

CAPÍTULO VIII

Lo que nunca reforman las Reformas. **Jaume Martínez Bonafé. Universitat de València.**

Todas las reformas educativas se presentan legitimadas por *la urgencia* de acudir a resolver los graves problemas del sistema educativo. Y ciertamente, el sistema los tiene muy graves, en eso suele haber coincidencia. Sin embargo, cuando se proyectan políticas de intervención sobre ellos, las estrategias se quedan en la superficie de esos problemas, las más de las veces. Y los debates que las acompañan, -si los hay, pues a menudo es puro simulacro- difícilmente acuden a la raíz de los problemas. Con el añadido, que no deja de ser sorprendente, de una considerable simplicidad en los argumentos pedagógicos. Podríamos decir que a menudo las reformas educativas se hacen sin el concurso del saber pedagógico o guiados por una tradición o enmarque pedagógico muy de ir por casa. Al menos si lo juzgamos por los problemas que se formulan o aquellos que se ausentan, y las soluciones que se proponen o prescriben.

En el presente texto quiero rescatar de la cultura de la renovación pedagógica cuatro cuestiones de raíz para cualquier reforma educativa. En mi opinión cualquier política educativa reformista no debería escapar –y eso si, *con carácter de urgencia*- a una revisión en profundidad del concepto de cultura, de conocimiento escolar, y de las traducciones de esto en el curriculum. Tampoco puede escapar a una revisión crítica del puesto de trabajo docente, y de los saberes necesarios para el desarrollo de la docencia. Menos se puede obviar la revisión en clave de radicalización democrática del mundo social y organizativo de las instituciones escolares. Y es igualmente necesaria, la revisión en profundidad de las relaciones entre la institución y su entorno. Dicho esto de otro modo, no creo que ninguna política verdaderamente reformista en educación pueda implementarse de espaldas a las complejidades del sistema socio-cultural en que se inscribe, porque en esas complejidades debe encontrar también las complicidades para su implementación.

Una revisión del concepto de cultura, de conocimiento escolar, y de curriculum.

En uno de sus artículos en *El País* (1/3/05) el ingenioso divulgador de filosofía Fernando Savater declaraba alarmado su preocupación por una propuesta del Consejo de Estado para transversalizar la educación cívica –impregnar el

currículum de valores, parece que se decía- evitando convertir la educación cívica de nuestros escolares en una asignatura más del currículum. Eso son “cuentos chinos”, nos dice Savater en su artículo, y propone una asignatura específica de educación ciudadana con un temario claramente definido. Desde mi punto de vista, este es un ejemplo ilustre del problema. Si consideramos intocable la organización disciplinar del currículum, con materias separadas, horarios específicos y profesores especialistas; si consideramos el conocimiento escolar como un proceso acumulativo de conocimientos independiente de las experiencias subjetivas; y si entendemos que la Academia, con sus códigos culturales específicos, debe definir la selección cultural para la escuela, entonces la propuesta de Savater puede ser tan acertada como la de aquella asociación de catedráticos de Geología que durante el debate de la LOGSE pedían una asignatura específica de su especialidad en la Educación Secundaria. Si a mi me lo preguntan les diré que prefiero que los exámenes quincenales sean de democracia antes que de geología, pero eso son ya matices del gusto o del poder.

Sin embargo, por seguir con las propuestas de ilustres científicos sociales, otros nombres dicen otras cosas. Por ejemplo, Edgar Morin hizo un texto por encargo de la UNESCO donde bajo el título de *los 7 saberes necesarios para la educación del futuro* viene a proponer algunas tesis elementales, muy trabajadas a lo largo de su obra: que no podemos separar la ciencia de la conciencia, que ya no hay naturaleza pura y nunca hubo cultura pura, que no hay conocimiento significativo sin experiencia ni experiencia significativa sin conocimiento, que ambientalizar la cultura es ya una exigencia de urgencia si queremos crecer al lado de la tierra y no contra la tierra, etc, etc. A Morin no se le ocurre hacer de esto asignaturas, aunque sabe mejor que muchos que cada uno de esos saberes tiene una formalización específica, una tematización académica, una concreta argumentación reflexiva. Pero poner todo eso al servicio de la educación es otra cosa. Tampoco la Comisión sobre los Contenidos de la Enseñanza que presidió Pierre Bourdieu por encargo del Ministro de Educación Nacional en la Francia de 1988 estaba por reforzar la disciplinabilidad y el enciclopedismo. Proponían cosas como: reducir la extensión, asegurar la asimilación reflexiva, explicitar la “filosofía” subyacente a cualquier selección cultural, diversificar las formas de presentación del currículum, y redefinir la fragmentación por especialidades hacia esquemas interdisciplinares.

¿Y qué dice de esto la pedagogía? Pues hace ya mucho tiempo que venimos observando que los actuales códigos culturales y curriculares de la escuela empobrecen y perjudican a unos para que se beneficien otros. Y que la igualdad de

oportunidades no es una misma propuesta curricular para todos, sin analizar la relación entre esa homogeneidad de la oferta de cultura escolar con la heterogeneidad y diferencia social y cultural. Hace tiempo también que se ensayan formas de organización del curriculum que ponen en relación saberes diferentes para avanzar en proyectos de investigación escolar. La globalización, los proyectos de trabajo, los centros de interés, son formas conocidas de nombrar un complejo mapa conceptual en el que se cruzan las formas de construir nuevos conocimientos significativos con las formas de vivir e interpretar las experiencias conocidas. La lista de autores ruborizaría a quienes a veces han condenado estos principios de la relación del sujeto con el conocimiento al reduccionismo simplificador de las técnicas metodológicas de aula. Desde la brevedad que exige este artículo, reconozcamos al menos que, en términos de reformas legislativas, una cosa son los mínimos culturales que el Estado garantiza por derecho, y otra la homogeneización cultural y el monolitismo curricular. Ni las asignaturas ni los libros de texto son la única forma de presentar y organizar el curriculum, y si además sabemos que no son las mejores, ¡caramba! no sitúen Uds. el debate en ese restrictivo marco de significados. A no ser que como dicen que dijo Adolfo Suárez, el interés sea cambiar algo para que todo siga igual.

El trabajo educativo y los saberes necesarios para su desarrollo.

Un ministro socialista apellidado Maravall anunció una importante reforma educativa soportándola sobre dos pilares fundamentales: uno era la reforma del curriculum, pero el otro tan importante o más que el anterior, era trabajar con el sujeto protagónico del cambio que es el profesor. Y en efecto, este es otro principio básico de la pedagogía: no hay cambio en la escuela si no cambiamos la mentalidad y el saber profesional de quienes han de conducir con sus manos ese cambio. También sabemos que se han intentado reformas sin los profesores –recuerden aquello de “materiales a prueba de profesores”- o contra los profesores: el modelo era bueno pero los profesores no estaban a su altura, se dijo. Pero con esos mimbres no se teje más que el texto del fracaso.

Voy a señalar algunas cuestiones con las que se arma ese pilar fundamental del profesorado, que no suelen contemplarse en las políticas de reforma. La primera, tal vez por antigua y básica, ya no la nombra nadie, siendo los sindicatos quienes más rápido la olvidaron: el cuerpo único de enseñantes. Esto puede tener muchas interpretaciones, pero hay alguna elemental: quienes se dedican al noble arte de la enseñanza deben tener todos una misma titulación profesional –la más alta, antes

con la licenciatura, ahora con el grado-. Mantener la diplomatura para el magisterio y la licenciatura para secundaria y universidad no tiene soporte pedagógico alguno. Y mantener durante los últimos 25 años de democracia la formación pedagógica del profesorado de secundaria en los niveles de pobreza en que está en la actualidad es de una irresponsabilidad histórica de difícil interpretación.

Como ya he señalado en otros lugares, detrás de todo modelo de formación del profesorado hay una teoría del sujeto, una teoría del conocimiento, una teoría de la relación entre ambos, y eso es también decir una teoría del poder. Muchas de las políticas de reforma conciben al profesor como un consumidor pasivo de la buena nueva reformista, pero eso es anular la capacidad y la posibilidad de que el profesorado quiera tomar en sus manos el proyecto político del cambio. Por ahí sólo se camina hacia un saber de alienación que sitúa a los profesionales de la enseñanza en una relación de dependencia con respecto a un conocimiento experto elaborado al margen de su experiencia vital y profesional. Uds. me dirán que siempre existió un conocimiento elaborado, académico, científico, nacido del rigor investigador, que de algún modo es anterior y externo al propio sujeto. Pero observen que lo que yo subrayo es *la relación* que se establece entre el sujeto y ese tipo de conocimiento: una relación de dependencia, de sumisión, una relación de poder. Hacer reforma, por este camino, es dejar hacer y dejar hacer-se. Y la formación para la reforma, en este caso es una formación de *consumidor*: fragmentaria, construida mediaticamente, deslocalizada, efímera, pretendidamente objetiva, individualizada. El pensamiento separado de la actividad, la investigación separada de la acción, el sujeto separado del objeto y desgarrado de si mismo.

En mi opinión se crearon los Centros de Profesores desde una teoría de la recuperación del sujeto que venía a decir que la transformación y mejora de la escuela pasaba por la comprensión crítica del profesor de su propia práctica, y por la capacidad de encontrar en el diálogo colaborativo las estrategias de transformación. Seguramente esto es incompatible con una reforma por decreto, a corto plazo, y con modelo único –que es también pensamiento único-, pero esto último significa reducir el sujeto a consumidor, donde la ciudadanía y la política quedan en manos de la burocracia profesionalizada, y así no hay conocimiento emancipador que valga. Dejando la trilogía sujeto-ciudadanía-emancipación en esos lodos, lo que nos enseña Boventura de Sousa es que el paradigma emergente no puede ser más que puro tsunami neoconservador. Y, en efecto, los profesores saben, para bien o para mal, que las olas reformistas no son mas que eso, puro movimiento superficial y puntual de las aguas, y esperan a la calma chicha para

seguir haciendo cada cual lo que siempre hizo, tanto de bueno como de malo. Y claro que, si anteriormente no problematizamos el currículum y el modelo de selección cultural, que es el objeto de trabajo del profesor, no podemos culpabilizarle ahora de que no lo haga por sí mismo. Recuerden cuando se quiso hacer a los profesores constructivistas sometiéndoles a intensivos programas conductistas impartidos por expertos divulgadores de la Reforma. Y no se dejaban.

Radicalizar la democracia en la escuela.

La democracia es un valor –se recuerda menos que es fundamentalmente un derecho- que está presente en todos los discursos reformistas. Sin embargo, ni es una práctica social vivida en la escuela ni es un claro programa político de las reformas. Como señalamos en nuestra investigación, la democracia puede que funcione formalmente, pero no hay un deseo de ella. Es decir, existen los órganos de representación, pero los profesores declaran que cuantos menos claustros mejor, que les da igual quién pueda ser el director, y que en cuantos menos comisiones participen mejor. Se quejan de la poca asistencia de las familias a las reuniones de clase, y las AMPAS se quejan del poco interés por la afilian y por la militancia de quienes se afilian. Los estudiantes acuden a los Consejos Escolares como quién va a la visita del médico, hacen asambleas de aula como pueden hacer ejercicios de matemáticas y todos –profesores, familias y estudiantes- se instalan el discurso del “ellos y nosotros”. El concepto de comunidad educativa desapareció. Y con él el de la escuela pública como proyecto político de la ciudadanía. La LODE consagró los estamentos y se fomentó la cultura corporativa. Y los problemas sociales en la escuela se enmascararon con lógicas tecnocráticas. El discurso de la profesionalización de la dirección escolar, que inauguró la denostada Ley Pertierra del último gobierno socialdemócrata, y continuó a sus anchas la derecha del P.P. –entre otros posibles ejemplos-, no escapa a esa lógica. Los lenguajes se modifican, y las políticas se instalan en un modelo de debate donde la apariencia de una discusión técnica enmascara la evidencia del problema político. Los horarios escolares, los modelos de participación, la organización y la gestión del centro escolar, las categorías laborales, la distribución de tareas profesionales, los conflictos y sus soluciones, la disciplina, el premio y el castigo, la distribución y uso de los espacios, etc, son todos ellos problemas que remiten a una teoría política de la escuela como institución.

Las relaciones entre escuela y entorno.

Aparentemente las reformas se discuten como si las escuelas y los institutos y las personas que por ellos circulan no fueran a salir nunca de ellos. Como si no existiera una esfera o un sistema –díganle como quieran- social más amplio en el que se inscriben y con el que están en interdependencia. Sin embargo, todos sabemos y todos nos quejamos de la esquizofrenia educativa, de la hendidura patológica entre la escuela y la ciudad. Citaré algunos de los ejemplos más sencillos y comentados: nuestros gobernantes piden a la escuela que eduque en el valor de paz mientras legitiman o participan en las guerras; nos piden trabajar los valores de la diferencia, el reconocimiento y la integración desde lo diverso, mientras los gobiernos participan o legitiman políticas de apartheid. Se pide una educación coeducativa y no sexista y los gobiernos utilizan lenguajes discriminadores; se reconoce la pluralidad cultural y lingüística, y los gobernantes no saben hablar nuestras lenguas o lo hacen “sólo en privado”. Se dice “reforma de la escuela” y en los programas electorales aparece la gratuidad del libro de texto, uno de los artefactos más inmovilistas y conservadores desde el punto de vista pedagógico. Se le pide a la escuela trabajar desde la complejidad, la incertidumbre, la búsqueda del contraste deliberativo, y nuestros gobernantes hablan con esquemas simplificadores, reduccionistas, con frases hechas más pensadas desde la estrategia mediática que la formación crítica ciudadana. ¿Cómo es posible no darnos cuenta de las múltiples influencias que sobre el programa educativo institucional tiene la política de la calle? Aunque les parezca una caricatura, no puedo imaginar a la Ministra de Educación promoviendo una reforma educativa sin sentarse al lado de la Ministra de Cultura para discutir el papel que ha de jugar la televisión pública –y las privadas- en ese programa reformista. ¿Puede haber una Ley de Educación al margen o en sentido contrario al de una Ley de la Televisión?

Ante esta situación tan desquiciada, la renovación pedagógica viene proponiendo un trabajo específico en la escuela, más allá de las reformas institucionales, y a veces, contra ellas. Recuperemos algunas de ellas. La primera, recuperar la ciudad como texto a deconstruir por la escuela. Un viejo y olvidado principio pedagógico. La segunda, la alfabetización mediática crítica, tratando de ofrecer claves conceptuales desde las que interpretar el sentido último de lo que vemos, leemos o escuchamos por los medios. La tercera, la investigación militante, para la producción de un conocimiento que nace del análisis concreto del territorio de la vida, la cooperación y las experiencias de rebeldía. El listado podría hacerse extenso. Hay sin embargo otras demandas que han de venir de la dirección contraria. ¿Qué mensajes quiere transmitirnos la ciudad? –recupero aquí el extraordinario libro de Richard Sennet-, ¿qué quiere decirnos la ciudad para educarnos? ¿qué fluidos provoca? ¿qué experiencias propone y cuáles secuestra

para siempre? Hay políticas para la educación pero es necesario también pensar en la educación de la política. Se dice que vivimos en una sociedad de libre mercado, pero el mercado no puede, libremente, dificultar el trabajo de la escuela. Habrá que dialogar y negociar.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI Edit (2ª edic).

MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (Coord) (2003) “La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación”, en MARTINEZ BONAFE, Jaume (Coord) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó.

MORIN, Edgar (1999) *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona, UNESCO (edición en castellano en

SENNETT, Richard (2002) *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid, Alianza Edit.

SOSA SANTOS, Boaventura de (2000) *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer

VV.AA. (2004) *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid, Traficantes de sueños.