

El trabajo docente se está viendo sometido a cambios importantes que a menudo se concretan en un fuerte deterioro de las condiciones en que se desarrolla, así como del propio sentido de la profesión. Este deterioro tiene que ver bastante con los modos en que la Institución escolar va asumiendo (o no) las nuevas condiciones sociales, culturales, económicas y políticas. Se puede hablar de una cierta pérdida de sentido en el terreno educativo que cuestiona el trabajo del docente tal como este se ha venido definiendo desde las prácticas cotidianas. El proyecto modernista de escuela se ve seriamente amenazado y especialmente su concepción del conocimiento. Los nuevos modelos sociales están alterando tanto los modos de conocer como el propio contenido del currículo escolar, afectando, por tanto, al trabajo del docente. Me propongo diseccionar a grandes rasgos estas nuevas condiciones y aventurar algunas líneas para una nueva agenda de la formación y el desarrollo del profesorado.

SOCIEDAD Y CONOCIMIENTO. CLAVES PARA INTERPRETAR EL TRABAJO DOCENTE.

Decir que la educación y el trabajo docente están en una situación de crisis es un tópico común a casi todas las épocas. Casi podríamos hablar de un componente estructural que resurge sistemáticamente en los momentos en que la sociedad se encuentra más sometida a cambios sustantivos, que lleva a que los diferentes Estados desarrollen políticas de cambio tendentes a realizar ajustes en las prácticas escolares que poco o nada modifican las realidades profundas de los procesos educativos. Normalmente estas políticas asumen un logaritmo del tipo siguiente: *el trabajo del docente produce (debe producir) un conocimiento en el alumnado a partir del cual es posible el cambio y la mejora de la sociedad*. Se establece una relación causal entre trabajo del profesorado, conocimiento escolar y el cambio social. La escuela, al no cumplir con este principio es responsabilizada buena parte de los males que aquejan a nuestro mundo.

Este hecho pone de manifiesto una relación de dependencia del conocimiento escolar en relación a la sociedad. Es esta quién establece qué conocimiento es el más adecuado y cómo debe utilizarse para conseguir este cambio social. El problema es quién y cómo, en nombre de la sociedad, define estos objetivos de cambio y en qué medida la escuela está comprometida en esta definición, cuestión que nos lleva a hablar de Privatización y mercantilización.

Es necesario, pues, problematizar esta relación aparentemente “natural” entre estos tres conceptos ya que verla como causal es una forma de simplificar el problema y de buscar una solución fácil que sólo busca responsables y no cambios significativos. Esta es una de las causas de que la cultura empresarial esté entrando con fuerza en el mundo escolar y planteando soluciones que poco tienen de educativo y mucho de selección y exclusión: Planteado de este modo es fácil establecer soluciones “técnicas” que favorecen un mercado de respuestas educativas que propugnan el “éxito”, diluyendo el contenido social y político de la educación. En un momento de fuerte “mercantilización de la educación” esta relación entre conocimiento, sociedad y trabajo docente se convierte en instrumental. Se asume con naturalidad que las demandas de la sociedad son las que establecen qué conocimiento y cómo construirlo. El problema está en que estas demandas se establecen desde colectivos sociales concretos con intereses particulares, normalmente espurios, que buscan en la educación un modo de selección y de consolidación de posiciones de preeminencia y control social, convirtiendo la educación en un bien de consumo, sometido a las leyes del mercado.

La educación se convierte así, en una propiedad: educarse es poseer conocimientos. Por tanto se puede adquirir o puede servir como moneda para obtener otros bienes. No se trata de construir una comprensión del mundo sino de apropiarse, por los medios establecidos al efecto, del conocimiento adecuado para actuar en el mercado social.

Educación y conocimiento, de este modo, es equivalente a obtener credenciales que permitan el acceso a ciertos ámbitos sociales y económicos. No podemos perder de vista como son las teorías del capital humano las que rigen en buena parte de los organismos internacionales que instrumentalizan de forma radical el conocimiento y al sujeto que lo posee.

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

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

El segundo sentido en que entendemos este mercado corresponde a la práctica cotidiana de la educación por parte de las instituciones escolares y sus docentes. Estos dejan de ser productores de conocimiento en la escuela para convertirse en gestores o vendedores. De este modo, su trabajo se convierte en una mera actividad comercial: se ofrece un producto en forma de currículum, que otorga, al que lo obtiene, la garantía del éxito social. Los libros de texto y las editoriales educativas hacen la labor de mediación entre la propuesta del Estado y las prácticas cotidianas, desde la aparentemente neutralidad técnica. Si bien, lo normal es que dichas editoriales pertenezcan a colectivos sociales, culturales y religiosos con intereses concretos en la educación.

En ambas situaciones aparentemente se garantiza la libre competencia entre propuestas educativas, como si realmente existiese variedad de las mismas. Los criterios para esta competencia están en función de una aparente calidad técnica de cada propuesta, que se traduce en una mayor cantidad de recursos y de actividades; o bien en la “calidad social” del centro, en cuanto que se ofrece un ambiente de control, exigencia y disciplina adecuado, libre de la presencia de elementos disruptivos (cognitiva, cultural, o étnicamente hablando) (Santos, et al, 2003). Esto no deja de ser una falacia: el conocimiento que manejan, en términos epistemológicos e ideológicos, así como los modelos sociales y políticos con los que actúan, presentan una fuerte homogeneidad dentro de los márgenes aceptables para el marco hegemónico actual. Existe una misma lógica interna que actúa en todos ellos.

El hecho de que la educación entre en el terreno del mercado supone homogeneizar, de facto, la propuesta educativa que se plantea en la mayoría de las ocasiones, al someterse a la lógica mercantilista y neoliberal que este representa. Se establecen diferencias desde la oferta de servicios, no desde el contenido de la educación que se lleva a cabo. Se desarrolla, por tanto, un tipo de cultura y moral propios del modelo de sociedad que

representa el mercado, eludiendo la responsabilidad social y política inherente a todo sistema educativo. Sin duda alguna, el mercado actúa desde la ideología e intereses de quienes lo gestionan; desde los intereses de clase de los colectivos sociales que lo manejan y dirigen: principalmente la burguesía industrial y los colectivos conservadores más militantes. No podemos olvidar, en este sentido, que una de las características de la revolución burguesa modernista fue la de sustituir el principio de propiedad por el de gestión como modelo hegemónico de funcionamiento de las relaciones sociales y políticas.

Esto lleva a plantear una cierta “neutralidad técnica” al quehacer educativo: Se habla de “calidad” del servicio y no de responsabilidad social. Planteado el problema como una cuestión de técnicas, recursos educativos y oferta de actividades formativas, no se entra en el fondo de las propuestas ideológicas, políticas y sociales que representan, dejando que actúe a su libre albedrío los modelos del mercado. El discurso de la calidad no deja de ser un modo de garantizar esta “neutralidad”, planteando estándares que marcan los límites de acción de las diversas propuestas educativas. Estos controles están elaborados desde criterios particulares que determinan qué es aceptable y qué no en el mundo educativo, tergiversando de forma grave la cotidianidad del trabajo docente. No interesa tanto qué conocimiento hay que construir en la escuela y a qué colectivos representa, sino cómo adecuarse a las normas que garantizan el éxito comercial (o de gestión) de la propuesta.

RUPTURA EN EL TRABAJO DOCENTE.

Entiendo que el trabajo del docente, en la situación actual, se ha convertido en “la gestión del conocimiento y de la cultura” elaborada fuera de la escuela y orientada cultural y éticamente, para el desarrollo y mantenimiento del sistema económico y productivo neoliberal. Por esta razón se produce una descualificación importante y una

pérdida de control sobre las finalidades, los procedimientos y los resultados de su actividad (Robertson, 1996). La autoridad del docente en torno al conocimiento es desplazado hacia otras instancias, sin posibilidades de control democrático y profesional. En palabras de Popkewitz “La incorporación de la organización racional (...) supuso incorporar la impotencia y la incompetencia profesional. El profesor, así como el niño en las escuelas técnicas, fue descualificado y limitado en la toma de decisiones. El interés por organizar y registrar los resultados de la secuencia del currículo predefinido se convierte en la demanda de la enseñanza”. (1982: 26-27)

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

Desde la perspectiva racionalista y moderna de la que nace la escuela actual este principio es fácil de justificar desde la creencia en un orden superior racional y autónomo en los modelos de escuela y de sociedad. El profesorado entiende y conoce el tipo de trabajo que tiene que hacer, dentro de un marco amplio de opciones y la sociedad sabe qué cabe esperar de la escuela y de su promesa de progreso y emancipación. El problema surge cuando esta relación se rompe por cuestiones culturales y políticas de clase, o bien cuando se producen cambios relevantes en la

sociedad que ponen en tela de juicio estos presupuestos. En este sentido entendemos que se produce la primera ruptura importante en el sistema educativo actual: el conflicto cultural y político entre el modelo de trabajo de la escuela y los cambios sociales.

Esta cuestión se plantea en varios niveles que tienen que ver con la complejidad social actual. Destaco dos que me parecen especialmente relevantes y pertinentes: Por un lado, desde el punto de vista estrictamente cultural, nos encontramos ante una confrontación entre la cultura racionalista propia de la modernidad de la que nace la escuela y la cultura postmoderna que caracteriza buena parte de las relaciones sociales actuales, a pesar de toda la complejidad que este término pueda representar. Las prácticas sociales de hoy poco tienen que ver con la imagen del mundo ordenado, coherente y racional de la modernidad. Antes bien, la complejidad, la incertidumbre y la paradoja se convierten en los ejes gnoseológicos de la sociedad actual. Esta situación se convierte en inmanejable para el profesorado que ve como el orden del conocimiento característico de la escuela ha perdido su sustento cultural.

Por otro lado, nos encontramos en una situación socio-política en que la globalización económica ha agudizado la brecha social entre ricos y pobres. Expresado en términos actuales, las dinámicas de inclusión y exclusión se han disparado y la escuela ha dejado de ser un referente de las clases populares para conseguir el éxito y el progreso social. Más bien se entiende como una obligación que hay que sobrellevar con el menor coste posible. El éxito, el ascenso social, el mundo de la inclusión, se alcanza mediante otras estrategias que poco tienen que ver, en muchos casos, con el conocimiento, la formación y los valores educativos.

Estos niveles en los que planteamos el problema nos remiten a los dos componentes nucleares de esta crisis del trabajo docente: Por un lado, el *tipo de conocimiento* que se

maneja en la escuela y en la sociedad (conflicto cognitivo – cultural) y por otro, el *modelo de producción y de gestión de este conocimiento* (conflicto político y social).

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

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

Desde su origen (Dussel y Caruso, 1999; Varela y Álvarez-Uría, 1995; Querrién, 1979; Hamilton, 1989), la escolarización hay que entenderla como una experiencia cultural y política. Surge paralelamente al auge del capitalismo y a los Estados Modernos y responde claramente a sus intereses y propósitos. Las dos grandes finalidades que tradicionalmente declaran los sistemas educativos modernos sirven de claro paraguas para esta experiencia global que se produce en la institución escolar.

La primera, “la preparación para la ciudadanía”, pensada para conseguir cohesionar socialmente los nuevos Estados modernos, dentro de la emergente democracia, hoy día actúa dentro de sistemas políticos que se tornan cada vez más autoritarios. Se pierden espacios de participación y se acentúan las políticas jerárquicas y autoritarias, legitimadas en instituciones “democráticas”. Por tanto, educar para la ciudadanía actualmente puede suponer una socialización en el autoritarismo.

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

Así pues, el proceso de mercantilización y privatización de la educación es sumamente útil para afianzar este modelo de escolarización, ya que profundiza, con la legitimidad que le da las políticas educativas actuales, en este proceso de socialización caracterizado por el autoritarismo y la instrumentalización del conocimiento. Lo cual, a su vez, es útil para sostener el modelo político, económico y social que se presenta como hegemónico

desde esta posición. En definitiva, la escuela se hace funcional para el control hegemónico de la sociedad neoliberal desde la **despolitización** y la **tecnificación**.

Esto sitúa la educación y los sistemas educativos en el centro del conflicto político y social. El trabajo docente se carga de contenido y de valor al actuar en el seno de proyectos políticos y culturales determinados (Giroux, 2001: 26) que se manifiestan en su propia cotidianidad. Como dice McLaren (1998: 19), al hacer la decodificación de su trabajo, los educadores descubren la constitución mutua de los procesos de conocimiento y poder, así como el modo como esta configuración se reproduce a sí misma a través de los discursos particulares en escenarios escolares. De este modo, en un contexto predefinido, el conocimiento escolar actúa como instrumento para el sostenimiento de un cierto modelo de Sociedad.

Desde mi punto de vista nos remite a una concepción del aprendizaje escolar como condición de clase, dándose una asociación entre conocimiento escolar y los colectivos sociales de los que surge y a los que sirve. El hecho de que esta escuela se convierta en universal y obligatoria no hace sino acrecentar el problema: Se ofrece como única verdad, con carácter universal, lo que no es sino un programa político, económico y social de clase. La promesa de emancipación que ofrece la escuela mediante la cultura y el conocimiento se convierte, de este modo, en un instrumento para el sostenimiento de la cultura de clase del capitalismo. La conquista democrática que representa la expansión de la escuela se convierte, por mor de esta sutil estrategia, en un instrumento de exclusión y control. Por tanto habría que pensar que la salida a esta situación no está en el cambio de estrategias formales para mejorar la adquisición de este conocimiento, sino precisamente en cuestionar radicalmente el modo como aprendemos el mundo en que vivimos.

REFERENCIAS

- Beadie, Nancy (1996): "From 'teacher as decision maker' to teacher as participant in 'shared decision maker': Reframing the purpose of social foundations in teacher education". *Teachers College Record*. Volumen 98, Nº 1 (77:103)
- Carnay, Michael (1977): *La Educación como Imperialismo Cultural*. Siglo XXI, México.
- Deschenes, Sarah; Tyack, David y Cuban, Larry (2001): "Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them". *Teachers College Record*, Volúmen 103 Nº 4, (525:547).
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires
- Giroux, Henry A. (2001): *Cultura, Política y práctica educativa*. Grao, Barcelona.
- Hamilton, David (1989): *Towards a Theory of Schooling*". The Falmer Press, London, New York.
- Kincheloe, Joe L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro, Barcelona.
- Liston, Daniel P. & Zeichner, Kenneth M. (1996): *Culture and Teaching*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J.
- McLaren, Peter (1998): *Sociedad, Cultura y Educación*. Miño y Dávila Editores, Madrid.
- Popkewitz, Thomas S. (1.982): "Educational Reform as the organization of Ritual: Stability as Change". *Journal of Education*. Volumen 164, nº 1 (5:29).
- Querrién, Anne (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta, Madrid.
- Rivas Flores, José Ignacio (2004), "¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deformación y formación del profesorado". En: Guerrero, J. Francisco y Pérez, Rafael (Coords.), *La Pizarra Mágica. Una visión Diferente de la Historia de la Educación*. Aljibe, Málaga. (265:281).
- Rivas Flores, José Ignacio (2004): "Política educativa y prácticas pedagógicas". *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, Nº 4. (36:44).
- Rivas Flores, José Ignacio et al (2004): *La cultura profesional de los profesores de enseñanza secundaria*. <http://www.hum619.uma.es>
- Robertson, S.L. (1.996): "Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'". In: Goodson, Ivor F. & Hargreaves, Andy (eds.): *Teachers' Professional Lives*. The Falmer Press, London/Washington. (28:55)
- Santos Guerra, Miguel Ángel et al (2003): *Trampas en Educación. El discurso de la calidad*. La Muralla, Madrid.
- Tenti Fanfani, Emilio (2003): "Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía". *Propuesta educativa*, Volumen 12, Nº 26. (62:69).
- Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1995): *La Arqueología de la Escuela*. La Piqueta, Madrid.