas evidencian un mayor corporativismo- con un déficit considerable de análisis sobre lo que estos planteamientos comportan de una pérdida de identidad con la clase de la que el sector es mayoritariamente originario y de pérdida de orientación sobre los modelos globalizadores de alternativa a la escuela pública, y el papel del profesorado progresista en el desarrollo de la alternativa.

Es una situación que se puede calificar de ambigua. Y en ese marco de ambigüedades, la implantación de la Reforma y el desarrollo de la LOGSE insistió en la retórica del profesor como un profesional responsable de su formación y de la mejora de la calidad de la enseñanza. Con el riesgo de hacer una simple caricatura de la realidad, veamos brevemente, con el punto de mira en la toma de decisiones sobre esos procesos de formación y mejora, dónde quedaba desplazado el protagonismo de este colectivo laboral. La formación inicial es competencia de las universidades, pero a su vez es dependiente de la regulación del puesto de trabajo que hace el Ministerio. Se inició el proceso de reforma de los títulos y planes de estudio, de cuya propuesta se encarga el Consejo de Universidades, en el que está presente el Ministerio, y se encargó a un grupo de expertos la elaboración de un informe sobre los mínimos curriculares para la formación del profesorado.^{viii} El debate fue más limpiamente democrático cuanto más tecnicista, gremial o corporativo se hacía su contenido. Preguntarse, por ejemplo, ¿cuáles son los nuevos, complejos y excitantes retos que la sociedad contemporánea plantea a la práctica docente? y ¿qué nuevas soluciones se necesitan? hubiera supuesto abrir socialmente el debate, dotarlo de lentitud y conflictividad, y encarecerlo políticamente; todo ello innecesario si desde la universidad y desde la administración, se miraba a la escuela con las gafas ahumadas del tecnicismo.

Sin embargo, y en contra de algunos análisis, con el Partido Popular gobernando ahora la mayoría de las administraciones educativas, no creo que, en un sentido estricto, se hayan incrementado las políticas neoliberales en educación. Lo que realmente ha aumentado es el tradicional desprecio del capitalismo hacia la escuela como servicio público. No aumentaron escandalosamente las disposiciones normativas ni las políticas desreguladoras, no se incrementaron los programas dirigidos al fomento de la competitividad entre escuelas y entre trabajadores, no aumentó significativamente la financiación de programas dirigidos al análisis del rendimiento ni aumentó escandalosamente la nómina de economistas en un Ministerio de Educación en el que desde la Segunda República no se sienta ningún pedagogo. Simplemente, se le da más dinero a la Iglesia y a las empresas privadas dedicadas al negocio de la educación, pero no aumentó exageradamente la ideología de la "neutralidad" del Estado respecto a esa forma de economía de mercado. Se desvían inversiones a otros programas del Estado que nada tienen que ver con la educación, pero sí mucho con la hegemonía cultural y los intereses de determinados grupos financieros y de poder. Y se disfruta de un pacífico "pacto social" con las principales organizaciones sindicales, a cambio de una copiosa financiación a través de programas europeos, para que se dediquen a una más que discutible capacitación profesional docente. Pura estrategia capitalista que utiliza la lógica de la acumulación económica como criterio para la organización de las relaciones sociales; eso sí, con tendencia creciente a la globalización y al pensamiento único, en el sentido que esto es explicado por Ignacio Ramonet (1998).

¿Qué hacer? La reincorporación del concepto compromiso social a la formación inicial del profesorado

El recorrido por las transformaciones discursivas del compromiso social puede mostrar los motivos de su silenciamiento y ocultación. Pero nada hace pensar que, en tanto que pragmatismo crítico, tal compromiso deba desaparecer del conocimiento profesional práctico de los futuros profesores y profesoras. Las relaciones de injusticia y desigualdad permanecen y, en algunos sentidos, se acrecientan; y en otros, surgen con nuevos formatos relacionados con nuevas formas de poder. El compromiso radical de la escuela con la educación del ser humano no puede eludir su posición crítica con las políticas de injusticia y desigualdad. Ésta debe seguir siendo una cuestión básica de todo educador. Es cierto que hablamos un lenguaje público que nos compromete con la "tradición heredada" del discurso progresista en educación, aunque también parece cierto que tal concepto ha sufrido una sedimentación histórica que es preciso deconstruir. No podemos interpretar los significados de hoy a la luz de la historia y el poder de antaño, sino en el modo en que la historia y las relaciones de poder han resignificado los constructos con los que hoy confrontamos nuestra vida social y política. Quizá el salto más significativo en este último cuarto de siglo, o al menos, el aspecto que a mí me interesa subrayar en relación con el entramado conceptual de las políticas del compromiso en la escuela, es el salto del estructuralismo al postestructuralismo en el análisis, la interpretación y la crítica: de la crítica a estructuras y superestructuras de poder y de clase, al reconocimiento de las formas en que el poder produce y se reproduce en el sujeto social; del análisis de las políticas macro, al análisis de las micropolíticas; de la confrontación de las ideologías, al análisis del lenguaje y las formas simbólicas de dominación interiorizadas en nuestros cuerpos. Es en

este nuevo campo de juego en el que pretendo situar algunos principios estratégicos para la formación del profesorado. Entiendo, como Cherryholmes, que:

Existen estrategias gracias a las cuales se pueden leer, interpretar, criticar, hablar, escribir y evaluar al menos algunos de los aspectos del ejercicio y los efectos del poder. Tales estrategias se pueden emplear crítica y pragmáticamente desde las aulas para trabajar en proyectos de investigación destinados a aplicarse en programas de formación del profesorado. No sugieren lo que los investigadores-teóricos deberían decirles a los docentes, ni lo que deberían decirles los administradores, los políticos o los que se dedican a la formación del profesorado. En lugar de eso, sugieren que todo el mundo recapacite sobre lo que dice y lo que hace (Cherryholmes, 1999. p. 180).

De entre esas posibles estrategias, que podrían estar presentes en programas de formación del profesorado quiero proponer ahora las siguientes:

1. Trabajar los textos, trabajar las políticas de representación
2. Ensayar políticas de ciudadanía haciendo públicas las escuelas
3. Construir redes comunicativas, espacios horizontales de formación

1.- Trabajar los textos, trabajar las políticas de representación

Hablaba antes de capitalismo espectacular, en un sentido situacionista. Ese sistema que transforma la vida en representación, donde lo verdadero no es más que un momento en el transcurso de lo falso, decía Guy Debord (1976). A esos episodios *significativos*, Roland Barthes los llamó “instantes preñados” y nos enseñó a identificarlos en Diderot, en Eisenstein, en Brecht. Y de este último recuperó la noción de *gestus social*, “un gesto o un conjunto de gestos en los que puede leerse toda una situación social” (Barthes, 1995. p. 97); aquello que hace humano y confiere sentido a un texto, a cualquier forma de representación simbólica. Y Foucault nos advirtió que toda formación discursiva es un efecto de poder organizado a través de reglas anónimas, mediadas históricamente, y determinado por un tiempo y un espacio (Foucault, 1979. p. 117). La escuela es en sí misma una formación discursiva, es decir, un conjunto de prácticas discursivas que logran una cierta regularidad. Pues bien, creo que el constructo “compromiso social” hoy no debe remitir a ningún tipo de adscripción ideológica, sino al aprendizaje político de la lectura e interpretación del texto de la escuela, en tanto que discurso de poder. Pero ese aprendizaje se hace desde dentro del propio discurso de la escuela –al fin y al cabo, en un sentido material, el maestro entró en la escuela a los cuatro años, y todavía no ha salido de ella–. Así, nuestra constitución como sujetos sociales está directamente vinculada a esta formación discursiva. En ese sentido, nosotros mismos somos texto y nuestra biografía, una forma de sedimentación de diferentes prácticas discursivas. Trabajar la textualidad es también, trabajar la analítica de la construcción social de nuestra propia identidad profesional. Interpretar los códigos temáticos subyacentes al texto de la escuela e interpretar también nuestra historia en relación con esos códigos.

En diferentes trabajos de Henry Giroux y Peter McLaren^{ix} los conceptos de “pedagogía crítica de la representación” o “alfabetización crítica” se utilizan haciendo referencia a

propuestas para los educadores que deberían estar en la base de una nueva y actualizada lectura del compromiso en la escuela. En primer lugar, reconociendo a las culturas multimedia no como meramente productoras de conocimiento, sino también de subjetividad. En ese sentido, la formación pedagógica debería comprometerse con el análisis crítico del modo que las representaciones de los medios de comunicación nos constituyen a todos –no sólo a los estudiantes, también a los profesores- como sujetos políticos, dentro de unas fronteras culturales sometidas a la economía política de la verdad, los valores y el poder. Así que un primer trabajo estaría relacionado con las estrategias para *re-conocernos* en el interior de las estrategias discursivas del poder, y no al margen de él. En segundo lugar, la pedagogía del compromiso debería ayudarnos a analizar el poder textual como una estrategia de legitimación de políticas de desigualdad y poder, a menudo con la complicidad interpretativa del profesorado. El análisis de los libros de texto, y otras narrativas que hegemonizan el curriculum en las aulas, podría incorporar esta orientación crítica respecto al modo en que sólo se confiere autoridad –moral, científica, social- a un determinado tipo de representación textual, marginando otras voces, otras posibilidades comunicativas y otras culturas.

En el sentido político de estimular más la producción de significado que el consumo de significado, me interesa recuperar de la memoria histórica algunos principios estratégicos de la pedagogía Freinet como “el texto libre”, la “correspondencia escolar” o “las bibliotecas de trabajo”. Sabemos que el modo en que la experiencia del estudiante se produce, organiza y legitima en la escuela es un eficaz mecanismo de reproducción social y cultural. La escolarización legitima subjetividades, formas y estructuras sociales dentro de un marco de relaciones de poder y de reconocimiento o exclusión de significados. Por eso mismo, la presencia en el aula del texto libre, como expresión de la diferencia, de la cultura popular, y de la experiencia y el deseo de los estudiantes, es un componente importante de la pedagogía del compromiso. Lo irónico del discurso de la última reforma curricular española es reclamar la importancia de la experiencia del sujeto al servicio de un supuesto constructivismo psicológico que, en su traducción curricular, laminaba toda posibilidad de expresión cultural no contemplada en el propio diseño del curriculum. Reconocer, desde la política, que los individuos elaboran significados y realizan implicaciones emocionales en dichas construcciones, es reconocer la posibilidad política de lucha porque las historias particulares, las identidades y las diferencias formen parte del trabajo cultural de la escuela. Creo, al mismo tiempo, que reconocer el componente afectivo y emocional en la construcción del significado es una llamada importante en la reconceptualización del conocimiento profesional práctico del maestro. Al respecto, dejo apuntadas dos sugerentes lecturas: en la primera, Roland Barthes incorpora el concepto de “maternaje” para hacer referencia a un tipo de destreza educativa que no se puede identificar ni con la teoría ni con la técnica de la enseñanza y que dicho autor vincula directamente a la producción del deseo (1995). En el segundo, Soledad Murillo (1996) utiliza el concepto de lo “doméstico” para hacer referencia a una experiencia y destreza social que va más allá de lo público y lo privado, y que dicha autora vincula con el compromiso afectivo. El texto libre, entonces, desbordaría la mera técnica de una didáctica innovadora, para convertirse en una estrategia de una pedagogía política que aborda la propia experiencia del estudiante, produciendo significado a partir de su propio trabajo y haciendo que esto se problematice en el sentido –ya comentado- de expresión del modo en que el poder coloniza nuestros cuerpos y vida cotidiana.

Por otra parte, quiero imaginar la correspondencia escolar y las bibliotecas de trabajo (BT) con las posibilidades tecnológicas actuales como un modo de incrementar la posibilidad del reconocimiento de los múltiples estratos y la múltiple complejidad con la que se expresa la identidad, la diferencia y la acción humana. Más allá de los discursos multiculturales del currículum, creo que la correspondencia y el intercambio cooperativo de las BT como estrategia de una pedagogía política facilitarían la comprensión de los códigos particulares con los que, dentro de un contexto temporal y espacial, los individuos representan su vida o manifiestan su subjetividad dentro de unos determinantes culturales, sociales y políticos; facilitando con ello, al mismo tiempo, la posibilidad de un diálogo crítico.

2.-Ensayar políticas de ciudadanía haciendo públicas las escuelas^x

La democracia en la escuela es formal y representativa, como en la sociedad; y muestra una imagen estática, rígida y pretérita de las posibilidades de futuro de la democracia escolar, como en la sociedad. La organización del colectivo es heterónoma y muestra la presencia constante de relaciones de dominación. El grupo se organiza en numeradores y denominadores, pares binarios en una relación de poder: el director, el padre, el profesor de matemáticas, la profesora de preescolar, el inspector, el presidente de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (APA), la madre, el niño, el bedel, las mujeres de la limpieza. El encuentro no es asambleario, no hay relación dialéctica que integre la reflexión sobre la acción y la propia acción; domina la separación: elegidos y electores; y un reparto de roles en lo local de la escuela que bajo la apariencia de autonomía esconde la absoluta dependencia de lo global de la sociedad.

La democracia formal en la escuela posibilita la participación formal, votamos a nuestros representantes, circulan los papeles entre las manos de casi todos. Pero, al mismo tiempo, favorece el desencanto, la desilusión, el aburrimiento; la inercia. “Me da igual que sea tal o que sea cual el director, si no hay una implicación verdadera, si sólo encuentro inercia...”, decía una profesora. A esta limitación de la participación, en el ámbito macropolítico de lo social, Jesús Ibáñez (1989) le llamó “el componente totalitario de la democracia [...] El pueblo no se reproduce a través de sus representantes, se suicida” (p. 82).

En la escuela decimos, pero no decidimos. La información, lo que nos atañe y nos interesa, circula entre nosotros como entre elementos separados, inconexos. Podríamos señalar, siguiendo a Wilden (en García Pintado, 1997. p. 456), que la escuela es un conjunto social con tres niveles (el de los elementos, el de las estructuras o relaciones entre elementos, y el del sistema o relaciones entre las estructuras). Para que la democracia real sea posible, dice este autor, se debe dar *en* y *entre* los tres niveles del conjunto. Pero, en la escuela, los elementos no están juntos, no forman *conjunto*. Todo lo más, se sectorizan, pero el debate en el interior del sector no es deliberativo, no es estructural. Al no haber sujeto político no hay política, no hay esfera pública que nutra el rito de paso de la deliberación y de la acción. Así que, gracias a la posibilidad de la democracia formal, en la escuela se garantiza la imposibilidad del debate dialéctico; la imposibilidad de acceso de los diferentes grupos estructurales -profesorado, familias, alumnado, pero también profesorado de izquierdas y profesorado de derechas, etcétera- a la asamblea, a la esfera pública de la democracia real.

- **Quizá si le encontráramos el sentido (y el valor de uso).** Participar, exigir cosas, implicarse; parece que hay procesos y formas que lo facilitan, y otros que lo impiden; por ejemplo, lo pequeño; por ejemplo, lo cercano, lo inmediato; un centro pequeño, un claustro poco numeroso, un grupo de debate entre poca gente; el día siguiente, aquello a lo que me enfrentaré el lunes que viene. Quizá todo eso favorezca la participación; pero, no es suficiente. Es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Ésta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente.
- **Implicarnos, encontrar el sentido, romper las inercias, buscar y reconocerse en el colectivo.** Todo eso es, también, un proceso de aprendizaje. Nos falta aprender a vivir la democracia.
- **La democracia en el curriculum: "el meollo de la cuestión".** En el poema de Evtuchenko, el muchacho Melitón Manzana muere por proclamar al mundo durante tres minutos la verdad (después, ¡que escape la vida!) En las algunas escuelas se incorpora al horario una hora semanal "para tratar estos temas"; en otras, sin embargo, "es el meollo de la cuestión", nos dice otra maestra. Porque hace falta enseñar la democracia, es decir, tomarla como problema del curriculum. La democracia no es una lección ocasional, ni un tema puntual de algún área o disciplina académica. Es un problema básico del contenido del curriculum como ámbito y proceso de experiencias con las que se enfrentan escolares y profesores con intencionalidad educativa.
- **A contracorriente de la vida cotidiana.** Hablamos de la escuela, desde la escuela. No parece que en esa discusión las cosas quieran escapar de ese marco institucional. Pero se sabe que lo que pasa en la escuela es también consecuencia de lo que se vive en la calle, en la familia, en el más amplio sistema social y cultural. Al fin y al cabo, estudiantes y profesores andamos transitando por entornos, contextos y ecologías diferentes. Por eso, se sabe también que la democracia es difícil de vivir aquí dentro si no se vive intensamente ahí afuera. Y que los valores y comportamientos cotidianos fuera de la escuela no parecen acercarse a lo que el grupo considera educativo y democrático.

No obstante, esta apuesta educativa por la participación que no se da en la sociedad externa constituye un motivo más para trabajar en un sentido democratizador en la escuela. Esos conflictos que el alumnado observa fuera del ámbito educativo, se habrían de recuperar en la enseñanza para reflexionar acerca de ellos, discutirlos y así preparar al alumnado para que en la vida real puedan afrontar esas dificultades.

- **Una hipótesis del grupo de investigación y un programa de formación del profesorado.** La hipótesis central en aquella investigación (Martínez Bonafé, 1999a) era la ausencia en la escuela de *la ciudadanía*. Es decir, de la conceptualización de la escuela pública como un espacio político democrático en el que el sujeto crea y recrea en la interacción con los otros, la posibilidad social de su desarrollo autónomo. Frente a la ciudadanía, los estamentos. Sabemos que profesorado, familias y alumnado

constituyen identidades diferenciadas –aunque, todos sabemos también que cada uno de esos sectores encierra muchas y diferentes identidades–. Sabemos igualmente que esa complejidad intersectorial –y estamental– muestra un dinamismo dialéctico constante donde puede que se configuren los límites fronterizos de un modo diferente al que muestran los esquemas de representación formal. La escuela es una sociedad en pequeño, donde las alianzas, las tensiones, los enfrentamientos y las solidaridades se dibujan y desdibujan con más facilidad y agilidad que lo que muestran los esquemas formales de representación y gestión democrática. El ejercicio de la ciudadanía permitiría que el teatro de operaciones en el que se gesta la vida democrática de la escuela fuera público, y en ese sentido, también educativo.

En la última fase de la investigación la intención del grupo fue poner en las manos del profesorado herramientas conceptuales y procedimentales, para pensar colectivamente la crítica a las insuficiencias de la democracia en las escuelas y tratar de encontrar prácticas de superación. En esta fase final, el grupo se diluye en el análisis y el uso de sus propias herramientas teóricas y prácticas. La idea táctica fue construir diferentes materiales de trabajo –un “Caballo de Troya”– que pusieran al profesorado en situación de pensar e intervenir sobre problemas concretos del aula y la escuela, pensándolos en clave democrática, que en el caso de esta propuesta de formación, significaba pensarlos desde las claves conceptuales de la relación poder-saber e identidad-ciudadanía.

3.-Construir redes comunicativas, espacios horizontales de formación

El aprendizaje del compromiso no se hace tomando apuntes en las aulas de las escuelas de formación del profesorado. Es un aprendizaje desde la experiencia, y en la experiencia de la acción comprometida, nos recordaría J. Dewey (1967). Como he intentado mostrar a lo largo del texto, el capitalismo es también un modo de producción cultural al que es necesario enfrentar una contracultura ciudadana alternativa. Los futuros maestros y actuales estudiantes de las escuelas de formación –como cualquier otro individuo- viven en una orientación vital marcada por el individualismo posesivo que, en términos de un determinado consumo de bienes culturales, es reproducido en las instituciones universitarias. En encuestas recientes sobre el uso del “tiempo libre” de los jóvenes españoles –señala Díaz-Salazar (1999)- son dos las actividades que destacan, muy por encima de todas las demás: ver la televisión y tomar copas; sólo el 3% de los jóvenes declara que dedica una parte importante de su tiempo a actividades de transformación social y a impulsar las propuestas de los nuevos movimientos sociales. Como el mismo autor comenta: “La civilización capitalista crea una unión entre economía y cultura ciudadana y genera una escisión entre la mentalidad cultural y la política” (p.18).

La cultura política de implicación ciudadana se aprende a través de formatos alternativos a la industria cultural de masas, al anquilosamiento institucional del poder académico y a la perversión de la política por las organizaciones sindicales y políticas *separadas*. He querido utilizar la metáfora de la red y de la horizontalidad para hacer referencia a formas de producción de conocimiento, cultura y política, en las que diferentes identidades personales y políticas puedan reconocerse en un proyecto común internacionalista y mestizo: que entienda la escuela como un espacio social privilegiado –pero no exclusivo-

para aprender las virtudes públicas del altruismo, la solidaridad y el *asociacionismo*, y la participación social. Lo que los programas de formación inicial podrían promover en las escuelas del magisterio son pequeños laboratorios de ciudadanía en los que se ensayen y se comuniquen diferentes propuestas cooperativas de formación para la cooperación; e identificar en otros ámbitos no institucionales diferentes prácticas que se asocien a esas redes de aprendizaje. He visto en diferentes propuestas de Escuelas de Verano y proyectos de investigación de Movimientos de Renovación Pedagógica esa posibilidad de vinculación horizontal para el aprendizaje mutuo del compromiso social; como ejemplo tenemos que en el libro de Jennifer M. Gore (1996) la autora acaba sus últimas páginas describiendo y analizando los cambios en su propia práctica como formadora del profesorado en la universidad. Es otra posibilidad.

Referencias

- Alvarez-Uria, F. (Ed.). (1997). *Jesús Ibáñez. Teoría y práctica*. Madrid: Endymion.
- Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1988). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cherryholmes, C. H. (1999). *Poder y crítica. investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Debord, G. (1976). *La sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Salazar, R. (1999, 8 de noviembre). Mundialización capitalista y ciudadanía. *El País* [pp. 7].
- Foucault, M. (1974). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1936, octubre). *L'Éducateur Proletarien*, 1.

García-Pintado, A. (1997). El azar y la democracia: una lectura política del paradigma complejo de investigación social de Jesús Ibáñez. En F. Álvarez-Uría. *Jesús Ibáñez. Teoría y práctica*. Madrid: Endymion.

Gimeno, J. (1988). Proyecto de Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 47-51.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC

Giroux, H. (1992). La pedagogía fronterera en l'edat postmoderna, en **AAVV**. *Crítica de la pedagogía i pedagogía crítica*. Valencia: Federació M.R.P.SP.V. Galaxia.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. y McLaren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Gore, J. M. (1995). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Tecnos.

Ibáñez, J. (1989). Posibilidades y límites de la democracia formal representativa. *Contrarios. Revista de Crítica y Debate*, 2, 76-97.

Mc Laren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI-UNAM

Martínez Bonafé, J (1989) *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Valencia: Universitat de Valencia.

Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela*. Madrid: Miño y Dávila.

Martínez Bonafé, A. (Coord.). (1999a). *Viure la democràcia a l'escola*. Barcelona: Graó.

Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

Martínez, J. (1999c). ¿Enseñar a los maestros? Sobre lo que no verificamos los positivistas recalcitrantes, no interpretamos los hermenéuticos apasionados y no hemos sido capaces de transformar los críticos poco prácticos. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 52, 45-51.

Murillo, S. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI.

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*. Barcelona: Laia.

Pérez, A. (1990). La formación del profesor y la Reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 84-87.

Pérez., A. (1997). *Historia de una Reforma educativa*. Sevilla: Diada.

Popkewitz, T. (1987). *Critical Studies in Teacher Education*. London: Falmer Press.

Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.

Popkewitz, T. (Ed.). (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Popkewitz, T. (Ed.). (1999). *La conquista del alma infantil*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Ramonet, I. (1998). *Pensamiento crítico versus Pensamiento único*. Madrid: Temas de Hoy.

Tamarit, J. (1999). Educación popular y formación docente. *Cuadernos de Educación. Serie Formación docente*, 1 (2), 6-10.

Zeichner, K. y Gore, J. M. (1990). Teacher socialization, en W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

Zeichner, K. (1995). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-127.

ⁱ Los *movimientos de renovación pedagógica* son organizaciones autónomas de profesores y profesoras que, además de intercambiar saberes y experiencias profesionales, actúan con una perspectiva política en el proceso de poner en crisis el sistema educativo entendido como reproducción cultural y social.

ⁱⁱ Incorporo este cuarto nivel conceptual porque quiero mostrar la totalidad argumentativa del discurso del compromiso, en el que, como vengo señalando, encuentro importantes apoyos en los trabajos de Bourdieu. Pero este nivel de análisis no estaba en *La reproducción* ni mucho menos en los textos de política educativa del momento, mucho más influenciados por diferentes lecturas simplificadoras del estructuralismo marxista más ortodoxo.

ⁱⁱⁱ Una aproximación a este mismo argumento desde los apoyos conceptuales de Antonio Gramsci puede verse en Tamarit, J. (1999. p. 6-10).

^{iv} Las Escuelas de Verano son un espacio de encuentro anual para el intercambio y la cooperación pedagógica. Tienen gran prestigio entre el profesorado y una potente base militante diseminada en todo el estado español. Una revisión más amplia del tema se encuentra en Martínez Bonafé, J. (1998).

^v Me detuve a estudiar esta cuestión en profundidad en Martínez Bonafé, J (1989).

^{vi} Existe una abundante literatura sobre las relaciones entre la ideología profesionalista y los discursos de la reforma educativa. Thomas Popkewitz es uno de los autores que mejor ha tratado este tema desde una perspectiva crítica. Véase Popkewitz, Thomas (2000).

^{vii} He desarrollado de un modo más completo esta tesis en Martínez Bonafé, J. (1999b, cap. 1 y 2).

^{viii} Sobre la reforma de los planes de estudio ver: Gimeno Sacristán, J. (1988); y Pérez Gómez (1990; 1997).

^{ix} Entre otros, puede verse: Giroux, H. (1992; 1993; 1997). Giroux, H. y McLaren, P. (1999). McLaren, P. (1994).

^x El presente epígrafe ha sido elaborado a partir del informe de progreso de una investigación financiada por el CIDE sobre las posibilidades de radicalización democrática de las escuelas. Ver Martínez Bonafé, J., (1999b).