

Los Movimientos de Renovación Pedagógica en el Estado Español.

Jaume Martínez Bonafé

MRP Escola d'Estiu del País Valencià
Dtº Didàctica i Organització Escolar

1. Aproximación a la complejidad

2. Una opción en el interior de la complejidad

2.1. Una trayectoria histórica de resistencia y compromiso social y pedagógico.

3. El contexto histórico y político de intervención.

3.1. La Reforma: hegemonía discursiva y cambios formales

3.2. La ideología del profesionalismo y la Reforma

3.3. A modo de síntesis: un listado descriptivo para ilustrar el estado de la cuestión

4. Los colectivos críticos y las estrategias de intervención

4.1. Las Escuelas de Verano

4.2. Los seminarios permanentes o grupos de trabajo *de invierno*.

5. La necesidad de la autocrítica

1. Aproximación a la complejidad

A menudo utilizamos el concepto "profesores" para referirnos al conjunto de personas que trabajan en la enseñanza. Y se dice, por ejemplo, que "los profesores deben investigar", que "los profesores tienen demasiadas vacaciones", o que "los profesores son un pilar fundamental de la Reforma". La palabra o significante "profesores" alude a un único significado de carácter general y homogéneo. Sin embargo, en mi opinión el uso común del concepto suele referir a una significación reducida y errónea, además de ideológica. Porque la realidad a la que se identifica con el concepto "profesores" es más bien compleja. Sin intentar ningún tipo de clasificación o tipología, veamos algunos aspectos de esa realidad. Por ejemplo, existen los profesores, pero también existen, y en mayor proporción, las profesoras. Existen profesores y profesoras afiliados a sindicatos y otros que no lo están. Y entre el sector minoritario que ha optado por la sindicación, las posiciones son distintas e incluso enfrentadas entre sí. Existen profesores y profesoras andaluces, vascos

o canarios, o existen profesores y profesoras payos y existen profesores y profesoras gitanos. Probablemente los profesores y las profesoras deban investigar, y -esto es menos probable que se lo crea quien lo formula desde la Administración- deban constituir un pilar fundamental de cualquier Reforma educativa. Pero el modo diferente de pensar y entender el mundo que nos rodea hace que la investigación y la Reforma sea vista por los profesores y las profesoras desde opciones e intereses diferentes. Existen profesores y profesoras que han desarrollado en el interior de una cultura de izquierdas un conocimiento crítico sobre la escuela, y existen profesores y profesoras que no han tomado conciencia de la necesidad de un pensamiento y una acción político-social de compromiso con un modelo educativo liberador. Existen, en fin, profesores y profesoras que se organizan en movimientos y colectivos para avanzar y profundizar en el análisis crítico de su práctica, y existen profesores y profesoras que miran a estos colectivos con cara de lástima, o de indiferencia, o simplemente, no conocen su existencia.

La idea que quiero transmitir es la necesidad de introducir la complejidad en el análisis del conjunto del profesorado. Al fin y al cabo, el profesorado como sector social refleja la complejidad y contradicciones de la sociedad en su conjunto. Ni existen los "hombres" en general, ni existen los "profesores" en general. Y quienes pretenden mostrar una visión estática, única, idealista y no conflictiva de ese sector social que trabaja en la enseñanza, no han comprendido todavía las contradicciones de la vida real. O lo que es peor, pretenden ocultarlo. La segunda parte de esta idea es la siguiente: "las contradicciones de la vida real" no se establecen sólo en las relaciones sociales de producción, sino también y de un modo decisivo, en las relaciones de lo que se ha llamado la vida espiritual y cultural, y la expresión política de esas relaciones. Existe un predominio ideológico -la *hegemonía* en términos de Gramsci (1975)- de unos valores y normas que ayuda a perpetuar las relaciones de dominio de unas clases y grupos sociales, culturales y étnicos, sobre otros, y ese predominio también está presente dentro de la escuela. Y en todo ello el Estado juega un papel importante como *aparato de hegemonía*.

2. Una opción en el interior de la complejidad

Hace ya más de un cuarto de siglo que, en diferentes lugares del Estado Español, la renovación pedagógica aparece como práctica teórica organizada. Profesores y profesoras decidieron agruparse de un modo voluntario en colectivos, movimientos y asociaciones, y la tradición renovadora fué instalándose en un determinado sector del profesorado, cualitativamente muy significativo. Existe una opción en el interior de la complejidad anteriormente citada. ¿Qué discurso unifica, caracteriza y define la práctica

teórica y la teoría práctica de estos grupos? Responder con rigor a esta cuestión exige una investigación seria, una etnografía política de la renovación pedagógica (Martínez Bonafé, 1989), que está todavía por hacer. Yo voy a tratar, de un modo más modesto, de sugerir un esquema de análisis con el que atribuir significados a esa práctica organizada.

2.1. Una trayectoria histórica de resistencia y compromiso social y pedagógico.

Los colectivos de profesores y profesoras críticos surgieron como movimiento organizado en nuestro país durante la dictadura franquista. Pero sería un error localizar en el acontecimiento puntual de la resistencia al autoritarismo pedagógico de la dictadura franquista la presencia histórica de la renovación pedagógica. Al contrario, deberíamos encontrar las raíces de tales movimientos en determinadas experiencias de la II República y la Revolución de 1936, o yendo un poco más lejos, en la Institución Libre de Enseñanza, en las Escuelas Racionalistas de Ferrer Guardia y en la política pedagógica de la I República¹. Con las fluctuaciones propias de cualquier movimiento social, tales colectivos permanecen tras el fin de la dictadura y llegan hasta nuestros días.

Con matices y diferencias -en algunos casos muy significativos-, el universo conceptual y práctico del compromiso pedagógico puede identificarse a través de los siguientes rasgos:

- * conexión de la realidad social y la realidad educativa
- * solidaridad con las personas y grupos sociales injustamente tratados por razones de clase, de género o de etnia.
- * búsqueda del saber y la cultura para la emancipación
- * renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente
- * desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado

* Conexión de la realidad social y la realidad educativa.

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

¹ La necesidad de recuperar la memoria histórica de la renovación pedagógica fue una idea ampliamente desarrollada en la conferencia inaugural de Gonzalo Anaya en el 2º Congreso Estatal de MRP (Ver Anaya, 1989)

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* n° 1. Octubre, 1936.

La idea fundamental en este punto tiene una triple vertiente: por un lado, el reconocimiento de las instituciones escolares como subsistema en correspondencia o interacción con el más amplio sistema social. La escuela no es un territorio independiente de la realidad social, económica, política y cultural. Al contrario, refleja en su seno las contradicciones estructurales de la sociedad en su conjunto. Por el otro lado, el reconocimiento de quienes intervienen en los procesos de escolarización como sujetos sociales con una función de socialización reproductora de las formas y relaciones culturales dominantes en la sociedad. Y finalmente, el hecho de reconocer a las instituciones escolares como un espacio social donde se producen y reproducen las contradicciones de la vida cotidiana supone también reconocer la presencia en su seno de la lucha, tanto en lo que ello puede tener de acomodación como de resistencia². Los colectivos críticos de profesores y profesoras se instalan en lo que Papagiannis et al. (1986) señalan como *paradigma radical* de la innovación y el cambio: se parte de la idea que la estructura social actual es reflejo de un conflicto histórico y continuo entre grupos de desigual poder. Es necesario preguntarse *para quién* es conveniente un determinado presupuesto pedagógico o *a quién* le interesa. Y en cualquier caso, no se pueden desvincular las ideas pedagógicas de una trayectoria histórica de compromiso social.

* Solidaridad con las personas y grupos sociales injustamente tratados por razones de edad, género, cultura, etnia o clase social.

Una consecuencia de preguntarnos *a quién sirven* los principios y prácticas pedagógicas en el interior de las instituciones escolares es la toma de posición política. En un territorio donde se establecen relaciones de desigualdad

² Una buena revisión de las distintas teorizaciones de la sociología crítica de la educación sobre la reproducción y la resistencia puede verse siguiendo los siete números publicados hasta la fecha de la revista *Educación y Sociedad*, particularmente en los artículos de Carnoy (1985) y Willis (1986).

a muchos diferentes niveles, la conciencia crítica de profesores y profesoras debe conducir a una práctica solidaria con quienes padecen la injusticia. El criterio de solidaridad no se reconoce imbuido de la vieja -o la nueva y remozada- ideología liberal: aquellos y alejados, los pobres, a quienes hemos de acercarnos y salvar. Antes, al contrario, el análisis de la posición que se ocupa en el conflicto hace que se busquen estrategias, alianzas y correspondencias tácticas entre quienes por razón de edad, sexo, cultura, etnia o clase social, padecen situaciones de injusticia educativa y social, y desarrollan prácticas de resistencia o rebeldía contra ello.

Tomando la expresión de Francesco Tonnucci, cuando se invita a los adultos a mirar "con los ojos de los niños y niñas" el interior de las aulas y escuelas no se está pensando en una práctica sacrificada, sustitutoria o altruista desde una posición de privilegio. Se está sugiriendo un análisis de las relaciones de desigualdad desde la posición desigual que se ocupa en el interior de ese marco de relaciones desiguales.

Otro elemento de significación de ese criterio de solidaridad en los colectivos críticos de profesores y profesoras es su identificación como *movimiento social*³. El desarrollo de un proceso autónomo de construcción de una cultura pedagógica de enfrentamiento a las formas explícitas -pero también ocultas- del control social sobre la escuela, y más específicamente, sobre las formas de socialización institucional y burocrática del trabajo docente se materializa en acciones estratégicas colectivas de resistencia y transformación que escapan al marco estrictamente pedagógico para instalarse en el más amplio de las condiciones políticas que el poder impone en el marco de relaciones entre la educación y la sociedad. Es en este sentido que aparece una identificación como movimiento social. Junto a otras mujeres y otros hombres -junto a otros movimientos sociales-, se asume el compromiso de la transformación social. Y el enfrentamiento a los discursos parcelarios que enmascaran el sentido inicial y la fuerza real de tales colectivos críticos. Nunca existió una reflexión y una práctica pedagógica pura al margen de la realidad social, otra cosa distinta es que esto quiera ocultarse tras un ropaje cientifista o tecnicista. Con matices significativos según la base documental que se recoja, una idea táctica que inspira esta auto-identificación es su distancia respecto a grupos profesionalistas -interesados únicamente por las didácticas más o menos modernas o más o menos específicas-. Y cuanto mayor es la distancia respecto a la especificidad profesionalista pedagógica como único criterio de identificación, más se estrecha la cercanía respecto a otros movimientos

³ Ver, por ejemplo, las actas del 2º Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. Gandía, abril de 1989.

sociales y de solidaridad fuera del ámbito educativo.

* búsqueda del saber y la cultura para la emancipación

El primer gesto moderno de esta forma organizada de pedagogía radical fue la secularización del saber frente al obscurantismo religioso y el dogma católico. El racionalismo y la reivindicación del pensamiento científico ya estaban presentes en la ILE y las Escuelas Racionalistas de Ferrer Guardia. Sin embargo, noventa años después, una nueva forma de religión y de adoctrinamiento actúa ahora de un modo más sutil en el interior de nuestra vida social y, por tanto, también en el interior de nuestras escuelas. Me refiero al culto a la verdad absoluta de la ciencia, a la dictadura de un discurso científico unilateral, aparentemente neutro, desvinculado de su construcción social contradictoria.

Como argumenta Habermas (1987), la modernidad capitalista presenta un tipo racionalización de la sociedad selectiva, reducida y separada. Las ciencias, la moral y el arte, en la progresiva conquista de su autonomía respectiva han perdido la capacidad de comunicarse entre sí. Esa misma incomunicación se establece entre la cultura de los expertos y la práctica cotidiana. Y sobre todo ello se instauran relaciones de poder vinculadas muy directamente con la economía capitalista y la administración del Estado. La escuela reproduce una visión alienante del conocimiento científico, reducida ésta al dominio de la racionalidad instrumental positivista. La causación y el empirismo son las reglas de verdad, por un lado. Por el otro, la verdad tiene una traducción escolar o pedagógica: la ausencia de conflicto en la construcción del conocimiento, la falta de problematicidad en la transmisión de postulados, la sacralización a través de mediadores incuestionables -la palabra del profesor o la profesora y el libro de texto-. Sin olvidar aquella concepción "bancaria" de la educación -en términos de Freire (1975)- por la que el saber es una donación en depósito de los sabios hacia los ignorantes. En fin, todo lo contrario de como el reconocido trabajo de Khun (1975) plantea los procesos sociales conflictivos de construcción del conocimiento en el interior de las comunidades científicas.

El reto que se asume en el interior de los colectivos críticos de profesores y profesoras es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales no alienadas que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión. ¿Cuál es la cultura socialmente necesaria y

pedagógicamente educativa?⁴. ¿Como se selecciona, organiza, codifica y presenta, para su reconstrucción en las escuelas?

En el interior de los colectivos críticos se producen reelaboraciones de los discursos pedagógicos que desde principios de siglo vienen insistiendo en el carácter globalizador de las experiencias vitales y el conocimiento, incidiendo en la importancia de integrar en el curriculum los diferentes campos de experiencia y conocimiento. La tesis que se defiende es que el curriculum, en los niveles de escolarización obligatoria, debe ser un instrumento para favorecer el desarrollo pleno de la personalidad de los niños y las niñas, permitir la comprensión crítica del entorno que les rodea, y potenciar su capacidad autónoma de creación, en contextos sociales y culturales complejos. Y el reto, entonces, es transformar estos principios en una propuesta curricular que en su materialización resulta coherente con los principios anunciados. La selección cultural, desde una alternativa renovadora obliga a contemplar cuestiones relacionadas con el carácter discutible, puntual y a veces contradictorio, del conocimiento científico y su elaboración en el interior de las comunidades científicas. Cuestiones relacionadas con la integración de diferentes áreas de conocimiento en la experiencia cotidiana en las aulas. Cuestiones relacionadas con las experiencias no planificadas que actúan, sin embargo, como elaboraciones culturales no explícitas de la escuela. Cuestiones que tienen que ver con la importancia social y el dominio que adquieren unas áreas de conocimiento en detrimento de otras consideradas "marías". Y cuestiones y argumentos, en fin, relacionados con la necesidad de poner en interacción tres ámbitos de producción de marcos conceptuales diferenciados: el llamado conocimiento científico, el llamado conocimiento vulgar, popular o tradicional, y el conocimiento escolar como sistema de recreación con intencionalidad educativa de los dos anteriores ámbitos.

* renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente

En este punto tienen que ver al menos tres cuestiones en estrecha

⁴ En relación con este punto debe verse el estudio de Gonzalo Anaya (1990) donde enfrenta el orden académico-administrativo-científico-profesional con la legalidad constitucional y utiliza el concepto "saber antropológico" para indicar un tipo de saber-cultura que haga posible una enseñanza educativa acorde con la dignidad de la persona y base para toda formación humana. A partir de la matriz constitucional que declara la educación como derecho humano en una sociedad democrática, Anaya trata de identificar qué tipo de saber-cultura puede satisfacer esta norma jurídica suprema y cómo se puede insertar en el subsistema de enseñanza. Y ello enfrentado al orden académico-administrativo que responde a un paradigma cientifista.

relación. Una primera cuestión se refiere a la concepción que se tiene de las relaciones teoría-práctica en educación y en la formación de los profesores y las profesoras, y el modo en que ello es analizado desde la pedagogía crítica organizada. Una segunda cuestión está relacionada con las diferentes concepciones sobre el cambio, la innovación y las reformas en el sistema para la mejora de la calidad de la enseñanza. Y la tercera tiene que ver con una actuación política y educativa organizada.

La racionalidad instrumental y burocrática dominante en el sistema educativo se ha establecido sobre el criterio de la *separación*. La teoría se ha concebido como algo separado y anterior a la práctica. Primero se formulan los principios teóricos y las prescripciones que los regulan, y se espera que tales principios sean posteriormente aplicados en las aulas y escuelas. La función del experto, teórico o investigador se ha concebido como algo separado y de rango superior a la función del práctico: el primero piensa, reflexiona, investiga y teoriza; el segundo, aplica las prescripciones del primero. Se separan el plano de la concepción y el plano de la ejecución. Y todo ello no es ajeno tampoco al principio taylorista de la división social del trabajo en las sociedades capitalistas industriales avanzadas. Aquella concepción "bancaria" del conocimiento a la que aludí anteriormente se manifiesta igualmente en los criterios de formación del profesorado. En la palabra y los manuales del experto universitario se encuentra todo el saber que irá siendo depositado en las cabezas vacías de los futuros docentes, que aplicaran -se dice- tal conocimiento luego en las aulas según lo aprendieron en los cursos de formación.

Existe abundante literatura científica e investigadora para fundamentar la crítica a las concepciones anteriores⁵. Frente a la racionalidad instrumental, una concepción interpretativa y crítica aproxima a los actores sociales y les sitúa en una teoría del conocimiento donde reflexión y acción son momentos para la valoración crítica de la actividad social educativa. Ideología, intereses, compromisos y estrategias están presentes en las prácticas educativas y en la teorización de esas prácticas. Y su examen y justificación debe hacerse en la esfera pública para poder ser puestas a prueba y juzgadas desde algún tipo de criterio social compartido.

⁵ Por citar tan sólo algunas referencias, el problema de las relaciones teoría-práctica puede verse, por ejemplo, en Carr y Kemmis (1983); una concepción alternativa a la racionalidad instrumental en el curriculum y la práctica docente se encuentra en Stenhouse (1984) y Elliott (1990); un análisis del conocimiento práctico de los profesores y profesoras desde una perspectiva crítica ha sido trabajado en Martínez Bonafé (1990); en Popkewitz (1990) encontramos un análisis contrahegemónico de la ideología, control y contradicciones en los programas de formación del profesorado.

Y existen también los colectivos críticos de profesores y profesoras constituyendo un buen ejemplo de una práctica teórica organizada desde intereses de renovación pedagógica. Con ello quiero decir que existen profesores y profesoras que desde su práctica de la enseñanza están comprometidos también en la construcción de un modo de entender la práctica educativa, desde un enfoque emancipador para las personas. Que construyen y desarrollan un conocimiento en la acción, desde la acción y sobre la acción, estrechando los lazos entre la teorización e investigación y la práctica de la enseñanza. Lo que tales movimientos evidencian en su actividad es que la práctica no es simplemente una acción técnica o instrumental. La práctica es sobre todo un orden de significados socialmente construido e históricamente determinado. Interpretar la práctica es descubrir y construir significados a una acción: los movimientos de renovación pedagógica (MRPs), por ejemplo, toman un "modelo" llamado *escuela pública y popular* para identificar y construir el encadenamiento de significados de sus prácticas de renovación. La práctica no se lee aquí "desde fuera"⁶-ya sea con anteojos vanguardistas o conservadores- sino desde las intenciones, y la construcción social, histórica y política de sus protagonistas organizados, precisamente, para hacer esa lectura.

Respecto a las concepciones sobre el cambio, la innovación y las reformas educativas, -segunda de las cuestiones antes señaladas-, lo que se estudia desde la pedagogía radical es el modo en que los cambios e innovaciones institucionales son en gran medida la consecuencia de la readaptación del sistema educativo a la evolución e intereses del sistema social y económico de un país en un momento histórico dado. Y lo que se analiza es la forma en que en tales procesos de reforma o innovación se producen discursos legitimadores del cambio -por ejemplo, la ideología del profesionalismo del profesorado vinculada a nuestra llamada *Reforma*-, y la forma en que esa retórica institucional enmascarar nuevas y crecientes demandas a la fuerza de trabajo en la enseñanza, sin modificar su valor cambio en el mercado de la fuerza de trabajo, o incluso devaluándolo (ver por ej. Apple, MW. 1987; Ozga, J. 1988; y Popkewitz, T. 1990; Martínez Bonafé, 1991)

Y lo que se sugiere desde los colectivos críticos de profesores y profesoras es una concepción diferente de la innovación, muy vinculada a la capacidad del propio profesorado para conquistar espacios de autonomía en su

⁶ A propósito de las lecturas "desde fuera", sugiero como motivo de reflexión el hecho de que en nuestro país se da la paradójica circunstancia que a juzgar por la literatura especializada -bien sea de producción autóctona como traducciones de textos extranjeros-, un estudiante de Pedagogía puede saber más -tener más información- de las "comunidades críticas" de los profesores australianos -por ejemplo-, que de nuestros propios Movimientos de Renovación Pedagógica.

actividad laboral para investigar, contrastar, deliberar y comunicar investigaciones y experiencias de renovación.

* desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado

Anunciaba anteriormente una tercera cuestión relacionada con una actuación política y educativa organizada. Los profesores y las profesoras con conciencia de la necesidad de una alternativa crítica y radical en la enseñanza *saben* que en la organización está su fuerza teórica y su fuerza estratégica de intervención sobre la práctica. Subrayo *lo saben* porque creo que el problema de la organización no es un problema táctico vinculado a las determinaciones de la intervención política en un momento histórico dado. Es también y principalmente un problema teórico -de construcción de conocimiento- relacionado con el desarrollo histórico de la cultura de la izquierda.

El conocimiento compartido, la cooperación, la reflexión colectiva y la deliberación son formas de entender el desarrollo del conocimiento en la enseñanza, vinculadas con una perspectiva social y pedagógica progresista. Y ello exige un modelo organizativo que lo posibilite y favorezca. Un modelo organizativo que establezca mecanismos de comunicación de ideas, reflexiones e investigaciones, de estrategias y tácticas, y que permita la confluencia de intereses en el interior de ese marco de conocimiento que comparte tanto valores e ideales como un método y una actitud de cooperación.

La cuestión, sin embargo, es más compleja que la simple formulación aquí planteada. En primer lugar, porque es necesario advertir el dominio de un modo de racionalidad instrumental y técnica y una cultura contemporánea fragmentada en sus diferentes aproximaciones a las realidades sociales. La consecuencia -en el problema que a nosotros nos ocupa- puede ser el crecimiento potencial de un conocimiento tecnológico y estratégico para resolver problemas productivos. En otras palabras más cercanas a nuestro mundo pedagógico: el didactismo vacío de contenido reflexivo, la búsqueda de las técnicas, la especialización metodológica en la enseñanza de una disciplina, etc. Y las formas de comunicación de tal conocimiento están regidas, obviamente, por ese reduccionismo hacia el aumento de la productividad, la diferenciación social de roles comunicativos, y la fragmentación de perspectiva. En nuestro mundo particular de la enseñanza esto sería decir, por ejemplo, grupos y seminarios de didáctica de área o disciplina, con desprecio hacia el debate teórico-político y ausencia del análisis sistémico sobre los problemas del contexto social sobre el que se interviene.

Pero -en segundo lugar-, es posible contemplar otra perspectiva de construcción del conocimiento y aprendizaje social. En términos de Habermas⁷, un saber de tipo práctico-moral que puede encontrar su materialización en estructuras de interacción. Siguiendo a este autor: la especie aprende no sólo en la dimensión del saber técnicamente utilizable (que es la decisiva para el desarrollo de las fuerzas productivas) sino también en la dimensión de la conciencia práctico-moral (decisiva para las estructuras de interacción). Habermas, J. (1981 p. 160)

En relación con el punto que aquí nos ocupa debería discutirse sobre los intereses rectores del conocimiento que se edifica en el interior de los colectivos críticos en la enseñanza, y sus formas de interacción comunicativa. Las estrategias dirigidas a la emancipación no encuentran su validez en el progreso o la renovación metodológica de la enseñanza -siendo esta dimensión importante y necesaria-. La renovación y el progreso se sitúan -también y fundamentalmente- en la *conciencia moral* que es un proceso de aprendizaje socialmente compartido desde intereses que cuestionan críticamente la base institucional y económica de una formación social y el dominio que ésta ejerce sobre la personalidad individual. Y lo que ello me sugiere es que el criterio de validez del trabajo de auto-formación y comunicación de los colectivos críticos del profesorado debe poner su punto de mira en la generación de recursos práctico-morales para iniciar, desarrollar y mantener su presencia crítica y transformadora en el interior del sistema educativo.

3. El contexto histórico y político de intervención.

Hasta aquí se ha presentado una síntesis del universo conceptual en el que se mueve el profesorado crítico. Ideas y prácticas conformando un tipo de trabajo y de compromiso con la escuela⁸. Lo que se presenta a continuación es un esquema del marco en el que tal universo conceptual debe hacerse práctico y

⁷ En relación con este punto me ha ayudado la lectura de diferentes textos de Habermas: su crítica de la relación economicista entre aprendizaje y estructura económica en *La reconstrucción del materialismo histórico* (1981); la construcción del conocimiento regido por distintos tipos de intereses (1982); y su análisis de distintos tipos de teorías evolutivas del aprendizaje -Piaget, Kohlberg- en relación con una teoría de la acción comunicativa (1987). Completan esta lectura los textos de McCarthy (1987) y Hernández Pedrero (1988).

⁸ Ciertamente que tal universo no puede atribuirse a la elaboración exclusiva de tales colectivos. En muchos casos, es la asunción por parte del movimiento organizado de la producción de una vanguardia intelectual que no siempre se sitúa en el interior del propio movimiento. La cuestión exige, desde luego, un análisis profundo de lo que ello significa en términos de validez y fuerza real de las ideas progresistas en el teatro conflictivo de la escolarización.

desarrollar sus propias estrategias.

Sin que ello quiera suponer un ordenamiento exhaustivo ni tampoco una secuencia con algún tipo de jerarquía, sí creo que deberían tenerse presentes en este punto cuestiones que tienen que ver al menos con los siguientes núcleos o temas de análisis:

- la transición política española y la readaptación del sistema político y productivo al modelo neo-capitalista y trans-nacional.
- la readaptación y reforma del sistema educativo iniciada en 1970 con la Ley General de Educación
- el papel de la socialdemocracia en los procesos de hegemonización y legitimación de los cambios formales en el ámbito educativo.
- el desconcierto en el papel que están jugando los sindicatos de clase y progresistas entre el clientelismo electoral y sus fundamentos ideológicos y argumentales.
- la transformación en los últimos quince años de la composición social y de género del profesorado -masificación, baja extracción social y feminización-
- la función del Estado respecto a la burocratización, democratización formal, dualización de la oferta, descentralización, y control, en el sistema educativo.
- la paradoja de la Reforma y el profesorado: un sector en conflicto casi permanente asume como responsabilidad prácticamente en exclusiva unos cambios casi en su totalidad púramente formales que anuncian mayores cotas de control, intensificación del trabajo y jerarquización.
- mas concretamente, en el caso de los colectivos críticos, un cambio de perspectiva desde las tareas "subsidiarias" de reciclaje a la oferta de un espacio autónomo para la reflexión y la crítica social y pedagógica.
- y todo ello en un contexto cultural de la izquierda sumido en la crisis de militancia, la ausencia de expectativas, la desvinculación de las prácticas alternativas, el desconcierto, la inseguridad y las huídas individuales.

Como el lector o lectora podrá suponer, ni las características del artículo permiten desarrollar cada unos de los puntos anunciados, ni el autor está en condiciones de hacerlo con el rigor y profundidad que cada uno de ellos merecen. Quedan, no obstante, señalados como un trabajo pendiente y necesario. Me detendré aquí más concretamente en la llamada *Reforma* como marco ideológico y estructural dentro del cual los colectivos críticos deberán poner a prueba el universo conceptual antes señalado.

3.1. La Reforma: hegemonía discursiva y cambios formales.⁹

⁹ El título de este epígrafe y el contenido que desarrolla debe mucho al texto Blas Cabrera (1988) :

Con la entrada del PSOE en el gobierno, en 1982, se produce un nuevo discurso institucional sobre la escuela y la calidad de la enseñanza. El discurso es en sí mismo contradictorio, porque diluye en su seno dos marcos teóricos que nos conducen a estrategias diferentes y enfrentadas: por un lado, la *teoría del capital humano* donde se justifica la inversión en educación como una forma de aumentar el valor de la fuerza de trabajo, y lo que ello tiene que ver con la readaptación del sistema educativo al sistema productivo. Por el otro lado, la teoría de la *democratización educativa* y de *justicia social* donde se justifica el valor de la educación como un proceso de acercamiento y compensación de las desigualdades y lo que ello tiene que ver con la readaptación del marco jurídico y administrativo que regula el sistema educativo.

Sim embargo tal contradicción no ha impedido que el gobierno socialista instale como punto de mira fundamental de los debates públicos y especializados sobre la educación en estos últimos años el tema de *La Reforma*. Y lo que es más significativo, consiguiendo un aparente consenso social amplio sobre *las palabras*: la explicitación en los documentos de una ideología de progreso (europeización, comprensividad, profesionalización docente, flexibilidad curricular, descentralización, participación, pluralidad, no discriminación, etc).

Otra cosa distinta es la realidad estructural y el modo en que el discurso se instala en esa realidad en una función de enmascaramiento. La Reforma no está cambiando la praxis social y educativa concreta en los centros escolares. O la está cambiando en una dirección distinta a lo que se anuncia desde la retórica institucional. Veamos algunos datos y hechos de esa realidad, yendo desde las cuestiones más amplias o generales vinculadas al funcionamiento del macro-sistema educativo a las cuestiones más concretas del micro-sistema del aula.

En primer lugar, se mantiene en la educación obligatoria la oferta dual de una red pública -o estatal- y una red privada; y se mantiene sin que haya podido ser modificada la imagen de que la primera oferta es "de masas" y recoge en su totalidad los segmentos sociales culturalmente más desprestigiados

"A propósito de la reforma no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico". La literatura crítica con la reforma es bastante extensa, ocupando gran parte de las páginas de las distintas revistas y editoriales del sector en los últimos años, por lo que omito aquí las referencias bibliográficas. Desde el interior de los propios colectivos críticos se han hecho análisis profundos, por ejemplo, MRP Escola d'Estiu PV (1989); y Confederación de MRPs (1991).

-gitanos, pobres, campesinos de las zonas rurales, emigrantes, subproletariado de barriadas periféricas-, mientras que la segunda oferta sigue siendo básicamente aprovechada por "la élite" que busca la eficacia docente sin las interferencias socio-culturales de aquellos otros sectores de la sociedad. Tal dualidad se consolida con más fuerza cuantas más reformas y readaptaciones supere sin que sea cuestionada la base que la sustenta. Al respecto debe pensarse el significado social de que "todos" acudiéramos al lado del ministro para defender la no obligatoriedad de la religión frente "al acoso de la privada", reduciendo, desviando u ocultando la necesidad *del otro* debate.

En segundo lugar se mantiene la doble vía de legitimación académica al finalizar el periodo de escolarización obligatoria, de modo que unos estudiantes tendrán más oportunidad que otros para continuar hacia estudios superiores. Al respecto debe pensarse la consecuencia social de que se haya cambiado la supresión formal de la doble titulación por la creación institucional de informes cualitativos diferenciadores de los estudiantes.

En tercer lugar, se mantiene el enfoque cientifista, disciplinar y propedeúico en la selección y organización de la cultura curricular. Curiosamente éste ha sido uno de los elementos que más tinta ha vertido en los documentos de la administración educativa -los llamados DCB y sus justificaciones-, pero se ha sustraído el debate de fondo sobre cuál es la cultura socialmente necesaria desde el nuevo marco constitucional y democrático. Y al sustraer el debate social de fondo se ha marginado el protagonismo necesario de las fuerzas sociales para instalar en ese mismo espacio la opinión del especialista. Al respecto debe pensarse sobre el tipo de orientación discursiva del cambio al poner en manos de una específica comunidad de psicólogos -vinculada en su mayoría a la Universidad- y de una específica comunidad de especialistas de las diferentes disciplinas curriculares -vinculada en su mayoría a las EEMM- el conjunto de las complejas decisiones sobre la teorización, desarrollo e innovación en el curriculum. Una palabra -constructivismo- ha devenido la llave que abre todas las puertas al conocimiento científico sobre el aprendizaje y la enseñanza. Una palabra, en fin, se ha convertido en *la totalidad* del discurso.

En cuarto lugar se mantiene el enfoque funcional, instrumental y mercantilista en la elaboración y edición del material curricular. Siendo un tesis común que los materiales conforman un modo de pensar y realizar la enseñanza en las aulas, y por tanto un privilegiado nivel de concreción curricular para incidir de un modo efectivo en los procesos prácticos de innovación, la política sobre los materiales apenas ha sido modificada. La oportunidad que introducía en el primer documento del MEC el concepto "proyecto curricular" para

acercarnos a otra perspectiva alternativa de investigación y desarrollo del curriculum se ha visto frustrada y confundida en posteriores documentos con el nuevo concepto de "proyecto curricular de centro". A parte de otras consideraciones críticas en las que no puedo detenerme, vale la pena pensar sobre la función de esa retórica institucional que pone -sobre el papel- en manos del profesorado de un centro la elaboración de todo un proyecto curricular -por áreas y ciclos!!- sin modificar la estructura del puesto de trabajo que haga posible tan copiosa tarea.

En efecto, este sería el quinto punto: no ha sido modificada la estructura del puesto de trabajo del profesor o la profesora. Se mantiene la doble titulación en la formación inicial, se mantiene un sistema de acceso a la función pública donde cualquier tipo de racionalidad pedagógica es sustituida por una racionalidad administrativo-burocrática, y se mantienen las condiciones estructurales -tiempo de trabajo, especialidades, traslados, tiempo de formación, etc- del trabajo en la enseñanza. Al respecto debe pensarse qué función institucional cumple la evidente ironía de anunciar la nueva figura de "un profesor investigador y protagonista directo de la innovación" sin transformar las bases de su conocimiento práctico ni crear el espacio horario dentro de su puesto de trabajo para poder desarrollar esas nuevas competencias docentes.

En sexto lugar, no han sido modificadas las estructuras organizativas de los centros para favorecer los procesos de innovación. El discurso de la Reforma, concentrado casi en exclusividad en el llamado Diseño Curricular Base, ha dejado intacta la cultura organizativa de los centros, el escenario práctico donde debe materializarse el cambio.

En séptimo lugar, se mantiene el enfoque devaluado, reducido, simplista y contradictorio del concepto evaluación. Devaluado, reducido y simplista porque el contenido implícito del concepto socializado en el interior del sistema educativo sigue descargando fundamentalmente en la medida del aprendizaje de los estudiantes, o más exactamente, como apuntó McDonald (1976), en las notas obtenidas en los exámenes. Pero no sólo los alumnos saben que lo importante, al fin y al cabo, es la nota. Lo saben también los profesores - que acaban planificando en función de aquello que pueden cuantificar como sabido-, y lo saben los administradores cuando cuantifican el éxito o el fracaso escolar en función de los estadillos de notas que firma cada profesor. Y se mantiene el enfoque contradictorio porque al reconocimiento de esta función selectiva y clasificadora se acompañan en la retórica de la evaluación adjetivos como "criterial" o "iluminativa" o "integrada" sustraídos de otro discurso diferente sobre el desarrollo y la investigación curricular.

Y en octavo lugar -tal vez como una síntesis de todo lo anteriormente señalado- el aula sigue siendo una unidad cerrada e inconexa donde reina la llamada pedagogía del 2 por 4 (las dos tapas del libro de texto entre las cuatro paredes del aula). Nada hace pensar que se provoque institucionalmente la necesidad, en términos de competencias docentes y estrategias de aprendizaje, de romper con el aislamiento del aula. El trabajo cooperativo, la deliberación y la planificación compartida entre distintos niveles y distintas áreas de conocimiento sigue siendo la iniciativa voluntaria del sector del profesorado comprometido con una moralidad de progreso y de renovación pedagógica.

3.2. La ideología del profesionalismo y la Reforma

Recientemente asistimos a la proliferación de un discurso institucional que reclama para los profesores una mayor profesionalidad. Algunos académicos se preocupan por señalar el conjunto de competencias que permitiría a los profesores identificarse con su *colegio* profesional, mientras los administradores buscan las condiciones técnicas de formación de los profesores en tales competencias. Y en el teatro de la legitimación, administraciones y sindicatos juegan su papel firmando acuerdos retributivos que vinculan el valor de la fuerza de trabajo a un saber profesional específico que deberá acreditar -comprar- el trabajador o la trabajadora. Se considera a los profesores individualmente o como colectivo profesional, pero siempre desde una unicidad sospechosa.

En efecto, parece que se concibe al profesorado como una masa moldeable de la que puede acabar obteniéndose un perfil uniforme, según algún criterio sobre la buena enseñanza que exigen el curriculum y las escuelas del año 2000. Algún criterio -nos dice el discurso profesionalizador- específico, autónomo, propio, caracterizador de la función docente y fortalecedor del cuerpo profesional de los enseñantes. Entrenarse en destrezas, adquirir competencias, capacitarse en la toma de decisiones, construir conocimientos prácticos, ...son, entre otros, objetivos de calidad del modelo de profesionalidad. Es obvia la posibilidad de formular rasgos específicos para el perfil profesional del profesorado. Nada desaconseja sugerir procedimientos que eviten la rutinización y anquilosamiento de la práctica docente, por ejemplo. Pero no es esta la cuestión.

El argumento que yo defiendo es que el profesorado, en tanto que colectivo de mujeres y hombres en la sociedad, desarrolla su conocimiento teórico y práctico en y sobre el trabajo desde intereses y posiciones divergentes, respondiendo a menudo a mediaciones que escapan al código academicista de

la colegiación. (Debe advertirse ya que se trata aquí de discutir algo más que la puntual y anecdótica decisión de "apuntarse" o no a un colegio profesional).

Creo que el discurso aséptico de la profesionalidad es erróneo, -en su calificación más benévola-, al menos por dos razones. La primera porque, como acabo de señalar, nada prueba que, a pesar de los procesos de socialización profesional, la actividad teórico-práctica pueda estar regida por alguna forma de uniformización que ignore los intereses de la subjetividad individual y/o de una formación social. La segunda, porque a nadie se le escapa ya que se piensan el curriculum y las escuelas del año 2000 en relación con aspectos tales como la adaptación al mercado del trabajo, la incorporación de formas culturales regidas por el desarrollo de nuevas tecnologías muy complejas o los modos de participación política en las democracias formales. En otras palabras, es difícil creer que la escuela desarrolla un discurso autónomo al margen de los intereses rectores de la economía, los intereses que refuerzan la desigualdad entre los grupos sociales, y los intereses de la vida política que estructura el Estado.

Insistiendo un poco más. El concepto de profesionalidad está comunmente asociado a la ideas de eficacia y gestión, pero también a la de autonomía y control, en relación con una determinada actividad laboral. Pero esto debe contemplarse en relación con la estructura de clases y las burocracias en los aparatos institucionales, o más concretamente, de la posición de los profesores y profesoras en la estructura de clases y su función en el interior del sistema educativo. El importante conflicto en la enseñanza durante la primavera de 1988 vino a evidenciar un proceso de resituación del profesorado en relación con el contexto social, no sólo en el ámbito económico -su capacidad para adquirir bienes-, sino también, y fundamental para el tema que aquí nos ocupa, en el ámbito cultural en relación con su tradicional adscripción a las clases medias y sus supuestas ventajas en el nivel micro de la comunidad social en la que realizan su trabajo. Y el desarrollo del curriculum -incluida "la reforma"- viene evidenciando que el discurso de la autonomía del profesor queda fuertemente constreñido por los códigos de reproducción y legitimización de un modelo escolar cada vez más alejado de las decisiones de quienes un día tras otro desarrollan su actividad en el interior de las aulas y escuelas. La ideología, entonces, del profesionalismo, asociada a la imagen liberal del individuo autónomo con capacidad para crear en su trabajo de un modo responsable y en relación con los intereses comunitarios, enmascara, a mi modo de ver, la creciente pérdida de poder real y de control sobre las condiciones y los modos de producción de los trabajadores, incluidos los de la enseñanza.

Dejo aquí este primer apunte, que tiene como función sugerir una

lectura no neutral del profesionalismo. Y si se acepta la teoría y la práctica de la profesión en relación con las ideologías, los intereses, la estructura de clases y la burocracia institucional, parecería conveniente contemplar el análisis de un fenómeno social como los colectivos críticos de profesores y profesoras desde ámbitos que escapan al estricto marco de la configuración técnica de los rasgos que definirían al buen profesional de la enseñanza. Al fin y al cabo, -ya quedó señalado- tales colectivos han dirigido gran parte de sus esfuerzos a romper y transformar ese marco.

Por otra parte, la tesis de la no neutralidad del profesionalismo, tiene obvias repercusiones tanto en las formas en que en las instituciones universitarias se investiga la función docente y se diseñan los programas de formación, como en las condiciones políticas que el Estado impone al desarrollo de tal función y en las estrategias de acción de los sindicatos de clase y progresistas.

3.3. A modo de síntesis: un listado descriptivo para ilustrar el estado de la cuestión.

Lo que sigue no es más que un listado inacabado que quiere servir de ejemplo para ilustrar argumentos anteriores. Se recoge a partir de la experiencia del País Valencià y por tanto su validez estará territorialmente condicionada puesto que el marco legislativo puede ser diferente. Sin embargo, no es aventurado suponer que, independientemente del marco jurídico-político, las realidades prácticas no difieren mucho de unas comunidades autónomas a otras. El listado no tiene orden o criterio jerquizador alguno. Símplemente recoge instantáneas de "lo que ocurre" ahora, que estamos en Reforma de un modo pleno ya. Veamos:

1. Los profesores y las profesoras tienen la obligación de realizar la exclusiva en el centro.
2. Cuando un profesor o profesora quiere reunirse con el colega de otro centro de la misma localidad para planificar conjuntamente su trabajo debe solicitar permiso o hacerlo en su tiempo libre.
3. El profesorado tiene obligación de comunicar el libro de texto con el que se imparte la enseñanza
4. El profesorado tiene obligación de utilizar sólo material autorizado por la Administración Educativa
5. El profesorado tiene obligación de planificar o programar en función de un modelo preestablecido por la administración
6. Es menos difícil obtener licencia y subvención para realizar estudios individuales -un curso de inglés en el extranjero o un curso de Doctorado- que para desarrollar programas colectivos de investigación en el propio centro.

7. Es menos difícil obtener licencia y subvención para realizar alguna experimentación relacionada con los programas de la Administración -la Reforma-, que para realizar esa experimentación según criterios de la propia persona o colectivo que lo solicita.
8. Es difícil obtener licencia y subvención para realizar un programa de innovación en el centro, pero es prácticamente imposible saber la rentabilidad formativa -más allá del propio centro- que la Administración obtiene de la inversión efectuada en ese programa.
- 9.- Sólo se paga -es decir, se reconoce en el sistema de sexenios- la actividad de formación homologada por la Administración, quedando fuera los esfuerzos autónomos de dinamización en los centros o cualesquiera no reconocidos administrativamente.
- 10.- Se congelan las partidas presupuestarias de Innovación y Renovación Pedagógica y se descapitalizan -económica e ideológicamente- los Centros de Profesores, que se reconvierten progresivamente en agencias descentralizadas de gestión de los cursos institucionales de formación.
- 11.- Se trasladan a Julio y Septiembre los cursos institucionales de formación, con lo que no se avanza en la formación permanente en horario lectivo.
- 12.- Los pagos y subvenciones a actividades autónomas de formación alcanzan retrasos considerables y son insuficientes, con lo que se impide una buena planificación de esas actividades y su total gratuidad.
- 13.- Los colectivos críticos de profesores y profesoras, pese a su reconocida incidencia en la renovación pedagógica, siguen sin ser reconocidos como interlocutores válidos para la discusión con la Administración de los asuntos directamente relacionados con la formación permanente del profesorado y la innovación educativa; y esto con la adquiescencia de la práctica totalidad de las organizaciones sindicales, que no han sido capaces de concretar todavía los Acuerdos de Mayo de 1988, posteriores a la huelga.
- 14.- ...Acierte el lector o lectora el nº de páginas necesarias si continuáramos el listado tratando los siguientes tópicos: gratuidad de la educación infantil, transporte y comedor, servicios de atención temprana, servicios de integración de deficientes, demagogia de las "ratio", despoblamiento de las zonas rurales, política de ocio y tiempo libre para la infancia y la juventud, arquitectura de los centros escolares, coste a las familias de la enseñanza obligatoria y gratuita, ausencia de un plan global y de coordinación de los distintos servicios de las administraciones educativas, presupuesto económico de los centros escolares, desconocimiento de la evaluación -si la ha habido- de las fases de experimentación de la Reforma, composición de las plantillas y asignaturas afines, burocratización de los Consejos Escolares, jornada continua y participación social de la comunidad educativa, enfermedades ligadas al trabajo docente, homologación económica del profesorado, valoración social de la docencia y colaboración entre familia y escuela, criterios de elaboración del

calendario escolar, ...En fin, sirva este inacabado fragmento de la realidad como contraste al discurso institucional de la Reforma.

4. Los colectivos críticos y las estrategias de intervención

He defendido la creencia de que los profesores y profesoras organizados en los colectivos críticos desarrollan una cultura pedagógica de enfrentamiento a las formas explícitas y ocultas del control social sobre la escuela, y más concretamente, sobre los procesos de socialización institucional de su actividad docente. Creo, además, que este proceso de construcción cultural se materializa en acciones estratégicas colectivas de resistencia y transformación que escapan al marco estrictamente pedagógico para instalarse en el más amplio de las condiciones políticas que el poder impone en el marco de relaciones entre la educación y la sociedad.

A partir de aquí trataré de identificar aquellas estrategias de intervención que caracterizan el movimiento organizado de la pedagogía divergente.

4.1. Las Escuelas de Verano

Esta es quizá la actividad con mayor tradición e implantación entre el conjunto del profesorado. Se convocan en todo el ámbito territorial del Estado, y reúnen todos los años a más de 20.000 docentes. Las Escuelas de Verano han venido evolucionando en su programación a lo largo de los años, respondiendo esta evolución a los cambios de estrategia de los Movimientos de Renovación Pedagógica que las convocan, y a los cambios políticos y sociales.

En un primer momento esta actividad respondía a la necesidad de un espacio profesional para el reciclaje y el intercambio de experiencias didácticas, introduciendo en nuestras aulas y escuelas la pedagogía moderna que la Administración olvidaba o incluso combatía. La nefasta formación inicial, el burocrático y autoritario reciclaje a través de la Inspección, y el distanciamiento abismal de los ICEs y la Universidad en general respecto a la escuela, hacían de las Escuelas de Verano el único espacio donde encontrar "las técnicas" más apropiadas de una pedagogía moderna enfrentada a la reaccionaria pedagogía oficial. Pero fue también el momento de la conexión formal de la política organizada de la oposición al régimen franquista con el profesorado más inquieto. En las Escuelas de Verano se han presentado programas de los partidos políticos y sindicatos de izquierda, y también, en más de una ocasión fueron visitadas por bandas fascistas para dejar en el cuerpo de los asistentes la huella de la intolerancia.

El segundo momento difiere del primero en el cambio desde el reciclaje a través de las técnicas modernas hacia la reflexión teórico-práctica sobre la función de la pedagogía crítica y sus estrategias de implantación en la escuela. Es el momento ya de la entrada en el gobierno del Partido Socialista, la creación de los CEPs, y la experimentación de las Reformas, y por tanto, de una oferta paralela de formación institucional competitiva con la que asumían hasta entonces de un modo exclusivo las Escuelas de Verano.

Creo que este siguiente momento puede caracterizarse por estos dos puntos cardinales. El primero es el enfrentamiento con la mirada miope que reduce el curriculum al replanteamiento metodológico de la enseñanza, tratando de reconceptualizar a éste como el debate social sobre la oferta cultural de la escuela. El curriculum se desplaza, en el territorio de las Escuelas de Verano, del espacio de la cultura institucional hacia los márgenes en que se encuentra con el feminismo, la ecología, la defensa de la cultura oprimida, la solidaridad con los pueblos y sus creaciones,... Del espacio de la cultura academico-disciplinar a la aventura de la integración globalizadora en el conocimiento y la experiencia,... Del espacio de la cultura empaquetada de un modo único y preestablecido, a la búsqueda de la diversidad en el tratamiento y decodificación de la información cultural, y la experimentación de nuevos formatos y propuestas prácticas ...

El segundo punto cardinal es también un proceso reconceptualizador: la redefinición de la identidad de la renovación pedagógica organizada, actor involuntario en el gran teatro de la confusión de la política educativa en los últimos años. Y las Escuelas de Verano han sido el escenario público de un debate sobre la desmovilización, la crisis de expectativas, las nuevas formas de hegemonización institucional del pensamiento educativo, y las contradicciones entre intereses institucionales, intereses laborales e intereses de renovación pedagógica. Una buena síntesis de esa contradicción la constituyó la huelga de la enseñanza en la primavera de 1988, una fecha que partió en dos pedazos irreconciliables la historia reciente de la política educativa de la socialdemocracia.

Y tal vez un tercer momento de las Escuela de Verano comience ahora, en el curso 91-92, con la implantación de la LOGSE y las negociaciones para su desarrollo entre Administraciones y Sindicatos. Pero esto es ya futuro. Condicionará, eso sí lo sabemos, el perfil de ese territorio autónomo de los profesores y profesoras críticos.

4.2. Los seminarios permanentes o grupos de trabajo y sus

Los encuentros puntuales en las jornadas de verano evidenciaron la necesidad de la continuidad, la organización y el programa de trabajo estable. Las características de esta actividad permanente varían de unos colectivos a otros, pero, en cualquier caso, creo que es posible identificar algunos rasgos comunes a todas ellas. Si bien pueden situarse en seis planos diferentes, deben verse en estrecha interrelación. Tales son: a) el plano de la actividad sobre el curriculum como propuesta cultural y cruce de prácticas escolares; b) el plano de la actividad sobre la organización del centro escolar como núcleo básico de la renovación pedagógica; c) el plano de la actividad de investigación educativa como forma de construcción de nuestro conocimiento profesional docente; d) el plano de la actividad de formación inicial y permanente del profesorado como garantía de la calidad de la enseñanza y la renovación pedagógica; e) el plano de la actividad en la política educativa como marco de regulación y condicionamiento del trabajo pedagógico; f) el plano de la actividad sobre la política social y el encuentro con la práctica de otros movimientos de transformación social. Me detendré brevemente en los cuatro primeros planos, puesto que los dos últimos vienen siendo argumentados a lo largo de todo el texto.

* El plano de la actividad sobre el curriculum en el nivel de selección y organización de la cultura

En el 2º Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica se conceptualizó al curriculum como una propuesta cultural para el desarrollo pleno de la personalidad, la maduración humana y la adquisición y reconstrucción del conocimiento crítico con el que poder interpretar, analizar y transformar el mundo individual tanto como el mundo social. Todo ello en relación con la defensa y transformación autocrítica de los valores e intereses de pertenencia a un pueblo. Esta propuesta cultural se concreta de un modo diferente sobre distintos niveles que cruzan la práctica educativa.

En un primer nivel, el de la selección, organización y codificación de la cultura básica común -el "curriculum básico"-, los colectivos críticos dirigen su acción a desenmascarar el supuesto enfoque técnico y de expertos al que se reduce el debate sobre la selección cultural. Se considera que el curriculum es una construcción social e histórica, y como tal, debe estar sometido a un amplio

¹⁰ El contenido de este epígrafe se apoya en la ponencia que la Federación de MRPs del País Valencià presentó a l ncuentro Estatal de MRPs. Cáceres, 1991

y democrático debate social¹¹. La sustitución de este necesario debate por una "consulta entre expertos y profesionales", y la arrogación unilateral de la Administración del Estado de la responsabilidad de decidir el curriculum básico desplaza y reduce los problemas del curriculum -que son problemas sociales, culturales y políticos- a problemas aparentemente técnicos cuya resolución depende básicamente de expertos en las diferentes disciplinas de conocimiento. En este sentido los diferentes colectivos críticos de profesores y profesoras se han negado a aceptar el papel puramente testimonial que diferentes fuerzas sociales, sindicales y políticas -incluidos los MRP- han tenido en el llamado "debate sobre los Diseños Curriculares Base".

Por otra parte, la consideración tecnológica de las formas de selección cultural tiene como consecuencia un modelo cultural dominante nutrido del criterio de la separación y especialización del conocimiento. Sin embargo, la tradición investigadora y la práctica de estos colectivos vienen a reforzar criterios globalizadores del conocimiento, enfoques que eviten una valoración social diferente del conocimiento -matemáticas frente a artística, por ejemplo-, y planteamientos que contemplan lo no explícito u oculto como una forma de cultura curricular presente también en las aulas y por tanto, objeto de reflexión en los procesos de selección y codificación del curriculum básico.

* El plano de la actividad sobre los materiales y proyectos curriculares

En un segundo nivel, el de la concreción de la anterior propuesta cultural en proyectos y materiales curriculares, los colectivos críticos poseen un importante bagaje en la experimentación e innovación curricular. Sin embargo, toda la extensa red de materiales y experiencias producidas carece, todavía, de una rigurosa sistematización. Esta es en la actualidad una de las tareas prioritarias, al menos, por cuatro razones que paso a exponer.

la primera razón, porque es necesario encontrar los nudos que entretejen esa extensa red que, desde los proyectos educativos de centro y los planes anuales a los materiales para el desarrollo del curriculum, constituya la coherente propuesta teórica y práctica de la pedagogía crítica.

La segunda razón es más coyuntural. En el momento presente, cuando el discurso institucional descarga una porción importante del éxito de la llamada Reforma en los denominados "proyectos curriculares" -ignorando, por cierto, la producción de los colectivos críticos- los ejemplos prácticos de

¹¹ Ver *Manifiesto por un curriculum público, popular y democrático*. Federación MRPS PV y los Sindicatos CC.OO., FETE, CGT y STE-PV. (1991)

materiales y proyectos innovadores que pueden ofrecer los colectivos constituyen una vía diferente y alternativa de entender el desarrollo del curriculum en las escuelas, demostrando además que más allá de las grandes declaraciones de intenciones y los grandes principios de renovación, se pueden ofrecer ejemplos prácticos coherentes con la pedagogía crítica.

La tercera razón está relacionada con la ideología social y pedagógica. Ante propuestas centradas en la parcelación y especialización disciplinar, la alternativa crítica pretende vincular la construcción del conocimiento a la realidad social, sugiriendo también materiales prácticos que no desvinculen la elaboración del conocimiento de las variables organizativas de los centros, ofreciendo además alternativas en relación con el desenmascaramiento y explicitación de las formas culturales simbólicas que, dentro del llamado "curriculum oculto", reproducen relaciones alienadas de muy diverso tipo: sexistas, racistas, clasistas, uniformizadoras, autoritarias, etc.

La cuarta razón es táctica. Se habla del curriculum abierto y flexible, pero sabemos que esa supuesta apertura y flexibilidad curricular -que no lo es tanto, tal como quedan los mínimos prescritos por el Estado-, puede acabar fuertemente cerrada desde las grandes editoriales a través del libro de texto único. Los materiales de estos colectivos deben actuar como un modelo alternativo y de contraste, que ejemplifique esa apertura y flexibilidad, y permita un trabajo creativo por parte de las profesoras y los profesores. Frente a la oferta única de un mercado controlado por las grandes multinacionales del libro de texto, debe asumirse el reto de provocar en el conjunto del profesorado la posibilidad de opciones diferentes y más renovadoras en el desarrollo curricular.

** El caso del Proyecto IRES*

En la actualidad asistimos tal vez al primer intento sistemático y organizado de ofrecer desde este marco alternativo de los colectivos críticos un proyecto curricular, entendido éste como una propuesta global teórico-práctica de investigación y desarrollo del curriculum¹², y por tanto como algo más y diferente de un "paquete" de materiales más o menos conexos. Me refiero al Proyecto IRES del grupo Investigación en la Escuela, de Sevilla y por lo que conozco hasta el momento quiero destacar algunas características.

¹² Un desarrollo del concepto y lo que ello tiene que ver con la transformación de la práctica docente puede verse en las diferentes aportaciones del monográfico sobre el tema que Cuadernos de Pedagogía dedicó en su nº 194 de julio-agosto 1991, así como en Martínez Bonafé (1991).

El proyecto está siendo realizado por un equipo interdisciplinar de profesores de diferentes niveles del sistema, con una amplia trayectoria de renovación pedagógica. La propuesta hace explícita y somete a debate una considerable base de fundamentación, donde se sugieren alternativas innovadoras en el tratamiento del conocimiento escolar, y la actividad investigadora de los escolares. Pero también supone un reto profesional -un proyecto de investigación- del profesorado implicado en su experimentación y desarrollo. Se parte de tres ideas eje: el reconocimiento de la complejidad, la construcción del conocimiento por parte de profesorado y estudiantes, y la perspectiva estratégico-crítica en el desarrollo de la enseñanza. Y se propone una amplia participación del profesorado en la investigación y desarrollo de estos principios motores y sus concreciones prácticas¹³. Creo que a la novedad de un proyecto autónomo de estas características hay que sumarle su oportunidad. Asistimos a un momento en que la retórica de la Reforma ha desviado parte de su discurso institucional hacia "la importancia de los materiales", apremiando a grupos de profesores y profesoras en ámbitos como los CEPs o los Programas de Formación Institucional a organizar el equipamiento para su producción; pero nada hace pensar que institucionalmente se quiera y se pueda ir más allá de la renovación metodológica de la enseñanza de las disciplinas. Alternativas como la del grupo Investigación en la Escuela ponen su punto de mira en un cruce donde desentorrecen más caminos: los problemas del desarrollo del currículum, las particularidades y determinaciones del conocimiento práctico de profesores y profesoras, el ámbito de experiencias cotidianas de los estudiantes, la especificidad del conocimiento escolar, el marco organizativo de los centros. Naciendo de ese cruce una propuesta para la acción.

* El plano de la actividad sobre la organización del centro escolar.

Tradicionalmente el plano de la innovación en el currículum se ha contemplado de un modo disociado de los procesos y estructuras organizativas de las instituciones en las que tal innovación debe realizarse, y en cualquier caso, la preponderancia de un enfoque burocrático en las organizaciones educativas ha potenciado que la comprensión de los problemas organizativos se cierra en la resolución de los problemas técnicos fundamentales centrados en la eficacia y el control en el interior de la propia la administración educativa.

¹³ Esta ponencia será presentada en las VIII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. Sevilla, en noviembre de 1991, cuyo tema monográfico es precisamente el debate sobre el citado Proyecto IRES. Tendremos ocasión allí de conocer y discutir las estrategias de implantación que sugiere el equipo elaborador.

Otra posibilidad, sin embargo, es buscar la comprensión de lo que sucede en las escuelas -y de cómo sucede el curriculum en la escuela- desde un criterio relacionador o de aproximación a realidades sociales complejas como son las aulas y escuelas¹⁴. Tal es el punto de partida de los colectivos críticos, para quienes el centro escolar constituye el núcleo básico de la renovación pedagógica, el marco de referencia dentro del cual se pretende que las propuestas y experiencias sean sometidas a un proceso continuo y colectivo de reflexión, investigación y evaluación. Se sugiere la necesidad de contemplar de un modo asociado las transformaciones y propuestas de renovación pedagógica en el curriculum con las necesarias transformaciones y propuestas de renovaciones en las organizaciones que deben hacer posible aquella renovación pedagógica en el curriculum. Considerando a la organización escolar, entonces, como una dimensión fundamental de la renovación pedagógica.

En contextos deliberativos de renovación pedagógica, -por ejemplo, las Escuelas de Verano- se suelen defender principios curriculares como la coeducación, la conexión con el entorno cultural y ecológico, o la globalización. Sin embargo, es también bastante común en tales contextos escuchar la queja de compañeros o compañeras que no encuentran en el equipo docente de su centro, ni el marco organizativo de tiempos y espacios, ni en las funciones y/o límites organizativos que regulan instancias superiores de la administración educativa, ni en la burocratización de la cultura organizativa de la escuela, el apoyo estructural necesario para que tales principios curriculares pasen del slogan de la resistencia pedagógica a conformar hipótesis de trabajo con posibilidades reales de verificación práctica.

La presencia de ese discurso separado -entre curriculum y organización escolar- se evidencia actualmente en el proceso de reforma del sistema educativo emprendido en el Estado Español. Se reconoce, por un lado, la importancia de un cambio organizativo en las escuelas, como condición para la mejora de la enseñanza. Sin embargo, por el otro lado, los análisis de la concreción de la propuesta observan cambios en la estructura del sistema y en el llamado "Diseño Curricular Base", pero se mantienen prácticamente intocables las condiciones organizativas del centro escolar y las condiciones estructurales del puesto de trabajo del profesor o profesora. Esto todavía se hace más evidente si se analiza el "modelo" practicado durante los últimos años en la experimentación de las llamadas "reformas curriculares" del Ciclo Superior de la EGB y en las EE.MM.

¹⁴ Al respecto puede verse un texto ya clásico y temendamente revelador: *La vida en las aulas* (Jackson, 1991).

Jerarquías, normas, usos y asunciones, funciones y roles, etc, son formas prácticas de racionalidad que se dan día a día en el interior de las escuelas, en estrecha relación -no siempre explícita y consciente- con las formas prácticas de racionalidad curricular. En relación con las formas "ocultas", en los colectivos críticos se asume además el reto de analizar y profundizar en lo que la escuela conserva y distribuye como cultura a través de sus modelos organizativos, es decir, las formas simbólicas de sometimiento a un tipo de interacción entre individuos regulado por una distribución desigual de poder, y que provoca en los alumnos y alumnas la interiorización de significados culturales dominantes no explícitos.

Una práctica crítica y de renovación pedagógica no puede obviar el modo en que la administración educativa obstaculiza o, por el contrario, actúa como espacio e instrumento de la actividad emancipatoria en la construcción del conocimiento en las escuelas. Y es esa misma perspectiva crítica y de renovación la que debe orientar la innovación desde el reconocimiento del centro escolar como unidad de reflexión y acción profesional de los profesores y profesoras.

Las alternativas se dirigen en ese sentido: el aula no es un espacio cerrado, se investiga en la transformación de espacios y tiempos, se plantean nuevos esquemas y relaciones organizativas, se construyen alternativas de renovación generando con todo ello conciencia crítica frente a modelos escolares conservadores y se sugiere un marco ideológico de reflexión para la consecución de una escuela crítica, popular y cooperativa.

* El plano de la investigación educativa

Existe un discurso dominante que sitúa la capacidad de investigación y teorización educativa en el espacio cerrado de las Universidades. Los colectivos críticos se enfrentan a ese criterio, máxime cuando la investigación académica superior, tradicionalmente desconectada de la realidad de las aulas, ha resultado ser muy poco "educativa", en el sentido de mejorar la calidad de la enseñanza y dotar de mejores instrumentos teóricos y prácticos a las profesoras y los profesores.

El trabajo investigador de los colectivos se sitúa en el terreno de la práctica y la teoría buscando los mecanismos adecuados para la innovación y la renovación pedagógica. A través de la reflexión en la acción y sobre la acción, y el intercambio cooperativo de reflexiones y experiencias, se intenta profundizar y desarrollar el conocimiento profesional teórico-práctico, a la vez que aportar una base empírica de demostración sobre las contradicciones de

aquellas teorías que ven a la escuela simplemente como un aparato de reproducción. En la actividad y en la investigación sobre la actividad se evidencian las fisuras del sistema educativo reproductor y la posibilidad de una acción comunitaria crítica con los diferentes mecanismos de reproducción.

* El plano de la Formación del Profesorado.

No es posible contemplar propuestas de renovación en la escuela sin ver la interrelación que ello tiene con la formación del profesorado que debe protagonizar de un modo activo tal renovación. Las acciones de formación propias de los colectivos críticos de profesores y profesoras se fundamentan en un marco teorizaciones, investigaciones y experiencias dando lugar a principios como los siguientes¹⁵:

¹⁵ Una buena síntesis de investigaciones y criterios básicos en el aprendizaje de la actividad docente puede verse en Calderhead (Ed) (1990).

- la unidad de la teoría y la práctica en educación, entendiendo la formación del profesorado como praxis.
- la comprensión de la función social e ideológica de los procesos de escolarización
- la necesidad de un contexto normativo dentro del cual, enfatizando los valores sociales y morales, nos eduquemos profesionalmente en la intervención tanto en las dinámicas internas de la escolarización como en el más amplio mundo social al cual contribuyen éstas.
- el reconocimiento de la complejidad de la vida en las aulas y escuelas, y la crítica al aislamiento, separación, tecnicismo y falsa neutralidad en el enfoque de la resolución de los problemas educativos.
- el análisis de la diferencia cualitativa entre el conocimiento práctico de los profesores y profesoras y el conocimiento académico recibido, así como el reconocimiento de la diferencia entre los eventos, contextos y situaciones en los que se produce uno y otro conocimiento.
- la crítica a la ideología del profesionalismo, que enmascara la creciente descualificación y proletarización del trabajo docente a través de la estandarización de las competencias y habilidades de enseñanza y la división social del trabajo entre quienes piensan y quienes ejecutan.
- la reivindicación de la práctica en los centros escolares como base para el aprendizaje de la enseñanza, no para ofertar modelos de imitación sino para situar la evaluación crítica del propio conocimiento profesional en los contextos problemáticos de la acción.
- La crítica de los cursos de formación como certificaciones legitimadoras de la actividad profesional.
- la idea que las políticas de desarrollo de competencias para aumentar la calidad de la docencia deben descansar en el aumento de autonomía y control sobre el propio trabajo, antes que el control y asesoramiento impuesto desde fuera.

Estas ideas han conducido a la pedagogía radical hacia formulaciones y propuestas más precisas. Respecto a la formación inicial, es tradicional el rechazo a la doble titulación y propuesta histórica del cuerpo único docente. Nadie asegura que la licenciatura -sin modificar las estructuras de formación universitarias- vaya a mejorar el aprendizaje de los futuros profesores y profesoras, pero se sabe que, entre otras dificultades, la doble titulación viene a reforzar la jerarquización entre los distintos cuerpos del profesorado, "invitando" a los profesores y profesoras de niveles inferiores a ascender profesional y socialmente a través de la obtención de nuevas titulaciones y certificaciones. Y ello genera frustración, malestar, descualificación y devaluación del profesorado en los niveles inferiores del sistema, ya que el puesto de trabajo en estos niveles se mantiene sobre una injusta discriminación

en la retribución económica, la distribución de las horas de trabajo, la formación académica y el reconocimiento social.

Homologar las retribuciones laborales y la duración de los estudios de formación Inicial, con los de los niveles superiores del sistema educativo, evitando las escalas y niveles discriminatorios de unos cuerpos sobre otros; definir las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria como licenciaturas; dotar de contenido curricular específico cada una de estas licenciaturas en función del puesto de trabajo a desempeñar; permitir el máximo de movilidad ascendente y descendente en los distintos niveles del sistema, con los requerimientos de formación oportunos, y sin que ello suponga ningún tipo de "premio" profesional o salarial; son algunas de las reivindicaciones más precisas que a menudo aparecen en la documentación de los colectivos críticos. Así como la necesidad de unificar en un único programa e institución los actualmente dispersos títulos y programas necesarios para la legitimación académica del ejercicio de la docencia en los diferentes niveles del sistema.

5. La necesidad de la autocrítica

Hasta aquí he presentado una aproximación al marco conceptual y las estrategias de intervención de los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. Sin embargo, la realidad no es tan lineal y compacta como el esquema que yo he tratado de sugerir aquí. En el interior de la divergencia existen divergencias, y en el proceso de agudizar las contradicciones se producen nuevas contradicciones. No siempre el texto se ve acompañado de prácticas coherentes con su enunciado, y puede ocurrir -ocurre- que en el combate al status vigente se produzca precisamente lo que se quiere evitar: el matenimiento de ese status. Sin embargo, esto no debería extrañarnos si se tiene en cuenta -como nos recuerda Willis (1986)- que la producción cultural de los grupos subordinados, es decir, los procesos de creación de significados, los conocimientos alternativos, la actividad, creatividad y promesa social de los grupos subordinados, debe verse en una relación más *interna y dialéctica* con las estructuras de una sociedad capitalista y patriarcal. Es cierto que la resistencia de los colectivos pedagógicos radicales no llega a desafiar las estructuras básicas del sistema educativo, pero -tomo la frase del propio Willis- ¡pedir su éxito es como pedir un cambio de época cada domingo por la tarde!.

La evidencia del desajuste, la impredecibilidad e incerteza en el discurso pedagógico crítico debe sugerir la necesidad de una evaluación radical y conducir a un proceso constante de autocrítica. Asistimos a una época

caracterizada por la confusión y la pérdida del sentido inicial de los significados en el discurso crítico de la izquierda. Conceptos como escuela pública, cultura popular, igualdad de oportunidades o coeducación, por ejemplo, deben remitirnos a una reflexión profunda sobre el papel que juegan hoy en un discurso que no ha espacado a la tela de araña del poder. ¿Qué cultura reproducimos en nuestras organizaciones y actividades? ¿Cómo dialogamos para que nuestra comunicación sea educativa tanto en el desarrollo interno de los colectivos como en su proyección externa? La pedagogía radical tiene todavía muchas cuestiones pendientes, y lo sabe.

Referencias bibliográficas

- ANAYA, G. (1989) "Los MRP ante una reflexión colectiva". *2º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Gandía, abril 1989.
- ANAYA, G. (1990) "Saber antropológico y cultura debida". *Revista de Educación* nº 292. pp. 37-63.
- APPLE, M.W. (1987) *Educación y Poder*. Barcelona, Paidós-MEC.
- CABRERA, B. (1988) "A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico". *Tempora* nº 11-12. pp. 59-82.
- CALDERHEAD, J. (Ed) (1990) *Teachers' Professional Learning*. London, Falmer Press.
- CARNOY, M. (1985) "Educación, Economía y Estado". *Educación y Sociedad* nº 3. pp. 7-52
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1987) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CONFEDERACION MRPs (1991) "Los movimientos de renovación pedagógica ante la LOGSE". *Documentos MRP* nº1. Cáceres, APEVEX.
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1975) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, S. XXI
- GRAMSCI, A. (1975) *Cartas desde la cárcel*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.
- HABERMAS, J. (1981) *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid
- HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid, Tecnos.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II*. Madrid, Taurus.
- HERNANDEZ PEDRERO, V. (1988) "¿Aprenden las sociedades? Premisas psico-evolutivas y sociológicas en la ética comunicativa de Habermas". *Tempora* nº11-12. pp. 47-57.
- KUHN, Th. (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

- MARTINEZ BONAFE, J. (1989) "Invitación a una etnografía política de la renovación pedagógica". *Anales*
- MARTINEZ BONAFE, J. (1989) *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia, Universitat de València.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1991) *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla, Diada Edit.
- McCARTHY, Th. (1987) *La teoría crítica de Jurgen Habermas*. Madrid, Tecnos.
- MRP ESCOLA D'ESTIU DEL PV (1989) *Sistema educatiu, escola popular i pedagogía crítica*. Valencia, MRP Escola d'Estiu/CEP Burjassot.
- OZGA, J. (Ed) (1988) *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes, Open University Press.
- PAPAGIANNIS, G.J. et al. (1986) "Hacia una economía política de la innovación educativa". *Educación y Sociedad* nº 5 pp. 149-198.
- POPKEWITZ, T. (1990) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. València, Universitat de Valencia.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- WILLIS, P. (1986) "Producción cultural y teorías de la reproducción". *Educación y Sociedad* nº 5. pp. 7-34.