

El profesorado ante los discursos y las culturas de la participación

Jaume Martínez Bonafé (Universitat de València)¹

Abstract:

Analizar los problemas de la participación del profesorado en el sistema educativo requiere profundizar en el análisis de las relaciones estructurales que enmarcan a las posibilidades y los límites de la democracia, y comprender las diferentes prácticas culturales relacionadas con el ejercicio de la profesionalidad docente. Se señalan, finalmente, algunos criterios procedimentales para el fomento de la participación.

¿Qué les pasa a los profesores, que no parecen muy animados por los asuntos públicos y comunitarios de la escuela? “A mi déjame de líos, yo enseño las matemáticas lo mejor que puedo, y punto”, me decía un profesor de Secundaria hace pocos días. ¿Y qué les pasa a esos otros profesores, que se quejan de las crecientes dificultades para la construcción de un proyecto comunitario en la escuela? “Burocratizan nuestro trabajo, fragmentan los espacios de decisión, nos enfrentan corporativamente con las familias, y nos piden participación. Así no;” escuchaba en una reciente asamblea de una Escuela de Verano de los Movimientos de Renovación Pedagógica. El problema es relevante desde el punto de vista profesional y social, además de complejo desde el punto de vista del análisis. La palabra participación concita simpatías en cualquier esquema discursivo pero todos sabemos de su fracaso en tanto que práctica social. Y la democracia, siendo un asunto público tan extremadamente vivo y dinámico, aparece ante nosotros –en el interior de las escuelas y en cualquier otro ámbito social- como un objeto estático al que adaptamos nuestro particular comportamiento político.

En este breve texto voy a sugerir algunas miradas desde las que profundizar en el análisis, acarcándonos a la comprensión del problema en sus relaciones con el marco institucional de la escuela, las culturas de la profesionalidad docente y el plano de la diversidad subjetiva que encierra todo proyecto comunitario.

El contexto institucional y su escenario social

Todos los estudios surgidos a la luz del estructuralismo y el post-estructuralismo nos invitan a considerar cualquier práctica pedagógica en el interior de un complejo entramado de macro y micro-relaciones sociales. Los problemas de la participación de los profesores hemos de verlos en relación con el discurso pedagógico –en este caso, sobre la participación- que conforma ese complejo entramado de relaciones. Separar al sujeto profesorado de esa práctica relacional a la hora del análisis sobre los avances y los retrocesos de la participación, es en sí mismo un dispositivo de poder de ese discurso pedagógico, porque dificulta la comprensión de la posición que juega cada cual en esa relación; para decirlo con términos de los clásicos, cosifica nuestra conciencia¹; de tal manera que, la participación del profesorado en la escuela –que es ahora nuestro problema- siendo una relación estructural entre personas parecería que cobra ante nosotros el carácter de coseidad, algo objetivo con sus leyes propias, conclusas, racionales, independientes de cualquier otra práctica social. Pero todos sabemos que eso no es así.

(Footnotes)

¹ Jaume Martínez Bonafé es profesor del Departamento de didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Ha publicado diversos libros y artículos sobre las políticas de control del curriculum y sobre el desarrollo profesional del docente. Es miembro destacado de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Participa en diversos programas de doctorado en universidades españolas y latinoamericanas.



La escuela como institución hunde sus raíces en el siglo XVI, en el mundo de los monasterios y las catedrales. La esencia institucional era la reproducción del Texto para la reproducción social. Y aunque el capitalismo en su propio desarrollo histórico ha ido transformando el Texto de la reproducción, la esencia institucional de la escuela permanece inalterable desde sus orígenes. Los claustros no se hicieron para la construcción autónoma y crítica del pensamiento y la experiencia, sino para la catequesis. Nuestros actuales libros de texto todavía funcionan como compendio del saber y la verdad que deberá ser reproducida. Ayer, la verdad revelada. Hoy, la verdad racional y científica. Pero la relación del sujeto con el conocimiento sigue siendo una relación de extrañamiento, de separación. En ese contexto histórico y ese campo social de relaciones, la participación del profesorado tiene una reglamentación marcada por ese complejo macro y micro-relacional. Y aunque es bien cierto que en los inicios del siglo XXI estamos asistiendo a profundas y rápidas transformaciones de las sociedades modernas y/o postmodernas que, obviamente, afectan a la creación, la organización y la distribución del conocimiento, y por tanto, a lo que podríamos llamar la pedagogización de la sociedad, también es cierto que la institución escolar no parece percibir, con la radicalidad que se precisa, tales transformaciones. Veamos algunos apuntes de cómo afecta esto a la participación del profesorado.

En primer lugar, como bien nos recuerdan Ignacio Fernández de Castro y Julio Rogero¹ el marco jurídico para la participación en el interior de la institución escolar es estamental y corporativo, no comunitario y asambleario. En ese sentido puede considerarse pre-democrático, puesto que las decisiones que atañen a la comunidad escolar no se toman en la asamblea de la comunidad, sino en una forma de representación en la que cada estamento elige a los suyos. En relación con ese marco jurídico, pero no sólo, las culturas que se reproducen son claramente corporativas. En nuestra investigación sobre las vivencias de la democracia en la escuela² –donde tratábamos de comprender, no cómo funcionaba, sino cómo se vivía la democracia-, este discurso corporativo aparecía con el “ellos y nosotros”. Una forma de hablar en la que cada sector –profesorado, familia y alumnado- se refiere y significa a los otros desde una ideología de la separación: “los profesores no...”, “los padres no ...”, “los alumnos no...”. La ideología del comunitarismo escolar, muy presente en las reivindicaciones y postulados de la escuela pública en el periodo de transición a la democracia a mediados de los años 70, no cuajó finalmente. Con el actual mimbres estamental y corporativo es bastante fácil tejer los hilos de la desimplicación, la delegación de responsabilidad, el escapismo.

En segundo lugar, la concepción predominante o hegemónica de la democracia, en estrecha relación con el marco jurídico y cultural antes comentado, tampoco favorece el cultivo de las políticas de participación. Como también señalamos en nuestra investigación, cuando el 1 de septiembre a las 9 de la mañana el profesor o la profesora abren por primera vez la puerta de la escuela ya está allí la democracia. Así que no es necesario soñarla, luchar por ella, pensar cómo activarla, deliberar sobre las distintas concepciones, vigilar la coherencia entre el acuerdo y la realización. Y lo más preocupante es que esta situación –política- se vive como algo beneficioso porque siendo tantas las tareas profesionales sólo faltaba –vienen a pensar muchos profesores y profesoras- que, además, se incorporara la preocupación democrática. Pretender que es precisamente en el cotidiano de esas tareas profesionales –desde el acuerdo sobre la excursión de final de curso a la elección o no del libro de texto- dónde radica una teoría de la democracia es una considerable pirueta epistemológica de difícil realización.

Pero sería miope hacer este análisis sin considerar el amplio contexto social en el que se inscriben estas prácticas institucionales. Nada invita a vivir la democracia en la escuela porque nada invita a vivir la democracia fuera de la escuela. Cualquiera de los últimos textos de Zigmunt Bauman¹ -entre otros de Paul Virilio o Richard Sennett- nos sitúa en un mundo cruzado por prácticas sociales en las que crecen los procesos de individualización, pérdida de referentes duraderos, desaparición de las ideologías comunitaristas, y una forma hegemónica de democracia formal que pervierte de raíz el propio concepto. El poder y el lucro siguen siendo las constantes que mueven la historia en la dirección de la reproducción de la desigualdad y la pobreza, pero en una época de globalización de ese movimiento son todavía más evidentes las dependencias, complicidades o colaboraciones de la política; y se prueban más eficaces todavía los mecanismos o dispositivos ideológicos y culturales a través de los cuales las mayorías sociales y las instituciones, aceptan pasivamente la economía política de la llamada globalización neoliberal. Cuando la idea de ciudad implica miedo urbano, las élites deslocalizan sus posiciones sociales, y la noción de vida pública es constantemente reinventada a través de los medios en forma de espectáculo permanente, ¿cómo no devenir espectadores pasivos de lo fugaz escondidos en los particulares cubículos de la individualización? Y en ese contexto todavía esperamos que llegue el revolucionario 1789 a la escuela.

Puede que sí. Hay significativos “contrasignos” –utilizando la acepción de Carlos Nuñez¹- dentro y fuera de la escuela. Por las sendas de Freire se

(Footnotes)

¹ Para el concepto de cosificación ver Lukács, G. (1975, pp. 123-267)

² FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ROGERO, J (2003)

³ MARTÍNEZ BONAFE, J. (Coord) (2003 cap. 3)

⁴ BAUMAN, Z. (2005)

muestran como formas de esperanza histórica. De la mano de Freinet aparecen como prácticas posibles ahora mismo. Es necesario, por tanto, reconocer, inventariar y recorrer esa geografía de la esperanza. Volviendo una vez más a nuestro proyecto *Vivir la Democracia en la Escuela*, una de las estrategias fundamentales fue compartir una “agenda crítica” que a modo de red viva iba actualizando y haciendo visibles las distintas expresiones y prácticas de radicalización democrática.

La cultura de la relación profesional entre profesores

Por las razones que vengo exponiendo, entre otras, no se inventó esta profesión para la práctica y el fomento de la autonomía profesional. Al contrario, la dependencia epistemológica y metodológica es considerable, incidiendo directamente sobre la alienación del conocimiento profesional. Para decirlo también con los términos de la economía política, ni los medios, ni los procesos, ni los productos de la producción, están en manos de los productores (profesores). Otra cosa distinta es que la actividad profesional docente muestre prácticas que, -entre la perversión y la picaresca-, puedan relacionarse con la ausencia de control público y una falsa “autonomía” profesional. Pero creer que los profesores deciden de un modo autónomo sobre su práctica profesional es casi como creer que los adolescentes compran los discos de Shakira porque han ido desarrollando un proceso autónomo de maduración y refinamiento del interés y el gusto estético hacia las músicas populares.

¿Cuál es entonces la cultura en la que se cultivan las relaciones profesionales en la docencia? Con el auge y desarrollo de los enfoques científicos para el curriculum, en las escuelas se ganaron muchas cosas, pero ese mismo avance supuso –por la ideología con que fue hegemonizado- también el retroceso o la parálisis en otros aspectos. Las reformas curriculares impulsadas a mediados del siglo pasado en diferentes países¹, pero especialmente en EE.UU., plantean la necesidad de una mayor formación y especialización científica, en detrimento de los discursos filosóficos y moralistas². La organización del curriculum por áreas y su presentación en libros de texto diferenciados, y la especialización y titulación profesional de los docentes por esas mismas áreas, es una de las consecuencias. El profesor –con titulación universitaria, disminuida a diplomatura en el caso de Primaria- se convierte en “especialista”. Por otra parte, se le provee de herramientas conceptuales y metodológicas relacionadas con el fordismo, el conductismo y otras ideologías para la organización científica del trabajo, nacidas del entrenamiento militar o las cadenas de producción en las grandes industrias. La escuela deberá comportarse como una fábrica, con sus diferentes niveles de especialización, jerarquías, funciones diferenciadas, rendición de cuentas y evaluaciones, etc.

Si el tiempo y la investigación han acabado demostrando que aquella obsesión eficientista estaba abocada al fracaso, la influencia sociológica y antropológica de ese discurso hegemónico de la tecnocracia en la escuela, tiene todavía importantes derivaciones en la práctica política de la participación. El docente no se percibe a sí mismo responsable de un proyecto comunitario, sino pieza o parte en un entramado de funciones que limita, especializa y/o burocratiza la participación. Con una diferencia considerable, todavía, entre las etapas de Primaria y de Secundaria, los docentes se muestran como especialistas en un área de conocimiento, pero en muchos casos, indiferentes al proyecto educativo del centro. No se puede esperar mucho más, cuando la formación inicial se centra en la preparación para la docencia de una disciplina y la formación permanente depende de los vientos discursivos de un sistema social que siempre llega tarde al aula: ya sean las “nuevas” tecnologías, los idiomas extranjeros, la intervención mediacional o la multiculturalidad de la inmigración.

La participación comunitaria en la escuela es todavía una práctica política militante antes que la consecuencia teórica y práctica de un modelo de escuela pública que nadie ha querido discutir de raíz. Los estudios de caso y de investigación biográfica muestran esa situación. Pero en ese sentido, la participación es dependiente también de las ideologías de la militancia. Hemos aprendido más a adscribirnos a un grupo de afines políticos que a construir un proyecto comunitario desde la diversidad política. Muchas propuestas interesantes en las escuelas se han hundido por enfrentamientos sindicales o partidistas, en una evidente ausencia de pluralidad y práctica de la tolerancia. Los liderazgos de la participación escolar deberían depender mucho más de lo que Fullan y Hargreaves llamaron los procesos colegiados de profesionalidad interactiva¹, pero también de un fuerte desarrollo de la individualidad que provea de seguridad, capacidad y juicio crítico. No suele ser el caso en ninguna de las dos vertientes. La cooperación educativa ha sido un hermoso principio de las pedagogías renovadoras del siglo pasado –con Celestin Freinet a la cabeza-, que en nuestro país han tratado de impulsar

(Footnotes)

⁵ NUÑEZ, Carlos (2006)

⁶ En nuestro caso, por razones obvias, el primer paso de esta reforma curricular no se inició hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970.

⁷ CHERRYHOLMES, C. (1999)

y desarrollar los movimientos de renovación pedagógica. En ese contexto, los docentes aprendían a tomar decisiones colectivas apoyados en el intercambio de experiencias, la cooperación entre iguales, y las culturas del apoyo mutuo. En ese marco conceptual, la participación del profesorado implicaba igualmente la participación entre iguales del alumnado y las familias. Las decisiones trascienden, por otra parte, las cuestiones inmediatas, los problemas puntuales, las necesidades concretas de recursos u orientaciones. Porque abren una práctica reflexiva que pone en cuestión el propio modelo de escuela y, por tanto, el sentido de la escolarización en la sociedades actuales. Esta es la cuestión de raíz, el compromiso con la mejora permanente de la escuela que es también el compromiso con la transformación social. Ese es el verdadero reto de la participación, dentro y fuera de la escuela.

Algunos criterios procedimentales para la mejora de la participación

En primer lugar, *no hay democracia sin sujeto*. Nos podemos seguir quejando los unos de los otros, según el viejo esquema sectorial y corporativo antes aludido. Pero no habrá participación en la escuela sin la voluntad del profesorado –y del conjunto de la comunidad educativa- en asumir ese reto democrático. Para ello sería bueno que las actuales experiencias colegiadas de participación –pequeñas o reducidas, pero con cierto éxito- puedan ser conocidas por el conjunto del profesorado, actuando como motivación en el desarrollo de su profesionalidad. Esos estudios de caso de la participación viva deberán favorecer el juicio crítico de cada docente, y fomentar las culturas de la colaboración, el intercambio o la interacción profesional. Si el aprendizaje de la democracia es un proceso antes que un producto, el desarrollo de experiencias, el análisis y el intercambio de los avances y de los retrocesos, el conocimiento de lo que otros y otras ya han conseguido y de cómo lo han conseguido, es una estrategia individual y colectiva para el desarrollo de un tipo de profesionalidad docente que quiere tomar la participación como eje central del saber y la práctica de la buena docencia.

En segundo lugar, *no habrá sujeto de participación si no hay sujeto total*, y eso obliga al docente a un proceso de recomposición de su identidad fragmentada. No se construye la democracia siendo sólo profesor de matemáticas. La participación es una competencia social que desborda los saberes y destrezas específicos de la didáctica de una disciplina; es una forma o estilo de vida que requiere la comprensión de nosotros mismos como sujetos sociales unitarios, y por eso mismo, también diferentes. Las biografías de cada cual y los diferentes momentos en las biografías de cada cual se muestran en las escuelas a través de intereses, deseos y ritmos vitales muy dispares. Con esa diversidad hay que construir el proyecto unitario de la participación, y eso requiere dedicar tiempo y esfuerzo personal e institucional a la construcción de la esfera pública. Por citar uno de los ejemplos más domésticos, los tiempos y los espacios en los centros de Secundaria tienen mucho más que ver con la fragmentación disciplinar, la costumbre de la tradición o el interés privado, que con el discurso de un proyecto unitario y público de centro educativo.

En tercer lugar, la cuestión no es tanto subimos al tren de la participación, sino *preguntarnos a dónde queremos que nos lleve*. Si no hay un debate en el interior de la comunidad educativa sobre el sentido y la posibilidad de un proyecto educativo unitario, pretender determinadas formas de participación pueden que no conduzcan más allá del fomento de la burocratización. Cualquier forma de democracia, en cualquier ámbito institucional también, requiere como condición racional de partida la posibilidad de procedimientos que permitan revisar críticamente las creencias y prácticas culturales en las que se asienta. Ese es el sentido radical y la fuerza original de la asamblea.

Por esto mismo, finalmente, una condición básica de toda saludable participación democrática en la escuela es sabemos entre iguales, en un espacio horizontal de toma de decisiones. Como vengo subrayando, estamos ante una práctica cultural basada en la racionalidad del intercambio comunicativo. Todas las políticas que en el interior del sistema vienen a fomentar el distanciamiento jerarquizador, por mucho que vayan disfrazadas de argumentos técnicos, apuntan a la línea de rotación de la democracia escolar. Las estrategias de desvinculación no siempre nacen de la voluntad consciente de cada individuo, a veces son también la consecuencia de las políticas y los dispositivos de fragmentación de los que se dota el propio sistema.

(Footnotes)

⁸ FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1997)

Referencias bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt (2005) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos aires, Siglo XXI
 CHERRYHOLMES, Cleo H. (1999). *Poder y crítica. investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
 FERNÁNDEZ de Castro, Ignacio y ROGERO, Julio (2003) *Escuela Pública, democracia y poder*. Madrid, Miño y Dávila Editor

FULLAN, Michael y HARGREAVES, Andy (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Publicaciones MCEP
 LUKÁCS, Georg (1975) *Historia y consciencia de clase*. México, Grijalbo.
 MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (Ed) (2003) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó.
 NUÑEZ, Carlos (2006) *Por las sendas de Freire*. Valencia, CREC.