



Dossier

Dr. Jaume Martínez Bonafé

Profesor- Investigador

Universidad de Valencia (España).

Preparado por:

Edwin Bladimir Nazate Martínez

Estudiante del Instituto Universitario de Educación Física

Responsable: PES (Prácticas corporales, sociedad, educación-Currículo)

Instituto Universitario de Educación Física

Universidad de Antioquia

Solo para circulación interna universitaria con fines académicos.

Si se usa se debe dar crédito al autor y a la publicación original, no al dossier.

Este documento está autorizado por el autor

ÍNDICE

Apunte Biográfico	4
Artículos	
La Educación (Social) y sus Pedagogías	7-13
El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación	14-32
Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior.	34-54
Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente	55-71
Aprender el oficio docente sistematizando la práctica	72-89
La formación del profesorado y el discurso de las competencias	91-109
Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica	111-134
Pasajes autobiográficos	
Por qué decidí estudiar Magisterio	33
Identidad	90
Mi primer día como maestro de escuela	110
Ficción narrativa	
El viaje	5

1. APUNTE BIOGRÁFICO

Jaume Martínez Bonafé, fue maestro de escuela en sus diez primeros años de trabajo como docente. En la actualidad es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

Fundador y destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha impartido cursos, seminarios y conferencias en diversas universidades españolas y de Latinoamérica, figurando en diferentes programas de “doctorado de calidad”.

Ha publicado diversos artículos y libros sobre el desarrollo curricular, la formación del profesorado, la innovación educativa, y las políticas de control sobre el curriculum y el trabajo docente.

Es autor de Programación y Evaluación de la Enseñanza (en colaboración con D. Salinas) Editorial Universitat de Valencia, 1988; Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional, editorial Universitat de Valencia, 1989; Proyectos Curriculares y Práctica Docente, Editorial Diada, 1991; Planificación Didáctica y Profesionalidad Docente, editorial Universitat de Valencia, 1993); Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S.XXI, Editorial Miño y Dávila, 1998; y los más recientes: Políticas del libro de texto escolar, en Editorial Morata, 2003, y Gonzalo Anaya. Converses amb un mestre de mestres, Edit. Tandem, 2004 (en col.laboració amb Conxa Delgado).

Coordinó una investigación que fue Premio Nacional de Investigación para el CIDE sobre las posibilidades y los límites de la escuela como esfera pública en tiempos de capitalismo feroz y esclerotización de las democracias, de la que surgieron los materiales Viure la democràcia a l'escola (2000), de reciente edición en castellano con el título Vivir la democracia en la escuela, en editorial MCEP. Tiene publicados capítulos en diversas publicaciones colectivas y es miembro del consejo de redacción de diferentes revistas de educación españolas y extranjeras, en las que colabora habitualmente.

Es miembro fundador en representación de la Universidad del Instituto Paulo Freire de España. Ha representado a los Movimientos de Renovación Pedagógica en el Primer Foro Mundial de Educación celebrado en Porto Alegre –Brasil-. Actualmente está dirigiendo investigaciones sobre las políticas de control a través del material curricular, y sobre las relaciones entre conocimiento y poder en el discurso de la formación del profesorado De origen humilde, desde la adolescencia hasta hoy mismo, siempre compaginó el estudio con el trabajo y la militancia política en organizaciones sociales, sindicales y ecologistas de la izquierda.

El viaje¹.

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de Valencia.

5

Creo que viajamos poco, o nada. No, no me refiero a esos viajes a lejanos países exóticos -¿existen todavía los países exóticos?-. No me refiero al consumo de viajes organizados habitualmente por las grandes agencias del ramo. No, es otro el tipo de viaje que echo de menos entre nosotros. Es un viaje mucho más cercano, es el viaje al otro lado. Cruzamos el puente, salimos de la ciudad, atravesamos el bosque y estamos en el otro lugar, en el otro pueblo, en la otra ciudad. A veces ese otro lugar se divisa desde la ventana. Yo les voy a confesar que en ocasiones cierro el libro, miro a través de los cristales y me parece que unas manos allá en el otro lugar se agitan y me saludan invitándome a salir.

En ocasiones me he aventurado por esas otras geografías. Recuerdo que una de las veces llegué por la noche y estaba la gente charlando alrededor de una gran hoguera. Aquel lugar parecía escapado de un cuento y de hecho moderaba la conversación un hombrecito pelirrojo con mostacho y coleta como Asterix. Luego me enteré que era el maestro. Estaban discutiendo sobre lo que valía la pena ser enseñado; creo que la pregunta se refería a cuál era el saber socialmente necesario. Se produjo una acalorada discusión entre el panadero y la conductora del taxi sobre el sentido de las palabras. Se preguntaban para qué debían servirnos las palabras, y las llamas de la hoguera encendían las miradas de la escucha en aquel círculo ciudadano. A mi en ese pueblo hay rostros que me resultan familiares. Hay un hombre que dice que a ningún niño le gusta que le manden y yo diría que es Freinet, por como lo argumenta, digo.

El caso es que, como les decía, creo que viajamos poco. Yo en mil novecientos setentayalgo llegué hasta Ecotopía, que era un país muy divertido, habían plantado árboles en medio de las autopistas y estaba gobernado por mujeres. Una vez quisieron invadirlo los del Imperio con helicópteros y la gente les tiraba hondas como las de David en las aspas, y los cacharros se caían, y tuvieron que desistir. Recuerdo que los semáforos los habían programado viejecitos y cuando los niños

¹ Publicado en la revista *Escuela* 2009.

o las niñas querían jugar al fútbol o a cualquier otra cosa, cerraban la calle con un cartel que decía: disculpad las molestias, estamos jugando para vosotros. Yo creo que por allí debió pasar Tonucci. En otra ocasión fui a un lugar donde no había escuelas porque toda la ciudad era un comprometido proyecto educativo. Por ejemplo, a nadie allí se le ocurría montar escaparates sexistas porque cualquiera le advertiría de lo inapropiado. Y lo más parecido a las escuelas era algo así como talleres para aprender a problematizar la vida cotidiana, aprender del intercambio de experiencias y desarrollar una relación de reconocimiento en los otros y las otras. Los niños y las niñas se llamaban a sí mismo investigadores y estaban todo el día hurgando en sus propias curiosidades. Me llamó especialmente la atención el gran rendimiento que les sacaban a los mp3, los teléfonos móviles, los ordenadores portátiles, el correo electrónico, el messenger y toda la cacharrería telemática. Creo que sin todos esos artefactos no podrían hacer la mayor parte de su trabajo formativo.

Bueno, como me he animado, voy a contarles algunas otras cosas sorprendentes de los lugares que he visitado. Por cierto que, ahora que lo pienso, quizá sea eso precisamente lo que me invita a escaparme por la ventana hacia estos otros lugares, la posibilidad de la sorpresa, de encontrar nuevas palabras, nuevos relatos, nuevas experiencias, nuevos personajes, nuevas posibilidades, nuevos mundos. Recuerdo un barrio en el que las palabras autonomía y sujeto orientaban la mayor parte de las prácticas sociales. Allí estaba la plaza de las biografías, donde la gente se reunía a aprender con las vidas y de las vidas. Guardo como un tesoro un libro que conseguí en aquel lugar gracias al Banco del Tiempo: enseñé a hacer mermelada de tomate -con su cortecita de limón y el pedacito de canela- y a mi me dieron a cambio *El primer hombre*, de Albert Camus. Había un curioso juego que practicaban todos, niños y niñas, personas mayores, electricistas, cantantes, padres y madres. Se llamaba hacerse visibles, y consistía en acudir a un sitio en el que se abría la controversia y el debate, y cada cual argumentaba desde su particularidad y su diferencia. Una vez le pregunté a un arquitecto por qué en ese lugar no habían aulas con hileras de bancos atornillados al suelo, como en la Facultad de Educación en la que yo trabajo, y me contestó que allí nadie tenía nada que dictar. Que en ese lugar la educación era una experiencia de relación construida entre todos.

Pero ya les digo, viajar, viajamos poco. Un día escribí para un diccionario el vocablo Utopía y me di cuenta que hasta llegar allí quedaban todavía veintitantas letras. Menos mal que por allá al principio estaba la e de Esperanza.

La Educación (Social) y sus Pedagogías²

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de Valencia.

Durante mucho tiempo nos llevaron a la escuela tirando de las orejas. Era por nuestro bien, para hacernos personas de provecho el día de mañana. Alguien sabía por nosotros el camino que debíamos andar, y lo andábamos según los pasos marcados, las etapas señaladas y los niveles de dificultad con los que debíamos enfrentarnos. No sé si hablo en pasado para engañarme, o por el deseo de una pesadilla pasajera en los albores de una vigilia libertaria. Pero no, con los ojos bien abiertos, sigo viendo que nos conducen por la educación tirados de las orejas; a los estudiantes y también a los profesores. ¿Y qué quiere decir ir la escuela tirando de las orejas? Pues ir a una escuela que nos violenta, porque nos somete a una experiencia social e institucional separada de la vida, sustraída a la experiencia de la vida. No les descubro nada ni tampoco es este el objeto central del artículo. Pero conviene recordarlo. Desde los años 60 del pasado siglo con mayor insistencia, hemos venido conociendo análisis desde las llamadas pedagogías críticas en los que se denunciaba que el curriculum escolar reproducía saberes hegemónicos, y que el falso criterio de igualdad en el pistoletazo de salida, dejaba a los perdedores fuera de juego a las primeras de cambio. Y hemos sabido que bajo la apariencia técnica y profesionalizadora se esconde un profesor mecánico, robotizado, títere, sin capacidad para la creación autónoma. Es un discurso antiguo. Recuerdo ahora a Freinet: la escuela pública que yo quiero -decía-, no se corresponde con el modelo de la escuela centralista, nacional, estatal, en la que ustedes me obligan a enseñar. Y se tuvo que marchar.

Llevarnos a la escuela tirando de las orejas significa que hay siempre una VERDAD, así con mayúsculas y en singular, que nos precede. Primero fue la verdad revelada, más tarde la verdad demostrada, pero siempre una verdad sin sujeto, fragmentada, casi siempre inútil para la vida, pero fundamental en esa carrera de obstáculos hacia la educación bancaria, acumulativa, credencialista. Porque ese será nuestro provecho, si hemos sido educados como Dios manda: obtener la futura recompensa, vivir según los estándares de progreso de la sociedad de los adultos; o de esa parte de la sociedad de los adultos a la que le va bien con esos estándares de progreso. Llevarnos a la escuela tirados de las orejas significa que hay siempre un lugar separado, en el que se celebra el espectáculo de la separación. Allí donde la vida quedó a las puertas de la institución, se acumula una inmensa producción fragmentaria de saberes y experiencias desvitalizadas, según una lógica dual y cartesiana: mente sin cuerpo, razón sin sentimiento, sin pasión o deseo, teoría sin práctica, objeto sin sujeto, actividad sin

² Pendiente de publicación en *Cuadernos de Pedagogía*, abril 2012

experiencia, experiencia sin reflexión, y en fin, añadan ustedes lo que quieran. Y llevarnos a la escuela tirando de las orejas significa que no nos dejarán en paz nunca, y por eso se habla de educación para toda la vida, y por eso a la institución escolar tradicional le suceden otras nuevas y diferentes para nuevos y diferentes necesitados del bien-estar social. Es aburrido insistir sobre lo mismo, si no fuera porque hoy mismo son millones las personas, mas pequeñas o más grandes, a los que les va la vida en esto, un modo de entender y de querer vivir la vida.

Pero, en efecto, no era de esto de lo que veníamos a hablar, nuestra pretensión aquí es esbozar un sencillo apunte de los otros discursos posibles. De (algunas de) las otras pedagogías, con sujetos, en los otros espacios y los otros tiempos, con otros andares y miradas. De una educación que no se deja tirar de las orejas.

Pedagogías con sujeto

No puede haber educación sin voluntad de vivir la educación, y no puede haber voluntad de vivir sin capacidad de creación autónoma y libre. Las pedagogías con sujeto acompañan esa posibilidad de educación libertaria, desde el reconocimiento de un sujeto con experiencia, biografía e historia. Las pedagogías con sujeto son estructurales, es decir, ponen al sujeto en relación con las condiciones materiales de la experiencia educativa. Por ejemplo, la supresión de la tarima en el aula, o el cuestionamiento del libro de texto, en la práctica pedagógica de Celestin Freinet, son condiciones estructurales de enfrentamiento a un modelo pedagógico autoritario y dogmático. Pero también, en este mismo ejemplo, las pedagogías con sujeto tienen un componente simbólico, puesto que dicen y representan con nuevas y diferentes prácticas (la asamblea, el trabajo en equipo, el texto libre,...) la posibilidad de la voz plural frente a la verdad única, el discurso cerrado y la autoridad institucionalizada e indiscutida del docente. Las pedagogías con sujeto son estratégicas por cuanto crean las condiciones para que los seres humanos se transformen a sí mismo en sujetos, aprendiendo a reconocerse a sí mismos como sujetos de educación, de su educación. Son igualmente estratégicas en el sentido de antagónicas respecto de otras formas pedagógicas y de poder que ponen al sujeto en situación de objetivación y sometimiento. Por ejemplo, el círculo de cultura y la investigación temática, en Paulo Freire, son prácticas pedagógicas estratégicas para poner, en el centro de la experiencia educativa, la voz y el deseo del sujeto y las problemáticas sociales que contextualizan su experiencia vital. Por ejemplo, la documentación, en Loris Malaguzzi, es una práctica estratégica que pone la estética narrativa al servicio de la visibilidad y la comprensión de la búsqueda de sentido por la que cada niño o cada niña circula por el taller de la educación.

(Recuerdo ahora a Pepín, aquel niño etiquetado como fracaso escolar, pero al que todos esperábamos en el aula cada mañana para que sacara de su desvencijada cartera un papel arrugado y decorado con alguna mancha del bocadillo de la cena,

y se pusiera a leer. Sus "textos libres" nos trasladaban, a lomos del deseo, en un viaje apasionado por mundos y aventuras llenas de vida y esperanza)

Pedagogías de la experiencia

No puede haber educación sin diálogo, sin reconocimiento de lo otro, de lo que es diferente a nosotros, de lo que nace en otro lugar, con otro orden simbólico, con otra historia. Por eso la educación es exploración, aventura, búsqueda, movimiento. Somos andando, decía Freire, y en efecto, nos vamos haciendo desde nuestra voluntad de seguir explorando. Por eso el encasillamiento, la clasificación y la etiqueta, el encierro, los paquetes curriculares preestablecidos, el andar hacia la escuela, tirados de las orejas, es otra pedagogía. Las que aquí reclamo y en la que yo me reconozco son pedagogías que acompañan y escuchan a un sujeto con voz y biografía, desde las que muestra el sentido que encuentra en su experiencia vivida, en su experiencia viviente. Así, por cierto, lo decía J. Dewey, al acercarse a la idea del aprendizaje: el mero fluir cargado se sentido. Es lo contrario de esa tendencia totalitaria de la pedagogía escolástica, que subsume toda la complejidad de la vida a una didáctica basada en la abstracción, la fragmentación, la separación y el aislamiento de las particulares actividades con sentido, para convertirlas en actividades disciplinarias, especializadas. Hay, en efecto, otras pedagogías con voluntad de educar la mirada desde el camino, en el camino, para avanzar y crear nuevas posibilidades, con nuevos descubrimientos, insospechados en el punto de partida. Freinet llamó a esta posibilidad educativa "el tanteo de la experiencia" por el que nos escapábamos del círculo cerrado, decía, para avanzar desde el desorden creativo de toda investigación, hacia la construcción de uno mismo.

(Pienso ahora el taller con mis alumnos del título de Educación Social, caminando a la deriva por un barrio de la ciudad, al modo del *flaneur* de Baudelaire. Son pasos distintos compartidos, miradas diferentes a lo diferente, imágenes y lenguajes desde los que atrevemos a una escritura colectiva de la experiencia, a un inventario particular de la ciudad que abre, en la escucha a cada palabra de cada cual, la posibilidad de un saber nacido de esos pasos y de lo pensado y compartido en esos pasos, siempre acompañados de otros pasos).

Las pedagogías de la experiencia son, entonces, pedagogías unitarias enfrentadas al totalitarismo disciplinar. Esa pseudo-oposición de diferentes áreas de conocimiento en la formación del futuro educador no puede servir de pretexto para el encierro totalitario de la vida en el interior exclusivo de un disciplina -un fragmento erigido en totalidad, decía Vaneigem-; ni tampoco para impedir una mirada de totalidad, una mirada unitaria desde la que realizar la experiencia auténtica de la educación. No será necesario advertir que la totalidad es aquí un concepto que identifica el deseo de acudir a la comprensión desde la exploración de la vida misma, en la vida misma. La totalidad es un deseo de conocimiento y saber que pone en manos del educador su realización como educador. La

totalidad se enfrenta a la rueda dentada de una enseñanza en la que cada diente disciplinar hace girar el mecanismo de la institución, sin posibilidad de que cada cual se pregunte desde si mismo qué carajo produce la máquina.

(Los proyectos de trabajo surgidos de nuestra asamblea de aula en los inicios de septiembre son también, y quizá sobre todo, una experiencia de aprendizaje contra estas prácticas totalitarias: contra el encierro en el aula, contra la fragmentación horaria que dificulta el escape, contra la especialización fragmentaria de tareas,... Cualquier proyecto de trabajo surgido de la asamblea de aula busca construir una visión total de una situación concreta, puntual, específica, porque es desde esa visión de totalidad que se intenta pensar el sentido, el valor y la utilidad social de las prácticas de aprendizaje, y desde luego, también de las prácticas de enseñanza.

Por otra parte, ¿alguien puede encerrar la sonrisa de una niña al abrir la puerta del aula en el discurso especializado de una disciplina? !Unos pocos cuatrimestres para decir y tanta vida para poder comprender, ...!)

Pedagogías planetarias

No puede haber educación sin relación, y esa relación pone al sujeto en una dimensión también planetaria. Porque ese yo concreto y único que participa de una compleja identidad cultural y se expresa en una lengua de una determinada comunidad, es a la vez un sujeto con capacidad para mirar más allá de su identidad, para escuchar más allá de su idioma, para explorar más allá de su territorio, y para comprender que sostener una vida justa y equilibrada en el planeta pasa por compartir universales sobre las prácticas sociales que hacen posible esa vida sostenible y justa. Las pedagogías planetarias son hoy pedagogías militantes, porque se nutren en el interior de los movimientos sociales, porque requieren del diálogo y los espacios colaborativos, y porque necesitan alimentar constantemente el análisis crítico de los discursos y la reconceptualización de sus propias prácticas.

(Pienso ahora en la calle de cualquier barrio en cualquier ciudad. Un espacio reducido, cercano, mil veces transitado. Un lugar, sin embargo, en el que nos sentimos habitantes de muchos mundos distintos, alejados unos de otros. Un mundo de culturas y una cultura con muchos mundos. Un lugar en el que nos hacemos construyendo nuestras teorías sobre nosotros y sobre esos mundos con los que interactuamos. Un lugar de aprendizaje y de enseñanza. La calle no se detiene, no es una instantánea fija o un texto cerrado. Al contrario parece un dispositivo que se mueve y al que movemos, y en el que se muestran en cada momento imágenes diferentes, construcciones distintas de la vida; algo así como un caleidoscopio de la vida. Pero ese dispositivo concreto, específico, cruzado por un tipo concreto de urbanismo social, es a la vez una concreción puntual del diálogo y la tensión entre el deseo de armonía ecológica con la madre tierra y la

voracidad sin límites de un sistema económico insostenible, que en su suicidio arrastra toda esperanza de futuro).

Pedagogías con deseo

La educación es un camino, que hay que querer andar. La educación es una experiencia, que hay que querer vivir. Pero la educación anda, vive, en el lenguaje, en un modo, también, de querer decir. ¿De dónde salen las palabras, quién regala las palabras con que significamos la experiencia del camino? ¿Qué es decir "niña", "persona mayor", "discapacitado", "programación", "competencias" o "currículum"? Andamos la educación a caballo de las metáforas, y en ese camino unas palabras se pierden y otras se encuentran. Creo que es la construcción del sentido, la construcción del deseo, la que nos hace preguntarnos, volver a decirnos, y la que nos invita a indagar en los discursos: que prácticas sociales, en qué momento, de qué manera, nos hacer decir que cosas, silenciando otras, que a su vez, daban significación a otras prácticas, olvidadas. Construimos un sentido de la educación y nos ponemos una camiseta verde o negra para salir junto a otros a la calle, porque no nos gusta el estado de cosas en el que pretenden encerrar la palabra educación, y buscamos otra posibilidad, con otros enunciados. Entramos en el aula y decimos buenos días desde la idea, el sueño, la posibilidad de que el aula sea otra cosa, y salimos a la calle, exploramos otros espacios, y encontramos otras palabras con las seguir avanzando en la construcción del conocimiento deseado. No digo conocimiento como *insight*, como verdad única, como objetivo alcanzado. Digo conocimiento como posibilidad que abre a otras nuevas e insospechadas posibilidades. La educación es un compleja experiencia fecundada por el deseo.

(Pienso ahora en Baktay, aquella niña afgana de 6 años en la hermosa película *Buda explotó por vergüenza*. Toda la historia es un intenso recorrido, arriba y abajo, deseando la escuela. Una escuela imaginada por las divertidas lecturas inventadas por el hijo de sus vecinos que lee el alfabeto con el libro al revés. Una escuela imaginada que tropieza con la sociedad y la cultura talibán; territorio hostil del que se desterritorializa con un lápiz de labios en la mano).

La ciudad como proyecto (de Educación Social)

Existe un campo profesional y especializado de intervención pedagógica al que llamamos Educación Social. Como todo campo profesional acota un territorio, dibuja unas fronteras, identifica los ámbitos específicos de su función. No los discutiré, ahora. Son el resultado de un proceso histórico. Simplemente me gustaría cruzar estas pedagogías antes comentadas con el campo de esta profesión. Las pedagogías del sujeto, de la experiencia, pedagogías planetarias, pedagogías del deseo, ...no son sólo estos nombres los que las identifican, son sobre todo el sentido con el que acogen el hermoso concepto de la educación. Y me gustaría hacerlo situando ese cruce en la experiencia de la ciudad, como

posibilidad educativa. ¿Por qué la ciudad? Porque abre la mirada y pone en relación esos diferentes ámbitos específicos de intervención, y sugiere otros nuevos inexplorados.

Hablo de la ciudad como curriculum, como complejo campo de experiencias en el que construimos gran parte de nuestra subjetividad. Si esto es así, el educador deberá convertirse en un gran lector de esa complejidad, porque es en su interior donde están las claves de lo que somos y de lo que podríamos ser. Las grandes avenidas y el desarrollo de zonas monumentales en las remodelaciones de muchas ciudades medievales en los inicios del siglo XX son el anuncio del triunfo cultural, no sólo urbanístico, de la burguesía. El deslumbramiento idiotizador que en los últimos quince años ha producido en la población de la ciudad de Valencia un tipo espectacular de urbanismo social bajo la batuta del Partido Popular, está impidiendo la interpretación de la barbarie: la huerta sepultada, o barrios de honda raigambre popular destrozados, según los intereses de la especulación financiera. Una nueva avenida o una torre de aluminio y cristal son textos que hemos de aprender a leer. Urgen nuevas alfabetizaciones que nos ayuden a interpretar la experiencia ciudadana, nuevas voluntades colectivas para querer vivir la ciudad, de otra manera.

El educador en la ciudad no puede estar solo, aislado en el ámbito específico de su profesión. He visto en los grafitis una ética y una estética del urbanismo anunciando nuevos imaginarios. Existen colectivos que transformaron un solar en un huerto urbano e hicieron de ello un espacio autogenerado de aprendizaje de procesos participativos. Lecturas, canciones, verbenas, debates y talleres convirtieron la calle en un lugar para el encuentro, la reflexión y el aprendizaje compartido. Teoría y práctica en los intersticios por donde se cuele la resistencia y se practican nuevas formas de hacer y de ser ciudad. Por eso la educación -social debe saberse en el movimiento social y no de espaldas.

(Pienso ahora en el "desayuno con viandantes" donde las ensaimadas y el café con leche en medio de la calle eran auténticas cartillas alfabetizadoras para leer juntos un nuevo significado de la palabra "vecinos". Pienso también en la estrategia didáctica de los paseos por la precariedad, con los estudiantes de Educación Social, en los que una tarde caminando por un barrio permite inventariar miradas diferentes, sesgadas por el género, la edad, la clase social, el origen étnico, o la discapacidad, desde las que experimentar e interpretar el cotidiano de la precariedad, e imaginar intervenciones. Sin embargo, debo subrayar que no veo en estas prácticas una exclusiva intervención profesional del educador. En nuestro caso, los recorridos los efectuamos compartiendo la experiencia con estudiantes de Arquitectura, Bellas Artes e Ingenieros Agrónomos. La compleja experiencia de la ciudad requiere del diálogo de saberes diversos y el diseño de intervenciones complejas en las que cada cual aporta sus particulares posibilidades.)

Anunciaba el inicio del artículo diciendo que durante mucho tiempo nos llevaron a la escuela tirando de las orejas. Quizá ese tirón de orejas simbolizaba el desprecio y la ruptura con la calle. De niño acudía a un aula llena de moscas y mi maestro me castigaba porque decía que me quedaba encantado mirando el vuelo de una mosca, a la que seguramente yo envidiaba su posibilidad de escapar por la ventana. En la escuela aprendía las cosas importantes para cuando fuera mayor, decía mi padre, pero pronto descubrí en los futbolines del barrio nuevos lenguajes, músicas y relaciones que la escuela ignoraba y que a mí me eran más útiles ya, sin esperar al día de mañana.

La pregunta que me hago ahora es qué culturas, relaciones, símbolos, dispositivos, estructuras, definen las identidades juveniles fuera de la escuela. Me pregunto por los nuevos laberintos en los que el urbanismo social va depositando las metáforas de la vida. ¿Imaginan udes un viernes por la tarde una pandilla de adolescentes paseando por los interiores de un gran centro comercial? Todo un curriculum de alta eficiencia simbólica para la construcción identitaria! Y me pregunto por cuantos curricula diferentes, particulares, fragmentarios van constituyéndose en la experiencia de la ciudad. Cuantas ciudades contempla la ciudad y cuantas posibilidades diferentes se adivinan. Puede ser un buen reto de investigación para la Educación Social. La lectura interpretativa del texto tejido con las múltiples y fragmentadas historias del sujeto en la ciudad.

El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación.¹

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de Valencia.

1. Apunte sobre la cuestión en su contexto

Empecemos por una obviedad: vivimos en una sociedad capitalista; y lo que esto quiere decir es que nuestra vida social se estructura, organiza, coloniza, según una compleja red de relaciones en las que prevalece el enriquecimiento de unas personas y grupos sociales con el consecuente empobrecimiento de otras personas y grupos sociales. Esa relación económica desigual no es ajena a otras relaciones de desigualdad y poder basadas en el desprecio de las diferencias, tanto en el modo como las personas se entienden a sí mismas como en el modo en que viven e interpretan el mundo de las relaciones sociales y el mundo de la Naturaleza. Y esta relación económica y de poder ha estado históricamente mediada por el conflicto, por la tensión social entre sujetos y grupos; pero también, por la tensión y el conflicto entre sujetos y grupos y su relación de sostenibilidad con el territorio.

Aunque esta relación, por su carácter estructural, como acabamos de señalar, siempre estuvo sustentada por la desigualdad, en las etapas anteriores basadas en el capitalismo industrial y de consumo, las tensiones estaban más o menos estabilizadas y suavizadas bajo la forma, en muchos casos, del llamado Estado del Bienestar. A esto contribuyó una creciente y potente reivindicación del movimiento obrero internacional, y la instauración progresiva de democracias formales con gobiernos de inspiración socialdemócrata². Pero esta etapa o fase del capitalismo inicio su declive y transformación en los años 70 hasta mostrar en la situación actual su rostro más feroz e incontrolado.

En efecto, este texto se inscribe en un dramático contexto de capitalismo feroz que, en su fase actual, bajo el paraguas discursivo de "la crisis", acentúa y desenmascara, más todavía, la voracidad sin límites de unos pocos y el creciente empobrecimiento económico y la idiotización cultural de muchos. Un pequeño número de instituciones financieras y corporaciones globales condicionan, a través de eso que llaman "los mercados", las posibilidades de supervivencia de millones de seres humanos, hipotecando, despilfarrando o poniendo en peligro, además,

¹ Pendiente de publicación en la revista *Investigación en la Escuela*, enero 2012.

² Esta afirmación requeriría de importantes matizaciones si desplazamos la mirada desde el continente europeo a otros continentes.

los alimentos, el agua, los combustibles, el territorio, que necesitarán para su supervivencia en el planeta las generaciones futuras. Por otra parte, el control de los medios de producción y difusión de información construyen formas de identidad y subjetivación y desarrollan prácticas de significación que enajenan o dificultan la posibilidad de la política como respuesta crítica. Esto tiene igualmente sus efectos sobre la democracia entendida como supremacía de la *res publica*, pervirtiendo su sentido original y su fuerza real en un proceso creciente de transformación hacia la *res oeconomica*. No obstante, parece que nada está perdido del todo y encontramos igualmente en este contexto de degeneración democrática formas alternativas de participación social, movimientos urbanos y agentes sociales de gestión ciudadana que tratan de revitalizar lo común y lo público.

Son múltiples los informes en los que señalan cuatro grandes poderes que en buena medida organizan el dominio sobre el conjunto de la humanidad. El *poder militar*, con una considerable y creciente inversión en armamento, mientras las retóricas del desarme, especialmente el nuclear, no hacen más que subrayar, por sus efectos verdaderos, su carácter de dominio. El *poder energético* por el que los grandes consorcios que explotan los yacimientos petrolíferos organizan en su beneficio el conjunto de las relaciones de la vida cotidiana, mediadas irremediablemente por un uso cultural y económico de la energía basado en el hiperconsumo. Es evidente su intervención como espacio de dominio planetario, sobre las llamadas "crisis económicas" y sobre las dificultades con que tropiezan iniciativas para un uso sostenible de las fuentes de energía y el fomento de otras alternativas energéticas. El *poder económico* detentado por las entidades financieras, controlando el "modelo" que organiza cualquier transacción comercial tanto a pequeña como gran escala. El hecho, por ejemplo, de que gran parte de las nóminas de la población mundial sean depositadas directamente en los bancos da idea de la enorme capacidad de control sobre los modos de uso del dinero que se obtiene por el trabajo; con ese dinero se diseñan operaciones bursátiles provocando aumentos y descensos de rendimientos que inciden directamente sobre los precios y, en general sobre la calidad de vida y bienestar de la población, y como ahora mismo estamos comprobando, sobre la propia estabilidad y autonomía de los estados. Y el *poder mediático* con una progresiva concentración de poder económico e influencia ideológica y política. Corporaciones como Microsoft o empresarios como Murdoch o Berlusconi deciden, en función de su propio beneficio económico, sobre los tipos de producción cultural, la producción y circulación de información y los sesgos ideológicos de esa producción. Es un poder enorme por cuanto, al limitar los campos de discusión públicos, controlar la creación de opinión y asegurar la creación de imaginarios sobre los derroteros del mundo, están simplemente colonizando de un modo tiránico en beneficio de lo privado, lo que deberían ser espacios inviolables de la esfera pública. Con estos mimbres desde los que se teje el dominio sobre el planeta, no es descabellado apuntar que, de no remediarlo,

nos hallamos a merced de un sistema que al parecer ha desbordado toda capacidad de autolimitación conduciéndonos hacia la barbarie³.

Aunque esta relación histórica bajo el nombre de capitalismo ha producido en sus diferentes etapas de desarrollo múltiples situaciones impredecibles para sus propios protagonistas (es decir, no han estado mecánicamente predeterminadas) los análisis de la situación actual muestran como una de las características principales la incapacidad para predecir, la incertidumbre, el carácter efímero, líquido, inconsistente, de cualquier proyecto social (Bauman, Z. 2007; Castel, R. 2009). Finalmente, si el equilibrio entre los tres pilares de la Modernidad (sujeto, ciudadanía y emancipación) siempre fue una quimera, lo que muestra el actual mapa crítico de la cohesión social es un exacerbada defensa del individuo frente a cualquier política colectivista y de ciudadanía, y desplazando la "emancipación" a cualquier slogan publicitario sobre ropa interior o coches de marca.

Pues bien, estos procesos de transformación del sistema, con un aumento exacerbado de sus perversiones de origen, están afectando a la educación en todas sus diferentes manifestaciones en el interior de ese sistema: como ideología, como elemento o dispositivo estructural, como mercancía, como subjetivación, como campo social en disputa, como producción y reproducción de conocimiento...etc. Al análisis crítico de esta cuestión dedicamos lo que sigue del artículo, desde una autoría personal, teórica, ética y política de enfrentamiento con el economicismo y los mercados como formas de regulación de la vida cotidiana.

2. la educación como inversión en capital humano

La verdadera riqueza de las naciones son las personas, a quienes la educación les permite llevar una vida más saludable, más feliz y más productiva. Existe un amplio acuerdo, respaldado por observaciones, de que la educación mejora la capacidad de las personas para tomar decisiones con fundamento, conseguir medios de vida sostenibles, adoptar nuevas tecnologías, ser mejores padres, enfrentar las crisis, y ser ciudadanos responsables y guardianes eficaces del medio ambiente natural.

³ Estudios y análisis críticos sobre las actuales formas de transformación socioeconómica los he encontrado en las páginas de Rebelión <http://www.rebellion.org/> en Ramonet (2010); y Mayor Zaragoza, (2010) entre otros; sobre la biopolítica o biopoder y las formas de control y creación de subjetivación ver: Fejes, Andreas y Nicoll, Katherine (2010) Sobre la perversión democrática en la fase del capitalismo neoliberal puede verse: Klein, N. (2009); Chomsky, N. (2001). Sobre los movimientos urbanos y sociales pueden verse los materiales publicados en la página de la Universidad Libre Experimental - <http://ulexmalaga.blogspot.com/>; Sguiglia, Nicolás (2010); Vercauteren, David et al. (2010). Una revisión del concepto de democracia relacionado con el de ciudadanía en Mouffe, Ch. (1999) y la idea de la política como actividad colectiva que quiere ser lúcida y consciente, y que cuestiona las instituciones existentes en la sociedad la he encontrado en Castoriadis, C. (2007). Sobre las transformaciones en la comunicación, la centralidad del conocimiento y el proceso de erosión de los Estados Nacionales, bajo el rótulo de globalización, puede verse: Beck, U. (1998).

Estos vínculos entre la educación y la calidad de vida de las personas son la razón por la cual la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) reconocen los derechos de los niños a tener una educación. Estos vínculos también se transforman en beneficios más allá del individuo y la familia: prosperidad económica, y un menor nivel de pobreza y carencias. El analfabetismo, la ignorancia y las capacidades deficientes no pueden ser la base del desarrollo.

(Banco Mundial. *Estrategia de Educación 2020. Versión preliminar*)

Las perspectivas de desarrollo de un país dependen de la calidad de su gente, es decir, de la habilidad y creatividad de su fuerza de trabajo, la capacidad de sus líderes para gobernar y administrar los recursos y la aptitud de su generación adulta para criar sanamente y educar a sus hijos. La educación es la mejor forma de invertir en esta calidad. La Comisión para el Crecimiento y el Desarrollo (2008), convocada por el Banco Mundial para examinar datos concretos sobre los factores del crecimiento, reconoció claramente la importancia de la educación para fomentar el crecimiento a largo plazo al tiempo que se reducen la pobreza y la desigualdad.

(Banco Mundial. *Nota Conceptual de la Estrategia de Educación 2020*)⁴

La insistencia del Banco Mundial en el carácter económico de la educación, como factor primordial de producción de riqueza y desarrollo, tiene su anclaje en la vieja teoría-fetichismo del capital humano: la escuela produce riqueza, invertir en educación nos capitaliza en el mercado porque aumenta y cualifica el conocimiento puesto en venta al vender la fuerza de trabajo. Invertir en educación es rentable, tanto para los individuos, como para los pueblos. Como vemos en los textos recientes del Banco Mundial, el discurso va más allá, otorgando a la centralidad de la economía no solamente la riqueza material sino también el cuidado del alma. Lo empírico de esta teoría es muy simple: un arquitecto gana más que un albañil, y en el desarrollo económico de los pueblos y naciones son necesarios múltiples tipos de

⁴http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_SP.pdf?cid=EXT_BoletinES_W_EXT. Consultado 1 oct.2011.

expertos o especialistas que adquieren por la educación diferentes cantidades y cualidades de conocimiento, que estratifiquen la pirámide económica, social, cultural y de poder. Digo teoría-fetichismo porque esta centralidad de la economía en la concepción de la educación impide a menudo profundizar en otras miradas más complejas que vendrían a preguntar sobre el modo en que diferentes relaciones de fuerza e intereses enfrentados entre clases sociales o grupos culturales se cruzan e interfieren en esa relación económica convirtiendo a la educación también en una práctica social y estructural en la que el fomento y desarrollo de determinados conocimientos, habilidades o competencias educativas son productivos para unos pero tal vez improductivos para otros u otras. Como analiza magistralmente Gaudencio Frigotto (1998, 2010) los presupuestos y la estructura interna de la hegemónica "teoría del capital humano", surgieron en determinadas condiciones históricas del capitalismo monopolista que demandaron, produjeron y configuraron ese conjunto de ideas o doctrina, al tiempo que ocultaron sus fundamentos y enmascararon el mecanicismo con el que se intenta vincular o desvincular linealmente la educación de los procesos de producción.

Discutir a estas alturas de la Historia esta teoría en el plano puramente teórico - aislado de las prácticas concretas- sería un estéril entretenimiento escolástico que no nos interesa. Lo que muestran sobradamente las aulas, las instituciones educativas y la calle, es que la educación es un campo social en permanente disputa; y en tanto que campo social en disputa se constituye por proyectos/discursos históricos y políticos en los que los diferentes grupos en conflicto pretenden definir su función social y su hegemonía. Insistiendo un poco más: una cosa son las necesidades de la economía política, y su modelo reproductivo, y otra cosa muy distinta son las necesidades y derechos humanos y el combate contra la exclusión social.

Sin embargo, si vale la pena que nos detengamos en las nuevas formas del discurso de la educación como inversión en capital humano, y el modo en que ha venido incorporando nuevas herramientas conceptuales en la medida que el capitalismo ha modificado su rostro y desarrollado nuevas fases, además de expresar los límites de la propia teoría. En efecto, en un contexto hegemónico de silenciamiento de cualquier análisis estructural y de poder, desaparecida (invisibilizada) la lucha de clases y cualquiera otra forma de combate de los grupos sociales y/o culturales excluidos, y en pleno proceso de barbarie social en la que cada mañana nos despertamos con un nuevo retroceso en las conquistas históricas del llamado Estado del Bienestar, vale la pena detenernos en los efectos y su relación con las prácticas de los nuevos lenguajes educativos.

Es habitual encontrar en los actuales y hegemónicos discursos sobre la educación, de raíz neoliberal, expresiones como: *sociedad del conocimiento, búsqueda de la excelencia, calidad total, educación por competencias y competitividad educativa, formación polivalente, flexibilidad, participación, etc.*

¿Qué hay detrás de las palabras? En el momento de redactar estas líneas la Universidad de Valencia acaba de crear las "Aulas de *Innovación Conoce y Cooperación*". Quien esté familiarizado con los discursos pedagógicos de la tradición renovadora, progresista o crítica, sabe que esas tres palabras no deberían conducir a engaño. Sin embargo, lo que el vicerectorado de Investigación y Política Científica ha puesto en marcha tras esta rotulación es una oficina que informe y asesore de la gestión de patentes, la propiedad industrial, la percepción de beneficios o la explotación de un invento. Todo ello instrumentado para dar soporte al desarrollo del llamado Pla Estratègic de Transferència y del Campus d'Excel·lència Internacional VLC/Campus. ¿Cuál es el sentido de que la legítima finalidad institucional de protección de inventos y patentes deba pasar por el envoltorio ideológico de la innovación, el conocimiento y la cooperación? Probablemente esta transformación discursiva venga a acompañar una nueva economía política de la educación que, más allá de las teorías del capital humano, vengán a situar en el centro de las preocupaciones sobre la educación su carácter de mercancía.

3. La educación como negocio

Lo que hay que cambiar es la necesidad de gastar; para explicarnos claramente: si la educación es universal y gratuita en una fase, a lo mejor no tiene que serlo en todas las demás. Esperanza Aguirre. Presidenta de la Comunidad de Madrid. *Público*, 19/9/2011

Avanzando en el proyecto de mercantilizar el conjunto de la vida social, el GATS⁵ considera a la educación en todos sus niveles – desde los jardines preescolares hasta la educación superior de posgrado, la educación para adultos y cualquier otro programa educativo– como un servicio cuyas condiciones de producción y comercialización no pueden ser distintas de las establecidas por el neoliberalismo global para cualquier otro tipo de mercancía. (...)Esto implica, entre otras cosas, que la legislación nacional debería garantizar un trato igualitario a todas las instituciones educativas, sin importar si son entidades nacionales o extranjeras; establecer límites al financiamiento de las universidades públicas (porque este implicaría, como el proteccionismo, una práctica de competencia desleal con las extranjeras).... Borón, A. (2007 pag 11)

Las últimas y recientes transformaciones del capitalismo hacia el hiperconsumo y la especulación financiera y los crecientes procesos de innovaciones tecnológicas ponen a la educación en una situación de valor añadido: los "nuevos" trabajadores

⁵ Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés) impulsado por el gobierno de Estados Unidos en diversos foros internacionales, desde la UNESCO hasta la Organización Mundial del Comercio (OMC).

y los "nuevos" consumidores requieren constantemente *-lifelong learning-* nuevos y polivalentes contenidos de formación, que los sistemas educativos deben atender⁶. El exitoso avance neoliberal hacia el debilitamiento progresivo del Estado pone ahora en bandeja de la inversión privada el tentador interés hacia la educación como mercancía. El insistente discurso de los tecnócratas en los organismos internacionales para que la polivalencia de la escuela se aproxime a la polivalencia del trabajo (¿o de dónde creen que salió el obsesivo invento de "las competencias"?) está dando sus frutos: la educación, además de ser un buen negocio, incrementa sus dependencias (en el curriculum, en lo estructural, en sus políticas de gestión, en las evaluaciones y control, en la carrera docente...) de la economía. Todos, a invertir en educación: los empresarios, colonizando espacios tradicionalmente ocupados por la educación pública y abriendo nuevos mercados de títulos más flexibles a las demandas cambiantes de la economía; y cada uno y cada una de los ciudadanos de a pie, porque saben que el traje de la meritocracia ayuda a subir los peldaños de la supervivencia⁷. Convendrá no olvidar, no obstante, aquella teoría sabiamente planteada por Pierre Bourdieu (1998): individuos con desigual capital cultural subirán con desigual dificultad esos peldaños, que a su vez se convertirán en eficaz dispositivo de mantenimiento del capital cultural desigual.

Por otra parte, no es de extrañar que siendo la educación una mercancía las empresas productoras se comporten como cualquier otra empresa: remunerando de acuerdo a "la productividad" alcanzada y organizando la gestión del trabajo según los criterios de jerarquía y control de cualquier otra empresa y evaluando el aprendizaje por el logro de resultados y la eficiencia en los procesos. Y del mismo modo es coherente con esta política de la educación como práctica empresarial gran parte del "programa" o de las reivindicaciones crecientes de inspiración neoliberal: la autonomía respecto de las imposiciones del Estado, la búsqueda de financiación que diferencia y haga más competitiva la oferta, la libertad de elección del producto educativo según las diferentes ofertas, ya sean de titularidad estatal o privadas, la diferenciación curricular en la oferta del establecimiento educativo, o la financiación con intereses de la carrera estudiantil, aspecto, este último por cierto, que encendió la mecha de la larga y combativa protesta del movimiento estudiantil chileno.

⁶ Un detenido y pormenorizado estudio de los efectos de adopción de las políticas del capitalismo neoliberal en la organización de la educación como mercado puede verse en Cascante, C. (2009).

⁷ En algunas universidades privadas se oferta el tradicional slogan comercial del "dos por uno", de manera que invirtiendo el mismo tiempo de formación el o la estudiante pueda salir con dos títulos de grado en el bolsillo.

4. Capitalismo y conocimiento

Tradicionalmente la producción y reproducción del conocimiento científico y humanista ha sido una producción *separada*. En un doble sentido: por un lado la separación entre producción y reproducción, otorgando a la escuela el contexto de la reproducción y a la Universidad el de la producción. Pero también separada en el sentido que, tanto la Escuela como la Universidad, dieron la espalda a las producciones culturales de la vida cotidiana. Se ha dicho de muchas maneras: la calle, la realidad, el pueblo, las bases, la sociedad, producen un conocimiento vulgar, práctico, de sentido común, mientras la excelencia del conocimiento riguroso y científico es de hegemonía universitaria y de reproducción a través de los curricula escolares. La lógica racional que inspira ese pensamiento es que el concepto espera, paciente, a que la realidad le alcance. Por otra parte, esta forma de concebir la producción y reproducción de conocimiento es *intelectualista* en el sentido de desprecio a habitar y producirse desde lo concreto, situacional, experiencial y corporal de cada uno de nosotros, para pensar desde nosotros lo que va mucho más allá de nosotros. Es un intelectualismo esencialista y falsamente universalizador, que busca esencias invariantes con carácter universal, y es precisamente esto lo que aquí se cuestiona, anteponiendo el neologismo "glocal"⁸ para hacer referencia a un modo de construcción del conocimiento que piensa lo global desde lo local y lo local en sus interrelaciones con lo global. Esa forma de conocer y definir el discurso de verdad esencial, única, universal, opera con el lenguaje expresando pares de oposiciones binarias: mente/cuerpo, habla/escritura, naturaleza/cultura, cuerpo/alma, presencia/ausencia, sujeto/objeto; inteligente/sensible, real/ficción, bueno/malo, dentro/fuera, esencia/apariencia, etc.⁹ Aunque esta relación separada, intelectualista y de poder ha mantenido latente una cierta contestación, las últimas décadas han venido a acentuar esas prácticas sociales de contestación, cuestionando tal hegemonía¹⁰.

Analizar esta práctica discursiva es una tarea compleja que sobrepasa las posibilidades de este texto, pero si nos detendremos a apuntar algunas cuestiones relacionadas con el *discurso de la separación* en los dos ámbitos diferentes de los Estudios Superiores y de la Escolarización Primaria, intentando señalar, finalmente, algunas de las últimas transformaciones de este discurso en relación con la llamada "crisis", aquí apuntada como desafortado capitalismo salvaje.

⁸ Sobre la relación entre lo local y lo global, y el concepto de glocalización y sus desafíos para la universidad puede verse: Lobera, J. y Escrigas, C. (2011)

⁹ Ver al respecto Cherryholmes, C.H. (1993), Corazza, S.M. (1997).

¹⁰ *Pensar en situación, poniendo el cuerpo*, es una llamada del Colectivo Situaciones (Negri, T. et al (2003 p.34) que sintetiza en gran medida esa forma de contrapoder del pensamiento radical que se aleja de una teoría del conocimiento puramente conceptual; una llamada que encontramos coincidiendo en discursos diversos: teorías de la diferencia sexual, estudios postcoloniales, teorías queer, contrapoder, entre otros.

4.1. Capitalismo y conocimiento en la Universidad.¹¹

Señalaré en un par de efectos de lo que he subrayado como el discurso de la *separación* entre el conocimiento universitario y la experiencia y culturas de la vida cotidiana. El primero tiene que ver con la alta especialización y por tanto, con el predominio de una disciplinariedad dura, separada no sólo de la realidad social sino incluso del valor de uso que pueda o no tener ese conocimiento. En segundo lugar, en parte como consecuencia de la autonomía que el investigador reclama para su trabajo, la irresponsabilidad respecto de la incidencia social del conocimiento producido. El desembarco neoliberal tiene nuevos efectos, también sobre el valor y sentido del conocimiento universitario. El cultivo de las artes y las humanidades, y una forma de educación política revalorizadora de lo público y un enfoque de la formación con una clara dimensión educativa, en el sentido de acudir al desarrollo pleno del sujeto, está siendo claramente cuestionada. Si el conocimiento es una mercancía y el estudiante un consumidor, el problema del desarrollo cívico y moral de una ciudadanía informada desaparece del proyecto de universidad, quedando reducido a la presencia testimonial que el aparato de propaganda institucional quiera mostrar.

Sin embargo, las dos últimas décadas muestran alteraciones que han venido a desestabilizar este modelo de conocimiento. Boaventura de Sousa llama a esta transformación "el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario" (2004, Pág. 20.) Una de estas alteraciones tiene que ver, como venimos señalando, con la contextualización de la producción de conocimiento relacionada con su posible aplicación o utilidad. Y en el marco del capitalismo puede suponerse que ese acercamiento a su capacidad de valor se reduce a su valor de mercado. El conocimiento producido en la universidad, mediado por una relación institucional con la empresa, se concreta por su valor de cambio bajo la forma conocimiento-mercancía. Pero, ciertamente, estas alteraciones están produciendo también otros efectos como la necesidad de un mayor diálogo inter y transdisciplinar, la apertura de diálogo crítico entre ciencia y sociedad, o la presencia de organizaciones y movimientos sociales que reclaman y utilizan el conocimiento universitario, para finalidades no mercantiles. Para concluir con palabras del autor que venimos siguiendo:

La universidad ha sido puesta frente a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión híper-privatizadora de la mercantilización del conocimiento, de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como co-productoras del conocimiento científico

¹¹ Este epígrafe tuvo un primer desarrollo en Martínez Bonafé, J. (2011). Un buen estudio en profundidad de las relaciones entre capitalismo y conocimiento en la Universidad puede verse en: Fernández Rodríguez, E. (2009).

(...) Por otro lado, una presión híper-pública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes. (2004 Pág. 21)

Quiero detenerme algo más en esta segunda posibilidad relacionada con presión híper-pública y la producción de conocimiento. No descubro nada si subrayo la opción de la construcción de conocimiento como un acto de emancipación. Desde Kant y la Modernidad, por un lado, pero de otro modo en Marx o Freire, ese discurso ha estado presente: la reivindicación de una epistemología de la praxis, con un efecto verdadero, práctico, en el mundo. Me parece que esa es una interpelación que se le debe hacer a la universidad pública, el cultivo y desarrollo de una forma de conocimiento a la que se le juzga por su valor de uso sobre la vida cotidiana, por sus efectos sobre una vida que sabemos mediada por relaciones de desigualdad. Creo también, como Peter Mc Laren, que esa epistemología debe tener una doble mirada: por un lado, como se señala, la respuesta a las demandas que nacen de la problematización de la experiencia de la desigualdad política, social y económica en la vida cotidiana; pero, por el otro, a la creación de una posibilidad de futuro, una "utopía fundada en los principios de igualdad y democracia participativa" (2010 Pág. 28). Por otra parte, es bastante obvio que las nuevas formas (o tecnologías) de producción, organización y circulación de la información están incorporando en los sujetos individuales y las redes sociales nuevas formas de gestionar esa información y construir y compartir conocimiento. Al respecto la propuesta *conectivista* de George Siemens (2011) sobre una teoría del aprendizaje en la era digital, alejada por cierto de toda sospecha de influencia de las ciencias sociales críticas, aporta una reflexión interesante sobre la obsolescencia de la hegemónica teoría y método de educación transmisiva y bancaria, en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

Pero todavía necesitamos de otras nuevas miradas. En los trabajos de Walter Mignolo (2001) y Boaventura de Sousa y María Paula Meneses (org) (2011), no sólo existe una relación de paralelismo entre capitalismo y epistemología, existe una geopolítica del conocimiento, una diferencia epistémica relacionada con colonialidad del saber:

"El paralelismo entre la historia del capitalismo y la constitución de una epistemología localizada en occidente es obvia. La epistemología está geohistórica y políticamente situada y no es un espíritu que flota más allá de las lenguas, las instituciones y el capital que hace posible que haya un College de France en París pero que en Argentina y en Bolivia sólo haya Alianzas Francesas o Culturales Británicas, por ejemplo. (Pág. 21)

Não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras; (...) a reflexão epistemológica deve incidir, não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e nos seus impactos noutras práticas sociais. É à lua delas que importa questionar o impacto o colonialismo e do capitalismo modernos na construção das epistemologias dominantes. O colonialismo foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremadamente desigual entre saberes que conduziu à supresão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (Santos, B. y Meneses, M. 2010, pág. 11)

Por otra parte, los estudios culturales, los relacionados con la identidad y diferencia o los estudios postcoloniales, nos advierten de los peligros de una epistemología "imperialista", única, normativa, excluyente, dominante. (Tadeu da Silva, T. (Org) 2009) La posición, aquí compartida, es la posibilidad y la necesidad del reconocimiento de marcos epistemológicos diversos originados en contextos socio-histórico-culturales diversos, desde los que desafiar una comprensión del mundo colonizada por diferentes formas de poder, y abrir un dialogo interfronterizo sobre los nuevos ordenes sociales imaginados. La construcción del conocimiento en el marco de una universidad pública es una construcción de conocimiento teorizado o tematizado en el sentido de haber sido sometido a un proceso dialógico de contraste con la realidad en al que surge.

4.2. Una revisión de la noción de curriculum

La enseñanza y el aprendizaje se organizan a través del curriculum, el dispositivo que concreta esa relación didáctica entre qué, quién y cómo se enseña y qué, quién y cómo se aprende. Como anteriormente quedó señalado, el curriculum académico es fragmentario, disciplinar y descontextualizado, tomado como un fin en sí mismo, cuando no es más que un instrumento, un texto que concreta la producción y la reproducción del conocimiento. El reciente interés mostrado en el contexto universitario por la cuestiones curriculares me parece que en muchos casos empeora las cosas. El tradicional y academicista programa de estudios continúa girando alrededor del listado de materias por curso propuesto desde las diferentes áreas de conocimiento y de los diferentes departamentos, habitualmente en pugna por la apropiación de créditos del programa total. A eso se le suma la incorporación, con mayor fuerza y legitimidad institucional, de un modelo de planificación didáctica tecnicista e instrumental. La especificación de contenidos, objetivos -y ahora competencias- tienen como modelo de referencia la llamada pedagogía por objetivos (Tyler, 1949; Bloom, 1956), fuertemente contestada desde hace varias décadas¹².

¹² La producción bibliográfica crítica con este modelo de planificación es considerable. Dejo aquí apuntados dos textos de amplia difusión (Stenhouse, L. 1984; Gimeno, J. 1990)

Una universidad pública en crisis debería someter a crisis también esta noción del diseño y desarrollo curricular. El reconocimiento del sujeto y la apertura institucional al contexto y las demandas sociales debe tener una traducción curricular coherente con esa epistemología. Hay experiencias y posibilidades alternativas. El trabajo por proyectos y el aprendizaje situacional pueden ser algunas de ellas. La posibilidad de currícula abiertos¹³, en los que profesorado de diferentes áreas e incluso titulaciones puedan hacer propuestas conjuntas, cuestionaría bastante del individualismo, la competitividad credencialista asociada a propuestas formativas sin valor de uso y con escaso o decreciente valor de cambio. En las universidades hay grupos de profesores y estudiantes con capacidad y voluntad para el fomento de Centros de Investigación y Desarrollo Curricular desde postulados no mercantilistas y enfoques pedagógicos renovadores y críticos. Por otra parte, una propuesta con importante reconocimiento en los niveles no universitarios y que bien podría ampliarse ahora a la Enseñanza Superior es la de vincular el desarrollo curricular a la investigación docente sobre esa práctica. La Investigación-Acción puede poner en manos del propio profesorado la posibilidad y la capacidad de teorización de la propia práctica, implicando en un proceso colaborativo a docentes con voluntad política para tomar en sus manos la transformación crítica de su puesto de trabajo. Finalmente, si se ha venido cuestionando en este texto un modelo de creación de conocimiento universitario descontextualizado, una reforma curricular en su fundamento debería contemplar el diálogo cultural entre los saberes producidos en la calle, populares, de sentido común etc., con los saberes sistematizados en el interior de la institución. Esto significa, de un modo más práctico, que las personas con militancia en los movimientos sociales y, en general, cualquier tipo de ciudadano que ha cultivado un saber práctico desde la experiencia social y de vida cotidiana, pueda colaborar y participar en el desarrollo curricular de la formación universitaria. En la Universidad en la que trabajo, maestros y maestras aún con reconocido prestigio en la renovación pedagógica, no pueden ser profesores titulares en las escuelas de Magisterio. Y en el baremo de méritos con que se juzga a los licenciados universitarios para la ocupación de esas plazas, se desprecia el saber surgido de la problematización de la propia experiencia práctica otorgándole valores muy inferiores a los de otras acreditaciones claramente academicistas.

5. Capitalismo y curriculum en la Escuela.

El discurso de la separación entre conocimiento y vida cotidiana tiene, en la escuela, manifestaciones y efectos similares a los señalados para la Universidad, y otros específicos. Aquí me detendré en el curriculum, como concreción del conocimiento en la escuela, intentando identificar las ausencias y secuestros de saberes y experiencias que ponen en cuestión el modelo cultural hegemónico y su modelo reproductivo en la escuela.

¹³ Ver al respecto Varela, J. (2010)

No será necesario advertir de dónde venimos. La escolástica y el esencialismo idealista¹⁴ pusieron a la escuela en su sitio: la reproducción de la verdad y la creación del *hombre del mañana*. La idea de verdad y la idea de sujeto esencial necesario para el futuro, obviamente cambia según cambia la hegemonía. En la actual fase del capitalismo, la fragmentación del sujeto, lo efímero de los vínculos, el hiperconsumo y la colonización absoluta de la vida cotidiana por la mercancía, las competencias formativas relacionadas con puestos de trabajo volátiles, la dependencia tecnológica, etc., están en la base de esa idea de verdad y de sujeto, y por tanto, en la raíz de los currícula escolares. No nos detendremos en esta cuestión, puesto que la producción bibliográfica sobre la misma es abundante y no haríamos más que redundar sobre lo mismo. Si me interesa avanzar sobre lo que este modelo esencialista y escolástico esconde, dificulta, o impide. Mi propuesta es mirar lo que *dice* el modelo curricular hegemónico desde lo que no dice, desde la ausencia como actividad discursiva. Es decir, que es aquello que actúa como no-curriculum, y qué es lo que silencia las transgresiones a un modelo tradicional de curriculum haciéndolas inexistentes, qué naturaliza el no abordaje de problemáticas curriculares que, sin embargo, están ya presentes en algunas prácticas escolares y en un sector de la investigación educativa relacionada con los estudios culturales, y los análisis postestructurales en pedagogía¹⁵.

La primera cuestión tiene que ver casi con una obviedad analítica. Si existe una relación estructural entre capitalismo y escuela, ¿por qué no se habla del modo en que la selección y organización del conocimiento, y los modos de relación del sujeto con ese conocimiento, están determinados en esa relación estructural?. No hablar de curriculum capitalista es ocultar la historia política del curriculum, que es, por cierto, una materia ausente en la pedagogía española. Si el curriculum es constructor y portador de significados, e instrumento por excelencia de control social (Moreira y D Silva, 2011 pag 10) nos parecen necesarios los estudios que muestren la historia de los cambios y las permanencias en los contenidos, en las disciplinas que se prescriben, en las formas de organización del currículo, etc. Este tipo de estudios pueden mostrar los significados sobre el mundo y sobre las cosas del mundo, sobre las personas y los grupos culturales, que permanecen a lo largo del tiempo, y que están produciendo efectos de discriminación o jerarquización. A pesar de que este sería ya el cuarto curso escolar que se inicie bajo los efectos de la llamada "crisis" no se sabe de ninguna disposición ministerial ni de ninguna iniciativa editorial del libro de texto, que ponga en el centro del curriculum el análisis y comprensión de las causas y efectos de esa crisis sobre los propios sujetos y sus familias, amistades y vecinos¹⁶.

¹⁴ Una elaborada crítica del idealismo como programa y como método en la escuela, puede verse en Martín Criado, E. (2004)

¹⁵ Un análisis de esta cuestión desde lo publicado sobre curriculum en la colección de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, puede verse en Alves Paraiso, M. y Martínez Bonafé, J. (2010) Y un estudio en profundidad de la construcción histórica y de poder del curriculum, desde la mirada de las teorías críticas y postcríticas puede verse en: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.). (2001).

¹⁶ Si tengo noticia de algunas iniciativas tomadas en las asambleas del 15M de diferentes ciudades españolas, para elaborar materiales didácticos que permitan trabajar en la escuela los análisis y propuestas surgidos en esas asambleas.

Sin embargo, a pesar de las diferentes reformas curriculares habidas en estos últimos 30 años, el tratamiento curricular del *descubrimiento* de América ha permanecido intocable divulgando significados sobre una manera de entender el reparto del mundo o las relaciones entre sus culturas.

Una historia de la fabricación del curriculum, con los conflictos, intereses y relaciones de poder que se ponen en juego, desvelaría aquello que sitúa a unas disciplinas por encima de otras. En los estudios de Goodson (1995) se analizan las dificultades del cómo y del cuándo la Geografía pudo tener reconocido un espacio en el curriculum. En nuestro contexto, los saberes sobre sostenibilidad o sobre sexualidad luchan todavía por encontrar espacios curriculares reconocidos. El análisis y la comprensión de estas disputas por el espacio y el reconocimiento curricular es muy importante. Los profesores (y los estudiantes) podemos preguntarnos por qué se enseña lo que se enseña, porque creemos que esto es lo más importante y no otra cosa, desarrollando una mirada más distanciada, cuestionadora y crítica sobre la propia disciplina.

La segunda cuestión tiene que ver con los estudios que han comprendido el curriculum como un texto cultural, como una práctica de significación y como una práctica productiva. El modelo de Cultura en la escuela capitalista se escribe con mayúscula y en singular, es algo estático, fijo, producto del esfuerzo humano, transmisible y heredado. Otras miradas sobre el curriculum con base en los estudios culturales y los enfoques postcríticos, problematizarían esta noción de cultura para verla como una práctica de significados cambiantes, como una producción viva creadora de subjetividades, siendo el lenguaje una forma privilegiada de constitución de la cultura. El currículo, entonces, sería explorado como espacio de representación de culturas en conflicto y de producción de significados sobre el mundo. La propia noción de diversidad y de diferencia pueden constituir una potente herramienta de problematización de relaciones sociales y culturales colonizadas por un modelo cultural hegemónico, eurocéntrico y patriarcal. La diversidad en el curriculum puede ser algo estático, alineado y ordenado pero también una posibilidad para el diálogo, la ruptura, el cambio, o la creación. Esta segunda posibilidad requiere problematizar la propia noción de curriculum como encuadramiento y clasificación de una producción cultural fija y estable¹⁷. Si el curriculum es un texto cultural que pone en relación y concreta la relación hegemónica entre el contexto de producción cultural y el contexto de reproducción, una mirada postcrítica nos permitiría tomar el curriculum "como un acto de lectura diseminadora y desestabilizadora respecto de los discursos dominantes y la configuración de agentes sociales contra-hegemónicos." (Fernández, E. (2009).

Una tercera cuestión problematizadora del conocimiento en la escuela es la discusión sobre lo que se considera conocimiento verdadero, lo que cuenta, lo que

¹⁷ Puede ser interesante analizar por qué, aquello que la escuela no ha podido hacer todavía, lo están impulsando raperos como Chojin o Nach a través de diferentes redes sociales.

es importante en el currículo. Desde Foucault (1987) podríamos analizar la producción de los regímenes de verdad en el curriculum. Siguiendo a este autor, no hay discursos falsos o verdaderos, sino que hay discursos, y algunos de estos discursos se tornaron verdaderos través de tácticas, estrategias y dispositivos de poder. El curriculum en esta perspectiva es considerado como un dispositivo que no solo divulga, sino que también produce verdades sobre aquello de lo que habla. Si nos acercamos con esta mirada a los propios libros de texto utilizados en las aulas –una estrategia de concreción del curriculum-, podríamos analizar la forma en que tales libros actúan como dispositivos para la producción de regímenes de verdad. Estos análisis permitirían una deconstrucción del propio conocimiento, y una relativización de lo que se considera como conocimiento en el currículo porque nos permiten preguntarle a ese texto que presenta y da forma al curriculum cosas como las siguientes: ¿en qué consiste el saber verdadero? ¿De quién es ese saber? cómo se produce? ¿Quién habla a través de esos textos? ¿Quién es silenciado? ¿Quién se beneficia?

La cuarta cuestión tiene que ver con la no problematización del curriculum como una traducción de la cultura de los grupos de élite. Los estudios críticos sobre el campo del currículo mostraron desde hace mucho tiempo que los curricula contemplan una concepción universalista de la cultura cuando esta cultura nada tenía de universal. Frente a esta mirada universalista de la cultura y el curriculum otro enfoque relativista vendría a situar el punto de mira o la raíz del curriculum en la experiencia y cultura popular, punto de arranque para el trabajo con otras culturas. Paulo Freire discutió ese enfoque universalista en el curriculum escolar, y Freinet tomaba la experiencia y la cultura popular como punto de partida para la generación de nuevos conocimientos. El círculo de cultura o la asamblea son formas estratégicas de construcción de un proyecto educativo encarnado en el sujeto y la cultura popular. Lo que estos estudios problematizadores del curriculum como cultura de élite mostrarían es su carácter político, y por tanto, un proyecto en tensión al que se le puede dar la vuelta. A nadie se le escapa la voluntad de control sobre un artefacto que actúa definiendo un campo cultural en el que diferentes grupos mantienen puntos de vista, formas de comprensión del mundo e intereses diferenciados.

Un quinto problema tiene que ver con la hegemonía de las narrativas modernas que inspiran e impregnan la producción curricular. La epistemología que gobierna esa producción curricular es intocable y nos provee de una forma de racionalidad y sus consecuentes concepciones de ciencia, sujeto, cultura, conocimiento, mundo, etc. Frente a esa hegemonía, es muy difícil vislumbrar otras posibilidades teóricas y prácticas para el campo curricular. Sin embargo, existen en este campo investigaciones y estudios que vienen mostrando como el currículo es el propio espejo del mundo moderno: secuencial, compartimentado, obsesionado por la cantidad de contenidos, ambicioso, constituido por grandes narrativas o explicaciones que excluyen, jerarquizan y dicotomizan el mundo, fundamentado en

una ciencia masculina, blanca, euro céntrica, con una clara preferencia por lo abstracto frente a lo concreto.

Otras narrativas, más locales, situadas, parciales, posibilitarían otras investigaciones y mostrarían otras experiencias de subversión al discurso curricular dominante. En este sentido nos ayudarían bastante las llamadas Teorías Queer y Pedagogías Queer. Estas teorías transformaron un nombre que era peyorativo, en una autoafirmación de la identidad homosexual, y propusieron que así como este nombre significa lo raro, lo extraño, propusieron que extrañásemos, que considerásemos raro y extraño el propio conocimiento dominante, no solo sobre la identidad sexual sino sobre todo tipo de conocimiento.

Del mismo modo nos ayudarían otros pensamientos más posicionados, como los discursos sobre la diferencia sexual, y la cualidad de sentido que la mujer aporta a la relación educativa, al igual que otras narrativas de la identidad y la diferencia, a menudo considerados desde otras epistemologías como conocimiento sin prestigio, acientífico, y que ahora permanecen igualmente ausentes en la problematización del currículum. Conviene advertir que en ninguno de estos casos se pretende que el currículum les represente a ellos también. No están reivindicando un pedazo de currículum. Al contrario, se lucha para cuestionar la propia episteme del currículum. Es difícil mostrar lo que estos discursos sugieren en la producción curricular, porque en síntesis se acercan más a la propia negación del currículum.

6. Y sin embargo, hay deseo y posibilidad de transformación

Finalmente, propongo pensar en clave de currículum lo que alimenta en gran medida el arte de la buena enseñanza, el arte del encuentro nos diría Deleuze, la posibilidad de que en el juego de lo diverso y espontáneo surja la llama del deseo por el aprendizaje. Cuando se habla y se escribe de esto se habla y se escribe desde fuera de la teoría curricular. No se concibe, todavía, que la historia de vida, la experiencia, lo que nos pasa a profesores y alumnos, y pasándonos nos subjetiviza y transforma, sea constitutivo, potencia y fabricación de un currículum-deseo. Sin embargo, el texto del currículum como algo establecido y estático puede conmoverse con las emociones, deterritorializarse con las diferencias, desordenarse con las alegrías, y enriquecerse con lo insospechado. Estos estudios nos ayudarían a pensar, tanto estudiantes como profesores, sobre la posibilidad estratégica de la diversidad en el currículum, sobre la dignificación y reconocimiento de la experiencia de cada cual en el diseño y desarrollo curricular, otorgándonos la capacidad para producir currículum, lo que, como venimos planteando a lo largo de todo el artículo, supone problematizar dese dentro de la propia producción teórica, el sentido y significado del currículum. Pero esta es una problematización militante, que pone en crisis el triángulo hegemónico y la determinación estructural entre capitalismo, conocimiento y educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVES PARAISO, Marlucy y MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2009) "El currículum: las presencias y las ausencias", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 389, abril, pp. 84-90.
- BANCO MUNDIAL (2011) *Estrategia de Educación 2020*.
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_S P.pdf?cid =EXT_BoletinES_W_EXT. Consultado 1 oct.2011.
- BAUMAN, Zygmunt (2007) *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Edit.
- BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires, Paidós.
- BLOOM, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York ; Toronto: Longmans, Green.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI Edit.
- BRUNO, Isabelle CLÉMENT, Pierre et LAVAL, Christian (2010) *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse
- BORON, Atilio A. (2007) "Prólogo", en: López Segrera, Francisco. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- CASCANTE, César (2009) "Refundar Bolonia. un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior" *Revista Española de Educación Comparada*, 15 (2009), 131-161
- CASTEL, Robert (2009) *La montée des incertitudes*, París: Le Seuil.
- CASTORIADIS, Cornelius (2007) *Democracia y Relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid, Trotta.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1987) "Un proyecto social para el currículum. Perspectivas postestructurales", *Revista de Educación* nº 282, pag. 31-60
- Corazza, S.M. (1997).
- CHOMSKY, Noam (2001) *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global*. Madrid, Cátedra.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.
- FEJES, Andreas y NICOLL, Katherine (2010) *Foucault y el aprendizaje permanente. Gobernando el sujeto*. Xàtiva, Ediciones del CREC/DENES Edit.

- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009): "El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*. vol 17, nº 21. Recuperado 22 oct 2011 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009): " La formación profesional (pos)crítica: planteamientos teóricos y propuesta curricular".
- FOUCAULT, Michel (1987) *Arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Edit.
- FRIGOTTO, Gaudencio (1998) *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- FRIGOTTO, Gaudencio (2010) *Educação e a crise do capitalismo real*. Sao Paulo, Cortez Editora
- GIMENO, José (1990) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- KLEIN, Naomi (2009) *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires, Paidós.
- LOBERA, Josep y ESCRIGAS, Critina (2009) La multiversidad glocal: nuevos roles y desafíos emergentes entorno al desarrollo humano y social <http://www.univnova.org/documentos/399.pdf> (Consultado 22 oct 2011)
- Mc LAREN, Peter (2010) "Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras", en
- APARICIO, P. *El poder de educar y de educarnos*. Xàtiva, CREC.
- McHENRY, Leemon B. (2010) "La mercantilización del saber. Influencias mercantiles en la búsqueda del conocimiento" *Pasajes de Pensamiento contemporáneo*. Vol. 33. Otoño; pp. 31-42
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2004) : "El Idealismo Como Programa y Como Método de las Reformas Escolares". *El Nudo de la Red*. Núm. 3-4. Pag. 18-32 (versión electrónica: http://coacum.org/wp-content/uploads/2011/02/EI_Nudo_de_la_Red_3-4.pdf)
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2011) "Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior." *Aula de Encuentro*. Universidad de Jaen.
- MAYOR ZARAGOZÁ, Federico (2010) " Cambio climático: previsibles consecuencias políticas, sociales y económicas a escala planetaria", en: <http://www.criticosyciudadanos.com/docs.html>
- MIGNOLO, Walther (Comp) (2001) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. *Currículo, cultura e Sociedade* (orgs.). 5a. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- MOUFFE, Chantal (1999) *El retorno de lo político*. Barcelona, Paidós.
- NEGRI, Toni et al. (2003) *Contrapoder. Una introducción*. Buenos Aires, Ediciones De Mano en Mano.
- RAMONET, Ignacio (2010) *La catástrofe perfecta. Crisis del siglo y refundación del porvenir*. Madrid. Icaria/Público
- REBELIÓN <http://www.rebellion.org/>
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Siglo del Hombre Edit.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2004) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* Buenos Aires, Miño y Dávila
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2010) "La universidad europea en la encrucijada". *El Viejo Topo*, nº 54 pp. 47-55
- SANTOS, Boaventura de Sousa y MENESES, María Paula (org) (2010) *Epistemologías do Sul*. São Paulo, Cortez Edit.
- SGUIGLIA, Nicolás (2010) *Libertad, autonomía y procomún. Movimientos urbanos en la era de la precariedad*, Málaga, Universidad Libre Experimental.
- SIEMENS, George (2010) *Conociendo el conocimiento*. Edición digital Nodos Ele. (<http://www.nodosele.com/editorial/2010/01/>)
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona. Octaedro.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (org.) (2009). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Sau Paulo, Cortez Edit.
- TREIN, Eunice y RODRIGUES, José (2011) "O canto de sereia do productivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria". *Universidade e Sociedade*, Ano XX, vol. 47, fevereiro. pp. 122-133.
- TYLER, R. (1973) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel. (Edic original 1949)
- UNIVERSIDAD LIBRE EXPERIMENTAL - <http://ulexmalaga.blogspot.com/>
- VERCAUTEREN, David, CRABBÉ, Oliver, Müller, Thierry (2010) *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid, Edit. Traficantes de Sueños

Pasaje autobiográfico

Por qué decidí estudiar Magisterio.

Nací en el seno de una familia humilde de la pequeña burguesía agraria valenciana. Hice toda mi escolarización obligatoria en las escuelas del Estado, en plena dictadura franquista. Aquella primera experiencia escolar la recuerdo con miedo y con horror. Los castigos físicos eran una práctica cotidiana, el maestro nos golpeaba con una vara preparada de una rama de un árbol del patio de la escuela, o con el cinturón del pantalón. Nunca borraré de mi memoria la imagen de aquel energúmeno cogiendo la cabeza de un niño y golpeándola reiteradas veces contra la pizarra, donde había un error en una división que realizaba este chaval. Parecía que quisiera meterle los números en la cabeza a fuerza de golpes. Era puro terrorismo, acompasado por los himnos fascistas que cantábamos a diario al inicio de cada jornada. Cara al sol, Prietas las filas, y en mayo el Venid y vamos todos con flores a María. Para mi fue una verdadera liberación escapar hacia el trabajo y el estudio nocturno. Era escapar del aburrimiento, el terror y el sinsentido. Mi maestro era uno de esos alférez provisional durante la guerra, reconvertido a la enseñanza para ocupar las vacantes que habían dejado los maestros republicanos expulsados, deportados o fusilados por la derecha golpista. Su enseñanza era puro adoctrinamiento falangista. Gracias a estos profesionales del terror durante algunos años de mi infancia mis héroes fueron Santa Teresa, José Antonio, el Cid Campeador y el General Moscardó, que si no recuerdo mal prefirió dejar morir a su hijo antes que entregar una plaza militar a los rojos. En fin, pura bazofia cultural que había que digerir entre el juego de las canicas, la trompa, o el churro va. No teníamos ni fútbol decente, porque se jugaba en la calle, y los balones de reglamento se los dejaban los Reyes sólo a los niños ricos.

Así que le dábamos una patada a un balón de verdad de uvas a peras. A los dieciséis años empecé a trabajar en una fábrica de conservas, y continuaba estudiando en el Instituto nocturno. Llegaba a casa pasadas las once de la noche con un hambre de lobos. En aquella fábrica entre en contacto con una célula anarquista que operaba en la clandestinidad. Empecé a asistir a reuniones, viajé a Perpignan y París, al tiempo que devoraba la prensa y los libros que me dieron a conocer las posibilidades de un mundo alternativo más justo y solidario. Y creo que decidí estudiar magisterio por culpa del anarquismo. Quería ser como Ferrer Guardia, quería fundar una escuela racionalista y sabía además que la revolución no consistía sólo en cambiar la propiedad de los medios de producción, que era necesario cambiar también las cabezas y los corazones de las gentes, y ahí la escuela tenía un papel fundamental. Pero creo que en mi decisión militante de ser un maestro libertario tuvo una influencia determinante la huella en mi memoria de la escuela que padecí durante la Dictadura; de esa huella nació la rabia y el deseo de una pedagogía basada en todo lo contrario de lo que yo había vivido en aquellas aulas del terror.

Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior.¹

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de Valencia.

1. En el marco del capitalismo salvaje

2. El proyecto político de la educación pública.

2.1. Educación pública: el discurso

3. La crisis de la universidad.

3.1 El problema del conocimiento

3.2. Una revisión de la noción de curriculum

3.3. El papel de investigadores y profesorado en el marco de las epistemologías críticas

4. E pur si muove

1. En el marco del capitalismo salvaje

Inscribo este texto en un contexto de capitalismo salvaje que, en su fase actual, bajo el paraguas discursivo de "la crisis", acentúa y desenmascara, más todavía, la voracidad sin límites de unos pocos y el empobrecimiento económico y la idiotización cultural de muchos. En efecto, un pequeño número de instituciones financieras y corporaciones globales condicionan, a través de eso que llaman "los mercados", las posibilidades de supervivencia de millones de seres humanos, hipotecando, despilfarrando o poniendo en peligro, además, los alimentos, el agua, los combustibles, el territorio, que necesitarán para su supervivencia en el planeta las generaciones futuras. Por otra parte, el control de los medios de producción y difusión de información construyen formas de identidad y subjetivación y desarrollan prácticas de significación que enajenan o dificultan la posibilidad de la política como respuesta crítica. Esto tiene igualmente sus efectos sobre la democracia entendida como supremacía de la res publica, pervirtiendo su sentido original y su fuerza real en un proceso creciente de transformación

¹ Publicado en: Almanaque-Forum Mundial de Educação, 02 de Mayo de 2011. <http://almanaquefme.org/?p=1329>.

hacia la res económica. No obstante, parece que nada está perdido del todo y encontramos igualmente en este contexto de degeneración democrática formas alternativas de participación social, movimientos urbanos y agentes sociales de gestión ciudadana que tratan de revitalizar lo común y lo público. "La crisis será larga -señala Ignacio Ramonet-, pero quizá estamos en el momento de "aprovechar el impacto para finalmente cambiar un sistema económico internacional y un modelo de desarrollo desiguales y obsoletos. Y refundarlos sobre bases más justas, más solidarias y más democráticas" (2010 Pág. 16)

Son múltiples los informes en los que señalan cuatro grandes poderes que en buena medida organizan el dominio sobre el conjunto de la humanidad. El poder militar, con una considerable y creciente inversión en armamento, mientras las retóricas del desarme, especialmente el nuclear, no hacen más que subrayar, por sus efectos verdaderos, su carácter de dominio. El poder energético por el que los grandes consorcios que explotan los yacimientos petrolíferos organizan en su beneficio el conjunto de las relaciones de la vida cotidiana, mediadas irremediablemente por un uso cultural y económico de la energía basado en el hiperconsumo. Es evidente su intervención como espacio de dominio planetario, sobre las llamadas "crisis económicas" y sobre las dificultades con que tropiezan iniciativas para un uso sostenible de las fuentes de energía y el fomento de otras alternativas energéticas. El poder económico detentado por las entidades financieras, controlando el "modelo" que organiza cualquier transacción comercial tanto a pequeña como gran escala. El hecho, por ejemplo, de que gran parte de las nóminas de la población mundial sean depositadas directamente en los bancos da idea de la enorme capacidad de control sobre los modos de uso del dinero que se obtiene por el trabajo; Con ese dinero se diseñan operaciones bursátiles provocando aumentos y descensos de rendimientos que inciden directamente sobre los precios y, en general sobre la calidad de vida y bienestar de la población. Y el poder mediático con una progresiva concentración de poder económico e influencia ideológica y política. Corporaciones como Microsoft o empresarios como Murdoch o Berlusconi deciden, en función de su propio beneficio económico, sobre los tipos de producción cultural, la producción y circulación de información y los sesgos ideológicos de esa producción. Es un poder enorme por cuanto, al limitar los campos de discusión públicos, controlar la creación de opinión y asegurar la creación de imaginarios sobre los derroteros del mundo, están simplemente colonizando de un modo tiránico en beneficio de lo privado, lo que deberían ser espacios inviolables de la esfera pública.

Con estos mimbres desde los que se teje el dominio sobre el planeta, no es descabellado apuntar que, de no remediarlo, nos hallamos a merced de un

sistema que al parecer ha desbordado toda capacidad de autolimitación conduciéndonos hacia la barbarie.²

2. El proyecto político de la educación pública.

En este contexto de capitalismo salvaje la ideología cumple una función enmascaradora y alienante; pasadas por el cedazo ideológico, las palabras que inspiraron e inspiran los proyectos radicales de transformación pierden su sentido original y su fuerza real. La idea del proyecto público de educación, y el sentido democrático radical que le fundamentaba, vienen sufriendo transformaciones importantes para acomodar el funcionamiento de las instituciones de la educación a los intereses y transformaciones del propio sistema económico.

Para analizar este proceso sugiero, entonces, una mirada desde la historicidad, entendida como una forma de mirar un campo social que nos ayuda a comprenderlo como una sucesión de estratos discursivos (formas de hablar que acaban regulando prácticas institucionales y formas de actuar que modifican los lenguajes) en los que se inscriben los acontecimientos generales y cotidianos, sincrónicos e interdependientes de ese campo. En el caso de la educación pública nos ayuda a entender los silencios, las ausencias, y las emergencias con las que vienen construyéndose los discursos en el interior de dicho campo. La mirada es pertinente por cuanto, como pretendemos argumentar en este texto, el concepto de educación pública y/o educación democrática en su trayectoria de uso en nuestro país, ha venido acompañando políticas y prácticas diversas, en un proceso creciente de consolidación de una figura retórica enmascaradora de diferentes formas de políticas neoliberales y neoconservadoras, truncando lo que desde los autores y los movimientos sociales de crítica y transformación social, ha venido cultivándose como una epistemología para la emancipación.

² Estudios y análisis críticos sobre las actuales formas de transformación socio-económica los he encontrado en las páginas de Rebelión <http://www.rebellion.org/> en Ramonet (2010); y Mayor Zaragoza, (2010) entre otros; sobre la Biopolítica o biopoder y las formas de control y creación de subjetivación ver Deleuze (1990) y Fejes, Andreas y Nicoll, Katherine (2010) Sobre la perversión democrática en la fase del capitalismo neoliberal puede verse: Klein, N. (2009); Chomsky, N. (2001). Sobre los movimientos urbanos y sociales pueden verse los materiales publicados en la página de la Universidad Libre Experimental - <http://ulexmalaga.blogspot.com/>; Sguiglia, Nicolás (2010); Vercauteren, David et al. (2010). Una revisión del concepto de democracia relacionado con el de ciudadanía en Mouffe, Ch. (1999) y la idea de la política como actividad colectiva que quiere ser lúcida y consciente, y que cuestiona las instituciones existentes en la sociedad la he encontrado en Castoriadis, C. (2007). (En relación con estos análisis conviene subrayar que en el último informe del mes de diciembre 2010 del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) los españoles encuestados otorgaban a los partidos políticos el último lugar en confianza y credibilidad).

La mirada desde la historicidad, entonces, se ocupa de las múltiples relaciones y dispositivos con los que se ha venido constituyendo la formación discursiva del proyecto de educación pública. Detenernos en la formación discursiva³ sobre lo público y su proyección en el campo de la educación, es buscar analíticamente los enunciados, prácticas y acontecimientos que en su dispersión y singularidad han venido conformando el pensamiento hegemónico e invalidando u ocultando otras epistemologías posibles.

2.1. Educación pública: el discurso

Se habla de la educación pública como un objeto estático, una meta alcanzada, una situación construida susceptible de mejora, y en todos los casos, un proyecto histórico nacido del consenso y el logro de la gobernanza. Los estados comparan resultados y asumen mayores o menores alcances en los resultados del sistema de educación, pero en ningún caso se pone en cuestión la posibilidad que sobre el sistema público de educación puedan haber significados radicalmente diferentes⁴.

Algunos de los efectos o consecuencias de esta forma discursiva son los siguientes: en primer lugar, la separación de la experiencia y la práctica de la educación, así como del pensamiento nacido de esta experiencia práctica, del contexto social, cultural y económico en que es producida. Así, la educación pública deja de ser la educación de y en el capitalismo; es decir, una educación producida por las relaciones sociales que regula el sistema económico que denominamos capitalismo. La creencia que la educación puede ser pensada y gestionada de un modo autónomo al sistema global en que se inscribe es una forma ideologizada que dificulta que el sistema pueda ser puesto en duda, desarrollando formas pasivas y contemplativas que podrían explicar la apatía o la desimplicación con la que habitualmente nos acercamos a la experiencia social de la educación.

La educación, separada de su contexto social de producción, adquiere un carácter fetiche: objeto de deseo que vendría a satisfacer necesidades, es decir, que posee un valor de uso. Pero situada en el interior de su actual contexto de producción, ese supuesto valor de uso adquiere valores de cambio -una mercancía cuya

³ Una formación discursiva –señaló Michel Foucault- es: "un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa" (1987 pag 198)

⁴ Al respecto, es significativo el consenso casi generalizado en atribuir a las pruebas PISA un valor de medición con el que juzgar los avances y atrasos de los sistemas educativos de cada país.

utilidad será subsumida por valores de mercado-. ¿Acaso no es el Banco Mundial el que aconseja o impone a los gobiernos y sistemas educativos los modelos de financiamiento, las actividades de investigación académica y los currícula de formación que "el sistema" considera más adecuados a su progreso y modelo de desarrollo?. Sin embargo, para que la educación y el conocimiento producido se conviertan en mercancía es necesario que su producción emule la producción de otras mercancías: que los métodos, los procesos y las finalidades estén regulados por la lógica y racionalidad de mercado.⁵

Otro efecto, relacionado con el anterior, es el de la transformación del significado, de modo que las palabras dicen hoy cosas diferentes a lo que significaron en su origen. Así, se llama educación pública a una práctica social gestionada por el estado, a menudo sin pueblo y sin política, dos acepciones originarias de la res publica⁶. La democracia, otra condición de partida del proyecto público de educación, es hoy una forma de elección y representación puntual y no un estilo o forma de vida que impregne el conjunto de las prácticas sociales de la institución educativa. Un tercer efecto tiene que ver con la naturalización del proceso de mercantilización de la educación, de manera que cada cual pueda, según su poder adquisitivo, comprar conocimiento y acreditación en diferentes centros o instituciones educativas con diferente clientela. El discurso democrático neoliberal para la escuela viene a reclamar la libertad de la opción individual para elegir entre mercancías diferentes (en una gama desde la escuela de élite a la escuela en entornos de marginación y pobreza extrema) aquella que mejor se ajusta a las opciones ideológicas y el precio de compra.⁷

3. La crisis de la universidad.

Inicio este epígrafe a partir de los trabajos de Boventura de Sousa Santos, profesor e investigador social de la Universidad de Coimbra, que a finales del pasado siglo publica en su ensayo *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (Santos, 1998) un primer análisis sobre la crisis de las universidades. Una década después efectúa una revisión de su análisis en el texto de gran difusión a través de diferentes lenguas, editoriales y ediciones: *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* (Santos, 2004); finalmente, he recuperado para este trabajo la

⁵ Sobre el fetichismo del conocimiento-mercancía y sus repercusiones en el malestar de la Academia, puede verse: Trein, E. y Rodríguez, J. (2011) *Sobre las relaciones entre educación y Banco Mundial*, ver Frigotto, G. (1984; 2010)

⁶ Ver al respecto Fernández de Castro, I, y Rogero, J. (2001)

⁷ Una exquisita y completa problematización teórica de las relaciones entre educación y mercado la he encontrado en los trabajos de FRIGOTTO, Gaudencio (1984; 2010)

publicación *La universidad europea en la encrucijada* (Santos, 2010). Tomando como base estos mimbres analíticos, complementarios de la aportación de H. Giroux que actúa como texto base en este mismo número, pretendo trenzar un texto de síntesis y crítica de la situación actual de la universidad pública.

Tomemos un punto de partida: la universidad pública pretendía ser, desde mediados del siglo XIX hasta las tres o cuatro últimas décadas del pasado siglo, una de las soluciones modernas a los problemas modernos, es decir, los que tenían su origen en el cumplimiento de los ideales de las primeras revoluciones burguesas: *liberté, égalité, fraternité*, pero también progreso tecnológico, científico y humanista, desarrollo industrial, además del reforzamiento o consolidación de las identidades nacionales, o la reproducción de la estructura social elitista, entre otros. Al llegar a la última década del pasado siglo, la universidad se enfrenta, en el análisis de Boaventura de Sousa, a tres crisis. La primera es una crisis de hegemonía relacionada con la incapacidad de la institución para cumplir por si sola funciones en si mismas contradictorias, como por ejemplo la formación de las élites culturales y científicas al tiempo que la formación de la mano de obra cualificada exigida por el desarrollo del capitalismo industrial. La segunda fue una crisis de legitimidad en la que la universidad deja de ser una institución consensual tanto en la selección y ordenamiento jerárquico del saber producido, de su reconocimiento y certificación, además de la creciente reivindicación social de democratización e igualdad de oportunidades. La tercera fue una crisis institucional, como consecuencia de la contradicción entre la tradicional autonomía en la definición del sentido, valores y objetivos de la universidad y la presión y demanda creciente de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial, pero también de compromiso y responsabilidad social.

En las dos últimas décadas este pronóstico ha acentuado su tendencia negativa. Como el mismo Boaventura de Sousa señala:

A pesar que las tres crisis estaban íntimamente ligadas entre ellas y que sólo podían enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, preveía (y temía) que la crisis institucional llevaría a monopolizar las atenciones y a los propios reformistas. Así sucedió. Preveía también que la concentración en la crisis institucional pudiera llevar a la falsa resolución de las otras dos crisis, mediante una resolución por la vía negativa: la crisis de la hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad por la creciente segmentación del sistema universitario y

por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios. En general, así sucedió también. (Santos, B. 2004, Pág. 9)

El hecho de la dependencia de la universidad pública de la financiación del Estado subraya la tensión institucional. El Estado puede entender la universidad como un bien público, y su autonomía científica y pedagógica como una característica necesaria de ese funcionamiento institucional. Pero puede ocurrir, en un contexto progresivo de desmantelamiento del Estado protector de lo público, que esa autonomía financiera y pedagógica se vea seriamente dañada. Tomado como ejemplo el caso de la Comunidad Valenciana, la tensión entre el gobierno de la Generalitat y las universidades públicas es patente; según fuentes sindicales la financiación ha decrecido progresivamente, casi el 70% de esa financiación se obtendrá "según parámetros relacionados con resultados docentes, de investigación o de transferencia tecnológica"⁸ y la inauguración del curso con la presencia del President de la Generalitat viene siendo acompañada de pitos, protestas y algarabías estudiantiles. En el caso valenciano, a pesar del contexto jurídico y político formalmente democrático, la tensión entre el gobierno que financia y la institución universitaria tiene que ver con varias cuestiones relacionadas: la tensión ideológica, relacionada con posiciones progresistas de la universidad enfrentadas al conservadurismo ideológico del gobierno de la Generalitat; y la tensión financiera desviando fondos públicos al fomento de nuevas instituciones universitarias que entrarían en competición, cuando no conduciéndolos directamente a la financiación al emergente mercado de educación en manos del sector privado, con una importante presencia en este sector de la Iglesia Católica⁹. El crecimiento en el conjunto del Estado del sector privado no es menos preocupante para la universidad pública. A comienzos de los años setenta las universidades privadas eran tres, pertenecientes a la Iglesia Católica: Deusto, Navarra y Pontificia de Salamanca. Según datos en el INE para el 2007 esta cifra ha ascendido hasta veintisiete, haciéndose bastante más complejo el mapa de propiedad.

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado tiene que ver, obviamente, con la hegemonía en las políticas públicas del

⁸Según declaración del Conseller a la firma del Plan Plurianual 2011-2015.

⁹"En siete años, la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir ha crecido un 430% en alumnado, se ha convertido en el primer centro privado valenciano y, probablemente, superará en poco tiempo en estudiantes a dos universidades públicas: la Jaume I de Castellón y la Miguel Hernández de Elche. Nada de esto hubiera sido posible sin el apoyo decidido que ha recibido este centro académico de la Iglesia por parte del Partido Popular ya sea desde el Gobierno de la Generalitat, la Diputación de Valencia o de distintos Ayuntamientos. Y todo, a costa de recursos públicos". El País (28/02/2011)

neoliberalismo, como modelo global del capitalismo, y por tanto también como modelo de ocupación del Estado. Si, como acabo de señalar, a pesar del marco democrático, el control político de la autonomía continúa como práctica de poder, vinculada al estrangulamiento financiero, otros factores inducen a esa crisis institucional. En primer lugar, la creación de un mercado de servicios universitarios, con una creciente privatización de la educación superior y la ya señalada disminución de la financiación¹⁰. El fomento, en el discurso educativo neoliberal¹¹, de la educación como bien de consumo, favorece el desarrollo de instituciones-empresa¹² que preparan un importante paquete de certificaciones-resultado con competencias formativas directamente vinculadas con el valor de cambio en el mercado del conocimiento¹³.

Me detengo en lo que Bruno, Clement y Vaillant (2010) llaman "la grande mutation" para dejar, aunque sea simplemente nombrados, algunos de los mecanismos discursivos con los que desde hace poco más de una década se viene produciendo una importante transformación de las universidades europeas. El proceso, impulsado por la Comisión Europea, se presenta con el lenguaje ampuloso del fomento de una "economía del conocimiento" ("la más competitiva y la más dinámica del mundo", dice esta Comisión en uno de sus documentos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003: 2); un proyecto "humanista" en el devenir de las "sociedades cognitivas" que refuerza la "autonomía" de las universidades, apuesta por la "calidad y excelencia" de sus programas, favorece "la movilidad" de los estudiantes -con el gran cliché de los "Erasmus"-; entre otros

¹⁰ De hecho, el propio concepto de Universidad y Educación Superior viene siendo modificado en muchos casos por el de Sistema Formativo Terciario (SFT) porque se desarrolla mediante nuevas y múltiples funciones desde agencias e instancias diversas, que van más allá de las tradicionales Escuelas y Facultades: Campus Internacionales, Parques de Investigación, Parques Científicos, Institutos, spin-off, planes y programas de I+D+I, alianzas estratégicas, fundaciones para la gestión, Agencias de Calidad, etc. (Ver Rué, J. (2010 pag 14)

¹¹ Un análisis del desarrollo y los efectos del discurso neoliberal en la políticas educativas puede verse en Cascante, César (1995; 2004; 2005)

¹² Al respecto, una buena muestra es el modelo propuesto por el Vicerrector de Planificación, Calidad y Relaciones con la Empresa de la Universidad de Almería, de un Borrador de "Contrato-Programa" con Centros y Departamentos para el año 2011. Un verdadero acto de creación liguística en el que la incorporación de retóricas claramente administrativistas y empresariales alimentan prácticas de control, medición, jerarquización, valorización e infravalorización, de las prácticas de los Departamentos universitarios directamente relacionadas con la economía antes que con la función social y cultural de la institución.

¹³ Es sintomático de este proceso que en el curso 2008-2009 se duplicara el nº de estudiantes matriculados en masters oficiales, llegando a un total de 49.752. (Rué, J. 2010 p. 13)

muchos eslóganes que el tiempo y una profusa documentación han venido instalando entre nosotros. Una minuciosa y detallada deconstrucción de esta retórica -a ello se dedica con acierto la obra que acabo de citar- mostraría su carácter vacío y enmascarador; sin embargo, tal retórica ha servido para legitimar las importantes transformaciones políticas e institucionales, y ha dado "argumentos" a las direcciones académicas (Conferencia de Rectores, etc.) y a las direcciones de la izquierda institucional -política y sindical- que se han venido enfrentando al movimiento docente y estudiantil disidente. En mi opinión ha sido la ignorancia o la voluntad decidida de no situar el proceso de transformación institucional en el marco más amplio de la crítica a la transformación del capitalismo de hegemonía neoliberal, lo que ha facilitado y sigue facilitando el desembarco de las diferentes estrategias de mercantilización y pérdida de prioridad del carácter público de las universidades públicas.

Es, en efecto, la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social, comunicaciones) en el interior del sistema, lo que justifica por esta vía la mercantilización de la universidad y fomenta la transnacionalización del mercado de la Educación Superior. Como también señala César Cascante, la lógica del desmantelamiento de la educación pública y su mercantilización tiene que ver con la lógica universal del discurso neoliberal, que tiende a alcanzar la solución a los problemas sociales por la vía de la oferta y la demanda en el mercado, el espacio en el que el sujeto neoliberal alcanza su desarrollo según su mérito y capacidad (Cascante, C. 2005 p5). En ese contexto discursivo, corrobora Santos, "la universidad se transformó en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo" (2004. Pág. 12). La crisis financiera inducida conduce a la universidad hacia alianzas con el capital, para generar ingresos propios, privatizando parte de los servicios que presta. Este proceso tiende a eliminar la distinción tradicional entre universidad pública y privada, transformando la universidad en su conjunto en una empresa. Esto quiere decir que la gestión universitaria, la gestión de la producción de la universidad, planes de estudio, diplomas, conocimiento, evaluación, contratación, formación docente, etc., se comparte según los parámetros, la dinámica, incluso la retórica discursiva, del mercado.

Un ejemplo más de los efectos del proceso de mercantilización sobre el funcionamiento de la universidad-empresa es la generalización del trabajo precario y la sobreexplotación como sistema económico. En la Universidad de Valencia, varios departamentos, entre los que incluyo en el que trabajo, mantienen desde hace varios cursos, más del 50% de la plantilla docente con los contratos-basura de "profesor asociado". La dificultad para las acreditaciones, por otra parte,

mantiene durante prolongados periodos de tiempo, a profesores y profesoras ayudantes con la carga máxima docente y menos de la mitad del sueldo del profesor titular. Ese mismo proceso de acreditación va conformar a medio plazo, si no lo está haciendo ya, un formato de castas entre investigadores y docentes privilegiados, con proyectos, institutos y financiación a su servicio, que les distancia considerablemente del resto del personal de plantilla, de un modo muy similar al que se puede producir entre las grandes corporaciones empresariales.

Esta situación puede provocar indignación, pero no debería sorprender. La universidad pública traduce en su interior los conflictos e intereses del mundo en que se inscribe¹⁴. Asistimos a una prolongada guerra social por la que los más ricos tienden a ser cada vez más ricos empobreciendo más todavía a los más pobres. "The war against poverty and social misfortune has morphed into a war against the poor and the welfare state"¹⁵ señala Giroux (2010 p.2) Y, en efecto, en tales circunstancias, no se puede esperar una política pública para la Educación Superior, menos depredadora. El mismo autor continúa diciendo:

As the language of privatization, deregulation, and commodification replaces the discourse of the public good, all things public, such as public schools, libraries, and transportation are viewed either as a drain on the market or as a pathology¹⁶ (Giroux, H. 2011 p, 3)

Esta preocupante tendencia histórica, además de indignación, nos invita a revisar las cuestiones alrededor de la construcción del conocimiento y el papel de la pedagogía.

3.1 El problema del conocimiento

Tradicionalmente la producción del conocimiento científico y humanista en la universidad fue una producción separada. Se ha dicho de muchas maneras: la calle, la realidad, el pueblo, las bases, la sociedad, producían un conocimiento vulgar, práctico, de sentido común, mientras la excelencia del conocimiento riguroso y científico era de hegemonía universitaria. La lógica racional que inspira ese pensamiento es que el concepto espera, paciente, a que la realidad le alcance. Por otra parte, esta forma de concebir la producción de conocimiento es

¹⁴ Puede verse al respecto Romero, J. 2008.

¹⁵ "La guerra contra la pobreza y el infortunio social se ha transformado en una guerra contra los pobres y el estado del bienestar".

¹⁶ "Como el lenguaje de la privatización, la desregulación y mercantilización sustituye el discurso del bien público, todas las cosas públicas, como escuelas públicas, bibliotecas, y el transporte son vistos ya sea como un drenaje en el mercado o como una patología

intelectualista en el sentido de desprecio a habitar y producirse desde lo concreto, situacional, experiencial y corporal de cada uno de nosotros, para pensar desde nosotros lo que va mucho más allá de nosotros. Es un intelectualismo falsamente universalizador que busca esencias invariantes con carácter universal, y es precisamente esto lo que aquí se cuestiona, anteponiendo el neologismo "glocal"¹⁷ para hacer referencia a un modo de construcción del conocimiento que piensa lo global desde lo local y lo local en sus interrelaciones con lo global. Aunque esta relación separada, intelectualista y de poder ha mantenido latente una cierta contestación, las últimas décadas han venido a acentuarla cuestionando tal hegemonía¹⁸.

Analizar esta crisis discursiva es una tarea compleja que pone en relación las transformaciones del valor de mercado del conocimiento universitario con las transformaciones epistemológicas derivadas de la crisis de la Modernidad, entre otros cambios y modificaciones sociales e institucionales. Por otra parte, a nadie se le escapa que hay diferencias significativas entre las universidades de países centrales respecto a los periféricos, e incluso diferencias entre universidades dentro de un mismo país. En cualquier caso, ese análisis sobrepasa las posibilidades de este texto, y aquí se apuntarán algunas cuestiones más de superficie, deteniéndonos especialmente en un par de efectos de lo que he subrayado como el discurso de la separación entre el conocimiento universitario y la experiencia y culturas de la vida cotidiana; para señalar posteriormente las transformaciones que se están produciendo respecto de esta situación original.

El primero tiene que ver con la alta especialización y por tanto, con el predominio de una disciplinariedad dura, separada no sólo de la realidad social sino incluso del valor de uso que pueda o no tener ese conocimiento. En segundo lugar, en parte como consecuencia de la autonomía que el investigador reclama para su trabajo, la irresponsabilidad respecto de la incidencia social del conocimiento producido. El desembarco neoliberal tiene nuevos efectos, también sobre el valor y sentido del conocimiento universitario. El cultivo de las artes y las humanidades,

¹⁷ Sobre la relación entre lo local y lo global, y el concepto de glocalización y sus desafíos para la universidad puede verse: Lobera, J. y Escrigas, C. (2011)

¹⁸ Pensar en situación, poniendo el cuerpo, es una llamada del Colectivo Situaciones (Negri, T. et al (2003 p.34) que sintetiza en gran medida esa forma de contrapoder del pensamiento radical que se aleja de una teoría del conocimiento puramente conceptual; una llamada que encontramos coincidiendo en discursos diversos: teorías de la diferencia sexual, estudios postcoloniales, teorías queer, contrapoder, entre otros.

y una forma de educación política revalorizadora de lo público y un enfoque de la formación con una clara dimensión educativa, en el sentido de acudir al desarrollo pleno del sujeto, está siendo claramente cuestionada. Si el conocimiento es una mercancía y el estudiante un consumidor, el problema del desarrollo cívico y moral de una ciudadanía informada desaparece del proyecto de universidad, quedando reducido a la presencia testimonial que el aparato de propaganda institucional quiera mostrar.

Sin embargo, las dos últimas décadas muestran alteraciones que han venido a desestabilizar este modelo de conocimiento. Boaventura de Sousa llama a esta transformación "el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario" (2004, Pág. 20.) Una de estas alteraciones tiene que ver, como venimos señalando, con la contextualización de la producción de conocimiento relacionada con su posible aplicación o utilidad. Y en el marco del capitalismo puede suponerse que ese acercamiento a su capacidad de valor se reduce a su valor de mercado. El conocimiento producido en la universidad, mediado por una relación institucional con la empresa, se concreta por su valor de cambio bajo la forma conocimiento-mercancía. Pero, ciertamente, estas alteraciones están produciendo también otros efectos como la necesidad de un mayor diálogo inter y transdisciplinar, la apertura de diálogo crítico entre ciencia y sociedad, o la presencia de organizaciones y movimientos sociales que reclaman y utilizan el conocimiento universitario, para finalidades no mercantiles. Para concluir con palabras del autor que venimos siguiendo:

La universidad ha sido puesta frente a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión hiper-privatizadora de la mercantilización del conocimiento, de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como co-productoras del conocimiento científico (...) Por otro lado, una presión hiper-pública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes. (2004 Pág. 21)

Quiero detenerme algo más en esta segunda posibilidad relacionada con presión hiper-pública y la producción de conocimiento. No descubro nada si subrayo la opción de la construcción de conocimiento como un acto de emancipación. Desde Kant y la Modernidad, por un lado, pero de otro modo en Marx o Freire, ese discurso ha estado presente: la reivindicación de una epistemología de la praxis,

con un efecto verdadero, práctico, en el mundo. Me parece que esa es una interpelación que se le debe hacer a la universidad pública, el cultivo y desarrollo de una forma de conocimiento a la que se le juzga por su valor de uso sobre la vida cotidiana, por sus efectos sobre una vida que sabemos mediada por relaciones de desigualdad. Creo también, como Peter Mc Laren, que esa epistemología debe tener una doble mirada: por un lado, como se señala, la respuesta a las demandas que nacen de la problematización de la experiencia de la desigualdad política, social y económica en la vida cotidiana; pero, por el otro, a la creación de una posibilidad de futuro, una "utopía fundada en los principios de igualdad y democracia participativa" (2010 Pág. 28).

Sin embargo, como se señala en los trabajos de Walter Mignolo (2001) y Boaventura de Sousa y María Paula Meneses (org) (2011), no sólo existe una relación de paralelismo entre capitalismo y epistemología, existe una geopolítica del conocimiento, una diferencia epistémica relacionada con colonialidad del saber:

"El paralelismo entre la historia del capitalismo y la constitución de una epistemología localizada en occidente es obvia. La epistemología está geohistórica y políticamente situada y no es un espíritu que flota más allá de las lenguas, las instituciones y el capital que hace posible que haya un College de France en París pero que en Argentina y en Bolivia sólo haya Alianzas Francesas o Culturales Británicas, por ejemplo. (Pág. 21)

Não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras; (...) a reflexão epistemológica deve incidir, não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e nos seus impactos noutras práticas sociais. É à lua delas que importa questionar o impacto o colonialismo e do capitalismo modernos na construção das epistemologias dominantes. O colonialismo foi também uma dominação epistemologica, uma relação extremadamente desigual entre saberes que conduziu à supresão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (Santos, B. y Meneses, M. 2010, pág. 11)

Por otra parte, los estudios culturales, los relacionados con la identidad y diferencia o los estudios postcoloniales, nos advierten de los peligros de una epistemología "imperialista", única, normativa, excluyente, dominante. (Tadeu da Silva, T. (Org) 2009) La posición, aquí compartida, es la posibilidad y la necesidad

del reconocimiento de marcos epistemológicos diversos originados en contextos socio-histórico-culturales diversos, desde los que desafiar una comprensión del mundo colonizada por diferentes formas de poder, y abrir un diálogo interfronterizo sobre los nuevos ordenes sociales imaginados. La construcción del conocimiento en el marco de una universidad pública es una construcción de conocimiento teorizado o tematizado en el sentido de haber sido sometido a un proceso dialógico de contraste con la realidad en al que surge.

3.2. Una revisión de la noción de curriculum

La enseñanza y el aprendizaje se organizan a través del curriculum, el dispositivo que concreta esa relación didáctica entre qué, quién y cómo se enseña y qué, quién y cómo se aprende. Como anteriormente quedó señalado, el curriculum académico es fragmentario, disciplinar y descontextualizado, tomado como un fin en si mismo, cuando no es más que un instrumento para la producción y el desarrollo del conocimiento. El reciente interés mostrado en el contexto universitario por la cuestiones curriculares me parece que en muchos casos empeora las cosas. El tradicional y academicista programa de estudios continúa girando alrededor del listado de materias por curso propuesto desde las diferentes áreas de conocimiento y de lo diferentes departamentos, habitualmente en pugna por la apropiación de créditos del programa total. A eso se le suma la incorporación, con mayor fuerza y legitimidad institucional, de un modelo de planificación didáctica tecnicista e instrumental. La especificación de contenidos, objetivos -y ahora competencias- tienen como modelo de referencia la llamada pedagogía por objetivos (Tyler, 1949; Bloom, 1956), fuertemente contestada desde hace varias décadas¹⁹.

Una universidad pública en crisis debería someter a crisis también esta noción del diseño y desarrollo curricular. El reconocimiento del sujeto y la apertura institucional al contexto y las demandas sociales debe tener una traducción curricular coherente con esa epistemología. Hay experiencias y posibilidades alternativas. El trabajo por proyectos y el aprendizaje situacional pueden ser algunas de ellas. La posibilidad de curricula abiertos²⁰, en los que profesorado de diferentes áreas e incluso titulaciones puedan hacer propuestas conjuntas, cuestionaría bastante del individualismo, la competitividad credencialista asociada a propuestas formativas sin valor de uso y con escaso o decreciente valor de

¹⁹ La producción bibliográfica crítica con este modelo de planificación es considerable. Dejo aquí apuntados dos textos de amplia difusión (Stenhouse, L. 1984; Gimeno, J. 1990)

²⁰ Ver al respecto Varela, J. (2010)

cambio. En las universidades hay grupos de profesores y estudiantes con capacidad y voluntad para el fomento de Centros de Investigación y Desarrollo Curricular desde postulados no mercantilistas y enfoques pedagógicos renovadores y críticos. Por otra parte, una propuesta con importante reconocimiento en los niveles no universitarios y que bien podría ampliarse ahora a la Enseñanza Superior es la de vincular el desarrollo curricular a la investigación docente sobre esa práctica. La Investigación-Acción puede poner en manos del propio profesorado la posibilidad y la capacidad de teorización de la propia práctica, implicando en un proceso colaborativo a docentes con voluntad política para tomar en sus manos la transformación crítica de su puesto de trabajo. Finalmente, si se ha venido cuestionando en este texto un modelo de creación de conocimiento universitario descontextualizado, una reforma curricular en su fundamento debería contemplar el diálogo cultural entre los saberes producidos en la calle, populares, de sentido común etc., con los saberes sistematizados en el interior de la institución. Esto significa, de un modo más práctico, que las personas con militancia en los movimientos sociales y, en general, cualquier tipo de ciudadano que ha cultivado un saber práctico desde la experiencia social y de vida cotidiana, pueda colaborar y participar en el desarrollo curricular de la formación universitaria. En la Universidad en la que trabajo, maestros y maestras aún con reconocido prestigio en la renovación pedagógica, no pueden ser profesores titulares en las escuelas de Magisterio. Y en el baremo de méritos con que se juzga a los licenciados universitarios para la ocupación de esas plazas, se desprecia el saber surgido de la problematización de la propia experiencia práctica otorgándole valores muy inferiores a los de otras acreditaciones claramente academicistas.

3.3. El papel de investigadores y profesorado en el marco de las epistemologías críticas²¹

Higher education represents one the most important site over which the battle for democracy is being waged. It is the site where the promise of a better future emerges out of those visions and pedagogical practices that combine hope and moral responsibility as part of a broader emancipatory discourse. Academics have a distinct and unique obligation, if not political and ethical responsibility, to make learning

²¹ Utilizo la noción de epistemologías críticas sin adscripción al discurso moderno de las teorías críticas como metarrelato desde el que definir un universal preexistente sobre la idea de sujeto y de sociedad. Para una mayor profundización analítica de los diferentes desarrollos discursivos de las relaciones sociedad-educación, desde el pensamiento liberal a las propuestas postcríticas, ver Cascante, César (2005); también: Tadeu da Silva (2001)

relevant to the imperatives of a discipline, scholarly method, or research specialization. But more importantly, academics as engaged scholars can further the activation of knowledge, passion, values, and hope in the service of forms of agency that are crucial to sustaining a democracy in which higher education plays an important civic, critical, and pedagogical role. If democracy is a way of life that demands a formative culture, educators can play a pivotal role in creating forms of critical pedagogy and research that enable young people to think critically, exercise judgment, engage in spirited debate, form social global social movements, and create those public spaces both in and outside of the United States that constitute "the very essence of political life". (Giroux, H. (2011))

No estoy tan seguro como lo está Giroux del relevante papel que otorga a la educación superior en la batalla por la democracia; por su origen y por sus funciones, la primera batalla se libra en el interior de la propia institución entre discursos, fuerzas y relaciones de poder con interpretaciones muy distintas de la política y de la democracia. Sí comparto con este autor la exigente mirada democrática sobre la educación y la pedagogía crítica como herramientas estratégicas fundamentales para poner en mano de una ciudadanía activa y un sujeto críticamente informado, las posibilidades, la voluntad y el deseo de un conocimiento que contribuya a la emancipación. Sin embargo, avanzar en esta hipótesis requiere todavía de algunas otras consideraciones preliminares.

En primer lugar, la obiedad histórica de que un cambio de rumbo en la instituciones universitarias públicas no parece que vaya a venir de la mano de las propias universidades. Una visita reciente a la página de la universidad en la que trabajo anuncia un panorama desolador para cualquier proyecto público de reforma universitaria orientada por ideales de autonomía creativa y emancipación. El lenguaje y las prácticas institucionales que acompañan los conceptos de docencia e investigación nada tienen que ver con la esperanzas de una universidad pública emancipada de la globalización neoliberal. No busquen ustedes en esas páginas institucionales nada que tenga que ver con la pedagogía crítica, ni siquiera con la pedagogía o el papel relevante de la educación para una comprensión contrahegemónica. Es exactamente todo lo contrario: el neobarroquismo lingüístico asociado a cuestiones como competencias profesionales, mercado laboral, tecnologías de la comunicación, microclústers de investigación, gestión de calidad total etc., enmascara el silencio más absoluto hacia el compromiso público de la universidad pública. Cuando en la institución académica lo más parecido a un profesor-investigador es "un hombre de negocios

académico, que busca subvenciones y honorarios por consultorías y con relaciones económicas orientadas a la búsqueda de beneficio" (McHenry, L. 2011 pág 31) no es del todo raro -continúa este profesor de filosofía- "encontrar a un vendedor de alfombras como rector de la universidad o que el salario del entrenador de fútbol supere con mucho el presupuesto total del Departamento de Humanidades".

Por tanto, el cambio de rumbo no va a venir de las iniciativas corporativas o de la propia institución, aunque, ciertamente, en su interior, como en cualquier escenario social, se producen movimientos, tensiones, y prácticas contrapuestas. Esto sugiere políticas de alianza con otras fuerzas sociales y marcos institucionales ajenos a la universidad. Los gobiernos locales, autonómicos y nacionales deben abrir un debate público sobre las políticas públicas y su relación con el conocimiento público. Y esos gobiernos encontrarán en la universidad fuerzas afines y también discrepantes. Del mismo modo el tejido y las redes sociales, los movimientos sindicales, vecinales, etc. tienen que definir en sus proyectos políticos el papel que quieren que juegue la institución universitaria. Este va a ser un proceso histórico y dialógico en el que los diferentes discursos y las posiciones hegemónicas en relación con sus manifestaciones públicas, van a ser dirimidos en el social, y culturalmente conflictivo marco del capitalismo global.

Una reorientación de la universidad hacia la esfera pública requiere, en mi opinión, un debate en profundidad sobre qué teoría del sujeto, que teoría del conocimiento, y qué teoría de las relaciones entre sujeto y conocimiento, se quiere poner en juego. Como acabo de señalar, el debate sobre los currícula, sobre el sentido y la función social del conocimiento producido y divulgado, es fundamental. Es igualmente necesario corregir la orientación actual de la investigación hacia el mercado, y su control y su fomento a través de agencias de evaluación que burocratizan el desarrollo profesional y convierten la carrera universitaria en un proceso constante de obsesión credencialista basada en valores de cambio. Esta orientación burocratizante y mercantilista, hace visibles y relevantes unas formas de conocimiento al tiempo que margina otras²².

Pero no hay debate sobre el conocimiento y la investigación si no hay sujeto con voluntad dialógica. El movimiento estudiantil, que en las asambleas provocadas por la imposición del llamado Plan Bolonia, demostró capacidad también para crear y movilizar conocimiento propio, debe estar presente en una discusión que dejada en manos exclusivamente de los académicos, corre el peligro del

²² Ver Duran, Alicia (2010)

corporativismo. Ese mismo movimiento de estudiantes debe personarse como sujeto en la discusión sobre las relaciones entre sujeto y conocimiento. Este es un debate didáctico, pero también político. Quién decide qué conocimiento, cómo se selecciona, se fragmenta, se jerarquiza y codifica; quién decide sobre cómo se transmite, y se evalúa; quién y cómo se decide sobre los espacios y los tiempos, el nº de alumnos por aula, lo curricular y lo extracurricular, los recursos que se fomentan y los que se desprecian, etc., constituyen todo un programa político que interpela directamente a la pedagogía y la didáctica universitaria. En los últimos años hemos visto atribuir a "la pedagogía" lo peores síntomas de un proceso reformista que jamás se pensó en clave pedagógica; y en cualquier caso, mostraba lo peor y más tosco de un modelo pedagógico basado en racionalidades tecnocráticas.

El profesorado universitario en un proyecto de universidad pública no puede encerrarse en la cápsula de su especialidad académica, a merced de los vientos de la crisis universitaria y de la crisis social. Al contrario, la comprensión del significado de lo público y nuestro papel en ese proyecto político, cultural e institucional, es un paso necesario para aportar conocimiento estratégico al proyecto de universidad pública. Qué educación, en qué universidad para qué sociedad, no son respuestas que deben venir dadas. Hay ciertamente, un proyecto hegemónico neoliberal que ya ha construido sus respuestas. La cuestión es si pueden surgir en el seno de la institución otro discurso contrahegemónico que construya otras respuestas para las mismas preguntas. Los foros inspirados por epistemologías críticas -el caso de Unicrisis, el movimiento Críticos y Ciudadanos, el proyecto Commoniversity de la Universidad Nómada, entre otros-, o las iniciativas organizativas del sector del profesorado más inquieto e indignado puedan dar a luz experiencias prácticas en el seno de la institución que muestren la posibilidad de una realidad universitaria bien diferente a la que ahora aparece como hegemónica. Pero en ese proceso este sector del profesorado en el que me incluyo debe hacer su autocrítica. Nuestra capacidad de respuesta puede ser mayor de la que hasta ahora hemos venido mostrando. Muchas de nuestras prácticas de aula, a pesar de estar situadas en marcos discursivos y epistemológicos que reconocen la inseguridad de quien sabe que no hay concepciones cerradas e inmutables, tienen una enorme fuerza transformadora. Su conocimiento e intercambio, en un marco de colaboración que sepa aprovechar las posibilidades de las redes, haría más visible ese juego entre saber y poder que cruza a la institución universitaria y al conjunto de la sociedad.

4. E puor si muove

A pesar de la presión mercantilizadora, quienes trabajamos en la universidad conocemos de prácticas de aula, grupos de docentes, investigadores y estudiantes, y organismos e instituciones que asumen la educación superior como un reto para el fomento del conocimiento y la investigación crítica, con un claro compromiso cívico y moral. Hay aulas que son un verdadero laboratorio de democracia radical, y hemos visto sacar a los espacios públicos y dar visibilidad a proyectos de formación donde la pedagogía constituía un estratégico dispositivo para el diálogo, el análisis discursivo, el empoderamiento cívico, la capacitación para la autogestión de la vida cotidiana, y la creación de proyectos vinculados con las luchas por la justicia social. Inventariar, dar a conocer, transportar a la luz pública a través de las plataformas y redes que nos permiten las tecnologías, son tareas que en el interior de cada universidad pueden potenciar los estudiantes, profesores y trabajadores de la administración y los servicios, que todavía se resisten a ser meros espectadores de su propia sepultura.

Bibliografía

- BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires, Paidós.
- BLOOM, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.
- BRUNO, Isabelle CLÉMENT, Pierre et LAVAL, Christian (2010) *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse
- CASCANTE, C. (2004). *La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3) (monográfico sobre «La Universidad de la convergencia, una mirada crítica»), 145-167.
- CASCANTE, César (2005) "¿Qué escuela? ¿para qué sociedad?" *Rescoldos nº 12 (Primer semestre)*, 7-17.
- CASTORIADIS, Cornelius (2007) *Democracia y Relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid, Trotta.
- CHOMSKY, Noam (2001) *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global*. Madrid, Cátedra.
-

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas, 5 de febrero. Consultado en http://www-en.us.es/eees/formacion/04_comunic_comis_05022003.pdf

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.

DURAN, Alicia (2010) " *Ciencia e innovación, instrumentos de salida de la crisis*" <http://www.criticosciudadanos.com/docs.html>

FEJES, Andreas y NICOLL, Katherine (2010) *Foucault y el aprendizaje permanente. Gobernando el sujeto*. Xàtiva, Ediciones del CREC/DENES Edit.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio y ROGERO, J. (2001). *Escuela Pública. Democracia y Poder*. Madrid: Miño y Dávila.

FLORES D'ARCAIS, Paolo (1996). *Hannah Arendt. Existencia y Libertad*. Madrid: Tecnos.

FOUCAULT, Michel (1987) *Arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Edit.

FRIGOTTO, Gaudencio (1984) *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila

21

FRIGOTTO, Gaudencio (2010) *Educação e a crise do capitalismo real*. Sao Paulo, Cortez Editora

GIMENO, José (1990) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.

GIROUX, HENRY (2011) *Higher Education, Critical Pedagogy, and the Challenge of Neoliberalism: Rethinking the Role of Academics as Public Intellectuals* (EN ESTE MISMO NÚMERO)

KLEIN, Naomi (2009) *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires, Paidós.

LOBERA, Josep y ESCRIGAS, Critina (2009) *La multiversidad glocal: nuevos roles y desafíos emergentes entorno al desarrollo humano y social* <http://www.univnova.org/documentos/399.pdf> (Consultado 22 feb 2011)

McHENRY, Leemon B. (2010) "La mercantilización del saber. Influencias mercantiles en la búsqueda del conocimiento" *Pasajes de Pensamiento contemporáneo*. Vol. 33. Otoño; pp. 31-42

Mc LAREN, Peter (2010) "Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras", en APARICIO, P. *El poder de educar y de educarnos*. Xàtiva, CREC.

MAYOR ZARAGOZÁ, Federico (2010) " *Cambio climático: previsibles consecuencias políticas, sociales y económicas a escala planetaria*", en: <http://www.criticosciudadanos.com/docs.html>

MIGNOLO, Walther (Comp) (2001) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo

MOUFFE, Chantal (1999) *El retorno de lo político*. Barcelona, Paidós.

NEGRI, Toni et al. (2003) *Contrapoder. Una introducción*. Buenos Aires, Ediciones De Mano en Mano.

RAMONET, Ignacio (2010) *La catástrofe perfecta. Crisis del siglo y refundación del porvenir*. Madrid. Icaria/Público

REBELIÓN <http://www.rebellion.org/>

ROMERO, J. (2008): "Las funciones sociales de la universidad y el ambivalente Proceso de Bolonia". En NICHOLLS, A.; OCEJA, M. R. (Coords.): *Informe EuroEstudiantES. Estudiantes, Universidad y Espacio Europeo de Educación Superior*. Santander: Universidad de Cantabria y Gobierno de Cantabria, pp. 119-135.

22

RUÉ, Joan (2010) "Entre la tradición y el hiperactivismo". *Cuadernos de Pedagogía* nº 403. Monográfico julio-agosto.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Siglo del Hombre Edit.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2004) *La Universidad en el siglo XXI. Para un reforma democrática y emancipadora de la Universidad Buenos Aires, Miño y Dávila*

SANTOS, Boaventura de Sousa (2010) "La universidad europea en la encrucijada". *El Viejo Topo*, nº 54 pp. 47-55

SANTOS, Boaventura de Sousa y MENESES, María Paula (org) (2010) *Epistemologías do Sul*. São Paulo, Cortez Edit.

SGUIGLIA, Nicolás (2010) *Libertad, autonomía y procomún. Movimientos urbanos en la era de la precariedad*, Málaga, Universidad Libre Experimental.

STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.

TADEU DA SILVA, Tomaz (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona. Octaedro.

TADEU DA SILVA, Tomaz (org.) (2009). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Sau Paulo, Cortez Edit.

TREIN, Eunice y RODRIGUES, José (2011) "O canto de sereia do productivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria". *Universidade e Sociedade*, Ano XX, vol. 47, fevereiro. pp. 122-133.

TYLER, R. (1973) *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, Troquel. (Edic original 1949)

UNIVERSIDAD LIBRE EXPERIMENTAL - <http://ulexmalaga.blogspot.com/>-

VARELA, Julia (2010) " La crisis de la universidad en el marco de una sociedad neoliberal", en: <http://www.criticosyciudadanos.com/docs.html>

VERCAUTEREN, David, CRABBÉ, Oliver, Müller, Thierry (2010) *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid, Edit. Traficantes de Sueños

Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente¹

Jaume Martínez Bonafé.
Dtº Didàctica.Universitat de València

En el presente artículo trataré de recuperar el pasado para hablar de las ausencias y los silencios del presente; para hablar de nosotros mismos y de nuestros olvidos intencionados. Parto de la hipótesis que en muchos órdenes de nuestra actual vida social se está produciendo una pérdida de memoria histórica, una especie de enfermedad de Alzheimer que nos deja socialmente inmovilizados para intervenir ante las contradicciones del presente. Y creo que la escuela, en tanto que subsistema del más amplio sistema social, no es ajena a ese proceso de desmemorización. Claro que la construcción social del discurso pedagógico, esa forma de encadenar significados trascendentales que excluye y elimina otros, conviene leerla desde las claves de las relaciones de poder. Así nos lo aconsejó Foucault (1979) para quien las prácticas discursivas y las instituciones sociales y políticas se constituyen mutuamente. Así pues, esa lectura del olvido quiere ser fundamentalmente una lectura política de la gramática pedagógica que determina el funcionamiento actual de la práctica discursiva institucional -administrativa y académica-.

Por las características del artículo, y por la comodidad a que conduce la simplificación, hablaré de nombres propios. De autores como Freinet, Freire, Dewey o Wallon, por ejemplo. Pero no conviene ignorar dos cosas: a) que tras los nombres aparecen a menudo ilusiones colectivas, movimientos organizados, experiencias compartidas y prácticas de transformación. Y de esto es de lo que vale la pena hablar; y b) que es una práctica discursiva habitual de la Academia - en tanto que discurso de poder- el reducir lo existente a aquello que se manifiesta bajo un formato o apariencia académica, lo cual excluye a menudo a aquello que no se puede nombrar bajo una cita bibliográfica, por citar sólo un aspecto de esas diversas formas de marginación.

Nos enfrentamos al problema de los olvidos y exclusiones en el discurso pedagógico actual. ¿Qué se excluye, y por qué? ¿A qué intereses responde esa pérdida de memoria de un importante fragmento de nuestro pasado pedagógico? Y lo que es más importante, ¿qué tipo de prácticas institucionales se constituyen desde ese discurso del olvido?² La respuesta a tales preguntas requiere una profundidad de análisis superior a la que permite el presente texto, pero en cualquier caso, es necesaria una primera aproximación donde se muestren algunas claves de ese análisis con las que tratar de recuperar y enfrentar lo que

¹ Capítulo del libro: MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. (2000) Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid, Miño y Dávila Edit.

² Una buena reivindicación del "examen crítico de la historia como una forma de recuerdo liberador" puede verse en Giroux, H. (1993)

yo he llamado genéricamente "los olvidados" con el discurso pedagógico actual. Puesto que la idea de "discurso pedagógico actual" es excesivamente amplia y compleja, me refiero aquí con ello a los postulados fundamentales con los que se ha tratado de justificar la llamada Reforma y los diversos desarrollos de la LOGSE³. Las cuatro claves de análisis son las siguientes: a) las relaciones escuela-sociedad o el compromiso social de la pedagogía; b) la relación de los sujetos con la cultura y la construcción del currículum escolar; c) la organización del trabajo en la escuela; d) el compromiso docente.

*** Breve apunte a un contexto histórico-político de referencia**

Durante la década de los 70, en el contexto político del tardofranquismo, el Estado Español experimentaba un importante proceso de efervescencia social al que no fue ajena la escuela. Si bien la pedagogía oficial -tanto universitaria como gubernamental- vivía de espaldas a esa realidad -cuando no la combatía abiertamente-, en los contextos de la práctica se producían importantes movimientos asociativos y culturales que trataban de introducir nuevas ideas regeneracionistas para el cambio social y pedagógico. Fue el momento de la eclosión de los Movimientos de Renovación Pedagógica, la convocatoria anual de las Escuelas de Verano en las principales ciudades del Estado, la aparición del movimiento sindical, o las primeras proclamaciones públicas con documentos sobre la Escuela Pública potenciados desde la infraestructura de algunos Colegios de Doctores y Licenciados o desde el espacio público de las mismas Escuelas de Verano⁴. En ese contexto sugió también un importante movimiento editorial, con la aparición de revistas como Cuadernos de Pedagogía, o editoriales como Laia en Barcelona o Zero-ZYX en Madrid, por citar dos ya desaparecidas.

En ese proceso de efervescencia social y pedagógica el sector más inquieto del profesorado tuvo oportunidad de descubrir teorías y prácticas escolares alternativas, al tiempo que trataba de experimentar iniciativas propias. En un primer momento de un modo clandestino -en Valencia, por ejemplo, leímos por primera vez "La Escuela Moderna" de Ferrer i Guardia, y "La Pedagogía del Oprimido" de P. Freire en una edición multicopiada con una "vietnamita"⁵ por un colectivo de maestros-. Durante ese proceso, muchos de nosotros descubrimos el sistemático desmantelamiento a que había estado sometida la pedagogía de la II República Española. A menudo a través de las trastiendas de las librerías de lance conocimos las publicaciones de la Revista de Pedagogía que fundara Lorenzo Luzuriaga. Los textos de Dewey, Kilpatrick, Claparède, Montessori, Decroly,

³ Dos clarificadores artículos, publicados recientemente en Cuadernos ayudarán al lector o lectora en la comprensión crítica de las formas de elaboración del discurso reformista institucional. Me refiero a Angulo Rasco, J. (1994) y Hernández, F. (1993)

⁴ Me he referido a estas cuestiones con algo más de detenimiento en Martínez Bonafé, J. (1993)

⁵ "vietnamita" es el nombre popular con que se conoce a un incómodo artefacto de fabricación casera con el que se publicaban textos en la clandestinidad.

Cousinet, y en general del llamado Movimiento de la Escuela Nueva fueron publicados en castellano en la colección Biblioteca del Maestro, de aquella Revista, a finales de los años veinte y principios de los treinta, y más tarde reeditados en Buenos Aires por Losada en los años sesenta. (¿A qué se debe que, tras casi dos décadas de democracia sólo se haya publicado recientemente un libro de John Dewey -"Cómo pensamos"- y qué explica que sea precisamente ese texto y no "Mi credo pedagógico", "El niño y el programa escolar" o "Democracia y Educación"?)

En esa época que he querido fechar sin excesiva precisión como la década de los 70, se gestó el modelo escolar que las fuerzas sociales que impulsaron las aspiraciones democráticas querían ver hecho realidad una vez desaparecida la dictadura franquista. Y en esa gestación del modelo escolar para la democracia -a menudo denominado en muchos documentos como el "modelo de Escuela Pública"- tuvo mucho que ver un discurso de renovación pedagógica que hoy parece estar socialmente olvidado. Hoy, es ese momento de nuestra historia en que se ha consolidado la democracia formal y en el que, desde hace más de diez años, gobierna la social-democracia, una de aquellas fuerzas sociales progresistas que impulsó aquel discurso pedagógico renovador. ¿De qué ideas hemos ido desprendiéndonos por el camino? Esa es la cuestión que trato a continuación.

*** Las relaciones escuela-sociedad, o el compromiso social de la pedagogía.**

Quiero empezar citando un texto de Célestin Freinet, uno de los pedagogos con más influencia en el movimiento de la renovación de la enseñanza en el Estado Español.

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. Célestin FREINET. L'Educateur Proletarien nº 1. Octubre, 1936.

La escuela no puede existir de espaldas a la vida; y la vida -la vida social en su conjunto- presenta conflictos, contradicciones e intereses contrapuestos. La pedagogía popular toma opción en el interior de la vida social y se enfrenta al modelo escolar dominante que Freinet no duda en calificar con el mismo adjetivo que la sociedad que lo sustenta: la escuela capitalista. "No existe la educación ideal -dice su esposa Elise en Nacimiento de una pedagogía popular - no hay más que educaciones de clase"⁶ Freinet propone "una educación para el pueblo", una educación que le ofrezca las armas ideológicas, conceptuales y metodológicas con las que evitar la docilidad, la pasividad y la ignorancia; porque al separar en la escuela la vida de los hechos sociales y políticos que la determinan -insistía este autor- cuando se lance a los adolescentes frente la realidad social "estarán desarmados ante las trampas políticas que les tenderán, ante la explotación a que serán sometidos por todos los parásitos sociales"⁷.

Si la idea de que toda acción pedagógica es acción social y, en consecuencia acción política, es una idea compartida por muchos otros pedagogos y corrientes de la época -como inmediatamente veremos-, la aportación singular de la "pedagogía Freinet" es el amplio movimiento organizado de renovación pedagógica a que dió lugar. Su base militante son los propios maestros y maestras de las escuelas, organizados en Francia alrededor de la Cooperativa de Enseñanza Laica, y en Italia en el Movimiento de Cooperación Educativa. En el Estado Español esta corriente pedagógica influyó en la creación de muchos Movimientos de Renovación Pedagógica, y específicamente se plasma en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Alrededor de estas organizaciones cooperativas, con lazos internacionales, se crearon imprentas, revistas periódicas y publicaciones de los materiales y experiencias desarrolladas en las escuelas. Y todas ellas se declaran como movimientos sociales, más allá de una base pedagógico- técnica. Tal como señalara Mario Lodi en El país errado "la obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar".

El compromiso social de la pedagogía lo fuimos aprendiendo desde corrientes y aportaciones diversas. Durante los años 30 se originó en EEUU un fuerte movimiento de reconstrucción social en la enseñanza⁸. Uno de sus principales inspiradores, J. Dewey, argumentó que la democracia, más allá de un método de gobierno, constituía el compromiso participativo en la construcción de los valores que regulan la convivencia humana; y en ese compromiso, la educación tiene el papel fundamental del desarrollo de la inteligencia, la comprensión de la experiencia, el aprendizaje de la colaboración y la defensa de la igualdad. Para el

⁶ FREINET, E. (1975) p. 29

⁷ C. Freinet, citado por Elise Freinet op. cit. p. 249

⁸ En Giroux, H. (1993) se dedica un interesante capítulo -"el reconstruccionismo social y la política de ética y democracia"- a la revisión de la filosofía pública de la enseñanza escolar, la democracia y la ética que elaboró este movimiento a través fundamentalmente de las páginas de The Social Frontier.

desarrollo de esa educación democrática Dewey sugirió el "método" de aproximar los problemas educativos y los problemas sociales. Tales problemas "no son cosas como tormentas o ciclones contemplados desde fuera" sino causas y consecuencias de las desigualdades que se originan en el seno de la sociedad, y la escuela y el educador deben alejarse de las discusiones académicas y acercarse a los problemas que conciernen más directamente a las comunidades locales, comprometiéndose a través de un programa educativo en la edificación de un nuevo orden social más justo (Dewey, J. 1967 pp. 100-103).

Paulo Freire nos ayudó a conjugar tres palabras-clave: opresión, dependencia y marginalidad en un programa pedagógico dirigido a la acción liberadora. En *La pedagogía del oprimido*, Freire se enfrenta a una concepción de la educación acumulativa, narrativa, bancaria:

En la concepción acumulativa de la educación, el conocimiento es un don concedido por aquellos que se consideran como sus detentores a aquellos a los que se considera que no saben nada. Proyectar una ignorancia absoluta sobre los demás es característico de una ideología de opresión. Es una negación de la educación y del conocimiento como proceso de búsqueda (...) La educación acumulativa mantiene y refuerza las prácticas y actitudes que reflejan la sociedad opresora en su conjunto. Freire, P. (1985)

Frente a esa concepción se propone problematizar la realidad, y estimular procesos de reflexión y acción que nos comprometan en una acción continua de crítica y transformación de la realidad personal y social. Diálogo, encuentro, concienciación, acción cultural, lucha y liberación son palabras asociadas al método de la educación liberadora.

La lista de autores que teorizaron el compromiso social de la educación es tan larga como heterogéneas las posiciones que se defendieron. Desde los esquemas libertarios de Ferrer Guardia en *La Escuela Moderna* o A.S. Neill en *Summerhill* -si se me permite el gran salto temporal y contextual de ambas experiencias- hasta Makarenko en su *Poema Pedagógico* o las teorías de la reproducción de Bourdieu y Passeron, por citar otro "gran salto" contextual y discursivo dentro de lo que se ha llamado el enfoque marxista de la educación. Pero en cualquier caso, es una constante el análisis de la complejidad de los problemas pedagógicos en el conjunto más amplio de los problemas culturales, sociales y políticos, y la reivindicación del compromiso pedagógico con la reflexión y acción sobre las realidades estructurales del mundo social⁹. El problema central en este punto, simplemente formulado, es la práctica de la libertad, y cómo la escuela interviene a lo largo de la historia, afirmando o negando esa práctica de la libertad. Quiero cerrar este epígrafe con una larga cita de A.S. Neill del capítulo que dedica a las

⁹No dejo pasar por alto que al mismo tiempo que un importante movimiento editorial daba a conocer en el Estado Español otra lectura pedagógica de mayor compromiso social, se publicó (Ariel, 1976) la tesis doctoral de Carlos Lerena; quizá el primer intento riguroso desde la sociología por explicar la relación entre la escuela y el mantenimiento del orden social a través de la ideología.

relaciones entre la escuela y el Estado en su libro Maestros problema. Neill afirma que el maestro carece de libertad para decir lo que piensa e invita al lector a imaginar qué ocurriría si en el East End de Londres un maestro se dirigiese al alumnado una mañana diciéndoles:

"El principal deber de esta escuela es el de producir esclavos asalariados y obedientes. Yo me paso la vida enseñando cosas que no tienen valor alguno. Os enseño grandes divisiones con cifras que representan dinero que puede ser contado. Mi tarea es la de procurar que aprendáis a leer y escribir de manera que paséis a manos de esos grandes maestros, los magnates, que son dueños de la prensa, para que vosotros aceptéis lo que ellos quieran. Aprenderéis a apreciar el hecho de que unos disparos hechos en un apartamento de West End son de mucho mayor impacto que las condiciones en que se encuentra la clase trabajadora de la India. Mi cometido es el de disciplinaros para obligaros a que me respetéis, porque yo represento la autoridad y porque vosotros os pasaréis la vida obedeciendo a la autoridad. Al llamarme "señor" os estáis preparando para vuestra vida de inferioridad y servilismo. Si os hablo sobre el Imperio, lo hago con la esperanza (no mía, por cierto) de que llegaréis a ser buenos patriotas y de que moriréis gustosamente para proteger el gran imperio que está más allá de las paredes que vosotros tenéis siempre a la vista. En resumen, muchachos, de vosotros depende que nuestro sistema de clase capitalista, de ricos y pobres, de explotadores y explotados, continúe hacia un mayor esplendor" (NEILL, A.S. 1978, p, 28)

*** La relación de los sujetos con la cultura y la organización del curriculum escolar**

El reino de la separación se instaura en todos los órdenes de la vida social y, por tanto, también de la vida escolar. La organización del curriculum disciplinar, academicista y cientifista responde a una concepción más amplia sobre el control social de la reproducción cultural (Giroux, 1981). En el contexto histórico-político del tardofranquismo, al que me referí anteriormente, el movimiento social progresista trató de encontrar respuestas a la pregunta sobre la función social del conocimiento escolar y los problemas de la producción de la reproducción cultural. Y en ese proceso de indagación estaban presentes las referencias a experiencias y argumentaciones pasadas que aportaban luces interesantes. En clave de síntesis me referiré a dos que me parecen más significativas:

- a) *la defensa del laicismo y el pensamiento científico; la crítica al academicismo y la reconstrucción cultural de la experiencia*

Decía Wallon que "la estructura de la educación no debe ser jamás un molde que pretenda formar definitivamente un tipo dado de individuo" y propugnó que una enseñanza abierta a todos los niños "no debe dar contenido doctrinario alguno, ni político ni confesional"¹⁰ La defensa de la laicidad de la enseñanza fué un principio común a toda la pedagogía renovadora de principios de siglo. Freinet fundó la Cooperativa de Enseñanza Laica, Ferrer i Guardia promovió la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia" cuyo primer principio fué "una educación que excluyera toda mística y religiosidad".

Esta constante de la laicidad se apoyaba en un principio positivo: el desarrollo de un pensamiento científico, racional y basado en la experiencia. John DEWEY dedicó su importante trabajo *Experiencia y educación* (1967) a defender una "sana filosofía de la experiencia en la que fundamentar una teoría inteligente de la educación". Dewey consideraba que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encontraba en la idea de que "existe una íntima y necesaria relación -una conexión orgánica- entre los procesos de la experiencia real y la educación" (p.21) Pero, puesto que no todas las experiencias son verdadera o igualmente educativas, la tarea del educador consistía en "preparar aquel género de experiencias que no repeliendo al alumno, sino más bien incitando a su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables" (p. 25) Además del principio de continuidad y significatividad de la experiencia, debía considerarse su carácter ambiental, físico y social y su diversidad en relación con la diversidad de "condiciones objetivas" –decía Dewey- con que se encuentran los educandos; debiendo crearse situaciones educativas que pongan en interacción tales condiciones objetivas con las internas del sujeto.

La idea de partir de la experiencia no excluía la defensa del pensamiento científico. La cuestión radicalmente educativa era cómo intervenir sobre las condiciones objetivas de la escuela -los programas, los materiales, la organización del trabajo- para que el sujeto trascendiera su realidad experiencial aprendiendo a pensarla científicamente, a reconstruirla con la ayuda de los saberes elaborados. Dewey rechazaba que el contenido del curriculum se presentara a través de la parcelación académica y disciplinar del saber científico -"ese material cortado y seco que constituye el eje de la vieja educación"-, y que ese fuera el punto de partida de la enseñanza: "Es un precepto cardinal de la nueva educación que el comienzo de la enseñanza se haga con la experiencia que tienen ya los alumnos; que esa experiencia y las capacidades que se han desarrollado en su transcurso ofrezcan el punto de partida de todo ulterior aprender" (p. 93) La misión del educador -continuaba Dewey- consistía en seleccionar aquellas cuestiones, dentro de la experiencia, que fueran potencialmente problemáticas desde el punto de vista de los estímulos y los métodos que provocaba para ampliar el área de la experiencia ulterior. Junto a colaborados como Kilpatrick, Stevenson o Wells promovió el "sistema de proyectos" de trabajo e investigación escolar donde se situaba al alumnado ante situaciones problemáticas que debía resolver en el doble

¹⁰ Citado en Palacios, J. (1984 p.147)

aspecto pragmático y de reconstrucción del conocimiento. M.E. Wells, una de las creadoras del método, propuso aplicar el siguiente principio: "el qué enseñar se determina mirando a la vida, y el cómo enseñarlo mirando al niño" (WELLS, 1929 p. 6)

Dos apuntes todavía sobre la organización del curriculum en la propuesta de Dewey. El primero es que al abandonar el aprender parcelas de ciencia no integradas en la realidad pero sí formar científicamente el pensamiento de los escolares promoviendo conexiones explicativas de las experiencias cotidianas, se estaba pretendiendo armar intelectualmente al ciudadano para "comprender los problemas económicos e industriales de la sociedad presente" al mismo tiempo que se comprenda el modo en que "la ciencia aplicada a los procesos de producción y distribución de las cosas y servicios" está ayudando en el modo en que esos procesos "son el factor más decisivo para determinar las relaciones presentes de los seres humanos y los grupos humanos entre sí" (p.102). El segundo apunte tiene que ver con la idea de la construcción progresiva del conocimiento y la naturaleza de los problemas de la experiencia. Dewey defendía que "la selección y organización de la materia intelectual" no podía ser uniforme y único, debiendo adaptarse a la diversidad, amplitud y variabilidad del campo experiencial: "Está fuera de cuestión establecer un solo programa de estudios para todas las escuelas nuevas: esto significaría abandonar el principio fundamental de la conexión con la experiencia vital" (p. 99).

b) La escuela como investigación y el estudio del medio

Estrechamente ligada al principio de la experiencia se encuentra la idea de la investigación de las realidades concretas. En 1974 F. Tonucci publicó un librito titulado La escuela como investigación, donde se argumenta en contra de "todo ingenuo activismo", para defender que la escuela debe enfrentarse al análisis crítico y la comprensión de la realidad, y la investigación -rigurosa, sistemática, científica- será el modo en que deba realizarse dicho análisis. Contra ciertas actitudes de rechazo que ven la investigación en la escuela limitada a no trascender lo empírico, adecuada sólo a niños de corta edad o incapaz de un desarrollo sistemático, Tonucci -recuperando a menudo a C.Freinet- argumenta contra la banalización de la idea:

Este análisis, la investigación, acostumbra a confiarse, en la sociedad industrial, a las personas más preparadas, más maduras culturalmente. Del investigador la sociedad espera soluciones nuevas, posibilidades de modificación y mejora. El escepticismo hacia la escuela es, pues, clamoroso y evidencia de nuevo el equívoco: todo lo que entra en la escuela tiene que banalizarse. La investigación, si entra en la escuela, debe ser un juego, "juguemos a los investigadores", y no una práctica de vida que ponga al niño, al muchacho y al adulto en posesión

*de la gestión y control de su propio conocimiento
(Tonucci, 1975 p. 7)*

El proceso de investigación se inicia a partir de la curiosidad e intereses que en los niños despiertan los estímulos de su entorno más inmediato y concreto. El estudio del medio supone una alternativa global a los códigos pedagógicos con que la escuela traduce la relación educativa de los sujetos con la cultura. Siguiendo a Tonucci, el estudio del medio supone, en primer lugar, el reconocimiento de los diferentes lenguajes con que el niño expresa su conocimiento así como de la compleja red de formas diferentes de comunicación presentes en el entorno social, cultural, tecnológico, natural, etc. En segundo lugar, el reconocimiento de la diversidad cultural en relación con realidades grupales, étnicas, sociales, históricas, etc, también diferentes. En tercer lugar, la crítica y el enfrentamiento con una concepción del saber unívoca y totalitaria - "oficial", "nacional", "de clase dominante", "academicista", dice Tonucci-. En cuarto lugar, la idea de la escuela como ámbito de encuentro, intercambio y reconstrucción de las culturas. Finalmente, la defensa de un proceso autónomo en la construcción del conocimiento, problematizando lo inmediato, utilizando saberes que ya se poseen, provocando la indagación y estableciendo esquemas grupales en los que compartir el proceso de reconstrucción del conocimiento.

En un texto más reciente L. Fabroni (1993) sintetiza en un decálogo las tesis más significativas de aquella propuesta de apertura de la escuela al entorno. Tales son:

1. la escuela debe hacer un pacto con el sistema informal (medios de comunicación, servicios sociales y culturales, etc.) para elaborar un sistema integrado de educación.
2. El medio es un objeto de conocimiento, pero también la base de la experiencia creativa, intuitiva, y de experiencia ética-social.
3. El ambiente para la escuela debe ser un aula didáctica descentralizada, un laboratorio educativo.
4. El estudio del medio es coherente con la organización de la escuela por talleres.
5. Una condición de este principio es que el trabajo de enseñanza sea cooperativo.
6. La escuela abierta al medio favorece enfoques interdisciplinarios y globalizadores.
7. La escuela abierta al medio debe impregnar de color verde el curriculum
8. El estudio del medio provoca la metodología de búsqueda e investigación.

9. El estudio del medio puede activar -favorecer- el contrato -el crédito- didáctico, potenciando la investigación autónoma sobre realidades concretas.
10. La escuela debe destinar un espacio propio como laboratorio del ambiente.

* la organización del trabajo en el aula y la escuela

A caballo entre la época de la Ilustración y el periodo romántico el filántropo Pestalozzi fundó un instituto educativo en Yverdon que Marc Antoine de Jullien visitó en 1810 describiendo así sus trabajos:

El método (de Pestalozzi) se funda en la acción (...) Este principio en virtud del cual el niño sustituye el libro con su experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos, se aplica en cada momento de la instrucción y a todas las ramas del saber (...) Se recurre a la acción en todas sus modalidades y formas. el niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que se instruye..."

(Citado por Abbagnano y Visalberghi, 1978 p.475)

También de la crónica de la experiencia de lasnaia Poliana, aquella escuela campesina que fundara León Tolstoi en época zarista se desprende el rechazo a todo parecido con el libro de texto como elemento fundamental de aprendizaje, para "entrar en contacto directo con los objetos, los hechos y la naturaleza" (Tolstoi, 1977) en el marco de la concepción educativa que venía predicando el naturalismo libertario.

Sirvan estas dos referencias como apunte a los antecedentes del vasto movimiento de la Escuela Nueva, nacido de las reformas escolares de la Europa contemporánea, y estrechamente ligado a los avances de las revoluciones burguesas, el desarrollo de las ideas socialistas y la consolidación de las organizaciones obreras. En su gran heterogeneidad, mantiene todo él una cierta coherencia en sus contribuciones más significativas: la enseñanza activa, respeto a los intereses de los niños, cooperación en el trabajo, autogobierno escolar y contacto e investigación del medio socio-natural inmediato.

Haciendo un esforzado resumen del documento de acuerdos al que llegó el Bureau International des Ecoles Nouvelles en 1919, bajo la coordinación a A. Ferriere, encontramos propuestas pedagógicas que han constituido la base de innumerables experiencias innovadoras. Tales son: los laboratorios de pedagogía práctica deben constituir la base de la teoría educativa y las escuelas de formación

de maestros; las escuelas no deberían alejarse del medio natural del niño, y se proponen organizarse en grupos de 10 a 15 alumnos bajo la coordinación de un educador; la coeducación de sexos se practica desde el inicio hasta el final de los estudios; el trabajo manual debe tener al menos una hora y media por día, siendo la ebanistería la que ocupe el primer lugar; los trabajos deben ser de libre elección; la educación física se realiza por medio del juego y el deporte, y las excursiones a pie, en bicicleta y el camping; se desarrolla más el juicio y el espíritu crítico que la memoria, debiendo basarse la enseñanza en los hechos, la experiencia, la actividad personal y los intereses del niño; el trabajo individual consiste en una investigación y una clasificación lógica y el trabajo colectivo en el intercambio y la cooperación; la enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana; se estudian pocas materias por día, una o dos solamente; la educación moral se realiza por medio del sentido crítico y la libertad; el sistema representativo democrático organiza la vida escolar; no se conciben las recompensas y sanciones; se practica la música colectiva y las narraciones; la educación de la razón práctica consiste en reflexiones y estudios que se refieran a la ley natural del progreso individual y social.

Cada una de estas ideas ha tenido desarrollos diversos. En este epígrafe quiero destacar sólo uno de ellos: el principio de globalización y los centros de interés, tal como esto fue originalmente propuesto por O. Decroly.

El principio de globalización es una alternativa a la selección del contenido curricular, a su organización disciplinar y a su desarrollo en las aulas. La idea de la que parte es la integración de diferentes cuerpos de conocimiento para favorecer la reconstrucción conceptual de la experiencia adecuándose ese proceso cognitivo y afectivo a las características psicológicas del aprendiz, a las diferentes realidades y niveles culturales y a la diversidad de experiencias de la vida cotidiana.

En 1907 O. Decroly fundó la escuela del Ermitage. Las innovaciones metodológicas allí experimentadas tuvieron una amplia acogida, llegando a oficializarse por las autoridades educativas belgas y alcanzando una importante difusión internacional. En el llamado "método Decroly" el principio de actividad adquiere, al igual que en Kilpatrick, Claparède, Ferrière o Dewey, una especial preponderancia. La enseñanza parte de la actividad interesada de los educandos, cuyo aprendizaje se concibe como un proceso de adquisición individual a partir de la observación, la investigación, la manipulación y la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con los estímulos del entorno. Decroly cuestiona la clásica organización curricular en disciplinas y ofrece una modificación en base a lo que denomina "ideas asociadas" al estudio del niño y al ambiente en que vive, proponiendo que el currículum se organice en función de las necesidades de los niños y de todo aquello la naturaleza y la sociedad realiza para satisfacerlas. En *Vers l'école renouée* (ver Ferrière, A. (comp) 1928) propone un currículum de ideas asociadas, y en *La fonction de globalisation...* (Decroly, 1965) toma el principio de globalización como eje armonizador de actividades y los "centros de interés" como recurso metodológico para unificar y dar sentido de globalidad a lo que las

investigaciones psicológicas de la época confirmaban: la percepción global de objetos, hechos y situaciones como consecuencia de la curiosidad y la necesidad infantil. En palabras del propio Decroly, tal era la propuesta globalizadora:

Propongo crear un vínculo entre las materias para hacer que converjan o diverjan en un mismo centro. Toda la enseñanza se dirige al niño; de él irradian, también, todas las lecciones. Es como un hilo de Ariadna, que permite al espíritu infantil orientarse y evita así que se pierda en el dédalo infinito de las nociones que los siglos han acumulado. Por consiguiente, tengo siempre en cuenta el elemento afectivo primordial, el interés del niño, que es la palanca de todo

(Citado en Filho, L. 1964 p.208)

El desarrollo de cada centro de interés vendría dado por las siguientes tres fases: observación, asociación y expresión. En ellas juega un papel primordial el contacto directo con el medio. La observación es una actividad mental que debe desarrollarse con ejercicios sobre materiales reales. Frente a los libros de texto, las láminas y animales disecados, propone Decroly la exploración directa del entorno. Por medio de la asociación el alumno pone en consideración la experiencia sobre su entorno actual con hechos de otro tiempo y espacio; y la expresión comprende todos aquellos ejercicios que permiten al niño dar a conocer su experiencia sobre las exigencias de la vida individual y social así como la información que el medio le proporciona.

Así pues, unidad por la interrelación de las partes, individualización de la enseñanza, adaptación progresiva y significatividad de la experiencia, y desarrollo integral de la personalidad son principios que justifican una estrategia metodológica centrada en los intereses significativos del alumnado y el respeto, desde la globalización curricular, a la idiosincrasia de las estructuras cognitivas en cada momento específico del desarrollo del niño y de la niña¹¹.

*** el compromiso docente.**

Con formulaciones diversas, una constante del discurso divergente de la pedagogía moderna se centra en una reconceptualización del modelo de profesorado. La negación fundamental se basa en la crítica a la interiorización por parte del maestro o la maestra de la mentalidad de funcionario, del servidor del estado, de ese "hombre público" que identifica sus intereses personales y profesionales con los intereses universales del estado. Esta antigua idea hegeliana del servidor público impide, a juicio de la pedagogía crítica, la toma de conciencia de la condición de trabajadores de la enseñanza, sin posibilidad de

¹¹ Puede encontrarse un mayor desarrollo de los principios de globalización e interdisciplinariedad para la organización curricular en Alvarez Mendez, JM (1985) y Torres Santomé, J. (1987)

control sobre los procesos, los medios y los productos de ese trabajo. Una consecuencia más pedagógica de esta misma crítica es la revisión de las prácticas reduccionistas y desviadas que basan el conocimiento profesional en el didactismo vacío de contenido teórico, en el dominio de las técnicas para la enseñanza y las metodologías disciplinares en ausencia de toda reflexión crítica sobre los procesos de socialización cultural en la escuela. En términos de los viejos interrogantes pedagógicos, se trabaja sobre el qué y el cómo ocultando el debate sobre el para qué y el por qué.

Vers l'ecole moderne, un breve folleto del Grupo de Escuela Moderna de Yvelines (Francia), que editó en castellano la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar -primer nombre "legal" del Movimiento Freinet en España-, se inicia con el siguiente texto:

¿Es la pedagogía Freinet una revolución? Si. La tuya, para empezar. (...) Siempre tienes la posibilidad de hacer pedazos la tarima de tu clase. Pero si, anticipadamente, no has hecho pedazos tu "tarima interior", es decir, los prejuicios tenaces que te paralizan, tu primera tentativa no habrá servido sino para complicar un poco más tu tarea. (...) Es una cuestión indispensable, pues, adquirir esta concepción nueva de tu papel de educador, de tus actitudes, de tu trabajo y de tus objetivos. Esto no podrá hacerse sino lentamente, pero es esencial. Sin ésto solamente adquirirás unas técnicas de trabajo, pero sin trascendencia educativa.

J. Dewey, en plena época de recesión, recomendaba el acercamiento de los educadores al conjunto de los trabajadores en una misma "comunidad de intereses" relacionando la educación con los problemas sociales. Pero más allá del hecho que los maestros necesiten "seguridad y la debida remuneración por su trabajo", la cuestión fundamental de este interés, según Dewey, está relacionada con la función social de la educación:

Un problema social es un problema que el educador tiene en común con el agricultor, con el obrero, con el pequeño comerciante, con el trabajador de cuello duro. El problema es social porque es común. Dicho de otro modo, las causas que producen los sufrimientos de hombres y mujeres en esos otros grupos son las causas que han provocado la crisis en la educación. Por lo tanto, si comenzamos a estudiar el problema social de suerte que el educador llegue a conocerlo perfectamente, descubrirá que nuestros intereses como maestros son unos con los de todas esas personas. Si no comprendemos la identidad de intereses que nos une a todos, nuestro interés por los problemas sociales permanecerá en un nivel académico. (Dewey, J. 1967 p. 102)

Insistiendo en el mismo argumento, Mario Lodi (1973) señalaba: "La obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar" (p.477), y Freinet (1972) -que fundó una revista titulada L'educateur prolétarienne ofrecía un marco ideológico: "(...) la base de nuestro método de educación popular. ¿Un método? ¡Una simple iniciativa ideológica!" (p.85) También Wallon habló de la "toma de partido" del maestro:

El papel del maestro me parece esencial. Dicho claramente, no creo que el maestro cumpla con su deber cuando dice: "he recibido la orden de instruir a los niños; lo único que me interesa es mi escuela; no saldré de ella". Un maestro que verdaderamente tenga conciencia de sus responsabilidades debe tomar partido respecto a las cosas de su época (...) Debe tomar partido solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos sus condiciones de existencia (Wallon, H. 1963, p. 322)

También Tonucci, en La escuela como investigación afirma:

Para esta escuela no sirve un maestro. En otras palabras, no sirve una persona que sepa mil veces más que los muchachos. Se precisa una persona que viva los problemas de su época, que sepa reflexionar y tomar posiciones, una persona en cuyos actos se vea lo que sabe y en lo que cree, es decir, una persona culta, y culto puede serlo cualquiera, independientemente de los títulos académicos (Tonucci, F. 1976, p. 50)

Para que la educación sea una "práctica de la libertad" -dice Freire (1970)-, el profesorado debe dar el salto -de conciencia- de ser "empleados de banca" bien intencionados, a "educadores humanistas revolucionarios, comprometiéndose en un pensamiento crítico y una búsqueda de la mútua humanización" (p. 129)

Más allá de las citas, la afirmación que se postula es la idea gramsciana del trabajador intelectual comprometido con proyectos de transformación cultural y social. Vinculadas a ésta, aparecen otras que la refuerzan: la idea de organización como forma de construir y compartir conocimiento -más allá del problema táctico relacionado con las determinaciones de la intervención política-; la reivindicación de un saber de tipo práctico-moral -en el sentido de Habermas (1981)- que puede encontrar su materialización en estructuras de interacción; y, el conocimiento compartido, la cooperación, la reflexión colectiva y la deliberación como formas de entender el desarrollo del conocimiento en la enseñanza, vinculadas con una perspectiva social y pedagógica progresista.

Epílogo

Esto ha sido un breve y apresurado apunte a la memoria de aquel complejo movimiento de renovación de la enseñanza que se originó a principios del siglo. No ignoro que entre los autores y corrientes citadas aparecen importantes contradicciones y significativas insuficiencias. Baste decir que Ferrer Guardia se negaba a que en la Escuela Moderna se enseñara Historia porque, -decía- ésta no es una disciplina científica, concepto que guardaba en exclusividad para la ciencia natural; el concepto de percepción global en Decroly fue fuertemente criticado por Piaget y Dewey le matizó el de interés; este filósofo y pedagogo americano, además, se enfrentó a algunos postulados de la Escuela Nueva. Y el mismo Wallon criticó la influencia en las escuelas "activas" de los métodos de análisis abstractos y parciales heredados del idealismo y el positivismo filosófico. Al fin y al cabo, todos ellos no fueron más que lo que su tiempo histórico les permitió, y sería inapropiado desde el punto de vista del rigor científico e injusto desde el punto de vista sociológico no situar tales aportaciones en su contexto.

Cien años de experiencia e investigación educativa permiten, por otra parte, que hoy podamos leer aquellas "pedagogías modernas" con nuevos y actualizados anteojos conceptuales que nos sugieren relativizar algunos de sus postulados. Sin embargo, otros siguen siendo de urgente necesidad para nuestras escuelas. Hoy debemos tomar el concepto de globalización -por citar un ejemplo- con mayores precauciones epistemológicas pero nada justifica el dominio absoluto de la parcelación disciplinar del conocimiento en la escuela. Nada, excepto intereses económicos, ideológicos y culturales sobre los que la sociología crítica del curriculum aporta interesantes análisis (Cherryholmes, 1987; Goodsoon, 1983). Quizá esta tradición tiene "asignaturas pendientes", al fin y al cabo, es una tradición de la modernidad que no pudo incorporar elementos de la época postmoderna. Pero a estas alturas del artículo no es necesario insistir en que muchos de aquellos viejos ideales de la modernidad pedagógica están todavía ausentes en nuestro sistema educativo.

Finalmente quiero recordar que estas pedagogías forjaron las ilusiones del cambio educativo en los momentos de nuestra transición a la democracia. Quienes entonces las impulsaron tuvieron luego oportunidad de intervenir políticamente en su realización. Sin embargo, no parece que las recientes reformas institucionales hayan recurrido a la vieja memoria. No es un problema de nostalgia, es simplemente la denuncia de un proceso de desmemorización que olvida las raíces en las que se ha venido edificando gran parte de la pedagogía innovadora de nuestro tiempo¹². No hace mucho tuve ocasión de oír por la radio una entrevista en la que Juan Perro, el reconvertido líder del grupo musical Radio Futura -Santiago

¹²En una reciente conversación con Fernando Hernández, éste sugería pensar también los procesos sociales de desmemorización desde el análisis de la construcción de un imaginario social centrado en el culto por lo último, el consumo de la novedad -el último coche, la última lavadora, el último artículo en inglés, ...- en un contexto discursivo en el que se ha proclamado interesadamente "la muerte de las ideologías". Dejo el apunte en reconocimiento de una vía de exploración que yo no he trabajado suficientemente.

Auserón- confesaba que escuchaba todos los días los primeros discos de John Lee Hooker, Dylan, BB King, Animals, Eric Clapton, Lou Red, Rolling, Chuck Berry, y otros pioneros de blues, rock y ritm & blues, además de urgar en el son cubano y otras raíces latinas. Decía Auserón que esta era "su escuela de formación". La fonoteca de la pedagogía institucional, medio vacía, parece nutrirse exclusivamente del monótono, descafeinado y repetitivo rap de la reforma ligh.

(Dedico este artículo a la memoria de Melchor Botella, quién desde la dulzura del compañerismo y el esfuerzo de la militancia diaria constituyó para muchos un ejemplo de elegante resistencia a la burocratización de la escuela.)

Bibliografía

- ALFIERI, F. (1975) El oficio de maestro. Barcelona: Avance.
- ALVAREZ MENDEZ, JM (1985) "La interdisciplinariedad como principio organizador del currículo", en Educación y Sociedad nº 3, pp. 53-78
- ANGULO RASCO, F. (1994) "El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español", en Cuadernos de Pedagogía nº 222, febrero. pp. 74-83.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977) La reproducción. Barcelona: Laia
- CHERRYHOLMES, C. (1987) "Un proyecto social para el curriculum. Perspectivas postestructurales", en Revista de Educación nº 282.
- DECROLY, O. (1965) La fonction de globalisation et l'enseignement. Bruxelles, Desver, 2ª ed.
- DEWEY, J. (1926) La escuela y el niño. Madrid: Ed. La Lectura.
- DEWEY, J. (1967) Experiencia y Educación. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J. (1967) El niño y el programa escolar. Buenos Aires: Losada
- FABRONI, L. (1993) Ponencia Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña, septiembre.
- FERRER GUARDIA, F. (1976) La escuela Moderna. Barcelona: Tusquets.
- FERRIERE, A. (Comp) (1928) La libertad del niño en la escuela activa. Madrid, Francisco Beltrán.
- FILHO, L. (1964) Introducción al estudio de la escuela nueva. Buenos Aires, Kapelusz.
- FREINET, C. (1973) Técnicas Freinet en la Escuela Moderna. México: Siglo XXI
- FREINET, C. (1974) Consejos a los maestros jóvenes. Barcelona: Laia
- FREINET, E. (1975) Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona, Laia.
- FREIRE, P. (1975) Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva
- FREIRE, P. (1985) Pedagogía del oprimido. Madrid, S.XXI (10 edic)
- FOUCAULT, M. (1979) Microfísica del poder. Madrid, La Piqueta.
- GIROUX, H. (1981) "Toward a New Sociology of curriculum", en GIROUX, H., PENNA, A. y PINAR, WF (Eds) Curriculum and Instruction. Alternatives in Education. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation
- GIROUX, H. (1993) La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI
-

- GOODSON, I. (1983) School Subjects and Curriculum Change. Croom Helm, London.
- HABERMAS, J. (1982) Conocimiento e Interés. Taurus, Madrid.
- HERNANDEZ, F. (1993) "Para aprender del desacuerdo", en Cuadernos de Pedagogía nº 219, noviembre. pp. 73-77.
- LERENA, C. (1976) Escuela, ideología y clases sociales en España. Barcelona: Ariel.
- LODI, M. (1973) El país errado. Barcelona: Laia
- MAKARENKO, A.S. (1967) poema pedagógico. Barcelona: Planeta.
- MARTIN LUENGO, J. (1978) Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad. Madrid, Ed. Nuestra Cultura
- MARTINEZ BONAFE, J. (1993) "Los MRPs o el compromiso en la escuela", en Cuadernos de Pedagogía nº 220, diciembre. pp. 104-109
- NEILL, A.S. (1974) Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México: FCE
- NEILL, A.S. (1978) Maestros problema y los problemas del maestro. México, Editores Mexicanos Unidos (2ª edición)
- PALACIOS, J. (1978) La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona: Laia
- TOLSTOI, L. (1977) La escuela de Yasnaia Poliana. Madrid: Júcar.
- TONUCCI, F. (1975) la escuela como investigación. Barcelona: Avance.
- TORRES SANTOME, J. (1987) "La globalización como forma de organización del curriculum", en Revista de Educación nº 282. pp. 103-130
- WALLON, H. (1963) "Psychologie et matérialisme dialectique", en Enfance pp. 31-34.
- WELLS, M.E. (1929) Un programa escolar desarrollado en proyectos. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

APRENDER EL OFICIO DOCENTE SISTEMATIZANDO LA PRÁCTICA³

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de València.

El punto de partida

Este capítulo hunde sus raíces en el discurso de las pedagogías críticas y renovadoras de los años 60 y 70 del pasado siglo. Es un discurso que profundiza en el análisis de la función social de la escolarización, analiza los dispositivos estratégicos de la relación entre educación y poder, y enfatiza las propuestas de cambio global frente a reformas parciales y puntuales. Los enunciados y la agenda de este discurso se nutren de cuestiones como la formación de sujetos críticos que utilizan el conocimiento como herramienta emancipatoria, el respeto a las minorías y el reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de la democracia y el cultivo de la participación en el diseño y en las formas de gestión de los asuntos públicos, el fomento de las relaciones entre la comunidad y la escuela, entendiendo la escuela como un proyecto público comunitario, o la crítica al memorismo y la escolástica, fomentando aprendizajes significativos. En el interior de este discurso se concibe al docente como intelectual comprometido con una lectura crítica de la realidad, y con capacidad para construir conocimiento profesional sometiendo la propia práctica a procesos reflexivos y autocríticos, y al diálogo y la cooperación entre colegas.

Decimos pedagogías, en plural, porque la heterogeneidad y pluralidad discursiva es abundante⁴. Se pone el énfasis en cuestiones diferentes, y en ocasiones encontraremos posiciones diferentes e incluso encontradas entre unas u otras pedagogías. El desarrollo histórico, por otra parte, ha ido incorporando

³ Capítulo del libro: PÉREZ GÓMEZ, A. (Coord) (2010) Prácticas educativas y procesos de innovación y mejora en la educación secundaria. EDITORIAL GRAO

⁴ Una extensa y cuidada bibliografía con los cruces de enfoque y el análisis de las diferencias más significativas puede consultarse en: PALACIOS, J. (1984) y MARTÍNEZ BONAFÉ, J. 1996

complejidad y modificando posiciones de origen. Sin embargo hay un sentido común sobre el papel de la buena educación como regeneradora del tejido social, y sobre el cultivo de la libertad como una necesidad radical humana y una práctica cultural y educativa. Estas pedagogías han venido sometiéndose, además, a la presión recuperadora de las políticas reformistas de los gobiernos, que integraron en sus retóricas institucionales sobre la innovación y el cambio parte de este discurso. En otras ocasiones, se alentó una forma de alzheimer social que facilitó el olvido de este discurso para instituir sobre el mismo nuevas y debilitadas retóricas del cambio. En cualquier caso, el discurso de las pedagogías críticas se muestra en permanente disputa con la hegemonía de la derecha política y pedagógica, bien sea desde enfoques neoliberales o neoconservadores. En unos y otros casos, tales discursos pedagógicos penetran en todos los ámbitos de la vida social, económica y cultural, imponiendo nuevas y diferentes categorías analíticas, significados e identidades culturales con las que se generan movilizaciones cognitivas y procedimentales sobre la escuela y la educación como un campo social en permanente conflicto. Una de estas tensiones es, sin duda, la respuesta a cuestiones como el qué y el cómo del aprendizaje del oficio docente.

El problema en su contexto

No es objeto de este capítulo el análisis de la nefasta formación del profesorado de la Enseñanza Secundaria que, en un formato de provisionalidad que duró más de 30 años, conocido como el CAP, puso a licenciados inexpertos en la situación de enfrentarse a una de las tareas más complicadas de la profesión docente, que es la educación de los jóvenes adolescentes. Tampoco haremos análisis de la continuidad de este modelo con el actual Master de Profesorado de Secundaria, pero es evidente que se ha optado por un criterio para la formación inicial del docente basado en la especialización disciplinar y su didáctica, frente un modelo de competencia cultural en el que primara la comprensión de las complejidades del mundo de la escuela y la búsqueda de un conocimiento crítico que se active y

renueve en el proceso de vivir significativamente la experiencia de la práctica. Quienes diseñaron y quienes aprobaron los actuales planes de estudio de este Master parece que no se dieron cuenta que los futuros profesores deberán enfrentarse a una práctica profesional social y culturalmente compleja que, además, deberá cumplir con un derecho fundamental de todo sujeto en la edad de la escolarización obligatoria, que es el derecho universal a la educación. Algo que, como inmediatamente puede deducirse, va bastante más allá de la enseñanza de una asignatura del curriculum. Las Matemáticas o la Geografía pueden ser herramientas conceptuales y procedimentales que ayuden y faciliten ese derecho fundamental; pero nunca deberían ser lo contrario.

Pues es en ese contexto legislativo y cultural donde nosotros situamos el problema de la apropiación del conocimiento que se construye en la propia práctica profesional docente. Pretendemos profundizar en la comprensión y sugerir estrategias, ante el problema de los aprendizajes estratégicos que ponen al futuro docente en situación de pensar y pensarse reflexivamente y ordenar un tipo de conocimiento y saber que le permita comprender y actuar con autonomía responsable.

La encrucijada de la formación

Defenderemos que la formación del profesorado –la de siempre, la de ahora y la del futuro- se encuentra permanentemente en la encrucijada de un camino con dos opuestos muy claramente enfrentados: hacia un lado se camina en la dirección de la *alienación*, hacia el otro en la dirección de la *emancipación*. Podemos llamar a ese camino el camino del conocimiento, y el caminar es el modo en que pretendemos la relación del sujeto con el conocimiento. Hemos preferido este esquema sencillo y de fácil reconocimiento porque en tiempos de debilidad conceptual y efímeros discursos pedagógicos tipo moda Zara –tejidos de baja calidad, precios baratos y diseños a gusto de la demanda de mercado-

creemos que vale la pena *volver a nombrar* que es algo así como recuperar de la memoria la potencia de la acción de futuro.

El camino de la alienación.

El camino de la alienación es el que sitúa al profesor como profesional de la enseñanza en una relación de dependencia con respecto a un conocimiento experto elaborado al margen de su experiencia vital y profesional. Podremos decir que siempre existió un conocimiento elaborado, académico, científico, nacido del rigor investigador, que de algún modo es anterior y externo al propio sujeto. Pero observemos que lo que aquí se subraya es *la relación* que se establece entre el sujeto y ese tipo de conocimiento: una relación, -en este lado del camino- de dependencia, de sumisión, una relación de poder. Ser profesor, por este camino, es dejar hacer y dejar hacer-se. Y la formación, en este caso es una formación de *consumidor*: fragmentaria, construida mediáticamente, 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. La formación, aquí, no se problematiza porque tampoco se problematiza el conocimiento y porque tampoco se problematiza la experiencia. Es, en ese sentido una formación técnica, instrumental, y no es de extrañar que adquiera las formas comunicativo-simbólicas tradicionales de ese marco de racionalidad: asistir a las clases, tomar apuntes, firmar asistencias, recibir diplomas, escuchar al experto, responder a las preguntas de otros, ejecutar.

Pongamos un ejemplo de este camino formativo y de sus insuficiencias o perversiones. Como se sabe, asistimos a una constante, creciente y cambiante colonización del mundo de la vida por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y aunque en la escuela y en los institutos siempre se reaccionó con retraso a las transformaciones sociales y culturales, es obvio que esta nueva demanda se les echa encima y el profesorado reclama -y le reclaman- nuevas

destrezas profesionales relacionadas con lo que se ha llamado la sociedad de la información. Ahí están las iniciales TIC ocupando titulares en las disciplinas de la formación inicial, y ahí están en todos los Centros de Profesores los cursos, talleres y seminarios sobre las nuevas tecnologías ocupando gran parte del tiempo, el contenido y el presupuesto formativo. Sin embargo, el crecimiento de esta oferta es inversamente proporcional –en esos mismos contextos formativos– al conocimiento e investigación de las grandes pedagogías renovadoras del siglo pasado, por ejemplo la pedagogía Freinet (un nombre propio al que muchos futuros docentes empiezan a relacionar antes con una marca de cava que con el gran pedagogo). Podemos imaginar la enorme fuerza, la renovada potencialidad que adquiere esta propuesta pedagógica con el concurso de los actuales avances tecnológicos en el tratamiento de la información y la comunicación: la imprenta escolar, la correspondencia, el texto libre, los informes de investigación, las bibliotecas de trabajo, el trabajo de descubrimiento, la búsqueda de piezas de evidencia, los talleres y rincones, ¿cuánto de toda esa riqueza y sabiduría pedagógica se facilitaría con el dominio por parte de los profesores de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? Por el contrario, al detenernos en el análisis somero de los actuales programas de formación lo que denotamos es el efecto discursivo de ocultamiento y fractura que sobre las pedagogías renovadoras ejerce la hegemonización de ese modelo de formación *de consumidor*. El profesor, por este camino formativo, pierde toda capacidad de control sobre el sentido, los procesos y los productos de su trabajo. Por eso le llamamos, en el sentido más ortodoxo del término, el camino de la alienación.

El camino de la emancipación

Hay otros caminos. No son sólo caminos de futuro porque vienen de antiguo pero se continúan explorando y experimentando ahora mismo. Es posible una vía alternativa a la alienación, pero caminar por ella requiere una primera condición: la llamaré el *deseo militante*. Con esto me refiero a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones. En la formación

docente esto quiere decir que el profesor sabe que su insuficiente formación inicial y la pobreza rutinaria de la práctica debe suplirlas con la búsqueda de otro saber y crea, llamémosle así de entrada, una situación de investigación: una situación que problematiza la práctica y formula preguntas para cuya respuesta se requiere otro proceso de conocimiento. Como se puede imaginar, este es un deseo estrechamente ligado a una búsqueda de identidad –a una redefinición de la identidad colectiva del docente- y por eso mismo debe ser concebido como una práctica política: querer *ser profesor* conquistando espacios profesionales colonizados por la alienación. Liberando la palabra –la palabra de quien tanto habla- para ponerla al servicio de la subjetividad.

Por eso, la segunda condición la podemos llamar, -en el sentido en que lo he visto así nombrado en el feminismo de la diferencia- *partir de sí*. Lo que esto quiere decir en la formación docente para la emancipación es saber cómo se relacionan las particulares vidas profesionales de cada cual con las condiciones generales que regulan las posibilidades y los límites de la profesión (PIUSSI, A.M. y MAÑERU, A. Coords 2006). Es reconocernos como sujetos con conocimiento y experiencia, y reconocer así a los otros. Es buscar en lo biográfico y experiencial las referencias y los símbolos de un saber docente disconforme y divergente con la regulación institucional del puesto de trabajo. Una formación profesional de este tipo requiere aquí aprender a leer y a pensar la enseñanza desde dentro de la propia enseñanza. A pensar la escuela desde la escuela. Y esta cuestión encadena una tercera condición: la llamaremos *el valor de lo colectivo*. Nos referimos a un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio. Como ya quedó señalado, tanto los que se están formando en las facultades como los profesores en ejercicio –al igual que cualquier otro ciudadano- 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 de formación inicial o permanente. Hemos querido utilizar la metáfora

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 que entienda la escuela como el espacio social en que ensayar nuevas posibilidades de producción de conocimiento profesional práctico. Como un laboratorio, en este sentido, de profesionalidad en el que se ensayan y se comunican diferentes propuestas cooperativas de formación.

Transformar el espacio social de la escuela en laboratorio de profesionalidad requiere de una siguiente condición que cierra el círculo con la primera, a la que llamaré *sistematización de las experiencias de la práctica*. Con esto me refiero a una forma de producción de saber militante y autónomo que nace de un proceso sistemático de investigación y que se somete permanentemente a la prueba de la reflexión crítica y a la acción colectiva. Por su especial relevancia para el iniciado camino emancipatorio dedicaremos al desarrollo de esta estrategia lo que sigue del capítulo.

La sistematización de las experiencias de la práctica

En este epígrafe pretendemos poner en relación tres tradiciones de la formación docente y las pedagogías críticas que acuden a lugares comunes aún siendo originarias de contextos, culturas y políticas diferentes. Me refiero a las propuestas de investigación/acción y el llamado movimiento del profesor como investigador, tan como fue desarrollado en el contexto anglosajón en el inicio de los 70 (ELLIOT, J. 1994); a la estrategia de la sistematización de experiencias nacida en los proyectos de educación popular de finales de los 60 e inicios de los 70 en diferentes países de Latinoamérica (FALS BORDA, O. 1991; AA.VV. 1998; NUÑEZ, C. 1989); y el trabajo cooperativo de los Movimientos de Renovación Pedagógica, también con origen en los años 60 y 70 del pasado siglo en países como Portugal, Francia, España o Italia, y con notable influencia de la pedagogía

Freinet (MARTÍNEZ BONAFÉ, J. 2000). Recurrimos también a un enfoque más reciente que, tomando como base estas tradiciones y otras experiencias de investigación social participante, desarrollan la idea teórica y práctica de la coinvestigación militante (MALO, M. 2004)

Desde nuestra particular lectura de esta hibridación de tradiciones trataremos primero de clarificar qué es la sistematización⁵, en segundo lugar insistiremos en el porqué de la sistematización, buscando el sentido radical de esta práctica; y finalmente desarrollaremos algunas ideas sobre el cómo, incorporando ejemplos obtenidos de experiencias conocidas.

¿Qué es, entonces, la sistematización? Un proceso práctico y teórico por el que construimos y revalorizamos conocimientos surgidos de la reflexión y la investigación de las experiencias de nuestra propia práctica profesional. Es un proceso de construcción colectiva, nacido de la voluntad de la cooperación entre iguales, con la intencionalidad de aprender y mejorar nuestra intervención educativa en cualquier realidad social, bien sea escolar, bien sea barrial, comunitaria, cultural, etc. Conviene advertir que en este caso no se habla de sistematización con la acepción más común encontrada en los diccionarios: organizar –con sistema- un conjunto de datos e informaciones. Nuestra mirada es diferente porque nosotros nos detenemos en nuestras propias experiencias y esto hace esa mirada mucho más compleja. En efecto, sistematizar aquí es situar el punto de reflexión indagatoria en los múltiples aspectos objetivos y subjetivos que conforman y regulan nuestra experiencia; nuestra experiencia como forma de apropiación de contenidos comunicables e intercambiables⁶. Este es un primer nivel de *teorización* en el que tratamos de identificar y comprender el carácter

⁵ Además de las referencias citadas en el texto, me ayudaron a desarrollar este epígrafe diferentes publicaciones de JARA, O (1994: 2010) y de la Secretaría de Educación CTERA (2001)

⁶ Me ayudaron a conceptualizar la idea de experiencia las lecturas de Walter Benjamin (2008) BÁRCENA, Fernando (2005) LARROSA, J. (2003; 2005).

histórico y estructural de nuestra práctica y el modo en que esto es vivido por cada uno de nosotros.

Esta conceptualización de la sistematización de la experiencia plantea un primer “dilema” –utilizando la expresión de Oscar Jara (2010)- y es que esa posibilidad de tomar distancia, mirar con detenimiento y ordenar nuestras vivencias debe ser sometida a la *interpretación crítica*, una voluntad que nace del diálogo, la deliberación, y el intercambio cooperativo. Según este autor, y en general, todo el discurso de los movimientos de educación popular de raíz freiriana, es esta voluntad de crítica la que asegura avances en un conocimiento que actúe realmente como herramienta emancipatoria, tanto de los sujetos como de los pueblos.

Una educación (...) no tiene justificación ni razón de ser si no está orientada hacia la participación del pueblo, a través de la organización y de la acción política, en todos los procesos de cambios sociales. Podrán discutirse técnicas pedagógicas, metodológicas, programas, ciclos, necesidades, prioridades, etapas, etc., conforme a las realidades de cada país y de cada región, así como también de cada grupo social. Pero hay algo que es difícil poner en tela de juicio: la necesidad de una educación orientada hacia una toma de conciencia (...) que conduzca a la acción para la liberación (FREIRE,P. 1974: 23-24)

¿Porqué hacer sistematización? ¿Cuál es el sentido y la base epistemológica de esta propuesta? Estas preguntas nos remiten a la búsqueda de las herramientas conceptuales que nos ayuden en la producción de un conocimiento que parte de la acción directa, reconoce el carácter y la posibilidad de un práctico reflexivo, permite y posibilita el diálogo crítico con el conocimiento ya elaborado, y sugiere modificaciones del contexto y en el contexto social de intervención.

Una primera idea-clave es *la dialógica y el pensamiento complejo*. Al hacer sistematización ponemos en relación ideas y nos ponemos en relación los sujetos no tanto para alcanzar la síntesis perfecta o el principio unificador de una teoría pedagógica, sino para tejer juntos sin que la dualidad se pierda en la unidad. Tomar la experiencia como espacio de relación y producción de conocimiento es reconocer, frente a la simplicidad de una síntesis dialéctica, que toda producción de conocimiento es una forma de traducción de cada cual desde la cultura y el tiempo histórico que le tocó vivir (MORIN, E. 1988) La comprensión de que nos dota el conocimiento construido, y que nos permite problematizar nuestra práctica, en este caso, se sostiene desde el diálogo en relación de las diferentes singularidades y sus particulares vínculos con la práctica.

La segunda idea-clave, entonces, tiene que ver con *la hermenéutica y una cierta teoría del poder*. La sistematización es también un proceso de interpretación colectiva en el que se cruzan relaciones de poder que producen efectos de verdad, formas de conocimiento que respaldan unas prácticas y rechazan otras. Aprendemos nuestra práctica y desde nuestra práctica mediados por esquemas interpretativos en constante tensión. Las posibilidades de transformación de la práctica son posibilidades estratégicas dependientes de las posibilidades estratégicas del conocer. La sistematización es, en este sentido, una forma de conocimiento estratégico porque construye posibilidades desde el análisis de las tensiones interpretativas entre los sujetos participantes de la práctica.

La tercera idea-clave es la *deconstrucción crítica* del texto de la práctica. A menudo el cotidiano del aula y el centro está impregnado de situaciones que se asumen como “naturales” y por esto mismo incuestionables. Es natural, por ejemplo, la autoridad de la palabra del profesor. Es natural, la imposición del silencio. Es natural, la tarima que eleva la figura del profesor. La sistematización busca en el análisis de las experiencias vividas en el cotidiano precisamente la deconstrucción reflexiva de esa naturalización del discurso de la práctica, con objeto de mostrar que dicha naturalización es una construcción social mediada por

intereses y relaciones de poder. Esa mirada deconstructiva permite revisar nuestras percepciones y construir otros conocimientos alternativos y más complejos que aquellos que una supuesta forma de sentido común había dado por naturales.

La cuarta idea-clave, relacionada con la anterior, es *el análisis del discurso*. El conocimiento socialmente construido es el resultado de un proceso histórico y contingente, por el que se van articulando significados que emergen, se transforman y/o desaparecen con el tiempo. La sistematización de la experiencia, desde esta idea-clave se pregunta por la comprensión histórica y epistémica del conocimiento construido. El análisis conceptual del discurso nos permite detenernos en categorías como el proceso, los cambios, las sedimentaciones, las estructuras que aparecen y desaparecen, o las posiciones desde dónde articulamos la mirada. En plena Reforma del 92 publiqué un artículo titulado “Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente” donde, con una metodología basada en el análisis del discurso, me preguntaba por los nuevos significados que emergían tras la palabra “constructivismo” y cuáles, de los que habían sido referentes fundamentantes del cambio educativo en la transición a la democracia, quedaban sepultados bajo esa nueva losa discursiva.

¿Cómo hacer la sistematización? No hay, o no deberían haber, recetas metodológicas para hacer sistematización. En nuestro caso, la estrategia seguida fue aprender apropiándonos de las experiencias de otros, estudiándolas desde las posibilidades, los intereses, las problemáticas y las culturas específicas de los contextos en los que nos encontrábamos. Lo que señalamos, a continuación, son un conjunto de prácticas ensayadas por nosotros, y que se constituyen en el interior del universo metodológico de la sistematización. Puesto que la bibliografía es extensa, y el espacio aquí es reducido, dejamos brevemente apuntada la idea estratégica de cada una de estas prácticas.

1) Si la sistematización es un proceso colectivo e intersubjetivo que nos implica en una práctica social, una primera aproximación metodológica pueden ser *los*

círculos de cultura, tal como fueron ensayados por Pablo Freire y en muchos proyectos de educación popular. La idea central es dar la palabra a quienes siempre estuvieron silenciados. Los temas/problema son elegidos por los participantes, y discutidos desde el interior de su cultura y experiencia viva. El coordinador del círculo deberá ser un educador con humildad intelectual y sabiduría para escuchar al tiempo que reconoce la capacidad –potencia de acción- de todo sujeto social para producir junto a otros un proceso de coinvestigación en el que sujetos diversos, con saberes y experiencias diversos, unidos por una relación ética, gobiernan su propia producción de conocimiento profesional práctico. El círculo acaba produciendo su propia textualidad, a través de diferentes técnicas de escritura colectiva.

2) *La Investigación/Acción Participante* es otra modalidad metodológica que nos ayuda en el proceso de sistematización. De nuevo aquí son los sujetos de la experiencia práctica quienes identifican y problematizan algún aspecto de esa experiencia; recopilan información sobre el problema seleccionado y abren un activo proceso de reflexión colectiva a partir de las diferentes aportaciones del grupo. Finalmente se planifican y consensuan las posibles acciones a desarrollar y se elaboran los proyectos de acción comunitaria. Se cierra así un primer ciclo de una espiral que continuará el mismo proceso mientras dure la voluntad política de incorporar la sistematización a la praxis social transformadora.

3) *La Documentación Narrativa de Experiencias* es también una estrategia metodológica para la sistematización. Se trata de un Taller de escritura en el que se reconstruye la experiencia vivida y se pone a disposición pública el texto producido para analizar las interpretaciones y la producción de significado que el docente pone en juego en el proceso de escribir, leer, conversar sobre lo leído y sobre lo que el texto rememora en cada experiencia personal. También aquí la idea central es levantar el silencio como producción social del docente. El discurso hegemónico sobre el ser maestro sepultó la voz propia de cada docente bajo la losa del conocimiento experto elaborado en el marco de una racionalidad

tecnocrática alejada de la experiencia del docente. A través del relato pedagógico, del contar historias, la experiencia es nombrada con otras palabras, otras relaciones y otros sujetos, y en ese proceso el lenguaje del docente construye su propia realidad y su propio conocimiento compartido.

4) De la experiencia de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia extraemos otra propuesta para el trabajo de sistematización: *la documentación pedagógica*. En el caso de estas escuelas el maestro o la maestra aprenden a documentar e interpretar los procesos de vida en el aula, con objeto de compartir el análisis entre colegas y familias y mejorar la práctica de la enseñanza. De alguna manera, la documentación pedagógica es también un aprendizaje de la escucha, al facilitar y hacer visible las diferentes formas en que los individuos expresan intereses, sentimientos, necesidades, y saberes. Consiste en un proceso sistemático de “producción de huellas” sobre lo vivido en el aula, a través de la fotografía, el vídeo, el diario o cuaderno de anotaciones, transcripciones de conversaciones o comentarios, y en fin, la obtención y organización de cualquier información significativa a través de las diferentes herramientas tecnológicas de que dispongamos. El proceso de documentar se efectúa por pares, con objeto de dar más rigor a la mirada sobre el aspecto o experiencia que se está trabajando.

El sentido básico de esta estrategia, llevado aquí a la propuesta de sistematización, es facilitar la comprensión de lo que ocurre en el aula, poder contrastarlo y discutirlo con otros colegas, pero también con otros agentes de la comunidad implicados en los procesos educativos de la misma. De la experiencia de Reggio Emilia deduzco además otra aportación interesante: la creación de un archivo de la memoria, que se enfrente a los olvidos a que nos someten las modas de la tecnocracia educativa, y mantenga viva la historia de la renovación pedagógica.

La sistematización en el prácticum del Master de Formación del Profesorado de Secundaria.

¿Par qué puede servirnos todo lo precedente en nuestra experiencia de aprendizaje en las prácticas del Master? ¿Es posible sistematizar cuando todavía se es estudiante y aprendiz del oficio? En primer lugar, cualquier ámbito de la experiencia del sujeto es susceptible u objeto de sistematización, pero conviene, en el caso que nos ocupa, identificar aquellas prácticas y experiencias que pueden ser más significativas en nuestro aprendizaje. Nos referimos, no sólo a aquellas prácticas que inmediatamente identificamos como “buenas prácticas”. Puede que una práctica “negativa” tenga más interés para la sistematización, si nos somete a un proceso reflexivo más intenso. En cualquier caso, es nuestra disposición a identificar aquellos ámbitos y experiencias provocativos, y nuestra voluntad indagatoria y crítica, la que nos conducirá por el camino; y obviamente, de todo lo anteriormente señalado se deduce ahora la necesidad dialógica del otro, es decir, del intercambio y la colaboración de quienes caminan junto a nosotros: compañeros y compañeras de estudio, docentes en ejercicio, y en general, cualquier persona que en la institución se adhiera y apoye este ejercicio de encuentro reflexivo con la práctica.

¿Pero realmente vamos a producir conocimiento? ¿Y qué tipo de conocimiento? Como ya se señaló en los epígrafes anteriores, este no es un proceso de aprendizaje de consumidor, y unilateral, donde el estudiante acude a las prácticas para recoger y acumular porciones de un conocimiento ya elaborado. Al contrario, la producción de conocimiento aquí va a depender de la interrogación crítica de la experiencia de nuestras prácticas, de la actitud y capacidad para el diálogo y el encuentro con otros compañeros, y de la revisión a que las nuevas experiencias someten nuestras concepciones previamente elaboradas sobre la enseñanza. La escritura, nuestra escritura, es aquí crucial, por varias razones. Porque nos permite dar luz a un saber local, situado, concreto, entrañado en sujetos con los que interactuamos. Porque nos pone en una situación activa de creación y nos somete a la lectura crítica de los otros, dando a nuestra elaboración empírica un valor público. Porque pone en relación tres ámbitos de producción de conocimiento que el positivismo separó artificialmente: la razón, la ética y la

estética. En efecto, en nuestra narración o memoria de nuestras prácticas ponemos en juego relacional procesos racionales con situaciones emotivas, compromisos ideológicos, mitos, creencias, y en general todo aquello integrado y vital a través de lo que expresamos nuestra subjetividad.

¿Y cuál es nuestra relación con profesores expertos, directores, inspección o cualquier otro agente que interviene en la práctica? Pues dependerá de cómo los sujetos en relación asuman el desafío político de la construcción colectiva de conocimiento. Para la sistematización que aquí se propone la actitud del profesor “experto” es muy importante, si asume que el proceso también le sirve y ayuda en la producción de su propio conocimiento; si asume que la investigación y sistematización es una práctica militante vinculada a los movimientos de transformación de la escuela, y recela de una forma de producción y transmisión del saber que en vez de producir poder y capacidad de autonomía, les somete a reglas burocráticas poco edificantes para el proyecto de escuela pública.

Finalmente, podemos preguntarnos por el papel que juega “la teoría” en el proceso de sistematización. Recurriremos a la imagen construida en una conversación entre Deleuze y Foucault: la teoría como “caja de herramientas” para descifrar y hablar de “nuestras propias luchas”, decían estos autores (FOUCAULT, M. 1999) En efecto, con la metáfora de la caja de herramientas lo que entendemos es un proceso creciente y complejo de apropiación de conceptos que guardamos y a los que recurrimos para poder hablar de otro modo de aquello que vivimos. La teoría es una herramienta para mirar, escuchar y poder hablar de nuestra experiencia con la práctica. Y nos sirve más y nos es más útil cuanto más nuestra sea.

Sugerencia de ACTIVIDADES

1. Explorar el concepto de pedagogía crítica en la práctica educativa. Buscar referentes y analizar diferentes situaciones didácticas inspiradas en ese discurso pedagógico. Ejemplos: usos alternativos al libro de texto, prácticas de reconocimiento del alumno como sujeto con capacidad de decisión, ...etc.

2. Buscar y/o elaborar Historias de Vida en las que se evidencie la voluntad de profesionalización emancipatoria y poner en común analizando las rupturas con el discurso pedagógico tradicional.
3. Bajo el título Escolarización o Educación, se realizará una aproximación a un estudio de caso en el que cada estudiante desarrollará un apunte autobiográfico en el que se analizan y ponen en juego en la reconstrucción de la propia experiencia particular algunos de los elementos conceptuales del texto.
4. Durante el periodo de prácticas el estudiante, preferentemente en colaboración con otros estudiantes, puede sugerir al profesor de aula una colaboración basada en el desarrollo de las diferentes posibilidades de *sistematización de la práctica*, planteadas en el capítulo.
5. Ensayar, apoyándose en el abanico de herramientas tecnológicas más diverso posible, el proceso de *Documentación Pedagógica*, cerrando el ciclo de ese proceso con una discusión en *Círculo de Cultura* sobre las oportunidades que brinda el método para la construcción de teoría pedagógica.

Links:

El CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) <http://www.crefal.edu.mx/index.php>, como el Instituto Paulo Freire <http://www.institutpaulofreire.org/#/> poseen un fondo documental basado en investigaciones y experiencias docentes que desarrollan procesos de sistematización de la práctica.

Las fuentes y vínculos sobre la Investigación Acción y la Investigación Acción Participante son múltiples. El CARN (Collaborative Action Research Network) <http://www.did.stu.mmu.ac.uk/carnnew/> sostiene la Revista *Educational Action Research* y realiza encuentros internacionales en los que colaboran profesores e investigadores españoles.

En el contexto de los Movimientos de Renovación Pedagógica <http://cmrp.pangea.org/> se producen experiencias relacionadas con la pedagogía crítica y la sistematización de la práctica.

Para profundizar en la Documentación Pedagógica y conocer la experiencia italiana (en Reggio y otras ciudades) puede contactarse con Reggio Children, la sociedad que gestiona los cursos de formación, visitas y las exposiciones *I cento linguaggi dei bambini*. e-mail: info@reggiochildren.it. Sobre la misma experiencia

se encuentra completa información en: <http://zerosei.comune.re.it>.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1998) *Investigación Acción Participativa*. La Habana, asociación de Pedagogos de cuba.

BÁRCENA, Fernando (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós.

BENJAMIN, Walter (2008) *El narrador*. Santiago de Chile, Ediciones Metales pesados.

ELLIOT, John (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Ediciones Morata.

FALS BORDA, Orlando (1991): *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly*. Nueva York, Apex Press.

FOUCAULT, Michel (1999) *Estrategias de poder*. Barcelona, Paidós.

FREIRE, Paulo (1974) *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI Edit.

JARA, Oscar (1994) *Para Sistematizar Experiencias, una Propuesta Teórica y Práctica*, Tarea, Lima.

JARA, Oscar (2010) *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*, disponible en: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/oscarjara.PDF>. Consulta 15/02/10

LARROSA, Jorge (2003) “la experiencia y sus lenguajes” disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf Consulta: 15/02/10

LARROSA, Jorge (2005) “Una lengua para la conversación” en Larrosa, J. y Skiliar, C. (2005) *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

MALO DE MOLINA, Marta (2004) *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, Madrid, Traficantes de Sueños.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1996) "Mis pedagogías críticas. Poder y conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 253: 78-84

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2000) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila Edit.

MORIN, Edgar (1988) *El método. El conomiento del conocimiento*, Madrid, Editorial Cátedra.

NUÑEZ, Carlos (1989) *Educar para transformar, transformar para educar*. Alforja, San José de Costa Rica.

PALACIOS, Jesús (1984) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, Laia.

PIUSSI, Ana M. y MAÑERU, Ana (Coords) (2006) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona, Octaedro.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN (2001) *Apropiarnos de los conocimientos que se construyen en nuestra práctica*. Buenos Aires, CTERA.

Pasaje autobiográfico

Identidad

De niño lo único que quería era ser futbolista, como Kubala, o torero, como Manolete, y casarme con una azafata de aviación, obviamente rubia. Pero empecé a ir a la escuela y allí me hicieron un héroe falangista, como José Antonio y mi maestro, y además nacional-católico, como Pio XII; bueno, como Pio XII y todos los españoles de bien que eran todos aquellos que no habían sido fusilados, deportados, exilados, encarcelados, y todos aquellos enmudecidos por el miedo, hijos todos de una República a la que no tuve el gusto de conocer. Cuando empezaron a salirme granitos en la cara llegaron a los futbolines del barrio los Beatles, pero otro amigo y yo nos hicimos fans de los Rolling Stones, que eran más cañeros y, al fin y al cabo, nosotros éramos hijos de la clase obrera, por cierto, como los Beatles. Cuando ya era imposible que me pudiera enamorar de nadie como Marisol, me quedé colgado de una comunista, lo que acrecentó mi simpatía e interés por el anarquismo. Cuando descubrí que los pantalones tejanos eran un discutible invento del capitalismo -fríos en invierno y calurosos en verano- era ya demasiado tarde y siempre que me pongo otro tipo distinto de pantalones, me pasa como en el cuento de Andersen, que ando como tonto desnudo. En fin, no les voy a contar mi vida, que esto era sólo un pretexto para invitarnos a pensar la identidad socialmente construida. Identidad siempre relacional, marcada por la diferencia y, en ocasiones, por la exclusión. Como ven, mi identidad, y seguramente la de ustedes, siempre estuvo marcada por los símbolos. Todavía recuerdo, en los inicios de mi militancia política, el valor simbólico de fumar Celtas, un tabaco que te destrozaba la garganta pero te acercaba a la redentora clase obrera. Bueno, déjenme los últimos renglones para decirles que hoy abomino de cualquier tipo de identidad basada en reivindicaciones esencialistas, distinguida por una verdad histórica, biológica, religiosa ¡qué se yo! Pero no dejo de estudiar todo aquello que nos diferencia tanto como lo que nos es común, y analizar con los estudiantes en el aula, cómo todo eso ha sido social y culturalmente producido y está cruzado por complejas relaciones de poder. Publicado en Cuadernos de Pedagogía, septiembre 2011.

Publicado por Jaume Martínez Bonafé

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS⁷

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de València.

1. *¿Más de lo mismo?*

La preocupación académica y política por la formación del profesorado ha venido formulando a lo largo de la historia de esta formación los perfiles profesionales de los futuros docentes. Con ligeros matices, tanto en el fondo como en la forma, se han ido definiendo las demandas, y con ellas las adaptaciones y modificaciones relacionadas con los cambios políticos y las hegemonías ideológico-culturales. Aunque no es el objeto de este trabajo, conviene subrayar, sin embargo, que a pesar de los cambios culturales y sociales, y su consiguiente traducción legislativa, permanecen con pocas alteraciones los estándares con los que se define la búsqueda de ese profesor ideal, y los objetivos de formación que lo concretan. Podríamos decir que el discurso de la formación del profesor permanece un nivel de coherencia interna transversal a profundos cambios sociales y culturales muy importantes para la educación; y transversal también a contextos culturales, sociales o políticos con marcadas diferencias.

Cualquier manual académico que efectúe esa exploración por el conocimiento docente deseado viene a sintetizar las siguientes categorías: el profesor deberá conocer bien el contenido de la Materia o Disciplina que pretende enseñar; deberá poseer una buena fundamentación pedagógica de su saber profesional, así como

⁷XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, febrero 2005

de su concreción didáctica (en relación con los contenidos a enseñar, el diseño de las tareas y la organización del aula; la evaluación curricular, etc); es igualmente pertinente el conocimiento sobre el alumnado, la habilidad para comunicar con las familias, y el conocimiento del contexto administrativo, pero también social y cultural; igualmente necesita de un saber para la colaboración con otros colegas en un mismo equipo; y desde luego, todo esto requiere a su vez de un conocimiento práctico que es algo así como saber hacer las cosas bien en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica. Es este último un saber empírico, experiencial, prático, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción de realizarlas.⁸

Estas caracterizaciones tienen su traducción administrativa en las políticas y prescripciones de los planes de formación del profesorado. Por poner un ejemplo, un Decreto del año 92 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía sobre el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, definía así cuál era el perfil del profesor que estaban buscando:

1.2. Perfil del profesor

En cuanto al perfil del profesor que se busca, es necesario adecuarse a lo ya desarrollado por la Reforma Educativa y que podríamos resumir en las siguientes características:

1. Preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes
2. Capacidad para organizar la selección y presentación de los conocimientos a sus alumnos.
3. Ser motivador y facilitador de los aprendizajes de los alumnos.
4. Ser diseñador de los desarrollos curriculares necesarios.

⁸ Me detuve en el estudio del conocimiento profesional docente en Martínez Bonafé (1989) pero la década entre la mitad de los años 80 y los años 90 ha dado, dentro de los que se denominó genéricamente paradigma del pensamiento del profesor, un considerable volumen de investigaciones.

5. Colaborar con otros profesionales en la orientación profesional y escolar de los alumnos.
6. Facilitar la conexión entre la realidad de la escuela y la realidad social.
7. Potenciar la actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones.

Un perfil de este tipo debe ser el eje alrededor del cual se muevan las diversas actividades de formación organizadas por la Administración, propiciando el tránsito de la primacía de las actuaciones individuales a una mayor presencia de la actividad en equipo, así como la reformulación, contraste y sistematización de todas las tareas a realizar en el aula.

(B.O. nº 110, 29 octubre 92 p.243)

Aunque hay un estándar bastante homogéneo en las categorizaciones del conocimiento profesional de los docentes, también es cierto que a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico y las políticas de la formación de profesores –y desde luego, en el debate contemporáneo- podemos encontrar matices y diferencias importantes en la interpretación de cada categoría. Entre el “conocimiento didáctico del contenido de la materia” -para decirlo como Shulman (1987)- y la “preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes” que propuso el BOJA en el 92, pueden haber una comprensión del conocimiento profesionalmente necesario de los profesores muy diferente. Las racionalidades, los paradigmas, los universos cognitivos que acompañan cada formulación pueden ser distintos y en muchas ocasiones contradictorios.

¿Qué se pretende, entonces, con los periódicos y puntuales debates relacionados con las permanencias y los cambios en la formación de profesores? En nuestro caso, es cierto que estamos ahora inmersos en las sucesivas fases para la reforma de los títulos universitarios, provocado por la creación en la fecha tope del 2010 de un Espacio Europeo de Educación Superior; y ese proceso nos está demandando posiciones concretas en relación con los perfiles profesionales de los

futuros profesores de la Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. No creo, sin embargo, que debamos restringir el debate a las directrices de la ANECA y las inspiraciones y pautas marcadas por el Proyecto Tuning. La reforma de las titulaciones puede ser una nueva oportunidad para profundizar el debate sobre el Magisterio hacia las cuestiones de raíz, o por el contrario, quedarnos en la superficie más formal y administrativista de la formación de profesores. Es decir, más de lo mismo.

2. *¿De qué hablamos cuando hablamos de la formación de profesores?*

Si la discusión y las decisiones relacionadas con la formulación de los perfiles profesionales han tenido poca incidencia real sobre las prácticas de formación, y si además tales formulaciones en sus diferentes formatos de presentación – estándares, competencias, niveles, etc- se ven sometidos a interpretaciones dispares, la cuestión del debate sobre la profesionalización docente probablemente deba ser planteada en otros términos. Desde mi punto de vista lo que hay detrás y en el fondo del debate sobre la formación del profesorado es una *teoría del sujeto* y una *teoría del conocimiento*, y una teoría de la relación entre ambos. Pero esto es también decir una *teoría del poder*, pues cómo se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. Y entiendo que todo ello nos remite necesariamente a *una pregunta y una respuesta ética*. Si esto es así en cualquier caso, tiene particular relevancia cuando de lo que tratamos es del diseño e intervención sobre la subjetividad al amparo de un campo institucional, en el contexto de la reforma de disciplinas y prácticas académicas tradicionales. Un apunte sobre estas cuestiones constituirá el desarrollo de este epígrafe.

Nos enfrentamos a la capacitación y la habilitación de futuros docentes con demasiados supuestos implícitos. Que esa intervención social e institucional sobre la subjetividad para la obtención de un saber profesional implique eticidad no es un argumento explícito en los debates sobre la formación. Las preguntas *¿Qué es un maestro? ¿qué es una maestra? y ¿qué maestro y qué maestra se desean?* no suelen implicar en las respuestas a una teoría del sujeto y de la sujeción. Pero entonces lo que encontramos –al menos, lo que yo he encontrado en mi propia experiencia institucional- es un supuesto de homogeneidad y un deseo de productividad y uniformidad absolutamente alejado de la compleja realidad de

cada día. El divorcio entre teoría y práctica está servido. ¿Cómo escapar de una racionalidad instrumental que en su deseo de eficacia nos aleja precisamente de las comprensiones más útiles para una buena discusión sobre la formación? Quizá nos pueda ayudar un esquema que ponga en relación dos modos distintos de entender el sujeto con las prácticas para su formación como profesor. Sin buscar precisiones terminológicas muy profundas, y puesto que he querido enmarcar el debate en la emergencia de un sujeto ético, yo les llamaré “formación para la la sumisión” y “formación para la autonomía”.

En el primer caso, me refiero a una práctica predominante en los programas de formación que parte del supuesto de un sujeto carente de conocimiento y experiencia que poner en juego en el desarrollo de su capacitación como profesor. Es una práctica institucional que supone, por otra parte, que el sujeto, inacabado y perfectible, puede llegar a un estandar controlado de objetivación –si quieren, díganle competencias profesionales- a partir de la asistencia científica de la que le provee la Academia. He querido llamar a esto “formación para la sumisión” porque en la búsqueda legítima de la perfección profesional docente corremos el riesgo de la anulación del sujeto en el proceso de creación de su propio conocimiento profesional. El individuo que acude a la agencia de formación es despojado de su capacidad de sujeto integral y, desplazado del campo de la subjetividad, se ve socializado en relación con un conjunto de saberes pragmáticos nacidos del consenso académico. Es una lógica tutelada desde la tecnología social que provee de una concreta significación al concepto y al objetivo de la formación y, en consecuencia, al concepto y al objetivo de la educación que los futuros profesores deberán desarrollar.

Es obvio que la docencia, como cualquier otra profesión, requiere de unos saberes específicos que el futuro docente deberá poseer y que ratificará y re-elaborará en el propio ejercicio de enseñar. No cuestiono, por tanto, la necesidad del programa de formación. Lo que se trata aquí es otra cosa: es el papel que se le asigna al sujeto en la construcción de su conocimiento profesional práctico. De no reconocerle como tal –un sujeto con capacidad de reflexión y crítica de su propia experiencia formativa- la formación queda reducida a un proceso funcional, activista y acumulativo de transmisión de conocimientos; y el sujeto deviene entonces objeto en una relación de poder que fragmenta y desintegra el saber, la experiencia, la conciencia y la comunicación. La pérdida de sí mismo dificulta la

emergencia del sujeto ético (y estético, deberíamos añadir)⁹ que es condición de una buena formación docente. No se trata aquí de poner en cuestión ninguna malvada y explícita voluntad política, es más bien la consecuencia de una forma de proceder de la tecnología social que sitúa la búsqueda de un consenso pragmático sobre el saber de formación por encima de los sujetos particulares de la formación.

La crítica a este esquema de racionalidad instrumental y a la ideología eficientista que le sustenta, tiene ya un largo recorrido. El último cuarto del siglo pasado produjo una considerable nómina de autores y trabajos. Recupero aquí cómo Pablo Freire argumentaba en su último trabajo (1997) sobre esta cuestión:

Es preciso, sobre todo, que quién se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es *el sujeto que me forma* y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad mañana, de tornarme el falso sujeto de la “formación” del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni

⁹ Me ayudó a profundizar esta cuestión el trabajo de ANDRADE NARVÁEZ, Sara A. (2003) *El sujeto integral. Una propuesta de formación*.

formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*.

(Freire, Pablo. 1997 p. 24-25)

Todavía en este modelo que llamé formación para la sumisión queda sin cuestionar la relación del sujeto con la institución. Al naturalizar el campo institucional deja de ser sometido a la crítica, se invisibiliza, de modo que la relación se establece en un virtual plano unidireccional entre docente y discente mediado por el contenido de la formación. Es por otra parte, una mirada individualizada –o una institucionalización de la mirada individualizada¹⁰, de manera que se pierde toda posibilidad de imaginar otras formas comunitarias de construir y compartir el saber de formación. En la actual estrategia neoconservadora de repliegue hacia lo privado, diluyendo la política, la pedagogía, la cultura y la historia entre las veloces lógicas inmediateistas del mercado, en efecto, el principal significado es la privatización de la vida cotidiana, el predominio de lo individual sobre lo colectivo.¹¹ Los efectos de esta estrategia neoconservadora tienen especial eficacia en lo que podríamos llamar la colonización de la subjetividad. De modo que, situados en el interior de este esquema discursivo, nadie puede imaginar la formación del profesor fuera de estos dos planos: a) la internalización del logro como un éxito exclusivamente individual; b) la legitimación del logro en el exclusivo y excluyente espacio institucional de la formación docente. Otra cuestión es el monopolio académico de esa formación, una tradición –corta, en cualquier caso- que las políticas neoconservadoras y neoliberales se están encargando de reconducir hacia una demanda de *excelencia profesional* regulada igualmente por la lógica y los intereses del mercado.¹² Una forma de *outsourcing* de las funciones de gobernancia del Estado en el sentido en que este concepto es utilizado por Scott

¹⁰ En el sentido que esto es conceptualizado en Ulrich Beck (2003)

¹¹ Ver MUJICA, Gerardo (2001) pag. 59

¹² Un completo estudio sobre cómo tales políticas han venido implantándose en la formación inicial del profesorado británico puede verse en el trabajo de Jesús Romero Morante (2005). En el mismo sentido, para el caso brasileño, puede verse el estudio de Da Cunha, Maria Isabel et al (2002)

Lash para referir las actuales estrategias de subcontratación, delegación de funciones o externalización hacia instancias privadas.¹³

Este discurso de la formación “para la sumisión” quiero enfrentarlo con el que llamé “formación para la autonomía”. Veamos en este segundo caso algunos de los principios de partida. En primer lugar el reconocimiento del sujeto como ciudadano con capacidad, por tanto, para el ejercicio de la política. El hecho de implicarse en una experiencia formativa para el acceso a la práctica profesional de la docencia no deberá anular este reconocimiento, sino en todo caso, ampliarlo. El saber de formación, si no es una pura tecnología instructiva, debe ayudarnos en nuestra capacidad para la autonomía política. En segundo lugar, el reconocimiento del campo institucional de la formación como históricamente mediado por las relaciones sociales. Y esto tiene una doble implicación en el caso que ahora nos ocupa de la formación docente: por un lado, los cambios y las permanencias en los programas formativos, así como lo que se quiere discutir de ellos y también lo que se silencia, dependen del modo en que en un “territorio” o escenario social concreto se manifiesta esa relación estructural. Por otro lado, el sujeto –también el sujeto sometido a los requerimientos institucionales de la formación- se hace *histórico* precisamente por su capacidad para ejercer sobre el propio campo social e institucional acciones diferentes y contradictorias con las previstas por la normalidad institucional. De un modo más concreto en la formación de profesores, lo que esto quiere decir es que el sujeto ha tenido –ha conquistado socialmente- su capacidad para la interlocución, es decir, se le reconoce razón y voluntad, y capacidad por tanto para establecer un discurso dialógico desde el que crecer profesionalmente reforzando su singularidad y diferencia. La palabra y la experiencia subjetiva son reconocidas en el contexto formativo y, a la vez que el sujeto cambia en su propio desarrollo profesional, puede hacer cambiar su contexto de formación, cuestionando y renovando el orden general de lo instituido. No hará falta insistir que, en este caso, el ideal formativo sitúa el plano de las competencias en un plano de equivalencia con las virtudes políticas antes que en la exclusividad de las destrezas técnicas.

Al punto de partida del reconocimiento del sujeto/ciudadano y la determinación histórica del contexto social, debo añadir ahora un tercer principio sobradamente

¹³ Ver *Prefacio* en la citada obra de BECK (2003) pga. 14-15

teorizado desde el psicoanálisis. Esto es, la dificultad para nombrar, dar significación, teorizar, aún apelando a programas de objetivos y resultados objetivables, a un supuesto sujeto docente esencial formado según un estándar permanente y generalizable. Sin embargo, aunque ese estándar esencial es radicalmente improbable, tiene un importante efecto de alienación sobre el propio desarrollo autónomo de la capacitación profesional. Si nuestra afirmación como sujetos docentes bien formados es un intento de respuesta positiva a las llamadas de la estandarización objetivadora, lo que se produce en ese intento improbable de acercarnos a ese Yo profesional preestablecido es un abandono de nuestra propia capacidad de autonomía para responder por nosotros mismos, para construir nuestra propia voz docente. Tal identidad se encuentra colonizada, entonces, por múltiples y fragmentarios significantes sobre los que el sujeto no tiene propiedad. Sólo podremos ser –encontrar nuestra singularidad como sujeto docente- en el vacío discursivo que quede más allá de la alienación. Caminando a ese contra-espacio institucional movidos por el deseo de ser docentes, y sabiendo que la esencia viva de ese ser docente es precisamenr

te no haber llegado y o haber sido todavía¹⁴.

Se comprenderá por qué en este planteamiento la eticidad debe ser un radical principio de procedimiento. El combate a la colonización cultural del trabajo docente, la huida de la homogeneización profesional basada en racionalidades eficientistas y burocratizantes, la ruptura con los criterios de inclusión en una identidad profesional alienada, no puede hacerse sin reconcer-nos en un campo social regulado por normas éticas que tengan en su fundamento el reconocimiento de un sujeto que en su indeterminación encuentra la paradoja del deseo de búsqueda de si mismo. Un maestro, entonces, que se desarrolla profesionalmente en el camino que marca su propia voluntad de seguir aprendiendo a ser maestro.

Creo que en este marco el *el modelo de competencia* puede tener un interesante y fructífero sentido indagatorio cuando pretendemos encontrar base empírica sobre las pretensiones y justificaciones de los actores ante los requerimientos de la práctica, y los dispositivos en los cuales se asientan. Ese fue el trabajo de encuesta de Boltanski cuando se enfrenta desde la sociología de la acción al

¹⁴ Este argumento de influencias lacanianas puede verse desarrollado en NASIO, J. (1994) pp. 52-54.

modo en que el amor o la justicia constituyen una práctica social subjetiva. Para este autor el modelo de competencia para la justicia es

una puesta en forma de la competencia que los actores ponen en juego cuando actúan por referencia a la justicia, y de los dispositivos que, en la realidad, apoyan y reafirman esa competencia asegurándole la posibilidad de resultar eficaz (Boltansky, Luc, 2000, p. 66)

Sin embargo, la traslación del modelo para la planificación de los programas docentes como ya ocurriera con otros modelos originalmente diseñados para la investigación y la evaluación, tiene un efecto más ideológico que práctico, como trataré de argumentar a continuación.

3. El discurso de las competencias

En este epígrafe pretendo analizar los efectos sobre el campo institucional de la formación del profesorado de un modo de hablar de las competencias docentes. Para ello he recuperado el concepto de discurso, así que en primer lugar me referiré brevemente al significado y uso metodológico que aquí se le atribuye.

Parto del principio que las palabras pueden ser analizadas desbordando el punto de vista exclusivamente lingüístico. Por ejemplo, en el libro de Christian Laval (2004) *La escuela no es una empresa* el cap. 3 se titula “La nueva lengua de la escuela”. Nuestra primera interpretación, con la lectura de ese título, es que hay una relación directa entre los nuevos lenguajes que usamos para referirnos a realidades escolares con los nuevos procesos crecientes de mercantilización del servicio público escolar. Y en efecto, la lectura del capítulo nos pone en el camino de entender que muchas de las presiones a las que se ve sometida la escuela por las políticas neoliberales para adecuarse a las demandas del mercado tienen su origen, o se ven reforzadas por la penetración del lenguaje de la gestión empresarial en las instituciones educativas.

Con la categoría de discurso –particularmente en el uso conceptual y metodológico foucaultiano- pretendo mostrar esa relación entre los modos de hablar y las prácticas institucionales con objeto que podamos aproximarnos en los siguientes planos de complejidad: a) es un proceso de mutua constitución. Empezamos hablando de una manera para acabar modificando nuestras prácticas pero también en el proceso de modificar nuestras prácticas generamos nuevos lenguajes¹⁵. b) Es un proceso por el que el sujeto cobra una identidad social determinada. Nuestro modo de entendernos como profesores, atribuirnos significados e identidades, está relacionado con el discurso socialmente construido sobre el docente. c) Es una práctica social que pone en relación la construcción de significados con las estructuras y relaciones de poder; y d) lo que me parece más relevante, en el análisis del discurso el foco de atención no se pone en el significado preciso de las palabras –para el caso que nos ocupa, todos sabemos el significado de “competencias profesionales”-, sino la disposición estratégica del lenguaje en un campo institucional para reforzar o articular determinados dispositivos de poder y control. De qué se habla y de qué se deja de hablar, quién habla, desde donde, en qué marco de relaciones históricamente mediadas, son preguntas metódicas en la análítica discursiva. Por otra parte, conviene advertir de la capacidad de autonomía del discurso respecto de la capacidad expresiva de un sujeto para formular deseos, teorías o narraciones. Michel Foucault nos dirá que el discurso se constituye:

en un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa (Foucault, M. 1995 p. 198).

Mi pretensión, entonces, en este epígrafe, no es discutir el listado de las 30 competencias que nos propuso el *Informe Tuning* para el sistema de créditos europeos, ni tampoco el problema aquí es analizar las distintas aproximaciones académicas al modelo de formación basado en competencias. La cuestión, desde mi punto de vista, es qué prácticas se refuerzan y cuáles desaparecen con la

¹⁵ Particularmente ejemplar a respecto fue el proceso de Reforma educativa española, durante el gobierno del PSOE, con importantes influencias también en Latinoamérica, donde pudimos asistir al espectáculo de la producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular, según expresión de Mariano I. Palamidesi (1996).

implementación en nuestras universidades de ese “conjunto de reglas anónimas históricas” con las que se pone a circular el concepto de competencias profesionales. El problema aquí es advertir sobre el efecto de verdad y el efecto de poder del discurso de las competencias en la formación universitaria del profesorado.

En primer lugar, el discurso actúa en unas coordenadas espacio-temporales y por tanto requiere para su análisis una mirada desde la historicidad. Recordemos la insistencia preponderante de Jaques Derrida en que el significado es posicional antes que absoluto¹⁶. El proceso de convergencia europea para las universidades, derivado de los acuerdos de Bolonia, se desarrolla paralelo o inmerso en un proceso creciente de hegemonización del discurso neoconservador sobre la adaptabilidad de las instituciones educativas a las variaciones, los intereses, y los requerimientos del mercado.¹⁷ Los valores y principios tradicionales de estas instituciones, y especialmente de las universitarias, van siendo progresivamente modificados por una nueva narrativa mucho más cercana a los intereses económicos privados. Al igual que señala Christian Laval para la escuela:

Los valores que hasta ese momento habían constituido el mundo escolar se sustituyen por nuevos criterios operacionales: la eficacia, la movilidad, el interés. Y es que la escuela cambia de sentido: ya no es el lugar de asimilación y de frecuentación de las grandes narraciones que forjan caracteres estables para situaciones sociales bien definidas, sino un lugar de formación de caracteres adaptables a las variaciones existenciales y profesionales en movimiento incesante. (LAVAL, Ch. 2004 p. 57)

El listado Tuning, y las discusiones, las adaptaciones y los modelos de planificación docente que de él se derivan, debemos situarlos para su análisis en el lugar en el que verdaderamente están: en el interior de un discurso institucional

¹⁶ Ver Jaques Derrida (1989) “La estructura, el signo y el significado en el discurso de las ciencias humanas”, en *La escritura y la diferencia*.

¹⁷ Ver Apple, M.W. (2002)

que abandonó el ideal humanista y republicano cultivado por la Ilustración para buscar *el hombre nuevo* en “un ser esencialmente económico y un individuo esencialmente privado”.¹⁸

Veamos, en segundo lugar, qué lenguaje pone en movimiento este amplio y hegemónico discurso neoconservador en el interior del cual he situado el discurso de las competencias. Qué significantes acompañan a qué significantes, en un momento en que, como ya señalé anteriormente, se viene perdiendo toda posibilidad de un origen articulador de cualquier significado trascendental. Quiero señalar, previamente, que esa articulación lingüística se presenta a si misma como el anuncio de la renovación, la actualización y el cambio institucional. Pero cuando descendemos al análisis de las propuestas nos encontramos con un viejo y fracasado programa de los años 70 que creyó que era posible organizar la enseñanza definiendo resultados de aprendizaje¹⁹. Los vínculos de dependencia de la educación al economicismo, en el marco de un capitalismo de corte neoliberal, se naturalizan modificando el lenguaje. Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador de aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias, que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimiento (resultados), es la eficaz consecución de objetivos,...y así sucesivamente.

Pero si miramos este campo de discursividad desde la estrategia analítica del discurso propuesta por Laclau y Mouffe (1985²⁰) lo que encontramos es un intento de dominio de un campo, buscando un centro o polo de referencia que evite el flujo discursivo de las diferencias, -fijación última de significado: la definición de un marco de saberes y habilidades para la capacitación profesional- Pretender así el proyecto hegemónico de coherencia institucional de la universidades europeas es dar por supuestas o resueltas importantes cuestiones problemáticas que están en la raíz de la formación –algunas de ellas señaladas en la primera parte de este

¹⁸ Laval, Ch. Op. cit. P. 82

¹⁹ Al respecto nos resultará muy útil recuperar la crítica de Gimeno Sacrílian (1989) a lo que entonces se llamó “pedagogía por objetivos”.

²⁰ Existe una nueva edición en FCE, 2004.

testo-. Por otra parte, es ese deseo de dominio –un proyecto único basado en el pensamiento único- el que al anular toda posibilidad de otros lenguajes y otras prácticas institucionales, se instala en un plano esencialmente ideológico en el sentido también señalado por Laclau y Mouffe: no tanto porque se construya una falsa representación de una esencia positiva (la ilusión de que un estudiante = tantos créditos ECTS, aquí o en Roma) sino precisamente por lo contrario: no reconocer la imposibilidad social y política de ese consenso. En este sentido el lenguaje se convierte en un instrumento de poder simbólico y acción política²¹, puesto que tras la apariencia de la neutralidad institucional y el debate técnico sobre cuestiones puntuales de la reforma de la formación profesional y el abandono de las grandes narraciones, se instala una nueva lógica esencialista: el saber deberá tener una vinculación directa con el trabajo y el consumo, dos esenciales características de un modelo económico neoliberal con pretensiones colonizadoras hacia el conjunto de la vida social.

Me detendré de un modo más específico, en tercer lugar, en el *uso estratégico de las competencias* tal como esto ha sido analizado en el trabajo citado de Christian Laval. Sustituir la palabra “conocimiento” por la de “competencia” no carece de importancia, nos dice este autor; porque no se trata de ponernos de acuerdo sobre la descripción de los saberes que consideramos necesarios para la práctica educativa. Paulo Freire (2003), en *Pedagogía de la autonomía* nos hizo esa propuesta, y más recientemente Philippe Perrenoud (2004) nos propuso *Diez nuevas competencias para enseñar*, por no hacer referencia al *Informe Delors* en la Unesco, entre otros muchos documentos y trabajos que tratan de las competencias que deberían dirigir las formaciones inicial y continua del profesorado. Este no es el problema. Su carácter estratégico viene de su empleo para referir a una nueva forma de gestión del conocimiento y de los “recursos humanos” que pretende la sutura con una ruptura histórica en la formación universitaria: la separación entre lo abstracto y lo concreto, entre lo práctico y lo teórico.

La competencia (...) designa un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende de un saber práctico, o de una facultad más general que el inglés

²¹ Entre otros trabajos del mismo autor, puede verse esta conceptualización en Bourdieu, P. (1987).

designa con el término *agency*. De ese modo, se designan las capacidades para realizar una tarea con ayuda de herramientas materiales y/o instrumentos intelectuales.(...) En ese sentido, la competencia es aquello por lo cual un individuo es útil en la organización productiva. (Laval, 2004 pag. 94-95)

La pretensión estratégica al formular el programa de formación en términos de una pedagogía de las competencias se fundamenta en un tejido discursivo que se va tejiendo con los siguientes mimbres. Por un lado, el temor del Estado a perder el control legitimador de la cualificación profesional, en un proceso creciente de desregulación asociado a las demenadas de eficacia y flexibilidad en la cualificación de la fuerza de trabajo en una “sociedad de la información” que impugna la tarea tradicional de las instituciones educativas en la formación política, social, profesional y cultural del ciudadano. Por otro lado, porque en ese nuevo mapa de relaciones laborales entre contratista y empleado se pretende la mayor precisión en el contenido de lo que se compra y lo que se vende en el mercado de trabajo, y la definición de competencias (su “stock” en la cualificación de la fuerza de trabajo) regula con facilidad su valor de cambio. Por otra parte, también, porque en un proceso creciente de transnacionalización de los mercados de trabajo, con la noción de competencia se pretende escapar de veredictos localistas en la evaluación legitimadora de las cualificaciones profesionales. Y finalmente, porque instalados en la lógica creciente de la individualización, el propio sujeto trata de proyectarse a si mismo en el proceso particular de cualificarse profesionalmente. No será ya tanto una cualificación reconocida en un marco colectivo, cuanto la capitalización que de si mismo ha sido capaz de realizar cada individuo en el proceso de consumo acrítico de las competencias de formación. El estudiante o sujeto en formación devine empresario/gestor de sus propios recursos humanos. Como señala Laval:

Definida como una característica individual, la categoría de *competencia* participa de la estrategia de individualización perseguida por las nuevas políticas de gestión de los “recursos humanos” (Laval, 2004, pag. 97)

Los educadores necesitamos un tipo de saber práctico que proporcione buenas respuestas a los requerimientos profesionales. Ese saber debe edificarse en la comprensión crítica de sujeto y de la cultura, y en una relación con la naturaleza basada en criterios de sustentabilidad. Esa relación compleja entre sujeto, naturaleza y cultura teje los hilos del conocimiento²². Pero el movimiento de tejer lo ponen a funcionar los invisibles hilos del deseo. Un *maternaje* –nos dirá Barthes en aquel hermoso texto: “Au Seminaire”²³- por el que el sujeto aprende a dar sus propios pasos hacia el conocimiento. Esa construcción requiere también de relaciones solidarias –uns transfer que es afectivo y ético-, pero sobre todo requiere partir de sí –“entrar en juego en primera persona” - para encontrar una relación emancipatoria con el saber, una relación de autoridad –que nos confiere o reconoce autoridad- no por la cita académica sino porque nos vincula con nuestra propia experiencia reflexionada y con nuestra capacidad, por tanto, para transformarla.

Como profesora de psicología podía decir cantidad de cosas que tuvieran un sentido, pero no las estaba mediando con el mundo. Estaba dando unas clasificaciones, unas identificaciones donde ellos se sentían seguros. Pero no cambiaba su relación con el mundo. Esto sucede en el momento en que entras en juego en primera persona, y así lo importante es la relación que estableces con el saber, no el contenido en sí mismo. (...) Es decir, en el momento en que yo trato de poner en juego mi experiencia, no solo como experiencia vivida sino como experiencia reflexionada, empezamos a construir significados nuevos. Lo importante es entrar en juego en primera persona con ese reconocimiento de autoridad y de genealogía femenina que establece unos nexos con el saber y esos nexos son los que yo trato de poner en circulación en la clase, junto con los nexos que ellos y ellas tienen (Asun López Carretero *Escuela y Educación* pag. 163-164)²⁴

²² Ver Morin, Edgar (1988)

²³ Ver Barthes, R. (1995, pp. 337-348)

²⁴ En Montoya Ramos, M^a Milagros (2002)

La reflexión anterior tiene implicaciones más concretas en los programas de formación de profesores. La primera, los vínculos entre el conocimiento, la experiencia social y la experiencia subjetiva. La segunda, el papel activo del sujeto y de su biografía en la reconstrucción crítica de la experiencia. La tercera, el importante espacio estratégico de la creación de campos de experiencia potencialmente ricos para la creación de nuevos significados. Y muy relacionado con esto último, el sentido estratégico de los principios procedimentales: formular criterios prácticos que orienten la acción desde un fundamento o razón pública. Con esto pretendo regresar al inicio del texto. ¿De qué hablamos cuando decimos formación de profesores? El argumento que he tratado de poner, negro sobre blanco, es que el discurso de las competencias nos remite al modelo que llamé “formación para la sumisión”; y que la “formación para la autonomía” pone en juego otros saberes, otros deseos y otros lenguajes.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE NARVÁEZ, Sara A. (2003) *El sujeto integral. Una propuesta de formación*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- APPLE, Michael W. (2002) *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona, Paidós.
- BARTHES, Roland (1995) *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, Paidós Comunic.
- BECK, Ulrich y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003) *La Individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós.
- BOLTANSKY, Luc (2000) *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires, Amorrortu ed.
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
-

- DA CUNHA, Maria Isabel et al. (2002) "A geografia social da formação de professores: uma releitura da contribuição de Andy Hargreaves", en *Educação Unisinos*, vol. 5, nº 9, pp. 111-129, julho/dezembro.
- DERRIDA, Jaques (1989) *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos.
- FOUCAULT, Michel (1995) *La arqueología del saber*. México, S. XXI edit.
- FREIRE, Paulo (2003) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI Edit.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1989) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (2004) *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires, FCE. (1ª edic, de 1985, en Siglo XXI.)
- LAVAL, Christian (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (1989) *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Valencia, Servei Publicacions Universitat de Valencia.
- MONTOYA RAMOS, M^a Milagros (2002) (Ed) *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*. Madrie, Horas y Horas Edit.
- MORIN, Edgar (1988) *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra.
- MUJICA, Gerardo (2001) "Globalización, simplicidad, ambiente, crisis civilizatoria", en *Ciencia, cultura y Sociedad* nº 2, pp. 58-64. EMV, Buenos Aires. Septiembre.
- NASIO, J. (1994) *El magnífico niño del psicoanálisis: el concepto de sujeto y objeto en la teoría de J. Lacan*. Barcelona, Gedisa.
- PALAMIDESI, Mariano I. (1996) "La producción del "maestro constructivista" en el discurso curricular". En *Educação & Realidade* 21 (2) pp. Jul/Dez. Pp. 191-213
- PERRENOUD, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- ROMERO MORANTE, Jesús (2005) "El impacto de las políticas neoconservadoras y neoliberales en la formación inicial del profesorado. El

caso británico”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de investigación*.
Barcelona, marzo (en prensa).

SHULMAN, L.S. (1987) “Knowledge and teaching: foundations of the new reform”.
Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22

Pasaje autobiográfico

Mi primer día como maestro de escuela
Jaume Martínez Bonafé

Nunca olvidaré mi primer día como maestro de escuela. Llegué puntual, con mi camisa a cuadros, la chaqueta de pana negra, una poblada barba y melenas, y cargaba en el corazón una mochila repleta de pedagogía libertaria. Eran los años 70, y yo venía de los combates en la Escuela de Magisterio de Valencia porque aquello dejara de ser un reducto de la escolástica y el autoritarismo pedagógico, y de los combates en la calle porque el país dejara de ser un reducto del fascismo sociológico. Así que, como podrán imaginar, mi primer día de escuela era también una ventana nueva a la esperanza de la regeneración social; una nueva ilusión y una nueva apuesta por el sujeto protagonista de la transformación social.

Como seguramente hacen todos los maestros, me presenté. Yo soy Jaume, estoy aquí para ayudaros a crecer en libertad, no habrán libros de texto, no haré exámenes, no habrán premios ni castigos, tenéis la voz y la palabra, esto es una asamblea permanente, traeré una imprenta, publicaremos nuestros propios textos y dibujos, y viajaremos para que la luz de la calle ilumine nuestra capacidad de mirar con ojos críticos. Y etc, etc. El cole era un cole concertado, de esas academias de barrio reconvertidas, situado en un barrio obrero en el que los déficit de oferta pública se cubrían a base de la concertación con pequeños empresarios de la educación. Me sorprendió en la hora del recreo que el profesor de matemáticas me tomara del brazo para ir a tomar un carajillo al bar; luego entendí que era una pieza clave en aquella escuela: además de las matemáticas, era el entrenador del equipo de fútbol, y eso le otorgaba una autoridad especial, el equipo iba bien, la publicidad de la escuela, por tanto, iba en aumento, y los padres le querían porque ganaba partidos. En clase, me contaron que daba capones, otorgaba las notas también en función del esfuerzo futbolístico, dejaba caer la ceniza del cigarro sobre las raíces cuadradas de los alumnos, y convertía en invisibles a las alumnas. En las primeras horas de la tarde se produjo un primer altercado en la clase, con voces y gritos, empujones e insultos. Yo trataba de buscar acuerdos cuando entró el profe de matemáticas y dando un grito dejó a todo el mundo quieto y en silencio. Después una niña me decía que a este maestro sí le hacían caso, porque pegaba, y que aprovechaban los momentos de libertad, que yo otorgaba, para expresar todo lo bueno o lo malo que llevaran dentro. Y que yo lo que debía hacer era castigar y pegar, que había niños que eran muy malos.

Así fue transcurriendo el día hasta que llegó la hora de decir hasta mañana. Entonces el director y dueño de la escuela me dijo que un momentito y que pasara por su despacho. Se sentó frente a mi y me habló de esta manera: a partir de mañana aquí adentro tu serás Don Jaime, y nada de Jaume; llevarás estos libros de texto y harás exámenes. Ojo con que nadie se desmadre y a ver si aprendes a imponer el orden y la autoridad. Fíjate en las otras clases, nadie chista, pues en la tuya lo mismo: no deberá oírse ni el vuelo de una mosca. Y atención al vestido: en la calle puedes ir hecho un guarro, pero en esta escuela la corbata es importante, y peinarse como dios manda, también.

En fin, hoy, claro, tengo recursos, estrategias, una larga experiencia didáctica –han pasado más de treinta años!-, un empoderamiento profesional y una capacidad de autonomía de la que entonces carecía. Aquel día solo pude salir corriendo hacia las sendas que atravesaban la huerta, apretar los puños y llorar, llorar mucho y con mucha rabia.

Publicado en Cuadernos de Pedagogía, nº 404, sept. 2010.
Publicado por Jaume Martínez Bonafé

ESFERA PÚBLICA, CONOCIMIENTO ESCOLAR Y DIDÁCTICA CRÍTICA²⁵

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València

111

El privilegio que me conceden con la invitación a participar en este foro me compromete porque, quiero decirlo desde el principio, ustedes me causan mucho respeto. Quiero decir, en el sentido en que lo hace el feminismo de la diferencia, que les reconozco autoridad. No es la autoridad de la cita, es otra cosa que explica muy bien Ana Maria Piusi²⁶. Es la autoridad que reconozco a quienes han dedicado mucho esfuerzo a pensar y actuar en relación con los temas de los que yo voy a hablar, y en ese largo tiempo de esfuerzos solidarios me han ayudado a mí y a otras personas como yo a revisar y transformar nuestras prácticas.

Ahora me gustaría explicarles cómo entiendo yo este acto. Tengo una hermana que practica el *kinomichi*. Según ella me cuenta, parece que se trata de un arte gimnástico por el que los cuerpos se mueven y se estiran aprovechando la energía y el movimiento del contrario. Un inteligente diálogo corporal en el que el movimiento del otro es necesario para mi propio movimiento. Pues bien, mi intención aquí es practicar una suerte de kinomichi intelectual en el que el texto de la ponencia marco (desarrollada por el Grupo Gea-Clío) es para mí un energético

²⁵ El presente artículo está constituido por la ponencia desarrollada por el autor -como respuesta a la ponencia marco, también recogida en el artículo anterior de este número- en el *X Encuentro de Fedicaria*, celebrado en Valencia los días 1, 2 y 3 de julio de 2004.

²⁶ Ver MONTROYA RAMOS, Milagros (Edit) (2002). *Escuela y Educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas Edit., pp. 35-36.

pretexto para mover y estirar mis propias ideas, y, dando por supuesto que algo de energía les quedaran, ponerla al servicio del movimiento y estiramiento intelectual de otros compañeros y compañeras. Es, por tanto, un diálogo lo que pretendo abrir en el que todos y todas debemos aprovecharnos. Aunque, puestos a recuperar metáforas, también creo que esto puede parecerse a un *blues* en una *jam session* donde la ponencia de Fedicaria es una estructura base a la que diferentes músicos e instrumentos van incorporando nuevos matices, nuevos lenguajes. Digo esto porque, más que una respuesta a un texto muy bien elaborado y con el que estoy globalmente de acuerdo –no podía ser de otra manera-, voy a intentar problematizar tres grandes cuestiones que aparecen en la ponencia marco. Tales son: *la escuela como espacio público, el conocimiento escolar, y la didáctica crítica y sus acciones estratégicas*.

1. Sobre la idea de la escuela como espacio público

Me propongo en este punto diferenciar, al tiempo que poner en relación, cuatro aproximaciones a la idea de la escuela como espacio público. La primera, que podemos llamar epistemológica. La segunda, histórico-institucional, la tercera, política, y la cuarta, la aproximación pedagógica. Es, ciertamente, una falsa distinción metodológica, pues esas cuatro perspectivas o miradas se entrecruzan constantemente.

La primera aproximación, que llamo sin demasiada precisión “epistemológica”, trata de acercarse a la conceptualización de la idea de espacio público. Entiendo que el espacio público es sólo necesario cuando somos muchos los que queremos realizar juntos alguna acción. Espacio público es, por tanto, un concepto que se vincula directamente al de acción política, y, ciertamente, no deberíamos pensar la sociedad sin ambos conceptos precedentes. Diremos con Hannah Arendt que el espacio público y la política dan *autenticidad* a la esfera social: “un *espacio público*

es necesario como lugar reservado a la acción, lugar de autenticidad en el que el individuo logra, a través de una participación que es ante todo comunicación, confrontarse a otras opiniones y proyectos”²⁷. El espacio público, requiere además que todos y todas, sin exclusiones, podamos actuar como ciudadanos, es decir, que nos hayamos constituido en una sociedad civil de iguales. Como ustedes saben muy bien, el famoso Siglo de las Luces alumbró esa categoría de “ciudadano”, pero si repasan la *Enciclopedia* verán que se dejó en la penumbra a las mujeres, a los niños o a los sirvientes, apenas visibles en el destello de ser “miembros de la familia de un ciudadano propiamente dicho”²⁸. La escuela como espacio público es, entonces, la posibilidad y la voluntad de una construcción colectiva de un proyecto político para la educación del sujeto y el desarrollo de la ciudadanía. Y esto plantea, al menos, un par de matices en relación con la ponencia presentada anteriormente:

a) No puede ser un espacio otorgado por el Estado. En todo caso, el Estado deberá garantizarlo, respetarlo y defenderlo. Pero antes que otorgamiento, yo lo que veo es una conquista cívica frente al poder del Estado.

b) Es un proyecto de autonomía del sujeto. Nacido de la voluntad de querer estar presente, de querer protagonizar, de querer vivir la democracia social. No hay espacio público sin sujeto.

Pensar la escuela como espacio público requiere pensar algunas condiciones concretas de esa posibilidad. A mí se me ocurren algunas de ellas. En primer lugar, la voluntad de reunión y diálogo; pues además de las condiciones formales para la participación social es necesaria la voluntad política para esa participación. Lo que hemos visto ya en demasiadas experiencias cercanas es un progresivo

²⁷ En FLORES D’ARCAIS, Paolo (1996). *Hannah Arendt. Existencia y Libertad*. Madrid: Tecnos, p.55.

³. Ver MURILLO, Soledad. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI, p. 43.

vaciamiento de esa voluntad de ciudadanía política²⁹. En segundo lugar, el intercambio educativo de la experiencia, es decir, la capacidad para la creación de la distancia social y epistemológica que permita la reconstrucción crítica de la experiencia. En tercer lugar, el interés por vigorizar la actividad ciudadana; la escuela puede convertirse en un interesante laboratorio de ciudadanía crítica, con el desarrollo de programas de aprendizaje para la autonomía y democracia radical; en cuarto lugar, el reconocimiento del sujeto, y por tanto, de la subjetividad y de la diferencia. Finalmente, ese espacio público ciudadano y educativo no puede reconocer en su seno jurídico, todavía, lo que ya se sacudió de encima la propia Revolución Francesa: los estamentos y las corporaciones. Se acude a la asamblea como sujeto y como ciudadano, y nada más.

Para decirlo con palabras más cercanas a mi propia memoria biográfica, pienso la idea de escuela como espacio público muy en relación con aquel proyecto comunitario del principio de los años 70 en el que tuve la oportunidad de iniciar mi socialización como maestro: una escuela pública construida por una comunidad de iguales en la que vecinos, responsables políticos, familias, niños y jóvenes, maestros y maestras, pensábamos juntos el proyecto de escuela, la propuesta cultural, el modelo de participación democrática. Señalaba Hanna Arendt, aludiendo al mundo griego: “la esfera pública estaba reservada a la individualidad; se trataba del único lugar donde los hombres podían mostrar real e invariablemente *quiénes* eran”³⁰. Esta es quizá la concreción más hermosa de este concepto político: necesito del espacio público para construir mi autonomía. Decía Freire: “*somos andando*”. Es también otra hermosa síntesis: constituimos nuestra identidad en el movimiento social.

La segunda aproximación a la idea de escuela como espacio público la llamé histórico-institucional. Es la mirada a la que la ponencia marco de Fedicaria le

²⁹ Así lo vimos también en nuestra investigación sobre la democracia en la escuela. Ver el reciente “Tema del Mes” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 336, junio, 2004.

³⁰ ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós, p. 93.

dedica más atención. La intención en ella es mostrar el recorrido histórico de la idea de la escuela democrática, desde las primeras revoluciones liberales hasta las actuales políticas neo-liberales y neo-conservadoras. La mirada de la ponencia es estructural, viendo el desarrollo histórico en relación con el análisis de las tensiones entre sujetos sociales. En ese recorrido la escuela es una práctica institucional sometida a cambios y transformaciones en la misma medida en que se producen cambios y transformaciones en el propio desarrollo histórico-social. El criterio metodológico común a este tipo de aproximaciones –entiendo que es el que también ha seguido la ponencia- es poner el punto de mira en el entramado jurídico que a lo largo del tiempo y del espacio va conformando la síntesis de esa tensión estructural antes dicha. Por tanto, en este tipo de análisis, el papel que juega el Estado es fundamental.

A mí me interesa confrontar otra aproximación diferente que ponga el punto de mira en la construcción discursiva. Es decir, de qué se habla y de qué se deja de hablar a lo largo de un periodo histórico, y qué relación se establece entre la permanencia o modificación del lenguaje y la permanencia o modificación de determinadas prácticas institucionales. Probablemente esto nos haría reflexionar sobre la hegemonización de un discurso de lo público basado en la permanencia – más allá de los avatares puntuales de la historia política- de la idea de servicio o concesión cuya administración corresponde al Estado. La escuela, como la sanidad o el transporte, es un servicio público que gestiona y controla el Estado, y el maestro será entonces un servidor público controlado –gestionado- por el Estado. Este es simplemente formulado un discurso de consenso, pero eso es decir, también, un discurso hegemónico. En un interesante libro titulado *Escuela Pública. Democracia y Poder*, Julio Rogero e Ignacio Fernández de Castro desarrollan una propuesta conceptual divergente con este discurso hegemónico citado. Veamos.

“Cuando la enseñanza que imparte es para “todos” sin exclusiones, la escuela es un servicio público. Pero sólo cuando el “todos” que realiza la

acción de enseñar y el “todos” que realiza la acción de aprender es el “pueblo”, el mismo “pueblo”, entonces la escuela es una “escuela pública” en el sentido pleno que hemos dado al concepto “público”.

En el modelo de escuela pública, el pueblo se ubica tanto en el lugar del beneficiario de la enseñanza –ya que al ser pública, la enseñanza que imparte tiene que ser para todos- como en el lugar del beneficiante, del sujeto del poder colectivo que realiza la acción de enseñar. Si la escuela – lugar y tiempo social sistémico organizado donde se enseña y donde se aprende- es pública, esa escuela es una organización democrática del pueblo, estructurada en sistema para realizar la compleja actividad de enseñar y aprender en el proceso de reproducción social del pueblo que así se organiza³¹.

La propuesta teórica de Ignacio y Julio se sitúa también en la línea de un tradicional debate en el seno de los MRPs. Cuando estos movimientos hablan en sus documentos de “escuela pública, democrática, popular y valenciana” están proponiendo una escuela/proyecto/utopía distante de la “escuela estatal” que, por el hecho de serlo, no garantiza su carácter de popular, y en nuestro caso, valenciana. “Hacer pública la escuela pública” ha sido un eslogan con el que los movimientos de renovación han mostrado su distanciamiento respecto de ese concepto restrictivo de lo público que lo identifica con el Estado. Con esta idea conecta un amplio movimiento discursivo, desde Ferrer y Guardia, por citar un hito de inicios del siglo pasado, hasta diferentes proyectos actuales impulsados por un complejo y variado movimiento social³².

³¹ FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ROGERO, J. (2001). *Escuela Pública. Democracia y Poder*. Madrid: Miño y Dávila, pp. 137-138

³² Lo que yo conozco se limita al caso español, además de algunas experiencias en Latinoamérica (especialmente en Brasil –“Movimiento de los Sin Tierra”-), además de las referencias que desde EE.UU. conocemos por los trabajos de M. Apple y H. Giroux. Es una investigación pendiente saber qué está

A la tercera perspectiva la llamé política. Gramsci, en sus *Cuadernos* desde la cárcel, nos recuerda las estrechas relaciones entre la pedagogía y la política. Lo que hace la escuela, en cada momento histórico, es concretar la hegemonía de un proyecto político en términos educativos. No es que haya una escuela ideológica y otra no, o unos libros de texto ideológicos y otros no; la cuestión aquí es que la escuela está sometida a una tensión constante, que es la tensión de la política, en el sentido más radical del término. Por eso es tan importante que sea pública: porque dirime esa tensión en el espacio público, el espacio del diálogo y la negociación permanente. Pero a este apunte que nace en Gramsci quiero añadir un contrapunto: si es verdad que hay una *pedagogía política*, creo que hemos reconocido menos el importante papel pedagógico de la política³³. Lo que ocurre en la calle, el modo en que se explica la realidad, el discurso mediático, las ejecuciones urbanísticas, en definitiva, la vida pública de la ciudad constituye todo un potente programa pedagógico. El actual y alarmante proceso progresivo de vaciamiento conceptual y desarme procedimental de la democracia, es toda una gran consecuencia de una forma de *política pedagógica*. Aprendemos a no ser, que es una forma de voladura controlada de la esfera pública.

El apunte sobre la perspectiva política de la escuela como espacio público nos conduce directamente a la cuarta y última perspectiva señalada: la mirada pedagógica de la escuela entendida como espacio público. Y en este punto la idea central es subrayar la importancia de la escuela como laboratorio de la ciudad. Es habitual encontrar en las Constituciones de los llamados Estados democráticos, el articulado que señala a la escuela como la única institución que tiene por mandato el desarrollo educativo del sujeto. Eso nos compromete directamente con el

ocurriendo con este discurso en el resto de Europa. Al respecto ver el libro de LE GAL, Jean (2004). *Les droits de l'enfant a l'école*. Belgique: De Boeck & Belin.

³³ Una particular llamada de atención sobre esta cuestión la viene proporcionando Francesco Tonucci desde hace mucho tiempo. Recuerdo una conversación en la que, al invitarle a una Escola d'Estiu, me decía: "No es que no quiera reunirme con maestros; pero prefiero hacerlo con los concejales de urbanismo y los alcaldes de los municipios".

análisis de las herramientas conceptuales y procedimentales que ponen al sujeto en situación de comprender críticamente el mundo que le ha tocado vivir. Pero también, con el análisis de las experiencias sociales que le ponen en situación de querer vivir su vida revitalizando el tejido social. Si la escuela es un “todos” social que ensaya experiencias deseadas por “todos”, puede que reproduzca socialmente las herramientas educativas que necesita la ciudad para constituirse también en esfera pública. Lo cual nos hace situar el punto de mira, ahora, en los otros dos grandes núcleos que propuse para el desarrollo de la ponencia: el conocimiento escolar y la didáctica crítica.

2. Sobre el saber socialmente necesario y el problema del conocimiento escolar

Pensar la escuela como esfera pública en el marco de un proyecto social de radicalización democrática nos compromete directamente en el debate de cuál es el currículum escolar de ese proyecto social. A menudo hemos discutido ambas cosas por separado pensando que debían estar separadas: “... la sociedad es la sociedad pero las matemáticas son las matemáticas...”. Esa era ya una forma de hegemonía social y cultural, todos nos hemos dado cuenta, pero encontrar ese temario escolar alternativo y antihegemónico no está siendo una tarea fácil. Una de las estrategias discursivas del liberalismo tecnocrático es focalizar la mirada en la relación directa entre la escuela y el proceso de acumulación de capital. Ese discurso, por cierto, ha tenido aliados quintacolumnistas en todos los lados, y no hay más que ver las posiciones sindicales ante las últimas reformas educativas para darnos cuenta de esto. Y cuando escucho los deseos de algunos profesores de mi facultad me doy cuenta del cambio discursivo: hemos pasado de la búsqueda del alumno dócil al intento de construcción del alumno empresario de sí mismo, capaz de diseñar por sí mismo el itinerario curricular que mejor cualifique

su fuerza de trabajo. Como ya hace tiempo analizó muy bien Svi Shapiro³⁴, el predominio discursivo de ese enfoque reduccionista y tecnocrático ha vaciado casi por completo el debate sobre el sentido democrático del conocimiento escolar. Sin embargo, como también nos recordó Foucault, allá donde hay poder siempre hubo resistencia, y podemos encontrar a lo largo de la historia de la renovación pedagógica manifestaciones de esa voluntad de poner en una estrecha relación de coherencia el modo en que cuando pensamos otra sociedad y otra escuela hemos también de pensar qué otra cultura queremos desarrollar en la escuela. Las matemáticas en la escuela, digámoslo así, no son independientes del proyecto político de la justicia social y la democracia radical.

Mi tesis, entonces, es que el problema del conocimiento escolar y el modo en que ponemos en relación al sujeto con el conocimiento debería ser un tema nuclear en los debates sobre la transformación y la mejora de la escuela, y que una buena teoría de la escuela como esfera pública situaría este debate en otro plano cualitativamente distinto al que se propone en estos momentos. Me parece, además, que el hecho de que el problema de la selección y la codificación del conocimiento escolar no constituya preocupación fundamental en los debates entre el profesorado, es un indicador del nivel de alienación del trabajo docente. Creo también que hablar de la educación del sujeto en un contexto de ciudadanía democrática nos sitúa necesariamente ante el análisis de las formas en que el conocimiento ha de constituir para el sujeto una herramienta de emancipación y no de sometimiento. Finalmente, estoy convencido de que un proyecto cultural antihegemónico ha de situar en un juego creativo a múltiples agentes o sujetos sociales que hoy, desde espacios de resistencia muy diferentes, están interesados en la transformación social –y por tanto también interesados en la transformación de la escuela-. Al desarrollo de esta tesis dedicaré a continuación algunos apuntes

³⁴ SHAPIRO, S. (1990). Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. *Revista de Educación*, nº 291, enero-abril.

que sirvan para el posterior debate. Aunque lo que pretendo básicamente es plantear algunos núcleos de ideas que inciden más directamente en una mirada complementaria, matizadora o alternativa a las posiciones que se proponen en la ponencia marco.

1. *Cultura pública y hegemonía.*

Es evidente que existe una cultura pública que se nutre del conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber hemos ido acumulando a lo largo de la historia. Y nadie discutirá tampoco que ese saber ha ido destilándose del contraste público, la crítica, el rigor y la investigación científica, la revisión y reformulación constante. Ese saber se aloja en las disciplinas científicas, la producción y creación artística, la reflexión filosófica, la narración histórica..., siendo, por otra parte, un saber que muestra también diferencias en función de la distribución espacial de los grupos humanos. Por tomar el ejemplo de la Medicina, es obvio que hoy sabemos más cosas que hace un siglo, que hemos modificado criterios, y que unos pueblos –China, por ejemplo- practican formas de medicina distintas a las nuestras. Pero también es cada vez más evidente que ese saber público acumulado está fuertemente cruzado por relaciones de poder. Por seguir con el ejemplo de la Medicina, las investigaciones de Foucault mostraron que las preguntas que se formulaban, los temas que se problematizaban, los intereses y recursos que se dedicaban a la investigación, de lo que se hablaba y lo que se silenciaba, es decir, qué es lo que se sabe en cada periodo histórico, y cómo se sabe lo que se sabe, es una cuestión cruzada por relaciones de poder.

Pues bien, de esa cultura pública, cruzada por relaciones de poder, seleccionamos los contenidos que queremos que reproduzca la escuela. Como muy bien nos enseñó Bernstein, la escuela tiene sus propios “códigos” en ese proceso de selección y organización del contenido curricular. Códigos, en plural, porque no hay una única manera de proceder en esa selección, y códigos, también, que

responden a intereses sociales en pugna y a formas y relaciones de poder. El caso del Lenguaje, en el autor que he citado, fue una de sus primeras y más contundentes investigaciones. La escuela tiene una lengua, y los hijos de la clase trabajadora otra, que allí dentro queda minorizada, vino a decirnos Bernstein en los años 70. No descubro nada si digo que la cultura académica que se ha hecho hegemónica a lo largo de la historia del currículum, es decir, el código dominante en el diseño del currículum escolar, responde a un modelo academicista y enciclopédico. Por poner el ejemplo más cercano a nosotros mismos, el hecho de que durante muchos años se le llamara a una parte del currículum escolar obligatorio “Ciencias Sociales”, cuando no era más que un listado acumulativo de temas de la Geografía y de la Historia, es más el resultado de la correlación de fuerzas favorable corporativamente al sector académico de ambas disciplinas que al exclusivo rigor científico. Todos sabemos que las Ciencias Sociales constituyen un mapa cognitivo considerablemente más complejo que la suma de las dos citadas disciplinas. Digamos que la cultura pública de las Ciencias Sociales sufre en la escuela un código restrictivo y fragmentario que no tiene directamente que ver con un criterio de saber pedagógico. Al contrario, la pedagogía hace ya tiempo que viene mostrando que ese código –academicista y enciclopédico-, con contenidos y formatos obsoletos, no produce aprendizaje duradero, relevante o significativo. Podemos decir, entonces, que tal contenido escolar se hace cada vez menos competitivo en relación con otras agencias de producción y reproducción del conocimiento.

2. La fragmentación del saber y el código de las disciplinas.

Al plantear la crítica a la concepción disciplinar del conocimiento escolar quiero problematizar un par de cuestiones muy comunes en la práctica escolar. La primera es la creencia de que puede discutirse el sentido del conocimiento como si éste fuera unidimensional. Es decir, que se puede discutir sobre el conocimiento de una disciplina académica en sí mismo, en un suerte de epistemología cerrada

sobre la propia disciplina. El otro problema es creer que podemos discutir sobre el conocimiento disciplinar al margen de la forma en que discutimos sobre las relaciones que queremos establecer entre el sujeto y el conocimiento. Para abrir este debate siempre me pareció particularmente sugerente el estudio de Edgar Morin. Veamos un par de citas:

Difícilmente nos damos cuenta de que la disyunción y el parcelamiento de los conocimientos no sólo afectan a la posibilidad de un conocimiento del conocimiento, sino también a nuestras posibilidades de conocimiento acerca de nosotros mismos y el mundo³⁵.

La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos disyuntos, fracciona los problemas, separa lo que está enlazado, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia a la vez miope, présbita, daltónica y tuerta; lo más habitual es que acabe ciega. Destruye en embrión toda posibilidad de comprensión y reflexión, eliminando cualquier eventual juicio correctivo o perspectiva a largo plazo. Así, cuanto más multidimensionales se hacen los problemas, mayor incapacidad hay para pensar su multidimensionalidad; cuanto más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; cuanto más planetarios se hacen los problemas, más impensables se hacen. Incapaz de enfocar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable³⁶.

Veamos algunos argumentos en relación con ese par de cuestiones problemáticas.

³⁵ MORIN, Edgar (1983). *El Método. III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, p. 21.

³⁶ Tomado del número monográfico sobre "La globalización". *Kikiriki*, nº 39, diciembre, enero, 1996, p. 4.

a) *Sobre el debate cerrado en el interior de la disciplina.* Sé que toda disciplina académica tiene unas formas específicas de elaborar y estructurar el conocimiento de la misma. Jerome Bruner, en 1964, ya proponía identificar los conceptos estructurantes de la materia curricular, pues sobre ellos debería organizarse el currículum de esa materia. Y, en efecto, todo aquel que quiera enseñar una disciplina deberá conocer el conocimiento de esa disciplina, los conceptos que le dotan de estructura propia. Pero sería “irresponsable” creer que eso es suficiente. En primer lugar, creo que cada vez más el conocimiento se construye en un diálogo multidisciplinar, en el que son necesarios macro-conceptos que estructuren y organicen o pongan en relación nociones eventualmente antagonistas. En segundo lugar, no debería mantenerse separado lo que nunca debió separarse: la ciencia y la conciencia. Creo que en este sentido el discurso de la Reforma, con la introducción de un modelo de planificación curricular que diferenciaba entre conceptos, procedimientos y valores, no sólo no ha ayudado, sino que ha complicado las cosas. Desde mi punto de vista, esto introduce el debate de la función social del conocimiento, pero también sobre la construcción social de ese conocimiento. En tercer lugar, no creo que debamos pensar el conocimiento al margen de cómo nosotros conocemos, y este proceso es siempre multidimensional, pues pone en relación factores diversos: personales, antropológicos, sociales, etc.

b) La segunda cuestión tenía que ver con *las formas de relación entre el sujeto y el conocimiento*. Para mí ésta es especialmente relevante pues plantea un problema –también político, aunque no sólo–: ¿Es posible separar al sujeto del objeto de conocimiento? Formalmente sí; eso es evidente si miramos las formas de producción y organización del conocimiento en las diferentes ciencias³⁷. Pero

³⁷ Sobre esto mismo Edgar Morin vendría aquí a incorporar matices: “El yo que aquí surge es el yo modesto que descubre que su punto de vista es necesariamente parcial y relativo. Así, vemos que el propio progreso del conocimiento científico necesita que el observador se incluya en su observación, que el concepto se incluya en su concepción, en suma, que el sujeto se vuelva a introducir de forma autocrítica y autorreflexiva en su conocimiento de los objetos”. En *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1984, p. 47.

aquí hablamos de un proyecto educativo. Eso nos pone en una situación reflexiva distinta: no somos aquí físicos o historiadores o matemáticos, sino educadores.

Vamos a ver esto en relación con los tres grandes principios de la Modernidad. Creo que una de las grandes contribuciones del Siglo de las Luces es buscar el equilibrio entre estos tres grandes pilares: el sujeto, la ciudadanía y la emancipación. Es un equilibrio necesario, y lo que la historia ha venido mostrando es que no hemos sido capaces de lograrlo. Hay un intento de ciudadanía con poco sujeto y ninguna emancipación, y hubo un intento de emancipación sin sujeto y sin ciudadanía. No me detendré en este argumento, pero me atrevo a recomendar la lectura de Boaventura de Sousa Santos³⁸. A la categoría ciudadanía le incluyo la de la cultura pública antes comentada: un saber social acumulado a lo largo del tiempo y producido por el esfuerzo humano. Pues bien, ese saber sólo es educativo si contribuye a la emancipación de un sujeto que crece en autonomía, que es decir también –al menos, desde Kant- que la categoría de emancipación incluye la de un saber emancipatorio. Ese es el criterio político y pedagógico que deberá guiar su selección, su organización y su codificación curricular.

Como antes señalaba, parece que uno de los “avances” de la Reforma en la planificación curricular fue diferenciar entre hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes y valores. Y, como no se cuestionó la estructura de las disciplinas, el debate sobre esa tipología del contenido se circunscribió a la planificación docente de cada materia o disciplina curricular, en una curiosa simplificación a la trilogía “conceptos-procedimientos-valores. Pensar esos tres apartados no es muy distinto de aquella propuesta que hacía Michael Apple en su libro *El Conocimiento oficial*³⁹: el autor señalaba que una manera muy simple de

³⁸ Ver DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2004). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée Brouwer.

³⁹ APPLE, Michael W. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, p. 154

pensar qué tipo de contenidos potenciamos en el currículum consiste en dividir los conocimientos que queremos que los estudiantes aprendan en tres tipos: saber “que”, saber “cómo” y saber “para”. Es decir, que además de las informaciones factuales necesitamos desarrollar habilidades con las que manejar el conocimiento en nuestro provecho. Pero también necesitamos un saber disposicional que oriente nuestra conducta futura. Y dice Apple que, si tuviéramos que poner en una relación jerárquica estos tres tipos de saber, la mayoría de nosotros optaríamos por señalar primero que nada la capacidad del sujeto para poner los conocimientos y las habilidades al servicio de las buenas causas educativas y sociales. En realidad es la combinación de los tres saberes lo que permite la “formación crítica” del sujeto. Mi criterio es que el debate sobre estos tres saberes en la selección, la organización y la codificación del conocimiento escolar, es anterior y externo a la estructura de las disciplinas. Cómo queremos aprender a “Vivir la Ciudad”, por ejemplo, es un buen debate ciudadano –es decir, es un debate en la esfera pública- que no puede iniciarse buscando los vínculos con las materias del currículum. Aunque al final geógrafos, antropólogos, economistas o historiadores vengan a ayudarnos en ese proceso de selección y organización de los contenidos de enseñanza.

c) *El valor educativo de la experiencia.* Esa relación abierta y emancipadora del sujeto con el conocimiento es sólo posible si no despreciamos la propia experiencia del sujeto. Al contrario, partimos de ella y la sometemos a una relación crítica con un saber que va a permitir repensarla, reconstruirla. Ese es el sentido emancipatorio del saber escolar, el que permite poner en crisis la experiencia, teorizar la práctica, proporcionar herramientas conceptuales y procedimentales para reconstruir críticamente nuestra relación con el mundo desde la autonomía y la libertad. Porque ésta es la verdadera educación, la que nos permite desarrollar nuestra subjetividad en un proceso cada vez más amplio de emancipación, pero no nos desvincula de la hermosa tarea de tejer la ciudadanía. Todos sabemos ya, si queremos aproximarnos a un plano más didáctico, que para que una propuesta curricular se haga significativa y relevante es necesario que conecte con la vida y

la experiencia social del sujeto que aprende. Del educador depende la habilidad para poner a disposición del sujeto aquellos conceptos estructurantes del saber científico –pero no solo científico- de modo que se facilite su apropiación en forma de herramienta para la comprensión crítica de la vida personal y social.

Sin ese proyecto educativo que pone en una relación equilibrada al sujeto, la ciudadanía y la emancipación, la cultura social se nutre exclusivamente de los significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social. El éxito de determinados programas televisivos sólo es explicable por el fracaso de este proyecto educativo. Y desde ese fracaso, la escuela no va a poder más que reproducir –en sus propios rituales específicos propios de la institución- esa cultura social hegemónica que desmiembra y separa los tres pilares citados.

En mi opinión, determinados fenómenos que vemos como específicos de la institución escolar: el aislamiento profesional del profesor, el sentido patrimonialista del aula, la burocratización del currículum y en general de toda la vida de la escuela, el aumento del conservadurismo y la recuperación del tradicionalismo pedagógico –exámenes, reválidas, castigo, religión, etc.-, el falso pragmatismo obsesivo por la eficacia a corto plazo, la competitividad individualista e individualizante, en fin, no son más que manifestaciones de este fenómeno que no es estrictamente escolar. Al ser mirado de un modo restrictivo perdemos precisamente la fuerza motriz de una más amplia crítica social.

d) Otra perspectiva o mirada sobre el conocimiento escolar tiene que ver con *las relaciones de poder en la escuela, o con el modo en que la pedagogía actúa como una práctica normalizadora* en la batalla por el dominio de la mente y el cuerpo. Como bien ha estudiado Thomas Popkewitz, tal discurso pedagógico -una construcción histórica y social- se sustenta a menudo en sistemas de razonamiento –en sistemas de conocimiento y en las prácticas cotidianas del docente que tales sistemas producen- que nos hacen ver las cosas de un modo “natural” (p.e. el éxito académico, un modo razonable de ser maestro, o una forma particular de urbanidad-ruralidad docente), cuando todo ello conduce hacia una

tremenda injusticia. Lo que viene a poner el punto de mira del análisis discursivo en las formas y relaciones de poder y en las formas de exclusión de unos grupos o sectores sociales sobre otros; y esto viene también a situar la estrategia en la desestabilización de esas formas imperantes –hegemónicas- de razonamientos. En poner “patas arriba” una forma particular de relación entre conocimiento y poder. La mirada analítica del investigador, entonces, recorre el “andamiaje” de las ideas que existe debajo de una forma de “decir” lo que ha de quedar excluido y lo que ha de quedar incluido en los pensamientos y las acciones de la enseñanza.

3. La urgencia de un saber de sustentabilidad.

Al menos desde que el Club de Roma empezó a tirar de las orejas a sus propios socios, sabemos que las acciones se anticipan al conocimiento de las causas que las provocan. Destruir el ecosistema (socio-bio-antropo-cultural) de La Punta o de Campanar (en el entorno de la Ciudad de Valencia) es una acción rápida. Las consecuencias nos cuesta mucho calibrarlas. (No es una cuestión de estudios tipo “impacto ambiental”. Eso lo podemos saber ahora mismo. Es otro el tipo de saber necesario). En un proceso creciente de debilitamiento identitario⁴⁰, es mucho más fácil cometer atropellos. Eso nos remite de nuevo a un debate social sobre el rearme cognitivo y procedimental del sujeto.

4. Sobre los grupos de didáctica crítica y sus acciones estratégicas.

Entiendo que en la práctica de la enseñanza, como en cualquier otra práctica social, hay personas que asumen la voluntad consciente de abrir reflexiones críticas sobre el significado y las consecuencias sociales de su acción, y buscan coherentemente acciones estratégicas de transformación de esa práctica.

⁴⁰ Ver los diferentes trabajos de Zygmunt Bauman, especialmente *Modernidad Líquida*. México, F.C.E., 2002.

Entiendo que el agrupamiento y la organización es una necesidad histórica surgida de esa reflexión. Entiendo, finalmente, que ese agrupamiento organizativo se sitúa en una posición de distancia crítica respecto del Estado, en tanto que máximo regulador de una normalización institucional cruzada por complejas relaciones de poder. Este es, desde mi punto de vista, un punto de partida teórico que incluye un amplio abanico conceptual y práctico en una compleja red que pone en relación experiencias de larga tradición en el Estado Español como los MRPs, propuestas conceptuales surgidas con la teoría crítica de la enseñanza –especialmente con Carr y Kemmis- como las comunidades críticas de profesores, propuestas como las comunidades de aprendizaje, con la importante influencia de Giroux, o el aquí y ahora de los grupos de didáctica crítica organizados en Fedicaria.

La cuestión aquí no es tanto discutir sobre qué entendemos por renovación, innovación o cambio. Tampoco qué es la didáctica crítica y qué no lo es. La cuestión no es de nombres. Es una cuestión política, y por tanto el problema es analizar las posiciones y relaciones en el teatro de la guerra social, para decirlo con una expresión situacionista. Creo que, en el caso de la didáctica, esta posición política de distanciamiento crítico del Estado nos obliga a un camino de ida y vuelta. Hacia un lado, nos ayuda a escapar del espacio cerrado del aula y la escuela para ver, más allá del espacio institucional, el papel que juega la escolarización en los procesos de reproducción social. Es decir, que no da igual qué matemáticas enseñemos, y que no podemos declarar, tampoco: “A mí no me metas en política, yo aquí vengo a enseñar mi asignatura, y nada más”. Hay entonces una mirada crítica hacia afuera a la búsqueda de un espacio público en el que dirimir el análisis social de lo que hacen las escuelas. Pero también hay un recorrido hacia el lado contrario: desde ese espacio público posible o deseado construimos en el interior del aula y de la escuela nuestra esfera pública. No podemos ser críticos y renovadores con el mundo social, pero tremendamente conservadores en el mundo pedagógico. Esa división es falsa, y, por tanto, de plantearse, falsea la propia capacidad revolucionaria de la crítica. Recurriré aquí a las palabras de Celestin Freinet que más me gusta citar:

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.

Célestin Freinet. *L'Éducateur Proletarien*, nº 1, octubre, 1936.

Esto nos obliga a complicarnos un poco más las cosas. A mí ahora me interesa centrar especialmente en un punto el problema: el debilitamiento pedagógico de los grupos de renovación o innovación didáctica. Por lo que he ido viendo en mi propio recorrido empírico, las posiciones se unifican en el análisis de las políticas sociales en la educación –no es difícil posicionarse contra la LOCE, aunque estuvo bastante más confusa la posición respecto de la LOGSE-. También hay un considerable esfuerzo por hacer una buena didáctica de área –el caso de Fedicaria aquí es emblemático-. Pero poco más. Nuestras actuales teorizaciones sobre la escuela como espacio público no se corresponden con las distintas concreciones de ese marco a medida que vamos “bajando” hacia lo concreto y práctico de la didáctica. La gran revolución pendiente en la enseñanza es asumir que la escuela es un laboratorio de ciudadanía crítica. Y eso quiere decir que los principios que inspiran la conceptualización de la sociedad como esfera pública y democrática han de ser puestos a prueba en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro educativo. ¿Cómo ser democráticos con el

conocimiento? ¿Cómo romper las barreras corporativas para dar presencia y reconocimiento al ciudadano? ¿Cómo avanzar cuando caminamos por un campo minado por relaciones de poder? Estas y otras muchas cuestiones requieren de una respuesta de complejidad donde lo social y lo pedagógico se encuentran en estrecha relación. Hemos de exigirle a la ministra de turno tanto como nos exige a nosotros la mirada de ese niño o niña que, además de intereses, motivaciones, experiencias y culturas tiene algo fundamental en una sociedad democrática: el derecho radical a la educación.

Ese es un reto histórico que asumió la pedagogía crítica, en cuyo discurso han ido conformándose grandes áreas temáticas en las que se vienen formulando y reformulando problemas que se mantienen sin resolver y, en algunos casos, con riesgo de pasar al olvido. Aunque de un modo telegráfico, quiero recordar algunas de estas grandes cuestiones:

1. La pedagogía popular, por decirlo con la expresión de Freinet. Que es saber que en una sociedad regida por desigualdades la escuela –pública y popular- no sólo es un instrumento “al servicio” de los más necesitados, sino que es el mismo “pueblo” el que decide su pedagogía⁴¹.
2. La cultura de emancipación y un currículum dirigido a la comprensión y al análisis crítico de la experiencia.
3. Vivir la democracia en el aula y el centro como deseáramos que fuera vivida en la ciudad.
4. El compromiso ético del docente como principal garantía de la calidad de su trabajo.
5. El derecho del alumno a ser considerado el sujeto de su educación.

⁴¹ Si quieren un ejemplo que se le aproxime puede verse en Porto Alegre el proceso social por el que se llegó a la formulación del “constituente escolar” –algo así como el currículo básico-. Y más allá de la escuela, puede servir el ejemplo del “presupuesto participativo” en este mismo municipio brasileño.

6. Una reformulación del espacio/tiempo educativo. El dentro y fuera de la institución.

Sobre las estrategias de la didáctica crítica, coincido con Fedicaria -y más concretamente con lo expuesto en la ponencia marco- en la importancia de los materiales curriculares. No sólo son los reguladores de la acción, son también los que a través de un modo de regular la acción conforman un modo de entender la enseñanza por parte de los profesores, pero también de los estudiantes y las familias. Los materiales constituyen todo un discurso pedagógico⁴². Dedicar esfuerzos investigadores desde la didáctica para la realización de buenos materiales curriculares es también y a la vez un potente programa de formación del profesorado. Y como siempre he defendido que lo que pone en una relación de coherencia práctica a los materiales con el profesor es un buen Proyecto Curricular, quisiera apuntar algo ahora al respecto.

Para ello me gustaría recuperar de la memoria el emblemático *Humanities Curriculum Project*, que desde mi punto de vista sigue siendo una ejemplar estrategia para poner en relación la innovación curricular y el desarrollo profesional docente. A partir de lo que hemos podido aprender de esta experiencia que desbordó las propias fronteras espaciales y temporales dentro de las que fue diseñado y desarrollado, señalaré algunas cuestiones para nuestro actual debate.

En primer lugar, un proyecto curricular –en el sentido que yo quiero entender aquí⁴³- interpela directamente al profesor y lo pone en situación dialógica. Si el proyecto habla a través de sus materiales, esos materiales deberán dirigirse al profesorado y no al alumnado. Me parece que éste es un importante debate conceptual para la didáctica crítica. He observado que la mayor parte de los materiales producidos por grupos de innovación siguen el esquema tradicional de

⁴² He trabajado esta cuestión con detenimiento en MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2003). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

⁴³ He podido desarrollar en profundidad esta conceptualización en MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada, 6ª edición.

elaborar materiales para el trabajo de los alumnos. ¿Por qué dirigir el material a los profesores? ¿Qué se gana con esa opción? Pues lo que nos enseñó Stenhouse es que ésa es una buena estrategia de reprofesionalización, pues sitúa al profesor en una necesaria actitud de investigación y protagonismo curricular. Digamos, en términos coloquiales, que le “complica la vida conceptualmente” y se la facilita aportándole buenas ideas prácticas, ya experimentadas, y buenos recursos materiales. La hipótesis central, que también John Elliott contribuyó a difundir, es que un buen indicador de la calidad educativa está en garantizar que el profesor desarrollará buenas prácticas. Lo que de bueno quieras que ocurra en el aprendizaje de los estudiantes ponlo en términos de lo que crees que deberá hacer el profesor; ésa era una máxima de aquel movimiento del *currículum de proceso* frente a los temarios cerrados de objetivos de aprendizaje.

El siguiente criterio estratégico es volver a recuperar la importancia del intercambio y la cooperación para la formación docente. Al fin y al cabo, ése era el sentido original –en términos teóricos- de los Centros de Profesores. Esta idea estaba igualmente en la base de la experimentación curricular de los años 60 y 70 en legendarios proyectos ingleses liderados por el HCP. Pero, sobre todo, en nuestro caso, ésa fue la fuerza motriz de un amplio movimiento renovador en la ribera del Mediterráneo que en la mitad del siglo pasado tuvo a Célestin Freinet como inspirador importante. Es también la contribución y el ejemplo desde Latinoamérica de Paulo Freire. No me detendré en el desarrollo de esta amplia experiencia histórica. Baste subrayar aquí una idea central que es ya toda una provocación al debate: en ese amplio, vasto, complejo y plural movimiento de agitación pedagógica había –hay- una constante que unifica y pone en relación todas esas distintas experiencias: un saber docente vinculado al deseo⁴⁴, un movimiento pedagógico que se sabe social.

⁴⁴ Utilizo este concepto en el sentido de Deleuze, que tan didácticamente supo presentar Maite Larrauri (2002). *El deseo según Deleuze*. Valencia: Tándem Edicions.

Referencias bibliográficas

APPLE, M. W. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. México, F.C.E., 2002.

DE SOUSA SANTOS, B. (2004). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée Brouwer.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ROGERO, J. (2001). *Escuela Pública. Democracia y Poder*. Madrid: Miño y Dávila.

FLORES D'ARCAIS, P. (1996). *Hannah Arendt. Existencia y Libertad*. Madrid: Tecnos.

LARRAURI, M. T. (2002). *El deseo según Deleuze*. Valencia: Tándem Edicions.

LE GAL, J. (2004). *Les droits de l'enfant a l'école*. Belgique: De Boeck & Belin.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada, 6ª edición.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

MONTOYA RAMOS, M. (Edit) (2002). *Escuela y Educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas Edit.

MORIN, E. (1983). *El Método. III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

MORIN, E. (1984): *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

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

SHAPIRO, S. (1990). Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. *Revista de Educación*, nº 291, enero-abril.