

TRABAJO DOCENTE, CONOCIMIENTO Y CAMBIO SOCIAL

José Ignacio Rivas Flores¹

Resumen

El trabajo docente se está viendo sometido a cambios importantes que a menudo se concretan en un fuerte deterioro de las condiciones en que se desarrolla, así como del propio sentido de la profesión. Este deterioro tiene que ver bastante con los modos en que la institución escolar va asumiendo (o no) los cambios de la sociedad, producto de las nuevas condiciones sociales, culturales, económicas y políticas. Se puede hablar de una cierta pérdida de sentido en el terreno educativo que cuestiona el trabajo del docente tal como éste se ha venido definiendo desde las prácticas cotidianas. El proyecto modernista de escuela se ve seriamente amenazado y especialmente la concepción del conocimiento implícita. Conocimiento y cultura están implicados de forma necesaria, por lo que la nueva concepción de la sociedad está alterando tanto los modos de conocer como el propio contenido del currículo escolar. Lo cual, lógicamente, afecta al trabajo del docente, por lo que me propongo diseccionar a grandes rasgos las nuevas condiciones a las que tiene que enfrentarse, desde este punto de vista, y aventurar algunas líneas para una nueva agenda de la formación y el desarrollo del profesorado.

Sociedad y conocimiento. Algunas claves para interpretar el trabajo docente

Decir que la educación y el trabajo docente están en una situación de crisis, no es sino reincidir en un tópico propio de los sistemas educativos en sus diversos periodos históricos. Casi po-

¹ Dr. en Ciencias de la Educación. Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España. Profesor en cursos de Doctorados y Maestrías. Director del Programa de Investigación «Profesorado, Cultura e Institución Educativa». e-mail: i_rivas@uma.es

dríamos hablar de un componente estructural que resurge sistemáticamente en los momentos en que la sociedad se encuentra más sometida a cambios sustantivos. Generalmente esto supone que los diferentes Estados desarrollen políticas de cambio tendientes a realizar ajustes en las prácticas escolares que poco o nada modifican las realidades profundas de los procesos educativos.

Normalmente estas políticas asumen un logaritmo del tipo siguiente: el trabajo del docente produce (debe producir) un conocimiento en el alumnado a partir del cual es posible el cambio y la mejora de la sociedad. Se establece una relación causal entre trabajo del profesorado, conocimiento escolar y el cambio de la sociedad. En la medida que la escuela está fracasando en desarrollar esta relación, es fácil colgarle la responsabilidad de todos o buena parte de los males que aquejan a nuestro mundo. Este hecho supone poner de manifiesto una relación de dependencia del conocimiento escolar en relación a la sociedad. Es ésta quien establece qué conocimiento es el más adecuado y cómo debe utilizarse para conseguir este cambio social. El problema es quién y cómo, en el supuesto nombre de la sociedad, define estos objetivos de cambio y en qué medida la escuela está comprometida en esta definición. Privatización y mercantilización son los dos ejes para manejar esta cuestión.

Mi interés, por tanto, en este trabajo es fundamentalmente problematizar en los sistemas educativos, esta relación aparentemente "natural" entre estos tres conceptos, ya que entiendo que verla como causal es una forma de simplificar el problema y de buscar una solución fácil que sólo busca responsables y no cambios significativos. Esta es una de las causas, desde mi punto de vista, de que la cultura empresarial esté entrando con fuerza en el mundo escolar y planteando soluciones que poco tienen de educativo y mucho de selección y exclusión. En la medida en que esta relación se contempla de este modo es fácil establecer soluciones "técnicas" que favorecen un mercado de respuestas educativas que propugnan el "éxito". El contenido social y político de la educación se diluye en esta relación.

En un momento de fuerte "mercantilización de la educación" esta relación entre conocimiento, sociedad y trabajo docente se convierte en instrumental. Se asume con naturalidad que las demandas de la sociedad son las que establecen qué conocimiento y cómo construirlo. El problema se plantea cuando estas demandas son establecidas desde colectivos sociales concretos con intereses particulares, normalmente espurios, que buscan en la educación un modo de selección y de consolidación de posiciones de preeminencia y control social. Para los intereses de estos grupos el discurso apropiado para la educación es el de convertirla en un bien de consumo, sometido, como tal, a las leyes del mercado.

La educación se convierte así, en una propiedad: educarse es poseer conocimientos. Por tanto se puede adquirir o puede servir como moneda para obtener otros bienes. No se trata de construir una comprensión del mundo sino de apropiarse, por los medios establecidos al efecto, del conocimiento adecuado para actuar en el mercado social. Educación y conocimiento, de este modo, es equivalente a obtener credenciales que permitan el acceso a ciertos ámbitos sociales y económicos. No podemos perder de vista, por ejemplo, en relación a esta cuestión, las teorías del capital humano que rigen en buena parte de los organismos internacionales preocupados por la educación, que instrumentalizan de forma radical el conocimiento y al sujeto que lo posee.

El docente, en esta dinámica, se convierte en un mero "vendedor", sin que en modo alguno sea partícipe en la producción de aquello que vende. Más bien se le adjudica un producto acabado, no teniendo más misión que administrarlo en la forma establecida. En el mejor de los casos lo podríamos entender como un "gestor" del conocimiento, entendido el conocimiento como un todo coherente y preciso; como algo objetivable. El papel del docente es administrarlo del mejor modo posible para distribuirlo entre el alumnado según sus méritos y capacidad. Ambas cosas, el conocimiento y el modo de administrarlo, vienen establecidas a través del *curriculum* prescrito, elaborado desde los hacedores de la política del Estado, en el mejor de los casos, o por los "fabricantes" de libros de texto o

materiales educativos en la mayoría de las ocasiones.

El mercado educativo, según este planteamiento, se puede entender en varios sentidos. Primero, como una práctica económica de la sociedad neoliberal que abre la escuela a la especulación empresarial. Los tratados de libre comercio y algunos acuerdos internacionales amparados por el FMI o el Banco Mundial¹ sitúan la educación en el listado de actividades empresariales liberalizadas, que por tanto, se someten a la lógica de la actividad privada competitiva. Las multinacionales de la educación o los holding educativos, no necesariamente de tipo confesional, tienen garantizada su movilidad y su implantación en todo el mundo globalizado. Privatización y mercado, por tanto, van de la mano, amparados en el discurso liberal de la libre elección.

El segundo sentido en que entendemos este mercado, corresponde a la práctica cotidiana de la educación por parte de las instituciones escolares y los docentes que actúan en ellas. Como antes apuntaba, el docente deja de ser productor de conocimiento en la escuela para convertirse en gestor o en vendedor. De este modo, su trabajo se convierte en una mera actividad comercial: se ofrece un producto en forma de curriculum, que otorga, al que lo obtiene, la garantía del éxito social. Los libros de texto y las editoriales educativas hacen la labor de mediación entre la propuesta del Estado y las prácticas cotidianas, desde la aparentemente neutralidad técnica. Si bien, lo normal es que dichas editoriales pertenezcan a colectivos sociales, culturales y religiosos con intereses concretos en la educación².

En ambas situaciones, aparentemente se garantiza la libre competencia entre propuestas educativas, como si realmente existiese tal variedad de propuestas. Los criterios para esta competencia están en función de una aparente calidad técnica de cada propuesta, que se traduce en una mayor cantidad de recursos y de actividades; o bien en la "calidad social" del centro, en cuanto que se ofrece un ambiente de control, exigencia y disciplina adecuado, libre de la presencia de elementos disruptivos (cognitiva, cultural,

o étnicamente hablando) (Vid.: Santos Guerra, et al, 2003). Desde mi punto de vista esto no deja de ser una falacia: el conocimiento que manejan, en términos epistemológicos e ideológicos, así como los modelos sociales y políticos con los que actúan, presentan una fuerte homogeneidad dentro de los márgenes aceptables para el marco hegemónico actual. Existe una misma lógica interna que actúa en todos ellos.

El hecho de que la educación entre en el terreno del mercado supone homogeneizar, de facto, la propuesta educativa que se plantea en la mayoría de las ocasiones, al someterse a la lógica mercantilista y neoliberal que éste representa. Se establecen diferencias desde la oferta de servicios, no desde el contenido de la educación que se lleva a cabo. Se desarrolla, por tanto, un tipo de cultura y moral propios del modelo de sociedad que representa el mercado, eludiendo la responsabilidad social y política inherente a todo sistema educativo. Sin duda alguna, desde mi perspectiva, el mercado actúa desde la ideología e intereses de quienes lo gestionan; desde los intereses de clase de los colectivos sociales que lo manejan y dirigen: principalmente la burguesía industrial y los colectivos conservadores más militantes.

Esto puede tener lugar a causa de la supuesta "neutralidad técnica" que adjudican al quehacer educativo y, en consecuencia, a las propuestas que se ofrecen. Se habla de "calidad" del servicio y no de responsabilidad social. En la medida que al problema lo reducen a una cuestión de técnicas y recursos educativos y de oferta de actividades formativas de todo tipo, no se entra en el fondo de las propuestas ideológicas, políticas y sociales que representan, dejando que actúen a su libre albedrío los modelos del mercado. Además, de cara a garantizar esta "neutralidad", se establecen controles de "calidad", en forma de estándares establecidos que marcan los límites de acción de las diversas propuestas educativas. Estos controles están elaborados desde criterios particulares e interesados que determinan qué es aceptable y qué no en el mundo educativo, tergiversando de forma grave la cotidianidad del trabajo docente. No interesa tanto qué conocimiento hay que construir en la

escuela y a qué colectivos representa, sino cómo adecuarse a las normas que garantizan el éxito comercial de la propuesta.

Definido el problema de este modo voy a intentar diseccionar y analizar esta situación de una forma más detallada. Para ello quiero desarrollar lo que entiendo como una ruptura radical entre el trabajo del profesorado y las finalidades educativas, de acuerdo a los recientes cambios sociales. A partir de ahí, intentaré diseñar algunas líneas de cambio sobre las que entiendo habría que pensar para elaborar, colectivamente, nuevas prácticas educativas.

Ruptura en el trabajo docente

De acuerdo a lo dicho hasta ahora, entiendo que el trabajo del docente en la situación actual, se ha convertido en "la gestión del conocimiento y de la cultura" elaborada fuera de la escuela y orientada cultural y éticamente, para el desarrollo y mantenimiento del sistema económico y productivo neoliberal. Por esta razón se produce una descualificación importante y una pérdida de control sobre las finalidades, los procedimientos y los resultados de su actividad (Robertson, 1996). La autoridad del docente en torno al conocimiento es desplazada hacia otras instancias, a menudo con mucha menos posibilidad de control democrático y profesional. En palabras de Popkewitz (1982: 26-27).

La incorporación de la organización racional (...) supuso incorporar la impotencia y la incompetencia profesional. El profesor, así como el niño en las escuelas técnicas, fue descualificado y limitado en la toma de decisiones. El interés por organizar y registrar los resultados de la secuencia del currículo predefinido se convierte en la demanda de la enseñanza.

Este desplazamiento del trabajo docente hacia la gestión supone situar la enseñanza en el terreno de lo técnico. Por tanto, tal como antes indicaba, se encuadra en el campo de lo neutral. Al mismo tiempo entra a formar parte de la lógica de control característica de los sistemas de gestión. De esta forma se ponen de manifiesto los dos ejes de las reformas y las políticas educativas

neoliberales: la ideología técnica con la que se generan y el interés por el control en sus diversas vertientes.

Desde una perspectiva genealógica Dussel y Caruso (1999: 31) parten de una idea similar en su intento de hacer una reconstrucción de la historia del aula y de las formas de enseñar. Textualmente exponen que el aula "puede pensarse como una situación de gobierno". De hecho entienden que las formas de comunicación y gobierno propias del aula moderna no son sino una parte de la historia del gobierno en las sociedades modernas. De este modo se une, al igual que yo mismo planteo en mi presentación, la práctica de la enseñanza y los modelos políticos, culturales y económicos en los que ésta se encuadra. El trabajo del docente se convierte en el mero desarrollo de este gobierno del aula, convirtiéndola en un espacio de control y disciplina, más que de aprendizaje y conocimiento. El profesorado es parte, por tanto, del engranaje del poder social, de acuerdo a los modelos hegemónicos.

Desde la perspectiva racionalista y moderna de la que nace la escuela actual, este principio es fácil de justificar desde la creencia en un orden superior y autónomo en los modelos de escuela y de sociedad. El profesorado entiende y conoce el tipo de trabajo que tiene que hacer dentro de un marco amplio de opciones, y la sociedad sabe qué cabe esperar de la escuela y de su promesa de progreso y emancipación. El problema surge cuando esta relación se rompe por cuestiones culturales y políticas de clase, o bien cuando se producen cambios relevantes en la sociedad que ponen en tela de juicio estos presupuestos. En este sentido entendemos que se produce la primera ruptura importante en el sistema educativo actual: el conflicto cultural y político entre el modelo de trabajo de la escuela y los cambios sociales³. La situación de crisis que esto produce es algo cotidiano en la prensa, los círculos educativos y los debates políticos⁴.

Esta cuestión se plantea en varios niveles que tienen que ver con la complejidad social actual. Destaco dos que me parecen especialmente relevantes y pertinentes para este trabajo. Por un lado, desde el punto de vista estrictamente cultural, nos encontramos

ante una confrontación entre la cultura racionalista propia de la modernidad de la que nace la escuela y la cultura postmoderna que caracteriza buena parte de las relaciones sociales actuales, a pesar de toda la complejidad que este término pueda representar. Las prácticas sociales actuales poco tienen que ver con la imagen del mundo ordenado, coherente y racional de la modernidad. Antes bien, la complejidad, la incertidumbre y la paradoja se convierten en los ejes gnoseológicos de la sociedad actual. Esta situación se convierte en inmanejable para el profesorado que ve cómo el orden del conocimiento característico de la escuela ha perdido su sustento cultural.

Por otro lado, nos encontramos en una situación socio-política en que la globalización económica ha agudizado la brecha social entre ricos y pobres. Expresado en términos actuales, las dinámicas de inclusión y exclusión se han disparado y la escuela ha dejado de ser un referente de las clases populares para conseguir el éxito y el progreso social. Más bien, se entiende como una obligación que hay que sobrellevar con el menor coste posible. La crisis de la inmigración, la pobreza extrema de los 2/3 de la población mundial, las relaciones entre primer y tercer mundo, la confrontación entre civilizaciones, etc. han hecho mella en la percepción de la escuela de buena parte de los colectivos sociales. El éxito, el ascenso social, el mundo de la inclusión, se alcanza mediante otras estrategias que poco tienen que ver, en muchos casos, con el conocimiento, la formación y los valores educativos.

Estos niveles en los que planteamos el problema en definitiva nos remiten a lo que entiendo como los dos componentes nucleares de esta crisis del trabajo docente: por un lado, el *tipo de conocimiento* que se maneja en la escuela y en la sociedad, lo que lleva a un conflicto cognitivo – cultural; y por otro, el *modelo de producción y de gestión de este conocimiento*, lo que supone un conflicto de tipo político y social. Lo cual nos sitúa en los límites de este trabajo. Sobre estas dos cuestiones intentaré establecer algunas líneas de reflexión.

Haciendo una ligera digresión, entiendo que a esta situación podemos calificarla cuanto menos de muy complicada para la institución escolar; casi podríamos decir que imposible dependiendo de qué contextos; si no hay una fuerte renovación de los procedimientos y las prácticas docentes y escolares en general. Un foco importante para conseguir esto tiene que ver con los grupos que diseñan las políticas educativas y, más aún que estos, de los que controlan el aparato institucional escolar. Desde mi punto de vista, un problema relevante en este sentido es la confluencia de intereses entre estos diferentes colectivos y el modo como esto supone el asentamiento de una ideología común para el sistema educativo⁵: la liberal y racionalista que se encuentra en sus propias raíces. No creo aventurado pensar que en este momento es la "nueva derecha"⁶ la que está marcando las directrices de la escuela y estableciendo tanto la agenda de las reformas como los términos del debate educativo. Lo cual supone una renuncia explícita al debate profundo sobre las prácticas escolares por parte del resto de los colectivos.

Esta situación justifica el hecho de que, como antes apuntaba, las políticas educativas se centren más en los sistemas de escolarización que en los contenidos del trabajo en la escuela. Así piensa Tenti Fanfani (2003: 63) cuando afirma que "cada vez cuesta más que el Estado financie y expanda los servicios educativos de calidad. Cada vez interesa más la escolarización y menos el desarrollo de conocimientos, competencias y valores en las personas". No coincido con él en la explicación de esta política en términos de una pérdida de capacidad socializadora de la escuela. Más bien habría que pensar en que los intereses se han modificado debido al cambio de condiciones culturales y sociales, pero que la escuela mantiene su posición privilegiada para el desarrollo de las políticas de exclusión e inclusión. Es más, entiendo que es precisamente este énfasis en la escolarización el que define el interés por la escuela, como experiencia global del sujeto y mecanismo de control y selección de los sujetos.

Desde su origen, como casi toda la bibliografía sobre el tema nos muestra (Dussel y Caruso, 1999; Varela y Álvarez-Uría, 1995;

Querrién, 1979; Hamilton, 1989; por citar algunos de los más relevantes), la escolarización hay que entenderla como una experiencia cultural y política. Surge paralelamente al auge del capitalismo y los Estados Modernos y responde claramente a sus intereses y propósitos. Las dos grandes finalidades que tradicionalmente declaran los sistemas educativos modernos sirven de claro paraguas para esta experiencia global que se produce en la institución escolar.

La primera, "la preparación para la ciudadanía", pensada para conseguir cohesionar socialmente los nuevos Estados modernos dentro de la emergente democracia, en este momento actúa dentro de sistemas políticos que se tornan cada vez más autoritarios. No hace falta, pienso, remitirnos a muchos ejemplos. Se pierden espacios de participación y se acentúan las políticas jerárquicas y autoritarias, legitimadas en instituciones "democráticas"⁷. Por tanto, educar para la ciudadanía actualmente puede suponer una socialización en el autoritarismo.

La segunda gran finalidad apunta hacia la "capacitación para el trabajo", dentro de los parámetros de la sociedad industrial en la que nace la propuesta escolar. Esto supone no sólo capacitar desde el punto de vista técnico, sino principalmente formar para un sistema productivo construido desde una estructura y una lógica particular. El trabajo no se entiende desde el mundo rural, por ejemplo, o desde la producción primaria, sino desde el tipo de trabajo que marca la sociedad industrial y las sucesivas etapas por las que esta está pasando (Carnay, 1977). Desde este punto de vista la formación ("educación") que ofrece la escuela representa una instrumentalización de la comprensión del mundo desde una lógica social, cultural y económica propia de este sistema productivo.

En este sentido, por tanto, el proceso de mercantilización y privatización de la educación al que hacía referencia anteriormente es sumamente útil para afianzar este modelo de escolarización, ya que profundiza, con la legitimidad que le dan las políticas educativas actuales, este proceso de socialización caracterizado por el autoritarismo y la instrumentalización del conocimiento. Lo cual, a

su vez, es útil para sostener el modelo político, económico y social que se presenta como hegemónico desde esta posición. En definitiva, la escuela se hace funcional, desde esta experiencia institucional, para el control hegemónico de la sociedad neoliberal desde las dos características que ya indiqué anteriormente: la despolitización y la tecnificación.

Esto sitúa la educación y los sistemas educativos en el centro del conflicto político y social. Al menos, si aceptamos esta perspectiva, no se puede negar que el trabajo docente se carga de contenido y de valor y actúa en el seno de proyectos políticos y culturales determinados. Tal como afirma Giroux (2001. 26):

(...) la práctica pedagógica [se concibe] como el resultado de las luchas sociales entre diferentes grupos sobre cómo deben definirse los ciudadanos, qué papel desempeña la pedagogía en la determinación de los conocimientos sobre los cuales vale la pena investigar seriamente, o cómo la pedagogía proporciona al alumnado las condiciones necesarias para reconocer las formas antidemocráticas de poder.

Nos encontramos pues, ante un sistema organizado intencionalmente desde una opción social y política determinada, que se ofrece como única ideología de la sociedad; razón por la cual, todas las instituciones que funcionan en sus márgenes están contaminadas de sus planteamientos y de sus presupuestos. Esto compromete de forma radical el trabajo docente, ya que se ve sometido, tal como vengo defendiendo a lo largo de este trabajo, a esta lógica política y social, haciéndole copartícipe de la misma y parte activa en su consolidación, de una manera consciente o inconsciente. Como dice McLaren (1998: 19), al hacer la decodificación de su trabajo, los educadores descubren la constitución mutua de los procesos de conocimiento y poder, así como el modo cómo esta configuración se reproduce a sí misma a través de los discursos particulares en escenarios escolares. De este modo, en un contexto predefinido, el conocimiento escolar actúa como instrumento para el sostenimiento de un cierto modelo de Sociedad.

En un trabajo de Deschenes, Cuban y Tyack (2001) se nos muestra cómo la escuela, desde su origen, presenta una clara configuración jerárquica y de poder, que actúa a través de las prácticas cotidianas, y que convierten el conocimiento en una mera mercancía. En una investigación de principios del Siglo XX con la que ilustran su artículo, al preguntar a niños que trabajan en fábricas si "irían a la escuela si pudieran", la gran mayoría contestaba que No. Textualmente venían a decir que "nada en la fábrica es tan duro como aprender". Obviamente se plantea una crítica radical al trabajo escolar y al conocimiento que se maneja en el mismo al que, como educadores, es difícil hacer oídos sordos.

Desde mi punto de vista nos remite a una concepción del aprendizaje escolar como condición de clase. Esto es, hay una asociación entre conocimiento escolar y los colectivos sociales de los que surge y a los que sirve. De algún modo, se pone de relieve la hegemonía de la cultura racionalista, capitalista y autoritaria; en definitiva, la cultura mercantil y empresarial que está viviendo la escuela. Aunque si atendemos al ejemplo anterior, podríamos remitirnos a su propio origen. El hecho de que esta escuela se convierta en universal y obligatoria no hace sino acrecentar el problema: se ofrece como única verdad, con carácter universal, lo que no es sino un programa político, económico y social de clase.

La promesa de emancipación que ofrece la escuela mediante la cultura y el conocimiento se convierte de este modo, en un instrumento para el sostenimiento de la cultura de clase del capitalismo. La conquista democrática que representa la expansión de la escuela se convierte, *por mor* de esta sutil estrategia, en un instrumento de exclusión y control. Por tanto habría que pensar que la salida a esta situación no está en el cambio de estrategias formales para mejorar la adquisición de este conocimiento, sino precisamente en cuestionar radicalmente el modo como aprendemos el mundo en que vivimos.

Algunas conclusiones

Después de exponer esta situación pienso que la pregunta pertinente tendría que ser: ¿qué aporta (podría aportar) la educación a la sociedad actual para una mayor democratización de los procesos sociales y políticos? Está claro que la educación, después de lo dicho, es una práctica política y cultural. Nunca es inocente en sus prácticas y en las tareas que realiza. La cuestión radica, como apunta Kincheloe (2001: 59), en que los educadores y educadoras admitan sus preferencias políticas o éstas queden subsumidas por las opciones establecidas desde instancias ajenas. De hecho, el profesorado, en la cotidianidad de la profesión incluye o excluye de su enseñanza determinados contenidos y formas de conocimiento, legitimadas y deslegitimadas según las diferentes creencias e ideologías, sin que haya un proceso de debate público sobre las mismas. En definitiva, asume el resultado de las relaciones de poder imperantes en la sociedad, la política, el mercado y el conocimiento.

El problema está en que el resultado de este ejercicio de poder poco o nada tiene que ver con un buen número del alumnado que asiste a los centros escolares, que siente necesidad de comprender el mundo ("su" mundo), desde sus pasiones, sus sentimientos y su necesidad de construir una realidad en la que subsistir. Para la mayoría, el conocimiento que les ofrece la escuela es ajeno a esta necesidad, por lo que difícilmente van a conectar en algún punto del trayecto educativo.

Esto significa plantearse otra nueva estructuración de la práctica educativa y de la institución escolar que mueva y cuestione los ejes del poder. Si la escuela no es significativa para los colectivos más necesitados de cara a modificar su realidad colectiva, entonces nunca dejará de ser un mero ejercicio de selección y de sostenimiento de las diferencias sociales propias de la sociedad neoliberal capitalista. Lo cual supone, a mí entender, una reformulación en torno a tres ejes:

- *Qué conocimiento* (en cuanto reconstrucción crítica del mundo que nos rodea).
- *Qué estrategias y sistemas de gestión* (en cuanto productores de conocimiento crítico y de experiencias sociales significativas).
- *Qué relaciones políticas y sociales* (que recupere la noción de comunidad desde las relaciones de justicia, solidaridad e igualdad).

Por supuesto, esta propuesta incluye un profesorado entendido como intelectuales comprometidos participando y construyendo proyectos de sociedad y de cultura. Como apunta Beadie (1996: 96):

Más allá de las cualidades de empatía y candor, destrezas de liderazgo y de comprensión multicultural, la participación efectiva en la renegociación de la cultura escolar parece que debería requerir tanto un fuerte compromiso con los valores democráticos como una percepción compleja del significado del compromiso.

Por tanto, la reestructuración del proyecto educativo apunta a un compromiso distinto con un proyecto político y social que construya significados distintos sobre el modelo de ciudadanía y de sociedad; un compromiso que reconozca la carga ideológica del conocimiento escolar y los modos cómo este se produce; que contribuya, por tanto, al cambio social desde experiencias sociales y políticas relevantes, explícitas y críticas. Se trata de actuar desde la realidad de lo que las escuelas son y no tanto, como nos alerta Kincheloe (2001), desde el formalismo de las teorías cognitivas o del aprendizaje que plagan los discursos pedagógicos. Finalizando con Liston y Zeichner (1996: lxxviii): "No necesitamos saber sólo lo que creemos, sino lo que las escuelas hacen". Y esto significa que hay que aterrizar en los modos en que las escuelas trabajan y los modelos que éstos representan.

Notas

¹ El planteamiento del Espacio Europeo de Universidades e Investigación, que está promoviendo una amplia reforma de la universidad en este continente, puede ser una buena muestra de cómo actúa esta política, ya que equipara a todas las universidades en cuanto a su competitividad y se establecen las diferencias en función de los patrones de calidad establecidos por las agencias de evaluación y acreditación correspondiente. El Estado ya no garantiza una oferta educativa universitaria válida para todos los ciudadanos, sino que se deja en manos de la libre competencia entre las instituciones, independientemente de cuál sea su titularidad y sus condiciones sociales y económicas. La política de rankings de universidades hace el resto.

² Es relevante, como pudimos comprobar en nuestra propia investigación (Rivas et al, 2004) cómo el criterio de los profesores para seleccionar los libros de texto era la aparente calidad técnica (fotografías, diseño ameno, actividades atractivas,...), cuando no las contrapartidas que estas editoriales ofrecen a los centros. En pocos casos se seleccionan estos textos en función de la coherencia epistemológica, ideológica, política o cultural, aún en el caso de profesorado con trayectoria progresista e innovadora.

³ Entiendo por tal también la incorporación de colectivos cada vez más amplios en la escuela como consecuencia de la universalización de ésta.

⁴ Desde mi punto de vista el actual incremento de la preocupación por la violencia escolar entre el alumnado y de éste sobre el profesorado, que aparece como uno de los ejes de la situación escolar, puede ser entendido como parte de esta crisis, además de otras posibles vías de interpretación.

⁵ Desde mi punto de vista, las idas y venidas que se están produciendo en las reformas educativas actuales (especialmente en España, desde donde hablo) forma parte de esta situación. La política de derechas hace una reforma educativa que supone el acta de defunción de una reforma socialista que en su esencia nunca fue entendida ni puesta en marcha. El nuevo gobierno socialista plantea otra contrarreforma, a su vez, que acepta más o menos a las claras, buena parte de los postulados de la reforma conservadora, lavando la cara en alguno de los componentes más sociales de la misma. En cualquier caso, las prácticas cotidianas del trabajo del docente mantienen un diseño muy similar. Por eso el conflicto principal que se dirime se focaliza en la enseñanza de la religión y la mayor o menor libertad de elección de centro por parte de los padres. Si bien éstos no son temas

menores, en modo alguno, sí es verdad que no entran en el diseño de la institución escolar en cuanto práctica educativa.

⁶ Entiendo por tal el acuerdo tácito entre conservadores, neoliberales y burgueses en la defensa de su propio estatus, en un momento de conflicto social y político evidente.

⁷ Desarrollo más esta idea en otros trabajos anteriores a los que me remito: Rivas 2004a y 2004b, en donde defino la situación actual como de "democracia autoritaria" o "autoritarismo democrático". En definitiva, desde las instituciones democráticas y legitimadas por las mayorías electores, se hacen prácticas políticas autoritarias.

Bibliografía

Beadie, Nancy (1996): «From 'teacher as decision maker' to teacher as participant in 'shared decision maker': Reframing the purpose of social foundations in teacher education». *Teachers College Record*. Volumen 98, Nº 1 (77:103).

Carnay, Michael (1977): *La Educación como Imperialismo Cultural*. Siglo XXI, México.

Deschenes, Sarah; Tyack, David y Cuban, Larry (2001): "Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them". *Teachers College Record*, Volumen 103 Nº 4, (525:547).

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.

Giroux, Henry A. (2001): *Cultura, Política y práctica educativa*. Grao, Barcelona.

Hamilton, David (1989): *Towards a Theory of Schooling*. The Falmer Press, London, New York.

Kincheloe, Joe L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro, Barcelona.

Liston, Daniel P. & Zeichner, Kenneth M. (1996): *Culture and Teaching*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.

McLaren, Peter (1998): *Sociedad, Cultura y Educación*. Miño y Dávila Editores, Madrid.

Popkewitz, Thomas S. (1982): «Educational Reform as the organization of Ritual: Stability as Change». *Journal of Education*. Volumen 164, Nº 1 (5:29).

Querrién, Anne (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta, Madrid.

Rivas Flores, José Ignacio (2004): "¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deformación y formación del profesorado". En: Guerrero, J. y Pérez, R. (Coords.), *La Pizarra Mágica. Una visión Diferente de la Historia de la Educación*. Aljibe, Málaga. (265:281).

Rivas Flores, José Ignacio (2004): "Política educativa y prácticas pedagógicas". Nº 4 (36:44).

Rivas Flores, José Ignacio et al (2004): *La cultura profesional de los profesores de enseñanza secundaria*. <http://www.hum619.uma.es>

Robertson, S.L. (1996): «Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'». In: Goodson, Ivor F. & Hargreaves, Andy (eds.): *Teachers' Professional Lives*. The Falmer Press, London/Washington (28:55).

Santos Guerra, Miguel Ángel et al (2003): *Trampas en Educación. El discurso de la calidad*. La Muralla, Madrid.

Tenti Fanfani, Emilio (2003): "Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía". *Propuesta educativa*, Volumen 12, Nº 26 (62:69).

Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1995): *La Arqueología de la Escuela*. La Piqueta, Madrid.

