

Sindicalismo y renovación pedagógica

Jaume Martínez Bonafé*

Me propongo, en este punto, trabajar sobre cuatro situaciones o campos de análisis de la práctica sindical. El primero tiene que ver con la restricción identitaria de lo corporativo o gremial. El segundo trata de las crisis de la izquierda social y, más concretamente, de sus manifestaciones en la política sindical. El tercero trata de recuperar el discurso pedagógico de la transformación social, y situar la relación que establece con ese discurso el sindicalismo actual. El cuarto incorpora finalmente estos tres planos anteriores en una hipotética teoría del Estado para preguntarse si otro sindicalismo es posible.

Así, pues, en este lugar desde luego que no me equivoco al suponer que donde se hace tanto por estas cosas se debe de pensar otro tanto sobre ellas.

FRIEDRICH NIETZSCHE

Sobre el porvenir de nuestras escuelas

El lloc és força auster, però agradable.
Pocs mobles, tan se val, i tres finestres
amb persianes de fusta, pintades
de color verd, que quan hi bat el sol
fan que la llum resulti acollidora.
Sempre que hi vaig hi trobo gent discreta,
conversadors afables plens d'un càlid
interès pel que diuen i el que escolten.
Un detall important: no s'hi ven res
I mai no hi anuncien cap producte.

MIQUEL MARTÍ I POL

Oasi

¿Quién habla, desde dónde se habla, de qué se habla?

Les habla es un viejo afiliado sindical, que siempre mantuvo un cierto recelo teórico hacia un sindicalismo integrado en el sistema de

las democracias formales —en algún momento las llamamos burguesas—, y que pretende ahora contribuir con su palabra a la reflexión y el análisis sobre el modo en que el sindicalismo actual del STE se comporta en relación con la experiencia social y política de la renovación pedagógica. Es por tanto de política sindical de lo que vamos a hablar, para analizar las miradas o perspectivas con que esa política se enfrenta a la —ciertamente

crítica— realidad de la renovación pedagógica y las organizaciones que la desarrollan.

Sobre el método de aproximación al problema de análisis

Las prácticas, en sí mismas, no nos dicen nada. Somos nosotros quienes hablamos desde/sobre ellas recurriendo a conceptos. Con ellos hacemos in-

* Profesor de la Universitat de Valencia. Afiliado al STE.PV y militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs).

interpretación. Nos aventuramos en el conocimiento analítico. Las prácticas pueden estar o ser fragmentarias, separadas, pero el análisis debe ponerlas en relación. El análisis nos permite ver la complejidad que a menudo se oculta detrás de la simplicidad con la que ocurren los acontecimientos y con la que a menudo se presentan. Mi intención es, en primer lugar, situar sobre el papel distintas experiencias de la práctica sindical —que pueden tener relación con la renovación pedagógica—, acompañándolas de una primera aproximación conceptual y analítica. En segundo lugar pretendo mostrar la relación que todas esas prácticas sindicales tienen con un determinado enfoque de la política sindical global sobre la renovación pedagógica. Finalmente, puesto que estamos aquí no sólo para interpretar sino también para transformar, pretendo sugerir principios procedimentales coherentes con el análisis, con la intención de comprometer y confrontar mi punto de vista con la política sindical hegemónica en la dirección del sindicato.

Los escenarios. Una primera aproximación analítica

Me propongo, en este punto, trabajar sobre cuatro situaciones o campos de análisis de la práctica sindical. El primero tiene que ver con la restricción identitaria de lo corporativo o gremial. El segundo trata de las crisis de la izquierda social y, más concretamente, de sus manifestaciones en la política sindical. El tercero trata de recuperar el discurso pedagógico de la transformación social, y situar la relación que establece con ese discurso el sindicalismo actual. El cuarto incorpora finalmente estos tres planos anteriores en una hipotética teoría del Estado para preguntarse si otro sindicalismo es posible.

Una propuesta organizativa: la restricción corporativa frente a la amplitud de la ciudadanía

No revisaré ahora una propuesta de organización política que hunde sus raíces en los inicios del siglo XIX, y que desde la constitución de la Primera Internacional ha venido dando importantes frutos al conjunto de la clase trabajadora. La cuestión aquí es más concreta: por una parte, pretendo advertir que el sindicato se organiza sobre la restricción identitaria del trabajo asalariado —somos un sindicato de trabajadores de la enseñanza—; por otra parte, recordar que todo sindicato se concibió como una organización que debía intervenir sobre las contradicciones de clase —contradicciones estructurales—. Pero aunque esos dos elementos definitorios permanecen, la actual situación so-

cial muestra una considerable complejidad posestructural que desborda el marco definitorio identitario de cualquier organización sindical. Digamos que el trabajador de la enseñanza se enfrenta en su práctica profesional no sólo a las situaciones estrictamente reguladas por la estructura del puesto de trabajo, sino a un conjunto complejo de relaciones que tienen directamente que ver con el diálogo permanente de la pedagogía con la política. Ese diálogo no es sólo sindical —aunque también es sindical—, sino ciudadano. Para decirlo utilizando un sugerente esquema de Paolo Virno, las organizaciones sindicales trabajan sobre el “tiempo productivo”, cuando hoy más que nunca todo en la vida es producción. El modo en que me despierto, la película que veré el domingo o el viaje que pretendo hacer en mis próximas vacaciones son, todos ellos, voluntades individuales y domésticas absolutamente colonizadas por las relaciones de producción.

Por otra parte, sobre las políticas de la escuela se cruzan intereses, deseos y prácticas muy contradictorios y complejos (familiares, administrativos, subjetivos, locales, ideológicos, culturales...), en los cuales están inmersos y a los que tratan de dar respuesta el maestro o la maestra. Esa respuesta es siempre pedagógica —qué voy a hacer en la escuela— donde los factores laborales se cruzan con otros que no son estrictamente laborales. El laicismo o el uso de los libros de texto es una opción que en una primera aproximación no tiene directamente relación con el puesto de trabajo, sino más bien con otras cosas: la cultura docente, la presión social, la hegemonización del discurso pedagógico, las ideologías, las relaciones de poder, etc. Y es una respuesta que pone en relación directa a la pedagogía con la política porque, como ya nos recordó Gramsci hace mucho tiempo, la pedagogía es siempre la respuesta que, en términos educativos, se intenta dar a las distintas concepciones de lo que se pretende que sea el mundo (Gramsci, 1972). (Quizá sea necesario recordar que existe una ingenua interpretación que sitúa a la pedagogía como un conjunto de técnicas para el buen enseñar —el pedagogo o maestro serán entonces unos técnicos de la enseñanza—. Es una racionalidad que separa al teórico del práctico, a la tecnología de la enseñanza de la conciencia social crítica sobre los procesos y resultados de esa aplicación técnica, etc. Aun existiendo ciertamente en algunos manuales académicos de formación de profesores, y en algunas argumentaciones poco elaboradas de algunos dirigentes políticos y sindicales, es un enfoque obsoleto y arrinconado por la ciencia pedagógica, el cual aquí obviamente no vamos a considerar).

Así, una primera cuestión en relación con lo que vengo planteando puede formularse de la siguiente manera: ¿cómo contempla, cuál es la mirada que un sindicato quiere hacer de la pedagogía y de su relación con la política? Y podemos obtener una doble respuesta (o una triple, reconozcámoslo). El sindicato puede decir:

a) Esto de la pedagogía es un asunto técnico sobre el que una organización sindical no debe entrar. Los ámbitos académicos y las agencias administrativas correspondientes son las encargadas de definir el objeto de trabajo del profesor. Nuestro cometido es el trabajo y sus condiciones, no el objeto de ese trabajo. Por ejemplo, desde esta perspectiva se nos dirá que profesionalizar la Dirección Escolar es un debate técnico que tiene que ver con la creación de un conocimiento experto para el que se requiere un programa de formación específico. Y un marco jurídico que regule las condiciones de acceso y desarrollo de esa práctica profesional. (Bueno, este es el punto que por insostenible ni siquiera quería contemplar en este documento. Sin embargo, no se puede olvidar que muchas argumentaciones de profesores y algunas políticas sindicales llevan implícita –a veces de un modo inconsciente– esta racionalidad).

b) La siguiente respuesta sería la más coherente en un estricto sentido sindical. Es decir que sólo nos ocuparemos de aquellas cuestiones de la práctica pedagógica que atañan directamente al puesto de trabajo. En el ejemplo de la Dirección Escolar, cuáles son los equilibrios salariales en relación con otros cuerpos y niveles, y cosas así. Bueno, también podrían preguntarse a quién beneficia desde una perspectiva de género que los cursos para la especialización de los directores se haga fuera del horario laboral en la escuela, y cuáles son las consecuencias para el mercado de trabajo docente de una feminización sociológica de la profesión a la que escapa, precisamente, el cuerpo de directores. Pero en cualquier caso, la mirada sigue siendo estrictamente sindical: las relaciones entre la pedagogía y la política me interesan sólo en cuanto inciden en las condiciones de trabajo del maestro o la maestra. Muchos de los debates actuales sobre diversos temas pedagógicos muestran esta posición: no me interesa el debate sobre la jornada escolar en cuanto padre o madre; a los directores deben elegirlos los maestros, pero no tengo tan claro que deban hacerlo los estudiantes o las familias; la gente que venga a hablar conmigo en mi horario de trabajo, etc. Son todas ellas respuestas corporativas.

c) Una tercera respuesta plantea el difícil ejercicio de nadar y guardar la ropa. En el complejo diálogo entre la pedagogía y la política hemos de estar presentes con la mirada de la complejidad. Y eso desborda en cada problema concreto el plano estrictamente sindical para situarse en el

de la esfera pública ciudadana¹. Y encontrar, entonces, en el encuentro con otros movimientos o redes sociales, la posibilidad de tejer juntos un texto común. El debate sobre el control cultural que un par de multinacionales del libro de texto ejercen sobre el desarrollo del currículum no es un problema sindical. Tampoco lo es, por cierto, el de la gratuidad del libro. Sin embargo, la organización sindical puede asumir romper el marco estrictamente laboral e incurrir en la contradicción que se derive: meterse con la hegemonía del libro de texto es meterse también con la interiorización acrítica que un sector de la profesión hace de la comodidad, la ausencia de conflicto como principio de funcionamiento institucional, y la cultura de *fast food* en la escuela. Insistiré: este tercer plano de respuesta requiere una formidable transformación del papel sindical, que pasa de la esfera corporativa a la voluntad política de creación de una esfera pública deliberativa. Es lo que podríamos llamar el “efecto carpa” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) –he visto que así lo propone también Carlos Alberto Torres (2004)–, en el cual ciudadanos de toda clase y condición participan en el debate político-pedagógico y en el que los educadores salen de la escuela a la calle para discutir las políticas de la calle en la escuela. Y como tampoco ahora estamos descubriendo las Américas, permítanme que acabe este apartado con el texto de C. Freinet que más me gusta citar:

En la conjuntura actual, obstinar-se de fer pedagogia pura seria un error i un crim. La defensa de les nostres tècniques, a França com a Espanya, es desenvolupa en dos fronts a la vegada: el front escolar i pedagògic d'una banda, en què hem de mostrar-nos més atrevits i creadors que mai, perquè el futur immediat ens força a això; i el front polític i social, per a defensar vigorosament les llibertats democràtiques i proletàries. Però s'ha d'estar simultàniament en els dos fronts. Els obrers i camperols espanyols construeixen des de l'interior, mentre lluiten els seus milicians. No entendriem que els seus companys feren pedagogia nova sense preocupar-se del que ocorreix a la porta de l'escola; però tampoc comprenem els companys que s'apassionen, activament o passiva (malauradament), per l'acció militant, però són a les seues classes en una actitud conservadora, espantats davant la vida i els seus

¹ Espacio (esfera) público. Si la ciudadanía es una acción política que, siendo individual requiere de muchos, es necesario el espacio público. En palabras de Flores d'Arcais: “un espacio público es necesario como lugar reservado a la acción, lugar de autenticidad en el que el individuo logra, a través de una participación que es ante todo comunicación, confrontarse a otras opiniones y proyectos” (1996: 55).

impulsos, desconfiats de l'aparent desordre de l'esforç creador (Célestin Freinet. *L'Éducateur Proletarien* núm. 1, octubre de 1936).

La crisis de la izquierda política. También, de la izquierda sindical

El mundo de la izquierda vive un profundo malestar, que es por cierto una palabra que siempre ha estado de moda. Eso es lo que ha movido, a lo largo de la historia, a las fuerzas sociales en conflicto. Sin embargo, no atravesamos el mejor momento, al menos si lo juzgamos por la profundización ciudadana en la radicalización de la democracia y por la debilidad o la ausencia de las políticas de sustentabilidad planetaria. Y aunque partidos y sindicatos vivan sus rutinas con más o menos inmutabilidad, todos sabemos ya que las políticas de los gobiernos no dependen tanto de los partidos en concreto, sino de los ciclos del capital y sus readaptaciones consiguientes. Como nos recordaba Luis Enrique Alonso en un reciente congreso internacional de sociología crítica: “en los 60 los partidos liberales hacían políticas socialdemócratas, y en los 90 partidos socialdemócratas hacían políticas liberales...”.

Creo que lo que está particularmente en crisis en la izquierda actual es su capacidad para el ejercicio de la crítica social, en lo que ese ejercicio tiene también de pedagogía política, es decir, de creación de un conocimiento y una conciencia crítica con voluntad de intervención política. Creo, también, que esta crisis en el ejercicio de la crítica va acompañada, o mejor, está en estrecha relación con la renuncia al compromiso con proyectos de transformación social. —Y nunca, por cierto, fue la izquierda muy capaz tampoco con la autocritica, pero esta es otra cuestión—. Las políticas, entonces, se hacen puntuales y locales, y se acompañan de una gran fragmentación de los discursos improvisados y anecdóticos con los que pretendemos significar los conflictos. (Mientras respondemos a las marrullerías del p.p. de turno local, se nos escapa la mirada de atención hacia el incremento mundial del conservadurismo social, del que el p.p. de turno local no es más que una concreta manifestación. Es algo así como si para explicar la fuerza de la gravedad nos quedáramos en la anecdótica observación de la caída al suelo de la bolita de acero. Sé que existe, pero no sé por qué. El conflicto de la guerra de Irak dio oportunidad de ver cómo la izquierda política no pasaba del no a la guerra y no al p.p. mientras permanecía enclaustrada en los cenáculos de una minoría crítica la explicación que ponía en relación el conflicto concreto con una compleja red de problemas económicos, geopolíticos, antroposociales, ideológico-simbólicos, mediático-comunicativos, armamentísticos, religiosos, etcétera).

Es verdad que después de 1989 —por citar la caída del Muro de Berlín como un importante punto de inflexión de la historia reciente—, la desesperanza se apoderó de un importante sector de la izquierda social. Si siempre los tiempos de transformación fueron tiempos largos, muy largos, ahora parece que caminamos hacia atrás. Desaparecida la Utopía como esa dama que nos provoca a caminar y a la que nunca logramos alcanzar —según el cuento de Eduardo Galeano—, ya parece que da igual si damos un paso hacia adelante y dos hacia atrás.

Pues bien, en este punto la pregunta es: en el caso de un sindicato de trabajadores de la enseñanza, ¿qué se abandona cuando decimos que se abandona el metarrelato, la utopía, un proyecto de transformación? ¿Y cuál es, preguntado de un modo más concreto, el metarrelato pedagógico que desaparece por los alcantarillados de la burocracia sindical? Las respuestas a estas cuestiones entrañan una considerable complejidad, dentro de la cual pretendo ahora proponer un par de reflexiones para el debate. La primera tiene que ver con nosotros, con el sujeto social. La segunda, con nuestro conocimiento, con la construcción y el uso del conocimiento social.

En primer lugar, el gran dilema histórico que aparece, sin embargo, cada día, en cada rincón oculto del alma social. Hacia dónde se avanza y de qué modo. Caminamos desde la autonomía fraternal, por decirlo con los conceptos de Cornelius Castoriadis y Luis Villoro, hacia la democracia radical, o por el contrario, se mantienen las vanguardias —más o menos iluminadas— instaladas en el juego estático de la democracia formal. Bueno, es la reflexión sobre el papel que juega una organización social —ya sea sindical, política o de beneficio— en los procesos de dinamización democrática.

Lo que muestran los análisis de la política en sus diversas manifestaciones actuales (véase Bauman o Virno) es una coincidencia pasmosa entre diferentes agentes sociales que actúan en campos supuestamente contradictorios; una coincidencia, digo, en mostrar que los seres humanos se volvieron superfluos. Para decirlo con palabras de Margaret Thatcher —tomando sus deseos por realidad—: la sociedad no existe. Quizá fue una lúcida reacción ante este principio del poder el que hizo que, en las manifestaciones contra la guerra, aquel ciudadano inventara el cartel que luego se haría famoso: no en mi nombre. Es la misma sensación que debe tener ese afiliado de base a CC.OO. (Comisiones Obreras) cuando, de buena mañana al abrir la página del periódico en el bar mientras hunde su pedazo de bollo en el café con leche, se desayuna con la noticia: “CC.OO. se opone a la...”. Ese tipo de pirueta sustitutoria está presente en la gestión cotidiana de lo social. Vaciado el sujeto, desprovisto de toda capacidad de autoconstitución, desarmado de las herramientas de la autonomía, despreciada la diferencia y declarado irrelevante todo pensamiento particular hasta el punto de

abrir distancias abismales entre la conversación doméstica o callejera de la decisión final en las políticas públicas, el tejido social, la red cívica, el ágora que asegure el tráfico fluido entre lo público y lo privado, se vuelve formalmente innecesario para la gestión desde el poder. Y se dice: ya nadie quiere ir a las asambleas.

Nuestro proyecto de investigación “Vivir la democracia en la escuela” (Martínez, 2002a) partía de problematizar esta experiencia social: ¿qué está pasando para que aparentemente las cosas de la democracia formalmente funcionen, pero cada vez menos gente las quiera vivir con pasión, con deseo? Después de un par de años de ponernos a escuchar y analizar las conversaciones hicimos una propuesta de intervención. Aunque pronto se publicará la evaluación de esta implementación, adelantaré alguna cuestión. Unos creyeron que se trataba de un ejercicio didáctico: cómo hacer que los demás aprendan a participar en la cosa pública; otros, que podía ser un buen programa de formación de profesorado: venga usted a firmar en la planilla su asistencia y asistencia, que esto le interesa; otros en fin, que podíamos actuar como una subcontratación de cualquier programa de formación institucional: tú vienes a mi programa, y te pago por no hacerlo yo menos de lo que me pagan a mí. Pero pocos entendieron que este era un proyecto político —no un puntual objeto de consumo social—. Uno más de los proyectos de autonomía social que se basan en el principio político elemental de que sólo avanzamos en los proyectos de radicalización democrática si estos son impulsados por individuos con voluntad de autonomía y deseos de vivir esa experiencia democrática radical. He realizado entrevistas con diferentes líderes —quise decir, directivos— de diversas organizaciones sindicales y políticas de nuestro país. Con diferentes expresiones, hay una coincidencia general en el “diagnóstico” de la indiferencia social: la desvinculación política de la juventud, la desimplicación militante. He observado, en las mismas entrevistas, que ya todos saben por qué. Es decir, una vez más, la vanguardia se instala en una determinada tradición histórica en la que todo debe saberse y todo debe decirse. Eso que, en el mejor de los casos, me parece una perversión histórica de una teoría de la vanguardia tiene, al menos, tres efectos encadenados. Uno, cada vez más las explicaciones se fabrican *ad hoc*, con lo que pierden todo sentido de universalidad, más allá de lo anecdótico o particular. Dos, cada vez la explicación requiere menos fundamentación, con lo que se pierde la utilidad social del conocimiento elaborado y científico y aumenta el analfabetismo político. Y tres: que la problematización rigurosa de la experiencia social y la investigación empírica que la debe acompañar desaparece de la práctica de las organizaciones, por lo que quedan huérfanas de sus propias razones y extremadamente dependientes de otras instancias de producción de conocimiento (universidad o administra-

ción), cuyos intereses no tienen por qué ser coincidentes con los de las organizaciones sociales y políticas.

Para decirlo a modo de síntesis, hasta aquí he pretendido sugerir una reflexión crítica sobre el modo en que el abandono de un proyecto de transformación social se concreta en el abandono del sujeto de la transformación.

El segundo aspecto que anuncié anteriormente tiene que ver con el abandono de un saber de emancipación. Me parece que esta es una cuestión especialmente relevante porque creo que muchas organizaciones políticas y sindicales parten de una concepción del conocimiento poco propicia a los proyectos de transformación. Quizá para plantear esta cuestión sea útil diferenciar y poner en relación estos tres conceptos: capital cultural, capital social y capital político. Mi hipótesis² es que el conocimiento no es un recurso instrumental ajeno a las relaciones sociales y, por tanto, genera capital cultural. La capacidad de reconocimiento de ese capital cultural lo convierte en capital social, es decir, un capital con capacidad de movilizar la esfera pública a través de la deliberación, y es eso precisamente lo que le confiere un valor —un capital— político: otorga credibilidad y poder en las negociaciones en el interior del tejido social. Por eso, no es lo mismo con qué conocimiento se genera la formación del profesorado, ni es lo mismo qué institución lo selecciona y reproduce. Ni es lo mismo tampoco quién, desde qué epistemología y con qué método de investigación se construye el conocimiento social.

Si consideramos el conocimiento como algo puramente instrumental —nos da la legitimidad académica y la “competencia” para trabajar; al fin y al cabo, dos más dos siempre serán cuatro y el Ebro, al menos de momento, no deja de desembocar por Amposta—, da lo mismo los contenidos de la formación del maestro. Serán los que deban de ser, es decir, los que sean necesarios para sus competencias profesionales. Quizás por eso hay tan pocos estudios sindicales críticos sobre la formación inicial y tan pocos también sobre los contenidos de la formación permanente. Es natural, se dirá, que el mayor volumen de programas formativos de CEPs y sucedáneos por el estilo lo ocupen el aprendizaje de las nuevas tecnologías, y que no existan prácticamente programas sobre el análisis y evaluación de materiales curriculares y, menos todavía, sobre la creación de esos materiales. Es natural. Desde la concepción instrumental, alguien que posee el saber decide ir depositándolo, en las dosis adecuadas, en el interior de las cabezas vacías de los maestros. Es exactamente lo mismo que se espera que los maestros hagan con sus alumnos. Bueno, Freire

² Esta hipótesis la he visto igualmente subrayada en documentos y declaraciones de los y las dirigentes de las organizaciones sindicales, la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) y el Colegio de Profesores de Chile.

nos habló de la crítica a la educación bancaria, pero en esta *naturalización* del saber, Freire no tiene por qué venir a tocarnos las narices. Podemos imaginar, entonces, que el conocimiento instrumental nos va a dar muy poco capital político para nuestras negociaciones, sean del tipo que sean (Martínez, 1999).

Sin embargo, este enfoque instrumental del saber ha estado fuertemente anclado también en las prácticas formativas de los cuadros sindicales. En un contundente artículo titulado “¿Qué debemos aprender para nuestra lucha?”, Gustavo Maure (2002) recuerda que tradicionalmente se entendió como formación sindical de cuadros un espacio formal en el que en una dirección de arriba abajo se generaba un material teórico que un dirigente explicaba a los cuadros inferiores para que lo aprendieran y aplicaran en su práctica. O bien, desde las direcciones se generaba un diagnóstico y una línea de acción determinada para ser aplicada por los responsables inferiores de la organización. Este dirigente sindical, apoyado en Michael Apple, Paulo Freire y Gaston Bachelard, viene a argumentar sobre las nefastas consecuencias de este esquema tradicional que conduce a la estandarización y homogeneización del análisis y las respuestas en un mundo cada vez más heterogéneo, complejo e inestable.

Es posible otra perspectiva. Al menos desde Kant sabemos de la posibilidad y el deseo de un saber emancipatorio. Es decir, un saber que nos ha de ayudar a crecer en nuestra autonomía y responsabilidad; que nos permite crecer en madurez y capacidad para intervenir de modo crítico y constructivo sobre nuestra realidad. Ese saber es nuestro derecho educativo y nuestra necesidad social. (A los maestros y maestras valencianos esta idea se nos debería olvidar menos porque Gonzalo Anaya lleva treinta años explicándonosla). Desde esta perspectiva nos capitalizamos culturalmente y transformamos ese saber en capital social si realmente trabajamos con saberes de emancipación. De lo contrario, lo que producimos en un proceso de descapitalización (algunos analistas –Apple, por ejemplo– llaman a esto “descualificación” o “proletarización”). Creo que esto lo han entendido muy bien en la dirección del sindicato CTERA en Argentina, con la orientación que se le da a la Escuela de Formación Pedagógica e Investigación “Marina Vilte” o a la Cátedra Libre para la formación político-pedagógica del profesorado “Rosita Ziperovich”. Tal como viene argumentando Jorge Cardelli –Director de la Escuela– en distintos documentos, la democratización del saber y la lucha cultural han de ser proyectos políticos asumidos por el sindicalismo, y eso confiere a los programas de formación de maestros promovidos por el sindicato una orientación muy precisa. Marta Maffei, Secretaria General de esta organización sindical, lo subraya con claridad: en un tiempo de incertidumbres, trivialidades y colonización neoliberal, el combate por la formación es un combate de esperanza porque se

dirige a profundizar la democracia participativa, a sostener la soberanía popular y empuja a la justa distribución de la riqueza (“Una herramienta de los trabajadores”, 2002). Así lo asume también el sindicato chileno, el Colegio de Profesores de Chile. En su Congreso Nacional de 1999 se asumió el desafío de crear lo que hoy es ya un potente movimiento pedagógico que desarrolla una vieja y conocida estrategia: promover la reflexión sobre las dificultades de la práctica docente y generar grupos autónomos de investigación y desarrollo de un conocimiento profesional “que sitúe a los docentes como actores sociales protagónicos con capacidad para construir un pensamiento educativo-pedagógico desde el interior del espacio gremial” (“Movimiento Pedagógico. Maestras y maestros”, 2003). He tenido ocasión de conocer iniciativas similares también en el sindicalismo de Brasil, y en movimientos sociopedagógicos de Venezuela o México. Pero me interesa subrayar un dato importante, si he tenido el privilegio de compartir debates y reuniones de trabajo con organizaciones sociales y sindicales de estos citados países –con especial dedicación en el caso de la CTERA argentina– ha sido porque en todos ellos se dio la coincidencia de que las organizaciones analizaron el valor político de una formación autónoma y crítica del profesorado, y todos ellos necesitaban conocer la experiencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado Español como un envidiable modelo a promover en sus respectivos países.

Izquierda sindical y pedagogía

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, o si se prefiere desde que el movimiento obrero organizado adquiere una importante presencia social con la constitución de la Primera Internacional, ha habido una clara convergencia entre las políticas y las estrategias de transformación social con los discursos y las prácticas educativas transformadoras. Esto fue especialmente bien entendido por el movimiento anarquista, que defendió siempre la importante tesis de que la modificación en las relaciones de producción no podía separarse de la transformación del conocimiento y la conciencia social del sujeto de la transformación. Los ejemplos históricos de la vinculación estratégica entre las escuelas racionalistas con el anarcosindicalismo son muy elocuentes. Bastantes años después Antonio Gramsci, escribiendo desde la cárcel, planteaba la misma tesis desde posiciones de un marxismo heterodoxo: el importante papel de la educación en los procesos de hegemonización social. En efecto, la pedagogía es un proyecto político, tanto para la derecha como para la izquierda. Creo que no vale la pena insistir mucho en esto, es ya toda una obviedad histórica. Quiero todavía recordar que en el periodo de transición de

la dictadura a la democracia formal, el proyecto político de la escuela pública tenía unos claros referentes pedagógicos con nombres propios detrás de los cuales aparecía un tejido vivo de textualidad constituyendo un movimiento claramente visible en las Escuelas de Verano de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). Los nombres de Freinet, Freire, Dewey, Wallon, Piaget o Decroly eran referentes importantes, entre muchos otros, de un discurso pedagógico del que se apropiaba la izquierda política y sindical para sus proyectos de transformación social.

Mi hipótesis es que —en el contexto del Estado español— vivimos en la actualidad un claro divorcio entre el discurso sindical y el discurso pedagógico renovador. Que también el sindicalismo *olvidó* los referentes pedagógicos del proyecto de lo que en nuestro caso concreto llamamos “escuela pública, popular i valenciana” (*Ibid.*). No estoy reclamando una mirada nostálgica a los viejos pedagogos. Reivindico la permanencia de lo que Freire llamó “una situación dialéctica” desde la cual sea posible dialogar sobre la relación entre las políticas sociales y los proyectos educativos. Y esa relación dialéctica está marcada por la historicidad. Permítanme que formule el problema abriendo primero unas cuantas preguntas: ¿Cuál es la posición de nuestro sindicato ante el proyecto político de *la ciudad educadora* en Porto Alegre?, ¿lo aplaude?, ¿por qué? ¿Tal vez encontró en el análisis alguna relación con la idea de l’arrelament de l’escuela al medi? ¿Desde qué modelo de escuela analizamos qué es concretamente lo que pone en peligro el neoliberalismo en la educación? ¿Han de negociar los maestros y las maestras el proyecto cultural del currículum? ¿Somos laicos?, ¿sólo con la Iglesia, las iglesias, las religiones? ¿Nuestra apuesta por la democracia y la participación en la escuela tiene algo que ver con el proyecto histórico de la escuela pública y popular? ¿Investigación del profesor?, ¿por qué? ¿Y si la ciudad es educadora, qué papel juega el sindicato en eso?, ¿libros de texto gratuitos?, ¿oposiciones restringidas? ¿cuerpo único de enseñantes? Bien, podríamos seguir formulando preguntas más o menos inconexas y discutir las, aisladamente o relacionando unas con otras. Da casi igual. Hay una cuestión previa, sin la cual el debate será siempre un debate vacío, formal y burocrático, es decir, favorecedor de los intereses puntuales de una corriente de poder, ya sea en un sentido amplio y exterior o estrecho y local en el interior de la organización. La cuestión previa es: ¿Cómo se propone una organización sindical avanzar hacia procesos de dinamización y transformación social, y qué papel cree que debe jugar en esos procesos una determinada

práctica pedagógica? ¿Qué campos estratégicos ponen en relación ambas cuestiones y cómo intervenir sobre ellos? Claro que puede que no se proponga nada. Entonces da igual qué pedagogía. Pero esto nos remite de nuevo al primer apartado (restricción identitaria gremial) o nos propone avanzar hacia un nuevo argumento.

La razón de Estado y los agentes sociales

Todavía podemos establecer un nuevo plano analítico incorporando, aunque de un modo muy superficial, una cierta teoría del Estado³. Una teoría que ilumine la comprensión de las relaciones entre los sujetos —y particularmente la izquierda pedagógica— y la política estatal. Al menos se me ocurren un par de aproximaciones opuestas entre sí. Veamos.

Creo que se ha venido consolidando también en el caso español una vieja tradición del liberalismo que sitúa al Estado en una posición independiente y neutral respecto de los conflictos sociales. En realidad, es una tradición inaugurada por Hegel, la cual simboliza al Estado como el elemento universal del bien común, la representación del interés y la voluntad pública. Autónomo respecto de los conflictos e intereses particulares, actúa como regulador, como árbitro potencial de los conflictos sociales o mediador en el enfrentamiento entre intereses particulares. Creo que esta idea está en relación directa con una idea de democracia como algo instituido, estático, formal, con una regla del juego social perfectamente establecida para regular y jerarquizar la participación social y política. Y me parece —este es el argumento que quiero someter a consideración— que hemos llegado a naturalizar de tal modo esas ideas de Estado y democracia que, antes que sujetos sociales en el proceso de construcción y deconstrucción de ambos conceptos, nos convertimos en objetos materializándose en el interior de esa concepción estática y formal del Estado y de la democracia. Así, no es causal que los

³ Para una ampliación del marco conceptual propongo algunas referencias:

—“Uso el concepto de Estado para referirme a algo más que una política o ley gubernamental; más bien es una categoría teórica para explorar cómo los distintos discursos sobre la política social y las prácticas institucionales se interrelacionan para producir pautas de gobierno y regulaciones sociales, así como de gestión de las instituciones en la vida cotidiana, y de las prácticas de la escolaridad y la formación docente” (Popkewitz, 1995).

—“En nuestras sociedades, el Estado contribuye en una parte determinante a la producción y a la reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social. En tanto que estructura organizativa...” (Santos, 2001: 175). Sobre “la construcción estatal de las mentalidades”, véase Bourdieu (1997).

sindicatos sean agentes sociales participando en la misma mesa con otros agentes sociales en el interior de una lógica reguladora de los conflictos cuyos márgenes de lo posible son definidos por el Estado —esa arquitectura social de la voluntad popular, dicen—. Dentro de esta perspectiva, la política sindical legitima la razón de Estado. Mi hipótesis va un poco más lejos: el sindicato es también el Estado. Si en el caso de México eso es más que evidente, en el nuestro no sería posible entender determinadas políticas estatales sin la contribución del aparato sindical. Si me dejan que les ponga un ejemplo muy doméstico: son los sindicatos los que negocian la inversión de dinero público en prácticas de renovación pedagógica —Escoles d’Estiu, por ejemplo—. Cuando, siendo miembro de la Mesa Estatal de MRPs interpele a la Dirección General del Ministerio sobre esta situación, la respuesta fue que la legitimidad negociadora la tenía quien se había sometido a un proceso electoral, es decir, partidos y sindicatos. Es una lógica. Gramsci nos diría aquí que el sindicato como intelectual orgánico otorga legitimidad a las políticas de hegemonización del Estado por parte de un determinado sector de la sociedad. Pero si caminamos de la mano de Gramsci, no queda más remedio que saltar a la otra perspectiva opuesta.

Para iniciar esta segunda aproximación quiero recordar un sentimiento, creo que compartido por muchos de nosotros que iniciamos nuestra andadura laboral docente en las postrimerías de la dictadura declarándonos precoces izquierdistas educativos. Me refiero a la conocida “visita del inspector”. Independientemente de quién fuera aquel hombre o aquella mujer, todos sabíamos que quien llamaba a la puerta del aula era un representante del Estado. Y vale la pena recordar que sus políticas coercitivas no tenían que ver sólo con las sanciones al trabajo docente, sino también con la regulación y el control de la política cultural y pedagógica del Estado para la escuela. Creo que sería un error contemplar aquella situación represora exclusivamente por la ausencia de elecciones libres para el gobierno del Estado. Aunque eso sea verdad, no sería toda la verdad.

Esta segunda aproximación hunde sus raíces en una concepción marxista del estado como institucionalización de las relaciones de clase. Una tecnología de la dominación donde, la economía y la política, o la coerción y el poder son momentos y planos distintos de una misma relación en el interior de un todo totalitario. Y los sujetos toman posición en esa relación estructural con el Estado. Por ejemplo, como ya tuve ocasión de argumentar en otro texto (Martínez, 2002b), quiero pensar que los MRPs constituyen

la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro. Es decir, desde la capacidad de autonomía y auto-institución. Si tomamos prestadas herramientas conceptuales del feminismo de la diferencia, vale la pena pensar sobre el reconocimiento y la autoridad del sujeto —bien sea un sujeto individual o social— al margen de la razón y la lógica del Estado. En el caso de la renovación pedagógica, esto es particularmente relevante. El Estado tiene un discurso de reforma educativa, de uno u otro signo, que a lo largo de sucesivos cambios y adaptaciones mantiene intacta la *razón de Estado* para la escuela. En ese mismo proceso histórico hemos podido observar pequeñas, diminutas, plurales, puntuales, locales, prácticas de renovación pedagógica nacidas desde la reflexión y la crítica de los propios protagonistas de la educación, quienes han venido enfrentándose a los modelos pedagógicos institucionalizados. Bien sea la tecnocrática programación por objetivos o la desazón de un esotérico constructivismo del tercer nivel de concreción, el discurso institucional siempre tendió a la institucionalización totalizadora, y por eso mismo fracasó. En el lado de enfrente, un sector de la izquierda pedagógica trata de mantener e impulsar un movimiento social que pretende caminar tejiendo una red de pequeñas transformaciones desde la propia práctica educativa.

El dilema sindical es, una vez más, en qué dirección pretende caminar. Objetivamente, tiene el lugar guardado en la mesa de los agentes sociales para el mantenimiento y la reproducción de la razón de Estado, defendiendo los intereses particulares o gremiales de los trabajadores y las trabajadoras de la enseñanza. Pero, más allá de las condiciones objetivas, tal vez, otro sindicalismo sea posible. Si el proyecto de escuela pública, popular y valenciana no es una retórica vacía, el sindicato tendrá que socializarse en una nueva y diferente cultura de la reivindicación y la negociación con las otras instituciones estatales. El dilema viene planteándose desde hace tiempo y los foros de Génova o Porto Alegre lo han recogido con claridad: o más Estado, en el marco de la globalización neoliberal, o más sociedad civil impulsando esferas públicas de deliberación y actuación.

Breve ejercicio de síntesis y presentación de las consecuencias procedimentales que se derivan

Como si de las cuatro esquinas de un pañuelo se tratara, pretendo ahora poner en relación y establecer un nudo entre los cuatro escenarios que hasta aquí mostré por separado. Posteriormente sugeriré algunos principios de

procedimiento que se derivan o son consecuentes con el análisis planteado.

Intentemos un ejercicio de síntesis. Señalé en primer lugar el problema organizativo vinculado con la restricción identitaria hacia lo gremial o corporativo y propuse, con Gramsci, abrirse hacia el diálogo ciudadano entre la pedagogía y la política. Pero eso supone —este era el segundo escenario— que la izquierda recuperara su proyecto de transformación social aprendiendo con la historia que no hay proyecto sin sujeto. Eso quiere decir políticas de reconocimiento, de dar la voz. Y quiere decir también trabajar con saberes de emancipación, construidos desde la investigación autónoma y la crítica. (No se trata de pasar la plantilla de firmas, o gestionar por Internet la visita del experto de turno. El liderazgo político se construye con los otros en los espacios públicos de participación y construcción colaborativa del conocimiento social). Este es el sentido y la necesidad, entonces, de la renovación pedagógica —de la voz y el saber de renovación pedagógica— para la práctica sindical. Abrir la deliberación, la interlocución pedagógica en la acción sindical. Pero este argumento, finalmente, nos remite a una reconceptualización del sindicalismo de izquierdas en relación con lo que Bourdieu nos ayudó a entender como razón de Estado. En este sentido, más allá de las posiciones estructurales definidas por las reglas de juego de la democracia formal, la cuestión aquí es de *mentalidad*. Cambiar de chip, que diríamos de un modo coloquial, para instalarse en la lógica de la sociedad civil. Si pensamos en términos de escuela pública, lo hemos de hacer pensando en términos de esfera pública no estatal. Hablo de herramientas intelectuales básicas que, en contra de lo que expresan algunas opiniones de algunos militantes sindicales, no constituyen el entretenimiento etéreo de una minoría de teóricos, mientras las masas acuden diariamente al tajo de lo concreto y material. Ese cuento hace tiempo que huele a naftalina. ¿Hay algo más material que el pensamiento?, nos pregunta Paolo Virno (2004). Por mucha electrolisis social que se pretenda, ya nada puede separar las ideas de las prácticas. Ni de las mías ni de las suyas.

Veamos, todavía, algunas cuestiones de procedimiento, a modo de apunte, de otras nuevas y diferentes que pudieran surgir en un proceso verdadero de conferencia sindical.

La propuesta de apertura y complejidad identitaria plantea al menos un par de cuestiones, una hacia el exterior y otra hacia el interior de la organización. Hacia afuera es básico reconocerse en espacios de reunión e intervención cívico-social-ciudadana (no sé decirlo de otra manera) para poder amplificar la mirada identitaria. Pero esto ha de ser

con el mismo criterio con el que nos parece fundamental que nuestros hijos e hijas viajen, conozcan y se comprometan con otros mundos y otras culturas: para crecer en la pluralidad y complejizar la mirada crítica sobre el mundo. Si acudimos a las reuniones simplemente para sumar nuestras siglas a las de otros, no sólo no amplificamos, sino que impermeabilizamos las fronteras interiores reforzando una esclerótica identidad cerrada. ¿Es conveniente, entonces, la relación sindical con los movimientos de renovación pedagógica? Obviamente. Además de por muchas otras razones, es la posibilidad de crecimiento pedagógico de la identidad sindical. Cuanto más competitiva, separada o ignorante sea la política de acción sindical respecto de los movimientos sociales y pedagógicos, puede que crezca puntualmente en términos publicitarios y de mercado electoral, pero impide el florecimiento de otras virtudes a medio y largo plazo más nutritivas para la organización.

Abrir el diálogo ciudadano entre pedagogía y política tiene también consecuencias hacia el interior de la organización. ¿Por qué las organizaciones políticas defienden la idea esfera pública, y en su interior el mundo sigue siendo rígidamente cerrado? Vivimos en un mundo donde el nomadismo y el cruce de fronteras experienciales e ideológicas está en crecimiento constante y los motivos de reunión y acción social son diversos y modificables con facilidad. Eso hacia el interior de la organización quiere decir reconocer que la gente tiene capacidad y posibilidad de agruparse y hacer propuestas a la dirección por motivos temáticos (por ejemplo, la renovación pedagógica) o ciudadanos (por ejemplo, *salvem l'horta*) y no sólo vinculados al lugar de trabajo —la comarca—. Reconocer el sindicato como una esfera pública —es decir, lo mismo que se quiere para la escuela— es también reconocer en su interior la democracia radical y tomar las formas deliberativas, de consulta y decisión como ensayos de laboratorio de lo que se quiere para la ciudad, para la sociedad y para la escuela. Por ejemplo, un programa de formación —o una escuela de formación— ha de ser un espacio abierto y público en la toma de decisiones sobre la organización, el contenido, el equipo humano, los recursos, etcétera.

La pérdida de un proyecto de transformación social nos convierte en pragmáticos —una bella palabra bastante mal empleada— y el pragmatismo mal entendido nos conduce a la microfísica de la impotencia —cada cual hace lo que puede—. Urge por tanto el proyecto político ciudadano que nos permita pensar la sociedad como un sistema de relaciones de poder en continuo dinamismo y transformación. Tal vez ya no sirva de mucho un gran

metarrelato de lo social —aquello del comunismo o esto de la democracia—. Pero hemos de poder enfrentar y confrontar los problemas del trabajo cotidiano desde algún marco ideológico público. Porque si no lo hacemos así nos acabará pasando lo que muy bien apunta Slavoj Žižek (2004): que es más fácil imaginar el “fin del mundo” que un cambio mucho más modesto en el modo de producción o en las relaciones de producción. Para decirlo de un modo más concreto: recuperar el terreno de la ideología y el discurso político como campo de batalla sindical quiere decir que impregnamos de significación ideológica cada práctica concreta —desde una revista periódica, una visita de un “liberado” a un centro o una intervención en una reunión pública. Tal vez me ayude una metáfora pedagógica: recuerdo en los últimos años de la dictadura que al entrar en determinadas escuelas uno oía inmediatamente la pedagogía freinet. No había ninguna pancarta en la puerta, pero un conjunto impreciso de significantes cotidianos daban indicio de que aquello era otra escuela. Quizá esa sea la mejor estrategia, entender que frente a las grandes pancartas, el verdadero poder simbólico está en las pequeñas significaciones.

En el caso de un sindicato de enseñantes la cuestión anterior vincula directamente la estrategia simbólica —el poder de simbolización— a la renovación pedagógica. Quizá por lo mismo que señalaba antes al recordar las escuelas freinet de finales de la dictadura, porque ante la diversidad y la complejidad con que el profesorado está viviendo los cambios producidos por la globalización neoliberal, es necesario que al abrir la puerta del sindicato un maestro o una maestra pueda respirar otros vientos que le permitan fortalecer su protagonismo social y educativo. No es una cuestión de mercado —hemos de ofertarnos en un espacio competitivo—. Es una cuestión de usos del mercado: es decir, cómo ponemos al servicio de un proyecto pedagógico una puntual relación contractual. Cuando a Stenhouse le encargaron desde el poder un “proyecto curricular de autor” él utilizó su autoridad —en el sentido que da a esta palabra el feminismo de la diferencia— para poner carteles a las puertas de las escuelas: “Buscamos colegas que quieran investigar junto a nosotros”, y se acabó constituyendo un potente movimiento de profesores y profesoras investigando su práctica. Treinta años después el sindicato chileno —el Colegio de Profesores— ha iniciado una andadura parecida: fomentar grupos permanentes de investigación docente colectiva, los cuales se enfrenten a las dificultades que la ideología neoliberal proyecta sobre

su quehacer cotidiano en la escuela: la convivencia escolar, la mirada de género en la docencia, el liderazgo, etc. Es otro ejemplo.

Bueno, andamos por el inicio de lo que llamé anteriormente las consecuencias procedimentales que se derivaban del análisis propuesto. La tentación es listar propuestas concretas de actuación, al fin y al cabo, como antes me encargué de criticar, somos herederos de una teoría de la vanguardia por la que parece que ya todos sabemos lo que hay que hacer. Tan sólo una última advertencia final nada ajena a los argumentos vertidos en las páginas precedentes: lo que propongo es un marco de reflexión elaborado desde el reconocimiento de la duda y la incertidumbre. Pero también desde la seguridad que otras miradas complementarias deberán matizar las mías.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Flores, Paolo (1996). *Hannah Arendt. Existencia y libertad*, Madrid, Tecnos.
- Gramsci, Antonio (1972). *Cartas desde la cárcel*, Barcelona, Cuadernos para el Diálogo.
- Maffei, Martha (2002). “Una herramienta de los trabajadores de la educación para la reflexión y la acción educativa” en *Revista Canto Maestro*, núm. 12, Argentina.
- Martínez, Jaume (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid, Miño y Dávila.
- (coord.) (2002a). *Viure la democràcia a l'escola*, Editorial Graó, Colección: Graó, 116, Colección: Biblioteca de Guix, Valencia, MCEP.
- (2002b). “¿Qué son los MRPs?”, ponencia presentada en el Primer Foro Mundial de Educación celebrado en Porto Alegre, Brasil y publicada en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 311, España, Cisspraxis.
- Maure, Gustavo (2002). “¿Qué debemos aprender para nuestra lucha?” en *Revista Canto Maestro*, núm. 12, Argentina.
- Popkewitz, Tom (1995). “La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente” en *Propuesta Educativa*, núm. 13, Argentina, Flacso.
- Santos, Boaventura de Sousa (2001). *Crítica de la razón indolente*, España, Desclée de Brouwer.
- Torres, Carlos Alberto (2004). “Educaçió, sindicats de mestres i estat: les tesis de Lisboa” en *Quaderns d'Educaçió Continua*, núm. 10, CREC.