

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 1, n.3, 2016**

El compromiso social de los docentes. Otro relato de escuela

The social commitment of teachers. Another tale of school

Submetido em 02/05/16

Avaliado em 03/05/16

Aceito em 20/07/16

José Ignacio Rivas Flores

Doutor, Grupo de Investigación Procie. Universidad de Málaga
Contato: i_rivas@uma.es

El compromiso social de los docentes. Outro relato de escuela**Resumen**

Planteo en este artículo una revisión de las condiciones de trabajo del profesorado dentro de lo que califico como el orden escolar hegemónico. Este se pone en relación con la propuesta neoliberal y neoconservadora, colonizando los distintos espacios de lo escolar. Frente a este escenario planteo la necesidad de avanzar en un nuevo orden escolar contrahegemónico, de carácter democrático, que recupere el derecho a la educación y la soberanía como ejes ineludibles. Se apuntan algunas líneas desde las que entender la lógica de transformación escolar.

Palabras-clave

Trabajo docente, neoliberalismo, escuela.

The social commitment of teachers. Another tale of school**Abstract**

I pose in this article a review of the working conditions of teachers in what I have called the school hegemonic order. This is placed in relation to the neoliberal and neoconservative proposal that colonizes the various spaces of the school. Faced with this scenario I state the need to move by a new counter-hegemonic school order, democratic, to recover the right to education and sovereignty as essential axes. I point some lines from which to understand the logic of school transformation.

Keywords

Teacher Work, Neoliberalism, School.

"Todo su traje, olía a pedagogo y Eclesiástico"

Flaubert. La educación sentimental

INTRODUCCIÓN

La educación está viviendo tiempos muy comprometidos, en los que se juegan aspectos relevantes del trabajo docente y por ende, del futuro de la sociedad. Tanto desde el punto de vista de las políticas internacionales como de las locales se tiende a la consolidación de un modelo internacionalizado de educación (Unesco, 2015), cosmopolita y universal (Popkewitz, 2009). Esto hace que el trabajo de los docentes esté en el punto de mira de todas las propuestas, ya que sobre ellos se pretende articular la consolidación de estas propuestas.

En el presente trabajo me planteo revisar que está pasando precisamente con el trabajo de los docentes de acuerdo a las condiciones sociales, políticas, culturales e institucionales en que están teniendo lugar. Este escenario en el que acontece la labor del profesorado supone un marco instituido particular que crea condiciones para el desarrollo profesional. Sin duda, las historias personales de cada docente, en estos marcos intuidos, son los que concretan su acción en orden a dar respuesta a las demandas de los contextos en los que trabaja. Contextos instituidos, regulados y reglamentados. Pero en última instancia es el compromiso particular de cada docente en el que define el desarrollo de su trabajo.

Me propongo revisar cual es el relato hegemónico de escuela de cara a plantear, en consecuencia, otro diferente orientado hacia la emancipación de los sujetos y de los colectivos implicados en el marco escolar. Actualmente estamos sufriendo los efectos de un tipo de discurso, de corte neoliberal y neoconservador, que está estableciendo un determinado marco de comprensión y de acción de los docentes. La transformación educativa pasa por construir un relato alternativo y contrahegemónico de escuela que sitúe en otro lugar a los sujetos, el currículum, el conocimiento y la propia institución escolar. Se hace necesario elaborar una nueva propuesta como parte de un proyecto social, político y cultural (y educativo, por supuesto) diferente.

EL PROYECTO ESCOLAR HEGEMÓNICO. LAS REGLAS DE JUEGO INSTITUIDAS.

Para analizar este punto me planteo dos premisas fundamentales a partir de las cuales revisar la situación por la que está pasando la escuela como institución y las personas que trabajan en ella. Estas son:

- La cultura institucional está constituida en un marco socio-político: el modelo liberal racional.

- La transformación de las prácticas educativas sólo es posible desde la transformación de la escuela como institución social.

La modernidad supuso una ruptura con el orden anterior de carácter absolutista y fundada sobre una fe religiosa al servicio del poder político. Si bien esto representó una promesa de emancipación y de progreso, la realidad es que el proyecto que emana de este proceso representa un modelo particular social, cultural y político, elaborado desde condiciones de clase (Díaz y Rivas, .2007). El absolutismo monárquico - religioso es sustituido por la propuesta de un orden racional y republicano, que a la postre vino a convenirse como democracia. De cualquier modo, la consolidación de esta propuesta a lo largo del tiempo y su universalización, la ha convertido en hegemónica. Esto significa que la mayoría de las instituciones que se originan en este nuevo orden se constituyen de acuerdo al modelo que representan. A día de hoy esto significa que el neoliberalismo, como heredero directo de la modernidad, se erige como el marco para entender los procesos sociales, políticos, culturales y económicos que están aconteciendo.

En el terreno educativo esto se traduce en una elaboración del discurso y las prácticas escolares desde los márgenes establecidos por estos procesos constituyentes. Entiendo que se instaura en las instituciones modernas lo que denomino "moral neoliberal". Esto es, un conjunto de prácticas y modos de pensar que desarrollan la ideología neoliberal en el interior de las aulas y los centros educativos (Schutz, 2010). En cuanto moral supone un compromiso con la acción desde un proyecto particular de tipo socio-político. La vida de los centros escolares se ve sometida, de este modo, a una lógica ajena a lo educativo, pero que controla el desarrollo de la vida escolar en todos los sentidos. Si bien la acción docente en última instancia corresponde a las opciones personales, no es menos cierto que los márgenes quedan establecidos de acuerdo a las reglas de juego que se plantean.

Las características de este modelo liberal –racional en el contexto actual se hacen bastante evidentes. Por un lado nos encontramos con un escenario hiper-regulado, que a su vez es tecnocráticamente dependiente desde instancias ajenas a la propia institución. Estas características, que están presentes desde el origen mismo de la modernidad, adquieren nuevos matices en el nuevo escenario neoliberal. El giro neoliberal, que rompe las ligaduras con el racionalismo (Springer, 2016) deja libre el camino para las reglas de juego establecidas por el mercado y la regulación financiera (Ovejero, 2014). De este modo, el sistema educativo se aleja de los ideales de la razón y el conocimiento para entrar a formar parte de las lógicas de gestión y control. Esto significa que las políticas educativas y los nuevos procesos constituyentes de los sistemas educativos se elaboran desde la estructuración de pautas establecidas, de condiciones construidas desde criterios administrativos y desde estrategias de homogeneización y estandarización, supuestamente en aras de una educación para todos. Igualmente, la lógica racional es sustituida por la tecnológica, necesaria para sostener y legitimar estos procesos de regulación. Según esta, la educación es vista solo como un conjunto de

prescripciones y de pautas establecidas. Se pone el énfasis en los procedimientos, pautados y controlados, más que en la significatividad del aprendizaje de los sujetos.

En este sentido es en el que hablo de Moral Neoliberal (Rivas, 2014), como un proyecto socio-político que establece un compromiso en la acción con los sujetos. Viviendo las instituciones organizadas desde esta moral, en este caso la escuela, los sujetos participan de las condiciones que se crean entrando a formar parte de su sistema de pensamiento y sus modos de acción. Desde mi punto de vista la moral supone un comprensión de la realidad y un modo de participar en ella, a la vez que establece sus finalidades y expectativas. La escuela, por su particular configuración en torno al conocimiento y a la configuración de identidades sociales, culturales y políticas, es un escenario especialmente adecuado para desarrollar este proyecto. Las relaciones son un elemento esencial de su configuración, razón por lo cual los afectos, sentimientos y las emociones constituyen un componente central, y actúan a favor de la apropiación de la moral constituida.

De acuerdo a esto planteo 3 características que definen el orden escolar hegemónico, que concreta el planteamiento anterior

- Por un lado, la escuela es vista como "una máquina de educar" (Pineau, Dussel y Caruso, 2001). Esto es, hay un plan establecido que constituye un diseño estructurado, organizado y regulado, de acuerdo a la lógica tecnocrática planteada. Esto supone que los docentes, como sujetos que actúan en la misma, sufren una pérdida de control sobre sus prácticas, tanto en cuanto a los fines, como a los procedimientos y los resultados. Estos vienen definidos por instancias como el Estado, los diseños y materiales curriculares y por las demandas del mercado de trabajo.
- Por otro lado, las prácticas escolares están organizadas desde una lógica administrativa. Siguiendo la metáfora de Gather (2004), la escuela puede ser vista como un "cartón de huevos", donde todo está distribuido, clasificado y ordenado. Desde este punto de vista las relaciones escolares se estructuran desde la burocratización, la jerarquización y la homogeneización. La consecuencia evidente de este escenario es el de la segregación, en la medida en que la consideración de la diferencia no es posible a partir de este planteamiento. Se puede decir que está pensado para permitir el éxito de unos a costa del fracaso de otros.
- Por último la Gestión se constituye como el principio que legitima este marco. Se puede decir que esta es la ideología estrella de los procesos neoliberales. Términos como gobernanza, eficacia, calidad, control, rendición de cuentas, etc. se erigen como el nuevo lenguaje con el que manejar la realidad institucional. En el ámbito escolar hay que entenderlo como una gestión curricular a la vez que comportamental. Esto es, el docente

gestiona el currículum, a la vez que establece un control sobre las actuaciones y comportamientos del alumnado.

Sin duda este escenario me lleva a considerar que la situación actual del sistema educativo tiene que ver con una crisis de sentido de la escuela como institución de la modernidad. Si bien tenía en sus gérmenes muchas de estas condiciones, bien es verdad que contaba con un proyecto de construcción de un orden nuevo basado en valores como la Igualdad, la solidaridad y la libertad. Como apuntaba en otro momento (Díaz y Rivas, 2007) había una promesa de emancipación y de progreso que permitió hacer creíble el proyecto y que le dio todo su potencial de crecimiento. En la actualidad hemos vivido esta ruptura entre este racionalismo primigenio y el liberalismo sin control vigente, junto con una pérdida del sentido de ciudadanía al romperse los principios del Estado Nación. La apropiación de la soberanía que motivó el cambio político y social del momento, se ha visto restringida por una nueva lógica basada en los procesos de regulación de las prácticas y la desregulación del mercado, algo que inevitablemente conduce a formas más sutiles de dominación y de control de los sujetos.

La segunda premisa de la que partía al principio de este punto es importante para entender el cambio necesario de proyecto. Transformar el sistema educativo y las prácticas escolares implica apropiarse de nuevos proyectos sociales que devuelvan la soberanía tanto a los individuos como a los colectivos. Lo cual no quiere decir que tenga una sustitución de un modelo por otro. Antes bien, la propuesta consiste en generar procesos co-instituyentes (Negri y Hardt) que permitan una construcción colectiva y un nuevo ejercicio de la soberanía desde posiciones diferentes a las que caracterizaron el proyecto moderno. Esto supone entender lo escolar desde una lógica cultural; esto es, como un proceso de participación en la dinámica social, cultural y política a partir de la construcción de sentido en marcos democráticos. Entiendo estos desde una perspectiva deliberativa y crítica, y no desde el formalismo representativo que actualmente rige en la mayoría de los países calificados como democracias. Esto supone pensar en nuevas prácticas sociales y culturales que creen condiciones para construir otras subjetividades (Soler Roca, 2015).

A partir de este marco me planteo analizar el trabajo docente como estructurado y organizado desde las lógicas que acabo de presentar, y como parte importante de la moral neoliberal hegemónica en la escuela.

EL TRABAJO DOCENTE EN EL ORDEN ESCOLAR HEGEMÓNICO.

Para comprender lo que significa el trabajo docente hay que entenderlo desde el supuesto de que se trata de una actividad dependiente, regulada y construida en el contexto de marcos institucionales particulares (Rivas, 2000). De otro modo solo nos quedaríamos en el contexto de lo curricular y de las actividades diseñadas desde lo metodológico didáctico. En definitiva, hablamos de

un trabajo regulado, dentro de instituciones particulares que actúan, generalmente, desde los marcos establecidos por la legislación educativa y las normas de los Estados modernos. La enseñanza, como objeto del trabajo docente, hoy en día no puede considerarse, en términos institucionales, como el resultado de las capacidades propias de un sujeto que ejerce un oficio de acuerdo a su formación y criterio.

Para analizar esto planteo 3 dimensiones que considero necesarias para poder afrontar una revisión crítica: Primero una dimensión socio-laboral, segundo una dimensión histórica-cultural y por último una dimensión personal en torno a los compromisos de los sujetos.

En primer lugar planteo que el trabajo docente forma parte de los procesos sociales de producción. Se está originando en los últimos años un cambio del modelo original de la primera revolución industrial, el taylorismo y el fordismo, hacia las nuevas formas de diseñar la actividad del trabajador; lo que se está conociendo como pos-fordismo y pos-toyotismo. Si bien, buena parte de la organización de la escuela, de acuerdo a la lógica administrativa que antes presenté, estaría aún anclada en la cadena de producción, el aislamiento y la clasificación del trabajador, están presentándose nuevas formas de trabajo acorde con las nuevas propuestas. Si bien hay que considerar que se dan diversos matices. Las exigencias de coordinación, trabajo en equipo y responsabilidad compartida, entrarían dentro de la lógica posfordista, que pone el énfasis en este tipo de planteamientos. La productividad aumenta cuando la responsabilidad se traslada al sujeto y además está viene regulada por la pertenencia a un grupo.

Hay un problema inherente a la doble lógica reguladora del trabajo docente (la taylorista y la posfordista), ya que introduce una fuerte paradoja: se genera una instancia de regulación – auto, en tanto la estructura organizativa mantiene un diseño fuertemente clasificador, que favorece el aislamiento profesional y que entiende lo curricular desde una estructura lineal. Generalmente esto puede provocar fuertes tensiones profesionales, pero esencialmente actúa como mecanismo de control endógeno. Así, creando la apariencia de coordinación y de responsabilidad compartida, la actuación individual queda sujeta al diseño dado con escaso margen de escapatoria. En este sentido la presión del grupo de compañeros y, paralelamente de otros agentes educativos, como las familias, puede ejercer una coerción directa sobre la actuación docente.

En segundo lugar, planteo que el trabajo docente supone un conjunto de circunstancias construidas social e históricamente. Esto es, se desempeña en una cultura profesional elaborada a partir de las prácticas y tradiciones profesionales que se han construido colectivamente. La profesión docente se ha elaborado desde los modos como el colectivo profesional ha ido resolviendo sus situaciones particulares, construyendo un marco de comprensión y de acción que se va transmitiendo en los centros escolares. Una cierta ideología de la infancia y la adolescencia, creencias asentadas acerca de lo que funciona o no en una clase, ideas (y prácticas) acerca del orden y la disciplina, el

papel de las familias, etc. Estas circunstancias las puedo caracterizar en torno a algunas rupturas históricas que se han ido dando y que define en parte la profesión docente.

- a) *Ruptura entre espacio y producción*; o dicho de otro modo, la paulatina descontextualización de la práctica docente. Los centros educativos, si bien encuadrados en comunidades y barrios, están generando estrategias de aislamiento respecto a las condiciones del contexto. Por un lado, la producción del conocimiento en la escuela tiene lugar por diseños y materiales curriculares elaborados al margen de cualquier realidad (salvo, en todo caso, la política y la económica global). Por otro lado, las políticas de liberalización de la educación convierten en irrelevante la localización de los centros educativos, especialmente cuando nos referimos al ámbito de la enseñanza privada.
- b) *Ruptura entre producto y necesidad*. Lo que se espera que la escuela produzca está vinculado a las exigencias políticas y curriculares, pero no están vinculadas a la necesidad de aprender de los sujetos. Al igual que se puede ver en las dinámicas socio-laborales, la producción se establece desde una lógica propia, que tiene que ver con la propia necesidad de producir, y no tanto con la necesidad de la gente por acceder a ciertos bienes. De alguna forma se crea una necesidad derivada o subsidiaria, como sería la promesa de un futuro en el sistema laboral o la utilidad para desarrollar supuestas capacidades cognitivas. En la mayor parte de las situaciones no tiene más sentido que el desarrollar una tarea considerada apropiada en tanto que forma parte de una lógica curricular.
- c) *Ruptura entre sujeto y conocimiento*. Desde mi perspectiva entiendo este último como un proceso de construcción de sentido individual a partir de procesos colectivos. Por tanto debería estar intrínsecamente ligado a la persona y forma parte de su proceso de constitución personal. En esta ruptura el conocimiento (supuesto conocimiento) no deja de ser más que una herramienta de cara al éxito académico. Tiene un valor de uso en la medida que permite a un alumno o una alumna resolver la demanda académica que se le plantea y que su valor termina una vez finalizada y superada esta. En este sentido el docente no es, necesariamente, portador de conocimiento o constructor del mismo, ya que le basta con la mera gestión del conocimiento diseñado curricularmente y empaquetado en los materiales correspondientes.

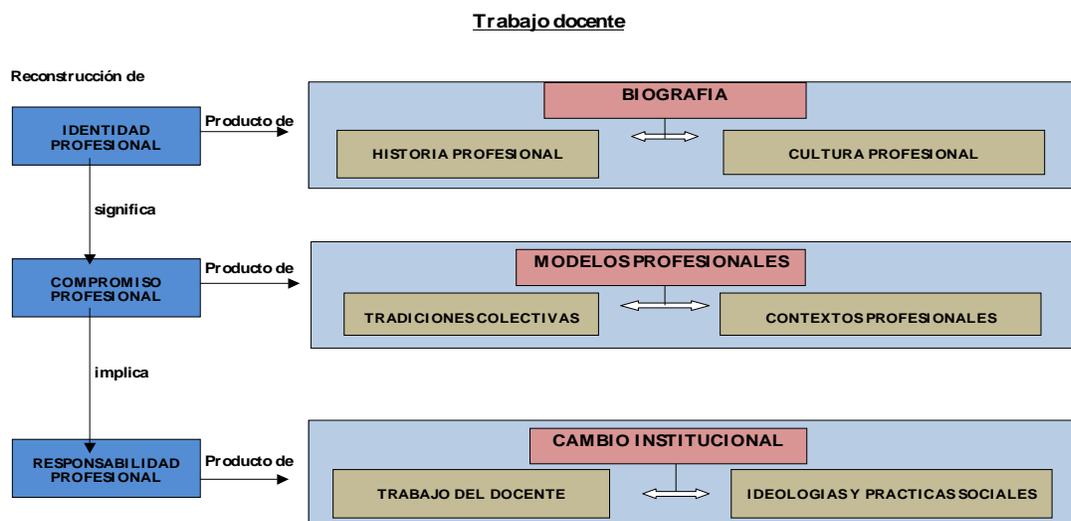
Si bien podríamos pensar otras rupturas, estas me permiten pensar el trabajo docente como dependiente, descontextualizado y desvalorizado, en el que ha perdido el control, tal como antes afirmaba, de las finalidades, los procedimientos y los resultados. En la medida, por otro lado, que se están mercantilizando los procesos educativos, entrando en una loca carrera por la competencia, el éxito y la excelencia, estamos cayendo en lo que se viene calificando como capitalismo cognitivo (Castells, 1999); es decir, un proceso acumulativo de méritos que nos permiten situarnos en un lugar

de privilegio. El alumnado se ve sometido a pruebas continuas de evaluación (calificación), acumula méritos en su trayectoria docente, completa un expediente académico a modo de cartilla de ahorros o cuenta corriente en el banco, etc. Por otro lado, el docente está cada vez más sometido a calificaciones, acreditaciones o evaluaciones, que más que rendir cuentas a la sociedad sobre su trabajo (que nunca tiene lugar), le coloca en una posición de control y fiscalización de su cumplimiento con la dinámica establecida. Lógicamente, como Apple (1982) ya planteaba hace tiempo, eso representa una fuerte proletarización del trabajo docente.

Por último, en tercer lugar, no podemos dejar de lado que todo trabajo docente, en última instancia, supone una respuesta individual al conjunto de exigencias sociales e institucionales definidas en las dos dimensiones anteriores. Esto se puede entender tanto como una puerta de salvación para el docente, pero también como una posible condena. Tal como suele ser expresado por el propio profesorado, una vez que entras en clase uno es dueño y señor de la misma y puede hacer lo que quiera. Si bien esta expresión no tiene en cuenta lo que el aula tiene de espacio instituido y prediseñado, también es cierto que todo lo anterior se define en una actuación personal que siempre tiene carácter situado y biográfico.

Igual que es un espacio de libertad "vigilada" también la actuación personal es una manifestación del carácter aislado y solitario del trabajo docente. Por tanto deja al descubierto las incertidumbres, inseguridades, socializaciones previas, etc. que "condenan" de alguna forma, al docente, a una situación de desamparo.

En esta dimensión, por tanto, se juegan elementos importantes de la profesión como son los de la responsabilidad y el compromiso, como dos caras ineludibles de su actuación. Desde esta perspectiva biográfica y personal, el docente no escapa a su carga subjetiva y a la necesidad de tener que dar una respuesta propia y única, en la que se define su relación con el alumnado y los vínculos que genera. La enseñanza, sin duda, podemos definirla solo en el marco de las relaciones personales; En este sentido ningún docente puede escapar de su responsabilidad. Esta perspectiva podemos concretarla en el cuadro siguiente:



AVANZANDO HACIA EL CAMBIO.

En este marco descrito, ¿se puede ser contrahegemónico y no morir en el intento? Sin duda estoy planteando una cuestión compleja y que de algún modo nos conduce a un campo de minas, de las que difícilmente sabemos su ubicación. La posición neoliberal está muy claramente marcada y ha señalado su territorio. Y la escuela entra dentro de él. Esto hace, por ejemplo, que el debate educativo hoy en día se esté produciendo de acuerdo al relato hegemónico de escuela. Se habla, se investiga y se construyen prácticas a partir del lenguaje generado desde la dinámica descrita. Podemos hablar que se dan al menos, dos tipos de discurso educativo, en el que uno está perdiendo la batalla y el territorio y el otro está ocupando el espacio disponible. Me refiero al discurso progresista - comprensivo, por un lado y al conservador - mercantilista por otro. A esta confrontación añado un tercero: el crítico transformador. El desarrollo de la educación en estos momentos pasa por la peculiar resolución de esta disyuntiva. Los dos primeros se corresponden con los dos modelos hegemónicos en el panorama político social actual y en la historia reciente. Uno tuvo su espacio de desarrollo hace unos años (en España entre los 80 y parte de los 90; a nivel internacional quizás se puede hablar de 10 o 15 años antes); el otro está en clara expansión desde finales de los 90 y no ha cesado de crecer,

Por caracterizarlos de algún modo podemos establecer la siguiente relación:

- Discurso Conservador - mercantilista. Calidad, eficacia, rendición de cuentas, ranking, objetividad, competencia, comparabilidad, excelencia.

- Discurso Progresista. El lenguaje de la comprensividad. Equidad, autonomía, cooperación, colegialidad, reflexividad, creatividad, responsabilidad, colaboración
- Discurso Crítico - transformador. Justicia social, derecho a la educación, diferencia soberanía, Educación democrática, emancipación.

Sin duda, el único que está sin desarrollar y que no ha tenido un espacio de crecimiento, salvo el alternativo y marginal, es el tercero. Lo cual no quiere decir más que no se ha podido consolidar aún un proyecto socio-político de estas características. Deberíamos pensarla, por tanto, como nuestra propuesta de cambio y de futuro. En términos concretos de su puesta en escena, como mucho podemos encontrarla en movimientos sociales que se generan desde esta perspectiva crítica transformadora y que están dejando sus propuestas sobre la mesa y, por momentos, sus prácticas.

Un aspecto importante a considerar en esta cuestión, es acerca de la relación entre estas propuestas y los avances en el conocimiento de la educación, los procesos psicológicos, el aprendizaje, la teoría del conocimiento, etc. La educación, en cualquier caso, tiene una dimensión política ineludible y en este sentido forma parte de las luchas históricas de la humanidad por la hegemonía. A pesar de ello entiendo que hay que buscar acomodo teórico y "científico", si se me permite el uso del término. Esto es, tendríamos que preguntarnos acerca de qué evidencias tenemos en este momento que corroboren los modelos y discursos educativos que estamos planteando. Posiblemente aquí el orden se cambia, invirtiendo el presentado más arriba. La distancia entre la investigación en los ámbitos cercanos a lo escolar y las propuestas políticas suele ser bastante amplia. Mi punto de partida para aventurar una propuesta contrahegemónica en relación al trabajo docente pasa por entender la enseñanza como "un sistema político de relaciones en torno al conocimiento" (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2000), frente a la perspectiva que yo entiendo funcionalista que lo entiende como el proceso de transmitir conocimientos en un tiempo y lugar en un marco curricular. Contemplo de este modo el vínculo que necesariamente tiene con el poder y la autoridad, en tanto que forman parte de la definición del marco instituido. Como se resuelve esta tensión política en las relaciones educativas define una buena parte (posiblemente la mayoría) del sentido que adquiera la educación y su carácter emancipador o autoritario; entendiendo que este último es el que se corresponde con la propuesta hegemónica.

En este marco interpreto las palabras de Guttman (2001) cuando a la pregunta acerca del papel que deberíamos atribuir a los docentes en una escuela democrática, responde del siguiente modo:

Podríamos concebirlo como el soporte de una división del trabajo complementaria entre expertos y autoridad popular: gobiernos democráticos perpetuadores de una cultura común y docentes que cultivan la capacidad para la reflexión crítica sobre esa cultura. Es decir, los docentes sirven para añadir luz crítica a una cultura creada democráticamente. ... La responsabilidad profesional de los

docentes es mantener el principio de no represión mediante el fomento de la capacidad para la deliberación democrática. (Guttman, 2001)

Me interesa resaltar justamente la idea de autoridad popular, en cuanto que revaloriza el conocimiento del alumnado en su entrada al mundo escolar, así como, en el mismo sentido, la cultura construida democráticamente. Por otro lado, el lugar donde coloca al docente como factor crítico desde un proceso de deliberación democrática, manteniendo el principio de no represión. Sin duda planteado de este modo hay un cambio en el trabajo docente, pero también en el modelo socio – político en el que encuadrar las prácticas.

Siguiendo el mismo planteamiento que ya apunté antes, podemos tener otra mirada bien distinta de los procesos socio – culturales, la tradición colectiva y la historia personal implicadas en la construcción de las la práctica escolar.

En primer lugar nos encontramos con una propuesta social de cambio sobre la que hacer pivotar la participación de los procesos educativos. Frente a la posición ontológica de la posición racionalista liberal, desde esta perspectiva importa la participación, el sentimiento de pertenencia, de colectivo. La transformación social, así, no se resuelve en la teoría (al menos no solo en la teoría) sino en la participación en el proceso colectivo de construcción social. Una nueva moral contrahegemónica surge de esta posición que toma en cuenta los principios de justicia, solidaridad, respeto y cuidado mutuo. Así pues hay una sociedad otra en el horizonte elaborada y construida desde otras prácticas

En relación a las tradiciones colectivas de carácter cultural e histórico, la historia institucional generalmente ha hecho que triunfen unas por encima de otras, marginando o relegando aquellas que no eran aceptables desde el punto de vista de las políticas oficiales. Así, se hace necesario rescatar estas otras tradiciones que permanecen más o menos ocultas, y permitir que desarrollan sus propuestas de experiencia profesional. Son abundantes los docentes y grupos de enseñantes que están haciendo propuestas que se pueden considerar contrahegemónicas, o al menos alternativas.

Los compromisos personales y las respuestas biográficas juegan también aquí su papel. No podemos olvidar que buena parte de los docentes que están cambiando las cosas en sus clases, o que al menos mantienen relaciones de solidaridad y cuidado con su alumnado. Esto implica apertura, trabajo con el entorno, integración con el medio, construcción de comunicad, etc. Estos deberían ser aspectos siempre presentes en el mundo escolar y de los que deberían nutrirse los maestros y maestras para iluminar su práctica escolar.

CAMINANDO HACIA EL CIERRE: POR UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Sin ánimo de proponer un modelo particular alternativo (entiendo que esta es una construcción desde la experiencia y el debate colectivo) planteo una reconstrucción del relato de escuela y, por ende, del trabajo docente desde una idea de escuela democrática. Esto significa plantear al menos dos cuestiones vinculadas con esta propuesta, que también empiezan a quedar relegadas en el discurso educativo de corte neoliberal. Por un lado me refiero al Derecho a la Educación, cada más en riesgo en los marcos políticos actuales, y por otro a la soberanía, individual y colectiva, que nos permita asumir nuestros propios compromisos desde un control colectivo y público de las finalidades, los procedimientos inmersos en el mundo escolar.

Entiendo que la escuela pública es una conquista histórica, en buena parte, de los colectivos obreros en su lucha por el derecho a la educación. Asumiendo la promesa implícita de emancipación y progreso las clases populares entendieron que la educación podría ser una herramienta importante para lograr sus aspiraciones sociales, personales y económicas. De este modo, en las reivindicaciones históricas de la clase obrera siempre estuvo el incremento del derecho a la educación y el acceso a los niveles más altos del sistema educativo, con garantías de éxito. A pesar de los afanes colonizadores de las clases hegemónicas la universalización de este derecho supone una mirada diferente frente a los afanes tecnocrático, gerencialista y administrativista de la propuesta neoliberal. Así, el peso se traslada de los docentes a los sujetos: no se trata de garantizar que el profesorado tenga las mejores condiciones para el ejercicio de su profesión, en cuanto a la población a la que deber atender, sino que sus obligaciones deben garantizar una educación de calidad independientemente del tipo de alumnado al que se enfrente. De ese modo el derecho está por delante del ejercicio profesional. El alumnado es diverso, complejo, constituido desde la diferencia y la inclusión.

La soberanía, por su parte, también la entiendo como una conquista de la modernidad frente al antiguo régimen absolutista monárquico. Hablo, en definitiva, de la capacidad de autogobierno de los pueblos y de las personas. En el marco neoliberal que he descrito a lo largo de este capítulo este principio se ve menoscabado constantemente con prácticas de dominación, con estructuras altamente jerarquizadas, con relaciones de poder establecidas, y con la ausencia de control sobre sí mismos de los sujetos en las instituciones modernas. Esto significa cambiar el modo como se generan las relaciones en el marco escolar colocando el énfasis en el respeto al alumnado como portador de derechos y como sujeto autónomo. Sin duda, el papel del conocimiento en este juego cambia radicalmente desde una posición instrumental al servicio del currículum, a una responsabilidad individual y colectiva para el ejercicio de la libertad y la comprensión autónoma del mundo en el que vivimos.

De forma sintética, de acuerdo a lo que vengo planteando a lo largo de todo el trabajo, planteo que una escuela entendida como democrática debería tener estas características:

- Recuperar/establecer el sentido de comunidad y de entorno en la escuela
- Construir un discurso educativo de corte social, basado en la equidad y la solidaridad.
- Construir un sentido de lo público en el ámbito local
- Focalizar la educación en el alumnado, no el currículum

Esta perspectiva implica un cambio en la comprensión acerca del conocimiento que debe manejar la escuela, en las estrategias y sistemas de gestión y en las relaciones políticas y sociales que deben presidir la vida cotidiana.

Por un lado, volviendo a Guttman (2001), citado anteriormente, el conocimiento debe situarse en el terreno de la deliberación democrática y no de la prescripción curricular. Lo cual no significa entender que es una construcción absolutamente relativa fuera de las tradiciones históricas que han construido el sentido del mundo. Antes bien, planteo cambiar el lugar desde el que hay que mirarlo. Así, no se trata de un sistema acabado de principios a aprender, sino una herramienta para aprehender el mundo en el que vivimos y ser capaz de manejarse en el mismo en aras a su mejora y a su transformación. Por tanto el origen del conocimiento se sitúa en la experiencia y en la acción. En este sentido, siguiendo los principios de la psicología constructivista (p.e. Kincheloe, 2008) y de la perspectiva narrativa (p.e. Clandinin, 2013) el conocimiento hay que entender como el relato que hacemos de la realidad como un proceso colectivo de construcción compartida. El discurso construye la realidad, por tanto, hay que poner a los sujetos en condiciones de elaborar un conocimiento que les permita comprender y vivir en su realidad presente. De este modo, no podemos entender el conocimiento escolar fuera de los sujetos que lo sustentan y, por tanto, de su subjetividad. Qué sienten, qué necesitan, por qué sufren, de qué se alegran, etc., son condiciones para la construcción de un conocimiento significativo.

En relación a la gestión, de acuerdo con un modelo democrático, es necesario pensar en término de comunidad. La educación no es un patrimonio de un grupo particular, sino que es parte de la construcción colectiva social, cultural y política. Por tanto se hace necesario pensar en una gestión compartida y deliberativa. Posiblemente este sea siempre una de las dimensiones más controvertidas en el análisis de la educación en la medida que es uno de los espacios en que se juegan más intereses, profesionales y políticos. Precisamente por eso es donde más se juega el sistema educativo en términos de relaciones escuela y entorno. Frente a la descontextualización del escenario actual hay que actuar con mayor decisión democrática (Apple y Beane, 2005)

Por último, las relaciones políticas y sociales deberían adquirir una dimensión más horizontal, frente a la verticalidad que preside la escuela actual. Esto supone re-significar cuestiones tales como la autoridad, la teoría y la práctica, el tipo de tareas, el valor de la verdad, etc. Construir una escuela democrática y emancipadora debería supone potenciar aspectos como el respeto frente a la imposición, el diálogo frente a la prescripción, la cooperación frente al individualismo, la solidaridad

frente a la competitividad, etc. En definitiva hacer sentir que la escuela es un espacio de todos para todos, y no exclusivamente un espacio para el desarrollo profesional.

El camino de la emancipación significa tomar el control, desde la comunidad educativa (profesionales, familias, alumnado y sociedad local en general), de los fines, los procedimientos y los resultados, haciendo valer los principios del derecho a la educación y de la soberanía compartida como componentes ineludibles y necesarios para construir una sociedad más justa, más libre, más democrática y más humana.

Bibliografía

- Apple, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M., & Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (1999). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Diaz, I., & Rivas, J. (2007). *Un Nuevo Modelo de Mujeres Africanas: El Proyecto Educativo Colonial en el África Occidental Francesa*. Madrid: CSIC.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gutman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Madrid: Paidós.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. Em P. MacLaren, & J. Kincheloe, *Pedagogía crítica: De qué hablamos, donde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Ovejero, A. (2014). *Los perdedores del Nuevo capitalismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (2009). *El Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Rivas, J. (2000). El trabajo de los docentes. Em J. Rivas, *Profesorado y Reforma. ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Archidona: Aljibe.
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- Rivas, J., Sepúlveda, P., & Rodrigo, P. (2000). El trabajo de los docentes de Secundaria: Estudio Biográfico de su Cultura Profesional. *revista Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*(39), 133-146.

Schutz, A. (2010). *Social class, social action, and education*. London: Palgrave MacMillan.

Soler Roca, M. (2015). *Educació, resistència i esperança*. Barcelona: Rosa Sensat.

Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism. Em S. Springer, K. Birch, & J. MacLeavy, *Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.

Unesco. (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.