

Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual.*

Jaume Martínez Bonafé

“En la coyuntura actual, obstinarse en hacer pedagogía pura sería un error y un crimen. La defensa de nuestras técnicas, en Francia como en España, se desarrolla en dos frentes a la vez: el frente escolar y pedagógico por un lado, en el que debemos mostrarnos más atrevidos y creadores que nunca, porque el porvenir inmediato nos fuerza a ello; y el frente político y social, para defender vigorosamente las libertades democráticas y proletarias. Pero hay que estar simultáneamente en ambos frentes. Los obreros y campesinos españoles construyen desde el interior, mientras luchan sus milicianos. No entenderíamos que sus compañeros hicieran pedagogía nueva sin preocuparse de lo que sucede a la puerta de la escuela; pero tampoco comprendemos a los compañeros que se apasionan, activa o pasivamente (por desgracia), por la acción militante, pero permanecen en sus clases en una actitud conservadora, asustados ante la vida y sus impulsos, desconfiados del aparente desorden del esfuerzo creador”.

Celestin Freinet, *L'Educateur Proletarien*: Nº 1, Oct. 1936.

Resumen: En el presente artículo se reflexiona sobre la necesidad de recuperar el vínculo entre el ámbito educativo, la vida y el mundo del que forma parte. El afán reduccionista de algunas orientaciones científicas ha fragmentado las conciencias de los sujetos “escolarizados” y también de quienes “dirigen” los procesos educativos. En diez variaciones acerca del tema, el autor invita a re-pensar el fenómeno educativo en su riqueza originaria, *desde* la fuente de donde emana la diversidad que la escuela no siempre sabe resolver y que a menudo termina por negar u olvidar.

Palabras claves: Función social de la escolarización, culturas de poder, aprendizajes significativos, construcción del conocimiento, pedagogía política.

Dr. Jaume Martínez Bonafé es académico del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, España.

*Publicado originalmente en *Didáctica General* (ISBN 978-844-8166373), se reedita en la *Revista Temas de Educación* con expresa autorización del autor.
jaume.martinez@uv.es

Abstract: In this article we reflect about the need of recovering the link between the educational realm, life and the world in which it is inserted. The reductionist attempt of some scientific orientations has fragmented the consciences of the "school" subjects and also of the ones who direct the educational processes. In ten variations on the topic, the author invites to re-think the educational phenomenon in its original richness, from the source where diversity is generated that the school not always knows how to solve and that very often ends up negating or forgetting.

Key words: Social role of schooling, cultures of power, significant learnings, social construction of knowledge, political pedagogy.

Ocupados a menudo en la partes se nos olvida la mirada hacia el todo. Entretenidos en el expertismo de nuestra actividad profesional, se nos olvida que somos biografía construida en mil historias por donde penetra la vida al completo. Por eso, en este capítulo sugiero detener el recorrido, necesariamente fragmentario, de la formación académica, para pensar la crítica que ponga en relación diferentes elementos y situaciones de la práctica de la enseñanza. Y propongo esa mirada desde alguien que fue maestro de escuela, que desarrolla ahora su práctica profesional formando a futuros educadores, y que en el momento de redactar estas notas es padre de una adolescente de 15 años y comparte su vida con una maestra de larga militancia en la renovación pedagógica. Debo aclarar todavía que dada la imposibilidad de separar ciencia de conciencia, quien esto escribe se declara un optimista histórico convencido de que el mundo y la escuela se merecen con urgencia nuevas posibilidades más justas, más libres y más igualitarias.

Decálogo de dilemas y retos en la escuela y la educación actual

Este decálogo no pretende generar ningún mandamiento. Es sobre todo una invitación a re-visitar mapas conceptuales y re-pensar experiencias sobre el cotidiano de la escuela, con la finalidad de evitar la naturalización del actual estado de cosas en el campo social de la educación. Nace de la voluntad de problematización y el deseo de una práctica social crítica con las actuales funciones sociales de la escolarización. Presentaremos a continuación los diez enunciados para pasar inmediatamente a su posterior desarrollo.

El primero: una cosa es escolarización y otra educación.

El segundo: una cosa es aprender para aprobar y otra cosa es construir conocimiento significativo y relevante.

El tercero: una cosa es el clientelismo y otra la participación. Una cosa es la representación corporativa y otra la comunidad educativa.

El cuarto -entramos en el aula-: una cosa es la autoridad y otra el autoritarismo. ¿Somos sujetos u objetos en el proceso de enseñar y aprender?

El quinto: Una cosa es la búsqueda y tratamiento de la información y otra la colonización de la vida en el aula por el libro de texto.

El sexto: una cosa es el expertismo disciplinar y otra el desarrollo profesional basado en la problematización de la práctica y la colaboración entre iguales.

El séptimo: una cosa son los tiempos de la escuela y otra los tiempos de la vida.

El octavo: una cosa es la escuela y otra cosa es la ciudad, ¿cuándo aprenderán a caminar de la mano?

El noveno: Sobre el saber socialmente necesario y el problema del conocimiento en la escuela.

El décimo: La educación como relación de maternaje.

1. Una cosa es escolarización y otra educación

A los efectos de la práctica reflexiva que pretendo con este capítulo, entiendo aquí la escolarización como la experiencia institucional de asistir a la escuela, que en el caso español es, entre los 3 y los 16 años, un derecho y una obligación. Y entiendo por educación una experiencia social y cultural por la que desarrollamos nuestra personalidad plena, adquirimos autonomía, aprendemos a pensar y a ejercitar la crítica, reconocemos al otro o la otra en su particularidad y diferencia, valoramos el territorio en que vivimos, adquirimos y ampliamos competencias para la vida, y construimos un saber de emancipación.

Por mandato constitucional la escolarización debería proporcionar educación pero todos sabemos que esto no siempre es así: aprender matemáticas es una cosa y poner las matemáticas al servicio del crecimiento humano, la solidaridad, el desarrollo personal, el despertar de la conciencia crítica, etc. es otra cosa bien distinta. Conozco casos en que cuantas más matemáticas peor educación² y un reconocido autor, defensor de las tesis de la desescolarización en los años 70, argumentaba sobre el exceso de tiempo escolar gastado para la escasa educación que posibilitaba la escuela (Illich, I. 2006: 61) El sistema educativo está pensado para proporcionar educación, pero todos los años declara un importante índice de fracaso (¿podemos imaginar alguna empresa que viniera anunciando año tras año altos porcentajes de pérdidas?)

2. Pido disculpas a los docentes de matemáticas por el ejemplo. El lector entiende que donde dice matemáticas podemos incluir cualquier otra disciplina curricular.

No descubro nada nuevo: desde que P. Bourdieu y J.C. Passeron publicaran en 1970 *La reproduction* se han sucedido numerosas investigaciones que muestran como el estado y el sistema educativo reproducen la desigualdad social y las relaciones de poder de unas culturas sobre otras. También B. Bernstein, un año después mostraba como los procesos de escolarización legitimaban campos de significado vinculados con la diferenciación y la exclusión social. Los códigos de la escuela se acercan más a las culturas de poder y se alejan de los excluidos, las minorías y los pobres (Bernstein, B. 1996, cap. 3)

Así, la educación es un derecho humano sometido a las tensiones en el interior del campo social de la escolarización, en el que se dan un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder. La escolarización se instituye en el sistema educativo, formando parte de las políticas públicas del Estado. La educación es responsabilidad del campo social más amplio de *la ciudad*, pero esto abre ya una nueva cuestión sobre la que nos detendremos en el desarrollo de un enunciado posterior.

2. Una cosa es aprender para aprobar y otra cosa es construir conocimiento significativo y relevante

“Por ser el acto de conocimiento a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana ni de la relación social”.

Edgar Morin.

Un amigo comentaba que su hija estudiante de secundaria no quería preparar los exámenes con una antelación superior a tres o cuatro días, porque...¡tenía miedo a que se le olvidara! ¿Qué tipo de conocimiento es ese que se aprende hoy, se vomita mañana en el examen y se olvida pasado mañana?

El memorismo y la repetición mecánica siguen siendo una práctica habitual en muchas escuelas e institutos. Todos sabemos que eso no sirve para nada, y todos los docentes nos hemos examinado y quizá aprendido de memoria que esa es una pedagogía obsoleta que tiene sus orígenes en los monasterios y las catedrales del siglo XIII. La pedagogía del catecismo. En el inicio hubo que aprender la verdad revelada, tras el Renacimiento accedimos a la verdad demostrada, pero el método didáctico en el aula continuó siendo el mismo. El sujeto se relaciona con un saber que está fuera de si mismo, desvinculado de la propia experiencia, fragmentado según la lógica de la organización académica disciplinar. Un saber así propedéutico

puede conducir finalmente al expertismo, pero nunca a la sabiduría.

Esto plantea un serio debate sobre los contenidos de la enseñanza, y sobre las metodologías de trabajo en el aula. Desde la psicología educativa, David Ausubel (1990) fue seguramente de los primeros en destacar, frente al memorismo, el importante papel de la comprensión. Su teoría del *aprendizaje significativo* nos recuerda que cualquier nueva información debe relacionarse con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva -una relación intencional y sustantiva, nos dice- por la que las nuevas ideas se hacen significativas y a su vez expanden la posibilidad de nuevos significados. Ausubel puso el énfasis en los conceptos y otro psicólogo cognitivo, Jerome Bruner en una reunión con reformadores del currículum en 1964 reclamaba a los expertos disciplinares la identificación y jerarquización de los conceptos básicos que estructuran una disciplina o área de conocimiento, frente a los largos y a menudo inconexos listados temáticos o lecciones (Citado en Cherryholmes, C., 1987)

El discurso pedagógico está nutrido de investigaciones que refuerzan la idea de la significatividad y relevancia para la construcción de un conocimiento con sentido. Recordemos la crítica a la educación bancaria que hizo Paulo Freire (1985), la búsqueda de un saber de emancipación, el trabajo con las culturas populares, y su propuesta metodológica de los círculos de cultura. Celestin Freinet (1973) vinculaba la educación con el trabajo pero éste último constituía para el alumno un proyecto libre y negociado, deseado y placentero. John Dewey (1944) propuso trabajar con proyectos que acercaran al niño a su realidad social y le ayudaran a resolver problemas concretos para los que necesitaba integrar experiencias, actividades y saberes diversos, tanto dentro como fuera del aula. L. Stenhouse (1984) cuestionó los programas escolares alejados de la vida y los intereses de los adolescentes y propuso un currículum dirigido a la comprensión de los problemas relevantes de la experiencia humana seleccionando contenidos que pongan de manifiesto los problemas, dilemas y cuestiones vitales en las diferentes dimensiones de esa experiencia.

Las sucesivas reformas curriculares aumentan o disminuyen contenidos, incorporan o suprimen disciplinas, especifican y corrigen listados de objetivos más o menos largos, pero no acuden a la raíz del problema, que no es otro que una revisión en profundidad de la selección, la organización, la secuenciación y la codificación del saber socialmente necesario y de su sentido educativo.

3. Una cosa es el clientelismo y otra la participación. Una cosa es la representación corporativa y otra la comunidad educativa

Todos sabemos que la asistencia e implicación de los padres y las

madres en los asuntos de la escuela y la educación de sus hijos es inversamente proporcional al recorrido por la escolarización desde la Educación Infantil a la Educación Secundaria. A más tiempo de escolarización menos participación familiar. También sabemos que hay profesores que se alegran de trabajar en escuelas donde se hacen pocas reuniones, que no quieren salir elegidos para ninguna comisión, que les da igual quién pueda ser el futuro Director, que dicen estar en la escuela para enseñar su materia, pero no les interesa “la política”.

Hasta no hace muchos años ninguna de estas posibilidades estaba reconocida y en el periodo de transición de la dictadura a la democracia fueron muchas y muy intensas las luchas del llamado “movimiento de enseñantes” para la democratización de la escuela y el reconocimiento de la participación social. La escuela pública se pretendía pública entre otras razones porque era pensada, construida y defendida por todos, por el pueblo. La escuela es de todos y para todos, se decía. El concepto de comunidad educativa integraba en el deseo de un proyecto de escuela pública a las familias, a los estudiantes, al profesorado y a los administradores y representantes políticos. ¿Qué ocurrió para que conquistada la posibilidad jurídica de la participación, la democracia escolar esté bajo mínimos?

Este es un problema teórico, político y pedagógico de primer orden, al que le dedicamos un proyecto de investigación (Martínez Bonafé, J. 2003) sobre el que destacaré ahora algunas cuestiones. En primer lugar, los asuntos de la democracia escolar, como en cualquier otro ámbito o campo social, no alcanzan su verdadero y radical desarrollo práctico si no se interiorizan y se hacen significativos y relevantes en el interior de la vida cotidiana del aula y del centro. Sin embargo, a menudo se interpretan las políticas de la participación como una tarea añadida al conjunto de las que implica la actividad escolar. En ese sentido, cuanto más democracia prefabricada menos construcción democrática. Cuando un profesor o profesora entra por la puerta de la escuela el 1 de septiembre a las 9 de la mañana, ya está allí la democracia, así que no es necesario pensarla ni luchar por ella. Se la deja estar.

En segundo lugar, la democracia escolar puede ser un discurso vaciado de contenido conceptual y procedimental. De manera que esas múltiples tareas que implica el cotidiano de la escolarización nunca son pensadas en clave democrática. Elegir los libros, organizar los viajes, seleccionar los contenidos, informar a las familias, organizar el transporte, redactar los informes, repartir los tiempos, y un sin fin de otras actividades escolares, son todas ellas actividades cruzadas por una concepción de la democracia. En nuestra investigación vimos que el rearme cognitivo y procedimental pasaba por incorporar a ese cotidiano un bucle conceptual en que se ponían en relación los conceptos de poder, de saber, de ciudadanía y de emancipación.

No me detendré más en esta cuestión, para cuyo desarrollo remito al trabajo citado. Baste señalar como idea de síntesis que en la base de todo está el problema de lo público. La escuela tiene un proyecto educativo y en ese proyecto educativo -en su diseño, su desarrollo y su evaluación- debe estar implicada la comunidad educativa. Eso requiere asumir el concepto de lo público y de la política como la voluntad ciudadana de participar y cuestionar las prácticas institucionales.

4. Una cosa es la autoridad y otra el autoritarismo ¿Somos sujetos u objetos en el proceso de enseñar y aprender?

¿Quiénes estamos dentro del aula? ¿Qué relación queremos establecer en ese momento de vida en común? He visto a estudiantes que se esconden tras el cogote de la persona que se sienta delante, que suspiran aliviados si ese día tampoco les preguntó el profesor, que se quedan en el patio o en la calle si no han estudiado lo suficiente o creen que se van a aburrir. La llamada relación educativa puede ser en muchos casos un proceso creciente de anulación de la voz, de negación del sujeto. No hay biografía, no hay experiencia, no hay vida propia. La razón instrumental colonizó durante demasiado tiempo las relaciones en el aula, negándonos como seres humanos y negándonos la historia. La autoridad del profesor en esa relación es un puro ejercicio de poder autoritario. No hay sujeto, ni lo hay por parte de quién ejerce la docencia ni lo hay por quién aprende. Es una simple reproducción de una relación autoritaria en el interior de un sistema basado en la negación de una forma de construcción de conocimiento que en su desarrollo debería otorgar poder (de conocimiento y de relación) a quién lo construye.

El aula es también un ámbito de lo político en el que individuos y grupos participan en la ordenación y regulación de asuntos comunes, colectivos, referidos a la convivencia y relaciones sociales. En ese espacio y ese tiempo se instauran valores y se instituyen reglas y normas para la interacción. Ese ámbito, en tanto que político, es en sí mismo educativo; es decir, las formas que adquiere la política en el interior del aula constituyen en sí mismo un discurso pedagógico regulador, una forma de entender y entendernos en la relación con los otros, con nosotros mismos y con el conocimiento. La pedagogía política del aula tiene al menos una dimensión epistemológica, una dimensión metodológica y otra dimensión ética.

Hay pedagogías que expresan estas dimensiones desde una relación de diálogo y encuentro y afectividad que sitúa la capacidad y la actividad de conocer en un proceso creciente de aprender a ser libre. Pablo Freire primero, entre otros autores, y más tarde determinados discursos del feminismo de la diferencia (AA.VV. 2007), nos hablan de un sujeto que en el proceso de

construir conocimiento reconoce la autoridad a otro sujeto que le ayuda y permite a través de la relación educativa transformarse y transformar el mundo. El espacio del aula, en esa relación, es mucho más un lugar para la asamblea y mucho menos un lugar para el interrogatorio. El espacio del aula es el lugar del deseo, al que acuden los sujetos para establecer relaciones de cooperación, simétricas y rizomáticas con otros sujetos.

5. Una cosa es la búsqueda y tratamiento de la información y otra la colonización de la vida en el aula por el libro de texto

Una niña de 15 años que asiste al 3er curso de Enseñanza Secundaria sube las escaleras de acceso al Instituto arrastrando sobre sus espaldas una mochila cargada con lo necesario para el trabajo en el aula. Diariamente su cuerpo carga y transporta un peso total de entre 6 y 8 Kgs. de los cuales la mayor parte corresponde a los libros de texto más los diferentes cuadernos de trabajo. En el bolsillo trasero de sus pantalones vaqueros guarda un teléfono móvil de diseño extraplano y peso ligero (80 g) de dos pantallas LCD de alta resolución, cámara de fotos, tecnología Wap, con puerto USB. En el bolsillo de su cazadora esconde su inseparable mp3 de 4 GB de capacidad y pantalla de 1.5" y en la carterita para lápices, bolígrafos, chicle y otros cachivaches menores se encuentra su pen drive de 2 GB en el que almacena e intercambia con su pandilla diferentes documentos que guarda en su ordenador personal.

En la llamada sociedad del conocimiento, donde la globalización de las relaciones económicas y culturales ha disparado un proceso con aceleración creciente de producción e intercambio fluido y veloz de información, el tradicional libro de texto sigue hegemonizando la relación didáctica en el aula. Nacido de una pedagogía que pretendía encerrar en un texto único todo el contenido curricular, hoy se enfrenta a un mundo social y escolar en el que gobierna la apertura y la fluidez informativa, junto a la perplejidad, la incerteza y la fragilidad generada por procesos de producción de conocimiento sobrecargados y en constante alteración. Y aunque a estas alturas está sobradamente confirmado por la investigación pedagógica el carácter obsoleto del libro de texto en la políticas y las prácticas de innovación educativa (Martínez Bonafé, J. 2003) la naturalización de su presencia en el aula hace invisible precisamente la obviedad de su obsolescencia.

Por eso es necesario, en la formación de los futuros educadores, buscar un distanciamiento crítico de ese recurso didáctico que da forma material a una rancia relación pedagógica, con objeto de volverlo a mirar con mayor profundidad crítica.

Naturalizar el libro de texto como propio de la normalidad pedagógica hace más difícil algo necesario para las políticas de innovación, y es que

pueda haber una interlocución legítima enfrentada a un orden pedagógico preconstituido en el que cada parte, elemento, recurso o agente tiene ya un sitio asignado. Situar el debate sobre el libro de texto exclusivamente en el plano técnico impide visualizar el conflicto político -en el sentido más hermoso de este concepto-. El conflicto entre un cuerpo social estructurado alrededor de un discurso ideológico-pedagógico conservador y una parte no estructurada en ese orden, cuyo discurso desajusta ese supuesto principio de universalidad pedagógico-didáctica, que tiene en el libro de texto su natural y más relevante presencia.

Frente a la relación estática y alienada con el conocimiento que gobierna el libro de texto hay otras alternativas, relacionadas con las nuevas tecnologías, pero también con las "antiguas" pedagogías renovadoras: la referencia aquí a Celestin Freinet y el movimiento pedagógico que desarrolló, es un ilustre ejemplo. El potencial creador de las diferentes *técnicas freinet* (correspondencia, texto libre, bibliotecas de trabajo, informes de investigación, imprenta, salidas de exploración,...) se acrecienta ahora con las posibilidades en continua expansión de las nuevas tecnologías para el tratamiento y uso de la información. Se puede afirmar, en este sentido, que las nuevas tecnologías hacen todavía más fácil la renovación pedagógica y la mejora de los proyectos educativos innovadores.

6. Una cosa es el expertismo disciplinar y otra el desarrollo profesional basado en la problematización de la práctica y la colaboración entre iguales

Defenderé que la formación y el saber docente se encuentra en la encrucijada de un camino con dos opuestos muy claramente enfrentados: hacia un lado se camina en la dirección de la *alienación*, hacia el otro en la dirección de la *emancipación*. Podemos llamar a ese camino el camino del conocimiento profesional, y el caminar es el modo en que pretendemos la relación del sujeto con el conocimiento.³

El *camino de la alienación* es el que sitúa al profesor como profesional de la enseñanza en una relación de dependencia con respecto a un conocimiento experto elaborado al margen de su experiencia vital y profesional. Siempre existió un conocimiento elaborado, académico, científico, nacido del rigor investigador, que de algún modo es anterior y

3. He preferido utilizar estos dos términos de la tradición del pensamiento crítico para no dejar dudas sobre la inscripción de los diferentes argumentos que se desarrollan en los análisis estructurales y post-estructurales. Para su desarrollo conceptual puede verse Marcuse (1969)

externo al propio sujeto. Pero obsérvese que lo que se subraya aquí es *la relación* que se establece entre el sujeto y ese tipo de conocimiento: una relación, -en este lado del camino- de dependencia, de sumisión, una relación de poder. Ser maestro, por este camino, es dejar que nuestra identidad profesional sea construida al margen de nuestro deseo, de nuestra experiencia y de nuestro conocimiento práctico. Y la formación, en este caso es una formación de *consumidor*: fragmentaria, construida mediáticamente, deslocalizada, efímera, pretendidamente objetiva, individualizada. El pensamiento separado de la actividad, la investigación separada de la acción, el sujeto separado del objeto y desgarrado de sí mismo. La formación, aquí, no se problematiza porque tampoco se problematiza el conocimiento y porque tampoco se problematiza la experiencia. Es, en ese sentido una formación técnica, instrumental, burocratizante.

Hay otros caminos. Les llamé los *caminos de la emancipación*, pero también les podríamos llamar los caminos que nos conducen a comprender y aprender con nuestra vida y desde nuestra experiencia, para enriquecer nuestra vida profesional y nuestra experiencia práctica. No son sólo caminos de futuro porque vienen de antiguo y se continúan explorando y experimentando ahora mismo. En efecto, es posible una vía alternativa a la alienación, pero caminar por ella requiere una primera condición: la llamaré el *deseo militante*. Con esto me refiero a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones. En la formación docente esto quiere decir que el profesor sabe que su insuficiente formación inicial y la pobreza rutinaria de la práctica debe suplirlas con la búsqueda de otro saber y crea, llamémosle así, una situación de investigación, una situación que problematiza la práctica y formula preguntas para cuya respuesta se requiere otro proceso de conocimiento. Como se puede imaginar, este es un deseo estrechamente ligado a una búsqueda de identidad -a una redefinición de la identidad colectiva del docente- y por eso mismo debe ser concebido como una práctica política: querer *ser maestro* conquistando espacios profesionales colonizados por la alienación. Liberando la palabra -la palabra de quien tanto habla- para ponerla al servicio de la subjetividad, para darnos *capacidad de ser sujeto* en el sentido que esto fue argumentado por Nuria Pérez de Lara (1998).

Por eso, la segunda condición la podemos llamar, -en el sentido en que lo he visto así nombrado en el feminismo de la diferencia- *partir de sí*. Lo que esto quiere decir en la formación docente para la emancipación es saber cómo se relacionan las particulares vidas profesionales de cada cual con las condiciones generales que regulan las posibilidades y los límites de la profesión. Es reconocernos como sujetos con conocimiento y experiencia, y reconocer así a los otros. Es buscar en lo biográfico y experiencial las referencias y los símbolos de un saber docente disconforme y divergente

con la regulación institucional del puesto de trabajo (AA.VV. 2007). Una formación profesional de este tipo requiere aquí aprender a leer y a pensar la enseñanza desde dentro de la propia enseñanza. A pensar la escuela desde la escuela.

Y esta cuestión encadena una tercera condición: la llamaré *el valor de lo colectivo*. Me refiero aquí a un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio. Utilizo la metáfora de la horizontalidad para hacer referencia a formas de producción de conocimiento, cultura y política en las que diferentes identidades personales y políticas puedan reconocerse en un proyecto común que entienda la escuela como el espacio social en que ensayar nuevas posibilidades de producción de conocimiento profesional práctico. Como un laboratorio, en este sentido, de profesionalidad en el que se ensayan y se comunican diferentes propuestas cooperativas de formación. Subrayo aquí la tradición desarrollada por el llamado movimiento Freinet, siendo particularmente relevante el en contexto español el ejemplo histórico de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Martínez Bonafé, J., 1999).

Transformar el espacio social de la escuela en laboratorio de profesionalidad requiere de una siguiente condición que cierra el círculo con la primera, a la que llamaré *investigación-acción participante*. Con esto me refiero a un saber militante y autónomo que nace de un proceso sistemático de investigación y que se somete permanentemente a la prueba de la reflexión crítica y a la acción colectiva. Y se reconoce así la capacidad, potencia de acción, de todo sujeto social para producir junto a otros un proceso de coinvestigación en el que sujetos diversos, con saberes y experiencias diversos, unidos por una relación ética, gobiernan su propia producción de conocimiento profesional práctico.

7. Una cosa son los tiempos de la escuela y otra los tiempos de la vida

El tiempo en la escuela es lineal, burocrático y autoritario. Es, además, un tiempo fugaz, atrincherado entre un pasado sin memoria y un futuro predeterminado y ahistórico. Es necesario pensar sobre la gramática del tiempo escolar porque los proyectos educativos de la escuela y de la ciudad necesitan expandir y enriquecer el presente, haciendo posible un tiempo y un espacio en el que las riquezas inagotables de la experiencia social y la experiencia subjetiva no se desperdician.

Cuando la escuela, puntual, abre sus puertas cada día, una racionalidad totalitaria y miope gobierna el uso del tiempo en beneficio de una pedagogía que cree que hay un solo mundo y una sola vida, que se miran y se explican

desde la posición vertical y jerárquica simbolizada en la tarima del profesor. Sin embargo, lo que entra cada día por la puerta del aula, en las vidas de cada niño, de cada niña, de cada profesor y cada profesora, es una multiplicidad de mundos, de experiencias vitales y de tiempos que quedan reducidos al tiempo lineal y homogeneizador del currículo prescrito. Se produce así la paradoja desconfortante que Walter Benjamín sentía al mirar la vida de Occidente: la posible riqueza de los acontecimientos acaba traduciéndose en pobreza de nuestra experiencia.

Los tiempos de la escuela, en esta racionalidad hegemónica, son los tiempos jerarquizados de las disciplinas (esta es más importante, tiene más horas, en horarios mejores), los tiempos dicotómicos, del estudio y el juego, del aula y el patio de juego, del profesor y del alumno, del aula y la calle, del periodo lectivo y el vacacional. Tiempos, todos ellos cultivados en la monocultura burocrática de la institución y regidos por la lógica de la no existencia del sujeto. Como ya quedó citado anteriormente, a comienzos de los años 70 Ivan Illich encabezó un importante movimiento de desescolarización siendo una de su tesis centrales que en la escuela se perdía mucho tiempo vital para los pobres resultados de enseñanza obtenidos.

Si todos los niños deben hacer las mismas cosas a la vez, los lentos quedan rezagados. Su tiempo vital, que debería ser reconocido y amplificado en el aula, queda, por el contrario, constreñido. Si todos los niños deben alcanzar las mismas competencias u objetivos en el mismo curso o nivel, no hay posibilidad de tiempos de regreso, tiempos bucle, tiempos de idas y venidas, porque una línea recta marca el tiempo que se inicia en septiembre y finaliza en junio. Si todos los profesores deben realizar las mismas tareas prescritas para los mismos objetivos de enseñanza, desaparece toda posibilidad de la policromía temporal que acompaña cada estilo docente. Los códigos temporales de la escuela están regidos por una cultura institucional monocrónica de la que están ausentes otras diferentes culturas y otras diferentes prácticas en la que puedan reconocerse los diferentes sujetos y grupos sociales que entran en la escuela. Sabemos por Hargreaves (1992), entre otros investigadores, que el tiempo de la maestra es diferente al tiempo del maestro, que el tiempo del niño es diferente al de la niña, que el tiempo del los niños gitanos o ecuatorianos es diferente al de los niños euskaldunes o valencianos. Como nos recuerda Boaventura de Sousa (2007, pág. 109), si cada cultura tiene un lenguaje, este es también un lenguaje temporal.

¿Es posible una escuela constituida por diferentes tiempos en la que el reconocimiento de las diferentes culturas genere diferentes reglas temporales? ¿Es posible una escuela en la que la educación como derecho contemple el derecho a los ritmos y tiempos diferentes de cada cual? La respuesta afirmativa viene de la mano de otras racionalidades y otras pedagogías. De nuevo, aquí también nos ayuda Freinet. Los niños avanzados

en algún tema ayudan cooperando al avance de los rezagados. El programa de la actividad lo gobierna la asamblea de la clase. El tiempo de trabajo escolar se estira más allá del horario oficial. El tiempo del maestro se ha liberado del agobio del programa oficial acabado. El aula se gobierna por un tipo de alfabetismo multitemporal por el que trabajar rápido y bien no es trabajar con prisas y presiones externas. El tiempo del maestro y de la maestra son mucho más el tiempo de la comunidad y mucho menos el tiempo pactado por el sindicato y la Administración. Otra ecología de tiempos y espacios es posible en el marco de otra epistemología y otra pedagogía.

8. Una cosa es la escuela y otra cosa es la ciudad ¿cuándo aprenderán a caminar de la mano?

Aparentemente las políticas y reformas educativas se discuten como si las escuelas y los institutos y las personas que por ellos circulan no fueran a salir nunca de ellos. Como si no existiera una esfera o un sistema social más amplio en el que se inscriben y con el que están en interdependencia. Sin embargo, todos sabemos y todos nos quejamos de la esquizofrenia educativa, de la hendidura patológica entre la escuela y la ciudad. Citaré algunos de los ejemplos más comentados: los gobernantes piden a la escuela que eduque en el valor de la paz mientras legitiman o participan en las guerras; nos piden trabajar los valores de la diferencia, el reconocimiento y la integración desde lo diverso, mientras los gobiernos participan o legitiman políticas de apartheid. Se pide una educación coeducativa y no sexista y tanto los gobernantes como muchos medios de comunicación de masas y anuncios publicitarios utilizan lenguajes discriminadores; se reconoce la pluralidad cultural y lingüística, y los gobernantes no saben hablar nuestras lenguas. Se reclama la “innovación y el cambio de la escuela” y en los programas electorales aparece la gratuidad del libro de texto, uno de los artefactos más inmovilistas y conservadores desde el punto de vista pedagógico. Se le pide a la escuela trabajar desde la complejidad, la incertidumbre, la búsqueda del contraste deliberativo, y los gobernantes y los líderes de opinión hablan con esquemas simplificadores, reduccionistas, con frases hechas más pensadas desde la estrategia mediática que desde la formación crítica ciudadana. ¿Cómo es posible no darnos cuenta de las múltiples influencias que sobre el programa educativo institucional tiene la política de la calle? Aunque pueda parecer una caricatura, no puedo imaginar a la Ministra de Educación promoviendo una reforma educativa sin sentarse al lado de la Ministra de Cultura para discutir el papel que ha de jugar la televisión pública -y las privadas- en ese programa reformista. ¿Puede haber una Ley de Educación al margen o en sentido contrario al de una Ley de la Televisión? ¿Puede haber una educación de la ciudad si cada programa, cada institución, cada agente, camina por su lado?

Ante esta situación tan desquiciada, la renovación pedagógica viene proponiendo un trabajo específico en la escuela, más allá de las reformas institucionales, y a veces, contra ellas. Recuperemos algunas de estas propuestas. La primera, recuperar la ciudad como texto a deconstruir por la escuela. Un viejo y olvidado principio pedagógico. La segunda, la alfabetización mediática crítica, tratando de ofrecer claves conceptuales desde las que interpretar el sentido último de lo que vemos, leemos o escuchamos por los medios. La tercera, la investigación militante, para la producción de un conocimiento que nace del análisis concreto del territorio de la vida, la cooperación y las experiencias de rebeldía. El listado podría hacerse extenso.

Hay sin embargo otras demandas que han de venir de la dirección contraria. ¿Qué mensajes quiere transmitirnos la ciudad? -recupero aquí el extraordinario libro de Richard Sennet (2002)-, ¿qué quiere decirnos la ciudad para educarnos? ¿qué fluidos provoca? ¿qué experiencias propone y cuáles secuestra para siempre? La prisa, el hiper-consumo, la violencia, el individualismo, la política como espectáculo, el urbanismo salvaje, el despilfarro energético, el crecimiento -visible e invisible- de la pobreza, la delincuencia o la banalidad son un temario constante en el proyecto educativo de la ciudad. Coexiste, ciertamente, otra ciudad: la de los jóvenes solidarios, los presupuestos participativos, o los nuevos movimientos sociales. La de los grupos de mujeres, de las sociedades culturales, agrupaciones musicales, de los centros excursionistas, de las Asociaciones de Vecinos, o de quienes la recorren y la reivindican a lomos de una bicicleta. Mucha de la auto-educación proporcionada en este otro lado de la ciudad es temática: feminismo, autonomía obrera, ecología, indigenismo, democracia radical, etc. En otros casos son propuestas de auto-aprendizaje colectivo relacionadas con investigaciones y luchas locales a menudo enraizadas en la defensa del territorio. Algunos investigadores sociales (Elizalde y Max Neef, 2002; Reichman y Fernández Buey, 1995) ven en estas nuevas experiencias redes de interacciones con capacidad para promover una ecología de saberes diversos no elitistas y con voluntad emancipatoria.

Hay políticas para la educación pero es necesario también pensar en la educación de la política, la educación en la ciudad. El rol de las políticas públicas municipales es medular en la creación de un proyecto educativo contrahegemónico en el que los sujetos asuman a escala local, pequeña, y autocontrolable, su propia capacidad y competencia para sostener un desarrollo social, económico y cultural autónomo, autosustentable y armónico en los diferentes campos de la vida social. Se dice que vivimos en una sociedad de libre mercado, pero el mercado no puede, libremente, dificultar el desarrollo educativo. La esfera pública es compleja, y en su interior habrá que dialogar y negociar su proyecto educativo.

9. Sobre el saber socialmente necesario y el problema del conocimiento en la escuela

La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos disyuntos, fracciona los problemas, separa lo que está enlazado, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia a la vez miope, présbita, daltónica y tuerta; lo más habitual es que acabe ciega. Destruye en embrión toda posibilidad de comprensión y reflexión, eliminando cualquier eventual juicio correctivo o perspectiva a largo plazo. Así, cuanto más multidimensionales se hacen los problemas, mayor incapacidad hay para pensar su multidimensionalidad; cuanto más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; cuanto más planetarios se hacen los problemas, más impensables se hacen. Incapaz de enfocar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable (Morin, E., 1988)

Los proyectos educativos de la escuela vienen edificándose sobre el privilegio de una forma de conocimiento científico cartesiano y positivista, asentado en las dicotomías: naturaleza/cultura; natural/artificial; mente/materia; vivo/inanimado; observador/observado; subjetivo/objetivo, emoción/cognición;... y sobre esta estructura fragmentaria se organizaron las disciplinas académicas y los currícula escolares. Como consecuencia de esta epistemología la pedagogía y la escuela han venido enfrentando otro par dicotómico entre, -vamos a decirlo con el título del ensayo de John Dewey (1967)- el niño y el programa escolar. Es decir, entre la naturaleza y la experiencia de la infancia y juventud, por un lado, y la organización disciplinar del conocimiento científico y la cultura social que ofrece la escolarización, por el otro lado.

Sin embargo, aquella forma de organizar y defender el valor de la verdad científica sufre en la actualidad una crisis considerable, al menos, por los siguientes motivos: En primer lugar, porque es una forma privilegiada de conocimiento que ha ido confiriendo privilegios extracognitivos (sociales, económicos, culturales) y lo que originalmente debía contribuir al bienestar de la sociedad ha devenido en amenaza constante a su estabilidad. En segundo lugar, porque el distanciamiento progresivo de la experiencia ha ido desarmando a la razón de todo anclaje en lo cotidiano. En tercer lugar, porque al perder la brújula del progreso y su crítica, parece que el conocimiento navegue constantemente perplejo, sometido a los vaivenes puntuales y caprichosos, sin conciencia cartográfica, en el océano de lo efímero.

De esta situación se resiente también, no podía ser de otra manera, la escuela. Los discursos asentados en la teoría del capital humano -estudia

porque eso te garantiza el provenir- están cuestionados. La autoridad académica de la que se investía el profesor se hunde con la tarima del aula. La fragmentación disciplinar da el salto mortal desde el aburrimiento cotidiano al sinsentido permanente. Para decirlo como Edgar Morin (1999), para amueblar bien la cabeza hoy son necesarios otros saberes, con otra organización y otro sentido. Pero hacer posible esta propuesta requiere iniciar el difícil camino que nos permita escapar del modelo reduccionista y tecnocrático con el que vienen discutiéndose las reformas educativas y curriculares, que como hace ya tiempo analizó Svi Shapiro (1990), ha vaciado casi por completo el debate sobre el sentido democrático y social de los saberes de la escuela. El debate permanente sobre la cantidad de información acumulada y su transmisión en la escuela acaba en un permanente sinsentido producto de una ideología iluminista del progreso humano por la que parece que el conocimiento es un tránsito del no conocimiento al conocimiento absoluto. La mirada fragmentaria sobre la cantidad de ese conocimiento basado en la ciencia moderna impide otra mirada no disociadora basada en la calidad y el sentido del conocimiento.

El problema del conocimiento escolar y el modo en que ponemos en relación al sujeto con el conocimiento es entonces un tema nuclear en los debates sobre la transformación y la mejora de la escuela, y una buena teoría de la escuela como esfera pública situaría este debate ante el análisis de las formas en que el conocimiento ha de constituir para el sujeto una herramienta de emancipación y no de sometimiento. En este sentido, me parece necesario que la escuela participe de un proyecto cultural antihegemónico, es decir, un proyecto que entiende la cultura pública críticamente alejada de aquella forma privilegiada de conocimiento científico, cartesiano y positivista, cruzada por relaciones de poder. Es evidente que existe una cultura pública que se nutre del conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber hemos ido acumulando a lo largo de la historia. Y nadie discutirá tampoco que ese saber ha ido destilándose del contraste público, la crítica, el rigor y la investigación científica, la revisión y reformulación constante. Ese saber se aloja en las disciplinas científicas, la producción y creación artística, la reflexión filosófica, la narración histórica, ...siendo, por otra parte, un saber que muestra también diferencias en función de la distribución espacial de los grupos humanos. Por tomar el ejemplo de la Medicina, es obvio que hoy sabemos más cosas que hace un siglo, que hemos modificado criterios, y que unos pueblos -China, por ejemplo- practican formas de medicina distintas a las nuestras. Pero también es cada vez más evidente que ese saber público acumulado está fuertemente cruzado por relaciones de poder. Por seguir con el ejemplo de la Medicina, las investigaciones de Foucault (1999) mostraron que las preguntas que se formulan, los temas que se problematizaban, los intereses y recursos que se dedicaban a la investigación,

de lo que se hablaba y lo que se silenciaba, es decir, qué es lo que se sabe en cada periodo histórico, y cómo se sabe lo que se sabe, es una cuestión cruzada por relaciones de poder.

Por eso son necesarios proyectos culturales antihegemónicos con capacidad para situar en un juego creativo a múltiples agentes o sujetos sociales que hoy, desde espacios de resistencia muy diferentes están interesados en la transformación social y, por tanto, también interesados en la transformación de la escuela.

10. La educación como maternaje

*Mai donis per finit el temps de seduir-me,
Allò que obtens de mí que no et confor-mi mai.*

Miquel Angel Riera, *Tant com te cerc.*

Siendo adolescente recibí un premio anual de poesía que se otorgaba entre los estudiantes de los diferentes institutos de bachillerato de la ciudad. Había escrito un poema al *hombre de la guitarra*, ese hermoso cuadro de la época azul de Pablo Picasso. Siempre he creído que aquel premio se lo debo al hecho de haberme enamorado de mi profesora de Literatura. Me encantaba escucharla, aprendía de sus gestos y de la luz que irradiaban sus enorme ojos negros. Daba igual el tema que tratara, yo deseaba que llegara el momento vespertino en que la vería entrar por la puerta del aula. Ponía a circular sus palabras sobre nuestras cabezas y el lenguaje se convertía en placer. También recuerdo -esta es ya otra historia- un día de invierno en el patio de recreo de la escuela de Benissanó. Por esos días estaba trabajando con mis alumnos de 8º de Enseñanza General Básica los poemas de la generación del 27 y la experiencia cultural de la República. Hablaba de la Barraca de García Lorca, de la Residencia de Estudiantes, de las Misiones Pedagógicas, en fin, del modo en que la calle se convirtió en un poema pedagógico. Y les hablaba del modo en que su descubrimiento clandestino en las librerías de lance bajo la dictadura franquista constituyó para mi una de las emociones más intensas y un momento decisivo en mi biografía de compromiso social. Pepín era un chaval poco brillante desde el punto de vista académico. Digamos que su nicho ecológico estaba a bastantes leguas de lo que la escuela le proponía. Pues aquel día en un rincón soleado del patio de recreo Pepín se me acercó, me tendió en la mano una cuartilla doblada y me dijo: ¡quiero ser poeta! Su rostro estaba encendido, y las miradas, a pesar de la estatura, eran horizontales.

Más tarde encontré en un texto de R. Barthes (1995) titulado *Au séminaire* la descripción de una práctica educativa que se celebraba todos los viernes en un seminario en el que se encontraban profesores y estudiantes.

Decía Barthes que en aquella práctica educativa no había enseñanza, ni aprendizaje sino "el maternaje". Para explicar este término, tan impreciso para el discurso pedagógico habitual, el autor recurre a la imagen de una madre enseñando a caminar a su hijo. Cuando un niño está aprendiendo a andar, la madre ni discurrea ni se pone a hacer demostraciones; no enseña - teoriza- el modo de andar ni se pone a andar delante del niño. Hace otra cosa distinta: retrocede de espaldas, se coloca en cuclillas y llama al niño, le incita, le provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo, sobre el que el niño se apoya para correr hacia los brazos de la madre. Creo que es una idea pedagógica genial.

Porque la formación del maestro en la Academia navega sobre un monótono oleaje de idas y venidas entre la teoría y la técnica de la docencia, y en ese navegar se olvida que es otra la generosa sabiduría de los buenos maestros y de las buenas maestras. Es esa sabiduría que convierte el aula en objeto de deseo, y nos provoca y nos hace buscar en un juego entre el reconocimiento de la originalidad de los cuerpos, de los textos, de las voces. Tanto para investigadores como para los docentes en formación es un auténtico desafío identificar las claves con las que se ha construido la sapiencia profunda de las buenas prácticas pedagógicas.

A modo de conclusión

Los sistemas educativos cambian con lentitud y no siempre para desarrollar innovaciones y mejoras. A veces se producen retrocesos. Los sistemas educativos responden a las políticas públicas de educación, pero estas políticas deberían abarcar al conjunto de las prácticas educativas de la ciudad que no son solo las de las escuelas e institutos. El diálogo, entonces, entre los diferentes agentes educativos de la ciudad es urgente si se quiere desarrollar un enfoque integral de la educación. La escolarización no siempre responde a este enfoque y la ciudad carece de una pedagogía coherente con este enfoque. Antes al contrario, a menudo los buenos proyectos educativos escolares tropiezan con formas de socialización cultural contradictorias con la buena educación. Las reformas de los sistemas educativos, con diseños siempre a corto plazo y calendarios regulados por los intereses partidistas, desprecian el sentido profundo del cambio. La racionalidad que los fundamenta nunca se pone en cuestión, de manera que la fragmentación positivista y cartesiana sigue privilegiando en la mirada reformista. La ciencia que fundamenta desprecia la experiencia. El teórico se distingue y separa del práctico. La investigación no se corresponde con la docencia. El conocimiento fragmentado da la espalda a la posibilidad de la sabiduría. El método separado de la búsqueda de sentido: la actividad escolar difícilmente produce aprendizaje significativo.

El concepto de comunidad educativa cobra, entonces, un nuevo sentido histórico. El proyecto educativo es un asunto de todos y está por hacer. La esfera pública llama a la participación porque las voces y los deseos de una ciudadanía activa deben estar presentes en la construcción de la agenda educativa de la ciudad. La escuela debe escapar del marco predemocrático para reconocer la asamblea. Frente a las corporaciones y los estamentos. Los profesores, las familias y los alumnos construyen miradas a menudo enfrentadas porque son miradas que no escapan a los particulares intereses de cada grupo, sin diálogo de reconocimiento, de otorgamiento de autoridad mutua. Y en el interior de la comunidad, la construcción del deseo. Esos invisibles hilos en los que el sujeto apoya su camino hacia un saber de emancipación. La posibilidad de una educación liberadora. Cuando la comprensión y el sentimiento se dan la mano y entrelazan en un mismo texto a docente y discente una hipótesis se abre a la esperanza.

GLOSARIO

AUTORIDAD: En este capítulo el concepto de autoridad refiere a una relación de reconocimiento, horizontalidad y apoyo mutuo. Se confiere autoridad a alguien que desde su saber y experiencia nos ayuda en nuestro desarrollo personal y en el crecimiento de nuestra autonomía plena. Tiene autoridad el maestro o la maestra que construye una relación de confianza, facilita el acercamiento personal y abre posibilidades a la comprensión de mundo y de uno mismo en el mundo. Pero también, en esa relación, el maestro se educa profesionalmente y crece como persona. No confundir, entonces, con autoritarismo. (JMB)

CAMPO SOCIAL: Es un concepto acuñado por Bourdieu para hacer referencia un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital). Al referirnos a la educación y a la escuela como campo social señalamos la condición de espacio institucional en conflicto puesto que los agentes o fuerzas que ella aparecen lo hacen rivalizando por el monopolio sobre el tipo de capital cultural que sea eficaz en él. Este concepto tiene relación o es complementario con el de naturalización. (JMB)

EMANCIPACIÓN (SABER DE): Una forma de construcción y uso del conocimiento por el que los sujetos fortalecen sus capacidades de autonomía, desarrollan la conciencia crítica y toman iniciativas sobre su vida de un modo consciente y responsable. Es también un saber estratégico por cuanto pone a los sujetos y grupos marginados en condiciones de incrementar su poder, accediendo al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, o cuestionando esos mismos desde otra racionalidad más cercana a su propia experiencia vital. Es en este sentido que el saber de emancipación es un

saber educativo. (JMB)

EXPERTISMO: Es una ideología basada en la valorización del de conocimiento especializado, tal como este es construido en la investigación universitaria. No cuestiona, por tanto, la fragmentación disciplinar y sus consecuencias en la construcción del conocimiento por los sujetos. En la enseñanza esta ideología vendría a reforzar la idea del profesor especialista, preocupado exclusivamente por la enseñanza de su materia, dejando para otros "expertos" los problemas que no tengan que ver con la materia. Este vocablo puede relacionarse con el de academicismo. (JMB)

HISTORICIDAD (RELACIONES HISTÓRICAS): Es una forma de mirar un campo social que nos ayuda a entenderlo como una sucesión de estratos discursivos (formas de hablar que acaban regulando prácticas institucionales y formas de actuar que modifican los lenguajes) en los que se inscriben los acontecimientos generales y cotidianos, sincrónicos e interdependientes de ese campo. En el caso de la educación nos ayuda a entender los silencios, las ausencias, y las emergencias con las que vienen construyéndose los discursos educativos. Ver, entonces, el sentido del título de este capítulo. (JMB)

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: Organizaciones autónomas del profesorado, nacidas en la clandestinidad de la última época de la dictadura franquista, con la intención de intercambiar experiencias innovadoras, profundizar en la investigación didáctica y sugerir críticas a las políticas públicas de educación. Su claro sentido de compromiso social se enraíza en las pedagogías críticas del pasado siglo, especialmente en autores como Freire y Freinet. Su actividad pública más visible han sido las convocatorias anuales de las Escuelas de Verano. (JMB)

NATURALIZACIÓN: Una forma de ideología del poder por la que determinadas construcciones sociales basadas a menudo en la injusticia aparecen ante nosotros como algo natural, algo que siempre fue así, y que no podemos cambiar. La expresión "¡!es natural!!" acompaña a menudo a la explicación de sentido común sobre lo que, por el contrario, es una construcción social regida por intereses enfrentados. La naturalización en la educación refuerza las pedagogías conservadoras manteniendo determinadas formas de castigo, de control, de disciplina, de examen y evaluación, de organización del trabajo, de distribución de tiempos y espacios, de relación personal, de currículo, etc. (JMB)

POLÍTICAS PÚBLICAS (DE LA EDUCACIÓN): Son el conjunto de acciones y decisiones de los gobiernos de las diferentes administraciones del Estado (centrales, autonómicas, locales) para dar soluciones a los problemas de la educación, las cuales impactan positiva o negativamente en los diferentes sectores sociales de la población. En el sentido tratado en este capítulo, tales políticas públicas deben ser contrastadas y evaluadas a través

de un proceso político de participación y empoderamiento ciudadano, de modo que se puedan exigir el cumplimiento de responsabilidades y la rendición de cuentas por parte de las Administraciones. El concepto de comunidad educativa es pertinente y complementario con el que ahora se señala. (JMB)

Sugerencia de actividades

1. Explorar el concepto de naturalización en de la práctica escolar. Identificar diferentes situaciones conflictivas que aparecen como una única y posible "solución natural" (Ejemplo: "es natural suspender si no estudias...") Analizar el uso discursivo del lenguaje pedagógico.

2. Buscar en las prácticas de los Movimientos de Renovación Pedagógica evidencias de la voluntad de profesionalización emancipatoria y poner en común analizando las rupturas con el discurso pedagógico tradicional.

3. Bajo el título Escolarización o Educación, se realizará una aproximación a un estudio de caso en el cada estudiante desarrollará un apunte autobiográfico en el que se analizan y ponen en juego en la reconstrucción de la propia experiencia particular algunos de los elementos conceptuales del texto.

4. Bajo el título Educar la mirada los estudiantes acotarán un espacio de la ciudad, un barrio, por ejemplo, inventariando sus posibilidades educativas.

5. Explorar en las cercanías la posible existencia de algún maestro o maestra que desarrolle las *técnicas freinet* y realizar un estudio de caso en el que se analice la interacción entre los componentes biográficos y el desarrollo profesional basado en esta opción pedagógica.

6. Buscar información elaborada sobre el influjo de la publicidad mercantil sobre los deseos y comprensiones que la infancia y la juventud va construyendo en su vida cotidiana. Y diseñar a continuación un programa didáctico que contemple intervenciones dentro y fuera de la escuela.

7. Juego de roles. Representar un programa de televisión en el que conversan la ministra de Educación y la ministra de Cultura y en el que contestan a preguntas y consideraciones del público asistente.

8. Juego de roles. Un grupo de educadores sociales visita a la Alcaldesa del municipio, a la que entregarán un documento con 5 propuestas de intervención profesional sobre la ciudad. El ejercicio consiste en preparar las propuestas que deberán tener una clara y fundamentada intencionalidad educativa, y en analizar las posibles respuestas de la Administración Municipal. Se recomendará el máximo acercamiento a la realidad municipal concreta en la que viven los estudiantes que realizan el ejercicio.

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (2007) *La educación, nombre común femenino*. Octaedro, Barcelona.
- Ausubel, D. P. (1990) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- Barthes, R. (1995) *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970) *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Edic. Minuit, París. (*La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. 1977, Laia, Barcelona).
- Berstein, B. (1996) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid.
- Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Belknap Press, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Cherryholmes, C. (1987) "Un proyecto social para el curriculum. Perspectivas postestructurales", en *Revista de Educación* N° 282.
- Dewey, J. (1944) *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Losada, Buenos Aires.
- Elizalde, A. y Max-Neef, M. (2002) *Sociedad civil, cultura democrática e inclusión social*. Diálogos/L'Ullal edic., Barcelona.
- Foucault, M. (1999) *Estrategias de poder*. Paidós, Barcelona.
- Freinet, C. (1973) *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. Siglo XXI, México.
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid, Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (1992) "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor", en *Revista de Educación* N° 298. (pp. 31-53)
- Illich, I. (2006) *Obras Reunidas. Vol.I*. FCE, México.
- Marcuse, H. (1969) *El hombre unidimensional*. Seix Barral, Barcelona.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila, Madrid.
- Martínez Bonafé, J. (2003a) "La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación". En *Ciudadanía, poder y educación*. Graó, Barcelona.
- Martínez Bonafé, J. (2003b). *Políticas del libro de texto escolar*. Morata, Madrid.
- Morin, E. (1998) *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pérez De Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Laertes, Barcelona.
- Riechmann, J. y Fernández Buey, F. (1995) *Redes que dan libertad: introducción a los nuevos movimientos sociales*. Paidós, Barcelona.
- Sennett, R. (2002) *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Alianza Edit., Madrid.
- Shapiro, S. (1990) "Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo". En *Revista de Educación*, N° 291, enero-abril.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- Benjamin, W. (2005) *Libro de los pasajes*. Akal, Madrid.