

La república del profesorado:
etnografía crítica
de un movimiento de renovación pedagógica

Tomo I

Juan Yanes González

1997

*Departamento de Didáctica, Investigación Educativa y del Comportamiento.
Centro Superior de Educación.
Universidad de La Laguna*

*La república del profesorado:
etnografía crítica
de un movimiento de renovación pedagógica*

TOMO I



Tesis Doctoral presentada por
Juan Yanes González

Dirigida por el
Dr. Javier Marrero Acosta

La Laguna, 1997



UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO

Centro Superior de Educación
Campus Central. Avda. Universidad s/n
38201 La Laguna. Tenerife

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
13 ENO 1997
SALIDA
N.º 3

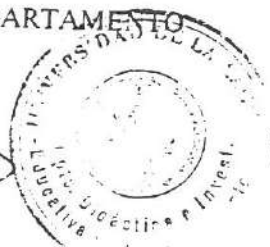
D. MANUEL AREA MOREIRA, Profesor Titular y Director del
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del
Comportamiento de la Universidad de La Laguna.

Autoriza para su defensa y lectura la Tesis Doctoral titulada "*LA
REPÚBLICA DEL PROFESORADO, ETNOGRAFÍA CRÍTICA EN UN
MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA*", realizada por *Don
Juan Yanes González* y dirigida por el Doctor D. Javier Marrero
Acosta.

La Laguna, 13 de enero de 1997

EL DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO

Fdo: Manuel Area Moreira





UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO

Centro Superior de Educación
Campus Central, Avda. Universidad s/n
38201 La Laguna, Tenerife

DON JAVIER MARRERO ACOSTA, Profesor Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, y Director de la Tesis Doctoral titulada "*LA REPÚBLICA DEL PROFESORADO, ETNOGRAFÍA CRÍTICA EN UN MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA*", realizada por *Don Juan Yanes González*.

CONSIDERA que dicha Tesis Doctoral reúne las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración como para ser defendida ante la Comisión que se nombre a tal efecto.

La Laguna, a 13 de enero de 1997

Fdo.: Javier Marrero Acosta

CONTENIDO



Contenido

TOMO I

AGRADECIMIENTO	20
INTRODUCCIÓN	27
CAPÍTULO I:	
ARQUITECTURA INACABADA	41
1. Inventario retrospectivo	43
—La busca, 44; —El tema y la trama, 45; —La mirada crítica, 51; —La alacena del etnógrafo, 58.	
2. Las preguntas	66
3. Evocación de la teoría crítica	72
—Deseable, posible, difícil, 73; —Los rostros del Leviatán, 85; —El esquema de los esquemas, 99; —¡Póngame un ejemplo!, 106; —Universo poblado, 109; —Las tribulaciones del "Capitán Trueno", 120; —Transparencia, 129; —La diosa ra- zón, 137; —Cuando la diosa razón va la escuela, 144; —Autonomía se declina en plural, 147; —Un refugio conserva- dor, 152; —Opacidad, 157; —Desacuerdo, 160; —Incrus- tación, 164; —Ilustración, 165; — <i>¡Tutto è politica!</i> , 185; —La toma del "Palacio de Invierno", 195; —Coda: el mensaje de la botella, 203.	
4. Topografía etnográfica	206
—Taxonomía imprecisa, 210; —El paradigma perdido, 221.	

CAPÍTULO II:	
HISTORIAS CONTEXTUALES	233
1. <i>Las Islas de San Brandón</i>	235
— Canarias en el laberinto de la identidad, 248.	
2. <i>Los días propicios</i>	279
— Contextos con texto, 281; — "Ragtime": hasta 1978, 287;	
— "Swing": de 1978 a 1983, 317; — "Dixieland": de 1984 a	
1989, 358; — "Jazz blues fusion": de 1990 a 1995, 404.	
3. <i>Tránsito y estancia en un paisaje con personas</i>	440
— El paisaje, 441; — Las personas, 446; — El yo testifical y	
otros testigos, 457.	
 CAPÍTULO III:	
EL PROCESO	463
1. <i>La indagación</i>	465
2. <i>El rol equívoco</i>	478
3. <i>Otras metamorfosis</i>	487
— Sustento indiciario, 488; — Primera metamorfosis, 490;	
— Segunda metamorfosis, 492; — Tercera metamorfosis, 495;	
— El movimiento perpetuo, 496.	
4. <i>"A tool making animal"</i>	499
— Las palabras robadas, 506; — El ojo crítico, 516; — Textos	
mutilados, 527.	
5. <i>El laboratorio</i>	536
— Así como la tabla de Mendeleiev, 538; — El cuentagotas,	
552; — El cordón sanitario, 555.	
6. <i>Plaza pública</i>	583
7. <i>La escritura</i>	587
 CAPÍTULO IV:	
EL IMAGINARIO COLECTIVO	601
1. <i>La red compartida</i>	603
2. <i>El currículum como artefacto social y su transformación</i>	610
— El salto, las metas, 626; — La gestión de la ignorancia: los	
contenidos culturales, 6654; — La faz étnica, 687; — El	
discurso del método y los medios, 701.	

3. <i>El oficio de enseñar</i>	713
Origen: la "memoire longe", 716; —Construcción, 726; —Destrucción, 738; —Reconstrucción, 746.	
4. <i>Recorrido interior</i>	752
Pantisocracia, 752; Cinco lobitos, 758; —El esqueleto, el sistema nervioso y la cultura, 768.	
<i>RECuento:</i>	
<i>UNA MODESTA PROPOSICIÓN</i>	775
1. <i>Rememoración</i>	777
2. <i>Toda la verdad sobre el caso</i>	791
3. <i>Futuro imperfecto</i>	797

TOMO II

<i>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</i>	799
<i>APÉNDICES</i>	885
<i>Apéndice 1</i> Abreviaturas utilizadas en la investigación.....	887
<i>Apéndice 2</i> Breve ditirambo biográfico	905
<i>Apéndice 3</i> <i>Los afanes y los días: diario de hablar y ver (1990-1995)</i>	945
<i>Apéndice 4</i> <i>Palabras robadas (entrevistas)</i>	945
<i>Apéndice 5</i> Documento: "Documento final de la I EVC"	947
<i>Apéndice 6</i> Teoría crítica de la sociedad capitalista en Marx (B. Fay)	951
<i>Apéndice 7</i> Ejemplos de aplicación de la teoría de Fay a la educación	953
<i>Apéndice 8</i> Nuevos elementos de ciencia social crítica de B Fay	963
<i>Apéndice 9</i> Análisis temático del contenido de las EVC y de otras actividades	965
<i>Apéndice 10</i> Algunos datos sobre alumnado, profesorado y centros educativos de Canarias	999
<i>Apéndice 11</i> Algunos datos sobre el sistema educativo en Canarias	1001
<i>Apéndice 12</i> Cronología del MRP Tamonante	1007
<i>Apéndice 13</i> Relación cronológica de textos legales y texto oficiales, sin rango administrativo, sobre la reforma educativa y algunos antecedentes	1017
<i>Apéndice 14</i> Cronología de Encuentros Estatales y Congresos de los MRPs	1021
<i>Apéndice 15</i> Cronología de las Escuelas de Verano de Canarias	1023

Apéndice 16	Relación de ponentes en los cursos, jornadas y EVC organizados por el MRP Tamonante	1024
Apéndice 17	Relación de colectivos e instituciones que han participado en las actividades de "Tamonante"	1039
Apéndice 18	Relación de instituciones que han apoyado económicamente las actividades del MRP "Tamonante": 1978-1995	1045
Apéndice 19	Relación de grupos y colectivos de trabajo vinculados al Movimiento de Renovación Pedagógica	1047
Apéndice 20	Cambios políticos en Canarias y en la Consejería de Educación (1983-1996)	1051
Apéndice 21	Fuentes documentales primarias (I): Relación de documentos "del" MRP Tamonante (Orden cronológico)	1053
Apéndice 22	Fax enviado por el MRP "Tamonante" a un Exconsejero de Educación para invitarle a un debate	1071
Apéndice 23	Borrador de Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y el MRP "Tamonante" y modificaciones posteriores	1073
Apéndice 24	Documento: "Conclusiones de la XVI EVC" (11/9/93)	1083
Apéndice 25	Relación de escenarios potenciales del estudio de campo	1089
Apéndice 26	Cronología de reuniones y desplazamientos durante el trabajo decampo	1091
Apéndice 27	Relación de problemas a abordar en el informe del proceso de la investigación	1095
Apéndice 28	Documento: "Informe sobre la situación de Tamonante al XIV Encuentro Estatal de Cuenca"	1097
Apéndice 29	Cronología de la estancia en el campo y del proceso de investigación	1101
Apéndice 30	Esquema de las primeras tentativas de diseño de la investigación	1127
Apéndice 31	Primer proyecto de Tesis Doctoral.....	1129
Apéndice 32	Diagrama de flujo del marco conceptual de la investigación (1ª aproximación)	1141
Apéndice 33	Fuentes documentales primarias (II): Relación de documentos "de" los MRPs del Estado (Orden cronológico)	1143
Apéndice 34	Guión para las entrevista del sondeo inicial	1157
Apéndice 35	Diagrama de flujo del marco conceptual de la investigación (2ª aproximación), marco conceptual y preguntas etnográficas de investigación	1163
Apéndice 36	Tabla de clasificación de elementos constitutivos de la ciencia social crítica y constructos del MRP Tamonante	1169
Apéndice 37	Diagrama del marco conceptual de la tesis (3ª aproximación)	1171
Apéndice 38	Guión de las entrevistas.....	1173

<i>Apéndice 39</i>	Sistema de categorías para el estudio del MRP	1189
<i>Apéndice 40</i>	Carta del autor a militantes del MRP, solicitando su colaboración	1195
<i>Apéndice 41</i>	Carta del autor a miembros de la Mesa Estatal de MRPs	1197
<i>Apéndice 42</i>	Categorías de participantes y su grado de implicación en este trabajo	1199
<i>Apéndice 43</i>	Fuentes orales: relación de personas entrevistadas formal e informalmente	1205
<i>Apéndice 44</i>	Documento: "El MRP Tamonante: análisis y perspectivas"	1211
<i>Apéndice 45</i>	Fuentes documentales secundarias (I): Relación de documentos "sobre" el MRP Tamonante (Orden cronológico)	1231
<i>Apéndice 46</i>	Fuentes documentales secundarias (II): Relación de documentos "sobre" los MRPs del Estado	1243
<i>Apéndice 47</i>	Protocolo para el análisis de material documental	1251
<i>Apéndice 48</i>	Lista de códigos para el análisis textual del MRPs	1253
<i>Apéndice 49</i>	Ejemplo de codificación y notas marginales en el análisis de una entrevista	1255
<i>Apéndice 50</i>	Matrices de presentación de resultados del análisis de nueve entrevistas	1273
<i>Apéndice 51</i>	Posibilidades de participación según Tikunof y Ward	1289
<i>Apéndice 52</i>	Ejemplo de documentos para la tramitación administrativa de subvención de una actividad del MRP "Tamonante"	1291
<i>Apéndice 53</i>	Documento: "Avance de presupuesto y organización del XV Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica a celebrar en Tenerife"	1331
<i>Apéndice 54</i>	Programa del XV Encuentro Estatal de MRPs celebrado en Tenerife	1341
<i>Apéndice 55</i>	Relación de cursos, talleres y debates desarrollados por el MRP "Tamonante"	1347
<i>Apéndice 56</i>	Documento: "Decálogo para hacer buenos Proyectos curriculares de Centro"	1389
<i>Apéndice 57</i>	Documento: "Resolución del XIV Encuentro Estatal sobre los PCC"	1395
<i>Apéndice 58</i>	Documento: "Palabra de apertura del XV Encuentro Estatal de MRP Mary Bolaños"	1399
<i>Apéndice 59</i>	Narración de la experiencia de renovación pedagógica del CP "Manuel de Falla" por dos de sus protagonistas	1404
<i>Apéndice 60</i>	Primer documento público del Colectivo MAVÍE	1425
<i>Apéndice 61</i>	Testimonios relacionadas con la militancia previa	1435
<i>Apéndice 62</i>	El MRP y las Escuelas de Magisterio Posición de Gonzalo Marrero	1439
<i>Apéndice 63</i>	Relación de revistas del los MRPs	1443

<i>Apéndice 64</i>	Programa de la XVI Escuela de Verano de Canarias	1447
<i>Apéndice 65</i>	Aportaciones del MRP "Tamonante" para el debate del documento base del XIV Encuentro Estatal de MRPs: "El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela"	1459
<i>Apéndice 66</i>	Breve informe del MRP "Tamonante" sobre implantación de la Reforma en Canarias	1471

A Charo y a Claudia



No somos el último tramo de la escala biológica, sino un salto con relación a esa escala, un invento, una conquista, una creación. La persona, o sea el individuo concreto, no nace persona; se va haciendo, y ello dentro de unas coordenadas históricas. La persona, ni está inscrita en el reino de la naturaleza, ni está prevista por ella; no es un producto de la naturaleza, sino que es un producto del proceso histórico, y por ello, un producto no natural, sino artificial y arbitrario. El destino de tal semilla es de ser tal árbol; por el contrario, el destino de la persona no está escrito de antemano por la naturaleza, sino por la sociedad en que nace, y ese destino es teórica y prácticamente variable *ad infinitum*. Del trabajo de los historiadores y de los etnógrafos, se desprende que no existe ningún núcleo de cualidades, que puedan ser consideradas como propiamente humanas, que tengan validez universal. Cada sociedad y cada grupo social define de modo particular la frontera entre lo valioso y lo no valioso, lo que es la persona y lo que no es la persona lo que es normal y lo que es patológico.

Carlos Lerena Aleson, 1986,
Escuela, ideología y clases sociales en España

A su vuelta redactaría una tesis que las autoridades del instituto darían a la imprenta. Murdock aceptó con alacritud... Acostumbro su paladar a sabores ásperos, se cubrió con ropas extrañas, olvidó los amigos y la ciudad. Durante los primeros meses de aprendizaje tomaba notas sigilosas, que rompería después, acaso porque ya no las precisaba... Una mañana sin haberse despedido de nadie, Murdock se fue. Se encaminó al despacho del profesor y le dijo que sabía el secreto y que había resuelto no revelarlo.

—¿Lo ata su juramento? —preguntó el otro.

—No es esa mi razón —dijo Murdock—. En esas lejanías aprendí algo que no puedo decir.

—¿Acaso el idioma inglés es insuficiente? —observaría el otro.

—Nada de eso, señor. Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad.

Agregó al cabo de una pausa:

—El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos.

El profesor le dijo con frialdad:

—Comunicaré su decisión al Consejo.

Jorge Luis Borges, 1969, *El etnógrafo*.

AGRADECIMIENTO



Agradecimiento

Vengo a saber qué rebelión oscura nos arrasa hoy la vida. Y a saber qué distancia hay de una vida a otra, qué planetaria dimensión separa dos latidos, qué inmensa lejanía hay entre dos miradas... ¿cómo fortificar aquí la vida si ella es sólo alianza?

Claudio Rodríguez, *Alianza y condena*, 1965

Dónde empieza el agradecimiento y dónde la desmesura? Escribir los agradecimientos me pareció un ejercicio de exagerado rigor. Un ejercicio sujeto a múltiples sutilezas, plagado de riesgos y convenciones. Un asunto realmente delicado, vidrioso, propenso al lenguaje hiperbólico, a la exhibición inmoderada de sentimientos demasiado íntimos, que tienen que ver con el trabajo, con la solidaridad, con la soledad, con toda esa gran familia de las cosas valiosas. Me encontraba ante un incómodo dilema: ¿Qué debía velar y qué desvelar en un preámbulo agradecido?

Pensé, por un momento, ponerme a deshojar la margarita de los sinsabores, esfuerzos, penalidades, ayudas, apoyos, luces y sombras, síndromes depresivos y euforias. Sería este un lugar propicio para dar rienda suelta a toda suerte de emociones e imágenes. Pasó por mi mente la figuración del trabajo de investigación como una maldición veterotestamentaria, como un rito de purificación iniciática, como el paso a través de algún furtivo valle de lágrimas; imágenes que concluían en un final feliz, como las novelas rosa; podía —forzando las analogías y la paciencia de los lectores— descubrir, incluso, estampas con reminiscencias carcelarias: algo de remisión de pena a través del trabajo. En fin, una mezcla encomiable de símbolos y sentimientos. Una mezcla un tanto estrafalaria y explosiva, pensé, pero al fin y al cabo los agradecimientos eran una concesión benevolente a la debilidad. ¡Pelillos a la mar! Lo fundamental consistía en que el resto del trabajo tuviera solidez y encarnadura. Nada. Fue inútil, ese camino me llevaba, inevitablemente, a dibujar un cuadro clínico, sombrío y estereotipado. Y no se trataba de eso. Se trataba, simplemente, de cumplir con un rito más, justificado por la tradición y las buenas maneras. Tenía que buscar la forma adecuada de redactar los agradecimientos.

Pensé, en que todo trabajo de investigación, libro o tesis que se precie ¿no iba precedido del simple reconocimiento a los sucesivos colegas que se prestaron a leer los distintos borradores de la obra? ¿No debería yo reconocer la pertinencia de las sugerencias que me habían hecho, referidas ya al fondo, ya a la forma, a lo largo del dilatado trayecto? ¿Cómo no resaltar las ayudas en lo tocante a las fuentes, las facilidades otorgadas por distintas instituciones, colectivos y personas que colaboraron conmigo en momentos varios? Este tipo de reflexiones me llevaba a la convicción de que los agradecimientos constituían algo más que una formalidad. Eran una especie de juego ditirámico sólidamente asentado. Todo apuntaba a la conveniencia de hacerlo, según las normas establecidas del género.

He de subrayar mi asombro y un inconfesable complejo frente a los textos que en su interior, y para tratar asuntos relacionados con la humana condición, hacen un alarde pavoroso de números y fórmulas, desplegando, ante los lectores y lectoras, tan complicados aparatos que diríanse obra del mismísimo Belcebú. Pero al releer la tesis que había escrito, no la encontraba especialmente abstrusa. Hacerla preceder, por tanto, de un preámbulo, agradecimiento, exordio, introito o lo que fuera, de subliteratura melodramática, me ponía en una tesitura epistemológica francamente complicada.

Puesto que el texto de la tesis no estaba escrito en el más ortodoxo y acartonado lenguaje académico, ni huía, sin piedad, del ámbito de lo razonablemente comprensible para encerrarse en la pulcritud de acerados esoterismos, ¿qué necesidad tenía de implicarme afectivamente en la introducción como si en ello me fuera la vida?. Si el texto de la tesis fuera acaso un *corpus hermeticum*, sería entonces comprensible que el preámbulo, se dejara arrastrar —el momento es particularmente propicio— hacia alguna concesión mórbida de la escritura. Pero ese no era el caso ¿Me habría equivocado de tesis? ¿La habría leído sólo con buenos ojos? Las tesis, ¿no deberían ser textos en los que el lenguaje discurriera de forma contenida, empleando un estilo distante, un registro no expresivo, casi neutral, donde la palabra perdiera su calor? Quizá ese fuera el ideal: un texto en el que la palabra casi estuviera ausente y solo transitara en él el gélido rigor de las mentes exentas, sin hacer inconfesables concesiones. Pero ¡ya la tenía escrita! ¿Qué hacer entonces?

En plena confusión, pensé que podría ser contradictoria o redundante la blandura de su contenido con el tono de esas interminables letanías de agradecimientos y lamentaciones que se me ocurrían para los agradecimientos. Si mi trabajo era un texto más bien cálido ¿cuál debería ser el tono apropiado? En realidad ni estaba cansado del trabajo de tesis, ni me aburría la cuarentena de los últimos dos años. Más bien, el sentimiento que me embargaba es que me había divertido a rabiarse. ¿Qué me pasaba pues con este preámbulo? Tampoco me parecía conveniente connotar un estado de euforia desbordante. Mientras, el desasosiego se adueñaba de mí, pensé que sería mejor ajustarme a los viejos cánones y hablar desde ese punto de inflexión semide-

presivo y lastimero. Hablar, quizá, del estado anímico que produce "el síndrome del doctorando". Estado de enajenación momentánea, que en justicia exime de responsabilidad al autor o autora, y que produce, como es comúnmente admitido por las personas conocedoras del asunto, vertiginosas caídas en el más absoluto marasmo emocional. Temí, por un momento, aludir a situaciones un tanto crípticas para el lector o insinuar otras que pudieran interpretarse de forma realmente escabrosa, ambigua o hilarante. Aludir a situaciones, en todo caso, oscuras en el texto, en cuyo misterio solo estábamos los cómplices: "a Lolita, ella sabe por qué", "Gumersindo, agradezco aquellos momentos", "gracias por tu aliento, Candelaria", "no esperaba menos de ti, Pacuco", etcétera, frases que podrían, incluso, parecer de mal gusto. ¿Y la utilización de diminutivos? Nada. Otra constante estilística, particularmente horrenda que debía orillar. Tendría que buscar otra fórmula para los agradecimientos.

Pensé utilizar un cierto lirismo bucolizante —confieso haber escrito malos poemas, secretamente, hasta los 24 o 25 años, *comm'il faut*—. Por lo que sentía una enfermiza inclinación hacia la lírica, pero comprendí enseguida que podría ser otra trampa mortal para un exordio. Debí pensar, en esos momentos de desorden sentimental —secuela perversa del trabajo y la tensión— que unos versos traídos por los pelos, mejor de algún poeta ignoto, pudieran ablandar la dureza del veredicto. Pero también recelé de la idea.

¿Debería recurrir a los *aurea dicta*? ¿a algún texto clásico que me sirviera de metáfora ingeniosa? Rápidamente lo rechacé. Este tipo de recurso, más que demostrar la profundidad de mis conocimientos del mundo clásico, podría tomarse la venganza por su cuenta y ponerme en ridículo a las primeras de cambio, pues no se debe usar de manera extemporánea y fuera de contexto. Por otra parte, mi conocimiento de las lenguas clásicas era escaso y se notaría demasiado. También rechacé a tiempo la idea de utilizar la mitología griega o latina, o recurrir *in extremis* a algún símbolo de los ciclos artúricos. No hablaría pues de que «el proceso de elaboración se asemejaba unas veces al esfuerzo de Prometeo y otras al sufrimiento de Tántalo». La tentación fue muy grande. Este tipo de alusiones siempre me pareció un recurso elegante y eficaz. Pero en este caso, no lograba dar con la figura conveniente, a pesar de tener dos excelentes manuales de mitología grecolatina, heredados de un tío que estudió *clásicas* después de la Guerra Civil —que era, seguramente, lo único que se podía estudiar entonces sin arrepentirse—. Me hubiera gustado decir, por ejemplo, que en ocasiones había escrito la tesis como «transportado en los alados pies de Apolo»; o decir que las ayudas recibidas habían sido una especie de «inundación castálida». Pero, en el fondo, todo esto me parecía una suprema cursilería y más de uno me podría echar en cara el plagiar con impropiedad el título de una obra de Sor Juana Inés de la Cruz —personaje enigmático y suprema poetisa a la que convendría mantener aún en el pedestal—. ¿Pero no era Aquiles el símbolo de la rapidez? ¿No sería bonito disimular la espesa ignorancia de

los clásicos, comparando mi esfuerzo con la perpetua carrera de Aquiles y la tortuga? La imagen era tentadora, pero sería entrar en el abismo de las paradojas, y ese trabajo ya lo hizo Borges con infinita brillantez e impertinencia.

Quizá estas innovaciones eran demasiado novedosas para un género tan conservador o demasiado finísticas. Así que intenté, en vano, el camino trillado con anterioridad. El resultado fue aún más catastrófico, si cabe. Se trataba de hacer la advocación, un tanto morbosa, del trabajo realizado. La imagen de la extenuación como argumento que avalaba la calidad de lo escrito, los sinsabores, las fatigas, los momentos difíciles, la obscuridad. Pero puesto en esa tesitura, también tendría que mencionar el nombre del fármaco o complejo vitamínico usado para superarlas, y eso me parecía un prosaísmo imperdonable. ¿Y si evitaba mencionar el maldito *farmatón complex* sin cuyo concurso fui incapaz de hilar a derechas frase alguna? Podría ser una solución aceptable: enfatizar el lado humano de la cosa. Debería quedar claro que después de tanto afán y denuedo... ¡la luz!, ¡la tesis terminada! Acumularía entonces, junto al aroma acre de los humores secretados durante el esfuerzo, un sinfín de sinceros reconocimientos a la verdadera amistad, al valioso asesoramiento, a la sabiduría para infundir ánimo y confianza, al cariño y a la comprensión. En fin, se trataría de introducir ese toque filantrópico imprescindible y suave a la vez. ¡Qué caramba! Los agradecimientos podrían ser el momento de una eclosión anímica transida de verdad.

Todo resultó en vano. No me salían más que desafortunados epítetos y frases hechas. Algo realmente lamentable. No termina aquí mi desventura. Después de persistir en estas y otras formas de exceso e incontinencia verbal intentando toda suerte de sensiblerías en torno a la universalidad de la bondad humana, vine a dar en la posibilidad de introducir secretas venganzas y pequeñas mezquindades. Al fin y al cabo ¿quién leería esta introducción? Escribí una interminable lista de personas. Luego eludí nombres que deberían estar y no estaban; hice también alusiones inmerecidas, incluso tuve la tentación de elevar el tono de los agradecimientos a toda una parafernalia trascendente introduciendo una afectada declaración de fe. Pero también desistí porque habiendo sufrido un largo proceso de descreimiento, del que estaba orgulloso y que me había costado *Dios y ayuda*, no iba a transigir a última hora y renunciar a mis más íntimas convicciones de libre pensador. Hace ya más de dos décadas García Calvo hablaba de la dificultad de ser ateo. Sería farragoso enumerar toda esta suerte de miserias: la insufrible exhibición, la exaltación desmesurada, la fatuidad, el desamparo de la razón... Así que, en buena hora, abandoné, inspirado, sin duda, por la bondad de algún dios prudente, las referencias nominales o cualquier evacuación trascendente.

Algo no funcionaba. ¿Jugar a la anfibología podría ser el camino? Si lograba ese equilibrio me podría dar por satisfecho. No tendría que recurrir al doctrinarismo para decir cosas como: «Pasaron los tiempos oscuros donde la imposición coactiva

y la censura se mostraban en todo su miserable esplendor, en toda su primitiva crudeza. Lo de menos es que hoy la libertad de investigación se vea amenazada por formas sutiles de control». Ni tendría que emular con ejemplos esas formas sutiles de control, en frases como «Por ejemplo, las "disciplinas" impuestas de forma invisible por grupos, escuelas, castas, adscripciones, filias y fobias dentro de la comunidad de investigadores. Lo de menos es la presión institucional o personal, la pervivencia de esa estructura de relaciones feudovasalláticas que corrompe la vida universitaria y que convierte en virtud suprema la sumisión. Lo de menos es el espeso consenso sobre la mediocridad; la falta de debate intelectual; la ausencia de proyectos ambiciosos y arriesgados; la pobreza de la crítica social y la crítica a los poderes establecidos; la inanidad del discurso académico...». Debía evitar, precisamente, el tener que recurrir a ese lenguaje directo e insolente que denota siempre un cierto espíritu primitivo, un rescoldo jacobino residual e imprudente. Pero no encontré cláusula o símbolo que forzara de manera imperceptible el doble sentido, el juego de la imaginación y, por lo tanto, renuncié también a tiempo a ese recurso.

Fue entonces, después de tirar numerosos intentos a la papelera, cuando una buena amiga me sugirió que leyera el prólogo de *El Quijote*, para que viera, con mis propios ojos, un prólogo en contra de los prólogos. Me precipité sobre el libro y lo devoré... y ¡oh, prodigio!, inmediatamente comprendí el secreto. Mas, ya era tarde. Tendría que haber empezado por ahí. Allí estaban las claves para redactar unos agradecimientos en contra de los agradecimientos, sin que se notara demasiado. Realmente lo que me hubiera gustado es hacer una tesis en contra de todas las tesis, pero comprendo que esa es otra historia, seguramente desmesurada e imposible.

Por lo que, al fin, decidí no escribir ningún tipo de agradecimientos. Al fin y al cabo las personas que me habían ayudado, sin necesidad de que las mencionara, eran deudoras de mi afecto y gratitud. Y las que cayeran en la ingenuidad de leer esta introducción debían comprender que estaba muy ocupado «aprendiendo a agradecer las modestas limosnas de los días» que diría el maestro Borges. Esto me tenía moderadamente atolondrado.

No obstante, y mientras hacía votos por no invocar el nombre de Borges en vano, pensé que para terminar podría quedar bien una cita de Spinoza, una cita culta, un *escolio* de ese libro inevitable que es su *Ética*. Spinoza escribió la *Ética* para que comprendiéramos lo absolutamente esencial, la *convivencia* humana. Para que comprendiéramos el sentido de la liberación y la imposibilidad del conocimiento desinteresado y objetivo del mundo: «Sólo los hombres libres son plenamente útiles unos a otros y están ligados entre sí por una amistad de todo punto estrecha; sólo ellos se esfuerzan en hacerse mutuamente bien con un mismo celo amigable; por consecuencia sólo los hombres libres son muy agradecidos respecto de los otros». Espero ser, algún día, lo suficientemente libre para escribir unos agradecimientos con lucidez y sin esta

benigna resignación que ahora me embarga. Mientras, —la escritura de la tesis puede que no haya sido más que un ajuste de cuentas conmigo mismo— pienso en la idea y en la realidad de ese misterio que sostiene la relación entre las personas, a lo largo de toda una vida, y que llamamos amistad. Aunque bien mirado no existen los amigos, sino momentos de amistad. El agradecimiento vendría a ser parte de ese fenómeno en el que, a pesar de la continuidad ininterrumpida de nuestros vicios, encontramos un ratito para dejar de despreciar a los demás y nos concentramos en su aprecio.

Pero he de terminar. Seguramente también es hora ya de ir pensando en depositar esta tesis en la oficina correspondiente, presidida por el nada edificante rótulo: "las tesis no se terminan, se degüellan". Imagen sin duda expresiva del rito incruento de la imperfección y de la imposibilidad de cualquier empeño.

INTRODUCCIÓN



Introducción

La experiencia se va adelgazando y haciendo borrosa y desfigurada según se acerca al presente, que naturalmente es sordo y ciego desde el punto de vista de la memoria. Se suele tener la impresión, totalmente engañosa, de que lo cercano al presente es más real y verdadero precisamente porque aún no lo hemos modificado lo bastante y así no puede ser integrado en la fantasía del recuerdo. Y eso ocurrirá sin duda ahora, con este periodo de la experiencia, de la observación de mí mismo y del mundo alrededor de los cuatro lustros de historia personal que pretenden reflejar estas páginas.

Carlos Barral, *Cuando las horas veloces*, 1988.

La gente de mi generación admira los textos del escritor isleño Víctor Ramírez—maestro y participe en los orígenes de la Escuelas de Verano de Canarias—.

Los admira, no sólo por su calidad literaria o por la solidez de su insólita prosa, sino por el mundo que descubre escondido detrás de las masas de cemento, que intentan ocultar esos otros submundos de la marginación cultural y social, la pobreza, el desarraigo, el paro o el trabajo esquivo. Comprendemos bien las palabra del crítico Ángel Sánchez que decía en la introducción a su *Diosnoslibre*, que Víctor ofrecía «una imagen promocional bronca y primaria, de difícil asimilación a la complacencia media habitual con que se entra en la república literaria». Las páginas que siguen no hablan de esa república, sino de otra metafórica república civil formada por el Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante", pero tienen como trasfondo el horizonte y algunos trazos del mundo narrado por Víctor Ramírez: la aislada órbita insular, cercada por la jurisdicción del océano, la gente que en él vive y la lucha por la cultura, por

Ula

una cultura diferente¹.

Las páginas que componen este trabajo hablan reiteradamente del profesorado. Para ser más exacto, hablan de una parte de ese profesorado. De un *movimiento* que surge de su propio aliento en circunstancias históricas marcadas por el giro democrático en nuestro país: las postrimerías del franquismo y el inicio de la transición. Este grupo de profesores y profesoras se organizó en lo que ellos mismo denominaron Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs)² y adquieren, con el paso de los años, características peculiares en los distintos territorios de España. Yo pretendo estudiar el Movimiento de Renovación que se creó en las Islas Canarias, cuyo origen se sitúa en torno al año 1978, con el nombre de Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante", conocido también, como Movimiento de Escuelas de Verano³.

No intenté hacer una reconstrucción histórica en el sentido tradicional, oficio que dejo a los especialistas del tiempo. Pretendí, en todo caso, contar una historia viva, narrar una forma de ver la escuela, reconstruir el exagerado impulso de un colectivo por inventar una nueva cultura, por transformar la educación y la sociedad. Y quise hacerlo dejando oír su voz, interpelando a algunas de las personas que estuvieron y que están aun en ese proyecto, husmeando en su forma de vida cotidiana. Por esa razón deambulan en estas páginas personas, con sus nombres propios, con sus

¹ A lo largo del trabajo de reescritura de esta tesis, me acompañaron las páginas de algunos libros y revistas. Entre ellas la revista mensual *Cuadernos de Pedagogía*. Una revista que el grupo que estudié consideraba muy próxima. En el número 124 de abril de 1985, apareció un artículo titulado «El Polígono Jinámar. Las Palmas de Gran Canaria». Narraba la experiencia de unos maestros y unas maestras en esa ciudad fantasmal de la marginación, contruida en el extraradio de Las Palmas de Gran Canaria para ocultar y segregar la pobreza, conformando ese paisaje común a muchas ciudades: en una sociedad cada vez más dualizada. En muy pocas frases retrataba la situación: «Jinámar es el tercer mundo concebido y alumbrado en el seno de una sociedad que se lamenta hipócritamente de la violencia, mientras fabrica los escenarios para que ésta sea el único código posible. Jinámar es lo que quedó de un palmeral en el que arraiga la miseria y el caos. Pero es ahí precisamente donde se forjan también experiencias de lucha y enfrentamiento con un medio hostil que trata de destruir a los niños y jóvenes que viven en él. Bajo un cielo azul intenso y al calor sorprendente de un febrero inestable, visitamos al equipo de Educación Compensatoria... Son jóvenes, rezuman entusiasmo, ganas de cambiar las cosas tan obviamente injustas que les rodean. [...] ¿Compensar qué? Quizá la imposibilidad de vivir con dignidad...»

² Las siglas, abreviaturas, apócope, términos del argot de los Movimientos de Renovación pedagógica, y otro tipo de locuciones así como los nombres de muchos de ellos, aparecen relacionados en el *Apéndice 1* de este trabajo. A él me remito en sucesivas apariciones, sin necesidad de mencionarlo.

³ En diciembre de 1982, el Gobierno Civil de Las Palmas de Gran Canaria, legaliza formalmente el Movimiento bajo la denominación de Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias "Tamonante". Hasta entonces, se le denominaba y aún muchas personas lo conocen por el nombre, Movimiento de Escuelas de Verano.

palabras y con su acento⁴. Nuestro paisano Juan Marichal nos diría, en secreto, que justamente «no hay opiniones sin opinantes». Aquí me interesaban las dos cosas: las opiniones y los opinantes.

Para señalar, de alguna manera, esta experiencia de creación colectiva, busqué intencionadamente el término *república*⁵. Este colectivo se asemejaba a una imagina

⁴ Si la historia que cuento es toda la verdad que yo sé de esta historia; si los textos que he leído están escritos por ellas, ¿cómo no iba a llamarlas por su nombre? En el *Apéndice 2: Breve ditirambo biográfico*, aparece la relación de personas que, con distinto grado de intensidad, me han prestado su voz, sus opiniones, sus vaticinios. En él dibujo algunos de los rasgos que me son familiares de todas y cada una de las personas que transitan estas páginas. Traté de hacer un retrato impresionista, necesariamente ditirámico y amable. Pero, en general, a lo largo de todo el trabajo he querido resaltar su omnimoda presencia, pues desde aquel remoto y casi prehistórico 25 de abril 1990 en el que lo comienzo, hasta hoy, está recogida su huella con amoroso cuidado: he transcrito decenas de páginas para acoger sus palabras, he buscado todo aquello que escribieron e hicieron y recorrido el laberinto de sus cuitas y de su visión sobre la educación. He vuelto a hacer lo que ellas hacían, a aprender a trabajar con ellas. En estas páginas he intentado comprender sus pequeñas derrotas y sus afanes, el espacio que circunscribe su vida militante y la materia de donde surge esa especie de instinto por agruparse y luchar con la espléndida candidez de los que creen que las cosas se pueden cambiar. No oculto la aventura intelectual y la experiencia profundamente emotiva que este trasiego humano ha supuesto para mí, a la vez que repudio el que esto se interpretase como un halago gratuito o una especie de manierismo untuoso llamado reconocimiento. He querido reivindicar la presencia de las personas de carne y hueso y no la de los tantos por ciento. Y cuando reivindico la palabra hay, lógicamente una cierta incriminación de los cultores de la digitalización de la inteligencia y de la investigación. Quienes aquí hablan son personas con rostro, el lector las encontrará menudeando por el texto. Pero de ellas hablo explícitamente, además de en el *Apéndice* citado, en el *Apartado 3*, del *Capítulo II*, que denominé *Tránsito y estancia en un paisaje con personas*. De cómo las interrogué y observé —la etnografía es una escuela del oído y de la mirada— da cuenta el *Capítulo III*, cuando hablo de *Las palabras robadas* y de *El ojo crítico*.

⁵ «La República es un horizonte moral hacia el que hay que tender sin aspavientos» escribía Juan José Millás. Recordaba también, vagamente, la frase insólita pronunciada durante la II República española por un insólito maestro que fue ministro de educación y que publicara el editorial de una querida revista del ramo, muchos años después: «El maestro es el primer ciudadano de la República». Quizá la historia universal no sea más que la historia de unas cuantas metáforas. ¿Cuántas serían necesarias para poder sostener mi historia? Pensé que bastaría una sola: *La república del profesorado*. Los antecedentes directos de la frase, proceden, precisamente, de la II República Española, que al ser proclamada en 1931 tenía entre las personalidades que la constituyeron tal número de profesores, que de forma un tanto laudatoria, y quizá malévola, la denominaron "República de los profesores". La evocación de la II República (1931-1936) siempre tuvo connotaciones épicas para la izquierda de nuestro país. Fue un período de galvanización social muy profundo. La enseñanza en la II República recibió un enorme impulso. Fue, además, la edad de oro de la pedagogía en España. Recuerdo que en mi primer año de docencia en la enseñanza pública, conocí un viejo maestro, que había llegado a ser secretario general de FETE-UGT durante ese período y que, a la menor ocasión, se deshacía en elogios hacia la República y hacia la figura de Marcelino Domingo. Después de la Guerra Civil, pasó largos

ria «república» poblada de maestros y maestras. La fuerza que para mí tenía la palabra *república* aplicada al MRP, radicaba en sus posibilidades metafóricas, en la virtualidad de sugerir un espacio atestado de símbolos. El colectivo trataba de establecer una forma de relación humana, una forma de relación cooperativa, una organización, dándose a sí mismo autogobierno y ley, recurriendo a sus propios recursos morales e intelectuales para constituirse. Descubrir y describir la configuración de ese espacio, de esa topografía, ser capaz de delinear detalladamente la superficie de ese terreno fue, en gran medida, el objeto del trabajo de investigación.

Veía también al colectivo no sólo como un espacio físico, sino histórico. Todo estaba habitado por la *memoire longue*, por personas que hablaban entre ellas de cosas reales y de deseos que se volatilizaban, de su experiencia, de sitios, de su propio recuerdo, de acontecimientos vividos con pasión, rememorados con exactitud y, también, desfigurados por la benevolencia de la memoria selectiva que hace nuestro pasado más habitable, más vivible. Veía que cuando hablaban conmigo nombraban a otras personas por su nombre, recordaban hechos, trataban de ver su conexión causal. Hablaban de la escuela, de niños y niñas, de su afán por mejorar, de cómo enseñar, de sus fracasos, de sus éxitos. Trazaban el recorrido de lo que habían vivido. Tiraban de la historia, de su historia como quien tira de una ristra.

Me servía el término *república*, también, para designar el espacio utópico creado por el grupo. El conjunto de sus visiones sobre la realidad, sobre la sociedad, sobre la justicia, sobre la educación. Me servía para intuir su impulso, su dirección, para tratar de seguir la órbita de sus deseos, sus líneas de fuga. Esas son algunas de

años en el ostracismo. Aún está por escribir la historia del magisterio del exilio, de la cárcel y de la depuración. Recuerdo que por las mañanas me saludaba con un estruendoso «¡Salut, bois couronnés en fleurs!» y es que aquellos maestros, entre otras cosas, leían a Victor Hugo. Dice el viejo Haro Tecglen en *El niño republicano*, que el recuerdo no solo destruye sino que construye. Que nada es más incierto que aquello que tenemos por seguro. Y prosigue: «en toda esta incertidumbre, estoy seguro de que hubo, sin embargo, una república: la segunda. Me gusta utilizar este ordinal, la II República, por la esperanza débil que se tiene de que pueda haber una continuación. [...] El sentimiento de lo republicano [...] es el de una aspiración de libertades (no hay libertades: hay aspiración de ellas, como sucede con la democracia, con la felicidad o con otros elementos equívocos de nuestra vida) y de un conocimiento respetuoso del mundo y de los demás. Es también una estética: algo más que una política». Pero por más admiración que despierte en mí la II República y el título del trabajo juegue, un poco, a ese equívoco, lógicamente no se refería a ese período heroico de nuestra historia, a esa República imposible. Ni tan siquiera a aquella otra consagrada por Cervantes cuando hablaba de la "República de las letras" queriendo significar el conjunto de las personas sabias y eruditas. Tampoco está tomado del libro que publicó, en 1935, Albert Thibaudt, con ese mismo título, *La République des Professeurs*, en el que reflejaba el ambiente intelectual de la Francia del momento. La coincidencia es meramente casual, matización que debo a la erudición de mi amigo Miguel Martínón, que me advirtió del desafortunado precedente.

las razones que me llevaron a bautizar este trabajo como *La república del profesorado*⁶.

Para poder hacerlo así, tenía, además, que escribir una etnografía. Una aproximación cálida al colectivo que todavía hoy reivindicaba su derecho a la existencia en circunstancias distintas —que no distantes— de las que marcaron su origen. Intenté, pues, construir un texto que alimentara la secreta emoción de alguien que, perteneciendo a ese grupo, no quiere adoptar la postura desinteresada de quien toca algo que le es ajeno. Todo el proceso de indagación se sitúa dentro de lo que puede ser una corriente de trabajos en torno a lo que *hacen* y *piensan* los profesores y profesoras como temática emergente desde hace algunos años en nuestro país. En los límites siempre imprecisos del magma de producciones en torno al profesorado.

Tuve el atrevimiento de adjetivar el tipo de etnografía que quería hacer y lo coloqué como subtítulo: *Etnografía "crítica" de un MRP*. Me interesaba resaltar, también, a pesar de su esquematismo, una división dicotómica de la investigación sobre el profesorado⁷. Aquella que ofrece un panorama en el que se resalta, por un lado, *lo que nosotros conocemos sobre los profesores*, y por otro, aquella investigación sobre *lo que conocen y hacen los profesores*. Me inclino a pensar que *La república del profesorado* es una investigación situada en el segundo de los polos, sin que por ello

⁶ Traté, así mismo, de asumir la tradición etnográfica que busca en la utilización de metáforas, símiles o analogías como elementos sugestivos que produzcan cierta sorpresa; que sirvan para relacionar campos de conocimiento aparentemente distantes; que sirvan de instrumentos descriptivos o analíticos para aproximarse mejor al objeto de estudio. En todo caso, las metáforas siempre funcionan como modelos analógicos. Hablar pues de *La república del profesorado*, es hablar del espacio de autonomía colectiva creado por los propios profesores, con un tipo peculiar de organización. En la literatura pedagógica actual, la utilización del metaforismo empieza a ser frecuente. Me encuentro con títulos tales como: *Entre pasillos y aulas* de Juana Sancho; *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático* de Cristina Alonso Cano; *Cadenas y sueños, Hacer visible lo cotidiano* o *Patología general de la evaluación* de Miguel Ángel Santos —autor que hace un uso frecuente y consciente de este tipo de tropo—. Fuera de nuestro contexto abundan títulos como: *Brujas y brujería en las organizaciones educativas*, de F.W. Lutz; *Caminar por las rayas blancas: un perfil de la educación urbana*, de E.M. Eddy; el conocido manual de P. Woods, *La escuela por dentro*; el estudio dirigido por de Barry MacDonald, sobre una escuela bilingüe en EEUU a la que asistían hispanos, en plena guerra de las Malvinas y que llamó, *Pan y sueños*; *El maestro como enemigo* de Harry Wolcott; o *Soldados de crema de chocolate*, de David Jenkins, reflexión sobre un trabajo etnográfico realizado en Irlanda del Norte, que toma el nombre de un personaje de B. Shaw que siendo pacifista se ve envuelto involuntariamente en una zona de guerra. Cuando Harry Wolcott llama a su experiencia de maestro con niños kwakiutl, *El maestro como enemigo*, abre una dimensión conceptual sobre la cultura, que sólo está al alcance del lenguaje metafórico. A esto me refiero.

⁷ Esto no es más que una extrapolación de la disección propuesta por D. Jean Clandinin (1986) y Calderhead (1981; 1984) entre investigaciones *sobre* el profesorado en el marco de los estudios del pensamiento del profesor.

prescinda de aportaciones provenientes del primero. Pero profundizando en las dicotomías, si me interesó resaltar, de forma más clara, la diferencia entre "investigación *sobre* la educación", sobre el profesorado, e "investigación *desde* la educación" o *en* la educación. Es ésta una diferencia sustantiva que atañe a la función misma de la investigación y a la perspectiva con la que se aborda. Claramente he querido situarme en el segundo de los ámbitos mencionados: la investigación como parte de un proceso de implicación del investigador e ir, incluso, un poco más lejos: la investigación como una forma de acción política. Dicho de otro modo, he intentado hacer una *investigación educativa*, hecha desde la entraña misma del colectivo de personas que estudiaba, profundizando o participando en la dirección emancipadora de su propia práctica. No toda etnografía se sitúa en esta perspectiva, aunque reconstruya culturas de tipo local desde la propia visión de los sujetos implicados. Me hubiera gustado, no obstante, haber podido profundizar más en ese terreno, casi inexplorado. Me hubiera gustado que la tesis estuviera escrita en plural. Es decir, haber podido realizar una investigación abiertamente participativa. Donde estuvieran otras voces además de la mía y su presencia tuviera corporeidad a lo largo de todos y cada uno de los procesos. Me hubiera gustado que estuvieran aquí esas voces no sólo porque yo las llamo y las convoco. Sino porque el producto final fuera el resultado de decisiones colectivas. No ha podido ser así totalmente. En parte debido a mi falta de experiencia y de habilidad para generar las condiciones de una investigación de estas características, y en parte debido a circunstancias que yo intuyo externas a mis propias limitaciones, impuestas por la realidad misma del campo de trabajo. De todas formas no es una investigación *sobre* la educación. Desde fuera del objeto de estudio. Es un trabajo de investigación realizado desde la implicación del investigador en la situación que investiga. Insinuar esta perspectiva de aproximación al Movimiento de Renovación es lo que me llevó a utilizar el subtítulo, *Etnografía crítica*.

No hay ningún trabajo definitivo y absolutamente satisfactorio. Éste tampoco lo es. Cuando lo concluí, pensé que realmente entonces es cuando estaba en condiciones de comenzar. A lo largo de los capítulos que siguen, el lector tendrá que soportar, en el texto o en las notas, alusiones a las dificultades encontradas durante el trayecto. Dificultades de distinto orden, de cuya tediosa enumeración lo eximo ahora. No obstante si me gustaría señalar una: el carácter opaco y la sensación de impenetrabilidad de la realidad, a pesar de la familiaridad que tenía con el tema estudiado⁸. Y

⁸ Simultáneamente a esta sensación contradictoria, el tránsito continuado por un tema, la estancia prolongada, el trato con las mismas personas, llega a producir un empalagoso aturdimiento emocional. Sentía, también, la necesidad de distanciarme. El ejercicio de la crítica suponía una ascética intelectual en difícil equilibrio con esa cierta complacencia que puede producir la etnografía. Había leído un texto de J. Larrosa que me producía una gran incomodidad: «Respecto al modo de la crítica, de lo que se trata es de conseguir un

junto a ella, el desamparo, las ansias de huir, la reconciliación, la necesidad de leer, la necesidad de preguntar, de intentar buscar explicaciones, de volver de forma reiterada a formular las mismas preguntas. Fue un lento proceso de aprendizaje, un lento proceso impregnado de cosas que se aprenden a medida que se recorre el camino. Una cura necesaria contra la vanidad y contra los automatismos que despojan de complejidad la investigación y a la realidad.

Quise, además, hacer un trabajo que asumiera como inevitables y necesarios múltiples rasgos biográficos. La estructura profunda de cualquier ejercicio de indagación individual y, por lo tanto, de escritura lo es. Por más que se recubra de formas distanciadas que ocultan la mano y el pensamiento de la persona que lo escribe, es un proceso saturado de subjetividad. Frente a la ficción del texto objetivo, he pretendido hacer uno moderadamente lleno de autoría. Creo haber dejado claro, a lo largo del recorrido de las próximas páginas, que no me gusta cómo escribimos los *pedagogos*. Pero esto sería lo de menos, una pura cuestión estética, a la que no renuncio. Lo que verdaderamente me interesaba era resaltar lo que puede haber detrás de un estilo personal: la necesidad de reflexionar sobre la imposibilidad de separar *hechos* y *valores*. Poner en evidencia el carácter prejuicioso de cualquier actividad humana, la necesidad de hacer explícitos los valores y los componentes ideológicos de la persona que investiga. La *transgresión* estilística pretendía llamar la atención sobre la necesidad de superar esa especie de condición maldita, que lastra la investigación social con determinadas convenciones, e imprimir en dicha práctica determinadas dosis de audacia. Éste es, cuando menos, un intento que apunta en esa dirección.

* * *

He organizado este informe final del trabajo en torno a una estructura temática y he optado por una secuencia, al presentarlo, que va de lo más general a lo más particular⁹. Consta de dos tomos, el primero de los cuales recoge el texto de la etnografía

efecto de extrañeza, de desfamiliarización. Se trata, simplemente, de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones» (J. Larrosa, 1995: 13).

⁹ Lógicamente la estructura narrativa de un informe etnográfico es siempre algo problemático, y de límites poco definidos. Podría haber optado por una estructura distinta, contando una historia, desde los preámbulos de la entrada en el campo hasta la salida: esa es la fórmula que utilizan muchas etnografías clásicas. Opté por la estructura temática porque creo que lo requería la naturaleza de las cuestiones que planteo como interrogantes, que hacen mención al imaginario del colectivo que estudio. En cuanto a la secuencia u orden de las partes, hice una opción, por llamarla de alguna manera, *clásica*. Por ejemplo, Paul Willis (1988), en lo que hoy es, en otro sentido, un clásico del género, *Aprendiendo*

propriadamente dicha, mientras que el segundo se dedica exclusivamente a los *Apéndices*¹⁰. El primer tomo, está dividido en cuatro capítulos y un breve apartado final de conclusiones. El contenido de este primer tomo trataré de explicarlo a continuación¹¹.

En el *Capítulo I: Arquitectura inacabada*, intento poner de manifiesto la fundamentación teórica y orientación metodológica del trabajo. Planteo, además las cuestiones o interrogantes más importantes que trata de solucionar la investigación. Estos tres temas están precedidos por una breve visión panorámica, un *Inventario retrospectivo*, que les sirve de preámbulo y donde trato de hacer un recuento de mis intereses, expectativas, influencias, experiencia y formación, a la hora de abordar el trabajo de investigación. A continuación aparecen los tres epígrafes mencionados. En *Las preguntas*, hago un recorrido sintético por los cinco problemas básicos que voy a investigar, de los que extraigo los interrogantes u objetivos que pretendo dilucidar. En *Evocación de la teoría crítica* desarrollo lo que, convencionalmente, se denomina marco teórico, sintetizando algunos aspectos relacionados con la teoría crítica en general y la teoría crítica de la educación, en particular. Su virtualidad es iluminar el trabajo empírico y de interpretación así como para explicitar los supuestos sobre los que se sustenta la propia investigación. De este modo intento solucionar la interrelación entre el conocimiento del investigador y el conocimiento disponible sobre los sujetos que estudio. Y en cuarto lugar aparece el epígrafe, *Topografía etnográfica*, en el que abordo los problemas básicos de la orientación metodológica del trabajo. En concreto las coordenadas por las que discurre la denominada etnografía crítica.

a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, trastoca este orden: primero la descripción etnográfica, luego la reflexión teórica. Opción que tiene también sus riesgos pues induce a pensar que se recogen datos y se organizan sin ningún marco teórico de referencia, lo cual es palmariamente incierto, por lo menos, en el caso de Willis. En esta tesisura pensé que lo mejor sería desarrollar los presupuestos teóricos primero, contextualizar el estudio, después; describir los aspectos metodológicos y evolutivos, para llegar a la parte central: la configuración del tema. Terminó, lógicamente con un breve apartado, como ya he dicho, dedicado a las conclusiones.

¹⁰ Los distintos *Apéndices* recogen todos aquellos materiales, que aún siendo parte sustancial del propio trabajo, dada su extensión o su carácter excesivamente concreto o enumerativo, pensé que podrían distraer al lector del hilo argumental y los alejé del texto principal, condenándolos, quizá injustamente, al ostracismo. Su lectura, no obstante, es un complemento necesario para la comprensión global del trabajo. Quisiera llamar la atención del lector sobre dos de ellos: el diario de campo e investigación que aparece con el nombre de *Apéndice 3: Los afanes y los días: diario de hablar y ver*, y la transcripción literal de algunas entrevistas con informantes del MRP, que aparece bajo el título de *Apéndice 4: Palabras robadas*. Estos *Apéndices* figuran en dos disquetes de ordenador en el interior de la contraportada del II Tomo. Están grabado en WP 6.1. La razón de su inclusión en soporte informático no es otra que la evitar que el lector interesado deba manejar otro grueso volumen de mil páginas.

¹¹ Estos cuatro capítulos, más la coda final, están seguidos, como es habitual, de las referencias bibliográficas, *Bibliografía General*, que utilicé a lo largo del trabajo.

Toda investigación se desarrolla en unas coordenadas espaciales y temporales precisas. Es hija inevitable de una geografía. Pero también se mueve en un entramado de relaciones sociales y políticas determinadas. La situación social que se estudia carga sobre sus espaldas historias y tradiciones, y las personas que son descritas se mueven en escenarios, en los que transcurre la acción, que es conveniente desvelar y contar. Todo eso trato de reflejarlo en el Capítulo II: *Historias contextuales*. Cual tramollista, coloco los diversos decorados —el decorado como parte de la obra— para ubicar, contextualmente, el trabajo de investigación. El primero de los contextos que describo es el entorno físico, socio-cultural y político en el que se desarrolla la narración del colectivo: las Islas Canarias. Evidentemente selecciono algunos elementos de su devenir histórico que me han parecido relevantes para su comprensión. Este apartado aparece con el nombre de *Las Islas de San Blandón*. Le sigue *Los días propicios*, donde trato de la reconstrucción de algunos eventos y características del decurso de este grupo de profesores y profesoras. Esta mínima historia se engarza en la del colectivo más amplio que existe, desde esa misma época, en el resto de España con el nombre de Movimientos de Renovación Pedagógica y se entrelaza con algunas de las políticas educativas desarrolladas a lo largo de la época, tanto por el Ministerio de Educación, como, en su momento y en menor medida, por las instituciones de gobierno de la Comunidad Autónoma¹². A partir de aquí abordo, bajo el título *Tránsito en un paisaje con personas*, lo que tradicionalmente se conoce como identificación y selección de informantes y escenarios. Desciendo así al contexto más próximo en el que se tuvo lugar el trabajo, para dar cuenta de qué personas intervienen en el relato y por qué, qué escenarios se escogieron y qué razones avalan su elección. Termino este capítulo con un apartado donde trato de exponer los conocimientos previos que tenía de esas personas y del escenario, en lo que denomino *El yo testifical*.

En el Capítulo III, *El proceso*, cuento de forma pormenorizada los aspectos metodológicos e incidentales de la investigación, tratando de reflejar no sólo los aspectos formales en cuanto, por ejemplo, al diseño y su evolución, o la descripción

¹² Hablo de *mínima* historia en el sentido de que es un esfuerzo por decir lo que considero que es relevante oír de lo que han hecho los MRPs y el MRP "Tamonante", no por su extensión, que podrá parecer excesiva. Carecemos de monografías sobre la historia de los MRPs. En mi defensa he de decir que defiendo un sentido un tanto historicista de la etnografía y, en consecuencia, entiendo que *Los días propicios* es parte substancial y solidaria de la interpretación de la cultura del colectivo. Por eso, en el prolongado relato del contexto histórico del MRP introduzco la interpretación de los participantes en la reconstrucción de la propia historia del grupo y su visión sobre los acontecimientos históricos de la época. No es, aunque podría haberlo sido, una reconstrucción exclusivamente documental. El modelo de Escuela Pública que defienden los MRPs, por ejemplo, es imposible entenderlo al margen de una visión diacrónica que lo arrope y haga inteligible, por eso aparece esa dilatada diacronía.

de los instrumentos, sino que trato de relatar su específica adherencia al campo y la modulación particular que sufren en *esta* investigación. Está dividido en siete apartados o epígrafes. En el primero apunto algunos supuestos de la etnografía tal como fueron utilizados en el trabajo, *La indagación*; planteo cuál ha sido el papel jugado por el investigador a lo largo del proceso, *El rol equívoco*; trato de seguir la evolución de los objetivos de investigación en *Otras metamorfosis*; describo las técnicas empleadas y el proceso de recogida de información, en "*A tool making animal*"; cuento cómo se realizó el proceso de análisis y el tipo de criterios de veracidad que empleé, en *El laboratorio*; en el epígrafe que denomino, *Plaza pública*, retomo el carácter ideológico y participativo de la investigación; y concluyo con un apartado sobre el proceso de elaboración del informe final de investigación, *La escritura*.

El Capítulo IV, *El imaginario colectivo*, es el capítulo que cierra, recoge y sintetiza temáticamente la visión y la práctica del grupo estudiado. En él organizo por categorías cada uno de los elementos que constituyen las señas de identidad del colectivo. Veo el MRP, como una forma particular de vida social definida parcialmente por la red compartida de concepciones y formas discursivas que estas personas emplean, no sólo para entenderse y actuar, sino para desarrollar una actividad organizada en el ámbito de la educación y en el ámbito socio-político con fines emancipatorios. En una primera aproximación, la más extensa, abordo sus concepciones en torno al currículum y al cambio curricular, al tipo de profesionalidad que subyace y sus concepciones y formas de acción organizada. Aquí aparecerán temas como: Escuela pública, el papel de los contenidos y los criterios de selección cultural, la renovación metodológica, las reformas, estrategias para abordar el sexismo, la construcción de la profesionalidad, la crisis organizativa, etc. Esta aproximación va seguida de un intento de interpretación de MRP como una comunidad crítica del profesorado, en torno a cuatro grandes cuestiones: cómo desarrollan el ejercicio de la crítica ideológica, cómo interpretan de forma totalizadora la realidad educativa y social, cómo desarrollan teorías y estrategias para ganar y educar las conciencias y, finalmente cómo articulan su compromiso en formas concretas de acción. En definitiva este capítulo trata de ver en qué medida los aspectos curriculares, cambio educativo, profesionalidad y organización, configuran una peculiar teoría crítica de la educación.

Finalmente —*the last but not de least*— el más breve de los apartados del trabajo, recoge, bajo el título *Recuento: una modesta proposición*, la síntesis o quintaesencia de los aspectos que considero más relevantes a modo de conclusiones. He querido evitar explícitamente el nombre *conclusiones*, precisamente para evitar el equívoco de que el trabajo es algo definitivo y concluyente. Cualquier investigación debe tener carácter abierto, y la investigación educativa es consustancialmente inconclusa. En este apartado final intento, de forma autocrítica, valorar los hallazgos, las luces y las sombras surgidas en el proceso de investigación y planteo algunos interro-

gantes que quedan abiertos al debate. Está dividido en tres subapartados. En el primero, *Rememoración*, trato de sintetizar los aspectos relacionados con el contenido del informe. En el segundo, *Toda la verdad sobre el caso* —ironía policiaca— hago una reflexión sobre los aspectos metodológicos y sobre la experiencia etnográfica. Finalmente, en *Futuro imperfecto*, trato de hacer algunas propuestas e inferencias sobre el futuro.

Desde mi punto de vista, la existencia del MRP "Tamonante" y los MRPs en general, constituye una experiencia única, que merece la pena escudriñar, porque forma parte de esa larga nómina de intentos por transformar la educación y mejorar la calidad del mundo y las personas que en él viven. Son quizá la continuación, menos idealizada, de aquella ensoñación machadiana de Escuela Popular de Sabiduría Superior, que Juan de Mairena, no pudo fundar por la muerte prematura de su maestro. Habría que recordar la finalidad que el mismo Juan de Mairena le otorgaba, cuando decía: «La finalidad de nuestra escuela, con sus dos cátedras fundamentales, como dos cuchillas de una misma tijera, a saber: la cátedra de Sofística y la de Metafísica, consistiría en revelar al pueblo, quiero decir, al hombre de nuestra tierra, todo el radio de su posible actividad pensante, toda la enorme zona de su espíritu que puede ser iluminada y, consiguientemente, oscurecida; en enseñarle a repensar lo pensado, a desaber lo sabido, y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a creer en algo». Concluyo de manera precipitada y quizá imprudente: el colectivo que estudio en estas páginas, muestra la posibilidad y el intento de reconstruir en nuestro país una cultura colectiva de izquierdas, ligada a la realidad y a la práctica social. Un intento, como todo esfuerzo humano, limitado e imperfecto, pero enormemente estimulante.

CAPÍTULO I



ARQUITECTURA INACABADA

1. Inventario retrospectivo

Todo lo que se escribe en estos tiempos y vale la pena leer está orientado hacia la nostalgia.

Julio Cortázar. *Rayuela*.

Decía Fernando Pessoa que todo comienzo es involuntario. Yo, que soy un mal lector de su obra, pienso en las certezas e incertidumbres de este rotundo aforismo del desasosegado escritor lisboeta¹³. Lo pienso mientras este trabajo se me escapa de las manos. En cierta medida no sé exactamente por qué lo empecé —Hammersly, afirmaba que hasta que no se concluye una etnografía, realmente, no se sabe muy bien qué es lo que se ha hecho—. Podría corroborar este aserto, de manera entusiasta, con mi experiencia.

¹³ Pessoa es para mí uno de esos personajes inquietantes del mundo de la cultura, que producen sentimientos contrapuestos: atracción y simultáneamente repudio. Profundamente reaccionario desde un punto de vista social, es uno de los escritores más complejos, laberínticos y brillantes de nuestro siglo. Podría haber citado a cualquiera de sus coetáneos definitivamente beatificados; autores de mayoría absoluta, que diría Vázquez Montalbán, y que casi da pudor citar con familiaridad: Neruda, Miguel Hernández, León Felipe, Cernuda, Unamuno o Antonio Machado por los que siento una secreta sintonía. He querido traer a Pessoa por su discurso heterónimo. En cierta medida este trabajo es un ejercicio de heteronomía donde están las voces de los otros, traídas por mí, y que son yo sin serlo.

La busca

Me empeñé en estudiar un asunto decididamente nostálgico: un pequeño colectivo de maestros y maestras, fundado a finales de los años setenta en las Islas Canarias. Entré inerme. Sin saber muy bien cómo pude llegar a elegirlo, intuí que estaba trabajando en algo que me era dado al margen de un proceso estrictamente racional, sobre el que pudiera decidir. El decurso de los acontecimientos estuvieron, pues, presididos por esa perplejidad. Tuve la sensación de ser llevado involuntariamente hasta allí. La percepción de que los actos de las personas parecen estar guiados de forma inexorable y poco transparente. Y de que las personas que investigamos por oficio, no dejamos de serlo al investigar. Un comienzo involuntario.

Pero también asumía la categoría rilkiana según la cual hay trabajos —él lógicamente se refería al de determinados poetas— que son un acto de inevitabilidad y de necesidad. Esa es la otra cara de la pequeña historia de afinidades electivas que supuso, en mi caso, pasarme un buen número de días aferrado a este trabajo: la inevitable sensación de predestinación profana que aleja cualquier comprensión azarosa de un comienzo involuntario. Su elección me ha parecido sujeta a una forma, quizá oculta, pero intuible de determinación. Sujeta por hilos invisibles que la ligan a circunstancias precedentes y que hacen que todo ocurra como tendría que ocurrir, como si fuera una trama urdida con algún propósito. Hilos, en todo caso, cuyos caprichos enredos se pueden descubrir. He llegado, en este proceso lleno de perplejidades, a pensar que estaba ciertamente *predestinado* para hacer este trabajo, impelido por una especie de lógica circunstancial.

Sea como fuere, elegí el estudio de ese colectivo, conocido con el nombre de Movimiento de Renovación Pedagógica como tema de tesis doctoral. Poco a poco fui padeciendo la enfermedad amorosa del apego y la posesión, de tal forma que hoy no sabría discernir quién eligió a quién. De todas maneras, este sinuoso y, hasta cierto punto, obscuro proceso electivo, no sé hasta dónde puede ser objeto de una rigurosa introspección analítica, para averiguar las causas últimas de tal decisión. Puede ser, incluso, que todo tenga una explicación más sencilla y común. En todo caso, la única persona que está en el secreto de las idas y venidas, de los recovecos, dificultades y logros es el propio sujeto que investiga, el autor¹⁴, y un reducido grupo de confidentes

¹⁴ Traducir el conjunto de experiencias de una investigación a un informe escrito es una cabriola epistemológica. Magritte escribió debajo de uno de sus cuadros que representaba de manera perfecta una pipa: "esto no es una pipa". El efecto engañoso de la escritura, combinado con los artificios formales de las secuencias tradicionales de la presentación de informes científicos (marco teórico, planteamiento del problema, elaboración de hipótesis, diseño de instrumentos, presentación y discusión de resultado y conclusiones), puede

y amigos que lo han podido vivir de forma vicaria.

La intensa sensación que he tenido desde el principio es la de que todo parecía propicio para que yo pudiera llevar adelante con éxito la tarea de hurgar en el grupo: había estado *allí* y además tenía una cierta fijación con respecto a las posibilidades del trabajo etnográfico.

El tema y la trama

Pero no es sólo la elección la que estuvo sometido a estos caprichos. El camino previo, la gestación y la circunstancia de cómo llego hasta el asunto que durante seis años he tenido entre manos, es también una cuestión que debería poner sobre la mesa. ¿Qué factores o condicionantes han gravitado en este tránsito? Si la pregunta tuviera que responderla Don Santiago Ramón y Cajal, seguramente me diría algo así como: «Mi querido joven aficionado a la investigación, ¡léase usted *Los tónicos de la voluntad!*, y comprobará que, eso que usted llama factores, se hallan rigurosamente vinculados al medio físico y moral en los que se desarrolla su trabajo de investigación. Aprovecho también la ocasión que me brinda para prevenirle contra "nuestros Jeremías de la Universidad". Trabaje duro y olvide de todo lo demás»¹⁵. Aleccionado con las

ser un buen programa de domesticación intelectual y de rigor destinado a atemperar los juveniles impulsos a la especulación gratuita, pero también una forma de ocultación y de envilecimiento intelectual. Pueden hacernos creer que la pipa pintada es realmente una pipa. Una trampa, una manera de velar lo que es por naturaleza complejo y opaco. Me preocupaba la posibilidad de traicionar la dificultad del proceso de investigación, su carácter dubitativo, incierto y artesanal. Convertir la tesis en un producto fácil. Me preocupaba la posibilidad de hacerlo de forma tal que se desvelara este intrincado proceso. Hacer ver, por ejemplo que su gestación y elaboración tiene mucho de perpetuo comienzo, de interrogación, de penosa comprobación de lo obvio. El instrumento que utilizamos para narrar la experiencia, tiene también mucho de imperfecto. El lenguaje y su inevitable linealidad es uno de los retos y una de las limitaciones que la escritura nos impone. Lenguaje escrito, inevitablemente ligado a la sucesión de signos gráficos. Pero la sensación de estar ante un producto acabado se compadece mal con la experiencia laberíntica que supone ese proceso. Ante la imposibilidad de contarlo todo, recurrimos de manera cinematográfica al "montaje", al troceado, a la selección de planos y secuencias. Optamos por una morfología, por una arquitectura que puede jugar la mala pasada de contribuir artificialmente a la ficción de un todo coherente y trabado que eclipse la naturaleza más bien evanescente de todo esfuerzo por comprender la realidad.

¹⁵ Efectivamente, entre la amenidad de las páginas y la acumulación de consejos, encontré, por ejemplo, una buena tipología de *Jeremías*: «Estos ilustres fracasados agrúpanse —dice el maestro— en las principales clases siguientes: *diletantes o contempladores, eruditos o bibliófilos, organófilos, megalófilos, descentrados y teorizantes*» (S. Ramón y

palabras del maestro, encontré cuatro factores que podrían haber condicionado, lógicamente, con distinta intensidad, la rareza de la elección: la importancia objetiva del tema, mis intereses personales, las condiciones materiales para poderlo abordar, y el contexto institucional.

Antes, sin embargo, mencionaré a una compañera de viaje cuya sombra se alarga y penetra los entresijos del proceso de trabajo. Me refiero a la inevitabilidad de la vida cotidiana. Ella impide vivir la investigación como un autómatas preprogramado, como un ser incorpóreo. Durante el trabajo de tesis he tenido que seguir yendo al supermercado, a la farmacia, al mecánico... He seguido ejerciendo el conjunto de rutinas cotidianas, "el oficio de vivir", diría Pavese. No me he despojado de la cotidianidad. El trabajo de investigación está dentro de este ámbito y forma, por tanto, parte de la vida.

¿En qué medida el resto de los factores, que mencionaba antes, han estado presentes en la gestación de la tesis?. Su peso específico tiene más que ver con una racionalización a posteriori que con el cálculo previo y metódico. Así, por ejemplo, sobre la importancia "objetiva", a la sustantividad del tema, me gustaría hacer algunas precisiones. Como trataré de demostrar a lo largo del trabajo, el conjunto de problemas que aquí se abordan tienen relevancia por lo menos dentro de un contexto educativo, ético y políticamente comprometido con un desarrollo crítico de la enseñanza, pero soy consciente que esta cuestión al rozar temas relacionados con aquello que es valioso no puede tener una validez universal ni suprahistórica. Así pues, por lo menos desde mi punto de vista, el tema elegido era relevante con respecto al conjunto de cuestiones e interrogantes que tiene planteada la educación en nuestro contexto y con la reivindicación reflexiva de la teoría crítica de la educación. Dudo de la existencia de la objetividad en abstracto. Ésta siempre tiene carácter referencial: un tema es importante dependiendo del contexto en el que surja, de la finalidad que persiga. Es desde ese contexto ideológico desde el que se puede valorar su importancia.

Admito la aparente irrelevancia del estudio de un pequeño colectivo del profesorado, que no vive hoy precisamente sus mejores momentos. Pero ¿qué movimiento social, con una ideología de izquierdas no está en la actualidad en la dubitación? ¿Es éste, acaso, un motivo suficiente para relegar su estudio? ¿Qué problemas son hoy relevantes en un contexto donde la crisis interesa también la médula de las ciencias sociales? En todo caso se impone la necesidad de volver a situar la totalidad del debate en ciencias sociales en el contexto del espíritu de los tiempos, como dice el profesor Blas Cabrera (1994). Pues el conjunto de interrogantes e impugnaciones sobre qué es lo relevante o no, tiene su origen en

Cajal, 1981: 84). ¿Por qué la gente se empeñaba en que leyera *Cómo hacer una tesis doctoral*, de Humberto Eco, como si fuera el único compendio de sabiduría doctoral?

la pérdida de credibilidad de los grandes proyectos históricos y sociales y de los cambios económicos, políticos e ideológicos derivados de una aceleración del ritmo de la historia, a los que las ciencias sociales, implícita o explícitamente, aparecían vinculados y donde adquirían su principal sentido. Así, la caída del Este, la crisis económica estructural del capitalismo, la tendencia a la desaparición del Welfare State, entre otros, actúan como contexto inexcusable que obliga a resituar el propio quehacer científico. (B. Cabrera Montoya, 1994: 16-17)

De lo dicho hasta aquí no se deduce necesariamente el interés que el tema pudiera despertar en mí —segunda de las cuestiones que forman parte de la trama y que trato de esclarecer—. En todo caso no son cosas separadas. La relevancia sustancial del tema está muy ligada a la subjetividad de mis intereses, que tampoco residen en una esencia preexistente clausurada a las influencias externas y al contexto ideológico y académico en el que me muevo. Me refiero a ese mecanismo tan escurridizo al que aludimos con "eso me interesa", "me gusta". Parece evidente que si el tema no hubiera tenido la capacidad de suscitar mi interés, de excitarme, difícilmente hubiera podido convivir con él durante tanto tiempo. La presentación del propio trabajo es, creo, la prueba más palpable de esta, no siempre fácil convivencia, que en alguna medida expresa mi compromiso.

Otro de los factores que, sin duda, ha condicionado mi interés temático es el contexto institucional en el que nace y se desarrolla el trabajo de tesis. Me refiero no tanto al contexto universitario general, cuanto a ese contexto más próximo constituido por la estructura departamental en un doble sentido. En cuanto estructura visible formada por personas, despachos, reuniones, papeles, etcétera y a esa otra estructura de relaciones o clima departamental que siendo algo, también próximo, es un elemento más difuminado e intangible: el colegio invisible del que hablaba Popkewitz. Bien, pues en este contexto, el trabajo comparte valores que indudablemente han condicionado mi elección. A pesar de la no existencia de un programa de investigación más amplio, donde mi tesis fuera un eslabón de la cadena, en un conjunto interrelacionado de problemas de investigación —en el caso improbable de que pudiera y debiera existir tal programa—, compartimos una serie de presupuestos fruto de un ya largo proceso de colaboración y de discusión intelectual. Me refiero, por ejemplo, a la opción implícita que se ha hecho en cuanto a no constituir un colectivo de investigadores alejados de la realidad, ni de simples aplicadores de conocimientos, sino el constituir un colectivo que se plantea el problema de una práctica social desde la institución universitaria. Colectivo en el que hay un interés creciente tanto por la producción de conocimiento, como por la búsqueda de sentido a la acción. Por hacer investigación educativa activa y no investigación sobre la educación. Por entender que tanto la producción de conocimiento y la práctica no son cuestiones ni separadas, ni reñidas. Es más, por tratar de no crear un cenáculo de eruditos encerrados en los

límites de la vida departamental o intrauniversitaria. Pero además está el clima, ese entramado de relaciones, actitudes y prácticas, a mi modo de ver, teñido por los contornos de un cierto compromiso político —preocupación por los asuntos de la polis—, situado simbólicamente en la utopía de una modesta versión de la rive gauche, en el espacio amplio y diverso del compromiso intelectual.

A partir de 1988 se intensifica un proceso, iniciado años atrás, de reflexión y de actividad que nos lleva a desarrollar múltiples experiencias y a profundizar el compromiso en acciones relativamente atípicas dentro de la universidad: a trabajar directamente con el profesorado de distintos niveles educativos en un proceso que ha supuesto un mutuo enriquecimiento, el asentamiento del Departamento como institución de cierto peso en el mundo educativo de Canarias¹⁶. Al factor institucional atribuyo parte de la culpa de que fuera surgiendo en mí la idea y la posibilidad de esta tesis: un clima particular que nos ha llevado a todos a tener una profunda preocupación por la educación pública y a la conexión del trabajo universitario con los problemas educativos de la sociedad. Con este conjunto de valores que se dan en la institución en que he trabajado y con los que me siento identificado, más allá del mero compromiso administrativo, no es de extrañar que definitivamente me decidiera a abordar el estudio de los MRP de esta tierra¹⁷.

Pero las condiciones materiales de la investigación también contaban. Aquí suelen aparecer de forma apresurada todo género de lamentaciones abstractas, que muy pocas veces se analizan desde un punto de vista político y social. La infraestructura de que dispone la universidad para la investigación en ciencias sociales, en gene-

¹⁶ En estas actitudes bienintencionadas subyace, lo sé, un problema estructural de difícil solución. Recordaba un texto de A.I. Pérez Gómez donde denunciaba la disparatada segregación institucional de ámbitos relacionada con la educación y la mejora del sistema educativo: «ya es hora de integrar los programas de formación inicial, investigación educativa, innovación curricular y perfeccionamiento del profesor en proyectos convergentes. ¿Quién puede comprender el espectáculo de la disociación y aislamiento actual? Una escuela de Magisterio que nada tiene que ver con la investigación educativa ni con la innovación curricular, ni con el perfeccionamiento del profesorado. Unas secciones de Pedagogía en las Facultades que para nada se relacionan ni con la formación ni con la innovación, ni con el perfeccionamiento. Unos Institutos de Ciencias de la Educación en declive, cumpliendo con variopintas y autodefinidas funciones. Unos CEP trabajando en la innovación curricular y perfeccionamiento del profesorado que demandan, frecuentemente sin éxito, el apoyo del resto de la instituciones. En fin, una Administración provincial, regional-nacional y estatal, que promueve programas paralelos de investigación, innovación curricular y perfeccionamiento del profesorado» (A.I. Pérez Gómez, 1990: 87). Remover esta situación es no sólo enfrentarse a poderosísimas inercias institucionales, al arraigado y secular corporativismo, sino que supone una batalla política que nadie parece estar dispuesto abandonar.

¹⁷ En este proceso, sobre todo en sus inicios, tuvo bastante que ver el papel de catalizador jugado por Juan Manuel Escudero. Su apoyo continuado no hizo más que animarnos a trabajar con más rigor en la dirección de un mayor compromiso.

ral y en educación, en particular, no deja de ser lamentable por muchos motivos. Es este un endemismo recurrente de la investigación educativa en nuestro país. El mismo carácter de la tesis, como investigación individual lastra considerablemente las posibilidades de acceder a cualquier tipo de ayuda. Además entre los "veteranos" del oficio parece existir una absurda competición para demostrar quién ha investigado en peores condiciones y con menos medios. Lo cual no deja de ser un poco grotesco. Conclusión y obviedades: las condiciones son limitativas y restrictivas.

A grandes rasgos, el conjunto de elementos que he descrito, hicieron que cuajara la idea de investigar este colectivo de profesores y profesoras. El tema no desbordaba las posibilidades prácticas para llevar adelante una investigación con ciertas garantías, ante la precariedad de medios. La investigación etnográfica parecía reunir algunos requisitos de austeridad, que la convertían en una forma de trabajo adecuada en tiempos de estiaje. La propia simplicidad de medios e infraestructura: lápiz, papel, memoria, paciencia, tiempo, receptividad y una curiosidad infinita sobre los pequeños acontecimientos que se investigan, no parecen requisitos demasiado exigentes. Una modalidad de investigación para tiempos difíciles ya que el instrumento principal es el propio investigador, como se ha dicho hasta la saciedad. A pesar de todo, no creo que haya que hacer de la necesidad virtud, y de la estrechez y mezquindad con que se valora socialmente la investigación social —y se reproduce institucionalmente en las estructuras universitarias—, ni un atributo de la probidad, ni un paradigma digno de imitación¹⁸.

Por lo tanto, si el tema tenía entidad suficiente, despertaba en mi los resortes necesario desde el punto de vista del interés personal, si el contexto era propicio y los medios suficientes, parece que se daban las condiciones exigibles para realizar el trabajo de investigación. Sólo hacía falta poner manos a la obra.

Tras esta trama de factores, el tema. El colectivo que iba estudiar me era muy próximo, espacial, ideológica y afectivamente. Yo mismo fui y soy miembro del MRP "Tamonante". En este sentido la elección parecía avalada por un conjunto de proximidades. Si bien la idea de comenzar esa investigación fue totalmente casual e induci-

¹⁸ Me gustaría contar una anécdota algo prosaica —como todas aquellas que tienen que ver con desplazamientos, alojamientos, manutenciones— pero sintomática: desde el 13 de marzo de 1993, hasta 15 de mayo del año 1994, asistí como representante de los MRPs de Canarias, a las reuniones de la Mesa de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado, una especie de órgano de gestión, coordinación y representación de todos los Movimientos. Reuniones que se celebraban normalmente en Madrid. Esto me sirvió para tener una visión de conjunto sobre la situación de los Movimientos, para conocer a muchas de las personas más activas de los MRPs y para poder acceder a decenas de documentos e informaciones relevantes de la vida y la organización. Si "Tamonante" no me hubiera designado para este puesto, dudo que ninguna institución, pública o privada del Reino, me hubiera proporcionado los medios para establecer estos contactos, durante un periodo de 15 meses, para conocer de cerca como era la Confederación de MRPs.

da, como narro en el libro de campo¹⁹. Una vez tomada la decisión, empieza a llamarme poderosamente la atención el hecho de que en la década de los setenta aparecieran en todo el Estado español los mencionados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). Movimientos que se revelaban como formas de autoorganización de un sector del profesorado, con un fuerte componente crítico frente a la realidad educativa y desplegando una enorme actividad. La naturaleza de estos movimientos, su presencia activa en el seno del profesorado y de la sociedad, mostraban el intento de configurar alternativas a la educación desde el propio profesorado. Si esto se confirmaba, pensé, ¿cómo no iba a ser importante saber quiénes son, dónde están, cómo lo hacen y por qué?

Uno de los atractivos que, sin duda, me indujo a reencontrarme con el Movimiento era aquella imagen, que el paso de los años ha dulcificado convenientemente, de ebullición exultante: organizaban congresos, jornadas, Escuelas de Verano —sobre todo, Escuelas de Verano—, colectivos temáticos, asambleas; editaban manifiestos, revistas, hacían mesas redondas, debates, conferencias y proyectos de innovación. Y también, reuniones, muchas reuniones. Clara Malreaux decía que "la revolución era verse mucho". Pues bien, los Movimientos, en aquel tráfago de actividades, se reunían y se volvían a reunir: había que verse mucho y hablar mucho. Todo esto les confería un sello especial que contrastaba con la rigidez y la esclerosis de la formación "oficial". Entrar en una Escuela de Verano era entrar en un espacio marcado por rasgos lúdicos y por una especie de intercambio verbal incontinente —yo mismo recuerdo Escuelas de Verano en las que no asistía a ningún curso sino que iba a charlar, por los pasillos, en el bar, en la calle, en las esquinas—. Anselmo Fariña, un superviviente de aquella época, pasó por la misma experiencia y me lo contaba así:

—Yo conocí muy bien el mundo de los pasillos. Hasta que empecé a trabajar, iba a las Escuelas impares, que eran las que se celebraban en Tenerife. Pero siempre en el mundo de los pasillos. Nunca participé en cursos, ni en su organización, ni en nada. Me incorporé más a lo que era el mundillo de Tamonante y su entorno después, a través del Grupo Traquítico, que había en el Sur con Antonio Cabrera y todo este mundo de investigación del medio, Escuela Canaria.

— ¿Por qué te interesaba el mundo de los pasillos?

— Hombre, yo creo que porque era donde se podía encontrar uno con gentes de izquierda. Y donde podías hacer contactos, hablar. Digamos que mi relación con la Escuela de Verano era más en la medida en que permitía todos esos contactos con gente con inquietudes progresistas y sociales, más que educativas (*Entrevista con Anselmo Fariña, 172*)²⁰.

¹⁹ Ver relato del día 25 de abril de 1990 en *Apéndice 3*.

²⁰ Las transcripciones literales de las entrevistas que cito en este trabajo se encuentran en el *Apéndice 4: Palabras robadas*. En el resto del texto, siempre que aparezca un fragmento de entrevista (*Entrevista con...*), debe buscarse en el mencionado *Apéndice*.

Ir a las Escuelas de Verano era entrar en un espacio *del* profesorado, como le gusta decir al profesor Martínez Bonafé. Todo esto constituía un atractivo incuestionable: ¿Por qué se reúnen tantos profesores, durante el período de vacaciones, a trabajar juntos?, ¿por qué hablan tanto?, ¿por qué da la impresión de que se lo están pasando tan bien?

Desde el inicio de la investigación me daba cuenta de las posibilidades que ofrecía el tema. ¿Cómo después de tres años de docencia en la universidad no se me había ocurrido indagarlo?

La mirada crítica

Así se fue consolidando la convicción de que el estudio de los Movimientos de Renovación Pedagógica constituía, una reflexión ineludible por múltiples razones. Entre ellas, y no la menor, la propia existencia de una fuerte corriente de investigación, concomitante con una nueva sensibilidad por superar los estrechos márgenes del academicismo, entendiendo por academicismo esa dilatada y polimorfa tradición que va desde los diversos ropajes del idealismo a las formas más sofisticadas de neopositivismo. Corriente que pone en entredicho formas y contenidos de la investigación actual. Había leído en un libro de J. Smyth, *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, algo sobre

la crisis de confianza en el conocimiento profesional en general y en el conocimiento sobre formación de profesores en particular. [Muchos autores en la actualidad] subrayan las limitaciones, el estado incompleto y la debilidad de dar relevancia exclusivamente a la forma técnica o instrumental del conocimiento sobre enseñanza. Aquellos que argumentan que la enseñanza tiene bases científicas suficientemente demostradas (Gage, Dunkin y Biddle; Hunter), y que los profesores deberían seguir las prescripciones derivadas de estas investigaciones, ignoran la importancia del conocimiento elaborado por los prácticos, de hecho, mucho más exacto y relevante. (J. Smyth, 1987: 15)

Pero hacer este esfuerzo desde la universidad, es decir, desde fuera de la propia realidad que se investiga es un esfuerzo no exento de riesgos: "Tocar" la práctica se ha convertido, paradójicamente, en una sutil seducción para el mundo académico, que la contempla con una no disimulada fascinación a la par que con un cierto recelo. Por eso también me parecía un *locus* propicio el estudio de un movimiento de renovación. Yo, como he dicho, había estado *alli*: veinte años de docencia no universitaria constituye un tiempo suficientemente dilatado para producir una cierta sensación de esqui-

zofrenia, para tener una experiencia escindida. Por eso investigar el colectivo elegido fue una forma de volver, de rescatar parte de lo que he sido.

Pero en mi caso, la compulsión por estudiar lo que ha hecho el profesorado, individual o colectivamente, parte no sólo de una concepción emotiva de la investigación o de una conciencia poco feliz sobre la función de la actividad universitaria, cuanto de la necesidad de contribuir, modestamente, a la construcción de esa nueva relación entre los teóricos y los prácticos que supere la relación tradicional, abstracta, formalista y unidireccional de entender ese binomio. Donde los teóricos, con mayor o menor elegancia y fortuna, sentían la obligación de decirle a los prácticos cómo debían actuar. Parece llegada la hora —y en ese sentido trabaja la teoría crítica, tal y como yo la entiendo— de hacer un esfuerzo por comprender las prácticas del profesorado, por problematizarlas, por despojar la investigación del pesado fardo del academicismo estéril, de la prédica pseudocientífica y neutral. Las concepciones prescriptivas —nobles— han hecho fortuna sobre la base de autorrepresentaciones, aparentemente legitimadas por su abstracción y por su desinterés. Estas posiciones, en apariencia no mediatizadas, ni contaminadas por prácticas sociales e históricas, parten de supuestos de racionalidad que han jugado en el seno de las ciencias sociales, un papel dudosamente científico, epistemológicamente insuficiente y políticamente cómplice de muchas situaciones injustas. Tampoco propongo una forma dulcificada de investigación cualitativa. Defiendo, lo diré con una frase hecha, la denominada *investigación participativa* con fines emancipadores, donde se busca conscientemente la participación democrática de los implicados²¹ y su compromiso político para tomar conciencia y transformar la realidad que viven.

Ninguna de estas reflexiones es el resultado de una súbita originalidad. Son el fruto de rumiar lecturas y de la discusión. Influencias "literarias" directas, lógicamente también las he recibido. Que pueda explícitamente reconocer, simplificando un panorama más dilatado, hay dos: los trabajos de Martínez Bonafé y los de Willis. Los del primero referidos a transformación de la educación y la sociedad desde una perspectiva emancipadora y al estudio del papel que juegan en nuestra sociedad, la aventura de los Movimientos de Renovación. El segundo, porque sus trabajos reflejan también alguno de los supuestos básicos de la ciencia crítica, principalmente su libro *Aprender*

²¹ Sobre el sentido de la investigación participativa me gustaría ahora hacer alguna precisión que ampliaré en el capítulo tres. No se trata, tan sólo, de que uno *permita* el participar a las personas que investiga, con mayor o menor benevolencia. Se trata más bien de que ellas te dejen que investigues en la dirección en la que caminan. Digo esto para evitar posibles equívocos. Yo defiendo que mi investigación es participativa, pero no en un sentido formal, como aparece en los manuales de manera, muchas veces, estereotipada, donde el investigador simula ser un salvador, que redime a los investigados o mitiga su ceguera. Yo hablo de proceso de participación no en ese sentido formal, sino en sentido real.

a trabajar, realizado desde una aproximación etnográfica, demostrando a partir del estudio de la contracultura escolar, la pervivencia de formas de dominación y poder sociales. Y no solo describiendo estos mecanismos sino considerando formas para modificar estos procesos. Así como por su concepción del «mundo social como algo en movimiento, complejo, contradictorio y caracterizado por el papel activo del ser humano» (Popkewitz, 1988: 81), es decir, por su defensa de lo que convencionalmente ha venido en llamarse, la teoría de la resistencia, perspectiva que puede dar sentido a la acción emancipadora.

Pero asumir explícitamente la teoría crítica implicaba también algunos riesgos. Sobre todo el riesgo de la simplificación. Por eso estas declaraciones de principios, no están exentas de un cierto rubor. Contrasta hoy, cuando se afirma la condición posmoderna y los cambios estructurales que en ella germinan; cuando se exacerbaban el relativismo y el individualismo; cuando el nihilismo cultural, social y político parecen constituirse en nuevas claves para la interpretación de los tiempos que se avecinan; cuando en plena crisis de valores de la izquierda, de crisis de identidad —programática y organizativa—, contrasta, digo, el hecho, nada infrecuente, de proclamas y adhesiones rabiosamente críticas en ciertos ambientes académicos y políticos de nuestro país. Lo decía, por ejemplo, Eugenio Trias —personaje que ha emprendido una misteriosa huida hacia lo trascendental— con mordacidad, refiriéndose al uso y abuso del pensamiento de Habermas:

Lo peor que le podía pasar a Habermas en España es, justamente, lo que de hecho ha sucedido: se ha convertido en el gran Oráculo de ideologías y grupos políticos que hoy por hoy disfrutan de todos los recursos del poder pero que, quizá por su tributo a su vieja adscripción a lo que un día se llamó "pensamiento de izquierdas", todavía necesitan algún apoyo textual y reflexivo para no perder el respeto de sí mismos. El nombre de Habermas aparece una y otra vez los "programas" de control y propaganda que los grupos políticos en el poder lanzan a veces, en nuestro país, para amordazar toda posible voz disonante y discordante en relación a sus intereses. (Trias, 1991: 10).

En el ámbito educativo proliferan congresos y jornadas donde se pasea a los nuevos paladines y a las viejas glorias de la teoría crítica educativa. Y todo se hace con sustanciosos apoyos institucionales y ministeriales. Esta situación no deja de producirme, repito, sentimientos encontrados. Intuyo que la adscripción a la teoría crítica tiene algo de moda. Me gustaría, por tanto, decir que huyo del beneplácito de esa moda y a la vez pensar que existen profundas razones para que se esté dando este relativo florecimiento y germinación²².

²² Los "nuevos" espacios discursivos, como denuncian Angulo Rasco, Melero Zabal y Pérez Gómez (1995: 21-34) están propiciando la aparición de un perverso proceso de *mananización* académica de carácter ideológico y político y, consecuentemente, la

De todas formas ¿con qué legitimidad puedo yo reclamar el auxilio de esa forma de ver la realidad sin que sea descalificada con los mismos argumentos con que censuro el esnobismo crítico? No basta pues el recurso a la autoafirmación. Así las cosas, me gustaría que la propia investigación demostrara la inevitabilidad de la perspectiva crítica. Que los propios hechos reclamaran su presencia de forma ineluctable. Que el propio informe demostrara la existencia de prácticas de investigación diferenciadas o, por lo menos, insinuara su necesidad. En todo caso a los lectores les queda el beneficio y el legítimo recurso de la duda. Pero esto es también sin duda, inevitable.

Aquí se hace pues una opción abierta por la teoría crítica de la educación como el nutriente básico del propio trabajo y como la ingesta que alimenta al propio colectivo objeto de estudio. Desde esta perspectiva intentaré explicar los hechos que investigo y que ésta es una opción consciente de los riesgos y limitaciones que impone al propio trabajo de investigación. Patti Lather planteaba para mí una cuestión central referida a la tensión que se produce en la etnografía crítica entre datos empíricos y marcos teóricos "abiertamente ideológicos":

Construir una teoría basada empíricamente requiere una relación recíproca entre los datos y la teoría. Los datos nos deben permitir el generar proposiciones de forma dialéctica tal que permita el uso de un marco teórico prioritario, pero que excluya el que ese marco particular sea el contenedor en el cual los datos deben ser necesariamente vertidos (P. Lather, 1986b, 267).

Este es el reto que tiene planteada la investigación en general y que yo, en el transcurso de este trabajo, he sentido de forma particularmente intensa. No renunciar a plantear de forma explícita un marco teórico que asuma los presupuestos de la teoría crítica de la educación y que sin embargo no se constituya en un marco esclerotizado y rígido para la interpretación de la realidad. Que pueda, incluso, convertirse en una reacción reversible. Que no "utilice" esa realidad, y las evidencias que ella destila, con fines exclusivamente verificativos, sino que combine de forma dialéctica el carácter generativo de los mismos con la construcción teórica. Que excluya, por un lado, el dogmatismo, y por otro, el puro inductivismo.

Así pues, el que esto suscribe no se plantea la investigación de forma desinteresada. Las sutilezas de la mejor tradición positivista tratan, por ejemplo, de ocultar la presencia del investigador en su trabajo. Lo objetiva, a través de la utilización de toda una serie de ritos que van desde el uso de un determinado lenguaje, pasando por aspectos formales tales como la presentación de los informes de investigación, su estructura y su secuencia, hasta incidir en aspectos metodológicos básicos, la cuantifi-

depauperación y trivialización del pensamiento y la acción.

cación, la obsesión por la medida, la utilización de técnicas no intrusivas, etc. El resultado final es obvio: el investigador se hace invisible. No existe, ni como persona ni como ser social. Incluso, y aunque puede parecer una anécdota, los informes no dejan traslucir la presencia de la persona que escribe. No hay autor o autora: quien escribe no es el investigador *fulanito de tal*, con sus miserias y sus virtudes, sino un heterónimo impostado no se sabe muy bien dónde.

Evidentemente, esta cuestión está relacionada con otra más general, pero no menos importante. Las pretensiones de neutralidad de determinado tipo de investigación. Este es un problema largamente debatido que afecta no sólo a la naturaleza de las ciencias sociales, sino a las ciencias en general y que ha devenido en la oposición hechos/valores. ¿Weber, quizá? Así, se presenta la ciencia como algo al margen de los problemas de valor, relacionada exclusivamente con los hechos. Este tipo de supuestos está en el inicio de la constitución de la ciencia como mito, entendida desde los estrechos márgenes de la filosofía positivista.

Frente a la tradición positivista de entender el trabajo de investigación y su resultado, la ciencia misma, como un producto, otras corrientes, básicamente de corte interpretativo y crítico asumen explícitamente el problema de la subjetividad y el sesgo ideológico del investigador, de la investigación y el resultado de su trabajo, la propia ciencia²³.

²³ El problema tiene acceso desde distinto tipos de perspectivas: epistemológica, ideológica y metodológica. Desde el punto de vista epistemológico la investigación etnográfica, por ejemplo, mantiene una peculiar forma de entender las relaciones del sujeto que conoce o investiga una realidad y del objeto que es conocido o investigado. Frente a la división tajante que defiende la investigación racionalista, la perspectiva interpretativa y crítica defienden el carácter social y humano de la indagación y, por lo tanto, la interrelación de los dos polos e incluso su unidad o la superación dialéctica de la relación sujeto/objeto. También la implicación de los sujetos se pone de manifiesto en el plano ideológico: mientras que el recelo por los aspectos subjetivos está justificado por la necesidad de control del "objeto", desde la perspectiva que adopto se trata de romper los roles jerarquizados y promover la capacitación de las personas implicadas en el proceso de la investigación para lograr su autodeterminación. Esto, lógicamente tiene implicaciones metodológicas. Así, por ejemplo Goetz y LeCompte (1988), siempre obsesionadas por legitimar frente a sus colegas experimentalistas el trabajo etnográfico reivindican la subjetividad como forma genuina de la investigación etnográfica, al tiempo que previenen de sus posibles riesgos: «La etnografía es una de las escasas modalidades de investigación científica que admite en su seno las percepciones y sesgos subjetivos tanto de los participantes como del investigador»; admiten las orientaciones metateóricas del investigador y sus intereses personales. Admiten también la implicación en las relaciones sociales: los etnógrafos han de actuar en campos donde los comportamientos se producen de forma natural. Deben ir hacia sus participantes; no pueden recurrir a contextos de laboratorio para garantizar la pureza de la investigación, ni a audiencias cautivas por razones prácticas. Durante un período de tiempo ininterrumpido deben mantener una interacción constantes con los participantes. Y aunque «los etnógrafos son siempre unos extraños introducidos parcialmente en una cultura» deben mantener un compromiso para asimilarse lo más que puedan al grupo. En el curso de su

En honor a la verdad debería añadir que la introducción de la subjetividad y de la intersubjetividad, sufre, también, en las corrientes que niegan la neutralidad de la ciencia, toda una serie de modulaciones²⁴. El interpretativismo, por ejemplo, al defender una concepción fenomenológica de aproximación a los acontecimientos humanos, limita el trabajo de investigación a la comprensión del significado de las construcciones sociales. Pero no trasciende este marco. El enfoque crítico, aún asumiendo los presupuestos de la corriente interpretativa, va más allá situando la subjetividad y la intersubjetividad en un marco estructural más amplio, donde la comprensión de los significados conlleva procesos de reflexión para desvelar la falsa conciencia²⁵. Patti Lather (1986), propone, por ejemplo, la "investigación abiertamente ideológica", donde el problema del análisis de los fenómenos no se enmascare. Llega aún más lejos al proponer que todo intento de construcción de ciencia social crítica conlleva necesariamente la coimplicación del investigador y los investigados, entrando en un proceso de negociación política, de descubrimiento y de compromiso —capacitación freiriana— con la realidad, que lleve a ambos a tomar posturas críticas frente al *status quo* y a luchar por un mundo más justo e igualitario.

Angulo Rasco, lo ha planteado en toda su complejidad en un artículo cuyo título es ya una declaración de principios: "Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora", donde comenta la posición

trabajo adquieren roles y status en el seno de la comunidad. Es difícil mantener el equilibrio entre el sentimiento de amistad y una observación desapasionada e imparcial. Existe también el peligro de que el etnógrafo pierda la perspectiva identificándose con sus participantes y deje de documentar los aspectos más inusuales o censurables de sus vidas, de ahí la necesidad del "mantenimiento de la perspectiva". Todos estos elementos connotan una posición de reivindicación de la subjetividad en el proceso investigador, muy alejada de una concepción objetivista de la investigación. La etnografía aparecería como un tipo de investigación icástica.

²⁴ En este sentido, M. Harris, insiste en la precariedad de muchos esfuerzos contemporáneos por silenciar las implicaciones del pensamiento marxista en el terreno de las ciencias sociales. En el fondo, reconoce, todo el pensamiento contemporáneo "discute a Marx", desde Weber a Durkheim, pasando por Pareto, Simmel o Manheim. Con respecto al problema que nos ocupa, para Marx, la ciencia social y la acción política eran inseparables. Afirma que «la neutralidad ética y política en el campo de la ciencia social es un condición límite a la que no es posible llegar a través de una postura de indiferencia. No podemos confiar en el investigador que predica el partidismo de la ciencia, pero tampoco en aquel que profesa un apatía política completa. Exigimos, y es natural que lo hagamos, que toda investigación se base en la ética científica de la fidelidad a los datos. Pero también tenemos que exigir que se declaren explícitamente las hipótesis que orientan la investigación y que el investigador reconozca y declare sus implicaciones políticas y morales, tanto activas como pasivas» (M.Harris, 1987: 193).

²⁵ Queda, no obstante, un largo camino por recorrer. Las tesis de J. Halliday (1995) sobre la tremenda penetración del «objetivismo» ponen de manifiesto la debilidad del desarrollo del pensamiento práctico y el carácter muchas veces retórico de ciertas posiciones críticas que dicen asumir consecuentemente el pensamiento práctico.

defendida por Lather, en estos términos:

La investigación emancipadora es una investigación abiertamente ideológica, orientada a la praxis, es decir, tanto al conocimiento de la realidad social, como a su transformación. Pero, ni el conocimiento, ni la transformación se realizan a expensas de la organización democrática que debe regular la comunidad científica de diálogo²⁶. Como conocimiento, la investigación emancipativa, pretende sacar a la luz "objetivamente" el complejo entramado social de los grupos investigados, las mistificaciones que los envuelven, las aspiraciones y sentimientos que lo traspasan, las injusticias que externa e internamente los determinan: pero como compromiso ideológicos, la investigación emancipadora se encamina hacia el desarrollo de capacidades de comprensión y concienciación de los sujetos implicados, y a la transformación —por ellos mismos— de su realidad, a través de la regulación ética de acción y conocimiento. Por lo tanto, en la investigación emancipadora el horizonte de la "ilustración" está conectado con el horizonte de su participación democrática (i.e. éticamente justificable). Pero cuando se afirma que la investigación debe estar orientada hacia la praxis de los seres humanos, estamos, en razón del reconocimientos ideológico, rompiendo con la sacrosanta (e ideológica) distinción entre el "científico social" y el "activista social". La toma de partido del científico en la investigación emancipadora por la ilustración de los sujetos, por la construcción de un orden social más justo a través del reconocimiento crítico del orden social actual, significa claramente que el "científico" se compromete con la acción, con la práctica transformadora, con la *praxis*. En la investigación emancipadora, "ideología" y "objetividad" se funden. (Angulo Rasco, 1992: 120-121)

La orientación crítica tiene algo de debelación de algunas tradiciones enquistadas sobre la manera de pensar y hacer la investigación. ¿En qué medida me concernía todo esto? Pues, de una manera muy directa: tratar de justificar la exhibición de mis concepciones como resultado de una forma de entender la investigación y no como un mecanismo psicológico de liberación, ni como una debilidad que roza los límites de la moderación. Así diré, que mi experiencia personal previa a la realización de la investigación estaba marcada por una década de participación en el seno de los MRPs. Experiencia que supuso vínculos morales y compromisos ideológicos con el Movimiento. Y que estas circunstancias no fueron ajenas a la elección del marco teórico que propongo en la tesis. Creí que era desde la teoría crítica de la educación desde donde debería ser estudiado el Movimiento de forma más coherente.

He de confesar, también, que nunca fui un militante pedagógico en sentido estricto. Durante mucho tiempo me costó pensar en términos exclusivamente pedagógicos. Estuve en el Movimiento por razones, dicho sea en voz baja, políticas. Nunca me interesó especialmente tal o cual métodos o tal o cual proyecto sobre un área determinada. Me entusiasmaba sentir que no estábamos solos, que había gente

²⁶ Angulo (1992), entiende por *comunidad científica de diálogo*, la comunidad democrática de científicos que de forma dialogal tratan de establecer nuevas bases epistemológicas donde construir la objetividad científica.

comprometida, que en el horizonte se dibujaba un panorama lleno de posibilidades. Me interesaban los MRPs como expresión colectiva de la necesidad de transformar la escuela y la sociedad, la dimensión política y humana de compartir una cierta esperanza²⁷.

La alacena del etnógrafo

La alacena de Nigel Barley estaba vacía: «¿Por qué no haces un trabajo de campo? La cuestión me la planteó un colega al término de un más o menos etílico repaso de la situación de la antropología, la docencia universitaria y la vida académica en general. El repaso no había resultado muy favorable. Habíamos hecho inventario y encontrábamos la alacena vacía» (N. Barley, 1993: 17). El viaje por el interior de la alacena de mis conocimientos puede ser un ejercicio poco brillante. Me lo tomaré como una *catarsis*, pues reflexionar sobre la propia formación, de manera pública, no deja de ser una muestra de inmodestia o un ejercicio de impiedad. ¿Cómo evaluar la cantidad y la calidad de la propia formación? No se trataba, pienso, de presentar y defender "el curriculum" académico. Para eso la universidad tiene previstos sus propios mecanismos de depuración y denostadas pruebas específicas de autoflagelación: las oposiciones. No voy, por tanto, a hablar de mis méritos reales o supuestos, aunque sí deba hacerlo, creo, del estado en que se encontraba mi alacena de conocimientos etnográficos.

Cuando eché una mirada inquisidora sobre mi pasado comprobé, con desazón, que desde los 7 a los 49 años —edad en la que ahora incurro—, siempre he estado metido en un aula. Y lo que es peor, que nunca, supuestamente, he dejado de estudiar. Hay un periodo de mi vida que dedico casi exclusivamente al ejercicio del magisterio

²⁷ En el transcurso del trabajo intentaré responder de forma más detallada a las preguntas que Goetz y LeCompte (1988: 68) formulan como conveniente explicitar en toda etnografía. Estas preguntas inciden sobre el papel que juegan las experiencias personales del investigador en su interés por el tema de estudio, y son: 1. ¿Qué ideologías están implicadas en el fin de la investigación y cuales son las opciones personales y culturales del investigador con respecto a dichas ideologías? 2. ¿Qué elementos de la filosofía personal o profesional del investigador se relacionan con esta investigación? 3. De ellos ¿cuáles predisponen en un sentido u otro sus percepciones e interpretaciones de los fenómenos relacionados con el tema? 4. ¿Qué aspectos de la investigación despiertan la curiosidad o el entusiasmo del investigador? 5. ¿Cuáles le resultan poco o nada interesantes? ¿Cuáles pueden predisponer a deformar la presentación de los datos o a ofrecer una explicación o una interpretación sesgada de los fenómenos?

en la EGB, al activismo antifranquista²⁸ y al sindicalismo. Es el período que va desde 1974 en que saco las oposiciones de Maestro de Enseñanza Primaria, al año 1981 en que comienzo a estudiar Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna. Antes y después de ese período no he dejado el activismo, ni la docencia, pero la combino prudentemente, primero con los estudios de Filología y después, como he dicho, con los de Pedagogía. ¿Pero quién puede asegurar que, incluso, esos momentos de irrefrenable actividad no constituyeron una experiencia y un aprendizaje?

Trataré de iluminar el lado más endeble de esa formación. Hablo en este trabajo del intento de realizar una etnografía. Sin embargo en los planes de estudio por los que he pasado había un vacío —hoy subsanado parcialmente— en cuanto a la formación antropológica. Entonces ¿cuál es mi bagaje de formación en esta área de conocimiento? La decisión de orientar el trabajo de investigación dentro de los parámetros de la etnografía pienso, ahora, que no fue una decisión súbita, ni una revelación fulminante en el *camino de Damasco*. Quiero decir con esto que, si bien no tengo una formación antropológica académica a mis espaldas, sí puedo rastrear una cierta trayectoria donde el interés por estos temas no queda excesivamente maltrecho. Es cuestión de hacer memoria. Memoria de lecturas realizadas a lo largo de los años, de una cierta fascinación o interés por este conjunto de disciplinas. Evidentemente nada más lejos, de esta trayectoria, que la coherencia. La impresión es más bien la de un conjunto de lecturas sueltas, de un recorrido arbitrario, interrumpido durante largos períodos y por lo tanto nada semejante a una sistemática aproximación a la disciplina. En todo caso, y en esto como en todo lo que a mí me ha ocurrido, será una vocación tardía e involuntaria.

Quizá la primera lectura de corte etnográfico que realicé fue la de *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis. Libro que obtuve, he de reconocer con cierto sonrojo, de un pequeño latrocinio en la librería Foyles, técnica de acopio bibliográfico muy extendida por entonces entre los estudiantes. Inglaterra era para *los recolectores de fresas*

²⁸ Perífrasis poco afortunada para justificar cientos de horas perdidas discutiendo entelequias sobre los Consejos Obreros o los soviets. Juan Goytisolo, en su *Furgón de cola*, nos curaba a todos de espanto, contra la tentación de colocarnos medallas de forma inmerecida, resaltando el carácter de *aventura* de gran parte de la lucha antifranquista. En mi caso, lo tuvo y fue una militancia bastante testimonial y endeble. Tuvo, quizá, el único valor de la satisfacción moral y el de permitirme discernir sobre la humana condición con cierta suficiencia. Sobre todo de aquella condición que hoy se muestra muy locuaz y procomún, pero que entonces no lo fue tanto. Conviene pues contrastar, como diría el primoroso Javier Pradera —*consejero áulico* de altas instancias del Estado—, las simulaciones biográficas de cierto antifranquismo de oropel. En todo caso, fue una buena escuela de disciplina moral de la que me siento muy orgulloso, sobre todo cuando observo desconcertado, lo que está pasando. Y es que gran parte de la izquierda de hoy hizo novillos en la escuela del antifranquismo.

de los años setenta un verdadero paraíso. Aún resonaban los ecos del *A hard day's night*, y era el «tiempo en el que Londres se soltó el pelo rezando el último responso a la difunta Reina Victoria» como decía Bastenier, a la muerte de aquel singular primer ministro que fue Harold Wilson, recordando con nostalgia el ambiente de aquellos años. Cuando se puso de moda el estructuralismo, también en los años setenta, recuerdo que casi pierdo el gusto por la antropología, con aquellos abstrusos estudios sobre la prosapia, que se parecían mucho a los árboles de la gramática generativa, que por entonces también hacía estragos. Pero, claro, hace veinte años la gente estudiaba cosas muy raras, como por ejemplo, Lógica Formal. Digo yo que sería para emular la sabiduría de Manuel Sacristán, que la había estudiado en Münster, y era un *santo* marxista.

En los ochenta me volvió a interesar la utilización que de las experiencias de sus viajes hacia Montserrat Moreno y Genoveva Sastre, que durante los veranos realizaban viajes a lugares exóticos que aprovechaban para estudiar los sistemas de numeración, las formas de contar, pesar y medir de comunidades indígenas y pueblos remotos. Ellas siempre a cuestras con la *conservación*. Un grupo de estudiantes y maestros fundamos, por entonces un efímero colectivo que denominamos de forma seguramente exagerada, Colectivo de Investigación Educativa de Canarias, y nos dedicábamos no precisamente a la investigación etnográfica, sino más bien a la exégesis la obra de Jean Piaget. Bien mirado, también era una forma de exotismo. Quizá la única cosa útil que hicimos además de promover varias jornadas de Pedagogía Operatoria, y meterla en la Escuelas de Verano, fue un *reading* fotocopiado. En él leí un artículo “Inteligencia, cultura y sociedad” (*Anuario de Psicología*, 9, 6-35), escrito en 1974 por alguna de ellas, que me llamó mucho la atención por el hecho de abordar desde un punto de vista no etnocéntrico el estudio de la inteligencia.

Vacas, cerdos, guerras y brujas —y *Los jefes*, más recientemente—, de Marvin Harris, fue también un buen aperitivo. Estos libros, me produjeron una enorme fascinación. Sobre todo el primero tuvo un impacto muy duradero. Me impresionaba la capacidad de Harris para rastrear el significado material de muchas manifestaciones culturales aparentemente irracionales. Ya con posterioridad he podido acceder a tres gruesos volúmenes, que constituyen, por otra parte, lo más sólido de mi formación antropológica, y que ofrecen una visión teórica e histórica más enjundiosa. Me refiero a *El materialismo cultural*, cuya segunda edición fue publicada en España en 1987; *Antropología cultural*, de 1990; y *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*, de 1987.

En mis tiempos de estudiante de Pedagogía, recuerdo también la lectura de un libro peculiar, que si bien tenía una orientación psicológica, yo lo leí *sub specie* etnográfica. Se trataba del proyecto concebido en su momento por Vigotsky para buscar base empírica a una de sus tesis centrales: que todas las formas básicas de la actividad

cognitiva de las personas se formaron en el proceso social de la historia, y que son producto del desarrollo histórico-social. La investigación que recoge el libro se obtuvo en un exhaustivo trabajo de campo realizado entre los años 1931 y 1932 entre determinadas tribus del Uzbekistán. El proyecto lo dirigió, finalmente A. R. Luria y lo publicó con el nombre de, *Los procesos cognitivos. Análisis socio-históricos*²⁹.

A principio de los años ochenta había caído en mis manos un librito de Juan Maestre Afonso, *Introducción a la antropología social* (de este autor he podido leer con posterioridad su manual de técnicas de investigación *La investigación en antropología social*, donde ofrece todo un repertorio de procedimientos, técnicas e instrumentos útiles a la hora de realizar un trabajo de campo), otro de Alfredo Jiménez Núñez, *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación* y otro de Mary Knipmayer, González Bueno y San Romá, titulado *Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa*. Libros que me dejaron cierto poso de pedagogo con mala conciencia antropológica. Sobre todo porque a lo largo de la carrera de pedagogía que estudié entre los años 1981 a 1986, faltaba esa aproximación blanda a los fenómenos educativos que sí encontré en esas lecturas. Mis profesores de entonces, hoy compañeros y amigos de fatigas universitarias, estaban imbuidos por un fervor experimentalista tan digno de encomio, que no tuvieron tiempo de leerlos. Así el contraste entre mis lecturas de por libre y los estudios en la Facultad me hacían vislumbrar, de forma nebulosa, la posibilidad de otras perspectivas y más llevadera la asignatura de estadística descriptiva y las infinitas clases de variables. En el mejor de los casos me hacía cuestionar mis propios conocimientos. Con posterioridad, en 1986 recuerdo la lectura del libro de Javier San Martín, *La antropología, ciencia humana, ciencia crítica*. Tres años después sumido en plena perplejidad "pluriparadigmática" y con la inminencia de iniciar los trabajos de tesis doctoral, llegó a mis manos, también de forma casual, el conocido libro de Goetz y LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, que leí en una biblioteca de la Universidad de Verano de Ieres, mientras mi mujer se sometía a un implacable curso de inmersión en lengua francesa. Leer en Ieres, localidad próxima a Toulon en el sur de Francia, derrotado por una ola de calor y entre el ruido atronador de las cigarras, fue una proeza. Pero este libro tuvo un efecto, digamos, fulminante en mis convicciones como investigador en ciernes: ¡yo, seré un día un investigador de campo! También me había esforzado en la preparación de mis clases por introducir, con calzador, el debate antropológico sobre la cultura. Utilicé entonces *Teorías de la cultura y métodos antropológicos* de I. Rossi y E. O'Higgins, y la idea de cultura de Oscar Lewis en, *La cultu-*

²⁹ Me debía parecer muy antropológico aquello de los campos semánticos y la relatividad de la percepción: los remotos habitantes de aquellos lugares llegaban a designar de veinte formas diferentes el blanco; y no manejaban una noción rectangular del espacio arquitectónico, como nosotros, sino circular.

ra de la pobreza. Repesqué, recuerdo, cosas en el libro de White, *La ciencia de la cultura*³⁰.

Sin embargo, este cúmulo de lecturas antropológicas no fueron suficientes para hacer de mí, ni si quiera, un *antropólogo inocente*, no digo ya la de sentar las bases de una formación antropológica. Pero sí tuvieron la virtualidad de despertar una cierta curiosidad hacia esta forma de aproximarse a la realidad. Con todo esto quiero significar que no es casual el hecho de que, finalmente, pretendiera escribir una etnografía, sin ser propiamente un etnógrafo, ni un etnólogo, ni un profundo conocedor de la antropología. La idea que más o menos por entonces tenía del asunto es que la etnografía era algo así como el estudio, la descripción o la reconstrucción cultural de escenarios y grupos de personas, y poco más. Una idea, como se ve, bastante descriptivista y bucólica.

A todas estas, iba a enfrentarme el trabajo de tesis, no sólo sin una idea muy clara de cómo plantear el trabajo de campo, sino absolutamente ayuno de experiencia. Mi experiencia como investigador de campo, prácticamente, no existía. Durante la carrera recuerdo hacer alguna observación sobre situaciones reales o simuladas y alguna otra experiencia de observación que retomé durante el curso 1990-91 con la celebración de un seminario interno que denominamos "Groucho Marx". Sí, recuerdo, que tenía una relativa experiencia en el trabajo con el profesorado, pero no con fines, estricta y formalmente de investigación, sino de haber "asesorado" a algunos centros y de haber trabajado en colectivos de renovación. No poseer una buena experiencia de campo, no es que me produjera pavor, pero sí me producía un cierto desasosiego. Algunas lecturas me sirvieron de consuelo. Pude comprobar cómo reconocidos etnógrafos tuvieron también las mismas carencias y preocupaciones semejantes. Por ejemplo, el trabajador de campo por antonomasia, B. Malinowski en *Los argonautas del Pacífico occidental*, confesaba lo siguiente:

³⁰ Libros, libros, libros. ¡Ah, los libros! Ya advertía Augusto Monterroso sobre el peligro de acumular libros. Labor de acopio que puede degenerar en vicio y terminar por sacarte de tu propia casa, forzarte a comprar una mansión o, lo que es más peligroso, asimilar su posesión o su lectura con el aumento de tu propia inteligencia. Con la cantidad de libros que uno tiene ya no sólo se es inteligente, sino que se roza la condición de genio. ¡Así es la vanidad de los libros y las lecturas! Pienso, no obstante, lo apasionante que puede ser el rastrear la biografía lectora de las personas en general y de las personas que se dedican al mundo de la educación, en particular. Hace poco tiempo, un maestro, Miguel Vila —personaje que aparece furtivamente en este relato, por un descuido mío imperdonable— me preguntó si tenía *El libro rojo de la educación*. De pronto me di cuenta que hacía años que nadie mencionaba ese título y que había desaparecido de mi memoria: ¿qué leen los maestros y las maestras?; ¿cuánto leen?; ¿cuál es el hilo conductor de ese caos de lecturas en que se anega su ímpetu?; ¿cómo llegan a qué libros?; ¿qué pasa después?. Dejémoslo aquí. Seguramente esto es otra tesis y será prudente, por mi parte, concluir la que tengo entre manos antes de emprender otros menesteres y aventuras.

El trabajo de campo. Imagínese que de repente está en tierra, rodeado de todos sus pertrechos, solo en una playa tropical cercana de un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta desaparecer la lancha que le ha llevado. [...] Imagínese, además, que es usted un principiante, sin experiencia previa, sin nada que le guíe ni nadie para ayudarlo. [...] Tuve periodos de tal desaliento que me encerré a leer novelas como un hombre pueda darse a la bebida en el paroxismo de la depresión y el aburrimiento del trópico. (1986: 22)

En mi caso no existía el componente exótico del trópico —aunque la propaganda oficial venda Canarias al turismo con el eslogan “*Canarias, la Europa tropical*”—. Tampoco el simbolismo ritual del viaje³¹. Se trataba de cruzar la calle y ponerse a investigar un grupo de personas muy próximo. La cuestión de la experiencia de campo no deja de ser, de todas formas una cuestión polémica, como mantiene Barley en el divertido y mordaz ensayo, *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro*:

La profesión —dice— está llena de abnegados investigadores de campo, con la piel curtida por la exposición a climas tórridos y los dientes permanentemente apretados tras años de tratar con los indígenas, y que tienen poco o nada de interesante que decir en términos académicos. Nosotros, los delicados “nuevos antropólogos”, titulares de doctorados basados en horas de biblioteca, decidimos que la cuestión del trabajo de campo se había sobrevalorado. Naturalmente el profesorado de más edad que estaba en activo en los tiempos del Imperio y “había vivido la antropología como quien dice en caliente”, tenía un profundo interés por mantener el culto al dios del cual eran altos sacerdotes. (N. Barley, 1993: 17-18)

Sea como fuere yo me veía en la situación de una menguada, poco ordenada y, por tanto, *sui generis* formación teórica y metido de lleno en la tarea de hacer trabajo de campo. Por eso me gustaba mirar, si quiera con el rabillo del ojo, las curiosas y viejas polémicas entre “antropólogos de despacho”, o “etnólogos de cámara” —que jamás hicieron trabajo alguno de campo, Lucien Lévy-Bruhl, fue un ejemplo

³¹ Nuevamente el territorio de la metáfora. Para Malinowski, los trobriandeses —sobre los que dijo cosas inconfesables en su *Diario en el estricto sentido del término*— y el rito *Kula*, que se desarrollaba en torno a la construcción de pequeñas embarcaciones para comerciar con sus vecinos de las islas cercanas, se convierten en esforzados argonautas. En el título de su obra capital se trasmutan en una réplica de los viajeros mitológicos en busca del vellocino de oro. El viaje es otro espacio simbólico. Ciertamente la imagen de los antropólogos se asocia invariablemente al inicio de un viaje. *Tristes trópicos*, de Lévi-Strauss, es la narración de un viaje que comienza en Marsella hacia la selva de la Amazonia. Pero el viaje es también, como dice Rafael Argullol «una de las fuentes que alimenta al caudal simbólico de la experiencia humana», algo que «se corresponde con la geografía ilimitada del reino del deseo». En ese sentido “cruzar la calle” para reunirme en amigable tenida con mis antiguos colegas del MRP, también fue un arriesgado viaje del que aún estoy convaleciente. No me gustaría, sin embargo, hacer solipsismo etnográfico, hacer que la cartografía de esta aventura deambulara sólo por una región de mi mismo.

paradigmático—, y los abnegados y curtidos trabajadores de la empiria.

Concluyo. Se auguran buenos tiempos para la etnografía educativa. Son muchas las personas que empiezan a desvincularse, por diversos motivos, de la investigación educativa dura y encuentran útil el trabajo etnográfico. Para los que no tenemos una comprensión muy nítida del sentido de las fronteras en el terreno del conocimiento, ni una posición excesivamente chauvinista con respecto a su circulación, vemos con cierto agrado, la invasión que estamos sufriendo de estudios cualitativos, etnográficos o interpretativos que nos llueven del exterior. Incluso de propuestas comprometidas con la realidad social y educativa y, por tanto, política: Guba, Taylor, Chilcott, Stenhouse, Bogdan, Van Maanen, Lincoln, Miles, Huberman, Atkinson, Hammersley, Wolcott, Ogbu, Elliott, Willis, Erickson, Wilcox, Delamont, Woods, Anderson, Walker, Lather, McDonald, Kemmis, Fals Borda, etcétera. Decía Stephan Ball, hablando sobre el futuro de la etnografía educativa:

La etnografía está causando un gran impacto en Gran Bretaña, Estados Unidos, Europa, Australia y allí donde la gente se quiere acercar a la investigación desde un compromiso hacia el proceso que desea investigar. [...] Es totalmente clara la expansión de la etnografía y su fundamentación teórica, y estoy convencido de que es un camino imparable. Pienso que en los próximos años la etnografía definirá sobre todo la investigación cualitativa, tanto en Europa como en el resto del mundo (Entrevista a S.J. Ball, en J.L. Bernal y M^a.T. Gil, 1994: 88-89).

Pero con mayor agrado contemplaba cómo empieza a despuntar en nuestro país, de forma quizá confusa pero abigarrada y persistente, toda una serie de trabajos "de corte etnográfico". Trabajos, investigaciones, proyectos de aliento transformador que expresan en parte, la orfandad de una tradición, pero que abren el camino de lo que podrá ser un paisaje diverso en la investigación educativa³². Así están los pioneros trabajos de Santos Guerra, Fernando Hernández y Juana María Sancho. Y los más recientes de Martínez Bonafé, los proyectos de I-A de Cascante y Rozadas, Angulo

³² No conviene, de todas formas, dejarse llevar por un optimismo desmedido. Así, por ejemplo, en el *Boletín nº 5 de REDINET*, editado por el CIDE y las CCAA y distribuido por el MEC, del año 1995, sobre investigación educativa en España, se observa lo siguiente: de 580 investigaciones descritas en el informe, el 8%, aproximadamente, son de carácter cualitativo. El resto, es decir el 92%, se refiere a investigaciones basadas en estudios descriptivos de tipo cuantitativo (percentiles extraídos de encuestas), estudios experimentales, cuasiexperimentales y estudios correlacionales. Los descriptores metodológicos que acaparan el interés de las investigaciones mencionadas se centran en el análisis correlacional, de varianza, factorial, multidimensional, discriminante o de covarianza; en diseños pretest-postest, diseño factorial, etcétera. Todo esto me lleva a pensar en el carácter hegemónico del paradigma racionalista en la investigación educativa en nuestro país, donde la presencia de la investigación de orientación cualitativa, interpretativa o etnográfica, es puramente testimonial. Su magnificación retórica no se corresponde con las prácticas investigadoras más asentadas.

Rasco, Carbonell, Martínez Rodríguez, Rodríguez Martínez, Pulido Moyano, Moreno Carretero, Alonso Cano, Salgueiro Regueira, y un largo etcétera. Todas estas personas, que son también lecturas, me han acompañado y, ciertamente, comparten la responsabilidad simbólica de este trabajo. Pero quizá la lectura más determinante ha sido la del filósofo social Brian Fay. Como tendré ocasión de explicar enseguida la paternidad de lo más sensato que pueda haber en estas páginas se lo debo, entre otros, a él. Pero debo antes hacer un esbozo de los problemas generales objeto de la tesis.

2. Las preguntas

Una particular forma de vida social se define parcialmente por la red compartida de conceptos y modos de discurso que los individuos emplean en entenderse y las maneras en que viven.

W. Carr, 1990.

Es posible reiterar indefinidamente una pregunta a lo largo de un trabajo de investigación? ¿O hay un tiempo para las preguntas y otro para las respuestas? ¿Cuántas preguntas es necesario hacer? ¿Quién debe hacerlas? ¿Qué ocurre cuando las respuestas contestan preguntas que no se han hecho? ¿y qué con las preguntas sin respuesta? Uno tiene la sensación de que a lo largo de todo este proceso han existido dos planos de interrogación que discurren de forma paralela pero, también, en ósmosis continua. El primero de los planos está formado por esa especie de monólogo interior, de *stream of consciousness* que nos sitúa frente a nosotros mismos en un permanente interrogatorio, consistente en cuestionar el desarrollo del propio trabajo, en hablar compulsivamente con nosotros mismos. El otro es el plano de lo explícito, del diálogo externo, de la disección previa, de la interacción con las personas que investigas, donde se amplifica el espectro de preguntas o se reduce hasta la simplicidad. Es el plano en el que te vas dando cuenta de que no basta hacer de una vez por todas las preguntas, sino que es necesario reiterar unas, cambiar otras, trastocar o suprimir, o introducir nuevas y más potentes. Al cabo del tiempo surgen nuevos interrogantes que se superponen a los anteriores, que provocan nuevos descubrimientos con nuevas preguntas en una sucesión interminable. La realidad misma se transforma no sólo por el paso del tiempo y por el carácter dinámico de los fenómenos estudiados, sino por-

que la mirada del observador se adapta mejor, aprende a ver y a oír voces y objetos que antes no veía ni escuchaba.

La realidad no existe al margen de las personas que se aproximan a ella. Gary Anderson³³ reitera este pensamiento:

Los radicales-críticos argumentan que no existen contextos neutros y que, por lo tanto, no existen estudios neutros. Todas las investigaciones proceden dentro de un contexto político en el que existen posiciones asimétricas de poder. La posición radical-crítica concuerda con la posición radical-idealista en que la realidad es una construcción social en la cual participan todos los actores sociales. Pero los etnógrafos críticos concentran su atención en el "por qué" de una construcción social. Estos etnógrafos enfocan la realidad como una construcción social, pero enfatizan el hecho de que el proceso de construcción no es un proceso libre y voluntario. Ellos ven los sistemas de conocimiento que existen en las percepciones de los participantes como producto de fuerzas sociales y materiales. Por lo tanto, entender un construcción social es averiguar por qué existe tal construcción social y examinar las condiciones que hacen necesaria su construcción y las ventajas que se acumulan a ciertos intereses. (G. Anderson, 1990: 13)

No existe *una* realidad. La realidad es una creación social y esa realidad social es también un constructo ideológicamente marcado. Por lo tanto no es extraño que experimentara la necesidad de formular nuevas preguntas a lo largo del proceso de investigación y no es extraño que impugne aquel tipo de formulación estrictamente rígida o poco moldeable que no trata de cuestionarse los estratos sucesivos de que se compone una misma realidad y la propia evolución del investigador implicado en un proceso de descubrimiento. El también es parte de la realidad protéica que estudia. ¿Qué propongo, pues? ¿entrar absolutamente inerte en el campo de estudio? Tampoco me parece esta una solución razonable, por muy arraigada que pueda estar como reacción pendular al exceso de ortopedias metodológicas. Hammersley y Adkinson (1994) estigmatizan también esta posición, cuando afirman:

³³ Anderson (1990) disecciona el panorama actual de la investigación etnográfica en educación en torno a cuatro corrientes: una fuerte corriente que denomina "Posición Conservadora" que se caracteriza por el afán de legitimar la etnografía como forma de construir ciencia frente al positivismo, pero haciendo una réplica cualitativa de sus conceptos básicos. La segunda, la denomina "Posición Radical-idealista", una vuelta a las raíces fenomenológicas de la epistemología de la investigación educativa y la crítica sistemática del realismo ingenuo que según ellos se desprende de las posiciones positivistas. Una tercera, la "Posición Radical-Crítica", en la que se sitúa el propio Anderson, Agnus y Lather, que asume cuestiones tales como el desenmascarar, por medio de la investigación, las construcciones e intereses sociales dominantes, los aspectos transformativos y de liberación individual y social. Finalmente, habla de la "Posición Participativa", que defiende la separación metodológica entre ciencias sociales y naturales; la necesidad de una visión no parcelada ni unidimensional de la realidad; la unidad entre lo político y lo científico; la relación dialéctica entre teoría y práctica; y la participación de las personas afectadas en los procesos de investigación como una forma de emancipación.

Una de las razones de esta reluctancia a enseñar como hacer investigación etnográfica parte de la convicción de que tal investigación no puede ser programada, que su práctica se constituye por lo inesperado [...] De todas formas existe otra razón menos legítima, por la que los consejos dados a los que se embarcan en el trabajo de campo frecuentemente se reducen a un simple "vete y hazlo". Esta se basa en la idea, asociada al naturalismo, de que la etnografía consiste en una observación y descripción abierta, de forma que el "diseño de la investigación" aparece como algo superfluo (Hammersley y Atkinson, 1994: 41-42).

Para mí fue muy importante llegar al campo con los bolsillos llenos de preguntas. Pero estaba interesado en estudiar un aspecto limitado del MRP "Tamonante"³⁴. En esa primera aproximación el foco de atención estuvo centrado en averiguar el modelo de formación y de profesionalidad latente o patente en el colectivo. Relacionado con la formación necesariamente hubiera "salido" todo un conjunto de cuestiones conectadas con el curriculum y su transformación y con su concepción de la educación y quizá, como quien tira del ovillo para devanar la madeja, los elementos sustantivos de su cultura. Después de algún tiempo en el campo, este foco inicial de intereses se amplió para dar cabida a todo un conjunto de cuestiones interrelacionadas más amplias. Es decir, me planteé averiguar, de forma explícita, la conformación del conjunto de elementos que constituyen una interpretación posible de la cultura pedagógica y política del colectivo y no uno de sus aspectos parciales. En lugar de un primer plano con *travelling* final, decidí ofrecer una secuencia de planos generales. ¿Valdría la pena perder profundidad para intentar ofrecer una gran panorámica de este pequeño colectivo? Esa fue la apuesta. Llegué, también, a un equilibrio entre mi interés por descubrir el flujo de la vida práctica del colectivo y mi interés por dilucidar categorías de tipo más formal³⁵, provenientes de mis propias preocupaciones teóricas y profesionales.

Aunque resulte un tanto abrupto, quisiera entrar a definir en torno a qué cuestiones se configuran los problemas básicos que quería investigar del colectivo:

³⁴ En aras de la claridad expositiva, sacrifico aquí, la narración de la evolución *in extenso* de los sucesivos intentos por configurar un conjunto problemático con sus correspondientes listas de interrogantes, para no abrumar al lector. Más adelante volveré sobre estas mismas cuestiones intentando explicar la génesis y evolución de los problemas de investigación.

³⁵ Con la perspectiva que tengo ahora, después de varios meses de haber salido del campo, entiendo que mi experiencia se ajusta bastante a lo que describen Hammersley y Atkinson (1994), cuando aluden a los conceptos introducidos por Glaser y Straus sobre la diferencia entre problemas de investigación formales o genéricos y problemas de investigación sustantivos o tópicos. La interacción entre lo tópico y lo genérico es lo que realmente conforma mi experiencia.

- 1° *¿Qué posiciones mantenían con respecto a algunos fenómenos curriculares básicos?*
- 2° *¿Cómo se configuraba su comprensión y su práctica sobre la renovación pedagógica?*
- 3° *¿Qué conjunto de ideas y prácticas mantenían con respecto a la profesionalidad?*
- 4° *¿Qué sentido tenía para ellos estar dentro de una organización voluntaria?*

Este conjunto de problemas constituyó el foco central a dilucidar. Pero no bastaba con hacer un corte sincrónico y tratar de ver sólo la configuración interna de cada uno de esos conjuntos problemáticos. Ni tampoco pensé que se tratara de establecer, además, el universo de relaciones inevitables entre cada uno de ellos para descubrir su entramado ecológico. Había que indagar aspectos evolutivos, históricos y causales. Pensé que la adecuada resolución de estos problemas me conduciría a la obtención de un panorama que describiera la complejidad de creencias y de prácticas de este colectivo. En este momento es cuando empiezo a preguntarme también por un aspecto más genérico, que podría definir como un quinto nivel de cuestiones problemáticas, después de los cuatro expuestos:

- 5° *¿En qué medida los cuatro aspectos anteriores: curriculares, cambio educativo, profesionalidad y organización, configuraban una teoría crítica de la educación?*

Este planteamiento me permitía combinar, en la práctica, los aspectos más descriptivos con los interpretativos, pues no trataba sólo de rescatar categoría exclusivamente "nativas" o emergentes, sino en cierta medida, otorgar a la etnografía valor verificativo, en cuanto a la confirmación teórica. Estaba cada vez más claro que no tenía vocación inductivista, ni la predisposición necesaria para convertirme en narrador de cuentos, ni en simple recolector, ni en taxonomista. Pesaban más los aspectos apolíneos de la investigación que los dionisiacos, los aspectos *útiles*, más que los *dulces*³⁶. El trabajo etnográfico tendría, sin embargo, algo de *entomología social*, pues

³⁶ Como hubiera dicho Galvano Della Volpe en su peculiar y crítica, *Historia del gusto*. Lo *dulce* y lo *útil*, son claras categorías analíticas en el campo de la estética. Aquí las extrapolo al terreno de la investigación para subrayar la primacía, en mi caso, de los aspectos racionales de la investigación frente a los aspectos meramente intuitivos. Sin que por

sin un cierta fascinación por los microcosmos de las relaciones sociales, sería insufrible llevar adelante un trabajo de acopio de pequeñas e infinitas huellas y partículas de la realidad social que pretendía investigar, haciendo una larga estancia en el campo.

Estos cinco problemas de investigación contienen los objetivos básicos del trabajo de Tesis. Para presentarlos de forma sintética, los reduzco a dos. El primero tienen un sesgo intencionadamente dirigido a narrar cómo el colectivo estructura parte de la realidad en la que están comprometidos —me gustaría decir "toda", pero eso sería, quizá, una *boutade*. Entiendo, pues, que su enunciación permite una aproximación fundamentalmente descriptiva de la red compartida de discursos y prácticas del colectivo. El segundo tiene, por el contrario, una finalidad claramente interpretativa. Más adelante, insisto, tendremos ocasión de volver sobre ellos y desglosarlos *ad nauseam*. Ahora, me interesa definir qué es lo que busco estudiando las aportaciones de esta corta —el MRP "Tamonante" se crea en 1978— pero intensa aventura iniciada por un grupo de profesores y profesoras: qué supuestos asumen los movimientos de renovación, como expresión organizada de una parte de la avanzadilla pedagógica y política del profesorado en nuestras islas. Y aunque mantenga la sospecha de que el deseo de encapsular la realidad social la priva parcialmente de complejidad y la desgarrara internamente, me arriesgo a su enumeración. Mantengo, sin embargo, la necesidad de tomar toda suerte de cautelas con respecto al establecimiento de objetivos que clausuren la realidad, simplificándola y no respetando la naturaleza de los fenómenos a estudiar. Asumido el riesgo de la simplificación, me propongo:

Primero:

Obtener una información lo suficientemente densa de cuáles son las concepciones y las prácticas más arraigadas de los fenómenos curriculares, de los fenómenos relacionados con el cambio educativo, con la propia figura del docente y su trabajo, y con la organización creada por este colectivo.

Se trataría de reconstruir el aprendizaje que han hecho sobre estos tópicos a lo largo de su experiencia como movimiento, para desvelar sus aspectos fundamentales. Describir las claves teórica con respecto al discurso y a las prácticas que han mantenido sobre los cuatro ámbitos señalado: a) los elementos del curriculum; b) la mejora o el cambio educativo y su coherencia con las prácticas renovadoras que los propios colectivos ritualizan en su denominación Movimientos de "*Renovación Pedagógica*";

ello desconsidere el papel de lo dulce.

c) la visión peculiar que tienen de la profesionalidad; y e) la gestión comunitaria de ese impulso renovador por medio de la creación de un movimiento. En segundo lugar, pretendo:

Segundo:

Contrastar en qué medida esa red compartida de discurso se articula ideológicamente dentro de una particular teoría crítica de la educación: por el tipo de crítica ideológica que mantiene; por el tipo de equilibrio que le otorga a los elementos estructurales frente a la toma de conciencia individual y colectiva, y por el establecimiento de prácticas dirigidas a la emancipación.

Este segundo objetivo plantea una doble cuestión que pretende ir más allá de la mera descripción de la cultura de un grupo, de los juegos siempre lábiles que conforman el espacio de la existencia social y sus espejismos. Primero, ver —si se me permite el símil lingüístico—, cómo se articula la morfología, la sintaxis y la semántica de esa teoría crítica particular. Es decir interpretar la conformación de esa red compartida, sus peculiaridades, su idiosincrasia. Lo cual implica, segunda cuestión, utilizar la teoría crítica y los supuestos básicos de la ciencia social crítica con fines verificativos: ¿en qué medida son interpretables los MRPs desde la teoría crítica? ¿En qué medida confirman algunos de sus supuestos?, cuestión que es inseparable, para mí, de ver si constituyen o no una concreción históricamente conformada de la mencionada teoría y en tal caso en qué consiste esa peculiaridad y qué aporta.

Una vez establecidos los márgenes del recorrido de la investigación, me parece adecuado cumplir el requisito de abrir explícitamente la Caja de Pandora: no para que salgan de ella todos los males, sino para asumir el débito con los supuestos teóricos de la tesis. Se trata de hacer profesión de la necesidad de abordar el trabajo etnográfico como un trabajo sustentado y orientado teóricamente.

* * * * *

Este fue el diseño inicial de objetivos de la tesis. Está en la naturaleza de este tipo de diseño etnográfico el que es un modelo procesual, es decir que se va transformando a medida que avanza la investigación con la incorporación, el análisis y el contraste de nuevos datos. Si se mira el capítulo IV *El imaginario colectivo*, se verá que sólo se desarrollan explícitamente tres de los objetivos que aquí planteamos. Vimos conveniente prescindir de los objetivos 4 y 5 porque pensamos que están suficientemente contestados en diferentes sitios de la tesis, sonde hay continuas referencias a la autoorganización, es decir, al apego de las personas al MRP, a su vida —que ven como propia— e incluso hay multitud de vislumbre crítico con respecto al mismo. Lo mismo ocurre con las referencias a la teoría crítica por parte de los miembros del MRP.

3. Evocación de la teoría crítica

Si no fuese porque, a pesar de todo, aún aceptamos la buena fe de pedagogos y psicólogos aliados en esta empresa, diríamos que terminaron por montar en el tinglado de Arlequin la farsa más espectacular del siglo XX. La organización de una pedagogía capaz de integrar la educación en la dialéctica del individuo y la sociedad todavía está por hacerse.

Alberto Leónidas Merani, 1969.

La paradoja, si así se puede llamar, es pues la siguiente: el nuevo (des) orden mundial instala una forma de hegemonía sin precedentes (un sospechoso conjunto de dogmas, le llama Derrida) partiendo precisamente de un acto de exorcismo, el exorcismo del marxismo, haciendo que el muerto regrese bajo la forma de espectro, que es todo lo contrario de un entierro bien realizado.

Antonio Guereiro, 1994.

Establecer una comparación entre teoría crítica y Movimientos de Renovación Pedagógica, supone hablar de una generosa relación de simetría. Este trabajo pretendería, precisamente, demostrar que esa relación tiene cierto fundamento. Trataré aquí de situar ideológicamente al grupo que estudié, ver cuál fue el humos que alimentaba, si quiera como retórica, su *ethos*; ver desde qué perspectiva teórica interpretar su forma de comprender y analizar la realidad y en qué medida sus miembros eran también conscientes de ser constructores de la casa que habitaban, delineantes y obreros de esa arquitectura inacabada³⁶.

³⁶ Así pues esta *Evocación* cumple la función no sólo de clarificar el conjunto de referentes desde los que trato de comprender al grupo, sino de clarificar el propio instrumento teórico que él utiliza en la interpretación de la realidad y en la configuración de su práctica.

Deseable, posible, arriesgado

Desde muy temprano me pareció evidente que ese empeño por construir una visión de la educación y al propio tiempo tratar de transformarla, debía interpretarse desde el pensamiento radical, desde la teoría crítica de la educación, como conjunto heterogéneo de supuestos que sustentaban la actividad y el pensamiento del colectivo. Si no era así, no hubiera tenido cabida, ni sentido, gran parte de la propia acción del grupo. Sobrarían gestos, declaraciones, insinuaciones, complicidades, palabras y textos. En todo este conjunto de cosas había siempre una inminencia. Algo que estaba a punto de llegar, algo a lo que era posible llegar. Situar al MRP en el contexto de la teoría crítica, más que un signo de filisteísmo teórico —más de uno quizá lo vea así—, me pareció una necesidad.

¿Qué impelía a estos colectivos a hacer declaraciones poniendo en solfa la escuela, el conocimiento, las leyes y el fundamento mismo del universo social? ¿Cómo se justificaba su discurso? ¿Su radicalismo verbal era sólo un rezago trasnochado? Vayamos por partes. Escuchemos primero lo que dicen, dejándonos seducir por su persistencia. Me venían a la mente, como un florilegio, fragmentos de hoy y de ayer, de la tradición de renovación educativa de los Movimientos de Renovación:

Los Movimientos de Renovación Pedagógica son grupos de enseñantes que realizan actividades relacionadas con la transformación del sistema educativo en la línea del proyecto de Escuela Pública y sus modelos educativos, y su labor fundamental se centra en la investigación, en la elaboración de alternativas, en el análisis crítico de las propuestas de renovación pedagógica. [...Tienen como objetivo] insertar la escuela en el medio sociocultural, con una orientación inequívoca hacia los intereses de las clases populares. (MRPs de Andalucía, 1987)³⁷

El MRP "Escola d'Estiu del País Valencià", hablaba de la Escuelas de Verano como una forma de reconstrucción del conocimiento pedagógico crítico, desde la hipótesis de que el conjunto de actividades que han desarrollado los movimientos de renovación deben ser caracterizados como *práctica crítica*³⁸. El Congreso de los MRPs de Gandía de 1989, supuso quizá una de las formulaciones más elaboradas, que

³⁷ El texto está tomado de la introducción al libro que recoge las actas del I y II Encuentro de la Coordinadora de MRPs de Andalucía, celebrados en 1985 y 1986 y publicados en 1987.

³⁸ Este pensamiento lo desarrollan en un artículo, que considero sumamente interesante, y que apareció en el nº 205 de la revista *Cuadernos de Pedagogía* del año 1992, bajo el título, «Escuelas de Verano. La reconstrucción del conocimiento crítico» y está firmado por José Antón, Joan Cantarero, Concha Delgado, Fidel García-Berlanga, Ángela Martínez, Jaume Martínez, Geno Morell, Fernando Roda, Mayca Romany y Albert Sansano. Todos ellos, miembros de MRP-Escola d'Estiu del País Valencià.

recogía de manera creativa esa tradición de pensamiento crítico. Un botón como muestra:

Cada sociedad y grupo social desarrolla su propia cultura que se manifiesta en la forma de expresarse, especialmente en la lengua, en los usos, costumbres y leyes, en las relaciones familiares y sociales, en las manifestaciones artísticas, en la arquitectura y el urbanismo, en las formas de trabajo y consumo... A través de todas las actuaciones se reproducen y legitiman unos valores que dan base y coherencia a la vida de los distintos grupos sociales. La definición de estos hechos culturales es el resultado de las condiciones de vida, de los medios de producción y del desarrollo social. En ellos juegan un papel fundamental los diferentes poderes sociales que van imponiendo su forma de entender y organizar la sociedad. Los poderes y las clases dominantes van configurando un proyecto cultural en consonancia con sus intereses. [...] La escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza activa, que sirve también para legitimar las ideologías y formas económicas y sociales. (II Congreso de MRPs, 1989: 15)³⁹

Como una especie de poliedro que repite sus caras con perfecta simetría, encontraba ideas parecidas en "Tamonante", reminiscencia del mismo tipo de preocupaciones⁴⁰. Desde un brevísimo texto del año 1978, al que sus miembros se referían como *el* texto fundacional⁴¹, hasta otros más recientes:

³⁹ Este texto parece estar literalmente inspirado en otro, elaborado por los MRPs de Cataluña, de marzo de 1989. Un mes antes del II Congreso de Gandía, se reunieron en Salou en las III Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya y elaboraron el documento que puede verse en *Temes d'Educació*, 3, pags. 125 y ss. (Especialmente el apartado "Societat, cultura i escola").

⁴⁰ Joan Domenech i Francesch, Presidente por entonces de la Federación de MRPs de Cataluña, ironizaba desde las páginas de *Cuadernos de Pedagogía* (nº205), sobre el carácter grupuscular, academicista y escolástico del debate que existe en nuestro país sobre la teoría crítica —con la sospechosa anuencia del MEC—. Reivindicaba, por otra parte, su necesidad como visión totalizadora, frente a la fragmentación del discurso educativo, en los siguientes términos: «En los últimos tiempos parece que el debate teórico sobre el futuro de la escuela, junto con la reflexión a cerca de las posibilidades de actuación dentro del sistema educativo, y la revitalización de la teoría educativa crítica o radical, sea de nuevo objeto de preocupación para algunos sectores. [...] Incluso el Ministerio de Educación y Ciencia coedita las últimas obras de Giroux, Freire, Apple, etc. Pero este debate no llega a la escuela. [...] Por otra parte, un discurso fragmentado sobre la escuela goza cada vez de mayores adeptos. Se insiste en una falsa concepción analítica de los problemas educativos que fomenta una visión, por una parte, desde la diversidad de disciplinas universitarias —sociología, psicología, antropología, psicopedagogía, pedagogía, etc.— y, por otra, desde la parcialidad de las perspectivas sindicales, pedagógicas, administrativa, organizativa, social» (Joan Domenech i Francesch 1992: 32).

⁴¹ El texto íntegro puede verse en el Apéndice 5. Se publicó en la revista *Escuela Canaria* del 7 de julio de 1979, un año después de su aprobación en la I Escuela de Verano, bajo el título «Documento final de la I Escuela de Verano de Canarias». También apareció en el nº 47 de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, en las páginas 5-6 y 10-11.

Nuestra escuela como institución social, tiene la misión de reproducir y perpetuar los intereses económicos, políticos y sociales de la clase dominante. Estos intereses se concretan en Canarias, entre otras cosas, en considerar a la misma, foco de creciente militarización y objetivo fundamental para la defensa de los intereses imperialistas en el área. [...] Mientras esto ocurre, los enormes gastos militares hacen inviable atender a las demandas sociales tales como sanidad, vivienda, enseñanza y ocio, con lo que resulta que sólo es factible una vivienda digna, una sanidad popular, una enseñanza de calidad y un ocio para todos en la medida en que se reduzca a cero el militarismo y todas sus secuelas. [...] Ya que no existe una educación neutral es necesario que los enseñantes canarios examinemos los actuales valores que conforman este modelo de sociedad... debemos tomar partido por valores alternativos. (MRP "Tamonante", 1984: Tahor, 2: 49)

Había también otro tipo de declaraciones más explícitas. "Tamonante" en su I Congreso se autodefinía de la siguiente manera «Tamonante es básicamente una organización creada por el propio profesorado para el cambio y la mejora educativa y para el desarrollo profesional desde una perspectiva crítica. Esta sería, en una apretada síntesis, la esencia de nuestro Movimiento». Cuando más adelante tratan de explicitar en qué consiste esa perspectiva dicen: «Tamonante asume que para desarrollar una acción social colectiva como es la transformación de la educación, es necesario adoptar una perspectiva crítica. Perspectiva que implica básicamente tres cuestiones: la crítica ideológica permanente, la forma organizada de ejercer esa crítica y la puesta en práctica de acciones transformadoras de la realidad» (MRP Tamonante, II Ponencia del I Congreso, 1991)⁴². Había textos donde, por ejemplo, se abordaba el problema de la relación práctica educativa y práctica política, desde una visión dialéctica:

Desde el Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante" creemos en la posibilidad de mejorar y de transformar la educación con el ejercicio de prácticas sociales —y educativas— renovadoras. No es una creencia ingenua. Sabemos que no existe ningún automatismo para lograrlo. Pensamos que sin la transformación de la práctica educativa cotidiana, no hay transformación de la educación. Pero, nos guste o no, esas prácticas se inscriben en un contexto social y político. Están condicionadas por las instituciones creadas por las personas que formamos esta sociedad. Y que por lo tanto, transformar las prácticas significa también comprometerse en una lucha más amplia. (MRP "Tamonante", 1993: Prólogo a *Unidades didácticas e investigación en el aula*: 4)

Los indicios se acumulaban. En 1992, cuando trataba de recoger afanosamente datos de campo, leí un texto de Ángel Pérez Gómez que confirmaba mis prejuicios. En él trazaba un panorama sobre los distintos intentos de clasificación de los modelos de formación del profesorado y de las tradiciones teóricas en que se inscribían.

⁴² Retomaré, en el *Capítulo IV*, el análisis de este textos de forma más extensa.

Hablaba de la perspectiva tradicional, que concebía la enseñanza como una actividad artesanal y al profesorado como un artesano; de la técnica, que concebía la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico; y de la perspectiva radical, que entendía la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica, para concluir:

También en nuestro escenario, particularmente empobrecido en el terreno de la formación del profesorado desde la caída de la II República, aunque con suerte muy diversa, estas tres culturas profesionales se encuentran presentes en el debate teórico y, en menor medida, en la realización práctica. La perspectiva radical es de reciente aparición en el debate teórico español y de nula presencia en el campo de la práctica, si exceptuamos los valiosos intentos y experiencias de los movimientos informales de carácter no oficial, protagonizados por grupos de docentes implicados voluntariamente en complejos e interesantes procesos de renovación pedagógica —Movimientos de Renovación Pedagógica, MRP—. (J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez, 1992: 399)

Reclamar, pues, la perspectiva crítica para analizar los MRPs, me parecía algo coherente con sus propias propuestas y con ciertas aproximaciones hechas desde el exterior o desde los alrededores de los propios movimientos. En esos términos se había expresado S. Kemmis, en el I Seminari sobre Formació del Professorat i Renovació Pedagògica, organizado por el MRP-Escola d'Estiu del País Valencià, el 10 de marzo de 1992, cuando disertó sobre *El desarrollo de comunidades críticas del profesorado a través de la formación* (Kemmis, 1992d); he citado la opinión de Ángel I. Pérez Gómez, pero cabría destacar también las apreciaciones de Jaume Martínez Bonafé (1988; 1989; 1991; 1993a; 1993b; 1994a; y 1994b), en el sentido de que los MRPs configuran a través de su práctica una peculiar versión de la teoría crítica⁴³.

Pero adentrarse en la teoría crítica era también entrar en una tradición manifiestamente conflictiva, compleja y diversa. Hoy podría parecer un *ex abrupto* lo que, por ejemplo, decía J. P. Sarte hace tres décadas. Para Sarte, después de la muerte del pensamiento burgués, el marxismo —sin duda una de las teorías críticas con mayor predicamento— es por sí sólo «la cultura, pues es lo único que permite com-

⁴³ Me refiero a un conjunto de trabajos sobre los que necesariamente he de volver y que me gustaría citar expresamente. Trabajos que comienzan con su tesis doctoral, aparecida con posterioridad en forma de libro, *Renovación Pedagógica y emancipación profesional* (1989), a los que le siguen, «Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política» (1988); «Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización» (1991); «Tecnocracia y control sobre el profesorado» (1993a); «Los MRPs y el compromiso con la escuela» (1993b); «Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español» (1994a); y «Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente» (1994b). Mi deuda intelectual con ellos será escandalosamente patente a lo largo de este trabajo.

prender los hombres, las obras y los acontecimientos», es la totalización del saber contemporáneo. Él no hablaba del marxismo ortodoxo, ni se situaba en una postura de superación del marxismo; el marxismo se supera así mismo, decía⁴⁴. ¿Qué queda de todas estas viejas certezas después de 1989? La historia, dirán algunos, se ha encargado de poner la cosas en su sitio. Y no están exentos de razón. Desde el patético derrumbe del socialismo burocrático se ha hecho visible para muchos de nosotros lo que ya era evidente hacía décadas: la inanición del pensamiento dogmático y la profunda degradación de muchas de las prácticas en él fundadas⁴⁵. ¿En qué sentido pues, debería convocar la teoría crítica para amparar el estudio que iniciaba? ¿La suerte del pensamiento crítico estaba inexorablemente unida al declive de los países que la reclamaban como doctrina oficial?

De esta constatación, ciertamente inquietante, a la proclamación del fin de la historia y de las ideologías, a la proscripción del pensamiento crítico o a la clarividencia de la superioridad del capitalismo parece existir un trecho insalvable⁴⁶.

⁴⁴ Tomado de José Ferrater Mora, (1984), 2937.

⁴⁵ La ecuación entre teoría crítica, alternativas de izquierda o socialismo y socialismo real o burocrático, a pesar de ser una burda simplificación, ha hecho estragos. Sin necesidad de cruzar nuestras fronteras los ejemplos domésticos son abundantes. Las direcciones de determinados partidos políticos tratan, por ejemplo, de erosionar la imagen de alternativas más o menos radicales al sistema actual, enarbolando el espectro de esta asimilación, igualándolo al antimodelo de los países del Este, que tiene difíciles conexiones con una comprensión crítica del socialismo, del que históricamente ha sido antagonista. Así hablan de: planificación central; economía ordenancista bajo propiedad estatal burocrática; monopolio del poder por el partido único; control absoluto de la sociedad por el partido y el Estado; culto a la personalidad; etcétera, como si ese fuera su común patrimonio. Todas estas son formas degeneradas que nada tienen que ver con el verdadero socialismo. El desvanecimiento de los Países del Este «ha puesto fin a una ilusión ideológica —dice Fernández Buey—: la de llamar socialismo a lo que fundamentalmente fue un proceso de industrialización acelerada con fuerte intervención estatal, durísimo control de las poblaciones y una cierta tendencia, eso sí, a la igualación social en la escasez» (En Vázquez Montalbán, 1993: 11)

⁴⁶ Ralph Miliband, arremete contra el núcleo argumental de las tesis de F. Fukuyama desarrolladas en ese *best seller* llamado, *El fin de la historia y el último hombre*, sobre la inexistencia de una alternativa a la democracia liberal. Para este autor, la democracia capitalista no es el punto final de la evolución ideológica de la humanidad, ni la forma definitiva de gobierno humano. «Existe una alternativa radical de izquierdas a la democracia capitalista. Esta alternativa es la democracia socialista, que no tiene nada que ver con el comunismo soviético, y que Fukuyama se niega absolutamente a considerar» (R. Miliband, 1994: 42). Admite Fukuyama las desigualdades inevitables que genera el capitalismo: desempleo, polución, drogas, crimen, desigualdad económica, y desigual reconocimiento social. Pero estas concesiones —continúa Miliband— no le llevan a cuestionar las contradicciones insalvables de la democracia liberal: «La democracia capitalista es en sus propios términos, una contradicción, ya que encierra dos sistemas opuestos. Por un lado está el capitalismo, un sistema de organización económica que demanda la existencia de una clase relativamente pequeña de personas que posea y

se trataba, pienso, de salvar lo mejor de nosotros mismo cayendo en la melancolía⁴⁷. No existe —en lo que conozco— una única manera de entender la teoría y la praxis desde el marxismo, sino más bien una multiforme y abigarrada constelación de visiones y prácticas, no necesariamente concurrentes y en muchas ocasiones claramente enfrentadas. Ernest Mandel (1990) hablaba de la imposibilidad de abordar la tradición crítica de forma satisfactoria, dada su amplitud y complejidad, sin caer en una presentación apodíptica. Debería pues ir con pies de plomo. Ser muy selectivo.

controle los principales medios para la actividad industrial, comercial, y financiera, así como la mayor parte de los medios de comunicación; a tenor de ello ejercen una influencia totalmente desproporcionada sobre la política y la sociedad, tanto en sus propios países como en territorios muy alejados de sus fronteras. De otro lado, está la democracia, que se basa en la *negación* de semejante preponderancia, y requiere una cierta *igualdad de condiciones* que el capitalismo, como reconoce Fukuyama, repudia por su propia naturaleza. Dominación y explotación son dos palabras desagradables que no figuran el diccionario de Fukuyama, pero que se encuentran en el corazón mismo de la democracia capitalista, y están intrínsecamente unidas a ella» ((R. Miliband, 1994: 42-43). Sugiere Miliband todo un sin fin de consideraciones que hoy no gozan de demasiado reconocimiento, como por ejemplo: la aberración moral que supone el trabajo asalariado; las limitaciones a la explotación y a la dominación como resultado de la presión desde abajo para ampliar los derechos cívicos, políticos y sociales; la distorsión que supone el entrelazamiento de intereses en la cúspide de la pirámide del poder social, el poder corporativo y el poder político; la ritualización del voto popular como válvula de escape y mecanismo de legitimación para que los humildes *sientan* un poder que les es negado; las posibilidades reales de los mecanismos democráticos ¿terminan en las reformas o sirven para cuestionar el sistema?; la contradicción entre superproducción y la permanencia de la miseria, el desempleo, la falta de servicios públicos esenciales, la inseguridad, el analfabetismo, racismo, xenofobia.

⁴⁷ Rescaté del olvido un bello y encendido texto de Victor Serge, *Literatura y Revolución*, comprado a Lorenzo Arocena —al que supongo guardando aun el tarro de las esencias— en la que fuera librería emblemática para toda una generación "Jarama". Libro que sostiene sin dogmatismos la inviabilidad de una cultura exclusivamente proletaria. ¿Cómo tirar por la borda todo este legado de pensamiento? Permítanme una muestra tomada del Capítulo VII: *Pensar en el hombre*. «¿Qué es, pues, necesario para que el escritor hable de la masas, contribuya a la formación de las conciencias, sea un ciudadano de nuestros tiempos? Salir de la murmuración: considerar la realidad de una civilización admirable por sus posibilidades, irritante, repulsiva y catastrófica por sus efectos. Ver al hombre presa de las luchas sociales, de las guerras, de las falsas prosperidades, de las crisis, de las hambres, de los terrores, de las dictaduras, de los armamentos; al hombre-hormiga caminando bajo la tierra, al hombre forzado trabajando en la cadena, al hombre enmascarado preparando los gases infernales de la próxima guerra, más burlado que los salvajes por sus hechiceros, abriendo por la mañana su "diario de gran información"; al hombre contento a veces de comer hambriento y de hacer el amor sobre este gran barco sin piloto que tantas veces parece a punto de naufragar... ¡Pensar en el hombre! Interrogarse sobre las causas, tomar partido, "descender al campo de batalla". ¿Descender? Pero ¿esto es descender? ¿Descender de dónde? ¿De qué pedestal de cartón pintado? Más bien elevarse desde una mezquina labor a la altura de la lucha» (Victor Serge, 1978: 33). Esto fue escrito en 1932, pero ¡cuánto hay en él de profético!

¿Pero cómo? Hablar del marxismo y del movimiento marxista, decía el viejo profesor y luchador belga,

es tratar de toda la historia económica, social, política, cultural e ideológica de nuestra época. De hecho la historia del socialismo es el drama del siglo XX. Sería necesario algo más que un libro grueso para tratar el tema de forma exhaustiva. [...] Desde hace más de ciento cincuenta años, el socialismo se identifica con un corriente de pensamiento y acción que busca sustituir la sociedad burguesa por una sociedad radicalmente diferente y fundamentalmente mejor. Evidentemente, mejor no significa perfecta. Salvo algunas sectas pasajeras, la inmensa mayoría de las tendencias que reivindicaban el socialismo jamás han pecado de este milenarismo, que los adversarios, ignorantes o malintencionados, continúan reprochándole (E. Mandel, 1990: 79).

La teoría crítica de la educación, de la que quería hablar en estas páginas se nutría, parcialmente, de estas certezas y por sus venas fluían dosis considerables de esta filosofía, que hoy goza, paradójicamente, de una mala salud de hierro⁴⁸. A pesar de la perplejidad, llegué al convencimiento de que la teoría crítica seguía siendo un motivo para pensar y hacer cosas instalados, como estábamos, en el vórtice del vendaval. Cualquier mirada, cualquier noticia, mostraba de forma escueta la profundidad de tantas heridas: la desnuda elocuencia del dolor humano, la realidad universal de la injusticia del mundo en que vivimos: estamos acomodados en el seno de un modelo de desigualdad social cuya transformación no puede ser obra de ningún mecanismo ciego de la historia, sino en gran medida, del compromiso de los hombres y mujeres que habitamos este planeta. Juan Goytisolo (1995), clarividente, y por tanto necesariamente pesimista e impertinente, dibujaba un gran fresco de la situación actual, en claves inequívocamente críticas y asumiendo la duda como convicción moral, para mostrar algunas de las constantes de este modelo social. El artículo lo llamaba —pienso que intencionadamente— *Resistir*, y decía entre otras cosas.

Viajamos de modo simultáneo hacia adelante y hacia atrás. Adelante, como un tobogán sin freno ni destino preciso, sino esa promesa mirífica de la globalización,

⁴⁸ En el apartado siguiente, *Los rostros del Leviatán*, trataré de diferenciar distintas corrientes críticas, introduciendo un cierto grado de complejidad en la visión ingenua sobre el monolitismo de la teoría crítica. Como señala J. Larrosa, a este juego se han prestado también los propios críticos: «Con estos ingredientes, el juego radical en educación es un juego quizá excesivamente fácil. Las fronteras entre los contendientes están muy bien marcadas. Los colores de las banderas, asignados. Las reglas del juego en cada uno de los lados son bastante nítidas e igualmente convencionales. El uso de ciertas palabras emblemáticas y la apelación a ciertos autores clave permiten situarse, sin demasiados problemas, en el lado "progresista" y "crítico" de la barricada. Jugar al progreso, a la innovación, a la transformación de la educación "en un sentido progresista" no es otra cosa, a veces, que una apuesta en un terreno de juego previamente acotado y marcado por convenciones bastante rígidas» (J.Larrosa, 1995: 14).

del Gran Mercado Único panacea de todos los males. Atrás, desde la sorpresa inicial de ver reconstituirse las viejas fronteras europeas de 1913 y 1919, a la verificación inquietante de que nuestra década se asemeja cada vez más a la de los treinta, con todo su irracionalismo y extravíos alimentados por la Gran Depresión: desconcierto y desamparo subsiguientes a la caída de la ideología alternativa de los regímenes supuestamente fundados en el marxismo —refugio de unos y coartada para los demás—, desmantelamiento gradual del poder del Estado y de las instituciones sociosindicales por la ofensiva victoriosa del mercado, imparable revolución tecnológica, especulación financiera incontrolada e incontrolable. Ante el cúmulo de desgracias y horrores que llueven a diario sobre nosotros —sólo una pequeña minoría dispone de un paraguas protector—, la desmovilización de la sociedad civil en los países democráticos, ¿no obedece quizá a la incapacidad de expresar con mayor rigor las nuevas realidades que la alumbran y el recurso perezoso a etiquetas definitorias de un pasado históricamente concreto —con las cuales existen desde luego ciertas similitudes— para describir fenómenos político-sociales propios de este fin de milenio? (Juan Goytisolo, 1995: 315-316).

El 9 de noviembre de 1989 muchas personas pensaron que con la caída del Muro de Berlín, cualquier aliento crítico tenía sus días contados. La descomposición del llamado campo socialista ha llevado a la revisión de los presupuestos teóricos de muchos sectores políticos y sociales, acentuando sus *Bad Godesberg*⁴⁹ particulares. Situación que contrasta con la desmovilización social en las últimas décadas y la ausencia de dirección política de los procesos de insurgencia. Frente a la dualización de la sociedad actual donde enormes masas de seres humanos son excluidas del reparto de la riqueza, donde la profundización entre países capitalistas avanzados y países excluidos aumenta, y donde el proceso de dualización se reproduce dentro de esa misma sociedad, las teorías críticas están llamadas a jugar un papel quizá desmesurado: seguir inspirando la enorme variedad de formas de acción política destinadas a superar las barreras sociales e ideológicas. Retomo el texto de Mandel:

Desde hace más de ciento cincuenta años, el socialismo se identifica con un corriente de pensamiento y acción que busca sustituir la sociedad burguesa por una sociedad radicalmente diferente y fundamentalmente mejor. Evidentemente, mejor no significa perfecta. Salvo algunas sectas pasajeras, la inmensa mayoría de las tendencias que reivindican el socialismo jamás han pecado de este milenarismo, que los adversarios, ignorantes o malintencionados, continúan reprochándole. No

⁴⁹ En 1959 el partido social-demócrata alemán elimina de sus estatutos toda referencia al marxismo. Este fenómeno de "depuración" se lleva a cabo en el suburbio de Bad Godesberg de la ciudad alemana de Bonn. La misma *catarsis* la hizo el PSOE en su XXVIII Congreso, en 1979 y lo está llevando a cabo hoy el partido Laborista británico. Procesos que califican como adecuación a la realidad, como incorporación de una visión más "sobria". Se trata, no obstante, de una operación puramente cosmética, para no "asustar". Un problema de coherencia y adecuación a los programas máximos a la realidad del abandono de cualquier intento de transformación del sistema capitalista: una cuestión, por lo tanto, de adecuación estética en el contexto de la pérdida de identidad del socialismo y de práctica del reformismo más ramplón.

se trata de establecer «el paraíso en la Tierra», o de terminar de una vez por todas con el drama humano. Y mucho menos se trata de imponer «el fin de la Historia». [...] El socialismo significa el fin de la prehistoria humana, el comienzo de la verdadera historia de nuestra especie, el fin del drama indigno de los seres humanos en el curso del cual están obligados a batirse y matarse unos a otros por problemas miserables de subsistencia e intereses mezquinos. Sería por tanto el comienzo del verdadero drama humano en el que sus conflictos serían diferentes de los de los animales, serían dignos de la especie humana. (E. Mandel, 1990: 78)

El empeño de determinados sectores sociales ligados a los intereses del capitalismo y a sus formas más agresivas, con toda su cohorte de intelectuales, recuerdan campañas de antaño. Hogaño, frente al denodado esfuerzo por satanizar o deslegitimar la mera posibilidad de la existencia de una ciencia crítica como algo definitivamente caduco, parece haber tomado nuevos bríos tras el desmoronamiento de los países que asumieron formas de gobierno socialista burocratizado.

Me parecía, pues, que no sólo eran los testimonios escritos —recinto privilegiado de la memoria, que diría el profesor Lledó— del grupo que estudiaba, reducto quizá de un izquierdismo residual, ni las insinuaciones, más o menos explícitas, de colegas universitarios sobre la naturaleza de esos colectivos, sino un aluvión más amplio de análisis sobre la realidad, el que me empujaba a desempolvar viejos principios, ligados a la tradición de ese pensamiento. Para poder explicarme algunas de estas incógnitas, debía regresar, como *el hijo pródigo* de Gide, a los textos básicos, a la perspectiva de la cultura de izquierdas. De hecho, y a su modo, veía la vuelta de muchos éxodos aparentemente sin retorno. Lo expresaba gráficamente A. Guereiro (1994) en el título de un artículo aparecido en la revista *Disenso*, «Marx, regresa, estás perdonado». Intentos de explicación desde la condena del espejismo del nuevo orden mundial y la ideología neoliberal. Deleuze (1995), desde la lucidez del suicida, sentenciaba:

lo único universal del capitalismo es el mercado. No hay —decía— Estado universal porque ya existe un mercado universal cuyos focos y cuyas Bolsas son los Estados. No es universalizante ni homogeneizador, es una terrible fábrica de riqueza y pobreza. Los derechos humanos no conseguirán satisfacer las "delicias" del capitalismo liberal en el que participan activamente. No hay un sólo Estado democrático que no esté comprometido hasta la saciedad en esta fabricación de miseria humana (G. Deleuze, 1995: 270).

Derrida, en su espectral regreso, donde para «vencer la hidra de diez cabezas»⁵⁰

⁵⁰ Octavi Martí (1995), glosa las diez plagas de las que habla Derrida en su *Espectros de Marx*. Plagas que no son más que un recuento de algunos de los males que corroen la sociedad capitalista actual: el paro; exclusión de ciudadanos sin domicilio, exilados, apátridas, inmigrados, de la vida democrática; la guerra económica; el matrimonio imposible entre mercado y protección social; el aumento de la deuda exterior; la industria

dice que "el marxismo sigue siendo a la vez indispensable y estructuralmente insuficiente: necesario aun, siempre y cuando se le transforme y adapte a las nuevas condiciones y a otra manera de concebir lo ideológico" [...] Para el filósofo francés, ese espíritu al que no se puede renunciar "es el de una cierta afirmación emancipatoria y mesiánica, una cierta experiencia de la promesa a la que hay que liberar de toda dogmática"» (en O. Martí, 1995: 12). Ni el volteriano optimismo de Cándido inspirado en la benéfica comprensión del profesor Panglós, podría soportar hoy, impertérrito, el panorama mundial, parecido más bien a una nueva crónica de la historia universal de la infamia.

Pero no creo que haga falta subir demasiado el tono. Hay ejemplos más domésticos y más próximos. La crítica del neoliberalismo y el neoconservadurismo, en nuestro contexto, y su especial irrupción en el campo educativo ¿cómo habría que interpretarla?, ¿sólo como un clarividente y pulcro análisis de nuestra realidad, sin mayores consecuencias? ¿o también cabría hablar de esa denuncia como una llamada contra el conformista? ¿Qué es esa vuelta a los valores de la modernidad sino el envés de una propuesta crítica? Me refiero concretamente a la impugnación de la *desregulación*, la crítica al neoconservadurismo y a la traslación de la ideología neoliberal⁵¹. Escudero (1994), por ejemplo, afirma:

Este movimiento de reconversión escolar a que estoy aludiendo es incomprensible sin una ligera ojeada a sus raíces y legitimaciones más estructurales entre las que, por señalar sólo un par de ellas generales, cabe citar, de un lado, la fuerte crisis de legitimidad que afecta a los estados, y, de otra, la nueva mentalidad gerencial que, desarrollada en el sector empresarial, trata de ser aplicada al funcionamiento y gestión del sector educativo, de los centros escolares. [...] Esta nueva ideología que apela al dios mercado y a la liberalización en todos los órdenes de la vida como mecanismo para la persecución de la eficacia, ha hecho su presencia también en las políticas educativas (J.M. Escudero Muñoz, 1994: 23).

Incluso para aquellos que nos sitúan en la era postmoderna, entronizada como nuevo espíritu de los tiempos, admiten que el debate postmoderno ha provocado la proliferación de teorías críticas sobre la sociedad⁵². Para Giroux el debate sobre la

y el comercio de armamento y su conexión con la investigación científica; la diseminación del armamento atómico; las guerras interétnicas; la presencia de nuevos poderes o estados-mundiales encarnados en la mafia y en las multinacionales de la droga; y la crisis del derecho internacional y sus instituciones.

⁵¹ Si bien en nuestro país la irrupción de la ideología neoliberal tiene sus peculiaridades.... Esta impugnación la defienden, entre otros, Gimeno Sacristán (1992; 1995b), Angulo Rasco (1995), Escudero Muñoz (1994; 1995a), o Beltrán Llavador (1994; 1995).

⁵² Hay, sin embargo, posiciones dentro de la corriente crítica de descalificación global de la postmodernidad de corte esencialista, anti-intelectualista o simplemente dogmáticas

postmodernidad ha supuesto el retorno al debate sobre la teoría crítica: «Contra la indeterminación, la fragmentación, y el escepticismo de la era postmoderna, las grandes narrativas de la modernidad, especialmente el marxismo y el liberalismo han sido recuperadas como discursos opuestos» (Giroux, 1994). Abordar el conjunto de problemas que suscita hoy la producción en torno a la teoría crítica es una tarea conde-

sobre las que Kumar (en Joseph P. Farrell, 1994: 109) ironizaba hablando de la cerrazón de algunos sectores de izquierdas cuando exclama «qué tediosos se han vuelto los monótonos escritores de izquierdas, vendiendo las mismas palomitas de maíz que habían vendido ya en los años sesenta». A pesar, digo, de este rechazo frontal, hay posiciones mucho más matizadas que no dudan en reconocer los efectos higienizantes que colateralmente ha traído consigo el debate intelectual sobre la postmodernidad, antes de proceder de forma precipitada a su inhumación. Si bien este debate puede ser abordado como un conjunto doctrinal de crítica cultural, también puede serlo desde el punto de vista de sus efectos contextuales en el intento de hacer saltar por los aires los límites de los campos disciplinares tradicionales, influyendo no sólo en la educación, sino en el conjunto de disciplinas establecidas: estudios literarios, arquitectura, feminismo, arte, sociología, etc. Andy Hargreaves (1996) insiste en la necesidad de diferenciar entre *postmodernidad* y *postmodernismo*. Este último haría referencia a un fenómeno estético que atañe a las artes y al discurso filosófico y cultural en general (ver, por ejemplo, Félix de Azúa, 1995, donde se estudia la exasperación del movimiento artístico ante «la lentitud del acabamiento de la era moderna» y la pobreza de sus resultados). La postmodernidad, por el contrario, haría referencia a una determinada *condición social* que se manifiesta en la economía (postindustrialismo, postliberalismo), en las relaciones sociales, políticas y culturales. Condición que no implica el comulgar con los supuestos teóricos postmodernistas, «mi postura intelectual no es postmoderna. Aunque me interesan ciertos aspectos, como el colapso de la certeza científica, en cuanto fenómeno social y sus consecuencias para la educación» (A. Hargreaves, 1996: 67). Precisamente esta obra es un pormenorizado análisis de la crisis de la educación y del trabajo del profesorado en el contexto de las condiciones que impone la postmodernidad. Con respecto a la educación, además del artículo citado de Giroux y la obra de Hargreave, puede leerse —sólo cito artículos referidos al campo de la educación (la deformación profesional es inevitable)— de Giroux «La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo» (1992); Cherryholmes (1987, 1994); Jean Anyon (1994); así como el de Blas Cabrera Montoya (1994), «De la sociología de la educación a la sociología de la cultura. Apuntes para el tránsito»; también el excelente trabajo de A. I. Pérez Gómez (1994) «La cultura escolar en la sociedad posmoderna»; el de J. F. Angulo Rasco, M. A. Melero Zabal y el propio A. I. Pérez Gómez (1995), «Una escuela para comprender y actuar en la sociedad postmoderna»; o el de Kemmis (1992c), «La contribución de la Investigación-Acción al desarrollo de la Ciencia Crítica de la Educación: el reto contemporáneo». De A. Hargreave, además del citado *Profesorado, cultura y postmodernidad*, puede verse un artículo publicado en España en 1995, «La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza». Finalmente, y sin pretender hacer un recorrido exhaustivo por la bibliografía sobre este debate, cabría señalar el epílogo del libro de Wilfred Carr, de 1996, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, titulado «ante el reto postmodernista». En él plantea la necesidad de mantener los valores emancipadores de la educación tanto en cuanto siguen vigentes los problemas de irracionalidad e injusticia en el mundo actual, asumiendo en parte la condición postmoderna de la inexistencia de una razón abstracta y ahistórica, guiada por leyes inexorables y universales, sino como una racionalidad histórica, como un proyecto humano.

nada, de antemano, al fracaso. Trataré, por eso, de hacer sólo una evocación selectiva de aquellos aspectos que directamente fueron útiles para enfrentarme a la realidad que tenía que interpretar.

La crónica de los desmanes y desafueros, de las situaciones de postración absoluta de la condición humana, debería conducir a una movilización capaz de remover los obstáculos que impiden vivir en otro tipo de sociedad. La teoría crítica es, entre otras cosas una suerte de *hermenéutica de la sospecha*, que desvela zonas ocultas. Pero debería ser también una invitación a la acción consciente para transformar colectivamente la sociedad. Es un intento de restauración de la razón, de llevar hasta sus últimas consecuencias los presupuestos de la Ilustración⁵³.

Desde un punto de vista político la teoría crítica se traduce en lo que podríamos denominar democracia. Pero el amplio consenso que hoy suscita el término democrático, como palabra-símbolo legitimadora, esconde su carácter controvertido. Para la teoría crítica hablar de democracia es hablar de democracia radical, democracia participativa o simplemente democracia socialista (citar a Novack, G. (1977). *Democracia y revolución*. Barcelona: Fontamara), aunque este último término no esté hoy muy de moda. Es hablar de crítica a la democracia liberal, de la democracia formal, democracia capitalista. Es un término que necesariamente hay que adjetivar. A pesar de las profundas desavenencias dentro de las distintas corrientes de pensamiento crítico, existe un consenso generalizado en admitir que es imposible el socialismo sin democracia, pero con igual firmeza se afirma que democracia sin socialismo tampoco existe. Esto significa en primer lugar, economía mixta, bajo control democrático, donde la propiedad pública, social o cooperativa ocupe un espacio cualitativa y cuantitativamente distinto que en las sociedades capitalistas. Sin esta inversión es imposible transformar el sistema de poder. Planificación y mercado pueden y deben coexistir. La planificación que existe en grados diversos en el Estado capitalista, nunca debería significar el control absoluto de todos los mecanismos económicos por parte del Estado. El peligro, nada irreal, de que el Estado monopolice gran parte o todos los mecanismos de poder, es algo que está en la mente de todos. Pero el Estado capitalista es un "fuerte" y el de una democracia socialista lo debería ser también, siempre y cuando la sociedad civil y los mecanismos democráticos lo sean también y tengan la capacidad de controlar al Estado. Democracia radical significa también como dice Miliband (1994) el imperio de la ley, la separación de poderes, las libertades civiles, pluralismo político y «una vibrante sociedad civil». La democracia radical debería ser una sociedad no dividida en clases. Por su naturaleza

⁵³ Para algunos, la teoría crítica hoy, consistiría en la prolongación del proyecto de Gramsci. En volver a su concepción de la acción, de la acción política como reforma intelectual y moral (R. Díaz Salazar, 1993).

y por su dirección es a la vez una ruptura y una continuación de la democracia liberal. Este horizonte político es un proceso sin final, una especie de revolución permanente. Este es indudablemente un proyecto utópico⁵⁴, pero realizable, siempre y cuando sea capaz de aglutinar apoyos mayoritarios de la población.

Mientras el capitalismo con todos sus defectos inherentes, perdure, permanecerá igualmente viva la alternativa socialista; es más, irá ganando terreno en la medida en que el capitalismo se muestre incapaz de solucionar la mayoría de los problemas que afronta la humanidad. Por esta razón, el colapso del comunismo, lejos de haber supuesto un golpe mortal para la alternativa socialista, terminará por percibirse cada vez más como irrelevante para su porvenir. (R. Miliband, 1994: 44)

En conexión con esta exposición, necesariamente breve, democracia y educación encarnan también un binomio de larga tradición. Desde el ideal deweyano de democracia como una aspiración moral en el que las escuelas debían ser espacios y formas de vida genuinamente democráticos, hasta el revisionismo de sus presupuestos por la nueva derecha para hacer acopio de argumentos y buscar cierta cobertura ideológica, como denunciaba Beltrán Llavador (1994), hay un dilatado proceso de reflexión sobre su significado e implicaciones. Me interesa sobre todo subrayar la ecuación de quienes asimilan una concepción crítica de la educación con la creación de sociedades democráticas en sentido radical, como por ejemplo W. Carr (1990: 159) que define la democracia como la finalidad sustancial de la educación como forma distintiva de vida social.

Los rostros del Leviatán

Esgrimir el apelativo genérico de *teoría crítica*, sirve aquí para hacer un ejercicio de simplificación —seguramente poco ortodoxo— y definir una corriente de pensamiento desmedidamente amplia y compleja con el propósito de proceder a su posterior lectura pedagógica. Incluye no sólo algunas de las visiones de la *vieja* teoría crítica de los frankfurtianos, sino los intentos más recientes y distanciados por «analizar la sociedad desde categorías neomarxistas» (F. Colom González, 1992: 229). Su propia diversidad, quizá obligue a hablar de 'teorías críticas' frente a la forzada singularización de las distintas caras de este moderno Leviatán, monstruo marino del

⁵⁴ En todo caso si ésta se considera un visión idealizada de lo que es la democracia, puede utilizarse como conjunto de criterios para evaluar en qué medida nuestra propia sociedad y las instituciones que la componen son o no democráticas (J. Marrero; Touraine, 1993; H. Dubiel, 1993; H. Arent, 1989).

Libro de Job que los Padres de la Iglesia se encargaron de estigmatizar convirtiéndolo en símbolo del demonio y del mal.

La opción que tomo se debe, lógicamente, a motivos diversos pero asume, también, cierto grado de arbitrariedad⁵⁵. Me interesaba, además de abordar algunos problemas nucleares, ser especialmente sensible al problema de los límites de la racionalidad crítica y de la autonomía colectiva, cuestiones puesta al orden del día por el pensamiento postmoderno. Me interesaba ofrecer una visión de la ciencia social crítica, como el desarrollo de una teoría de la ilustración, es decir, de la valoración de los aspectos relacionados con la educación de las personas que entran en un proceso de emancipación humana y con los problemas de la toma de conciencia⁵⁶. Como todas, debería ser una propuesta en muchos sentidos ecléctica, en cuanto a recoger aportaciones diversas de la tradición que va del pensamiento ilustrado, del marxismo de Gramsci, de la Escuela de Frankfurt y de otras corrientes y movimientos⁵⁷. El

⁵⁵ Ante el equívoco solapamiento entre teoría crítica y Escuela de Frankfurt, he optado por la perspectiva de Brian Fay. Debo, quizá, dar cuenta de cómo llego a Fay —autor ignoto en el panorama de la literatura educativa de nuestro País—. Fue un encuentro progresivo, compuesto de pequeños hallazgos a lo largo de mi vagabundeo bibliográfico. Se inicia con la lectura de un artículo de S. Kemmis, "Teoría social y teoría crítica de la educación". Este texto, junto con otro posterior del mismo autor, "La educación del profesor y el desarrollo de comunidades críticas de profesores" (MRP Valencia, pag. 39), me ayudan a proceder a una revisión de algunos planteamientos de la tesis. En ellos se analiza un proyecto de Investigación-Acción en la educación de aborígenes australianos y la formación del profesorado; se aplica, también, a la interpretación de la crisis de la investigación educativa contemporánea; finalmente, se hace una propuesta de técnicas de trabajo en el seno de comunidades críticas del profesorado. Todos estos análisis de la realidad educativa se hacen utilizando como instrumento conceptual el modelo de Fay de Ciencia Social Crítica. a partir de aquí los encuentros se hacen más frecuentes: Carr y Kemmis, (1988), en su conocido libro *Teoría crítica de la enseñanza*, lo citan en la página 95 como buen ejemplo de crítica al positivismo en las ciencias sociales; en la página 152, hay una larga cita literal que retoman en las páginas 168-169; y vuelven a él en la 172 (1990), en su libro, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, lo cita en tres ocasiones. En la página 82, en nota a pie de página. La lista continúa con algunos textos que tienen entre nosotros una considerable difusión, sobre todo el de Popkewitz, *Paradigma e ideología en la investigación educativa*, en las páginas 230, 231, 232, al hablar de la relación de la teoría con la práctica. Pero también el texto de Liston y Zeichner, en la página 196 de su libro *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Finalmente en *Curriculum Inquiry*, vol 24, 2, del año 1994, J. Anyon, en "The Retreat of Marxism and Socialist Feminism: Postmodern and Poststructural Theories in Education", lo cita, también, en la página 117.

⁵⁶ Mi admiración por determinadas visiones de P. Freire, relativas a la importancia de los procesos de toma de conciencia, estaba a la par compensada por mi suspicacia a su visión demasiado "esencialista", demasiado lukacsiana, sobre la conciencia de clase como motor de la historia y su exacerbado voluntarismo.

⁵⁷ Otro de los motivos de su elección, y no el menor, es la relativa simplicidad del texto en que el autor desarrolla su propuesta, *Critical Social Science* (Fay, 1987), frente a las

inevitable pensamiento de Jürgen Habermas también debería estar presente, ese hijo tardío y rezagado de la Escuela de Frankfurt, como lo llama Eugenio Trias (1991) y del que decía de forma un tanto irrespetuosa:

el pensamiento de Jürgen Habermas goza de una incómoda *actualidad* y despierta con frecuencia filias incondicionales y fobias poco serenas. En cierto modo, nos guste o nos disguste, se trata de un pensamiento filosófico que, con todas sus limitaciones y defectos, nos atañe, pues algo tiene que decir en relación a esa modernidad "en otoño" (la expresión es mía) que estamos sufriendo y que, a mi modo de ver, introduce una grieta profunda, o acaso un tremendo socavón, en la plácida idea de razón que inventaron nuestros tatarabuelos ilustrados (en F.Requejo Coll, 1991, .9).

El nexa entre Habermas y Fay está precisamente en lo que puede ser la *piedra angular* de la teoría crítica: la relación entre teoría y práctica. Si para Habermas esta cuestión se resuelve con la introducción de la teoría de los intereses cognitivos, en Fay se hace con la introducción de la teoría de la acción y su relación con la teoría de la ilustración, de la crisis y del falso conocimiento. Por lo tanto los dos hacen una impugnación frontal del conocimiento o de la razón instrumental y consecuentemente de la acción instrumental:

Algo que es crucial para entender la aproximación de Habermas hacia la teoría social es lo que él considera como el problema fundamental de la ciencia social contemporánea: la relación entre teoría y práctica (Habermas, 1974). Entiende por esto que la conexión entre conocimiento y acción social ha devenido en una relación instrumental, una relación que asume la neutralidad de la ciencia. [...] La meta de Habermas es la de restaurar en la teoría la dimensión de la reflexión eclipsada por el positivismo y presentar una teoría social que, mediante la crítica ideológica, reunifique la teoría con la práctica" (Lakowski, 1990: 55).

Fay añade una voz peculiar en este proceso de construcción y debate de la teoría crítica: "Aunque la base filosófica de la teoría crítica se asocia invariablemente con los escritos de Jürgen Habermas sus ideas centrales son claramente evidentes en gran parte de la literatura de la filosofía de la ciencias sociales. Véase por ejemplo MacIntyre, Berstein, Fay (Carr, 1990: 82)⁵⁸.

Me interesaba pues tratar alguna de las claves de la teoría crítica sobre la

dificultades léxicas, semánticas y a la complejidad conceptual de otros inextricables para profanos en filosofía de la ciencia. Textos a los que no puedo acceder en la lengua en la que fueron escritos sino recurriendo a traducciones, muchas veces infabables.

⁵⁸ Existe toda una serie de problemas planteados en el contexto de una amplia discusión acerca de la naturaleza y objetivos de las ciencias sociales en la que están implicados Habermas, Gadamer, Mills, MacIntyre y el propio Fay como reconoce W. Carr (1990: 145-159). Si quisiéramos abordar, en las páginas siguientes, algunas cuestiones referidas a su uso del modelo de Fay en contextos de investigación aplicada.

concepción de los propios agentes históricos. La visión ontológica, ética y política que subyacen a la ciencia social crítica. Me interesaba sobre todo tratar un modelo para su análisis y reconstrucción de la teoría crítica; y, finalmente, la orientación teórica sobre la naturaleza de la ciencia social crítica: un instrumento para cuestionar y redefinir nuestra vida social y política.

La educación, entendida como conjunto de prácticas y construcciones teóricas de carácter social, recurre así mismo a ese conjunto de teorías que denominamos genéricamente como teoría crítica de la educación. Carr (1990), la define como una forma de investigación moral y reflexiva que afecta a la parte más sensible de nuestra comprensión de la educación y cuyo objeto se confunde con el de la educación misma:

Entendida como una forma de investigación moral y reflexiva, la aspiración de una ciencia de la educación crítica sería la aspiración principal de la educación misma: contribuir al cultivo de aquellas cualidades de mente que fomenten el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas. En la actualidad, la educación y la ciencia de la educación están infectadas por la infatigable extensión de la lógica de la racionalidad instrumental, y la democracia es entendida como un sistema de gerencia política más que como una forma distintiva de vida social (Carr, 1990: 159).

En nuestro país el conjunto de voces que arropan el resurgimiento de la teoría crítica de la educación agrupa a una no muy extensa, pero sí consistente nómina de teóricos. Las propuestas sobre teoría crítica giran en un abanico que va desde un interpretativismo crítico⁵⁹, pasando a la asunción de la teoría de la resistencia y un reducido grupo que se aferra a algunos presupuestos de la teoría de la reproducción, en su versión más dura, la correspondencia. Pero por encima de las adscripciones hay un visión integradora, un intento de mostrar el «reto de totalidad» al que se enfrenta la elaboración crítica, como muestra, por ejemplo, Antonio Bolívar:

La teoría crítica de la educación en los últimos años se está configurando como un enfoque articulador e integrador de otras perspectivas, al asumir las aportaciones más recientes de la perspectiva interpretativo-cultural y denunciar las limitaciones del enfoque técnico-instrumental dominante en las últimas décadas, planteando así hoy un «reto de totalidad», comprensivo y holístico, en la relación entre teoría-práctica y la propia epistemología educativa (A. Bolívar, 1990: 81)

La finalidad de la teoría crítica no parece hoy ser la llave exclusiva que sirva para abrir todas las puertas ni solucionar la totalidad de los males que aquejan a

⁵⁹ El término interpretativismo crítico es mío. Por tal entiendo aquella corriente que desde un perspectiva interpretativa de la realidad social, tensa de tal forma sus presupuestos que se acerca o incluye visiones típicas del enfoque crítico. En este sentido rompe la rigidez de la tripartita taxonomía habermasiana, mostrando la complejidad de las propuestas educativas y revelando una vez más la relativa falacia de la simplificación.

nuestra vida social y política. La ayuda que puede proporcionarnos es la de ser «una fuente importante para la comprensión de la vida social y para darnos el ímpetu necesario para los cambios políticos y sociales que deberían tener lugar en la vida humana» (Fay, 1987: ix). En todo caso una teoría, como decía E. Morin, «no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema» (E. Morin, 1984: 367)

Pero ¿cuál es el rostro de la teoría crítica? ¿Qué podemos entender hoy por teoría crítica, por ciencia social crítica? Para este rincón de las ciencias sociales que es la pedagogía la respuesta puede ser pertinente. Cabrían dos formas de abordarla: una haciendo referencia a sus múltiples aspectos incidentales⁶⁰, otra, tratando de

⁶⁰El libro editado por John Forester (1985), que recoge bajo el título *Critical Theory and Public Life*, es un buen ejemplo de utilización "incidental" de la teoría crítica. En él se abordan trabajos sobre el nuevo rostro del capitalismo, política industrial y el capitalismo informático, sobre la constitución del juicio en la información y el consumo, sobre participación pública y su relación con el poder, o cuestiones aparentemente tan dispares como corrupción política, arquitectura y educación: «The Dialectic of Deindustrialization: An Essay on Advanced Capitalism», de Ben Egger; «Critical Theory, the Informational Revolution, and an Ecological Path to Modernity», de Timothy Luke y Stephen White; *The American news media: A Critical Theory Perspective*, de Daniel Hallin; *Criticalness, Pragmatics, and Every day Life: Consumer Literacy as Critical Practice*, de Peter Grahame; *Planing, Public Hearings, and the Politics of Discourse*, de Ray Kempt; *Modern and Postmodern Architecture*, Jürgen Habermas, etcétera. Como teorías críticas que no derivan de forma directa de los frankfurtianos y que abordan estudios concretos de la sociedad capitalista, cita Fay (1987) la teoría del capitalismo de Mihailo Markovic, reflejada en su obra de 1974, *From Affluence to Praxis*; la de D. Laing (1965 y 1967) sobre la esquizofrenia y la vida política expuesta en *The Divided Self* y *The Politics of Experience*; la de Ernest Becker de 1973 sobre la degradación social, en *The Denial of Death*; la de Dorothy Dinnerstein de 1976, *The Mermaid and the Minotaur*, donde elabora una teoría sobre el orden sexual y el malestar humano; la de Roberto Unger de 1975 sobre el estado de bienestar, *Knowledge and Politics*; la de Norman Brown de 1959, *Life Against Death*, donde hace una revisión de las teorías freudianas de la historia; la de Robert Denhardt de 1981, *In the Shadow of Organization*, donde elabora una teoría crítica de las organizaciones; la de J. y M. Craig en 1974, *Synergic Power*, donde articula una teoría del poder y de la vida social; la de John Gaventa de 1980, *Power and Powerlessness*, donde narra desde un punto de vista crítico la vida en una región de los Apalaches; la de Hartsok, Eisenstein, Petchesky y Chadorow, editado en 1979 por Zillah Eisenstein, *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*, una visión marxista del feminismo. ¿Podría incluso considerarse la obra de Freud como una teoría crítica? Es ésta una cuestión controvertida. Fay (1987), por ejemplo, lo rechaza, porque Freud se opuso sistemáticamente la idea de una revolución social basada en la auto-interpretación y en la dinámica de la interacción social. La obra de Freud, en última instancia —piensa—, tiene un marcado carácter conservador, pues requiere la conformidad hacia las demandas represivas de la civilización. Coincide con la censura que en el mismo sentido hizo Marcuse en *Eros y civilización* a la obra de Freud. Si podrían considerarse, sin embargo, críticas algunas de las teorías denominadas postfreudianas o inspiradas en su pensamiento. Es el caso notorio de W. Reich y lo que Eduardo Subirats (1975) llama

explicitar y contrastar críticamente los supuestos básicos sobre las que se formula. Seguiré los dos caminos. El primero recorre algunos problemas atinentes al mundo de la educación: curriculum, cambio educativo, profesionalidad, comunidades críticas del profesorado. El segundo se dirige al subsuelo de esta suerte de ciencia, criticando y explicitando sus raíces políticas e históricas, las concepciones subyacentes sobre la sociedad. Es a partir de estos supuestos como se puede acceder a una comprensión más amplia del proceso de construcción de la propia teoría crítica. Según Fay (1987), esta segunda aproximación busca

emplazar una cuestión de filosofía de la ciencia social en contextos más amplios relacionados con la antropología y la ética filosófica. Haciéndolo, cuestiones tales como la naturaleza de ciertas formas de hacer ciencia social se abordan dentro de otra más profunda sobre la naturaleza de los seres humanos y sobre cómo deben éstos vivir. Por lo tanto, mi intención no es contribuir a la discusión de la metodología y la epistemología de la ciencia crítica cuanto profundizar entre estos niveles de discusión para poner al descubierto y valorar la ontología que la ciencia social crítica presupone y sobre qué líneas se asienta " (Fay, 1987: 1)

El interés que tiene el dilucidar la naturaleza de la ciencia social crítica, no radica en un juego teórico, sino en substanciar y descubrir su presencia como elemento práctico de nuestra vida social y de nuestra historia más reciente. El interés que tiene, en el contexto de este trabajo, dilucidar la naturaleza de la ciencia social crítica radica, también, en que el objetivo de la ciencia social crítica se constituye explícitamente para que las teorías sociales puedan tener un impacto político, es decir, práctico. Así ha sido en el pasado, con mayor o menor fortuna.

Sin existencia de teorías críticas sería impensable la comprensión de los procesos históricos de nuestro siglo e impensable la aproximación al esfuerzo liberador de muchos pueblos. Las distintas narrativas emancipadoras tienen en ellas un referente *jurístico*. En su sentido más amplio veamos, por ejemplo lo que Fay entiende por ciencia social crítica.

Podemos definir la ciencia social crítica como un intento para entender de una manera racionalmente responsable las formas opresivas de la sociedad de tal manera que estos entendimientos estimulen a las personas a transformar la sociedad y por lo tanto a liberarse ellas mismas. (B. Fay, 1987: 4)

izquierda freudiana con el propio Reich a la cabeza, E. Parnell, O. Fenichel, o K. Teschitz. Así E. Subirats, afirma: «Lo que define esencialmente su proyecto -y lo que determina igualmente su ambigüedad tanto teórica como práctica- es el haber aunado en un mismo movimiento, en una misma programática, la suerte del deseo y el destino del trabajo. Lo que caracteriza la estrategia de la Sex-pol es, en este sentido, la conjugación o la identificación de la emancipación de la sexualidad y la dialéctica de las fuerzas productivas y las relaciones de producción» (1975: 13).

Este intento ha tomado, a lo largo del devenir histórico, formas muy diversas, siendo, quizá la más relevante el marxismo, quintaesenciado en la famosa Tesis número once de Marx sobre Ludwind Feuerbach "hasta ahora los filósofos han interpretado el mundo, pero de lo que se trata es de cambiarlo". Esta es, sin duda, una de las formulaciones sintéticas más felices —y manidas— de la teoría marxista. La ciencia social crítica asume tanto la necesidad de comprender la realidad como la de su transformación.

Es común la utilización de términos como *teoría crítica*, *Ciencia social crítica*, o *teoría social crítica*, como sinónimos. También es habitual remitirlos a la Escuela de Frankfurt. Hay, sin embargo, un acusado interés por distinguir *ciencia social crítica* y *teoría crítica*⁶¹. El término teoría crítica está ligado inevitablemente a la Escuela de Frankfurt, lo que conduce a múltiples equívocos. Dentro de la investigación social que desarrolló la Escuela, puede significar o hacer referencia a una teoría sustantiva sobre las sociedades capitalistas avanzadas. Muchos trabajos de los frankfurtianos se situaron dentro del estudio de aspectos concretos de las sociedades capitalistas avanzadas y los presentaron bajo el paraguas de la teoría crítica. Pero también se utilizó como metateoría de la sociedad, es decir, como ciencia social. También se insiste, por tanto, en la distinción para subrayar la ciencia social crítica como un intento por construir el objeto de la investigación como una ciencia en el sentido amplio del término. Desde determinadas perspectivas, reticentes a la existencia de una ciencia social crítica se argumenta que no existe la posibilidad de construirla. La batería de argumentos que los escépticos, o los más beligerantes, utilizan contra la ciencia social crítica son de orden diversos: argumentan, por ejemplo, que vendría a ser una especie de "contraciencia", sorda o insensible a las evidencias empíricas, condicionada por presupuestos apriorísticos que tienen respuestas preestablecida "ocurra lo que ocurra"; que la ciencia social crítica introduce elementos de tipo moral que propician la apertura de una vía ilimitada a la subjetividad; y que el mismo hecho de pretender la transformación social supone una incompatibilidad absoluta con la objetividad y el rigor de las aproximaciones científicas.

Este puede haber sido, sin duda, el caso de muchas teorías sociales críticas. Sin embargo, otro sector piensa que es posible la construcción de una ciencia social crítica (J. Habermas,) que cumpla los requisitos convencionales de cientificidad. Es decir que sea científica sin renunciar a su pretensión de ser, a la vez, crítica.

Siendo esto así, hay un hecho incontrovertible: muchos de los elementos de la

⁶¹ Puede consultarse al respecto S. Kemmis (1992), W. Carr y B. Fay (1987). S. Kemmis (1992) ha insistido en esta distinción, como veremos más adelante, basándola en la reducción de la *teoría crítica* al cambio de discurso y la *ciencia social crítica* en la implicación en procesos de transformación práctica y, por lo tanto, política.

teoría crítica de la Escuela de Frankfurt forman parte del fundamento de las propuestas sobre ciencia social crítica. Hablar de la Escuela de Frankfurt puede ser un recurso inútil, dada la amplitud, diversidad y la asistematicidad consciente que asumieron. Los frankfurtianos se decantaron por la dialéctica de la negatividad. Entendiendo la crítica como oposición a las teorías afirmativas y a las utopías positivas y consecuentemente como la imposibilidad de construir sistemas. Para Cortina Orts (1985) el núcleo central de la *teoría crítica* es la praxis, la no separación entre acción y pensamiento, entre teoría y práctica⁶². Citando a Horkheimer dice que «la instancia específica de la *teoría crítica* es el interés por la superación de la injusticia social: esta formulación negativa constituye el contenido materialista del concepto idealista de razón». Así mientras en la teoría tradicional se defiende un tipo de racionalidad basada en la separación entre sujeto y objeto, afirmándose la superioridad del sujeto que conoce, y por lo tanto de la teoría sobre el objeto, desde la *teoría crítica* se niega tal oposición afirmándose la historicidad del sujeto. Los hechos sociales no son ajenos a los sujetos.

Para Cortina, en los años 60, la lógica de las ciencias sociales o teoría de la sociedad de los frankfurtianos se podría resumir en los siguientes puntos: a) Los hombres deben tomar las riendas de la historia, ésta no puede ser el reino de la necesidad ciega. Para eso hay que comprender el sentido de los hechos sociales. Y desde una comprensión de la racionalidad técnica —defendida por los analíticos— esto es imposible. Sólo es posible desde una posición hermenéutica. b) El punto de partida no son los hechos objetivos, sino la experiencia como totalidad. La teoría crítica no tiene que ver con la interrelación de enunciados hipotético-deductivos sino con la experiencia hermenéutica del sentido de los hechos sociales. c) Totalidad y particularidad solo se pueden conocer en su reciprocidad. d) Para la teoría dialéctica de la sociedad los fenómenos particulares dependen de la totalidad. Las leyes objetivas del movimiento histórico no contradicen las situaciones concretas. No se imponen necesariamente a éstas sino tendencialmente. Tales leyes expresan el sentido objetivos de la trama histórica. El sentido aparece como algo constitutivo de las tendencias históricas. e) Una de las características que permanece constante hoy en la teoría crítica es que se relaciona con la praxis no con la técnica. La ciencias están dominadas por el interés. Sin comprender esto no se comprende la diferencia entre ciencias empírico-

⁶² La abundante bibliografía sobre este concepto hace, quizá, innecesaria su reiteración. Me gustaría citar, no obstante, el trabajo de una autora no precisamente marxista, Hannah Arendt, que en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, analiza el concepto griego de *praxis* frente al de *poiesis*, y que desde mi punto de vista arroja mucha claridad: «Pero lo que se produce entre los mortales directamente, la palabra hablada y todas las acciones y proezas que los griegos llamaron *πράξεις*, como lo opuesto *ποίησις*, fabricación, jamás podrían superar el momento de su realización, jamás podrían dejar ninguna huella sin la ayuda del recuerdo» (Hannah Arendt, 1996: 52).

analíticas, orientadas por el interés técnico encaminado a *dominar*, las ciencias histórico-hermenéuticas, guiadas por el interés práctico que buscan la comprensión del sentido y las ciencias críticas que se orientan por el interés emancipatorio que busca la liberación. La teoría crítica se apoya en las ciencias empíricas, pero busca la comprensión del sentido de los acontecimientos e indaga en las desfiguraciones ideológicas para perseguir la emancipación. La teoría crítica no tiene por objeto manipular los acontecimientos sociales, sino comprender su significado, como disciplina hermenéutica que es, para que pueda surgir una *praxis* política comprometida. f) Esto exige comprender la totalidad del ser y del deber ser, de hechos y valoraciones, conocimiento y decisión. Frente al positivismo que los separa para definir la objetividad, que los frankfurtianos denominaron *objetivismo*⁶³, ellos defiende que la particular naturaleza del objetos de las ciencias sociales exige un nuevo concepto de objetividad que integre hechos y valores. Los hechos sociales deben interpretarse a la luz del concepto de totalidad, pues no son simples datos, sino hechos históricos dentro de una estructura social. La teoría tradicional al abstraer los hechos de su dinámica histórica los presenta como externos y objetivables⁶⁴.

Entre las propias contradicciones de la Escuela está también el hecho de que gran parte de la obra de los frankfurtianos renuncia a ofrecer la posibilidad de resistencia y niega, en ocasiones, la posibilidad de potencial emancipador. Piénsese, por ejemplo en el *Hombre unidimensional* de Marcuse, o *La dialéctica de la Ilustración* de Horkheimer y Adorno. Ésta, también, es una buena razón para hablar de ciencia social crítica frente a teoría crítica. Pero subsisten algunos equívocos sobre el contenido diferencial de una y otra. Abundando en esta diferencia Kemmis (en Braga y Cascante, 1992) entiende que la procedencia teórica, los diferentes contextos en los que trabajan distintos autores, los antecedentes culturales, le lleva a la urgencia en diferenciar entre teoría crítica y ciencia social crítica:

Creo que parte de la teoría crítica es de tipo interpretativo, en cuanto a la manera como entiende la sociedad en su conjunto, pero también en cómo entiende el papel de la ciencia en la sociedad, y el papel de la ciencia social en particular. Pero en la medida en que muchos de estos trabajos se basan en la práctica, son una fuente muy

⁶³ Para una crítica del objetivismo y sus consecuencia en el terreno educativo, ver John Halliday (1995).

⁶⁴ Para Cortina Orts (1985), los analíticos (racionalismo crítico) han respondido a los frankfurtianos con el falsacionismo de las ciencia empírico-analítica y con una ingeniería fragmentaria y gradual que intenta transformar la realidad de forma paulatina. Pero el debate entre el racionalismo crítico y la teoría crítica, hoy se sitúa en el concepto de razón mantenido por unos y por otros. Para los primeros será un método para la resolución de problemas que se deduce de las ciencias empírico-analíticas, y para los segundos será la razón hermenéutico-comunicativa, que sin despreciar la resolución de problemas, se centra en la comprensión del sentido y en lograr acuerdos intersubjetivos.

importante para la misma. Esta gente tiene mucho que enseñarnos a cerca de cómo entendemos nuestra práctica. Pero yo estoy buscando también una perspectiva más activista para la ciencia social, y pienso que Freire representa ese activismo. Esto nos ha llevado a implicarnos en un debate. Muchos de mis buenos amigos, filósofos como Wilfred Carr, subrayan que los cambios en el discurso, los cambios en el lenguaje del discurso, son cambios sociales también. Es cambio social y lo necesitamos. Pero para mí el verdadero impulso crítico está en el sufrimiento en la vida de cada día, y es dirigiendo nuestros intereses en la superación de ese sufrimiento como se desarrolla un impulso crítico. Así que cambiar la mente de los educadores y teóricos no es un logro suficiente para la ciencia social crítica, nosotros debemos transformar también la realidad, y por supuesto esto significa que debemos implicarnos en la lucha política, aunque las formas de esta pueden ser muy diversas; algunas veces creemos que debe ser en una línea radical, pero otras veces puede ser trabajando dentro de las instituciones. Una ciencia social crítica, desde mi punto de vista, busca la manera de hacer que estos dos aspectos -la transformación del discurso y de la realidad- formen parte de un sola tarea, es decir, que no sean dos tareas separadas. (S. Kemmis, en Braga y Cascante, 1992: 56-57)

La ciencia social crítica huye pues del idealismo en cualquiera de sus versiones: sociológica, terapéutica o psicológica (Madan Sarup, 1986; B.Fay, 1987). Las ideas que poseen las personas no son la causa exclusiva de la conducta social; no basta con que las personas, para aliviar sus sufrimientos y frustraciones, lo único que tienen que hacer es cambiar sus ideas sobre quiénes son y qué deben hacer; no es cierto que las personas lo que quieren y necesitan es escuchar análisis racionales sobre sus vidas para actuar racionalmente. Si la ciencia crítica se moviera dentro de estos parámetros sería solamente un discurso moral, de corte puramente idealista. Estas posiciones que se reflejan en muchas orientaciones de la investigación social⁶⁵, conducen a una concepción estereotipada de la realidad. Son el reflejo pendular de la supremacía de corrientes críticas epifenomenológicas, donde el peso de la sobredeterminación de los aspectos estructurales ha conducido de forma poco dialéctica a un abrazo más o menos real con posiciones claramente esencialistas⁶⁶. B. Fay (1987), concluye en este sentido:

Una ciencia idealista no puede hacer frente a los problemas de la dominación, de la resistencia, de la debilidad de la voluntad de las personas, porque niega la incrustación causal de estos problemas con respecto a estructuras sociales concretas. La ciencia crítica moderna trata de navegar entre el idealismo de alguna de sus versiones —que proclama que las ideas son determinantes de las estructuras

⁶⁵ Pienso, por ejemplo, en el ámbito de la educación, los estragos que la moda sobre el "pensamiento del profesor" ha hecho en este sentido. La crítica que por ejemplo hace T. Popkewitz (1994:183-207) al cognitivismo ingenuo y a la utilización de las ciencias cognitivas en la educación como saber y poder, es demoledora.

⁶⁶ No otra cosa es el resultado de la aplicación sistemática de la teoría reproductivista de la correspondencia en el terreno de la educación (Ver, por ejemplo H.A. Giroux, 1981, sobre todo el capítulo 3, 91-112).

sociales pero no viceversa, y que los humanos son criaturas esencialmente racionales— y el epifenomenologismo del materialismo sociológico tradicional —que afirma que las estructuras sociales determinan las ideas pero no viceversa, y que cambiar la autocomprensión de las personas a través de la educación es así mismo irrelevante o imposible, o ambas cosas a la vez— (Fay, 1987: 25).

Esta posición de equilibrio entre elementos estructurales y de conciencia sobre la base de una interrelación dialéctica (condiciones sociales e ideas) no de forma unidireccional sino basada en una relación dialéctica suscita un amplio consenso entre los partidarios de una aproximación no determinista a los fenómenos sociales.

El enfoque crítico, político o socio-político en la educación está relacionado con el surgimiento y desarrollo de la llamada sociología de la reproducción (Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Roger Establet, Christian Bodelot, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Henry Giroux, Michael Apple, Paul Willis, Papagiannis, Stephen Kemmis, Thomas S. Popkewitz, .). Este enfoque entiende que la escuela tiene una finalidad fundamental: contribuir a la reproducción de la sociedad en la que está inserta. J. Rodríguez Guerra sintetiza las tesis comunes a los enfoque reproductoristas en tres proposiciones: 1. La teoría de la reproducción explica la escolarización en términos de transmisión a los diferentes grupos y clases sociales de los conocimientos y destrezas que necesitan para ocupar diferentes lugares en una fuerza de trabajo estratificada por clases, razas y sexos; 2. La teoría de la reproducción explica la distribución y legitimación de formas de conocimiento, valores, lenguaje y modos de comportamiento que constituyen la cultura dominante y sus intereses; 3. La teoría de la reproducción explica la participación de la escolaridad en un aparato de estado que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que son la base del poder político del Estado (J. Rodríguez Guerra, 1989: 113). Dentro de esta corriente que otorga a la escuela un papel reproductorista, se distinguen tres grandes corrientes: las teorías de la reproducción cultural, las teorías de la correspondencia y las teorías de la resistencia.

La *reproducción cultural*, defiende un cierto determinismo cultural: es el sistema de valores, la cultura de una sociedad el factor determinante de la organización, funcionamiento y desarrollo de la misma. Representantes genuinos de ella serían, entre otros, Bernstein, Bourdieu y Passeron. La reproducción de una sociedad se produce por la transmisión y distribución de esa cultura a las distintas clases sociales. La escuela, al ser la institución específicamente encargada de la reproducción, transmisión y distribución de esa cultura es la que en definitiva determina y posibilita la reproducción de la sociedad. Pero la escuela es, para estos autores, una institución relativamente autónoma, influida muy indirectamente por las instituciones económicas y políticas, y es esta autonomía relativa la que le permite "ocultar" su función reproductora. El papel reproductor de la escuela está contenido en lo que estos autores denominan "capital cultural" que incluiría cultura general,

habilidades y saberes específicos y, sobre todo, capital lingüístico; es decir, el dominio de un cierto tipo de lenguaje. El capital cultural está desigualmente distribuido en clases y la familia y la escuela reproducen esa desigual distribución⁶⁷.

La *teoría de la correspondencia* nos ofrece una explicación caracterizada por el determinismo económico. Contrariamente a los deterministas culturales, entienden que son las estructuras sociales de producción -estructuras económicas- las que determinan la organización, funcionamiento y desarrollo de la sociedad. La reproducción de la sociedad está, lógicamente, determinada por estas relaciones. Autores como Althusser, Baudelot, Bowles o Gintis y en nuestro país, es particularmente patente en las concepciones de Ignacio Fernández de Castro⁶⁸, quedarían encuadrados dentro de la *teoría de la correspondencia*. En esta teoría el papel de la escuela se limita a transmitir y reproducir la cultura y el sistema de valores emanado de las relaciones de producción. Jurjo Torres (1991), sin embargo, cree que la teorización sobre la *correspondencia* se desarrolla con anterioridad en la conocida obra de Philip Jackson, *La vida en las aulas*. Desde esta concepción se afirma que hay una relación de "correspondencia" entre la escuela y la perpetuación de las relaciones de producción. La función de la escuela está predeterminada por la economía. Es una "réplica" de ésta. Su objetivo fundamental es "clasificar" y "seleccionar" a los estudiantes según la clase social de procedencia. La "ideología escolar" presenta la escuela como fenómeno único y unificador para todos, que no establece más distinciones que las que se deducen de los méritos y de la capacidad. Lógicamente desde esta perspectiva se estará en contra del reformismo, en contra de admitir la posibilidad de que la escuela genere ningún tipo de cambio social, movilidad o igualdad. Las únicas posibilidades de cambio están en cambiar las estructuras que

⁶⁷ Por razones obvias no entro en el desarrollo de las concepciones de cada uno de estos autores: códigos lingüísticos, elaborados, restringidos; acción pedagógica como aculturación o "violencia simbólica"; papel del curriculum escolar y del curriculum oculto; etc. En todo caso remito a la conocida obra de B. Berstein (1988), *Clases, códigos y control*, y a la de Bourdieu y Passeron (1981), *La reproducción*. G. Lakomski (1984), resume las pretensiones de la *teoría de la violencia simbólica*, en torno a las siguientes interrogantes: 1. Cómo la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante; 2. Por qué sólo ciertos grupos sociales pueden participar en la definición de cuál es la cultura dominante. 3. A través de qué mecanismos la naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres, contenidos y valores obtienen un fuerte grado de consenso y, por consiguiente, su legitimación y, de esta manera, condiciona decisivamente los procesos de socialización, en especial de las generaciones más jóvenes (En Jurjo Torres, 1991: 89).

⁶⁸ Resulta interesante releer, desde esta perspectiva, el texto de Ignacio Fernández de Castro de 1973 sobre la reforma Villar del año 1970: *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación*.

generan las desigualdades: las relaciones sociales de producción. Bowles y Gintis, por ejemplo, afirman:

Los problemas sociales a los que se dirigen esas reformas, tienen su fundamento primordial, no en el propio sistema escolar sino más bien en el propio funcionamiento del sistema económico. Las alternativas educativas que no pueden tocar esa realidad básica se adhieren al club de linaje venerable: a la legión de reformas escolares que, a veces en contra de las mejores intenciones de sus principales partidarios, han servido para desviar el descontento, despolitizar la inquietud social y, por consiguiente, han contribuido a estabilizar las estructuras de privilegio prevalecientes (En Rodríguez Guerra, 1989: 131).

En la versión más radical de esta corriente, la escuela ni suma ni resta: reproduce y legitima. Los problemas de la escuela están fuera de la escuela, la escuela no es causa ni instrumento de división de la sociedad en clases, sino su consecuencia. Por encima de las intenciones y tareas diarias de profesores y administradores existe una "causalidad estructural" de las relaciones sociales de producción capitalista.

La *teoría de la resistencia* ha criticado frontalmente la teoría de la correspondencia, por sus concepciones mecanicistas, rígidas y esquemáticas sobre las funciones de la institución escolar: la escuela no es una máquina que funciona a la perfección con el objetivo de reproducir, independientemente de las contradicciones internas de la propia sociedad y de la propia escuela. Dentro de la teoría de la resistencia hay un grupo de autores que desde un punto de vista macrosociológico critican la teoría de la correspondencia, basándose en la naturaleza compleja y contradictoria del Estado y de sus aparatos ideológicos —entre los que está la escuela—. Otros que acentúan el análisis microsociológico: las relaciones en el aula, la ideología de los profesores, etc. En líneas generales esta corriente defiende los conceptos centrales de: resistencia, conflicto y contradicción, como elementos que problematizan la simplicidad de análisis de la correspondencia. Sin embargo parten del reconocimiento de la teoría de la reproducción.

Así pues, se parte de un reconocimiento de la labor importante de los teóricos de la reproducción que pusieron de manifiesto el carácter clasista de la educación. No niegan, por tanto, la función reproductora, sino que ese sea su único rasgo característico, negándose a admitir la naturaleza conflictiva y contradictoria de la sociedad capitalista y en consecuencia del sistema educativo. Retoman el concepto gramsciano de "hegemonía" concebida en el marco del conflicto económico, social, político y cultural, y las posibilidades contrahegemónicas, donde todos esos elementos son "ámbitos de conflicto". El papel de la escuela no es sólo el de imponer coercitivamente la ideología de las clases hegemónicas, sino que fundamentalmente es un instrumento para buscar el consenso que hace posible la hegemonía de clases o grupos: ganar las conciencias, que diría Giroux. La escuela representa una fuente

permanente de contradicciones y resistencias. La actividad humana puede modificar las estructuras. Partiendo de esta perspectiva gran parte de los trabajos de investigación sobre la resistencia han consistido en análisis microsociológicos utilizando, casi siempre, una metodología etnográfica, para estudiar esas resistencias y conflictos que se producen en el sistema escolar. Los trabajos de P. Willis (1988), o los de R. Everhard (1983), son ejemplos notables de esta línea de investigación donde se constata la creación de espacios de resistencia, allí donde se creía que todo era reproducción mecánica. La existencia, por ejemplo, de contextos colectivos donde el conocimiento es definido, conservado o alterado, refuerza la necesidad de contemplar la resistencia como una forma de interpretar la realidad social, las escuelas y el comportamiento del profesorado. La idea central de la teoría de la resistencia reside en la negación del determinismo de la reproducción: "La escuela es un lugar complejo y contradictorio, como lo es la sociedad que la engendra".

Estos son algunos de los rostros del Leviatán⁶⁹. En el desarrollo posterior me

⁶⁹ Esta clasificación no es universalmente admitida y tampoco puede considerarse necesariamente contradictoria con otras. Madan Sarup (1986), por ejemplo propone una división en cinco corrientes críticas: humanista, economicista, estructuralista, etnográfica y gramsciana. La *corriente humanista* de origen hegeliano estaría representado por el marxismo de Lukács, que aún manteniendo la diferencia entre infra y superestructura y todo lo que se manifiesta en la sociedad es expresión de la esencia interior, de la conciencia de clase; acentúa los elementos voluntaristas y la noción de que la clase se hace a sí misma; sus concepciones de la formación social tiende a ser simplista y esencialista, y mantiene una profunda suspicacia respecto a la base económica; en el terreno educativo estaría representada por Paulo Freire. La *corriente economicista*, mantiene una visión sobre la formación social donde la infraestructura juega un papel fundamental y la infraestructura e un mero epifenómeno; la relación entre ambas es unidireccional, incluso, en las corrientes más rígidas es vista en forma de leyes; la supresión de las mediaciones, reduccionismo mecanicista, otorga a esta corriente un carácter muy determinista; en el terreno educativo coincide con la denominada teoría de la correspondencia, donde S. Bowles y H. Gintis (correspondencia entre la relaciones sociales de la escuela y las de la producción); para estos autores las escuelas reproducen las fuerzas de trabajo y legitiman la desigualdad; limitan el desarrollo personal; creen que lo importante no es lo que enseñan los profesores sino la forma en que lo hacen; el curriculum invisible es político; no hay contradicciones entre escuela y producción, como no la hay entre base y superestructura. En la *corriente estructuralista*, la formación social se teoriza como una estructura de niveles: el nivel económico, el político y el ideológico o teórico, niveles separados pero interrelacionados; hay contradicciones dentro y entre los niveles; la base determina y es determinada, basada en la autonomía relativa; distingue entre aparato represivo y aparatos ideológicas de Estado, insistiendo en que la ideología es material y está inserta en las instituciones y en las prácticas institucionales y tiene efectos reales; para Louis Althusser que es su representante más conocido, la educación es el aparato ideológico dominante; la educación reproduce, dispersa, despolitiza, perpetúa la dominación. La *corriente etnográfica*, frente a las dos anteriores tiene un concepción de la resistencia. Hay un tipo de resistencia residual, individualista —*resistencia errática*, la denomina J. Torres (1991)— y otra resistencia emergente, colectiva, organizada y progresista; en el campo de

centraré en la teoría de la resistencia, porque desde mi punto de vista se adecua mejor a la naturaleza de los grupos que estudio. Grupos que incidieron y que inciden en los aspectos voluntaristas de la emancipación, en la acción organizada, en las posibilidades de transformación desde el seno de la complejidad y de las contradicciones de la desigualdad.

El esquema de los esquemas

Para analizar la realidad desde las categorías críticas utilizaré el modelo que ofrece B. Fay (1987). Es decir, utilizaré una red, una carta de navegación, una representación del conjunto de factores que intervienen de forma interrelacionada⁷⁰. La función básica de la ciencia social crítica es ser catalizadora de los procesos de transformación del orden social. El complejo entramado de este proceso B. Fay

la educación esta corriente está representada por P. Willis, y partir de sus tesis las formulaciones de Braverman de la educación como un proceso laboral y las de M. Apple. Finalmente, la *corriente gramsciana* para la cual el principio central sobre la escuela en el capitalismo es la reproducción de la división entre lo mental y lo manual, entre el trabajo manual y el intelectual, entre expertos y ejecutores; el movimiento obrero, para Gramsci debía tomar las riendas de la educación y esta debería darse en el proceso productivo; la educación es una forma privilegiada de preparación cultural para el liderazgo; precisamente el liderazgo conecta con otro de los elementos centrales de la concepción gramsciana, el concepto de hegemonía; la hegemonía tiene que ver con el liderazgo económico, político, intelectual, y moral, y el mantenimiento de la hegemonía es un problema de educación; La hegemonía es el resultado del consentimiento, de ahí la importancia de la política, de la creación de una nueva cultura. Este panorama, que he sintetizado es el ofrecido por Madan Sarup. No está exento de inconvenientes. Una tendencia creciente y que dificulta el empleo del bisturí de manera limpia es, desde de mi punto de vista, la fuerte tendencia al eclecticismo.

⁷⁰ Habría que recordar que un modelo es una representación de la realidad. Supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. No es la realidad. Es una representación conceptual, y por tanto simbólica e indirecta de esa realidad. Es, también, una representación parcial, selectiva de esa realidad que pretende representar. Es, por tanto, un esquema interpretativo, mediador entre el pensamiento y la realidad, entre la ciencia y mundo. El mundo, la realidad social, en el caso del modelo de Fay, no es isomorfa ni simétrica con respecto al modelo que propone. Popper los asimilaba a redes que lanzamos sobre la realidad para comprenderla, pero parte de esa realidad se escapa por los agujeros de la maya y esa es precisamente una de sus limitaciones. Seguramente no hay modelos omnicomprendivos. Pero entre sus virtualidades está el que permiten manejar una estructura en torno a la que se organiza el conocimiento y, por consiguiente, ser fuente de hipótesis de investigación, de intentos de explicación o comprensión de la realidad. Los modelos no agotan la interpretación de la realidad. Son, por lo tanto, una aproximación provisional.

(1987), los simplifica por medio de un esquema articulado de ciencia social crítica y de los elementos que la componen, con una finalidad no sólo interpretativa, sino como un esquema para organizar la acción de las personas.

Trata de combinar, en un plano ideal, las posibilidades de reflexión y acción de las personas, equilibrando estos procesos con la presencia del contexto de condiciones históricas y sociales en el que se desarrolla la acción. Si el papel de una teoría crítica es la de servir de catalizador en la transformación del orden social dado, nada podría hacerse sin la presencia de los sujetos de esa transformación. Pasa así a primer plano el proceso de *toma de conciencia* por parte de los actores sociales como resultado de un proceso de *ilustración*. Este es un elemento necesario y concurrente. Pero no sólo hace falta la presencia de la comprensión sobre una determinada situación, sino que es necesario dar un paso más y lograr que las personas se comprometan a actuar. Este segundo proceso es el que se conoce con el nombre de *capacitación*. La capacitación tiene como finalidad la *emancipación*, es decir la posibilidad de reorganizar de forma nueva la vida de las personas y el orden social. La ciencia social crítica se articula sobre la existencia de estos tres procesos: toma de conciencia o ilustración; compromiso para actuar o capacitación -proceso que implica pasar de la comprensión a la acción-, y, finalmente, presencia de una perspectiva de emancipación, es decir, de la perspectiva de creación de estructuras y posibilidades de reorganización social e individual nuevas y satisfactorias. Estos tres procesos son también condiciones, junto con la existencia de una crisis social, necesarias para el desarrollo de la teoría crítica o emancipatoria ⁷¹.

La teoría crítica estaría compuesta por un complejo de teorías que se relacionan sistemáticamente unas con otras⁷². El esquema o modelo⁷³ está formado por cuatro

⁷¹ Nótese como Fay distingue entre *crisis social* y *conflicto*. Esto se debe a la existencia de poderosos mecanismos, en todas las sociedades, tendentes a moderar o a reconducir las situaciones de conflicto y por lo tanto a preservar el orden social. Por lo tanto lo que puede dar pie a cambios radicales son las crisis, no los conflictos. Las crisis pone en evidencia una amalgama de contradicciones estructurales del sistema con situaciones sociales insostenibles. (Fay, 1987: 29).

⁷² El modelo de teoría crítica de B. Fay, lo considero de suma importancia para el desarrollo de este trabajo, donde cumple no sólo la función de iluminar, sino la de estructurar el trabajo de investigación.

⁷³ La ciencia social crítica es, en realidad, una metateoría. Conviene señalar que las metateorías de la ciencia no son neutrales o indiferentes al objeto que estudian, ni son independientes de las teorías que directamente relatan cómo es el mundo, la sociedad, las personas y sus relaciones. Un modelo de ciencia es una metateoría que relata la comprensión científica de un determinado objeto. Podríamos pensar que ese modelo metateórico guarda silencio sobre el objeto de estudio, pero esta no es una suposición exacta. Esa visión traiciona lo que son las relaciones entre teorías y metateorías. "Lo que uno debe aceptar como un buen informe de lo que debe decir una explicación de la realidad, no debe estar enteramente divorciada de una comprensión general de lo que es la realidad, tanto como

teorías diferentes: una *teoría del falso conocimiento*, una *teoría de la crisis*, una *teoría de la ilustración* y una *teoría de la acción transformadora*. Y contienen diez subteorías. Todas ellas no sólo deben ser *consistentes* unas respecto de otras, sino que deben estar sistemáticamente *relacionadas* (en el sentido de que los elementos de una deben ser empleados adecuadamente para explicitar los de otra). Este esquema, no sólo sirve como explicación de la ciencia social crítica, sino que puede ser utilizado para comprender teorías particulares, para compararlas y ver, también, que vacíos, ausencias o contradicciones presentan, dónde ponen el acento y por qué. Fay, defiende que para que exista una teoría crítica deben existir, como mínimo, algunos de los elementos del esquema⁷⁴. Sólo en el caso de que una teoría determinada contenga la totalidad de los elementos citados es cuando se puede hablar de que responden a un esquema de ciencia social crítica.

Paso, sin más dilación, a presentar el esquema formal que una teoría crítica desarrollada debería contener, enumerando sus componentes:

1. Una teoría del falso conocimiento

- (1). Demuestra la forma en que la autointerpretación y el autoconocimiento de un grupo de personas es falso (en el sentido de que fracasa en cuanto que no responde a las experiencias de vida de los miembros del grupo) o incoherente (por ser internamente contradictorio) o ambas cosas a la vez. Este conocimiento es

lo que uno piensa que es la realidad con respecto a lo que uno cree que una buena explicación nos debe contar" (Fay, 1987: 42).

⁷⁴ Este extremo le sirve a Fay para criticar, por ejemplo, la teoría de Habermas sobre el capitalismo expuesta en *La crisis de legitimación*. Esta propuesta contiene todos los elementos de una ciencia social crítica excepto los de la teoría nº8, es decir aquella que "muestra que en la situación social actual se satisfacen estas condiciones" y la nº10 que "establece un plan de acción, indicando las personas que van a ser "portadoras" de la transformación social anticipada y proporcionando, al menos, una idea general de cómo se puede hacer esto". Sin estos elementos no se puede decir que sea una teoría práctica. Sin estos elementos es una teoría crítica incompleta: "Por lo tanto, no es accidental que uno de los elementos más frecuentes de las críticas a Habermas sea que sus teorías no tienen que ver con nuestra situación política actual y que es académica y utópica en el mal sentido de la palabra" (Fay, 1987: 33) Una de las virtualidades del esquema es, por tanto, el poder juzgar en qué aspectos una teoría es crítica y en qué aspectos no lo es. Otro ejemplo al que recurre Fay es al de la teoría de Nietzsche sobre la moralidad moderna, descrito en *Sobre la genealogía de la moral*. Este texto contiene -según el autor- una de las descripciones más lúcidas que existen sobre la falsa conciencia. Así mismo la *moralidad del esclavo*, puede ser considerada una teoría de la crisis. Pero su propuesta no posee una teoría de la educación, ni una teoría de la acción transformadora. Nietzsche "no cree que la salud de la especie pueda ser establecida por medio de la ilustración o de un proceso revolucionario de cambio social" (Fay, 1987: 33).

conocido en ocasiones como *crítica de la ideología*.

- (2). Explica cómo los miembros de este grupo comenzaron a adquirir sus propios errores y cómo estos se mantienen.
- (3). Contrasta con un autoconocimiento alternativo y muestra cómo esta alternativa es superior.

II. Una teoría de la crisis.

- (4). Explica lo que es una crisis social.
- (5). Indica cómo una sociedad concreta se encuentra en crisis. Esto requeriría examinar la insatisfacción experimentada por un grupo de personas y demostrar que estos sentimientos amenazan la cohesión social y que no pueden ser mitigados, dada la organización básica de la sociedad y el autoconocimiento de sus miembros.
- (6). Proporciona una evolución histórica de esta crisis, en parte, en relación con el conocimiento erróneo de los miembros del grupo y, en parte, en relación con las bases estructurales de la sociedad.

III. Una teoría de la educación.

- (7). Ofrece una relación de las condiciones necesarias y suficientes para el tipo de ilustración concebido por la teoría.
- (8). Muestra que en la situación social actual se satisfacen estas condiciones.

IV. Una teoría de la acción transformadora.

- (9). Aísla estos aspectos de una sociedad que debe cambiarse si se pretende resolver la crisis social y se pretende disminuir la insatisfacción de sus miembros.
- (10). Establece un plan de acción, indicando las personas que van a ser las "portadoras" de la transformación social anticipada, proporcionando, al menos, una idea general de cómo podrán hacerlo.

(B. Fay, 1987: 31-32)

Los ejemplos históricos de construcciones de modelos de teorías críticas que se ajustan a este modelo pueden multiplicarse. Uno de los más sobresalientes es, sin duda, el de K. Marx. La teoría de Marx sobre el capitalismo es una teoría crítica que busca no sólo explicar o interpretar el mundo sino que aspira a transformarlo por medio de una praxis revolucionaria. Cumple los requisitos puestos por Fay, en el

sentido de que contiene las cuatro grandes teorías diseñadas en su modelo y las subteorías correspondientes. Es un ejemplo cualificado de teoría crítica. Lo cual no quiere decir que hoy tenga validez (ver Apéndice 6)⁷⁵ Evidentemente su teoría no es la única que puede ser considerada una teoría crítica, pero sí tiene un cierto carácter emblemático. Hay, además, todo un conjunto de teorías sociales de los últimos cien años que pueden ser leídas y reestructuradas desde una comprensión amplia del modelo.

Pero ¿cumple este modelo de manera genuina los requisitos de ser científico, práctico, crítico y no idealista? Trataré de examinar este extremo. Si convenimos que por *científico* se puede entender el intento de explicación de un amplio espectro de fenómenos a partir de la formulación de pocos principios, realizados de forma pública y con un correlato en evidencias empíricas (Fay, 1987: 37), parece que el modelo puede cumplirlo con suficiente holgura. Si cotejamos este criterio con el modelo de Fay se constata la presencia de cuatro teorías claramente explicativas de aspectos particulares de la situación social: la *teoría del falso conocimiento* explica —o debería explicar— las causas de la auto(in)comprensión de un grupo de personas; la *teoría de la crisis* explica las causas y naturaleza de los problemas que tiene un sistema social; la *teoría de la educación* explica las condiciones para que se de una suerte de ilustración o toma de conciencia inspirada por la teoría; y la *teoría de la acción transformadora* aclara las condiciones que deben ser cambiadas si la crisis social quiere resolverse de manera convincente.

Además, estas cuatro teorías, deben ser consistentes y deben ser sistemáticamente relacionadas en su totalidad o en los elementos que la componen. Esto significa que no son cuatro teorías independientes, sino cuatro partes interrelacionadas de una sola teoría. Si se consigue este intento el modelo, como expresión de la ciencia social crítica, puede ser considerado como una única teoría que cumple el criterio de explicar un amplio rango de fenómenos sobre la base de unos pocos principios: cubre los conflictos básicos dentro de una sociedad; las insatisfacciones de (algunos) sus m-

⁷⁵ No todos los autores han interpretado la teoría de Marx de la misma manera. Louis Althusser, por ejemplo, en *Por Marx*, no la considera una teoría científica. La interpretación del pensamiento de Marx sigue siendo una cuestión compleja y polémica, más allá de lo que aquí se pueda decir. Algunos críticos la califican de poco clara, ambigua, e inconsistente. A. Wellmer la ve como una teoría crítica pero admite que muchos de sus postulados son claramente positivistas. Otros ven una tensión irreconciliable entre la formulación de leyes generales sobre el funcionamiento del capitalismo y la llamada a la acción revolucionaria (Alvin Bouldner. Ver Nota nº 5, cap.2). Fay entiende que es posible reconstruir la teoría del capitalismo de Marx como un ejemplo de ciencia social crítica. Ernest Mandel, Jean Marie Brohom, Jean Marie Vincent, J.M. Poiron-Daniel Bensaïd, Catherine Colliot y Alain Brossat-Denise Avenas, en *Contra Althusser* (1974) proponen una metalectura crítica de Marx, contra la "malsana" hecha por Althusser, que no convierta al marxismo en algo hostil al rigor científico.

miembros; el contenido y las condiciones de las ideas básicas compartidas por esos miembros; y las condiciones para el cambio de las autopercepciones básicas y de la organización social.

El desglosar estos procesos en cuatro teorías y diez subteorías da como resultado una teoría compleja. Complejidad que se deriva no solo del gran número de subteorías presentes en el modelo, sino también de la variedad de mecanismos teóricos empleados para rendir cuenta del fenómeno en cuestión. Algunos de estos mecanismos tienen carácter simplemente *causal* (así la subteoría 7, demanda una consideración general de tipo causal de las condiciones suficientes para la ilustración); otros son de tipo *histórico-narrativo* (así, la subteoría 3 demanda una narración histórica de cómo los miembros de un grupo llega a tener la autocomprensión que tiene); algunos son *interpretativas* (como la subteoría 1 que requiere la especificación del significado de las diversas autocomprensiones de un grupo particular); otros son de tipo *estructural* (así la subteoría nº 4 demanda una panorámica general de qué es una crisis en un sistema social); otros son de tipo *funcional* (así la subteoría nº 5 busca la etiología de la insatisfacción de los miembros de un grupo que se ve como parte de un sistema de relaciones sociales que sigue funcionando); y, finalmente, otros tienen el carácter de *competencias teóricas* (como la subteoría nº 7 que prescribe una teoría diseñada para dilucidar la capacidad de los seres humanos racionales para reflexionar y transformar su carácter). Toda esta diversidad de mecanismos, no exclusivos del esfuerzo científico de corte crítico, está dirigida a comprender una sociedad para transformarla sobre la base de un reducido número de principios.

El segundo de los requisitos propuestos por Fay es que la ciencia social debe ser *crítica*. El modelo manifiesta este sentido de crítica, primero de forma directa como puede verse en las teorías 1 a 3, donde se procede a la crítica de las concepciones que un grupo de personas tiene de sí mismas y del mundo. Y en un sentido indirecto, pero fundamental, se pone de manifiesto en la finalidad de la propia ciencia social crítica que se propone dotar a las personas de una crítica sistemática de sus propias concepciones y prácticas sociales, y darles los conocimientos básicos para cambiar sus vidas. El propósito de esta teoría es un propósito crítico.

Pero además la ciencia social crítica debe cumplir el requisito de ser *práctica*. En este sentido, tanto la *teoría de la educación* como la *teoría de la acción transformadora*, muestran las aspiraciones prácticas de la ciencia social crítica. La primera aporta los mecanismo mediante los cuales se produce la ilustración; la segunda trata de poner a las personas en la situación de cambiar aquellos aspectos de su vida que son insatisfactorios, proponiendo incluso un plan donde se aborda el cómo y por quién esos cambios pueden tener lugar.

Finalmente, el modelo de Fay de ciencia social crítica quiere ser una teoría *no idealista*. Para él (Fay, 1987: 39-41) el idealismo defiende: que las ideas de las

personas son las únicas que tienen una relación causal con la conducta social; que las personas para mitigar su insatisfacción deben cambiar sus ideas sobre lo que están haciendo y que eso es suficiente; puede significar, también, que las personas cambian sus ideas a partir, exclusivamente, de un proceso de ilustración. El supuesto que subyace a esta afirmación es que a las personas les basta con percibir un análisis racional para trasladar a sus prácticas lo comprendido discursivamente⁷⁶.

Al hablarse de la toma de conciencia, la ilustración, el falso conocimiento, puede inducirnos a pensar en la presencia de elementos idealistas en el modelo descrito más arriba. Nada más lejos de la realidad. En él se defiende, yo diría, un exquisito equilibrio en el que no son sólo las ideas la causa de la conducta humana, sino que las *condiciones sociales* juegan también un importantísimo papel (como puede verse, por ejemplo, en la subteoría 6). De esta forma se trata de hacer una síntesis entre las concepciones idealistas y epifenomenológicas, en el sentido de que las ideas pueden ser el resultado de las condiciones sociales y simultáneamente admitir que las ideas pueden jugar un papel causal en la creación y en el mantenimiento de determinadas estructuras sociales. Tampoco admite el modelo de que todo lo que deban hacer las personas es cambiar sus ideas para superar las situaciones insatisfactorias. En la teoría 9 se propone el que las personas deben cambiar su forma de vida para lograr nuevas conquistas o solucionar los problemas que les causan insatisfacción. La ciencia social crítica proclama que las personas deben cambiar sus ideas y también sus conductas y las instituciones sociales en la que viven. En este sentido la ciencia social crítica escapa también del idealismo.

Finalmente, niega la concepción ingenua que cree que basta con que los reformadores "prediquen" sus teorías para que inmediatamente tengan una traducción en el ámbito de la acción humana. En las subteorías 7 y 8 se detallan las condiciones en que las personas pueden responder a los análisis críticos por medio de la ilustración. En este sentido el esquema evita también el idealismo.

⁷⁶ Este tipo de supuestos tiene hoy una vigencia perturbadora en el terreno de la educación, en las concepciones sobre cómo deben cambiar las escuelas y en el conjunto de muchas de las estrategias de cambio diseñadas, sobre todo en el contexto del denominado cambio planificado. Evidentemente las estrategias y concepciones sobre el cambio a gran escala no tienen por qué ser necesariamente de tipo racional. Pero la experiencia demuestra las dificultades para que los cambios promovidos por los administradores de la educación asuman estrategias y concepciones basadas, por ejemplo, en la transacción negociada de los cambios. Frente a ellas y de manera pertinaz la presencia de formas racionales o hiperracionales es abrumadoramente mayoritaria. (Citar *Why educational change always fail* y el trabajo de Hardgreave sobre el tiempo racional y el tiempo interpretado). Un ejemplo español es la reforma promovida por la LOGSE.

¡Póngame un ejemplo!

De las posibilidades analíticas del modelo da fe tanto el propio Fay cuando sistematiza el pensamiento de K. Marx (ver *Apéndice, 6*), como los diferentes intentos desarrollados por S. Kemmis (1992a; 1992b; 1992d) sobre el trabajo con aborígenes australianos, sobre el análisis de la investigación educativa y sobre el desarrollo de comunidades críticas del profesorado. En uno de esos trabajos «Práctica de la teoría crítica en la enseñanza: experiencias», expuesto en el año 1992 en el *Simposium Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción*, celebrado en Valladolid, extraigo los dos ejemplos que voy a poner a continuación.

El primero de los ejemplos se refiere a la experiencia de trabajo educativo con aborígenes australianos. Se trataba de averiguar en qué medida aparecían formas de *falso conocimiento* y si, por tanto se podía demostrar la manera en que la autointerpretación y el autonocimiento del grupo era falso o fracasaba en cuanto que no respondía a las experiencias de vida de sus miembros. Trataba de ver también si era un conocimiento incoherente por ser internamente contradictorio o ambas cosas a la vez. Así se encontró con que los participantes aborígenes se daban cuenta de que el conocimiento de sí mismos como 'pobres alumnos' en el colegio, no coincidía con el conocimiento de sí mismos como estudiantes aventajados en su propia cultura; se daban cuenta de que algo en el aprendizaje escolar les resultaba hostil para sus intereses. Del mismo modo sus expectativas sobre los beneficios económicos y culturales de la enseñanza no se correspondía con su experiencia; encontraban difícil conseguir el éxito en el colegio y aquellos que lo lograban no obtenía la recompensa que esperaban. Por el contrario, con frecuencia experimentaban confusión, frustración, y alienación con respecto a sus propias comunidades y cultura.

¿Cómo los miembros de este grupo comenzaron a adquirir esas falsas interpretaciones y cómo se mantuvieron? La explicación que Kemmis da es la siguiente: «nos encontramos con que la amplia experiencia en la enseñanza y el trabajo con profesores no aborígenes que no entendían o compartían su cultura habían originado entre estudiantes y adultos aborígenes la opinión de que sus conocimientos eran muy pobres; gradualmente llegaron a entender cómo los profesores han creado y mantenido estos conocimientos a través de sus planes de estudio y prácticas docentes». El autor contrasta esta evidencia con auto-conocimientos alternativos y muestra cómo esta alternativa es superior: «nos encontramos con que el autoconocimiento alternativo de ser alumnos competentes se evidenciaba al aprender dentro de la cultura aborígen, la experiencia con los profesores que exploraban y utilizaban lengua aborígenes, prácticas y formas de interrelación, demostraba cómo ellos podían ser competentes al adquirir "los conocimientos escolares" cuando estos

eran convenientemente presentados; este autoconocimiento alternativo se mostraba claramente superior puesto que ofrecía acceso, tanto a la cultura aborigen como a la cultura no aborigen». De esta experiencia Kemmis extrae la conclusión de que estos elementos puede construir una teoría del falso conocimiento.

Pero B. Fay, propone como constitutiva de una teoría crítica la existencia de una *teoría de la crisis*, que explique, en primer lugar cuál es la naturaleza de esa crisis social. Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, Kemmis dice: «nos encontramos con que una crisis existe cuando las instituciones sociales no operan de forma funcional, causando fragmentación social e insatisfacción y conducen a la destrucción de las formas de vida estimuladas en la cultura. Cuando el conocimiento y la cultura, las familias y las comunidades aborígenes se ven fragmentadas por la existencia de un conflicto, surge la crisis». Pero además la puesta en marcha del proyecto ponía de manifiesto cómo esa sociedad concreta se encontraba en crisis. Esto requería examinar la insatisfacción experimentada por el grupo y demostrar que estos sentimientos amenazan la cohesión social y que no podían ser mitigados, dada la organización básica de la sociedad y el auto-conocimiento de sus miembros

Aplicado al proyecto con aborígenes australianos, nos encontramos con que el colegio como institución resulta un fracaso (ausencias injustificadas, vandalismo, fracaso escolar y otros signos de mal funcionamiento que resultaban evidentes); como consecuencia, se rompían las relaciones sociales entre las familias y en los clanes; la vida escolar interrumpía prácticas sociales e institucionales claves (como por ejemplo, ceremonias relevantes); las crisis en las relaciones convertía el sistema de vida autóctono en un sistema de vida occidental que se ponía de relieve en los niños en edad escolar, en detrimento de la cultura aborigen, la cual era considerada como una alternativa al sistema más que como forma de ampliación de dicho sistema.

La historia de estas relaciones se entendía desde una perspectiva histórica, que comenzó de la colonización de los blancos, con la presencia y del desarrollo de la vida en *la misión*, y los desórdenes interculturales propios de la vida de una sociedad dominada prioritariamente por lenguas, prácticas e instituciones no aborígenes. Estos hechos se ponían de manifiesto en crisis de la identidad personal, en las relaciones sociales y en formas de vida resquebrajadas por valores en conflicto, modelos de vida y trabajo. La lengua inglesa, las prácticas sociales no aborígenes y las instituciones no aborígenes (la iglesia, el Colegio, las organizaciones para el bienestar social, etc.) fueron consideradas como los desencadenantes históricos de efecto acumulativo que produjeron la crisis. De todas estas evidencias concluye Kemmis la existencia de un conjunto de ideas que explicaban los orígenes, naturaleza y consecuencias de la crisis social.

Por lo que se refiere a las condiciones para el tipo de ilustración concebido en la teoría, lo encuentra en la manera en que se combinaron los modelos educativos

aborigen y no-aborigen: la presencia de las comunidades en los colegios ofrecía vías para explorar y compartir los criterios de cómo se podía articular y realizar este tipo de educación; la participación general en el debate, decisión y realización de proyectos bajo el control aborigen especialmente, ofrecía la forma de recobrar el sentido de la identidad y de la integridad a través del desarrollo del conocimiento y cultura aborigen, como cimientos sobre los cuales se podrían fundamentar y relacionar el conocimiento y las costumbres no aborígenes. La estrategia adoptada daba resultados y no el modo de actuación de la Iglesia y el Colegio en tiempos pasados. La educación del profesor aborigen llegó a ser reconocida como un elemento importante en la comunidad (tanto en la educación infantil, como en la educación de adultos). La participación de profesores aborígenes entre el profesorado del centro y el nombramiento de un director aborigen se consideraba de suma importancia en los modelos educativos y en el tipo de enseñanza que se estimaba más efectivo para los niños de la comunidad.

Se encontraron con que la preocupación era tan intensa que los líderes de la comunidad y otros miembros de la misma se vieron obligados a actuar. Se podía acudir a los simpatizantes y consejeros externos para reinterpretar las lenguas prácticas e instituciones no aborígenes de forma que pudiera establecerse una conexión con el conocimiento y cultura aborigen. El profesorado aborigen del colegio y los miembros de la comunidad que actuaban fuera del mismo unieron sus fuerzas para combatir de forma pactada la crisis. Se consideraba que el programa ofrecía cierta similitud con otros esfuerzos y contiendas anteriores, como la lucha por establecer el control aborigen de la tierra, por mantener y desarrollar la cultura propia y la lucha por mejorar el nivel de vida: lucha contra la enfermedad y la pobreza. La reconstrucción del colegio llegó a considerarse como un proyecto que podía ser parte de esas contiendas más generales por la tierra y por la cultura. La educación del profesor aborigen llegó a ser una realidad. Comenzó a desarrollarse de modo que estableciera relaciones más fuertes concernientes a la educación con la comunidad aborigen; y comenzó a desarrollarse en las "dos formas", formas que acentuaban la evolución de los profesores dentro y fuera de su propia cultura.

Finalmente Kemmis trata de mostrar cómo el proyecto respondía a la necesidad de emprender acciones transformadoras. Se clarificó el papel de los colegios en la comunidad; se clarificaron, así mismo, las relaciones entre los problemas escolares y otros problemas de índole social, cultural, económico y político; comenzaron a ser consideradas y atendidas las formas en que el colegio podía contribuir a resolver estos problemas, especialmente por medio del control aborigen y la autodeterminación del centro. Comenzaron a formularse modos de articular los problemas, cómo organizarse para la acción; las primeras exploraciones de problemas menores demostraban que se habían establecido directrices suficientemente potentes para abordar una

transformación y que éstas directrices resultaban provechosas.

Así mismo un "grupo de acción" de profesores del colegio entabló relaciones estrechas con una comunidad base del Consejo Escolar que incluía líderes importantes de la comunidad, representantes de familias y clanes. Se intensificaron las relaciones entre el Consejo Escolar y otras estructuras políticas de la comunidad. Las reuniones y los debates en la comunidad fortalecieron y mantuvieron el ímpetu durante la confección de todo el proyecto. Las áreas de promesas específicas como la educación bilingüe y el plan de estudios de matemáticas requerían un acción inmediata aunque también se prestó la atención debida a problemas mas fáciles de resolver con el propósito de que estos problemas y temas más sencillos pudieran servir de guía y referencia a la hora de resolver problemas de más envergadura, problemas significativamente controvertidos. Los profesores los padres y los estudiantes contaron con el apoyo de los líderes de la comunidad, de las familias y de los clanes. A los participantes no aborígenes se les otorgaron funciones específicas que jugaban un papel importante a la hora de dirigir sus esfuerzos en el proyecto de reconstrucción, siempre bajo control aborigen.

Bien, hasta aquí el ejemplo de nos cuenta Stephen Kemmis. A pesar de lo sintético de la exposición, podemos descubrir todos y cada una de los diez elementos constitutivos del modelo de B. Fay, contextualizados en la situación concreta del proyecto. Aquí el esquema de teoría crítica, le sirvió al autor para reconstruir y analizar su experiencia, una vez que ésta había finalizado⁷⁷.

Universo poblado

El grupo que estudiaba era un pequeño universo de personas: maestros y maestras, profesores de Enseñanzas Medias, algún universitario *déclassé*... Una suerte de amalgama de orígenes distintos, procedentes de la tormentosa y añeja cepa de la izquierda —tradicionalmente mal avenida—, del antifranquismo. Sin embargo habían

⁷⁷ Insisto en el modelo y su articulación porque será el modelo que utilizaré, reestructurándolo y, en algún sentido, reinterpretándolo de forma bastante flexible, en el análisis e interpretación del MRP. Kemmis también lo aplica al estudio de la crisis contemporánea de la investigación educativa. Este nuevo ejemplo ilustra sus posibilidades como instrumento analítico. Para aligerar este texto, remito al lector al *Apéndice 7* donde podrá encontrarlo.

sido capaces de crear un espacio común en el MRP⁷⁸. Algunas de esas personas —ironías de la historia local— hoy ocupaban cargos en la Administración Autonómica. Pero ¿cómo se ve al profesorado desde una perspectiva crítica? ¿qué elementos diferenciadores introduce este pensamiento crítico para desentrañar la naturaleza de su trabajo? ¿cómo convierte en algo problemático lo aparentemente simple del oficio de enseñar?. Estaba relativamente familiarizado con el conjunto de posiciones que en torno a la profesionalidad circulan hoy⁷⁹, pero seguía pensando que me faltaba una visión más genérica sobre las personas. Fue nuevamente Fay (1987) el que me puso en la pista: él abordaba una propuesta de ontología desde la ciencia social crítica.

Para la ciencia social crítica, el universo también es un universo poblado. Universo que habla de personas y de relaciones sociales que se generan en el seno de la sociedad. ¿Cómo describe a los sujetos de la ciencia crítica? ¿Qué visión y supuestos subyacen en la teoría crítica sobre los seres humanos? He aquí una cuestión sobre la que no es frecuentes oír demasiadas reflexiones o sobre la que se pasa de puntillas. La concepción sobre los seres humanos que se desprende de la teoría crítica es la de que son seres activos, sociales e históricos.

La propuesta de ciencia social crítica que se discute aquí guarda un celoso equilibrio entre los aspectos subjetivos y sociales por un lado, y los aspectos estructurales por otro. Así, por ejemplo, cuando habla de la necesidad de una teoría de la crisis social, la presenta parcialmente como el resultado de la falsa conciencia de los actores sociales que puede ser superada por la introducción de un proceso educativo o de ilustración y las condiciones estructurales en las que éstos se mueven. La eliminación de la falsa conciencia puede conducir a cambios fundamentales en la estructura social y en la forma de vida de las personas. Pero en este conjunto de proposiciones metateóricas subyace una concepción de lo que es la sociedad y de lo que son las personas. Incluyen, por lo tanto, presupuestos de tipo ontológico. Debajo del modelo de ciencia social «hay una imagen ontológica de las personas que las retrata como seres auto-interpretativos que, parcialmente, se crean ellos mismos

⁷⁸ En la actualidad la composición de las personas que se mueven en "Tamonante", tienen todas cierto grado de militancia aunque también hay un sector "desencantado" que no milita en nada pero que fueron personas activas en otro tiempo en partidos como el PTE, LC, LCR, ORT, OPI, PUCC-MIRAC, PCE, PCC, PRC, UPC, ACN. La militancia más común es la sindical. Mayoritariamente los miembros del MRP que se *mueven* pertenecen al STEC y otro sector a CCOO. A partir de ahí las militancias se entrecruzan, no coincidiendo con la afiliación sindical y repartiéndose en un sector que está en ICAN y otro en IUC.

⁷⁹ Había leído alguna literatura crítica sobre la profesionalidad docente, de la que lógicamente hablaré en un próximo apartado de este capítulo. Había leído a algunas cosas de K. Zeichner, de Popkewitz

sobre la base de sus propias interpretaciones. Si no fueran así, no podrían ser sujetos aptos de esta ciencia» (Fay, 1987: 46)

La concepción ontológica que subyace a la ciencia social crítica es una *concepción activa o activista* de los seres humanos. La ciencia social crítica descansa sobre esa concepción activista. La importancia de responder adecuadamente a esta cuestión radica en que sólo las teorías críticas que sean compatibles con la concepción activista podrán ser admitidas como tales⁸⁰. "La ciencia social crítica asume que los humanos son criaturas activas, esto es, criatura que en un sentido amplio se crean así mismas sobre la base de sus propias interpretaciones" (Fay, 1987: 47). Pero ¿qué puede entenderse por una concepción activa de la condición humana y en qué medida la metateoría crítica la asume? A pesar de su carácter abstracto la idea de un ser activo se explica mejor desarrollándola en torno a cuatro elementos constitutivos de la concepción activista. Estos cuatro elementos son: la *inteligencia*, la *curiosidad*, la *reflexividad* y la *voluntad*.

Por *inteligencia* debemos entender la disposición por la que somos capaces de alterar nuestras propias creencias y las conductas consiguientes sobre la base de una nueva información acerca del mundo, del medio en el que nos movemos, o de la situación en la que estamos. Sin embargo este rasgo no garantizaría en su totalidad el que las personas sean criaturas activas. Los seres inteligentes pueden ser pasivos frente al medio, del que esperarían que se les proporcionaran nuevos datos para sacar nuevas deducciones y poder cambiar su forma de actuar. Pasividad que Fay denomina *pasividad epistémica*.

Es precisamente esta pasividad la que los seres humanos superan con el rasgo de la *curiosidad*. La curiosidad sería la búsqueda de información sobre el medio para encontrar una base complementaria al tipo de evaluación inteligente que hacen las personas o de búsqueda activa de nuevos datos.

Pero estos dos rasgos no transforman las situaciones o el ambiente en el que se desenvuelven las personas. Hay que introducir un nuevo concepto el de *reflexividad*. Cuando las personas hacen una valoración de sus propias valoraciones, examinan sus deseos y creencias, y la base misma sobre la que se sustentan esos deseos y creencias estamos hablando de criaturas reflexivas. Este es el tercer rasgo de una concepción activa de los seres humanos, la *reflexividad*. Esta es la disposición que

⁸⁰ El ejemplo del *empirismo* ilustra esta cuestión. Para los empiristas cualquier explicación de los fenómenos sociales debe ser nomológica, es decir, sujeta a patrones generales de tipo legaliforme. Esta pretensión metateórica presupone una conceptualización ontológica sobre los fenómenos sociales como fenómenos sujetos a leyes. Por lo tanto desde esta metateoría y con esos supuestos ontológicos no se pueden legitimar proposiciones como la que relaciona los fenómenos sociales de forma desigual, con la cultura en la que suceden esos fenómenos. Esto es así para el empirismo ya que si se hacen depender de determinadas situaciones contextuales no se pueden relacionar unos fenómenos con otros bajo una misma ley general.

sido capaces de crear un espacio común en el MRP⁷⁸. Algunas de esas personas —ironías de la historia local— hoy ocupaban cargos en la Administración Autónoma. Pero ¿cómo se ve al profesorado desde una perspectiva crítica? ¿qué elementos diferenciadores introduce este pensamiento crítico para desentrañar la naturaleza de su trabajo? ¿cómo convierte en algo problemático lo aparentemente simple del oficio de enseñar? Estaba relativamente familiarizado con el conjunto de posiciones que en torno a la profesionalidad circulan hoy⁷⁹, pero seguía pensando que me faltaba una visión más genérica sobre las personas. Fue nuevamente Fay (1987) el que me puso en la pista: él abordaba una propuesta de ontología desde la ciencia social crítica.

Para la ciencia social crítica, el universo también es un universo poblado. Universo que habla de personas y de relaciones sociales que se generan en el seno de la sociedad. ¿Cómo describe a los sujetos de la ciencia crítica? ¿Qué visión y supuestos subyacen en la teoría crítica sobre los seres humanos? He aquí una cuestión sobre la que no es frecuentes oír demasiadas reflexiones o sobre la que se pasa de puntillas. La concepción sobre los seres humanos que se desprende de la teoría crítica es la de que son seres activos, sociales e históricos.

La propuesta de ciencia social crítica que se discute aquí guarda un celoso equilibrio entre los aspectos subjetivos y sociales por un lado, y los aspectos estructurales por otro. Así, por ejemplo, cuando habla de la necesidad de una teoría de la crisis social, la presenta parcialmente como el resultado de la falsa conciencia de los actores sociales que puede ser superada por la introducción de un proceso educativo o de ilustración y las condiciones estructurales en las que éstos se mueven. La eliminación de la falsa conciencia puede conducir a cambios fundamentales en la estructura social y en la forma de vida de las personas. Pero en este conjunto de proposiciones metateóricas subyace una concepción de lo que es la sociedad y de lo que son las personas. Incluyen, por lo tanto, presupuestos de tipo ontológico. Debajo del modelo de ciencia social «hay una imagen ontológica de las personas que las retrata como seres auto-interpretativos que, parcialmente, se crean ellos mismos

⁷⁸ En la actualidad la composición de las personas que se mueven en "Tamonante", tienen todas cierto grado de militancia aunque también hay un sector "desencantado" que no milita en nada pero que fueron personas activas en otro tiempo en partidos como el PTE, LC, LCR, ORT, OPI, PUCC-MIRAC, PCE, PCC, PRC, UPC, ACN. La militancia más común es la sindical. Mayoritariamente los miembros del MRP que se *mueven* pertenecen al STEC y otro sector a CCOO. A partir de ahí las militancias se entrecruzan, no coincidiendo con la afiliación sindical y repartiéndose en un sector que está en ICAN y otro en IUC.

⁷⁹ Había leído alguna literatura crítica sobre la profesionalidad docente, de la que lógicamente hablaré en un próximo apartado de este capítulo. Había leído a algunas cosas de K. Zeichner, de Popkewitz

sobre la base de sus propias interpretaciones. Si no fueran así, no podrían ser sujetos aptos de esta ciencia» (Fay, 1987: 46)

La concepción ontológica que subyace a la ciencia social crítica es una *concepción activa o activista* de los seres humanos. La ciencia social crítica descansa sobre esa concepción activista. La importancia de responder adecuadamente a esta cuestión radica en que sólo las teorías críticas que sean compatibles con la concepción activista podrán ser admitidas como tales⁸⁰. "La ciencia social crítica asume que los humanos son criaturas activas, esto es, criatura que en un sentido amplio se crean así mismas sobre la base de sus propias interpretaciones" (Fay, 1987: 47). Pero ¿qué puede entenderse por una concepción activa de la condición humana y en qué medida la metateoría crítica la asume? A pesar de su carácter abstracto la idea de un ser activo se explica mejor desarrollándola en torno a cuatro elementos constitutivos de la concepción activista. Estos cuatro elementos son: la *inteligencia*, la *curiosidad*, la *reflexividad* y la *voluntad*.

Por *inteligencia* debemos entender la disposición por la que somos capaces de alterar nuestras propias creencias y las conductas consiguientes sobre la base de una nueva información acerca del mundo, del medio en el que nos movemos, o de la situación en la que estamos. Sin embargo este rasgo no garantizaría en su totalidad el que las personas sean criaturas activas. Los seres inteligentes pueden ser pasivos frente al medio, del que esperarían que se les proporcionaran nuevos datos para sacar nuevas deducciones y poder cambiar su forma de actuar. Pasividad que Fay denomina *pasividad epistémica*.

Es precisamente esta pasividad la que los seres humanos superan con el rasgo de la *curiosidad*. La curiosidad sería la búsqueda de información sobre el medio para encontrar una base complementaria al tipo de evaluación inteligente que hacen las personas o de búsqueda activa de nuevos datos.

Pero estos dos rasgos no transforman las situaciones o el ambiente en el que se desenvuelven las personas. Hay que introducir un nuevo concepto el de *reflexividad*. Cuando las personas hacen una valoración de sus propias valoraciones, examinan sus deseos y creencias, y la base misma sobre la que se sustentan esos deseos y creencias estamos hablando de criaturas reflexivas. Este es el tercer rasgo de una concepción activa de los seres humanos, la *reflexividad*. Esta es la disposición que

⁸⁰ El ejemplo del *empirismo* ilustra esta cuestión. Para los empiristas cualquier explicación de los fenómenos sociales debe ser nomológica, es decir, sujeta a patrones generales de tipo legaliforme. Esta pretensión metateórica presupone una conceptualización ontológica sobre los fenómenos sociales como fenómenos sujetos a leyes. Por lo tanto desde esta metateoría y con esos supuestos ontológicos no se pueden legitimar proposiciones como la que relaciona los fenómenos sociales de forma desigual, con la cultura en la que suceden esos fenómenos. Esto es así para el empirismo ya que si se hacen depender de determinadas situaciones contextuales no se pueden relacionar unos fenómenos con otros bajo una misma ley general.

nos permite evaluar nuestros propios deseos y creencias sobre la base de algunos criterios, como aquellos que están justificados por la evidencia, o que son mutuamente consistentes, o son coherentes con algún ideal, o nos proporcionan mayores posibilidades de satisfacción. Esta cualidad permite hacer valoraciones de segundo orden. No directamente sobre las cosas, sino sobre el sentido que tiene nuestra valoración de las cosas. Esta cualidad o rasgo nos permite separarnos del mundo, ver que también somos parte de él. Nos permite separarnos de nuestros propios pensamientos, de nuestras experiencias y de nuestras actividades y reflexionar sobre ellas. Esta capacidad es lo que Fay denomina *autoconciencia* y se ha vinculado frecuentemente a nuestra capacidad de hablar. Es decir, la capacidad de preguntarnos a nosotros mismos, ¿soy la persona que quiero ser? Con ella se genera ese segundo orden de cuestiones y de interrogantes que sirven para evaluar las cuestiones de primer orden. Incluso podría introducirse un tercer orden de preguntas tratando de justificar las de segundo orden.

De todas formas en esta concepción de la reflexión persiste una cierta idea de pasividad y en este sentido puede ser una actividad incompleta o inútil. La idea de unos seres humanos activos incluye, por eso, un último rasgo que es el de la voluntad. Por *voluntad o intencionalidad* debemos entender la disposición de ser y de actuar sobre la base de nuestras propias reflexiones. Quiere esto decir que los seres humanos no sólo formulan interrogantes o se preguntan a sí mismos, sino que tienen la capacidad de responder a sus propios interrogantes, consciente de ser alguien que se construye. La identidad de las personas está integrada por las ideas que tienen y por la característica de poder cambiar sus propias ideas en función de su voluntad.

Una criatura activa es precisamente aquella que tiene esas cuatro disposiciones: es inteligente, curiosa, reflexiva y voluntariosa, de tal forma que puede ser activa con respecto a sí misma y con respecto a medio y por lo tanto está en disposición de transformar tanto sus condiciones internas como las condiciones externas. (Fay, 1987: 50)

Este conjunto de características de las personas atañen no sólo a las personas individuales, sino que son básicamente atributos colectivos. Es la cultura social la que proporciona los estímulos, los contenidos, las autocomprensiones y la capacidad de comprender y cambiar. Es en el proceso de socialización cómo, al formar parte de un grupo, las personas devienen en seres activos. La naturaleza social de las personas, es la que los constituye en tales. Este parece ser un principio muy asentado en la teoría crítica desde los clásicos hasta hoy, donde la *socialización* no es más que la manifestación de la influencia que la sociedad ejerce sobre los individuos. Marx decía que "el hombre" era «el conjunto de sus relaciones sociales». Es imposible definir a las

personas al margen de coordenadas sociales que ellos mismos crean⁸¹.

Es en la interacción con otros como las personas comienzan a apreciar tanto sus potencialidades como su inadecuación, y como llegan a actualizar las primeras y a alterar las segundas. Es a través del contacto con miembros de otros grupos que aprenden caminos alternativos de ser y de actuar y así son estimulados a adquirir otros estilos de vida. Una criatura activa lo es tan sólo porque comparte con otros su identidad, por lo tanto al describir una criatura activa debemos sustituir el individualista "soy una persona así y así", por el social "somos así y así". (Fay, 1987: 51)

El ser humano como animal social e histórico es uno de los aspectos centrales de la filosofía social del marxismo: «el individuo surge de procesos sociales, históricos y culturales en cuyo marco actúa sobre su entorno para modificarlo y mejorarlo. Así pues, las ideas, categorías y pensamientos no son producto de la voluntad o la conciencia independiente de individuos aislados, sino de la interrelación del ser humano con su mundo material. [...] La unidad entre los mundos objetivos y subjetivos se logra concibiendo este último como fenómeno histórico-social. El pensamiento surge en el proceso de formar al mundo y hacer cosas» (Popkewitz, 1988: 92-93). Para Vygotsky (1979), el vínculo entre lo objetivo y lo subjetivo está en el proceso productivo, en el trabajo; la interacción social precede a la conciencia individual y las relaciones sociales devienen en funciones mentales a través del lenguaje.

El cambio no puede ser un cambio o una transformación individual sino que debe incluir, como mínimo, a parte de la colectividad con la que comparte esa identidad. Las instituciones, las jerarquías de autoridad, los métodos para resolver los conflictos, los status, las costumbres morales, las leyes y las normas están montados sobre la base de *convenciones* compartidas de valores, creencias y preferencias, muchas veces arbitrarias. Los individuos se ven siempre como miembros de una sociedad y adoptan sus normas.

Pero es necesario entender que desde la proposición de ciencia social crítica que se hace aquí se pretende presentar el binomio individualidad, sociabilidad no como antagónico, sino formando parte de una unidad dialéctica. Si las personas pueden transformarse y adquirir una nueva identidad, pueden también transformar el orden social. Son, en este sentido, *criaturas históricas*. Históricas en el sentido de que han sido capaces de transformar el medio y las estructuras de poder dentro de la organización social y no porque están sometidas a un proceso evolutivo dentro de las leyes de evolución de la naturaleza, sino porque han introducido cambios de forma

⁸¹ Hay una cierta tendencia a considerar la relaciones sociales como relaciones exclusivamente humanas: una suerte de psicologización de la dimensión social de las personas. Esta visión distorsiona la visión de la teoría crítica sobre la naturaleza de las relaciones sociales que son también, y en gran medida, relaciones de producción.

consciente e inteligente a lo largo de su propio proceso histórico: han sido capaces de cambiar su identidad y las sociedades en las que han vivido sobre la base de su propia reflexión⁸².

Pero ahondar en esta visión, sin ningún tipo de restricciones, puede llevar a una concepción ingenua de la propia naturaleza de los seres humanos y de la sociedad. Las personas que forman una sociedad difícilmente se comportan constantemente de la manera descrita. ¿En qué sentido se puede admitir definir la naturaleza humana bajo el prisma de la actividad como rasgo fundamental? ¿Cuál es la naturaleza de la actividad? Históricamente se han dado dos respuestas. La primera de ellas dice que las personas podemos hacer una cosa pero no ser conscientes de hacerla.

Los humanos se crean a sí mismos y su propio mundo, pero no se dan cuenta de lo que hacen, no se ven a sí mismos en los objetos que han creado. La historia humana es la historia de las personas que, tratando de satisfacer sus deseos e ideales, crean instituciones sociales y culturales pero que no son capaces o no quieren ver que esto es lo que ellos han hecho. Piensan que esas instituciones sociales vienen de Dios, o que existen de forma natural como los hormigueros o las colmenas, o que obedecen a la costumbre o a la revelación o a alguna otra fuerza externa; o simplemente no piensan nunca sobre la naturaleza de la sociedad en la que viven. Como resultado, las instituciones y la cultura los transforman de la manera que ellos no pueden o no quieren anticipar, y su actividad es llevada de forma desorganizada y frecuentemente de forma autodestructiva. Su actividad no está bajo su control. (Fay, 1987: 53)

Marx denominó a esta visión histórica, alienación⁸³. Visión que supone que las

⁸² Si no fuera por la introducción de los conceptos que hacen referencia al carácter social e histórico de las personas, se podría pensar que B. Fay resucita la vieja y abandonada polémica metafísica sobre la naturaleza humana, basada en la definición de rasgos constitutivos esenciales. «Marx —dice E. Mascitelli— afrontó, dentro de una crítica general del "trabajo alienado", el problema de una definición de "género humano" que fuese adecuada a una concepción histórica y dialéctica de la "humanidad", también en el terreno filosófico, en el nuevo significado por él atribuido a la filosofía. Según Marx, la característica del género humano, es la de desarrollar una consciente actividad vital: "el animal es uno inmediatamente en su actividad vital, no se distingue de ella, es *ella*. El hombre hace de su misma actividad vital el objeto de su querer y de su conciencia... La actividad vital consciente distingue al hombre directamente de la actividad vital animal. Justamente sólo por esto él es un ente genérico"» (E. Mascitelli, 1979: 186).

⁸³ Un amplio estudio de esta cuestión puede encontrarse en Herbert Aptheker, Sidney Finkelstein, Howard D. Langford, Gaylord C. Le Roy y Howard L. Parsons, *Marxismo y alienación*. Sobre todo el primero de los estudios donde Le Roy rastrea en los textos marxianos los orígenes y desarrollos posteriores del concepto de alienación: "Escribiendo específicamente sobre la alienación en la sociedad burguesa, sigue la pista de esa situación hasta la naturaleza del proceso de trabajo; hasta el modo, en condiciones de propiedad privada, en que el trabajo deja de ser la expresión de las capacidades creadoras del trabajador; y la sigue también (y se trata ahora de una visión más sutil y más sorprendente) por el camino en que el objeto creado por el hombre cobra un poder independiente del hombre mismo y domina sobre él" (13).

personas no reconocen el mundo que ellos mismos han creado como un mundo propio. Marx atribuye esta ceguera a que las instituciones fueron creadas en condiciones de dominación y desigualdad, condiciones que conducen a ver la realidad social y cultural como algo impuesto externamente a la personas. Para Marx "la historia no es más que la historia de las distintas formas de alienación que han existido". Sartre expuso esta misma posición con la noción de "mala fe"⁸⁴. Las personas son lo que han elegido ser. Pero como esto es un peso muy grande de responsabilidad, es más fácil poner la responsabilidad de lo que somos en algo externo a nosotros mismos. Ser una criatura activa, significa para él vivir en la *mala fe*⁸⁵. La idea de que los seres humanos son seres activos pero inconscientes es una idea importante para la configuración histórica de la ciencia social crítica, aunque adopte frente a ella una posición no menos crítica.

La idea clave sobre el sentido de la acción en la ciencia social crítica, es que los seres humanos son *potencialmente* seres activos. De esta manera los rasgos de inteligencia, curiosidad, reflexividad y voluntad son sólo rasgos potenciales y sólo en determinadas circunstancias se actualizan. Precisamente el trabajo de la teoría crítica es especificar en qué circunstancias pueden ser potencialmente activos.

Otra consideración sobre la condición activa de los seres humanos es ver en qué grado la ciencia social crítica requiere que las personas sean totalmente activas. En la identidad hay elementos individuales y sociales que son independientes de la autocompresión de las personas y que no son objeto de transformación ni de reflexión. Por ejemplo la constitución física de las personas y el medio físico en el que está inserta la propia sociedad. Estos factores se pueden constituir en factores limitativos de tipo biológico y factores referidos al nivel tecnológico de la sociedad. Los cambios deseados por la teoría crítica afectan a los aspectos más profundos e importantes de la vida humana pero se hayan limitados y consecuentemente la naturaleza humana no es totalmente activa. La naturaleza activa de las personas está constituida por las autoconcepciones, y por los deseos relevantes, creencias y sentimientos de las

⁸⁴ J. Ferrater Mora (1984) dice al respecto que este es uno de los conceptos centrales de su ontología fenomenológica. «En la mala fe lo que se niega es uno mismo por medio de auto-enmascaramiento [...] En la Mala fe se juega a ser algo que no se es. [...] Se es también lo que no se es. [...] No es sólo un proceso psicológico, social o moral: es un momento constitutivo de la realidad humana». Todos estos conceptos son en cierta medida paralelos no sólo al de alienación, sino al de cosificación, reificación o mala conciencia, sino también a los hegelianos de conciencia escindida y conciencia desgarrada.

⁸⁵ Ideas que en Sartre están conectadas con dos de sus conceptos fundamentales: el *ser-en-sí* y el *ser-para-sí*. Nociones que definen la alienación y la liberación de la conciencia. Perspectiva anegada de pesimismo donde el "hombre es una pasión inútil". "Para evitar el solipsismo Sartre reclama la razón dialéctica, que es una totalización, siempre en camino de hacerse y no una totalidad hecha. La praxis individual se constituye en el grupo en praxis común capaz de dar sentido y proporcionar objetos a la historia y a las ciencias humanas" (A. Pintor Ramos, 1979. En M.A. Quintanillas, 1979: 447).

personas y por algunos principios relacionados con el conocimiento, así como por la capacidad de cambiar las relaciones sociales y las relaciones interpersonales. En resumen,

La imagen ontológica de las personas asumida por la ciencia social crítica es que, como mínimo, las personas son potencialmente activas en sentido amplio. Esta imagen contiene una teoría de sí mismas en la que retrata a los humanos como inteligentes en sentido amplio, curiosos, reflexivos y voluntariosos. Son en consecuencia, al menos potencialmente, capaces de transformarse a sí mismos y a sus sociedades dentro de unos límites amplios sobre la base de su propia reflexión. Esta imagen también comprende una teoría de la sociedad en la que se representan las relaciones sociales como ampliamente convencionales. Y también incluye una teoría de la historia que asume que, al menos en determinadas circunstancias, ésta es dirigida por las personas. (Fay, 1987: 58)

¿Qué tiene todo esto que ver con el profesorado? La insistencia actual —particularmente perceptible en nuestro país— en la profesionalidad remite, desde mi punto de vista, a algunas de las cuestiones de fondo planteadas hasta ahora. Pero antes de hacerlo me gustaría introducir una prevención o limitación a la *condición activa* de los seres humanos: la corporeidad⁸⁶

La concepción activista de los seres humanos es excesivamente racionalista y consecuentemente las aspiraciones prácticas de la ciencia social crítica son, cuando se plantean sin restricciones, utópicas y sus vertientes normativas, cuando menos, cuestionables. Existen límites que constriñen el tipo de cambio racional de la vida social al que aspira la ciencia social crítica: los seres humanos no son sólo activos, sino seres, en cierta medida lastrados por tradiciones, seres encarnados. Estos límites juegan el papel de barreras para el tipo de ilustración y capacitación de la que habla la ciencia social crítica.

Una aproximación crítica revela deficiencias significativas y debilidades sustanciales, tanto desde un punto de vista práctico como en relación a su integridad como ideal de la ciencia social crítica. Límites que afectan a la teoría crítica en cuanto que puede resultar una ensoñación y en cuanto que, en muchas otras ocasiones, la incapacitan para conocer y tratar los factores que hacen fracasar las buenas intenciones

⁸⁶ La limitación que Fay denomina *corporeidad*, es en el fondo, ampliando su significado, una limitación de tipo materialista. Con respecto al profesorado y a una concepción basada en la reflexividad como rasgo definitorio clave —trasunto de la concepción activa de las personas en general— la corporeidad estaría representada no sólo por su propia condición corporal, sino además por la estructura del puesto de trabajo, como contexto limitativo y parte de su condición de profesional, y por elementos de orden material como los arquitectónicos. Andy Hargreaves (1995) vincula la cultura profesional del individualismo y la cultura balcanizada, de tanto arraigo en nuestras escuelas, a algunos presupuestos de la modernidad, y en concreto al diseño arquitectónico de «cajón de huevos» de nuestros edificios de-pendiente de esa mentalidad.

y los fines que pretende. Estos inconvenientes, derivan de los compromisos ontológicos de la ciencia social crítica, es decir, de la concepción activa de las personas. ¿Qué ocurre? Pues ocurre que las personas son, también, criaturas encarnadas, tradicionales, históricas e incrustadas en la realidad y, en parte, también, limitadas en cuanto a su potencial de racionalidad⁸⁷. Estas limitaciones deberían inducir a proponer una revisión de la ciencia social crítica que incluya sus aspectos débiles.

La *corporeidad* de las personas es una de esas limitación. Si desde la ciencia social crítica se ha admitido que la gente pueden ser capaz de objetivar sus falsas concepciones y proceder a cambiarlas con la ayuda de la teoría crítica, es que se entiende que la teoría crítica puede ser, globalmente considerada, un buen instrumento para la transformación. Pero la opresión puede ser también algo físico, corpóreo, no meramente mental. A esto nos debería conducir, por ejemplo, algunas de las sugerencias de la obra de M. Foucault⁸⁸. Por eso es conveniente revisar la concepción

⁸⁷ Fay alude a diferentes tipos de límites del poder de reflexión racional: *Límites epistemológicos*, es decir aquellos factores que preservan el análisis racional de la información complaciente. Pueden ser de dos tipos. Los límites que reconozcan que existe una opacidad inherente a la vida humana que pone en cuestión el ideal de la claridad (transparencia) racional. Por medio de la reflexión racional nunca se llega a tener una idea absoluta de la naturaleza y de la vida de un colectivo. De tal forma que el propio grupo pueda reordenar su vida de acuerdo con ese análisis. Esto nunca ocurre de una forma total y absoluta como podría haberse sugerido. Y Límites epistemológicos que admitan las dificultades para llegar a un único juicio sobre cómo se debe actuar y cómo deben organizarse las personas. Existen restricciones inherentes a la razón humana que ponen en duda la viabilidad de la noción de autonomía colectiva. Factores que impiden generar consenso entre lo racionalmente justo y la buena voluntad de las personas como por ejemplo la diferencia entre los principios y las prácticas para lograr algo. El segundo tipo de límites son los denominados *límites terapéuticos*: es decir aquel tipo de barreras que impiden la reflexión racional capaces de alterar la manera de pensar y de actuar -o de forma más general la forma de vida- desde un punto de vista de la formación. Hay formas de conducta humana que son imprevisibles y que por lo tanto desbordan la suerte de poder racional que se desea desde la ciencia social crítica. El tercer tipo de límites son los denominados *límites éticos*: Hay un punto más allá del cual la reconstrucción racional de una sociedad esta más cerca de producir caos que de reordenar y revivificar la vida social. Aunque el análisis crítico sea capaz de transmitir la naturaleza y forma de existencia de un grupo, el resultado final pueden ser moralmente inaceptable para la ciencia social crítica. La recreación racional de un sociedad puede producir caos antes que revivificar la vida social. Finalmente el cuarto de los límites, denominado por Fay *límites de poder*, es aquel que está constituido por aquellos factores que condicionan la vida humana y que restringen su posibilidad de autodeterminación y por tanto de autonomía (ver B. Fay, 1987: 144-146).

⁸⁸ La obra de Foucault, sobre todo *Vigilar y castigar*, utiliza la escuela como modelo analógico para desvelar el carácter disciplinar no solo de la escuela sino de la sociedad. Una característica fundamental de la escuela como encierro es la domesticación de los cuerpos. Proceder hoy a esta revisión, en el periodo de liquidación de la sociedad disciplinar y paso a la sociedad de control, puede ser una tarea ilustrativa. La escuela educa la condición blanda, corporal, de las personas mediante un conjunto de reglas para la domesticación: *la concentración*, por ejemplo. Los niños desde muy temprano aprenden a estar concentrados en aulas, la propia escuela no es más que una concentración hacia la que los niños y niñas se dirigen todas las mañanas, para estar encerrados en un espacio. Pero la escuela procede a otras formas de educación del cuerpo, por medio de *la distribución de espacios*: un sitio para cada cosa y cada cosa e su sitio; todo está ordenado, hay un lugar para el ocio, el patio, otro para el estudio, el aula, el comedor, el gimnasio, los baños, los

que subyace al concepto de opresión en la ciencia social crítica, pues ésta es básicamente una *concepción cognitivista* que vendría a decirnos que la conducta humana es una expresión de las propias concepciones de las personas, de la visión del mundo, y de todo un conjunto de proposiciones que las personas han interiorizado y sobre cuya base esas personas actúan. Esta concepción es para él sospechosa⁸⁹.

Todo esto demuestra, que a pesar del punto de vista cognitivo, se pueden aprender conductas y se demuestra que la perspectiva cognitiva fracasa para explicar la adquisición de ciertas disposiciones, habilidades y actitudes. Desde un punto de vista estrictamente cognitivo sería muy difícil explicar gran parte de las relaciones sociales.

El aprendizaje somático directo e indirecto es relevante para una teoría que busque explicar ciertas formas de dominación que existen en una sociedad. Asumamos por un momento algo que no es del todo imposible, esto es, que las fuerzas de dominación en un sociedad operen no sólo discursivamente sino también somáticamente. Esto es, los medios por los que las personas son conducidos a organizar sus vidas incluyen la discriminación corporal y disposiciones que están impresas, tanto directa como indirectamente, en los cuerpos de los que son víctimas de esas fuerzas. En la medida en que esto sea real, entonces el comportamiento de estas personas no puede ser entendido completamente como lo hace la ciencia social crítica, porque esta conducta no sería sólo un ejemplo de lo que podría llamarse "motivación encubierta". [...] Serían prácticas y conductas, en parte debidas a que son prácticas y conductas encarnadas en los cuerpos de esas personas. Es por esta razón por la que la encarnación de los oprimidos sugiere límites epistemológicos al racionalismo (bajo la forma de cognitvismo) de la ciencia social crítica. La ciencia crítica asume que las acciones de las personas y sus prácticas son el resultado (inconsciente) de representaciones mentales, que las acciones humanas y las formas de organización son los resultados causales de patrones subliminares de inferencias simbólicas que ocurren en la mente (no en la conciencia) de los que las infieren. [...] Una ciencia social que espera explicar esta suerte de actividad necesita ser algo más que cognitivista. (B.Fay, 1987: 151)

Pero para Fay las limitaciones epistemológicas no son las más graves. El problema se plantea con la interpretación racionalista del proceso educativo que comporta la ciencia social crítica, para ver en qué medida puede o no ser adecuado

pasillos; hay lugares de silencio, lugares para el ruido, etc. La escuela *ordena también el tiempo*: los horarios inflexibles que sufren los alumnos durante años tiene una finalidad educativa del cuerpo. [Ver también la compilación hecha por S. Ball.]

⁸⁹ El cognitvismo como teoría idealista de la conducta, asume que tanto la conducta, las percepciones y las emociones son sólo el resultado de procesos mentales, esencialmente discursivos. Pero sabemos que gran parte de la identidad de las personas está compuesta por habilidades, destrezas, hábitos y formas de organización: las habilidades motoras, la discriminación perceptiva y las respuestas en la conducta hacen realmente ser lo que las personas son. No hay nada de novedoso en decir que ser una persona es, en parte, tener una cierta clase de cuerpo.

para el propósito de la liberación. La ciencia social crítica reclama la educación de las personas como la base de la liberación política. Esta educación se basa en el *surgimiento de la conciencia*. Cambiar lo que las personas piensan de sí mismas y de la sociedad en la que viven es el medio para cambiar su identidad y poder acceder a la comprensión de las fuerzas que les oprimen. Este proceso de introspección es considerado la llave para la transformación que conduce a la emancipación. El problema está en que esto es perfectamente coherente con el pensamiento de que la identidad de las personas es función exclusiva de sus ideas (conceptos, creencias generales, visiones del mundo). Pero la identidad desborda estos presupuestos.

Se pone así en cuestión las estrategias utilizadas para lograr la toma de conciencia de las personas y su liberación, propuestas por la ciencia social crítica. Se hace necesario no sólo cambiar la mente de las personas sino cambiar también su cuerpo. Requiere, dice Fay, estrategias para modificación del cuerpo, cuyo fin sea la transformación de la constitución física. Esto es necesario para la liberación pues la opresión está encarnada también en el cuerpo de las personas. Los métodos apropiados para hacerlo no sólo tienen que ser discursivos, sino también, no discursivos, no sólo mentales, sino físicos⁹⁰.

La corporeidad no anula la concepción básica de las personas como seres activos, sociales e históricos. Se trataría de integrar esta concepción de forma adecuada para una comprensión de la complejidad de la naturaleza humana y para desarrollar formas no sólo discursivas sino prácticas de abordarla. En síntesis, una concepción activa de los seres humanos, como la que defiende la ciencia social crítica, está compuesta por tres teorías ontológicas básicas: *Una teoría de las personas*, donde los seres humanos son (o al menos potencialmente pueden ser): Inteligentes, curiosos, reflexivos y seres dotados de voluntad e intencionalidad. *Una teorías de la sociedad*: una cultura activa es tal, sólo porque hace que se comparta su identidad con los otros. Este tipo de teoría social está basada en la convencionalidad. Somos así porque compartimos una serie de valores, creencias y preferencias. *Una teoría de la historia* donde, en sentido amplio, la dirección de la historia, al menos también potencialmente, está bajo su control⁹¹.

⁹⁰ En el capítulo cuarto ejemplificaremos esto con la referencia a proyectos del MRP como "Escuela Abierta", como el proyecto del grupo MAVIE, como, la utilización de la concepción de la educación a través del medio, para romper la estrecha y estanca relación de la educación como un lugar cerrado.

⁹¹ Hay todo un conjunto de teorías o cuerpos de conocimiento que niegan el papel que la ciencia social crítica le otorga a la reflexión sistemática. Niegan que esta concepción activa de la condición humana sea un medio eficaz para la transformación social o la transformación personal. Entran, así en conflicto con todos o con algunos de los elementos de la concepción activista. Para el conductismo y el epifenomenologismo la reflexión no tiene impacto real en la vida de las personas y no puede ser un factor de autotransformación. El *conductismo*, en sentido estricto, niega la posibilidad de la existencia de una actividad mental como la reflexión. El *epifenomenalismo*, sin negar

Las tribulaciones del "Capitán Trueno"

Una primera traducción de la concepción activa de las personas al terreno educativo y más concretamente al del profesorado, se refiere a conceptualización de los profesores como profesionales reflexivos. La impresión que se tiene, al calor del proceso de reforma en que está inmerso nuestro sistema educativo, es que se ha desatado la retórica sobre la profesionalidad del profesorado. Resulta cuando menos

la existencia de actividad mental considera que no tiene impacto causal relevante. Dentro de las concepciones epifenomenológicas entrarían, por ejemplo, ciertas interpretaciones del marxismo que sobreestiman los aspectos superestructurales y desprecian los aspectos ideológicos o la concepción bergsoniana de la conciencia. En segundo lugar, hay otro conjunto de doctrinas que sin negar el poder de la autorreflexión, niegan que sea una camino apropiado para que las personas puedan crear una vida mejor. Entre estas doctrinas estaría el elitismo, desde el que se piensa que sólo la concentración de poder en unos pocos posibilita que la sociedad funcione. O la versión platónica o roussoniana más sutil, donde el ejercicio del poder está precedido por un proceso de educación y de entrenamiento, expuesto en *La República* y en *El Emilio*. Frente a estas doctrinas la ciencia social crítica mantiene la creencia en la posibilidad de la educabilidad universal de todo el género humano. [Las implicaciones de esta concepción subyacen de forma oculta en la propia esencia de los sistemas educativos formales de los países occidentales, donde la separación entre ramas nobles y no tan nobles es, en el fondo, una concepción elitista del conjunto de la sociedad donde se presupone que es una minoría la que ejercerá funciones de dirección social y no el conjunto de la población. La propia naturaleza selectiva del sistema educativo acentúa el darwinismo social del propio sistema educativo.] Entraría, también, el practicismo, que descansa sobre la primacía de la práctica. La reflexión racional estaría en condiciones de inferioridad con respecto a la acción y la práctica. También las diversas formas de irracionalismo niegan la posibilidad de que la reflexión crítica tenga virtualidad alguna en los procesos de transformación personal o social. El irracionalismo niega la posibilidad de que el pensamiento abstracto tenga nada que ver con la mejora de la vida humana. Una variante del antirracionalismo es el denominado tradicionalismo, que sostiene que el único conocimiento válido es aquel que se desprende del "hacer cosas" y no del conocimiento puramente especulativo. El primero se adquiere por la experiencia acumulada en la tradición de solucionar problemas. El pensamiento de Nietzsche está también cargado de antirracionalismo. Dentro de este segundo conjunto de teorías, que niega o minimiza la concepción activista de las personas y el poder transformador de la reflexión, se encuentra el instrumentalismo. El instrumentalismo entiende que si bien la razón juega un papel dentro de las formas de actuar de las personas, sólo es útil cuando ayuda a las personas a satisfacción de sus deseos de la forma más eficaz posible. La autorreflexión no puede alterar los deseos de las personas. Hobbes y Hume representarían esta postura. Se basan en que la razón humana es limitada en su propia naturaleza y que hay una escisión insalvable entre razón y pasión. Finalmente, hay un tercer conjunto de teorías que niegan la naturaleza activa de las personas y que puede resumirse bajo el nombre de naturalismo: en sus variantes sociológica y biológica. Tiene que ver con el tercer elemento que define a las personas como seres activos: la teoría de la historia. El naturalismo proclama que los aspectos esenciales de la organización social están regidos por leyes inmutables de tal forma que no están sometidas a la elección humana. En esto las leyes sociales se comportan con la misma invariable regularidad que las leyes de la naturaleza. La sociobiología, por ejemplo sería una versión actual de esta concepción naturalista, donde la conducta humana y las instituciones en sus niveles más profundos son función de los códigos genéticos y del medio ambiente que las determina. Ambas versiones, la biológica y la sociológica atentan contra la concepción activista al no admitir la amplísima convencionalidad de la vida social humana. La concepción activista, por el contrario, mantiene que el futuro de la vida de las personas tiene una finalidad abierta y está indefinido, preparado para aceptar nuevas formas sociales, creadas sobre la base de la propia actividad humana.

curioso la campaña institucional de promoción de la ideología profesionalista. En esta nueva cosmología pedagógica, un astro que brilla con luz propia es la imagen del profesorado como profesional reflexivo, la imagen de la enseñanza como actividad reflexiva. El nuevo profesor reflexivo irrumpe en la escena cual encarnación del mítico "Capitán Trueno" de nuestra infancia: irreductible, justiciero, incansable⁹². A pesar de ello, la atribución del rasgo de la reflexibilidad como característico del profesorado y de la actividad que desarrolla, puede tener efectos positivos al haber adquirido en la última década una repercusión internacional. Puede permitir la reflexión sobre la reflexión. Como reconoce Zeichner (1993) esta concepción educativa trata de promocionar la acción inteligente del profesorado. Así, bajo

la divisa de la reflexión puede considerarse como un reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren. [...] Supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en la de los medios: el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores (Zeichner, 1993: 44).

La reflexión incluye también la visión del profesorado como poseedor y generador de teorías o de conocimiento profesional sobre la enseñanza, conocimiento que se diferencia del conocimiento académico y que se ha venido a llamar *conocimiento práctico, teorías prácticas, teorías en la acción*, entre otras denominaciones.

La reflexión, así entendida, debería suponer la inclusión de la voz y la experiencia del profesorado en programas de formación y de reforma del curriculum. Sin embargo, este tipo de conocimiento difícilmente se ve reconocido por la investigación *científica*⁹³. Esta situación pone de manifiesto, una vez más, la crisis de la investigación educativa, hecha por profesionales, normalmente universitarios, y cuya función más relevante se imita exclusivamente a alimentar la polémica intracor-

⁹² Supongo que no me ha ocurrido solamente a mi, pero en este interminable proceso de reforma del sistema educativo, he tenido la oportunidad de presenciar y de provocar algunos debates sobre el profesorado, con profesores. Siempre hay alguien que dice al final o en medio del debate: "El MEC se cree que somos *supermanes* o *superwomen*" según corresponda; "tenemos que ser reflexivos, colaborativos, críticos, entusiastas, indagadores, prácticos, imaginativos, creativos, activos. Es decir, tenemos que ser, por encima de todo: profesionales". Debería haber titulado este apartado "Las tribulaciones de Superman". Está más acorde con lo que la gente dice. No obstante el cariño que despierta en nosotros el personaje de Victor Mora, el Capitán Trueno es insustituible, además ese cierto antiamericanismo convencional del que todavía hago gala, me obliga a introducir inútiles venganzas como ésta. Lo siento *Superman*.

⁹³ Zeichner (1993) cita, por ejemplo, la última edición del *Handbook for Research on Teaching*, aparecida en 1992 bajo la dirección de P.W. Jackson, donde ninguno de sus 34 capítulos está presente la voz del profesorado, está escrito por universitarios y expertos.

porativa.

La concepción reflexiva supone que la totalidad de los aspectos que constituyen la vida profesional del profesorado está impregnada por aspectos reflexivos. Desde la formación del profesorado a la mejora de la acción docente, la reflexión tienen como objeto el desarrollo de la capacidad teórica del profesorado no en un sentido abstracto, sino como punto de partida para la transformación de la propia práctica docente. La reflexión se instala en este contexto como un proceso ininterrumpido que debería ser el centro de la formación inicial y el núcleo de la formación a lo largo de la vida profesional. De tal manera que se pudiera garantizar que durante el ejercicio de la docencia el profesorado recurrirá a la reflexión de manera autónoma convirtiéndose en un instrumento de autoformación permanente. [Ver conexión con el profesorado como investigador de Stenhouse]

El concepto de práctica reflexiva tiene su origen, según Zeichner (1993), en la obra de Dewey, *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano* (1989). Y se opone a la acción rutinaria que estaría en el impulso, la tradición y la autoridad. La acción rutinaria tendría como consecuencia la aceptación y el no cuestionamiento de la realidad existente en las escuelas, como algo natural, normal y no problemático. La actitud rutinaria tiene como base la incapacidad para cuestionar la propia acción, para "descubrir" problemas que subyacen a la práctica. Esta actitud supone la aceptación acrítica de la realidad escolar. Este tipo de profesores desarrollan la docencia de forma instrumental no cuestionando los fines y las posibilidades de redefinir su práctica, sino que ejercen una función *sucursalizada*, como meros ejecutores. Ángel Pérez Gómez (1988), ha tratado extensamente una de las premisas que están en la base del descubrimiento de situaciones problemáticas.

Los problemas de la práctica social no pueden reducirse a problemas meramente instrumentales, donde la tarea del profesional se concreta en la acertada elección de medios y procedimientos y en la competente y rigurosa aplicación de los mismos. Por lo general, no existen problemas sino situaciones problemáticas generales. En este sentido, en la misma práctica profesional y ante la conciencia del práctico aparece con cierta claridad que aunque la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo, no es en sí un problema técnico. La identificación de problemas es un proceso reflexivo mediante el cual «interactivamente *nombremos* las cosas sobre las que nos vamos a detener y *enmarcamos* el escenario dentro del que nos vamos a mover (Schön, 1983)» (A. Pérez Gómez, 1988: 132-133).

Esta idea está implícita en Dewey en el sentido de que la reflexión no es un procedimiento, sino, como argumenta Zeichner (1993) «es una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición emoción y pasión: no es algo que pueda

acotarse de manera precisa, como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros» (46). La reflexión requiere *apertura intelectual*, como actitud para cuestionarse la propia práctica y admitir la posibilidad de soluciones alternativas; la actitud de *responsabilidad*, tratando de ver cuáles son las consecuencias de sus decisiones a corto y largo plazo, tanto personales, como académicas y socio-políticas. Implica, por tanto aquilatar, tanto los resultados previstos como los imprevistos. Zeichner apunta también como requisito el de la *sinceridad*, sin la que es difícil que puedan desarrollarse los dos anteriores.

La reflexión es pues una característica de la concepción activa de las personas en general que tiene, en el caso particular de la educación, una importancia capital. Pero de la misma forma que hablamos de los límites y restricciones de esta concepción, es necesario aceptar limitaciones a la posibilidad de reflexión del profesorado. Limitaciones que proceden de las condiciones en las que se desarrolla la propia naturaleza de la educación como fenómeno práctico y que se refleja de modo particularmente intenso en el trabajo docente en el aula⁹⁴, así como las limitaciones institucionales: falta de tiempo, prescripciones sobre cumplimiento de programas, etcétera. Las limitaciones vendrían potenciadas también por la falta de consideración de la estructura del puesto de trabajo (Martínez Bonafé; Gimeno en el librito de Popkewitz sobre formación)⁹⁵

Pero las limitaciones no anulan la reflexión, sino que la hacen más consciente. Una de las posibilidades que ofrece el discurso reflexivo, es la de volver a pensar la relación dialéctica entre teoría y práctica. En su intento de construcción de una epistemología de la práctica, Donald A. Schön (1983; 1987) ha estudiado los procesos reflexivos en el seno de las denominadas profesiones prácticas y concretamente su significado en la profesión de enseñante⁹⁶. Suya es la denominación del profesor como *práctico reflexivo*. Y también la introducción del término de *reflexión sobre la acción*, para designar ese tipo de construcción de conocimiento práctico que se produce antes

⁹⁴ W. Doyle (1986) ha desarrollado una teoría de la actividad docente como un nicho ecológico, donde las condiciones en las que se desarrolla el fenómeno práctico de la enseñanza está determinado por la simultaneidad, multidimensionalidad, imprevisibilidad, inmediatez, ambigüedad y riesgo de las tareas académicas. Plantear las posibilidades reflexivas del profesorado al margen de la complejidad de la práctica conduce inevitablemente a una visión estereotipada y abstracta de la profesionalidad.

⁹⁵ Estos autores vendrían a insistir en la necesidad de situar la reflexión dentro de las condiciones materiales y políticas en las que se desarrolla la práctica docente y que, por lo tanto, configura de hecho la actividad profesional o una visión distinta de la misma.

⁹⁶ «Thinking what they are doing, while they are doing it», sería su definición de reflexión en la acción. Frente al conocimiento sistemático y científico, frente a la racionalidad técnica que trata la competencia profesional como la aplicación de un conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica, aparece la nueva epistemología de la práctica, basada en la reflexión en la acción.

y después de la acción. También habló de la existencia de la *reflexión en la acción*. Este tipo de reflexión pone en cuarentena la concepción técnica de la acción instrumental basada en un tipo de racionalidad en el que teoría y práctica se presentan como procesos segregados o escindidos: la racionalidad técnica. Desde el estudio de la naturaleza del profesorado, de su constitución esencial sobre lo que le hace ser profesor o profesora se apunta simultáneamente algo que trataré más adelante: la superación de la racionalidad instrumental por medio de una concepción educativa del conocimiento y la educación, como rasgos de una concepción crítica. El conocimiento práctico se opone al instrumental desde el punto de vista, no sólo, de su estructura y funcionamiento sino desde el punto de vista de quién tiene el poder de manipularlo, quién o quienes manejan las claves de su funcionamiento: no son los expertos, los que están fuera de la realidad en la que se da la reflexión, base del conocimiento práctico, sino los propios afectados con capacidad y lucidez para emitir juicios sobre esa realidad contextual. Admitir que la reflexión y la acción son dos procesos que se implican mutuamente es empezar a poner las bases para una comprensión distinta de las relaciones entre teoría y práctica.

La práctica reflexiva lleva a la construcción de teorías prácticas sobre la acción que son formas, dice Zeichner (1993: 47), «de concretar los valores educativos», «un modo de pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre el tapete las teorías prácticas del maestro para someterlas a análisis y discusión crítica». Este ejercicio de reflexión implica también la discusión abierta sobre las condiciones sociales que configuran la experiencia docente⁹⁷. Zeichner, refiriéndose al caso americano, denuncia la utilización del concepto de reflexión y de profesional reflexivo, no para promover el desarrollo profesional autónomo del profesorado, sino —aunque resulta paradójico y contradictorio— para todo lo contrario: como sistema sutil de control.

La forma de utilizarse la idea del profesor como profesional reflexivo a la que se ha llegado en el actual movimiento de reforma educativa presenta [...] características que anulan los expresados intentos emancipadores de los reformadores. (Zeichner, 1993: 47)

Estas formas de utilización perversa de la reflexión tiene como trasfondo la persistencia de la racionalidad técnicas que se pone de manifiesto en formas de

⁹⁷ Desde los programas gubernamentales de control, si se me permite el eufemismo para hablar de las políticas educativas en general y de las políticas de reforma en particular, la utilización de la reflexión como caracterización del profesorado tiene sesgos evidentes. El caso español es particularmente ilustrativo: gran parte de la retórica oficial sobre la reflexión se hace con fines puramente ideológicos que no implican cambios esenciales en las políticas concretas, ni implican mayor respeto por la autonomía profesional.

evaluación externas, imposición de prácticas docentes desde la supuesta legitimidad de investigaciones que desprecian el pensamiento práctico; reducción del proceso reflexivo al aprendizaje de destrezas donde no se abordan los aspectos relacionados con las finalidades, etcétera⁹⁸.

Otra de las manifestaciones torticeras de la reflexión tiene que ver con la reducción de la reflexión a la propia práctica individual y al efecto que ésta tiene sobre el alumnado. Cuando esto ocurre se excluye uno de los elementos fundamentales de la reflexión cual es el cuestionamiento de las condiciones institucionales, sociales y políticas de la práctica. Se excluye la reflexión de los aspectos estructurales que circunscriben la práctica. Las posibilidades de reflexión colectiva están, como se ha dicho más arriba, en la necesidad de conectar el trabajo docente a la reflexión y a la acción para transformar la estructura de trabajo.

Otro planteamiento que puede ayudarnos a comprender la reflexión en el sentido que la proponía Fay, como constitutiva de una comprensión activa de la naturaleza humana, es la posición de R. S. Peters. El planteamiento de Peters (1987) se circunscribe a la reflexión enfrentada a una concepción instrumental basada en el modelo proceso producto, pero no llega a cuestionar seriamente los aspectos institucionales y políticos. Lo mismo le ocurre a Shön. Pero sigue siendo una aportación valiosa. La reflexión, como reconocen Peters (1987) y Zeichner (1993; y el de los modelos de formación) está íntimamente conectada con los modelos de formación del profesorado. Para Peters los modelos utilizados a partir de investigaciones proceso-producto, descontextualizan la conducta docente, mientras que se reconoce que los alumnos, los profesores y las situaciones educativas son singulares y ligadas a situaciones concretas. ¿Cómo podemos, pues, establecer recomendaciones sobre el comportamiento del profesorado sobre proposiciones genéricas extraídas de investigaciones de ese corte? Parece difícil. Es razonable intentar comprender, dice Peters⁹⁹, no tanto la conducta externa del profesorado sino el conjunto de sus creencias y formas de razonar.

Para Peters, la formación del profesorado debe asumir una teoría de la acción,

⁹⁸ Un ejemplo que denuncia Zeichner es el programa "Reflective Teaching" elaborado por la Universidad del Estado de Ohio y comercializado en todo el mundo por Phi Delta Kappa.

⁹⁹ Distingue, siguiendo a Clark (1983), tres enfoques sobre formación que se alejan de los presupuestos de la investigación sobre la eficacia docente, o investigación proceso producto. En primer lugar estarían los estudios de orientación cognitiva, sobre los procesos mentales que realizan los profesores en situaciones complejas como las del aula: procesos de toma de decisiones, de interpretación y evaluación. En segundo lugar estarían los estudios ecológicos, que tratan de elucidar cómo interactúa el profesor en el contexto del aula (Doyle, Darling-Hammond, Wise y Pease). Y finalmente estudios sobre el desarrollo de los profesores (Sprinthall).

que en su caso recoge las ideas de Vigotsky y Leontiev, según las cuales cognición y conducta, pensamiento y actividad, actividad interna y externa, se consideran complementarias e integradas, cumpliendo funciones distintas pero integradas en estructuras similares; la actividad debería, por otra parte, vista como una actividad dirigida a metas, constituirse con carácter intencional: "el profesor busca métodos que le permitan cumplir sus objetivos. Esto implica que los profesores son profesionales racionales" (J. Peters, 1987: 194). Racionalidad limitada por la complejidad de las situaciones; la actividad, además, "es guiada, legitimada, controlada e interpretada de acuerdo con los fines que persigue" (Peters, 1987: 194), no siendo lo mismo el resolver problemas que el desarrollar una tarea; esa teoría de la acción asume que toda actividad está determinada por un marco situacional e histórico social. Es decir, por un conglomerado de circunstancias reales que se desarrollan condicionadas por el contexto socio-histórico: "el contexto histórico-social pone de manifiesto que la actividad es un proceso social, que está, hasta cierto punto, determinado socialmente". La actividad no sólo surge de un contexto histórico-social, sino que también influye sobre ese contexto; y finalmente, para perfilar lo que puede ser una teoría de la acción, debería considerarse como actividad didáctica, la intencionalidad, la reflexión y las prácticas rutinarias.

Para Peters, la intencionalidad incluye las intencionalidades, es decir, la totalidad de los fines. Se aplica a contenidos, principios, estrategias y objetivos y afecta a "la orientación, legitimación, control, e interpretación de la actividad" (195). La reflexión sería un constituyente de la intencionalidad y afectaría a situaciones preactivas e interactivas, una especie de metaactividad. La reflexión comprende funciones tales como orientación, planificación, dirección, comprobación, interpretación y reconstrucción.

La reflexión tiene que desarrollarse también a nivel colectivo, para romper precisamente con la cultura profesional individualista o balcanizada (A. Hargrave, 1995; Santana Bonilla, 1995; Escudero...?). Introducir la dimensión social de la reflexión parece esencial desde una perspectiva emancipadora, así como romper el aislamiento con el contexto social. La consecuencia de una práctica reflexiva individualista y descontextualizada conduce a una suerte de alienación profesional en la que el profesorado «acaba considerando sus problemas como exclusivos, sin relación con los de los demás maestros ni con la estructura de las escuelas y los sistemas escolares» (Zeichner, 1993: 48)¹⁰⁰.

¹⁰⁰ En la actual Reforma española de la enseñanza no universitaria, la promoción desde instancias oficiales de la corriente constructivista como explicación individual del aprendizaje incide, por ejemplo en buscar causas individuales a los errores, excluyéndose el análisis crítico institucional.

La corriente denominada *reconstruccionismo social* (ver Liston y Zeichner para estudiar algunas tradiciones que recoge de Klierbard) pone el énfasis en la reflexión sobre el contexto social y político. Desde una perspectiva crítica debe enfatizarse la base conceptual de los aspectos sustanciales de la reflexión. Se debe, en primer lugar deliberar sobre cuál sea el objeto de la reflexión. Este es un aspecto básico, pues la reflexión no es un fin en sí misma sino que depende de la "calidad" del objeto de la propia reflexión¹⁰¹. Zeichner dice a este respecto:

Desde mi perspectiva sobre la práctica docente reflexiva, la atención del maestro se centra tanto en su propio ejercicio profesional —hacia el interior—, como en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa —hacia el exterior—. Las reflexiones de los maestros se orientan en parte hacia la eliminación de las condiciones sociales que deforman la autocomprensión de los maestros y obstaculizan el desarrollo de su trabajo ().

Otro de los principios que propugna Zeichner es el de introducir una orientación democrática y emancipadora a la reflexión, centrando los procesos de deliberación en la reflexión sobre situaciones injustas o de desigualdad y, por tanto, introduciendo la reflexión política¹⁰². La estrategia adecuada para abordar estas cuestiones es a partir de la propia experiencia docente y no de cuestiones abstractas, examinando minuciosamente los casos que se den en las propias escuelas. La reflexión debe ser un compromiso con la práctica social para la constitución de "comunidades de aprendizaje de maestros". Es la articulación de estos tres principios, reflexión colectiva, democrática y emancipadora, así como creadora de tejido comunitario. La confluencia de estos elementos es lo que puede constituir una teoría crítica de la reflexión.

Para Kemmis (1987) es necesario adoptar precisamente esta perspectiva crítica con respecto a la reflexión, pues no toda actividad reflexiva implica una mejora profesional y escolar, ni todo proceso reflexivo genera automáticamente compromisos

¹⁰¹ Llamo la atención aquí sobre cómo entiendo la vinculación de las referencias a la configuración de una teoría crítica de la educación con la ciencia social crítica de B. Fay. Su planteamiento parte de ir a los aspectos esenciales que subyacen a la *ciencia social crítica*. Por lo tanto se plantea qué tipo de idea se tiene desde esta ciencia de lo que son las personas, es decir, qué concepción ontológica tiene la *ciencia social crítica*. Para a continuación preguntarse por los valores hacia los que se orienta dicha ciencia. En cierta medida ésta es la tarea que me he propuesto. Desvelar y concatenar estas categorías en el ámbito de la educación y más concretamente referidas al profesorado.

¹⁰² En todo el texto se oscila entre la consideración de la reflexión como un rasgo constitutivo del profesorado y por lo tanto asimilable a la ontología de la ciencia social crítica de Fay y la reflexión como un valor o meta a lograr y promover. En este segundo sentido la reflexión estaría conectada con el desarrollo de autoconciencia racional y por tanto con la revisión de las narrativas del profesorado, con las narraciones genuinas.

mayores y condiciones educativas más justas.

La reflexión crítica no es solamente la investigación de los prácticos sobre las prácticas de los profesionales prácticos; implica una forma de crítica que sea capaz de analizar y de desafiar las estructuras institucionales en las que trabajan. La forma de investigación acción que hemos intentado desarrollar en Australia, investigación acción emancipatoria, intenta encarnar esta forma de crítica —que examina no sólo la práctica y su mejor comprensión, sino también las estructuras institucionales en las que se trabaja (S. Kemmis, 1987: 75).

Kemmis entiende que «hablar de reflexión crítica no es sólo hablar de 'pensamiento crítico', sino que reflexionar críticamente implica ubicarse en un determinado marco de acción, en el seno de la historia de una situación, participar en una actividad social, y tomar partido sobre los problemas que se plantean» (S. Kemmis, 1987: 75). La reflexión es siempre un acto público que tiene o debería tener consecuencias públicas, una forma de desarrollo de las propias teorías y prácticas sociales, una forma de interrogar las condiciones en las que se desenvuelve el propio trabajo.

En el contexto educativo, implica explícita y conscientemente, explorar la naturaleza social e histórica de nuestras relaciones como actores en el proceso educativo, con respecto a las propias instituciones sociales educativas, y explorar la naturaleza social e histórica de las relaciones entre el pensamiento educativo y la acción. Es importante notar que estas relaciones no son meramente abstractas: se realizan en la práctica (S. Kemmis, 1987: 75).

La práctica es el vínculo entre el pensamiento y la acción que sirve para orientar los juicios y las intenciones de los actores y reformarlos en función de las consecuencias de la acción. La práctica, así entendida, es por definición reflexiva, puesto que se aprende de ella y contribuye a reinterpretar nuestra experiencia y nuestra propia historia. Y es también constitutivamente social y política: es un aprendizaje social e individual sobre los valores que son necesarios para las personas.

Teóricos sociales críticos como Habermas, han hablado de la '*ciencia social crítica*' como una forma de organizar la investigación crítica colaborativa con grupos comprometidos por compartir la lucha contra las formas injustas e irracionales de vida social. La *ciencia social crítica* es una forma participativa y social de investigación que trata de buscar y establecer los rasgos ideológicos de la vida y de los problemas sociales y además trata de vencer estas limitaciones compartiendo la reflexión y la acción. Es importante resaltar que la *ciencia social crítica* es la organización de un 'proyecto' crítico de comunidades particulares y no una ciencia social dada (S. Kemmis, 1987: 76).

La *ciencia social crítica* mira hacia adentro, hacia los principios conceptuales que informan la vida social de un grupo y hacia afuera, hacia el proceso histórico y social donde las ideas, las estructuras y la formas de trabajo se constituyen. Pero

¿dónde se da la *ciencia social crítica*? Se da en la práctica. Mao Tse-Tung decía que "si quieres entender la realidad, debes participar en la lucha por cambiarla". La *ciencia social crítica* estimula a entender la vida social, la práctica social y educativa, tratando de cambiarla, deliberativa, prudente y reflexivamente. Me gustaría para concluir citar nuevamente a S. Kemmis (1985) a modo de resumen sobre la naturaleza de la reflexión:

La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)... Podríamos resumir la naturaleza de la reflexión en la siguiente forma: 1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos. 2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura las relaciones sociales. 3. La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares. 4. La reflexión no es ni indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social. 5. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social (Kemmis, en A.I. Pérez Gómez, 1988: 136)

En una concepción activa del profesorado, la reflexión está unida a una nueva forma de comprender la acción o praxis educativa. Paulo Freire, con su ejemplar capacidad aforística, captaba de forma epigramática lo que puede ser una teoría crítica de la acción y la reflexión: «reflexión sin acción es verbalismo, acción sin reflexión es activismo». La aproximación que aquí se evoca, *la praxis*, hace una propuesta equidistante del verbalismo y del activismo, sintetizadora de la acción y de la reflexión.

Transparencia

Si en las páginas que preceden he intentado definir los sujetos que pueblan la ciencia social crítica, estamos en condiciones de dar un paso más para preguntar

cuáles son los valores sobre los que se sustenta. Existen aspectos éticos que soportan y están en la base de la ciencia social crítica y que tienen que ver necesariamente con el ámbito de los valores que la definen. Fay (1987) destaca dos que, según su opinión, son el «corazón de la ciencia social crítica»: la *autoconciencia* racional y la *autonomía colectiva*¹⁰³.

Si la finalidad de la ciencia social crítica es la de estimular a las personas para que sean capaces de realizar un escrutinio racional de sus vidas y puedan reordenar su vida colectiva sobre la base de la comprensión que la ciencia social crítica les proporciona es porque se piensa que las personas están dotadas de la capacidad de reflexionar sobre sus deseos, creencias y valores, es decir sobre su propia identidad. No somos puros constructos sociales, sino que mantenemos una racionalidad individual que nos hace a todas las personas distintas. Un concepto que en castellano es difícil de encerrar en una palabra y que en la tradición anglosajona se designa como el *self*, la identidad moral, la "mismidad". Para Habermas, por ejemplo, «la autoconciencia se constituye en el punto de intersección del plano horizontal de la comprensión intersubjetiva entre individuos y del plano vertical de la comprensión intrasubjetiva de sí mismo» (J. Habermas, 1982: 164).

El concepto de auto-conciencia racional, es pues un binomio que realza la presencia de la racionalidad y la identidad o capacidad de escrutinio sobre nosotros mismos. La ciencia social crítica como buena heredera de la Ilustración está imbuida de una visión racionalista¹⁰⁴. Y el ejercicio pleno de la racionalidad implica liberarse de todo tutelaje que se ejerce a través de las personas, y de manera impersonal, a través de las normas sociales y de las estructuras de poder establecidas. Lo decía

¹⁰³ La autoconciencia racional es el valor esencial del proceso de ilustración, y la autonomía colectiva es el valor esencial de la emancipación. Estos valores, que están estrechamente vinculados, nacen de la condición activa de los seres humanos. En su condición reflexiva las personas son sujetos de ilustración. En su condición de seres dotados de voluntad, son sujetos de emancipación.

¹⁰⁴ Hablaré más adelante de la crítica a la razón instrumental como uno de los rasgos de la teoría crítica. La crítica de la razón instrumental es la crítica de un tipo de interpretación de la razón ilustrada. Lo que no invalida la reivindicación de la Ilustración por parte de la teoría crítica. La reivindicación de la razón y de los valores que lleva implícitos: libertad, justicia y solidaridad. Ferrater Mora (1979), los ilustrados del s. XVIII, frente al innatismo que consideraba la razón como un medio para el descubrimiento de los primeros principios, utilizaban el concepto de razón como un producto genuinamente humano, como una facultad que se desarrolla a través de la experiencia, como un camino a recorrer por todas las personas, como una fuerza. Pero la Ilustración utiliza el término razón en un doble sentido: como un medio para llegar al dominio efectivo de la naturaleza y como «propedéutica indispensable para la reorganización social». Se enfrentan así una tendencia naturalista y otra de muy distinto signo de carácter antropológico. Desde esta distinción es posible una primera aproximación a la comprensión paradójica que supone los ataques que la Escuela de Frankfurt hizo a la versión instrumental de la razón ilustrada. *La dialéctica de la Ilustración*, de Horkheimer y Adorno es un claro ejemplo, al tiempo que defienden los valores racionales de modernidad.

recientemente Eugenio Trías.

Ser libre es, formalmente, ser capaz de autodeterminarse, o de concederse una ley propia. Pero esa determinación o ley se halla inscrita en la aptitud lingüística de la ley que determina sus acciones; capaz, por tanto, de *responder* de sus propios actos. O que puede adecuar, en sus respuestas, su *palabra* con el curso de sus acciones. Ser libre es lo mismo que ser *responsable*. Esa responsabilidad se mide por la adecuación entre la expresión lingüística y la acción llevada a cabo. Se funda, pues, en la verdad: adecuación de palabra y acto. De ahí la extraordinaria profundidad del *dictum* evangélico: la verdad os hará libres. (E. Trias, 1995:15)

La ilustración —con minúsculas, como proceso educativo— consiste en el desarrollo del poder del pensamiento crítico y en la decisión de las personas por transformar su vida, abandonando una postura de obediencia y sumisión. Esta actitud se desarrolla sometiendo la organización social al examen racional. La finalidad de la ciencia social crítica es la de fomentar estos procesos de ilustración. Este es el camino para que las personas descubran por sí misma sus verdaderos intereses e ideales y para que sean colectivamente autónomos. Así pues: "en el corazón de la ciencia social crítica descansan los valores de autoconciencia racional y de autonomía colectiva" (Fay, 1987: 68).

La autoconciencia racional hace referencia a la capacidad de las personas para conocer la verdadera naturaleza de su existencia, el significado real de su actividad y de las instituciones en las que actúan. Además remite a la capacidad de discernir sus necesidades genuinas y valorar sus capacidades. En el esquema de ciencia social crítica que hemos visto anteriormente, se recoge de diferentes formas la autoconciencia. Así la subteoría 1, trataba de penetrar en las autocomprensiones de un grupo. En la 3, las personas deben buscar alternativas a esas autointerpretaciones. Con estos procesos lo que realmente se busca es ilustrar a las personas sobre su verdadera identidad. Los dos ingredientes de este estado son: la autoconciencia y la racionalidad¹⁰⁵. Habermas (1982) hablando de la comprensión diltheana de la identidad del 'yo' y de la comunicación lingüística dice que «la autobiografía desarrolla en una forma articulada, la vaga reflexividad y semitransparencia de nuestra biografía, en cuyo *medio* conducimos ya nuestra vida», y continúa con una cita de Ditley y un comentario:

«La aprehensión y la interpretación de nuestra propia vida recorren una larga serie de fases; y su explicación más lograda es la autobiografía. En ella el yo aprehende el curso de su vida de forma que se da cuenta de los substratos humanos y de las relaciones históricas en las que está inscrito. Así, la autobiografía puede finalmente

¹⁰⁵ Paralelismo con la utilización del término reflexión en contextos como la I-A colaborativa. Profesionalidad basada en la reflexión, etc.

asumir las dimensiones de un cuadro histórico; y lo único que la limita es también lo que le da su significado, a saber, que está promovida por la experiencia y que desde esta profundidad, se hace comprensible a sí misma a su propio yo y sus relaciones con el mundo. La reflexión de un hombre sobre sí mismo sigue siendo el punto de orientación y la base». La biografía es la unidad elemental del proceso vital que abarca a la especie humana. Es un sistema que se autodelimita. Se presenta, en efecto, como el curso de la vida que limitan el nacimiento y la muerte y que es, además, una conexión vivenciable que une las partes del curso de la vida precisamente mediante el «sentido». (Habermas, 1982: 157-158)

Hablaré ahora de la auto-conciencia, relegando al siguiente apartado la idea que la *teoría crítica* tiene sobre la racionalidad, cuestión que también merece cierta atención. La *auto-conciencia* o *conciencia verdadera* es la que aparece a través de las *narraciones genuinas de las vidas de las personas* (Fay, 1987). Esta es una forma de acceder al concepto de autoconciencia. Internalizando estas narraciones las personas adquieren la autoconciencia. Es decir llegan a ver cuál es la unidad profunda del proceso vital, por encima de los múltiples avatares y conflictos por los que pasan. La ciencia social crítica está muy interesada por que la gente encuentre el *patrón* que da coherencia a todo esto. Patrón que está bajo la superficie de la interacción social y que permanece oculto a los actores sociales. La *teoría crítica* analiza la vida de las personas a dos niveles: el manifiesto, caracterizado por la confusión, y el latente caracterizado por un orden subyacente. A estos dos niveles corresponde otros dos tipos de análisis: el primero trata de sorprender la vida de las personas tal como ellos la experimentan, el otro trata de buscar el significado real de lo que la gente hace y es. El nivel subyacente trata de ser descubierto en el esquema de B. Fay con las *subteorías* 2 y 6. Vale la pena insistir en esto por la utilización que haré en la investigación de narraciones de actores sociales, por medio de entrevistas. A este respecto Fay opina la siguiente:

Es por lo tanto a través de la construcción de narraciones históricas en la que las posibilidades del presente son reveladas abriendo el significado del pasado por el que la teoría crítica revela a las personas su naturaleza y sus posibilidades. Una de las asunciones más profundas de la ciencia social crítica es que existe una unidad en las vidas humanas, si bien de forma no patente, que presta coherencia a sus numerosísimas formas. Esta unidad está presente en las narraciones de las vidas de las personas en las que los diversos cambios en sus actividades y planes están relacionados formando un todo significativo. Situando estas narraciones en un contexto histórico más amplio de la vida humana es como se ha revelado en la actualidad. (B. Fay, 1987: 69)

En todos los intentos de construcción de una *teoría crítica* se hace algún tipo de narración histórica de cómo las personas han llegado a la situación actual —Marx lo hace con el proletariado, Freire, a alguna distancia, lo hace con respecto al campesinado pobre de Brasil— de cómo las personas juegan un rol del que muchas

veces son ignorantes. El análisis crítico revela las posibilidades de cambio e incluso trata de demandarlo a partir de estas narraciones históricas. Si no se da este paso, del reconocimiento del papel que las personas juegan en el seno de la sociedad, será imposible superar las formas de relación impuestas. Por eso la autoconciencia consiste en que «un grupo aprenda la genuina narración de su vida en la que todos los hechos significativos son colocados en su lugar correcto, en el cual se revela la dirección immanente de su auténtica satisfacción» (Fay, 1987: 71). Habermas (1982) también insiste en la dimensión social de la autoconciencia:

En la relación dialógica tiene lugar una relación dialéctica de lo general y lo individual, sin la cual la identidad del yo no podría pensarse. Identidad del yo y comunicación por el lenguaje ordinario son conceptos complementarios. Ambos definen, mediante aspectos diferentes, las condiciones de una interacción en el plano del conocimiento recíproco. (J.Habermas, 1982: 164)

Pero la auto-conciencia es insuficiente. Puede darse el caso de una masiva toma de conciencia basada en el aprendizaje de la propia historia, absolutamente manipulado por determinadas minorías; hay formas de ofrecer una narración caracterizada por el adoctrinamiento, por la utilización de presiones psicológicas, e incluso se puede llegar a la utilización de la fuerza bruta.

El tipo de autocomprensión que propone la ciencia social crítica está indisolublemente ligado a la consecución de un auténtico proceso de ilustración. Pero este proceso ha de ser el resultado de la persuasión y reflexión racional. Esta es la segunda parte del binomio. Es contradictorio "liberar" a las personas de una situación opresiva para imponerles otra igualmente opresiva. Es más, este proceso debe hacerse en un clima en el que las personas implicadas puedan tener la libertad de rechazar la teoría. Si no se da esta condición podemos sospechar que la aceptación no es el resultado de la reflexión sino de la coerción. Por lo tanto la toma de conciencia no debe ser solamente el resultado sino el proceso. Es importante no sólo el fin, sino los medios o métodos empleados en el proceso de ilustración.

Pero hay una cuestión más. ¿Cómo sabremos que el resultado último del proceso de ilustración proporciona creencias correctas? Existe, dice Fay, una confusión entre verdad y racionalidad que es conveniente deshacer.

Las creencias racionales o basadas en la racionalidad deben cumplir el criterio de basarse en procedimientos relevantes disponibles para obtener y sopesar las evidencias y no deben ser inconsistentes con otras creencias que se mantengan de forma simultánea. Dado que sus criterios de aplicación no son idénticos puede surgir una situación en la que las personas sean irracionales al mantener una creencia verdadera. Por ejemplo pueden creer algo porque quieren que sea verdad o pueden creer incluso cuando no hay razones suficientes para hacerlo. Alternativamente, las personas pueden ser racionales al mantener una creencia falsa, porque pueden estar empleando los mejores cánones y la información disponibles para

mantener esta creencia. Es un error filosófico tomar como criterio para adscribir racionalidad a las creencias de las personas si son verdaderas o no las proposiciones que asumen como verdaderas (Fay, 1987: 73).

Para Fay, por tanto, no podemos hablar de ilustración racional en la adquisición de creencias y actitudes basándonos en que el contenido de esas creencias y actitudes sean verdaderas. Las creencias, las actitudes y los cursos de acción necesitan tener una referencia racional precisa. En las "instituciones totales" (como los hospitales psiquiátricos o, en muchos sentidos las propias escuelas), los internos son conducidos consciente o inconscientemente a adoptar las creencias y los puntos de vistas sobre la realidad de los que detentan el poder, "los pacientes son conducidos a creer que han perdido la capacidad de gobernar su propio mundo" (B. Fay, 1987: 74). De esta forma la "carrera moral" de estos pacientes los conduce inevitablemente a la destrucción de su capacidad de autodirección¹⁰⁶. Estas es una forma extrema de proceso de cambio que nada tiene que ver con una verdadera ilustración¹⁰⁷.

¹⁰⁶ El paralelismo con ciertas situaciones que se dan en la escuela es una tentación irresistible: D. Hopkins (1989), hablando del *Humanities Curriculum Project*, dirigido por Lawrence Stenhouse, dice que fue concebido, en parte, como un plan «para liberar a los alumnos; la idea del "profesor como investigador" intentaba hacer lo mismo para los profesores. Con demasiada frecuencia los profesores son los servidores de los directores, inspectores, investigadores, libros de texto, programadores, tribunales de exámenes o del Ministerio de Educación, entre otros. Al adoptar una postura investigadora, los profesores se autoliberan del ambiente de control en el que a menudo se encuentran» (D. Hopkins, 1989: 13). El propio Stenhouse formuló este principio de diversas ocasiones, en alguna de ellas de manera lapidaria «Liberar a los alumnos de la autoridad del profesor, liberar al profesor de la autoridad de los directores e inspectores» (1987). En el terreno del asesoramiento externo a los centros escolares, el modelo técnico y el psicoestadísticos, producen efectos perversos, cual es la descualificación profesional, la dependencia y la falta de autonomía (F. Hernández, 1989; P.J. Holly, 1990). También se dan concomitancias como las descritas en el campo de la formación del profesorado, donde el conjunto de determinaciones externas de todo orden (laborales, económicas, de selección, promoción, perfeccionamiento, y evaluación), los procesos de pérdida de autonomía profesional, la extracción social y académica del profesorado, lleva, por ejemplo a J. Gimeno Sacristán a afirmar que «sobre esa base social se ejerce más fácilmente el control, siendo un factor que contribuye a explicar, como señala Apple, la creciente regulación externa de la práctica educativa y la descualificación profesional que se ha ejercido sobre esta profesión» (1990: XII-XIII). Los "hallazgos" de los genealogistas sobre el tratamiento que la escuela hace de los cuerpos va en la misma dirección. No sólo en referencia a la vieja escuela cuyo instrumental coactivo se basa en el control externo y el régimen disciplinar se manifiesta de manera ostensible, sino también en referencia a Escuela Nueva y al desarrollo posterior de las pedagogías psicológicas. El control exterior débil se sustituye por sutiles mecanismos de vigilancia y control sobre los propios mecanismos de desarrollo psicológico, desde una base "científica". La socialización educativa se dibuja cada vez con mayor nitidez sobre el horizonte del *homo clausus* (Julia Varela, 1995). La escuela al ser, en muchos sentidos, una *institución total*, genera también mecanismos de esta naturaleza.

¹⁰⁷ Bernardo Báez y Juan Jiménez (1994), califican las instituciones escolares como "autocracias benevolentes", refiriéndose a las fuertes presiones que la escolaridad ejerce hacia la conformidad, influyendo de manera notoria en el desarrollo social del alumnado. Pero es que la educación entendida como una ciencia moral, entre otras razones porque se basa en una relación asimétrica entre sujetos. Las relaciones profesor-alumno son unas relaciones intrínsecamente morales por su desigualdad. Suponen una oferta de control por

La ciencia social crítica ve la eliminación de las causas sociales de la miseria en la emergencia de las personas que saben quiénes son y tienen conciencia de sí mismas como seres activos y que deciden, que tienen responsabilidad sobre sus elecciones y que son capaces de explicarse en términos de sus propios propósitos e ideas adoptados libremente. (Fay, 1987: 74)

La superación de estas situaciones se ve desde la ciencia social crítica vinculada a la capacidad de reflexión racional sobre sus propias concepciones. Cuando las personas son capaces de situarse y de apreciar cuál es su lugar en la historia, es decir, cuando aprenden la narración genuina de sus vidas, es cuando han adquirido la auto-conciencia, elemento esencial del proceso de ilustración. Podemos hablar entonces de que la autoconciencia es, simultáneamente, un proceso impregnado de racionalidad. No se trata sólo de enfatizar la adopción de una particular interpretación del mundo y de la realidad social, sino que también es básico para la ciencia social crítica el proceso que se ha seguido para la adquisición de esa nueva mentalidad o visión de la realidad.

La Investigación-Acción emancipatoria, participativa, temática o activa, según las distintas denominaciones, empleada en la educativa y en otros campos de acción social, se basa en también en proceso de auto-conciencia racionales. P. López Ceballos (1989), utiliza los términos *memoria colectiva*, *conciencia colectiva* e *imaginación colectiva*, para significar cómo a través de la investigación-acción, lo que se busca es la reconstrucción del pasado, de la memoria, como medio para activar la conciencia colectiva, es decir, la identidad colectiva. Y cómo esta nueva percepción de las raíces, re-construidas, re-interpretadas hace aflorar la imaginación creativa de un grupo, la búsqueda activa de nuevas formas de vida. En el campo de la educación, Kemmis y McTaggart (1988) la definen como

una investigación realizada por determinadas personas acerca de su propio trabajo, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan con y para otros. La investigación-acción es una investigación que considera a las personas agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida, capaces de ser más eficaces en esa elaboración si conocen aquello que hacen y son capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectivas. (Kemmis y McTaggart, 1988: 29).

Este principio tiene su correlato metodológico en la utilización de la *espiral*

parte de un individuo sobre otro, que asume tácitamente que ese otro no va a explotarle, a deformarle, a utilizarle, sino que va estimular su propia autonomía y la independencia de su persona. Parece evidente que esta relación, tan desigual, solo puede establecerse sobre criterios éticos (J. Elliott, 1989; A. Tom, 1987).

introspectiva, o *ciclo espiral* utilizada ya en la década de los cuarenta por Kurt Lewin (1992), —a quien se le concede el papel de fundador de la investigación acción (G. Goyette y M. Lessard-Hébert, 1988), aunque las propuestas actuales estén muy alejadas de su concepción funcionalista y autoritaria de la investigación acción (D. Hopkins, 1989: 54-56)—, y en otros trabajos¹⁰⁸.

En nuestro país y dentro de una perspectiva colaborativa de trabajo orientada a la reconstrucción crítica de la cultura escolar, destacaría los trabajos J.M. Escudero (1994b), quien a propósito de la creación de planes de mejora en los centros educativos llamaba la atención sobre la necesidad de abordar ciclos sucesivos de fundamentación-reflexión- reconstrucción de la acción. En el caso concreto de la planificación proponía que no debería ser una actividad instantánea,

consistente sólo en la formulación de un plan para el futuro, sino un proceso que ha de implicar la revisión de la historia (pasado) y del acontecer en curso (presente), que, debidamente reconstruidos y valorados desde nuestras plataformas ideológicas y teóricas, sean proyectados (futuro). Esta invitación a pensar en la planificación como un proceso de integración del pasado, presente y futuro significa situarla no en la esfera de una decisión extempórea y drástica de incursión en el futuro desde un supuesto punto cero del presente, sino en el curso de un proceso histórico más amplio en el que hemos de analizar cuál ha sido nuestra historia, qué está sucediendo ahora, y qué debiera suceder para mejorar. Esta nueva perspectiva [...] debiera llevarnos a pensar [...] no tanto como un gestor que establece cursos de acción, sino como un historiador que reconstruye el pasado, como un investigador social e institucional que registra e interpreta el presente, y como un explorador del futuro. (J.M. Escudero Muñoz, 1994b: 190)

Pero para completar el binomio conciencia/racional, he de hablar de la racionalidad desde la sensibilidad con que la aborda la *teoría crítica*, sobre todo los frankfurtianos.

¹⁰⁸ En otros ámbitos de la vida social también se ha promovido procesos de revisión de naturaleza similar a los citados aquí, como puede comprobarse en los trabajos de Fals Borda, (1992) o en los de León Zamosc (1992).

La diosa razón

Ante mi asombro, Ferrater Mora (1979), recorre el laberinto de la razón, de la racionalidad y del racionalismo, como quien anda por casa para concluir, en beneficio de nuestra tranquilidad, que es uno de esos términos escurridizos y difíciles, castigado y recompensado por el paso del tiempo.

Este predicado puede ser aplicado diversamente: puede decirse que el mundo es racional, que el hombre es un ser racional, que los medios que se usan son racionales, que los fines que se persiguen son racionales, que una proposición es racional, etc. Algunas de estas aplicaciones o no son muy claras, o son demasiado claras en el sentido de que no alcanzan a decir nada. Decir que el mundo es racional equivale a decir que es inteligible, que es susceptible de ser entendido racionalmente, etc. Pero no se sabe bien lo que se quiere decir con ello, o si se sabe bien, o se cree saber bien, es porque se repite lo ya dicho, o presupuesto. Si definimos 'es racional' por 'es entendido racionalmente', necesitaremos definir 'es entendido racionalmente', a menos que con ello queramos decir sólo 'es racional', que es lo que se trataba de saber. Decir que el hombre es racional, o es un ser racional, es caracterizar el ser humano mediante un predicado que requiere a su vez explicación. (J. Ferrater Mora, 1979: 2758)

¿De qué tipo de racionalidad habla la *teoría crítica*? Para Adela Cortina Orts (1985), la utilización de un determinado tipo de racionalidad por los frankfurtianos debe entenderse en el contexto de la evolución de la propia Escuela de Frankfurt y de su comprensión de la tradición marxista¹⁰⁹. La Escuela no se centró exclusivamente en la filosofía, ni en la economía, sino que abordó un trabajo interdisciplinar complejo, conectando con todo un conjunto de saberes y de ciencias particulares. En la primera época de la Escuela, el hecho de haber adoptado una filosofía marxista de la historia —en su versión catastrofista o teoría del derrumbe— condicionará negativamente la *teoría crítica*. Esa es, por lo menos, la valoración retrospectiva de Habermas (1982). La realidad contradecía ostensiblemente los presupuestos que se mantenían desde la teoría: integración de las crisis del capitalismo por sus propios mecanismos, integración de la clase obrera, anquilosamiento burocrático de los países socialistas

¹⁰⁹ Hablar de algunas cuestiones desde la perspectiva de la Escuela de Frankfurt resulta ineludible. Pero cualquier aproximación a la Escuela es todo menos una tarea simple. Yo he dedicado, intensamente, un verano a leer sus textos, lo que me sirvió, para llegar a la conclusión de que estudiarlos seriamente era una labor hercúlea y desmesurada. Reñida con la simplificación. Reyes Mate (1993a) lo refleja humorísticamente cuando cuenta la siguiente anécdota: «Conocida es la historia de aquel filósofo americano que llega al aeropuerto alemán y dice al taxista: "A la escuela de Frankfurt, por favor". "¿A cuál de ellas?", le responde el conductor. Y es que en Frankfurt hay muchas escuelas, incluso en el interior de la más célebre de todas ellas» (Reyes Mate, 1993a: 12).

(a mayor justicia, menor libertad). No había forma de verificar el que la contradicción entre el desarrollo de las fuerzas productivas, las relaciones de producción y la lucha de clases produjera de forma inexorable cambios históricos.

Esto les lleva a pensar que no es sólo la economía capitalista y sus contradicciones las que producen estos efectos, sino el tipo de razón hegemónica en las sociedades occidentales. De ahí que los trabajos de la Escuela se centrasen en el estudio de la razón ilustrada, en la razón instrumental. La causa de la barbarie se convierte así para los frankfurtianos en el tipo de razón instaurada por la Ilustración: progreso permanente, dominio de la persona que destierra todos sus miedos, imagen del 'hombre' como dominador. Este cambio de rumbo de la Escuela se pone de manifiesto en la publicación de un conjunto de obras claves como la *Dialéctica de la Ilustración* de Adorno y Horkheimer de 1947, la *Crítica de la razón instrumental*, Horkheimer, 1944. Así como en obras posteriores: *El hombre unidimensional* de Marcuse que se sitúa dentro de la crítica al carácter totalitario de la razón instrumental y la *Mínima moralía* de Adorno. Todos ellos insisten en lo mismo: la lucha de clases no es ya el motor de la historia, el conflicto fundamental está entre la persona y la naturaleza. Naturaleza entendida como naturaleza interna y como naturaleza externa de la persona. La razón instrumental, la razón ilustrada, pretende dominar la naturaleza, sojuzgarla, no liberarla. La naturaleza interna de la persona está estructurada de acuerdo con los presupuestos de la razón instrumental, moldeada por el afán dominador. Los fundamentos de esta fase de la teoría crítica no tendremos que buscarlos en la economía política que deja de ser el instrumento adecuado para el desarrollo de la teoría crítica¹¹⁰.

Los trabajos de la Escuela se centran en la crítica de la razón instrumental. Crítica que tiene su origen en la muy discutida distinción weberiana entre investigación empírica de hechos sociales y de valoración. De la que se deduce la no menos polémica propuesta weberiana de 'ciencia social libre de valores', que responde, a su vez, a la diferenciación entre la racionalidad medios-fines o adaptación de los medios a los fines (J.F. Marsal, 1978). Este tipo de racionalidad se centra en la posibilidad de poner en relación los medios existentes con los fines propuestos y evaluar sus conse-

¹¹⁰ Estas posiciones de la Escuela han sido objeto, así mismo de innumerables críticas, en las que no entraré. Wellmer (1979, 147) y Habermas (1984b, 160) opinan que estas posiciones se convierten en abstracciones especulativas de la dialéctica de la Ilustración, en una sustitución de la crítica de la economía política por una crítica de la civilización técnica. Así en las postreras formulaciones que hizo Horkheimer, recogidas en *La teoría crítica ayer y hoy* (1970), habla de la evolución de la sociedad hacia una sociedad administrada, donde la informática, y la automatización pueden anular definitivamente la capacidad de autonomía de los sujetos, produciendo individuos idénticos y uniformes. También ha sido objeto de críticas la evolución de las concepciones marcusianas basadas en la teoría de la pulsión.

cuencias. Los sistemas sociales occidentales y sobre todo la esfera económica y burocrática encarnan este tipo de racionalidad. Frente a ella aparece carente de significado la racionalidad fundamentada en valores, incapaz de evaluar las consecuencias de las acciones, pues se orienta a cuestiones relacionadas con valores intrínsecos, por naturaleza inevaluables, ya que responden a valoraciones de conciencia y por lo tanto a opciones subjetivas. Weber defiende el monoteísmo racional y el politeísmo axiológico que lleva aparejado el desencantamiento. No es extraño que oír hablar de racionalizar en nuestra cultura aparezca como una amenaza para las personas¹¹¹.

Para los frankfurtianos asistimos en la actualidad al triunfo de la razón instrumental. La razón instrumental sustituye los intentos filosóficos de dar cuenta objetivamente de la razón del cosmos y del lugar de la persona dentro de ese orden universal para sustituir a la religión, objetivos del razonamiento y del conocimientos clásicos. La razón instrumental considera estos intentos paralizantes. El triunfo de la razón subjetivo-instrumental supuso además la consideración de que es imposible establecer lo valioso de nada: todo lo que sea racionalmente válido, tiene que servir de medio para lograr otra cosa. Es el triunfo de la *razón formal* frente a la *razón esencial*. De la razón de deducir, clasificar, y concluir, frente a la razón que indica lo que es valioso. Contra la irracionalidad de las metas últimas que se desprende del monopolio de la racionalidad instrumental, la Escuela llevó una lucha permanente. La propuesta de ética discursiva de Habermas y Apel va en este sentido.

Los primeros frankfurtianos toman de Lukács, en relación con la razón formalizada el concepto de *cosificación* —variante del concepto marxista clásico de *alienación*—, es decir, de la conversión en cosa de todo lo humano. Con el advenimiento de la sociedad industrial y la conversión en mercancías del fruto de la actividad humana el valor de cambio que tienen los objetos invade todas las esferas de la vida. Lo que

¹¹¹ Tradicionalmente se ha hablado de dos tipos de razón, la objetiva y la subjetiva. En la Escuela de Frankfurt a la *razón subjetiva* se la ha denominado *razón identificadora* (Adorno), *razón unidimensional* (Marcuse), *razón subjetiva o instrumental* (Horkheimer) y *razón instrumental o estratégica* (Aple y Habermas) e incluso *razón técnica*. Para Horkheimer la razón subjetiva se centra en la autoconservación individual y social y todo se convierte en un medio para lograr esta meta. La razón objetiva supera el subjetivismo egoísta de la razón subjetiva y trata de establecer una jerarquía de todo lo que es: fines últimos. La raíz de ambos tipos de razón es la misma. En una se subraya el orden supra individual y la necesidad de solidaridad social para lograr la autoconservación y desde la otra se interesa por eliminar el sufrimiento y fomentar la felicidad concreta. Tanto la primera generación de la Escuela de Frankfurt como la segunda se propusieron el desarrollar una actividad de mediación entre los dos tipos de racionalidad. La razón objetiva sola tiende a la ideología y al fraude, tiende al totalitarismo, descuida al individuo. La sola razón subjetiva, por otro lado, tiende a adaptarse a los hechos, a justificar el *statu quo*. El mundo industrial está regido por la razón subjetiva, donde cualquier revolución es imposible y donde las personas son sujetos elípticos, medios o cosas.

es valioso es por que es útil, por su valor como mercancía. La razón instrumental buscando la autoconservación y el progreso, genera el efecto contrario, la destrucción de la persona, su cosificación; la conversión en mercancía del arte, del pensamiento, de la naturaleza, de las relaciones, propiedades y acciones de la persona. El mercado fija el valor de las cosas.

Pero además el triunfo de la razón instrumental afecta a la relaciones de las personas con la naturaleza. Cortina (1985) retrotrae la comprensión del origen o prehistoria de esta relación problemática a la distinción cartesiana entre *res cogitans* y *res extensa*. Así la Ilustración divide la idea de progreso en progreso técnico y progreso moral. El progreso técnico se pone de manifiesto en el desarrollo de las ciencias y en su aplicación técnica, mientras que el progreso moral se manifiesta en las ideas defendidas por la Revolución Francesa.

La posterior simplificación de esta dualidad del progreso en la identificación de la idea de progreso con la idea de desarrollo técnico, tiene en nuestra sociedad una explicación relacionada con el concepto de cosificación. Si las cosas que tienen valor son aquellas que tienen un equivalente, es decir que se pueden intercambiar y que, por lo tanto, son medio para lograr otras y satisfacer determinadas necesidades, la moralidad carece de sentido. La moralidad se basa en la presunción de que hay cosas que valen por sí mismas, que no pueden ser objeto de intercambio, ni tienen equivalentes y que por lo tanto carecen de valor mercantil. Tienen fin en sí mismas. Tienen, como afirma Cortina (1985, 94), «dignidad y no precio». Aquí radica *el secreto* de la identificación entre progreso y progreso técnico y la conversión, en las sociedades mercantiles, del discurso moral en un discurso puramente ideológico. La relación hombre-naturaleza dentro de la razón instrumental es una relación de dominación, de sujeto a objeto. Y esto ocurre tanto con la naturaleza externa, como con la naturaleza interna.

Otra de las manifestaciones de la razón instrumental es el ocaso del individuo. Horkheimer afirmaba "he aquí lo que confiere a la sociedad industrial moderna su aspecto nihilista. Una subjetivación que eleva al sujeto al mismo tiempo que lo condena" (1969, 103). La cultura de masas, típica de la sociedad industrial ni individualiza, ni socializa, sino que atomiza, segrega y al tiempo homogeneiza. El sistema económico actual no busca el satisfacer las necesidades de todos, sino garantizar las estructuras de poder, donde unos gozan de privilegios y otros no. Esto afecta en concreto a las virtualidades de la democracia. La razón instrumental desarraiga la idea de democracia fundada en principios de orden especulativo.

Pero la razón instrumental ha influido en la concepción que tenemos de la ciencia y de la filosofía. Las ha cosificado a través del imperio del pragmatismo, de tal forma que tanto para H. Marcuse como J. Habermas la ciencia y la técnica aparecen como formas ideológicas. Si Horkheimer y Adorno (1994), descubrieron la pluralidad de significados del concepto de racionalidad en Weber y lo expusieron en *La dialécti-*

ca de la Ilustración¹¹², Marcuse, yendo más allá de las críticas a la razón instrumental, entiende que la ciencia y la técnica son las que realizan las funciones ideológicas en el tardocapitalismo. Esta aportación marcuseana es ampliamente desarrollada por Habermas. La ciencia y la técnica desarrollan una tarea política de legitimación. No es sólo que estén presentes en todas las áreas de la vida, sino que realizan una función de legitimación de la dominación social. Ambos autores tratarán a partir de esta constatación de superar las limitaciones del marxismo en cuanto a centrar una teoría crítica exclusivamente en el ámbito de la economía política. Mientras que para Marcuse la solución está en la creación de una ciencia y una técnica nuevas, para Habermas la solución pasa por una conjunción de intereses: donde el interés por la dominación esté subordinado al interés emancipatorio y al práctico.

Su argumentación se basa en que en el capitalismo liberal sí era posible establecer la crítica de la ideología burguesa a través de las falsas concepciones sobre el intercambio justo, es decir, desde la economía política. En el capitalismo actual,

¹¹² *La Dialéctica de la Ilustración*, el «buque insignia de la escuela de Frankfurt», en palabras de Reyes Mate (1994), es para mucho el libro más imaginado que conocido. Juan José Sánchez, en la Introducción a la versión española y para situar esta obra clave de la Escuela, afirma lo siguiente: «Horkheimer es, ante todo, un ilustrado. El objetivo de su esfuerzo intelectual —como, en su opinión, de la filosofía en general y de la filosofía moderna, ilustrada, en particular— lo cifró desde un principio, y repetidamente después, en "introducir razón en el mundo". Pero este objetivo respondía para él a una experiencia de base, de la que arrancaba aquel esfuerzo: la experiencia de la historia como historia de sufrimiento, como historia de la felicidad truncada, incumplida, de las víctimas y de la naturaleza. El esfuerzo del pensamiento por introducir razón en el mundo adquiere por eso el sentido concreto de dar respuesta a esa "hipoteca" pendiente de la historia, de reconciliar esa pretensión incumplida de felicidad». La tortuosa génesis de esta obra y de su confluencia con Adorno, da cuenta el que Horkheimer «se ve abrumado por el avance de la barbarie nazi, por la perversión del socialismo en el estalinismo y por la asombrosa capacidad integradora y manipuladora de la cultura capitalista en la sociedad avanzada norteamericana. El horizonte, ya de por sí frágil, de esperanza en un cambio sustantivo hacia una sociedad humana se cierra para él». Horkheimer y Adorno coinciden con el diagnóstico de Weber sobre la Ilustración, como un programa para el desencantamiento del mundo, «pero denuncian al mismo tiempo la razón o racionalidad funcional como razón "truncada", parcial y cosificada». Su crítica que nunca pierde el aliento emancipador, les lleva a una crítica de la razón instrumental «más allá del modo de producción capitalista, a la entera historia de la razón, de la civilización occidental». El carácter *explosivo* de este texto, como la califica J.J. Sánchez, que lleva a los autores a reivindicar e impugnar la Ilustración es de gran trascendencia: «La Dialéctica de la Ilustración expresa, de entrada, la conciencia de la densa complejidad de los procesos que dieron lugar a la modernidad y ahora están a punto de superarla sin llevar consigo hacia adelante sus momentos de verdad. Y significa, además, que esos procesos y la situación a la que nos han conducido está marcados por una grave y fundamental *ambigüedad*: que pueden realizar la Ilustración pero también liquidarla». No otra es la situación en el panorama intelectual de nuestros días donde, a lomos de la postmodernidad, cabalga un proceso de contrailustración neoconservadora.

fuertemente estatalizado —politizado— la política no está del lado de la superestructura, sino que la intervención del Estado en la economía es mucho más potente y palpable y no busca su legitimación en la teoría del intercambio igualitario sino que la busca en la ciencia y en la técnica. Estas se convierten pues en legitimadoras políticas de *statu quo* y esto es lo que lleva a Marcuse por medio de la crítica de la racionalidad tecnológica sobre todo en su obra *El hombre unidimensional* y a Habermas a centrar su crítica en las formas ideológicas que subyacen a la práctica científica y a la práctica técnica en lo que denominan la autocomprensión tecnocrática de la sociedad.

La ciencia y la técnica se han convertido en las grandes fuerzas productivas de las sociedades capitalistas avanzadas y su función legitimadora subvierte el planteamiento marxista clásico donde el desarrollo de las fuerzas productivas contradecía y agudizaba las contradicciones de las relaciones sociales de producción. Se pasa así definitivamente de la crítica de la economía política a la crítica de la razón instrumental¹¹³.

En este contexto es en el que debe interpretarse la crítica constante de la Escuela de Frankfurt contra el *cientificismo*. Lucha que no tiene nada que ver con la valoración de la ciencia, ni con la valoración de las aportaciones científicas al progreso humano, sino con la concepción epistemológica que identifica la ciencia como la única forma posible de conocimiento humano. Es el positivismo y su monoteísmo racional (racionalidad instrumental) el que reduce el concepto ilustrado de razón convirtiendo a la ciencia en el único instrumento de conocimiento válido. Y esto lo hace introduciendo el *decisionismo*, mecanismo por el que las decisiones morales sobre lo que es valioso y lo que hay que conseguir queda al albur de las decisiones subjetivas. Lo introduce también por medio del *objetivismo*. El reino de la objetividad se reduce al ámbito del conocimiento científico-técnico. El *objetivismo* que perturba las relaciones entre sujeto y objeto y los separa impidiendo al sujeto reflexionar sobre las condiciones en virtud de las cuales conoce. En él quedan excluidas las posibilidades hermenéuticas e impide reflexionar sobre el sujeto que hace ciencia e historia. El

¹¹³ Mientras Marcuse apunta que las alternativas prácticas a la razón instrumental vendrán de sectores marginados, Habermas basa su alternativa en lo que Cortina (1985,105) denomina trípode habermasiano: a) La praxis científico-técnica está orientada intrínsecamente por un interés manipulador y dominador. Pero la historia no se explica sólo por el afán de dominio, sino por la confluencia de tres intereses cognoscitivos: el emancipatorio el técnico y el práctico; b) Esta doctrina de los intereses pretende superar las ambigüedades del concepto weberiano de razón, así como la ausencia de un concepto elaborado por parte de la primera generación de frankfurtianos del concepto de razón como alternativa a la razón instrumental. La teoría de la acción comunicativa es la que permitirá bosquejar esta nueva teoría de la racionalidad; c) La verificación de esta teoría de la racionalidad vendrá a través de una teoría de la evolución social que pretende sustituir los anteriores intentos de hacerlo a través de la filosofía de la historia, sin renunciar a manejar un criterio de progreso.

positivismo induce también a la *neutralidad axiológica* a adoptar el principio weberiano de la no-valoración. Las valoraciones introducen el subjetivismo incompatible con la ciencia. Finalmente el positivismo conduce al *dogmatismo de los hechos*. Los hechos son incuestionables y no están sujetos al devenir histórico, lo cual constituye a las ciencias sociales en legitimadoras del *statu quo*.

Pero esta situación es el resultado de la propia historia del conocimiento. Habermas (1982) *Conocimiento e interés* Habermas trata de reconstruir precisamente esta historia, la de la conversión de la teoría del conocimiento en teoría de la ciencia. Para él esta historia está en la base del positivismo y es la que llega a asimilar conocimiento con conocimiento científico desligado de cualquier connotación de interés. El conocimiento no es sólo posible en el contextos de las ciencias experimentales¹¹⁴. El valor de la aportación de Habermas es el de haber devuelto, con su teoría de los intereses cognoscitivos, los aspectos subjetivos del conocimiento que el positivismo pretendía ocultar con el objetivismo como bandera. Se vuelve a la intuición kantiana de que la razón es interesada, está transida de intereses. Romper el objetivismo es el objetivo de Habermas pero solo es posible una crítica radical del conocimiento desde una teoría crítica de la sociedad.

Habermas construye su doctrina sobre los tres intereses constitutivos de la especie humana, no sobre un sujeto trascendental sino como perteneciente a la humanidad. Los define como «orientaciones básicas, inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al *trabajo* y a la *interacción*» (Habermas, 1982, 199). Los tipos de interés cognitivos que subyacen en estos tres tipos de saberes son, como se ha repetido hasta la saciedad: el *interés técnico* que orienta el sentido de las ciencia empírico-analíticas; el *interés práctico* que orienta el sentido de las ciencias histórico-hermenéuticas; y el *interés emancipatorio* que orienta las tareas de las ciencias sociales críticas.

La relación entre los tres intereses es de colaboración y mutua ayuda. Y esta teoría de los intereses permanecerá en su obra reinterpretada desde la perspectiva de una teoría de la evolución social y de la acción comunicativa. El interés técnico estará presente en la *acción instrumental*, el interés práctico en la *acción comunicativa* y el interés emancipatorio seguirá inspirando las dos restantes.

¹¹⁴ Ver de manera especial cuando Habermas aborda, en *Conocimiento e interés*, 'la intención del primer positivismo', entre las páginas, 78-96.

Cuando la diosa razón va a la escuela

Hay un discurso equívoco sobre la relación educación-razón: Ferrer i Guardia llamó a su alternativa educativa "Escuelas racionalistas"; se habla de "escuelas para pensar"; de "programas para el desarrollo de la inteligencia"; pero también suele ser común, por ejemplo, hablar peyorativamente de la enseñanza cartesiana, como un exceso de contenidos abstractos en la enseñanza. ¿Qué extraños amores y desamores los une? Históricamente ha venido a significar una veces la reivindicación de lo "específicamente humano" frente a la metafísica del idealismo, el espiritualismo, la escolástica; otras un tipo de educación que prima los aspectos mentalistas frente a otras esferas del ser humano, como la emotividad. Pero además de los usos comunes, como hemos visto en el apartado anterior la diversidad de acepciones es un elemento constitutivo de su presencia.

La importancia que los tipos de racionalidad ejercen sobre la educación parece fuera de toda duda. La racionalidad técnica, práctica y emancipadora impregnan múltiples espacios del discurso y de las prácticas sobre el currículum, sobre la formación del profesorado, sobre diversas formas de innovación educativa; ha servido para pensar en la educación y en la investigación desde perspectivas teóricas amplias que reciben nombres tales como: enfoques, plataformas conceptuales, corrientes, e, incluso, el problemático término paradigmas. Popkewitz (1988), por ejemplo, frente a la omnimoda presencia de la racionalidad instrumental, critica la pérdida de la naturaleza de la razón y de la lógica como algo construido socialmente, y define la ciencia «como un conjunto de paradigmas, o constelaciones de valores, métodos, procedimientos y compromiso que dan forma a la investigación», utilizando, no sin cierta laxitud, el concepto kuhniano de paradigma¹¹⁵, para añadir.

Con el fin de delimitar los valores e intereses sociales del discurso científico consideramos tres tradiciones intelectuales que rivalizan entre sí en las áreas de ciencias sociales y educación [...]: las ciencias empírico-analíticas, de las que las ciencias behavioristas constituyen el segmento mayor y más poderoso; la investigación simbólica o lingüística; y las ciencias críticas. Cada una se considerará un paradigma, con sus supuestos relativos al mundo social, sus ideas sobre la problemática institucional y sus soluciones a las cuestiones planteadas por la vida social y esco-

¹¹⁵ Digo esto porque algunos autores denuncian el uso incorrecto del concepto, también bastante laxo en el propio Kuhn (1980). D. R. McNamara, (1979), por ejemplo, habla del *paradigm lost*, significando la inexistencia de un único paradigma en la investigación educativa, por lo menos en sentido kuhniano. No debería utilizarse el término porque la situación de la educación, en el mejor de los casos, responde a una situación *pluriparadigmática*, donde coexisten estas tres corrientes. No habríamos entrado en un período de ciencia normal y no se darían las condiciones descritas por Kuhn, para utilizar con propiedad el término "paradigma".

lar. En sus respuestas al mundo social, estos paradigmas proponen finalidades específicas para una teoría de las instituciones y de los individuos. En el primer paradigma, la finalidad es la búsqueda de regularidades legaliformes; en el segundo, averiguar cómo la interacción humana da origen a la creación de normas y a conductas gobernadas por éstas; el tercer paradigma se ocupa del desarrollo histórico de las relaciones sociales y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano. (Popkewitz, 1988: 62)

La consideración de la racionalidad como criterio de demarcación en el campo de la educación y de la investigación educativa no ha hecho más que crecer. Presentándose como enfoques contrapuestos e irreconciliables o como perspectivas complementarias total o parcialmente¹¹⁶. Destaca por su grado de difusión el libro, *Teoría Crítica de la enseñanza*, de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988), donde se hace una profusa utilización de la trilogía habermasiana para abordar el estudio de la educación, el curriculum y la enseñanza. Lo mismo cabría decir del trabajo de Shirley Grundy (1991), *Producto o praxis del curriculum*, centrado en el curriculum como construcción cultural, como organización de un conjunto de prácticas humanas, donde contrasta de manera sistemática el curriculum como producto y como práctica, frente al curriculum concebido desde una perspectiva crítica. Papagiannis (1982) ofrece una perspectiva política de la innovación y más en concreto, una perspectiva de la economía política de la innovación. Distingue, de forma un tanto abrupta, el *paradigma dominante*, caracterizado por su centración en los aspectos más instrumentales del cambio sin cuestionar el para qué de la innovación; por la búsqueda de la eficacia sin cuestionar la función que cumple la educación y la innovación en el sistema social; y por incluir dentro de este paradigmas no sólo los de corte tecnológico, sino también los de tipo cultural, participativo, deliberativo. Y el *paradigma radical* que asume un planteamiento crítico de la educación y en el que no se trataría tanto de determinar qué innovar y cómo instrumentar el cambio, cuanto de hacer un análisis de *para qué y a quién* beneficia el cambio. Se destaca sobre todo la conexión existente entre el sistema social y económico y el sistema educativo. Su concepto de innovación podría resumirse en las siguientes palabras: «El proceso de innovación crea y propaga activamente la ideología 'tecnológica' que se legitima así misma, proporcionando la ilusión de un

¹¹⁶ Este es el caso, en España de De Miguel (1988) que ante la diversidad paradigmática propone la complementariedad entre el positivismo y el naturalismo, hacia un nuevo paradigma que denomina *paradigma para el cambio*; o la propuesta de I. Dendaluce (1995) en el VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa, sobre el "pluralismo integrador". J.M. Escudero Muñoz (1990b), estudia los desafíos de la investigación crítica, contrastando las limitaciones de la corriente positivista e interpretativa; J. Marrero Acosta (1990) lo hace con respecto al panorama de la investigación curricular en la actualidad articulando la información más relevantes en torno a los tres grandes paradigmas.

cambio, no su sustancia...Sin embargo...la innovación educativa es fuente de contradicciones y resistencias con un potencial de transformación social» (Papagiannis, 1982:).

En nuestro contexto, M^a. Teresa González y J. M. Escudero Muñoz (1987), de forma más matizada y siguiendo a grandes rasgos el marco dibujado por Ernest House (1979), distingue tres grandes enfoques en la innovación educativa. El *paradigma tecnológico* representa una visión de la enseñanza como actividad técnica susceptible de ser analizada y dividida en componentes y variables. La mejora de la misma vendría posibilitada a través del desarrollo de formas de enseñanza bien elaboradas y estructuradas que, a modo de tecnologías se difundirían en las escuelas y entre los maestros para su adopción y puesta en práctica. En él subyace una imagen de la enseñanza como producción. Las relaciones sociales están basadas en la necesidad tecnológica. El interés es económico y el valor primordial es la eficacia. El *paradigma político*, cuestiona el anterior, al que le atribuye una concepción mecanicista del cambio. Su rasgo más definitorio es el reconocimiento explícito de que entre los grupos implicados en el cambio escolar, existen diferencias de intereses y objetivos, que no llevan necesariamente a la cooperación dentro de un consenso de valor común. En consecuencia sobre los procesos de cambio van a ejercer una gran influencia, el conflicto, la negociación y el cuestionamiento del poder burocrático, económico y político. De este modo se reconocerá que la innovación sufre modificaciones en sus contextos sociales de desarrollo, que difícilmente podrían preverse y controlarse técnicamente. El *paradigma cultural*, concibe el proceso de innovación como la interacción entre culturas distintas y separadas. Entre las personas implicadas en los procesos innovadores no existen creencias, valores y significados compartidos. Se reconoce explícitamente la existencia de discrepancias a este nivel, y, por tanto, se toma conciencia de que una innovación puede adquirir significados distintos para las diversas personas y grupos implicados en el cambio. Los maestros y los investigadores, forman culturas distintas, y el proceso de innovación consiste, básicamente en la introducción de formas culturales nuevas.

Desde la perspectiva teórica de la escuela como organización, M^a. Teresa González González (1988), sistematiza el desarrollo actual del campo en torno a la tradición científico-racional de las organizaciones, la tradición interpretativo-cultural y la tradición política. Una de las conclusiones que puede extraerse, de este pormenorizado revisión, es la pluralidad de enfoques y perspectivas en el campo de la organización escolar.

En este concierto general de la teoría organizativa, puede afirmarse que se ha ido desechando, cada vez más, presupuestos, antaño hegemónicos, vinculados a una visión racionalista y tecnicista de la organización. En esta línea, las tradiciones Interpretativo-cultural y política están aportando, sin duda, una plataforma más

rica, comprensiva, respetuosa y adecuada a la naturaleza y fenómenos complejos que se dan cita en las organizaciones educativas. [...] El conjunto de aportaciones realizadas desde las corrientes más racionalistas no es, ni puede ser desechable, aunque sí integrable en nuevos contextos teóricos y nuevas estrategias de acción más integradoras. La tradición Interpretativa y Política nos advierten que las escuelas, a diferencia de otras organizaciones, no discurren siempre por cauces de racionalidad. De un lado, las corrientes interpretativas o culturalistas enfatizan el carácter peculiar e idiosincrásico de cada escuela, conformado por la existencia de una "cultura" propia en la que se desarrollan y cultivan determinadas normas, valores y creencias, mitos, modos de hacer, de interpretar lo que ocurre. Modos de dar significado a una realidad organizativa compleja, incierta, ambigua e incluso, confusa en la que no siempre se funciona de un modo establecido *a priori*. Por otro lado, al lado de los componentes estructurales, de las dinámicas relacionales orientadas a la coordinación y logro de metas, en las escuelas se desarrollan muy diversas facetas de índole político: las luchas por el control de la innovación, de los puestos formales de poder y liderazgo, de las dinámicas de toma de decisión; el conflicto a la hora de determinar metas organizativas y cursos de acción para lograrlas; las presiones y negociaciones para introducir o no ciertos cambios que alteren el *statu quo*, el aislamiento de individuos que no perpetúen determinada "línea política" de funcionamiento. Se advierte, asimismo, de la necesidad de tener en cuenta los contextos socio-políticos en los cuales existe y se perpetúa la organización, la escuela. (M^a. T. González: 1988: 164)

Ángel Pérez Gómez (1992), recoge también las propuestas de Van Mannen (1977), G. Kirk (1989) y la de K. Zeichner (1983), elaborando una más compleja sobre las «perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y en la formación del profesorado» (A. Pérez Gómez, 1992: 398). Estas perspectivas tienen como base las estructuras de racionalidad, discutidas en este apartado. He pretendido con ello poner de manifiesto, sin profundizar en ninguna de ellas, ni revisando de forma exhaustiva el campo, la amplia repercusión que ha tenido en la investigación educativa las propuestas que nacen en el contexto de la teoría crítica y al calor de los debates que suscitaron, que en modo alguno se pueden dar por cerrados.

Autonomía se declina en plural

Salvador Giner, sitúa la fundación remota del pensamiento social contemporáneo, la especulación racional y científica —como no podía ser menos— en los griegos. Pero llama la atención sobre su particular organización social, cuya comprensión sí resulta difícil de captar por su singularidad y lejanía y sin la que hubiera sido imposible la aparición de ese pensamiento: la vida de los griegos gira en torno a la *polis*.

La vida política es la vida de la polis. Para los griegos los grandes estados territoriales no estaban hechos a la medida de la persona. La polis era no sólo una forma de vida, sino una ética, posible por la fragmentación en ínfimos estados. Esa fragmentación se convierte en algo inherente a la vida griega, pues «todo ello obedece a la doble convicción de que el único ámbito posible para un hombre civilizado es aquel que puede abarcar y discernir su entendimiento, y con el que puede identificarse emocionalmente» (Salvador Giner, 1967: 3). La polis garantizaba su independencia. Independencia es para los griegos primero, autosuficiencia y segundo, autogobierno, autonomía (αὐτονομία). Cuando hablamos de autonomía estamos, pues, hablando de algo que viene de muy lejos. La autonomía, que extiende sus demonios a todos los ámbitos de la vida social, atañe a la organización ética y política de nuestras vidas y, por eso, tampoco es extraño, que forme parte del debate en el ámbito de la educación.

Para B. Fay constituye el segundo valor fundamental de la ciencia social crítica. El término autonomía refleja la libertad para tomar decisiones por parte de las personas. Esta capacidad de decisión aparece como condición para que las personas puedan autodeterminarse. Este es, sin duda, un tema clásico que resurge con nuevos bríos a partir de la Ilustración y que la ciencia social crítica retoma y redefine¹¹⁷.

La finalidad de la ciencia social crítica no es solamente el facilitar metodológicamente la autorreflexión necesaria para producir la autoconciencia racional, sino también el disolver aquellas barreras que impiden a las personas el vivir de acuerdo a su voluntad genuina. Su meta consiste no sólo en ser transparentes con síg mismos, sino además, en dejar de ser meros objetos en el mundo, víctimas pasivas dominadas por fuerzas externas a ellos. Busca el proveer parte de los medios para que las personas se conviertan en sujetos, seres activos que dirigen sus propias vidas. Para la ciencia social crítica su enemigo son aquellas situaciones que limitan la libertad humana, su posición es la de profundizar en esta libertad. (Fay, 1987: 74)

La autonomía está vinculada a los rasgos que definían la concepción activa de los seres humanos. Tanto a la *reflexión* como a la *voluntad* de actuar. Si una persona reflexiva se interroga sobre qué bases puede cambiar su vida, es también la que, dotada con voluntad, actúa de acuerdo con esas bases. Pero la ciencia social crítica está interesada no tanto en el concepto individual de autonomía cuanto en su concepción colectiva.

La autonomía colectiva implica a un grupo de personas que decide, sobre la base

¹¹⁷ Kant, por ejemplo, entiende que la autonomía es el único principio moral y que la heteronomía de la voluntad es la fuente de todos los principios de inautenticidad moral. El concepto de autonomía colectiva que maneja Fay se aproxima, sin embargo más al definido por Max Sheller, para quien la autonomía se da dentro de una comunidad y concretamente dentro de una comunidad de valores (Cfr. J. Ferrater Mora, 1984: 255-256).

de la reflexión racional, qué clase de ideas y prácticas seguirá y realizará en concordancia con ella. El grupo en su totalidad [...], legisla para sí mismo, crea y pone en práctica sus propios puntos de vista en concordancia con ella. En esta situación hay una perfecta analogía con el caso de la autonomía individual: en ambos la naturaleza de la autonomía es una expresión de su propia reflexión racional. (Fay, 1987: 77)

La autonomía colectiva debe ser el resultado de un proceso racional de deliberación y persuasión racional. Las diferencias entre los miembros de un grupo deben resolverse mediante la reflexión racional y no mediante el empleo de medios espurios: violencia, coacción, apelación a lo emocional o a la demagogia. Hay personas que no conciben la libertad como autonomía. La autonomía asume que la buena voluntad es una de las características de los humanos. Esto es lo que lleva a las personas a actuar en el sentido de lo que es razonable. Son seres caracterizados por la actividad y la voluntad de actuar en base a la deliberación¹¹⁸.

La autonomía colectiva se ha entendido en muchas ocasiones desde una perspectiva esencialmente política. Los grupos que tienen autonomía colectiva son los que han formado algún tipo de institución política. Así han retratado la autonomía colectiva Marx y Habermas (citar dónde). Pero el concepto de autonomía colectiva puede ser más inclusivo que esta reducción, y de hecho, hay teorías críticas que no están planteadas en términos políticos estrictos. Un colectivo autónomo pueden ser definido como un grupo de

personas racionales y de buena voluntad que están implicadas en procesos donde una comprensión (crítica) científica de sus intereses y metas emergen y son continuamente restablecidas como una situación de cambio, y en la cual estas comprensiones sirven de base para las acciones y para la organización de los miembros del grupo. (B. Fay, 1987: 78)

Además la autonomía colectiva se define por su relación a otro elemento esencial: el poder¹¹⁹. Para que un grupo sea colectivamente autónomo no debe depender de nadie externo al grupo mismo. El colectivo debe tener todo el poder en lo referido a sus propios asuntos. El colectivo debe ser, en este sentido autosuficiente. Sus vidas deben depender exclusivamente de sus propias reglas. En situaciones donde los grupos sufren determinadas presiones desde el poder externo a ellos mismos, encontramos procesos que operan de forma independiente a su control. Esto atenta contra la libertad de un grupo. Un grupo autónomo es el que rige y controla todos los elementos que influyen en su devenir: fuerzas naturales, conductas y formas de organización.

¹¹⁸ Sería interesante la conexión con la *acción comunicativa* de Habermas.

¹¹⁹ Experiencias como la que narra Herbert Kohl (1974), tan próxima a tantas experiencias autoritarias que aparecen en los relatos y tan distante en el tiempo y en el lugar, confirma la presencia de formas autoritarias y abre la posibilidad de cuestionarlas desde la propia práctica.

Para Marx la idea de una sociedad comunista autónoma es aquella en la que los miembros de un grupo —los trabajadores— tienen el control de su propio destino. Desde este supuesto se da una correlación perfecta entre lo que las personas creen racionalmente, lo que quieren y lo que hacen.

Por lo tanto la autonomía colectiva incluye dos aspectos complementarios: el primero es la *voluntad* o la posibilidad de vivir sobre bases racionales; el segundo elemento es el *poder* para realizar lo que quieren o desean. Este es el concepto de autonomía reivindicado como valor por la ciencia social crítica. La autoconciencia racional y la autonomía colectiva son los valores más importantes de esta ciencia¹²⁰. Están en el corazón mismo del proceso de ilustración y de emancipación, preocupación central de cualquier teoría crítica.

Para Jaume Martínez Bonafé (1990), en un artículo titulado "Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización", recoge toda una serie de metáforas significativas de los que puede ser un profesor autónomo frente a la idea del profesor como un simple ejecutor técnico de paquetes instructivos. Se refuerzan las metáforas en torno al profesor como profesional comprometido con el curriculum, capaz de tomar decisiones desde criterios profesionales autónomos. Estas imágenes, metáforas o constructos que dan significado al discurso de la autonomía profesional que nombra son, entre otras: *El profesor es un investigador*: es decir se enfrenta de un modo reflexivo y analítico a los problemas de la práctica de la enseñanza; *El profesor como teórico*: es decir, construye y sistematiza conocimiento a partir de su actividad investigadora; *El profesor como práctico reflexivo*: es decir, actúa guiado por juicios bien informados a través de la reflexión sobre la práctica; *El profesor es un deliberador*: es decir, busca informar críticamente su actividad a través del intercambio reflexivo con otros colegas o personas implicadas en la enseñanza; *El*

¹²⁰ Hay otro valor que se deriva de los anteriores y que, también, forma parte necesariamente de una ciencia social crítica, es la felicidad. Concepto éste notoriamente ambiguo y complejo. Fay lo define como un estado mental en el cual las personas están contentas con su vida, entendidas estas como un todo. Abarca, por tanto, la totalidad de la vida humana o sus aspectos significativos. Hace referencia también a la esfera de los sentimientos -no sentimientos puramente emocionales o irracionales- sino referido a ese acto intelectual complejo por el que somos capaces de valorar nuestra vida en su totalidad de acuerdo con algún criterio de mérito. Es un sentimiento intelectual que incluye aspectos emocionales y cognitivos. En la subteoría 5 del modelo se habla del *sentimiento de insatisfacción* de un grupo de personas. El examen o el escrutinio de esta situación es el punto de arranque de cualquier teoría crítica. La ciencia social crítica se fundamenta en el hecho de que un grupo de personas son infelices y desarrollan su análisis a partir de este hecho básico. La emancipación de la dominación sólo es posible si parte de la experiencia de sentirse a disgusto por parte de los que están dominados. Cabría con respecto a los valores establecer una división tripartita que incluyera como valores primarios, la autonomía colectiva y la autoconciencia racional. La felicidad aparecería como un valor de segundo orden. Finalmente cabría señalar otros, de tercer nivel, como la justicia, el amor, las expresiones estéticas, etc., pero que deben ser coherentes con los de primer y segundo orden para moverse dentro de la concepción de Fay de ciencia social crítica.

profesor es un estratega crítico: es decir, se enfrenta de un modo activo y consciente a las condiciones de diversos tipo que le impiden ejercer su autonomía, y busca vías prácticas de avance o superación de obstáculos; *El profesor es un artista creador*: es decir, actúa a menudo en situaciones humanas imprevisibles que le impiden actuar bajo secuencias técnicas de conducta, debiendo recurrir a su capacidad de creación en situaciones singulares; *El profesor es un político*: es decir, toma decisiones y actúa regido por criterios éticos y morales en el interior de un contexto social. Pero también insiste en que la autonomía no es una abstracción, sino que debe reinterpretarse en el contexto de las políticas curriculares, de las posibilidades de la elaboración de materiales curriculares y en concreto de la toma de decisiones. Con respecto a este último aspectos afirma:

Quiero reclamar la necesidad de un conocimiento con conciencia, que escapa al estricto marco técnico-pedagógico. En otras palabras, la autonomía profesional tiene también una dimensión ideológico-emancipatoria. Sin una mentalidad profesional colectiva dirigida a la toma de conciencia sobre la responsabilidad de la presencia —o ausencia— del profesorado en la toma de decisiones políticas en el ámbito prescriptivo del curriculum, la intervención técnico-pedagógica puede perder en su ejercicio práctico mucha de la autonomía que le asigna el discurso institucional. (J. Martínez Bonafé, 1990: 11)

En relación a la comprensión de la autonomía del profesorado desde una posición crítica mencionaré también, brevemente, la experiencia que J. Smyth (1991), describe en su artículo *Una pedagogía crítica de la práctica del aula*, en la que intervino, como el mismo reconoce como 'instigador' y 'portavoz' del proyecto. Aborda la trayectoria y reflexión de un grupo de profesores de primaria y secundaria australianos que ven cómo «los actuales intentos de reforma educativa parecen haber fracasado porque los principales "actores" se han visto excluidos de la acción, excepto como oposición benigna a los programas formulados por otros. El profesorado, como grupo laboral, tiene una larga historia como "objeto" de las supuestas reformas de otros —comenta Smyth—» (277). El proyecto se dirigía, por medio de la utilización de una estrategia de autorrevisión colectiva de la práctica al logro de metas mucho más ambiciosas:

El constructo central que se ocultaba tras el objetivo de esta actividad voluntaria de perfeccionamiento, consistía en poner en tela de juicio el mito de que, en cierta manera, la enseñanza en el aula es, o debería ser, una actividad independiente, neutral, objetivista y carente de valores. En este proyecto intentamos responder a la corriente purista según la cual no hay lugar para las cuestiones políticas en la escuela. La repetida evocación al retorno a lo fundamental, la demanda de elevación de los niveles académicos, la ampliación de las pruebas y las acciones encaminadas a eliminar a los profesores incompetentes eran, a nuestro modo de ver, actividades muy politizadas. Estas supuestas reformas educativas hacen que, como

profesores, nos vemos obligados a padecer formas progresivas de degradación en la naturaleza de nuestro trabajo. Así, con el pretexto de la necesidad de rendir cuentas profesionales y de utilizar medidas destinadas a conseguir un mejor control de la calidad y una mayor eficacia y efectividad en nuestras aulas, lo que está ocurriendo realmente, como [...], es la legitimación de la transferencia de poder en la toma de decisiones educativas de profesores a grupos ajenos a la escuela. Es evidente que ninguna de estas soluciones técnicas resuelve el problema real de nuestras escuelas, que no radica en una crisis de competencia sino en una crisis de confianza con profundas raíces en las dimensiones sociales y culturales de lo que es la escolarización y el aprendizaje. (J. Smyth, 1991: 277)

También habría que hablar de las limitaciones y ambigüedades del discurso actual sobre 'la autonomía', como parte del ideario neoliberal y de la ideología neoconservadora que reclama mayores cotas de autonomía en un proceso de desregulación y libre competencia. J. Gimeno dice refiriéndose al caso concreto de la autonomía de los centros: «La autonomía de los centros es una reclamación una concesión bien recibida por ideologías contrapuestas, indicio de que puede satisfacer aspiraciones muy diversas y que puede conducirse y desarrollarse en múltiples sentidos no todos acordes, necesariamente, con el objetivo de democratizar y hacer protagonistas de las decisiones a todos los que les afecta la educación» (J. Gimeno Sacristán, 1992: 281). Pero esto no invalida el sentido radical de la autonomía, entendida en el contexto de este trabajo en un sentido liberador. Lo que no quiere decir que se ignoren los poderosos mecanismos de corrupción del lenguaje y la añagaza que esto supone.

La tradición como refugio conservador

Al igual que la *corporeidad* limitaba la concepción activa de la naturaleza humana, la conciencia racional y la autonomía se encuentran sometidas a límites¹²¹. La autoconciencia y la autonomía colectiva, como valores promovidos por la ciencia social crítica, no son valores absolutos e ilimitados. Asumir las limitaciones de la propia teoría crítica es abandonar el reino de la ingenuidad y del dogmatismo, para introducir la duda racional y la interrogación y otorgar una dimensión crítica al propio pensamiento crítico.

La ciencia social crítica anticipa formas de vida social en las cuales sus miembros son transparentes para sí mismo y son colectivamente autónomos. Sin embargo,

¹²¹ La noción de límites, como ya se ha insinuado, es fundamental para una crítica de la teoría crítica. Esta es una de las virtualidades de la propuesta de Fay que me ha animado a plantearla como base de este trabajo.

al ser criaturas históricas, su razón no posee el poder de revelar definitivamente la identidad de un grupo de personas, y no necesariamente tiene el poder de determinar sin desacuerdo aquello que deben hacer. Además, las personas son también criaturas incrustadas, en el sentido de que existen como parte de un sistema de relaciones, un sistema sobre el cual ellos nunca tendrán un control completo. Mirando de forma conjunta estos factores, podemos poner, razonablemente, en cuestión la claridad racional y la autonomía que subyacen y guían a la ciencia social crítica. Limitaciones en cuanto a su poder de revelar la naturaleza de la condición humana, a su capacidad de volverla transparente. Limitaciones para producir juicios capaces de ser aceptados por todos los miembros de un grupo que se comporten de manera racional y que posean buena voluntad. Estos límites B. Fay (1987: 161) los resume en cuatro: la tradición, la opacidad, la incrustación y el desacuerdo racional.

La *tradición* opera como un límite de la autoconciencia racional. La teoría crítica quiere animar a las personas a que se liberen de determinadas formas de conducta y de percepción de la realidad, y por lo tanto debe rechazar cualquier forma de tradición que les impida reencontrar sus verdaderas necesidades. En este proceso ocurre que los actores sociales, en muchas ocasiones, tienen una actitud de respeto hacia sus propias tradiciones, tienen una forma casi sagrada de mirar hacia las tradiciones. Estas formas de sacralización constituyen verdaderos límites a la posibilidad de que las personas rechacen la tradición de forma total en base al escrutinio racional propuesto por la ciencia social crítica. Y es que la tradición no puede ser tratada como algo puramente externo a las personas, como algo que puede ser rechazado o aceptado mediante el mero análisis. La relación entre la identidad personal y la tradición es mucho más profunda de lo que la teoría crítica piensa. Incluso en los procesos revolucionarios las personas no abandonan totalmente sus ideas y relaciones basadas en la tradición¹²².

Las personas no pueden cuestionar la totalidad de su existencia sin aceptar algunos contenidos de su propia tradición. Si desde la teoría crítica se insiste en que ningún elemento de la tradición es sagrado excepto el propio escrutinio y la valoración, se cae en un error, pues esta posibilidad es motivacionalmente poco realista. Parte de la herencia que poseemos está tan profundamente arraigada en nosotros que difícilmente puede ser vista desde un punto de vista objetivo, la tradición está extre-

¹²² Las concomitancias con los procesos por los que pasa el profesorado con respecto al peso de la tradición de determinada cultura escolar, es muy grande. Esta situación se ha encarado vigorosamente desde las perspectivas que abordan el trabajo cooperativo en la escuela y desde la I-A (P.J. Santana Bonilla, 1995; S. Kemmis y R. McTaggart, 1988). Particularmente sugerente me parece también la versión que A.I. Pérez Gómez (1988a) cuando explica la concepción de Schön de cómo *plantearse problemas* por parte del profesorado, es un problema. Hay aquí también un dilatado campo de investigación, abordado parcialmente por el estudio de las teorías implícitas del profesorado (J. Marrero Acosta, 1989).

madamente ligada a aspectos determinados de nuestra identidad. Los humanos nunca se ven a sí mismo en su totalidad de una forma absolutamente objetiva. Necesariamente, parte de la tradición ha de ser la base sobre la que construir una visión nueva de nosotros y de la sociedad. Por lo tanto, existen límites con respecto al cambio que se promueve desde la ciencia social crítica impuestos por la tradición. Qué partes de la tradición y en qué cantidad deben ser admitidos o rechazados, es algo que no puede ser especificado al margen de las circunstancias específicas en la que opera una teoría crítica.

La tradición no sólo pone límites terapéuticos al cambio sino que también pone límites éticos. Si miramos la historia se observa la tendencia, en muchos cambios de tipo revolucionario, a obligar a las personas recalcitrantes a entrar en moldes que no quieren. Estos sectores recalcitrantes son mirados como colaboradores con la situación anterior y dado los presupuestos de una teoría que piensa que está en la posesión de un planteamiento correcto, fácilmente se cae en la tentación de condenarlos. El único antídoto contra esto es una adecuada comprensión del peso de la tradición en la conformación de la identidad de las personas. Por lo tanto en todo cambio existe un conjunto de continuidades inevitables. Tiene que haber necesariamente continuidades en el modo de sentir, relacionarse, percibir. A la larga, las revoluciones que han arrasado con todas las tradiciones, tienen que reconocer que las personas son más fieles a sus tradiciones que a los propios cambios.

En educación el peso de la tradición es un factor sumamente importante a la hora de plantear cambios radicales o transformaciones del sistema educativo. Al ser la docencia una profesión práctica, que no se enseña sino que se aprende en el ejercicio de la propia práctica, resulta que las tradiciones se transmiten de forma inevitable. Alan R. Tom (1984, 1987), señala, por ejemplo cómo la profesionalidad entendida como oficio se articula en torno a reglas empíricas basadas en la tradición que son muy difíciles de erradicar y que configuran formas de comportamiento y hábitos mentales.

Ver la enseñanza como un oficio, es creer que la esencia de la enseñanza se funda en los conocimientos del "cómo hacer" que los profesores han acumulado a lo largo de los años. El sentido común y la tradición son las fuentes de este conocimiento. Frecuentemente este tipo de conocimiento pedagógico es expresado en forma de "reglas empíricas" como, "No sonrias hasta las navidades", o "Hay que mostrarse seguro en el tratamiento con los niños". La crítica fundamental a este tipo de conocimientos de oficio —incluso cuando se presenta de forma más sofisticada que en los ejemplos mencionados— es que estas reglas empíricas son conservadoras porque son aceptadas sin crítica. Son simplistas porque sólo enfatizan el punto de vista de los profesores, y no atienden a los elementos normativos de la práctica de la enseñanza (Alan R. Tom, 1987:)

Una teoría crítica de la educación que no incorpore en el *corpus* teórico de sus

propuestas una adecuada comprensión de cómo operan las tradiciones en el pensamiento y en las formas de acción del profesorado está abocada al fracaso. Tiene la obligación de desvelar un complejo entramado de tradiciones cuyo significado es contradictorio. Existe, por ejemplo, una concepción sobre la influencia de la tradición como lastre en las políticas de mejora de enseñanza, ideológicamente perversa: la denominada *resistencia al cambio* del profesorado¹²³. Se afirma desde esta posición

¹²³ Sobre la ambigüedad del término *resistencia* da muestras el siguiente texto de M. Area y J. Yanes (1989). Se trataría de una interpretación no perversa del tipo de resistencia con la que se puede encontrar un agente de cambio en su trabajo en los centros educativos. Esta interpretación no culpabilizadora trata de superar los obstáculos que el peso de determinadas tradiciones o impedimentos desarrollan, pero de una manera negociada, en una estrategia de trabajo colaborativo con el profesorado: «Es evidente que la aceptación de un proyecto de cambio en un centro no será igualmente asumida por todos los profesores. Algunos de los mismos manifestarán un claro rechazo o resistencia a implicarse en el mismo. Algunas de las causas de ello pueden ser: dudas sobre el plan, exigencias y esfuerzo, tiempos que requiere, temores al fracaso, historia previa de la escuela en otros intentos de cambio, etc. El primer paso para resolver la resistencia es identificar a los individuos y el tipo de resistencia que manifiestan. Saxl, Miles y Lieberman (1988) identifican los siguientes tipos: Bloqueo: "no quiero participar"; Pasividad: "qué tengo que hacer". No participa de la filosofía; Dilación: "ahora no, acaso después"; Tradición como coraza: "ya lo hacemos". Eichholz y Rogers, encontraron por su parte estos tipos de resistencias: No informado: "la información no era fácil de encontrar"; Dudoso: "quiero esperar para comprobar su eficacia antes de probarlo"; Ecléctico: "otros métodos son igualmente buenos"; Defensivo: "las normas de la escuela no lo permiten"; Ahorrador: "se necesitará demasiado"; Ansioso: "no se si podré manejar el equipo"; Culpable: "sé que debería emplearlos pero no tengo tiempo"; Alienado: "si usamos esos medios pueden terminar por desplazarnos"; Convencido: "lo intenté una vez y no dieron tan buen resultado". La combinación de todos estos tipos de resistencias puede constituir una auténtica trama, un "tejido resistente" al cambio. Sin embargo puede suceder a veces que ciertas resistencias en un centro estén provocadas no por una actitud negativa del profesorado, sino por un problema de comunicación asesor/profesores, donde el primero no ha sabido "comunicar" ni su rol, ni el proyecto, ni las ventajas que pueda reportar. O puede que no haya sabido transmitir el sentimiento de confianza en su rol bien por ser excesivamente técnico-directivo, bien porque no ofrece suficiente credibilidad profesional. Frente a las resistencias Saxl y otros (1988), aconsejan que el asesor debe intentar comprender las razones de las mismas y ser flexible cuando negocie con los profesores. Pero a la vez debe mantenerse firme en la defensa de la estructura y principios del proyecto. Para ello es conveniente que el asesor describa de forma realista cómo el proyecto ha funcionado en otros centros explicitando los beneficios que puede aportar al centro y a los profesores así como demostrar que el proyecto es posible a pesar de su complejidad. Es decir, el asesor debe "construir una perspectiva", ofrecer una 'visión estratégica' de cómo habrá de funcionar el proyecto a corto, medio y largo plazo. Esta parece ser una buena medicina ante muchos tipos de resistencias» (M. Area y J. Yanes, 1989:). La cita es intencionadamente larga, porque me interesa llamar la atención sobre algo que Handy (1988) llama, en otro contexto, la *delincuencia estratégica*, bastante arraigada en textos de corte crítico. Este tipo de "delincuencia", consiste en la utilización sistemática de denuncias genéricas de tipo político sin introducir ningún tipo de alternativa que tenga que ver con la práctica del profesorado, sumamente alejado de su horizonte de

que el profesorado desarrolla formas diversas para oponerse a los cambios contra las que es necesario actuar, bajo el supuesto de que el profesorado es intrínsecamente resistente al cambio. Esta es, sin embargo, una manera ideológicamente sesgada de legitimación de propuestas altamente tecnificadas de cambio educativo que lleva a las autoridades educativas, en su versión más extrema, al diseño de materiales "a prueba de profesor" o a al empleo masivo de estrategias coactivas entre las que destaca las de tipo normativo y legal (Beltrán: condiciones de desarrollo del curriculum; Lundgren, en Gimeno). Pero que tiene también la virtualidad de eludir responsabilidades políticas por parte de los responsables de la educación, culpabilizando al profesorado, en última instancia. Como decía J. Gimeno Sacristán:

Solemos utilizar con mucha frecuencia la conclusión de que la educación es lo que son sus profesores, lo que vale como expresión de que la calidad de la primera depende de los segundos; pero se oculta la relación contraria; los profesores son piezas de un sistema que de algún modo decide qué tipo de profesionales requiere para su funcionamiento. [...] En el discurso educativo se ha afianzado una especie de imagen que hiperresponsabiliza a los docentes de los resultados y procesos educativos, ocultando otros factores determinantes, como mínimo. Los profesores trabajan en un sistema educativo en el que se socializan personal y profesionalmente, que ellos interpretan, pero que no definen en su origen; su independencia profesional es, en todo caso, una aspiración, una conquista a obtener, no un punto de partida. (J. Gimeno Sacristán, 1990: IX-X)

Aquí se ha producido una especie de analogía educativa de la inversión de la carga de la prueba. La culpabilización del profesorado como estratagema política para eludir otras responsabilidades tiene su formulación más acabada y sutil en lo que John Elliott (1989; 1990) llama la *hipótesis de causalidad docente*. Sutil, porque viene avalada por investigaciones proceso-producto, como las revisada por Berliner y Rosenshine (1977), basadas en correlaciones estadísticas entre comportamientos docentes y resultados de aprendizaje del alumnado.

La primera suposición clave consiste en creer que la enseñanza *causa* el aprendiza-

comprensión y que son interpretadas por el profesorado como rasgos de suficiencia. Una alternativa crítica debe incluir alternativas para la práctica y resolver problemas prácticos si no quiere quedar reducida a un distante sistema de impugnación *au dessus de la mêlée*. A.R. Tom lo decía de forma ilustrativa: «Normalmente el siguiente paso en la argumentación de aquellos que han perdido la fe en los conocimientos pedagógicos, es el relacionar la enseñanza con los contextos políticos y sociales y resaltar el sexismo, el racismo o la naturaleza de clase de la actual práctica de la enseñanza. Aun siendo consciente de que estas realidades son importantes, conducen generalmente a una cierta situación de resignación y desamparo a los profesores. Criticar la práctica corriente de los profesores es más fácil que conocer cómo construir una alternativa razonable para esa práctica» (A.R. Tom, 1987: ?).

je. Sobre la base de este supuesto, el investigador del proceso-producto suele centrarse en la ejecutoria del profesor y no en la de los alumnos en clase, e interpretar las correlaciones existentes entre esa ejecutoria y los resultados del aprendizaje como pruebas de que la primera causa los últimos. Este supuesto tiene implicaciones también sobre la responsabilidad educativa. Muestra que el único responsable del aprendizaje de los estudiantes es el profesor, en vez de serlo los mismos estudiantes o los directores y administradores educativos. [...] El tantas veces aludido supuesto de la causalidad atribuida al profesor resulta muy conveniente burocrática y políticamente porque indica que las deficiencias habidas en el marco educativo únicamente pueden solucionarse haciendo algo para que los profesores mejoren la calidad de su trabajo, en vez de hacer algo para organizar mejor las escuelas en cuanto instituciones, o para administrar mejor los recursos educativos. (J. Elliott, 1990: 193)

Paul Mattingly (1990), relata la saña particular con que políticos, administradores e investigadores se han lanzado —en EE.UU.AA. del Norte, por supuesto— sobre el profesorado, para calificarlos como los «agentes de la mediocridad» educativa en que está sumida la escuela pública. Innumerables análisis echan el vuelo críticas negativas sobre la capacidad, la inteligencia y competencia del profesorado, ignorando las condiciones históricas conformadoras de su trabajo. Se hace pues perentorio el situar este tipo de análisis en el estudio de los factores que inciden sobre el profesorado: desde el desarraigo cultural, el aislamiento social, los sistemas de formación institucional, la ideología profesionalista, la estructura de clases, la presión del crecimiento urbano, etcétera. Esta situación hace exclamar a Mattingly «¿Cómo es posible que el proceso educativo continúe siendo de esencial importancia para los responsables políticos y para los científicos sociales y que, sin embargo, omitan en sus análisis la contribución estratégica de los profesores?» (Paul Mattingly, 1990: 37).

Opacidad

El segundo límite que se impone a la ciencia social crítica es la *opacidad*, frente a la transparencia o claridad de la auto-conciencia racional. Una de los ideales básicos de la ciencia social crítica, expuesto más arriba, y que hace referencia a la propia transparencia del proceso que son capaces de llevar adelante las personas, proceso en el que comprenden su verdadera naturaleza y su papel en la sociedad. Esta transparencia se produce cuando las personas son capaces de discernir sobre las motivaciones de sus propias acciones y de sus vidas. La ciencia social crítica proporciona "la claridad por la que es posible ver el motor secreto que mueve la vida social" (Fay, 1987: 166). Pero la misma idea de la auto-transparencia es una idea engañosa. Hay

una opacidad inherente a la vida humana frente a la cual la ciencia social crítica no puede permanecer ciega.

¿Hasta qué punto, por ejemplo, las narraciones genuinas son un instrumento adecuado para el autoconocimiento, un instrumento adecuado para revelar la verdadera naturaleza de una vida particular? Si la auto-conciencia racional es "el aprendizaje reflexivo de la narración de la propia vida". La narración genuina es aquella historia que revela el papel actual que una persona ha jugado y la naturaleza de la actividad y las motivaciones de esa persona. El problema radica en comprender exactamente lo que son las narraciones genuinas.

Puede haber dos tipos de narraciones, una en la que no exista conexión causal entre los hechos de una narración, que sea una mera crónica, es decir, una serie de hechos localizados temporalmente sin relación de unos con otros. Y otra que se podría llamar narración genuina donde se cuenta la vinculación de unos hechos con otros y se interconectan de forma causal¹²⁴.

Fay afirma que la identidad de un hecho es, en parte, función de sus resultados causales. Esto significa que hay una indeterminación fundamental al hacer una apropiada descripción para que el hecho pueda ser captado. Significa, también, que la narración de la vida de una persona nunca puede ser establecida porque las repercusiones causales se prolongan indefinidamente en el futuro: nunca podemos fijar una vida en una *historia definitiva*, porque nuevos resultados causales, fruto del decurso de la propia vida, hacen que la narración de esa vida cambie¹²⁵.

La noción de transparencia que maneja la ciencia social crítica está comprometida con la visión de que la historia humana tiene un final abierto. Su dirección está en función de las elecciones de aquellos que la hacen. Pero es precisamente este carácter de apertura lo que hace que las narraciones, las vidas de las personas sean necesariamente incompletas. Por esta razón se puede hablar de *narraciones anticipadas*, construidas sobre la base del deseo de las personas de tomar determinadas decisiones. Resulta, pues, imposible la construcción de narraciones genuinas, por su

¹²⁴ En este trabajo hay un intento de construcción de una narración genuina de los MRPs. Es un intento inconcluso. En el capítulo dos y en el cuatro apuntan y se insinúan estos esfuerzos de narración causal de hechos. Hay un intento sostenido por presentar los nexos causales y evitar que aparezca como mera yuxtaposición de eventos. Si el Capítulo dos se apega al decurso temporal, el cuatro opta por el análisis categorial. La utilización de categorías tiene el riesgo de sacar de contexto determinadas formas de pensamiento sobre las que no siempre es posible rastrear su continuidad en el tiempo, dibujar su evolución o génesis. En todo caso queda patente el intento por los aspectos históricos y la interpretación contextual que evite la parcelación y el microanálisis en un sistema de categorías y subcategorías desconectadas.

¹²⁵ Hay otros campos en los que redescubrir nuestra propia vida. Podría estudiarse, por ejemplo, no sólo la relación de hechos recientes, sino la complejidad de los más lejanos en el tiempo y su influencia en la narración causal (ver B. Fay, 1987: 227). Incluso podríamos pensar en la posibilidad de centrar las narraciones no sobre la relación causa-efecto, sino sobre el devenir o sobre los intereses de las personas.

carácter intrínsecamente fragmentario. Conviene pues considerar los límites de las narraciones. Asumir la opacidad y, por tanto, considerarlas como meras tentativas. Esto se compadece mejor de la propia naturaleza de la condición humana.

Pueden existir, también, narraciones construidas en términos de intenciones, acciones y relaciones que han ocurrido ya en el momento de realizar la narración. Esta podría ser, acaso, la estructura de una narración genuina. Para dilucidarlo se debería introducir dos características más de la indeterminación en el intento por captar la esencia de las personas. Una es la *indeterminación de los estados mentales* y las acciones que expresan y otra es la *significación*. Es necesario a la hora de hacer narraciones genuinas el poder relacionar acciones y estados mentales y distintas acciones con los diferentes estados mentales de las personas.

También se ha de tener presente la existencia de diferentes esquemas de interpretación para relacionar conductas, verbalizaciones, intenciones, deseos, creencias, procesos de razonamiento. Todas las proposiciones que expresan los contenidos de estos estados y acontecimientos intencionales pueden ser reordenados y reorganizados dentro de diferentes patrones. No existe, por lo tanto una forma exclusiva de valorar la vida mental y su naturaleza.

Por lo que respecta a la *significación*, las narraciones no pueden recoger *todas* las acciones de las personas, ni *todos* los resultados causales de esas acciones. Debe existir un principio de selección por el que unos hechos se incluyen y otros no. Deben incluirse aquellos hechos que puestos juntos forman un patrón reconocible donde estén representados la vida de las personas o los grupos. Este patrón no es otro que el argumento o la trama de una narración. Es decir, series de acontecimientos, que juntos, tengan una orientación común en relación a un fin particular. La significación permite a las actuaciones de las personas ser una parte de la trama que revela su naturaleza.

Ahora bien, el problema de la significación implica tanto al narrador como al que es narrado, como en el caso del traductor y del traducido. Existe una mediación compleja entre la vida de las personas y los narradores. La comprensión que de sí mismos tienen los narradores, parcialmente, es función de lo que toman de otros y lo que toman de otros es también, parcialmente, función de cómo se comprenden a sí mismos. Pudiendo concluirse que se da una relación dialéctica de uno con los demás.

Los teóricos sociales llevan a las materias que tratan sus propias preocupaciones y compromisos que incluyen, entre otros, un sentido de sus propias características. Si son comprensivos y conscientes, encontrarán que ellos cambian durante el proceso de apropiarse de la vida de otras personas, afianzándose en ciertas de sus creencias y valores, y alterando otros. (Fay, 1987: 172-173)

Incluso hay un elemento más, el elemento temporal: la vida de las personas cambia y las propias interpretaciones y perspectivas del narrador están sometidas a

este principio. Las narraciones de vida de las personas son por tanto inconclusas, incompletas y tienen, también, un final radicalmente abierto. Son históricamente sensibles: lo que las personas son y los papeles que desempeñan cambian constantemente, por lo que una perspectiva de contar las historias debe ser una perspectiva en continuo cambio. Todo lo cual redundará en la proposición inicial de que los humanos somos opacos con respecto a nosotros y con respecto a los demás.

La idea de la auto-conciencia racional va en contra del de la historicidad esencial de los seres humanos y la narraciones que construimos para conocernos. No hay una narración genuina que pueda definitivamente revelar nuestra identidad. Seremos siempre con respecto a nosotros mismos un interrogante, un enigma que busca definirse y conocerse pero que está condenado para siempre a una opacidad relativa que nos hace preguntarnos continuamente quiénes somos y qué seremos. Cualquier idea que niegue esto, como la idea de conciencia racional, no puede ser un ideal para seres históricos como nosotros. (Fay, 1987: 174)

El desacuerdo

La tercera de las limitaciones de la ciencia social crítica hace referencia al *desacuerdo racional*. Esta limitación matiza el valor de la autonomía colectiva. La autonomía colectiva tiene lugar cuando los miembros de un grupo siguen lo que consideran sus propias comprensiones y principios válidos de acción. La razón juega un papel crucial en la autonomía colectiva, pues es sobre la base de una apropiación racional de una *teoría crítica*, y de la deliberación racional, en la que las personas autónomas deciden las políticas que adoptan y la organización social que quieren. Pero ¿siempre es posible llegar a un consenso sobre el que haya un acuerdo total en las políticas y los valores sobre cómo organizar la propia vida? La respuesta puede ser negativa y, por tanto, el ideal de autonomía colectiva debe ser atentamente examinado para permitir la posibilidad del desacuerdo racional.

La deliberación racional no conduce necesariamente a un único curso de acción con el que todos deban estar de acuerdo. Si se examina, por ejemplo, el desacuerdo racional en el seno de la ciencia, se destruye la creencia de que los argumentos racionales deben ser el fruto del acuerdo científico: los lenguajes en que se realiza la observación están basados en teorías y las teorías están en una situación de indeterminación con respecto a las evidencias por ellos proporcionadas. El resultado es que los investigadores no necesitan encontrar un consenso unívoco sobre las mejores teorías para entender el mundo y para seguir siendo racionales.

Bajo la influencia del positivismo se creyó, durante la primera mitad de este

siglo, que aquellas proposiciones que procedían de observaciones directas podían proporcionar un cuerpo neutral de datos frente al cual una teoría explicativa particular podría ser probada. Estas proposiciones (o aquellas de estas proposiciones que fueran verdaderas) fueron pensadas como si fueran espejos, fotos o representaciones de la forma en la que es el mundo. Se pensó que el verdadero valor de estas proposiciones podía ser determinado sin recurrir a creencias metafísicas o a compromisos teóricos particulares: los hablantes competentes de una lengua podrían observar si lo que se asevera en ellas es correcto o no. Este cuerpo de juicios sobre las proposiciones basadas en la observación podrían decidir el mérito de las teorías particulares. Este cuerpo debería ser la base indiscutible contra la que el desacuerdo pudiera ser racionalmente decidido.

Pero las proposiciones observacionales están basadas también en teorías, en el sentido de que su significado depende del substrato de supuestos teóricos y metafísicos. Las proposiciones observacionales no son el espejo del mundo; por el contrario, representa un acuerdo con ciertas convencionalidades comúnmente compartidas sobre cómo es el mundo y sobre qué significa describir la realidad de esta manera. En relación con estas convenciones las proposiciones observacionales serán más o menos problemáticas y si son puestas en cuestión serán objeto de debate y de disenso.

Un análisis minucioso de la práctica científica demuestra desde una perspectiva kuhniana, que el lenguaje de las observaciones científicas refleja profundos compromisos teóricos que actúan de forma solapada en multitud de ocasiones pero que en otras afloran y son objeto de discusión. Debates, en el transcurso de los cuales muchos de estos presupuestos cambian en aspectos sustanciales. Estas proposiciones observacionales operan como cortes no neutrales desde las que los participantes defienden asunciones particulares no compartidas. Lo que se toma como verdaderas fuentes de observación cambian bajo la fuerza de las mutaciones teóricas.

De esta manera si ponemos juntas las dos ideas de partida: que las proposiciones observacionales están basadas en teorías y la indeterminación de la teoría por la evidencia, tendremos una poderosa razón para dudar de que en la discusión racional se tenga que estar de acuerdo necesariamente en las teorías para poder entender la realidad. Los teóricos están enfrascados en un proceso mucho menos clausurado y con un final mucho más abierto de lo que pensaban los positivistas. Ni hay una sola interpretación de la experiencia, ni sabemos exactamente qué es la experiencia. En esta situación es ilusorio pensar que todos los participantes racionales competentes deben, en última instancia, estar de acuerdo en una teoría como la única mejor. Pueden adoptar racionalmente una, pero ésta no los determina de forma absoluta.

Esto no es una concesión al irracionalismo. Algunos filósofos han mantenido que las creencias garantizadas racionalmente son las que, en base a la evidencia, todos los agentes racionales deberían asumir. Afirmaban esto porque hacían una ecuación

entre racionalidad y certeza, o por la existencia de pruebas, o por que han asumido que tiene que haber una respuesta única a cualquier problema o cuestión. Ellos no han captado la falibilidad esencial, característica de todos los intentos humanos, por construir una explicación que dé sentido a la experiencia.

Identificar racionalidad con certeza, o con prueba, o con soluciones únicas es aceptar una construcción sobre las relaciones entre los humanos y su mundo que oculta la inevitabilidad de la complejidad, la ambigüedad y la incertidumbre. (Fay, 1987: 179)

Habría que llegar a otra forma de caracterización de la racionalidad que no presuponga el que todos los investigadores racionales estén de acuerdo entre sí. Ser racional sería tener buenas razones para las propias creencias, junto con la apertura necesaria para considerar alternativas y la voluntad de revisar las propias creencias si se aducen indicios que encajan mejor con un sistema alternativo de creencias. Ser racional es estar informado acerca de hechos relevantes, claridad conceptual, imparcialidad, apertura mental, consistencia, y ser accesible a las evidencias de forma responsable. Un grupo que tiene estas características no tiene necesariamente que estar de acuerdo con otro, pero esto no demuestra que sus creencias no tienen una base racional o que ellos no son racionales. Las personas racionales son las que no tienen certeza de la verdad de sus creencias y que están abiertos a revisarlas si las evidencias lo requieren. Consecuentemente racionalidad y acuerdo no están conceptualmente vinculados.

Pero ¿qué ocurre cuando se está de acuerdo en cuestiones de fondo, científicas, "teóricas" o de principios pero no en cuestiones de políticas concretas, estrategias o asuntos relacionados con la práctica? Algunos filósofos piensan que las cuestiones prácticas se pueden incluso resolver algorítmicamente. Todo es cuestión de aplicar principios generales a situaciones específicas. Esta posición ignora las dificultades de emitir juicios prácticos con que se encuentran cotidianamente muchas personas en el ámbito de la medicina, de la resolución de cuestiones legales, en ingeniería, en la enseñanza... Cuando se utiliza la vía argumental de aplicación de principios generales para tratar de emitir juicios racionales sobre cuestiones complejas en solucionar problemas prácticos el fracaso suele ser frecuente. No basta con la aplicación de reglas. El problema está en que hay un conjunto de habilidades que no pueden ser enunciadas en forma de reglas y que sólo se aprenden confrontando situaciones particulares con juicios también particulares sobre esa situación. La investigación es una tipo de actividad que lo ejemplifica, y lo mismo ocurre con un enorme conjunto de actividades de carácter práctico como la cocina, la mecánica, la enseñanza, la enfermería, la abogacía. Todas estas actividades de tipo profesional funcionan guiadas por reglas, pero estas reglas son sólo guías de conducta que deben ser interpretadas para poder ser aplicadas a circunstancias particulares. La elaboración aristotélica de distin-

tos tipos de conocimiento, recurre a la *phronesis* (sabiduría práctica), para resolver este problema. Los que defienden que las decisiones sobre cursos particulares de acción no presentan problemas especiales, ignoran el carácter distintivo de la sabiduría práctica.

Esto no demuestra que en la deliberación racional práctica los participantes necesariamente tengan que llegar a acuerdos. Sólo quiere decir que el acuerdo en cuestiones de principio no garantiza el consenso en asuntos prácticos sobre la base de la aplicación de esos principios generales.

Pero es precisamente en la discusión de asuntos políticos que las particularidades no pueden ser pasadas por alto. Cuando las personas argumentan qué políticas deben guiar la vida que hacen juntos, necesariamente deben hablar sobre las reglas por las que ellos, como comunidad particular deberían organizar su existencia. En esta discusión deben incluir los intereses particulares, las historias, las lealtades, las capacidades, los miedos y las aspiraciones de los miembros del grupo en cuestión. Los antecedentes, las personalidades y los contextos de interacción de las personas concretas implicadas son esenciales para la cuestión que se trata en las discusiones sobre políticas prácticas. (B. Fay, 1987: 182-183)

Fay propone "incluir" en la discusión estos aspectos, en un sentido profundo, no sólo se trata de "hablar" de esos asuntos. Se trata de que, incluso, los resultados de la discusión reflejen la personal e idiosincrásica forma de las personas implicadas en la discusión. La respuesta "correcta" a las cuestiones de tipo político no se pueden separar de las particularidades de los individuos para los que es un problema. Por lo tanto si la noción de acuerdo racional depende de la idea de discusión y de la solución que se abstrae de la idiosincrasia de los particulares que discuten, esta idea debe ser abandonada, por lo menos en lo referido a asuntos políticos.

En tanto en cuanto el ideal de un acuerdo necesario depende de la noción de actores racionales, que hace abstracción de los detalles concretos de su existencia, este ideal debe ser abandonado, pues fracasa al hacer justicia en los juicios prácticos. Por lo tanto, hay argumentos suficientes como para rechazar la noción de que las personas racionales y que tienen buena voluntad, necesariamente encuentran consenso tanto en los principios como en las políticas para guiar sus vidas. La vida social está marcada por desacuerdos irresolubles, diversidad de perspectivas y juicios encontrados sobre la mejor manera de lograr lo mejor, incluso cuando nos comportamos racionalmente. Hay visiones sobre el consenso desesperadamente abstractas o tremendamente ingenuas. El desacuerdo no es necesariamente un signo de fracaso.

La cuestión del acuerdo tiene, evidentemente, que ver de forma directa con la cuestión de la consecución de la autonomía colectiva. Tanto en cuanto la autonomía requiere de las personas de un grupo que sean racionales y que tengan buena disposición para llegar a acuerdo sobre las concepciones y prácticas por las que ordenar sus vidas, la posibilidad de desacuerdo racional pone de manifiesto la existencia de límites

epistemológicos para conseguirla¹²⁶.

Incrustación

Finalmente otro de los límites de la ciencia social crítica relacionado con la autonomía colectiva es la *incrustación*. La autonomía colectiva no sólo requiere acuerdos racionales sobre qué es lo que deben hacer los miembros de un grupo. También es necesario que los miembros de ese grupo tengan el poder de actuar como desean. Este poder debe estar libre de los elementos que lo constriñen. Un colectivo debe determinar las condiciones de su propia existencia. Pero este ideal de autonomía colectiva, así formulado, parece poco convincente. Las personas están entrelazadas por los nexos causales que aprisionan la realidad y, por lo tanto, son muy dependiente de eventos que están fuera de ellas mismas y de su posible control para que el ideal de autonomía pueda ser aceptado en su integridad.

Existe una idea de la autonomía ligada a una concepción equivocada del poder de las personas: autonomía ligada a una concepción omnimoda de la naturaleza humana. Cuando se cuestiona esta creencia omnimoda, estamos ante el denominado fenómeno de la *incrustación*, donde los seres humanos son seres incrustados y donde se atempera, nuevamente, la concepción de la autonomía colectiva.

El mundo es independiente de nuestra voluntad. No hay una conexión *necesaria* entre lo que quieren las personas y lo que realmente ocurre. Una cosa es la necesidad lógica y otra la necesidad física. No hay necesidad entre los actos de la voluntad y el estado del mundo. Esto conecta con algunas ideas de Wittgenstein sobre la causalidad: la causalidad no es una relación de necesidad, es una relación de contingencia entre hechos empíricos.

Wittenstein es consciente de que existe una perfecta distinción entre aquellas cosas que los humanos podemos iniciar y aquellas otras que no. Trata de mostrar la posibilidad de ver algo sobre nuestra propia situación que la vida ordinaria nos impide ver: que incluso en los movimientos y en los intercambios ordinarios con el mundo que nosotros iniciamos, lo que nosotros queremos funciona sólo porque una red de eventos completamente externos a nosotros se comportan de una determinada manera. Basta con que falle alguna de estas rutinas para que lo percibamos de forma dramática.

¹²⁶ Fay (1987: 184-190) aborda también la concepción de Habermas de la autonomía colectiva basada en la competencia comunicativa y en su teoría de la acción comunicativa, con la que manifiesta un profundo desacuerdo.

La fragilidad de nuestro poder y la dependencia de cosas externas que tenemos se pone de manifiesto.

El incremento del conocimiento humano no ha alterado estas condiciones de fragilidad y dependencia. Como seres naturales, los humanos están enredados en una madeja de hechos interrelacionados cada uno de los cuales influye en los otros, y es estar entrelazados de esta forma lo que asegura su dependencia. A menos que las personas fueran capaces de controlar todos estos objetos y hechos, seguirían sujetos a fuerzas externas a su control. No podrían ser autónomos. (194)

Incluso en el supuesto de que el conocimiento científico permitiera el control de todo, la persona seguiría siendo parte de algo que sería igualmente contingente. La única forma de salirse de esta situación es la de convertirse en un ser necesario, para lo cual debería estar fuera de la red causal, con lo que lograría la independencia que la autonomía tiene como premisa.

Si esto es así, se pone de manifiesto la naturaleza ilusoria de un poder independiente sobre las condiciones de la existencia. Tanto las personas como los grupos están incrustado en un sistema de relaciones contingentes, como sugiere el "ideal ecológico". Las personas están profundamente imbuidas de su pertenencia a un mundo de cosas interrelacionadas que agudiza la conciencia de lo limitado, impredecible y frágil del la empresa humana. El ideal de autonomía colectiva no puede ignorar la incrustación. Los humanos nunca podrán controlar real y totalmente las condiciones de su existencia y convertirse en dueños de su propio destino.

Ilustración

La teoría crítica es una teoría comprometida con los procesos de ilustración de las personas. La crítica de posiciones diletantes, ciertamente anecdóticas, pero presentes en determinados ambientes, es lo que llevaba a Kumar a fustigar a los tediosos y monótonos escritores de izquierdas, que se dedican «a vender las mismas palomitas de maíz que habían vendido ya en los años sesenta» (en Joseph P. Farrell, 1994: 109). En esa galería de la frivolidad, no han faltado otros que han desplegado un elegante discurso crítico como algo poco relacionado con prácticas sociales, con compromisos prácticos con la realidad que les circunda, tan prosaica, tan mediocre, tan despreciable. Es, por ejemplo, la actitud de los "marxistas de café", del "socialismo de *champagne*", de muchos socialdemócratas "que sacan a pasear la teoría crítica los domingos por la tarde y los días de asueto", o la de aquellos que se dedican profesionalmente a alimen-

tar la escolástica académica que se devora a sí misma. Frente a ellos, están todas las tribus de catequistas, guardianes de la ortodoxia y una variada gama de creyentes *gauchistas*, cuyo entusiasmo emula el vacío de su capacidad analítica. En fin, todas aquellas formas que ponen de manifiesto una cierta incapacidad para superar el verbalismo o el más trivial de los activismos. Pero la teoría crítica poco tiene que ver con esta caricatura, ciertamente benévola.

Las personas que se han acercado a la teoría crítica de buena fe han encontrado una particular coherencia entre el pensamiento, los valores, las formas de ver el mundo y las prácticas. La necesidad de una práctica teóricamente iluminada, la defensa de que la teoría crítica debe alentar procesos de ilustración, ha sido uno de sus rasgos distintivos. La teoría crítica no es solamente una forma de entender la naturaleza social de los seres humanos, ni una teoría que se limite a señalar algunos de los valores o finalidades de la vida humana y a tener una comprensión autocrítica de sus limitaciones, sino que es una teoría que tiene que ver con la realidad, con la práctica, con la acción consciente de la personas. Esta es una aspiración esencial¹²⁷. ¿Cómo cumple la ciencia social crítica el requisito de ser una ciencia de carácter práctico? La respuesta a esta cuestión sitúa a la ciencia social crítica en las antípodas de la especulación. Esta aspiración la realiza la teoría crítica asumiendo, en primer lugar, que toda teoría crítica tiene carácter educativo y debe adoptar estrategias educativas en relación con las personas que la asumen o que constituyen su audiencia¹²⁸. En este sentido, no sólo la teoría crítica general, sino la teoría crítica de la educación debería ser también educativa.

La ciencia social crítica aspira a ser catalizadora de cambios sociales funda-

¹²⁷ Brian Fay (1987) en el libro, tantas veces citado en estas páginas, *Critical Social Science*, dedica los capítulos 5 y 6 a estudiar la dimensión práctica de la ciencia social crítica, y por tanto, a estudiar los cruciales procesos de ilustración, capacitación y emancipación. En el capítulo 5, desarrolla la teoría educativa de la ilustración que requiere la ciencia social crítica. Y explora las relaciones entre la teoría crítica y su audiencia, es decir el grupo de personas al que se supone que va a ser ilustrado. En el capítulo 6, discute las concepciones del poder implícitas en la idea de una ciencia crítica. La concepción que Fay defiende como coherente con la ciencia social crítica es la denominada concepción diádica del poder. El capítulo termina con una revisión de las estrategias encaminadas a lograr más poder para los oprimidos de forma que lograr la emancipación sea una aspiración realmente práctica.

¹²⁸ Conviene deshacer cuanto antes cualquier equívoco: aquí no solamente he hablado de la *teoría crítica de la educación*, como una teoría particular inspirada en la ciencia social crítica, se ocupa en un sentido amplio de los fenómenos educativos y particularmente de la escolarización y del profesorado. Aspecto que he resaltado en diversas ocasiones a lo largo del texto, sino que también el rasgo *educativa*, afecta a la teoría crítica en general. El término *educación, ilustración, iluminación*, se usa aquí como epíteto de la propia ciencia social crítica, como uno de sus atributos o requisito. Además, toda teoría crítica de la educación, debe ser, lógicamente educativa.

mentales fomentando dos tipos de procesos: la educación de las personas y su capacitación. Pero hablar de ilustración, es hablar del conocimiento, de cuál es el papel del conocimiento en general y, más específicamente del conocimiento científico. Estamos relativamente habituados a contemplar desde un punto de vista secularizado el conocimiento, cuya función dista del que poseían, por ejemplo, los griegos. La revolución científica técnica ha irrumpido en nuestras vidas y su presencia es invisible, siendo así que juega un papel central en la vida social. Su potencial es tan grande que puede ser la base de la profunda transformación del mundo social y natural. De hecho, en parte es así: «el actual conocimiento científico tiene un poder del que carecía el conocimiento científico antiguo, un poder que puede alterar las condiciones básicas de la existencia humana. La ciencia puede abrir los secretos del cosmos de tal manera que puede darle a las personas la capacidad de controlar las fuerzas que durante largos periodos de tiempo los ha hecho su prisionero» (Fay, 1987: 85). Pero esta es una conquista reciente, sometida a un ritmo exponencial de crecimiento. Postman y Weingartner (1981), recurren a un símil muy sugerente, referido exclusivamente a los cambios tecnológicos en los medios de comunicación:

Utilizaremos la metáfora de la esfera del reloj. Tomemos como unidad total divisible para la esfera el tiempo durante el cual el hombre ha disfrutado de las técnicas de la escritura. Nuestro reloj representará así unos tres milenios y cada minuto unos cincuenta años. Basándonos en esta escala, no se han producido cambios significativos en los medios de difusión hasta hace unos nueve minutos. En dicho momento empezó la utilización de la imprenta en la cultura occidental. Hace tres minutos llegaron el telégrafo, la fotografía, y la locomotora. Hace dos minutos, el teléfono, la prensa rotativa, películas animadas, el automóvil, el aeroplano y la radio. Hace tan sólo un minuto, el cine sonoro. La televisión ha aparecido dentro de los diez últimos segundos, los computadores, en los últimos cinco, y los satélites de comunicaciones en el último. El rayo láser —quizá el más potente de los medios de comunicación— surgió hace tan sólo una fracción de segundo. (N. Postman y Ch. Weingartner, 1981: 26)

Postman y Weingartner publicaban, *La enseñanza como una actividad crítica*, en el año 1969. Es un libro que refleja muy bien gran parte de los tópicos de la "década prodigiosa", de forma incisiva e imaginativa y que aquí se leyó una década después. En él proponen a las escuelas «autorreconvertirse conscientemente en centros de adiestramiento para la "subversión"» (22), pues entienden que la tarea de las instituciones educativas debería ser el «conseguir un alto grado de independencia de las coerciones intelectuales y sociales de la propia tribu» (20). Desde entonces la vertiginosa aceleración con que aparecen «cosas que se pueden enchufar», ha seguido un ritmo tan rápido, que incluso produce vértigo. Los amigos de la pasión catódica, ya han diseñado "fabulosos cambios" cuando la tela de araña de fibra óptica cubra la aldea global y nos desplazemos cómodamente por las autopistas de la información en nano

segundos. La educación o ilustración tiene que ver directamente con el aumento del conocimiento disponible y con su acceso y distribución. Hoy la aspiración del conocimiento teórico para aumentar drásticamente el poder de las personas ha tomado dos formas: la primera es la concepción *instrumental* de la teoría y la práctica, y la segunda es la concepción *educativa* de la teoría y la práctica. Ambas descansan en la creencia compartida de que el conocimiento científico es útil para la humanidad, puesto que les proporciona los medios para cambiar su existencia. Pero difieren significativamente en la forma de concebir el papel y la naturaleza del conocimiento científico en este proceso.

En la actualidad la concepción instrumental ha sido la forma preeminente de concebir el poder del conocimiento científico. Es importante entender en qué sentido la ciencia social crítica aspira a ser una fuerza práctica, asumiendo una concepción no instrumental sino educativa y por lo tanto es necesario volver a algunos de los argumentos que utiliza para criticarla.

La concepción instrumental de la teoría y de la práctica es calificada¹²⁹ como una acción instrumental dirigida a la adquisición del fin elegido sobre la base de un cálculo racional de cuáles son los medios más apropiados para adquirirlo. El trabajo del pensamiento abstracto es el de proporcionar el material por medio del cual ese cálculo puede ser efectuado. Como vimos, esta idea aparece revivificada en Weber, es una de las características del periodo histórico contemporáneo: la concepción sobre la utilidad del conocimiento. Es concebido en términos de capacidad para proporcionar los medios por los que la acción instrumental pueda ser exitosa. Este es un proceso que se inscribe en otro proceso más amplio de "racionalización" de la vida moderna y que hunde sus raíces en el ascetismo protestante para intervenir en el mundo y transformarlo. Pero el proceso de racionalización se sostiene también por la metamorfosis de todas las áreas de la vida humana, por la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos.

La ciencia moderna se ha desarrollado básicamente como servidora de una concepción instrumental de la teoría y de la acción por la forma que adopta la concepción instrumental. Esta forma es muy útil para los procesos instrumentales: al representar los fenómenos naturales en términos cuantitativos, al utilizar procedimientos experimentales para la comprobación de hipótesis, al desarrollar una concepción peculiar de lo que es la explicación (causal y nomológica), etcétera. Esta es la forma más adecuada para una acción instrumental efectiva. Conociendo las causas naturales y los efectos de diversos hechos, se tiene la base para la intervención exitosa sobre el flujo de acontecimientos y de esta forma encontrar los resultados deseados. La ciencia

¹²⁹ Es calificada por Max Weber como una acción *zweckrational* (acción racional intencionada dirigida a un fin, a un objetivo).

moderna ha aumentado considerablemente los elementos de predictibilidad. Queda claro, entonces, que mediante la manipulación de determinadas condiciones podemos hacer algo o evitar que algo ocurra. Por lo tanto el poder de control sobre determinados procesos ha aumentado de forma espectacular. Comte, epigráficamente, decía: "de la Ciencia viene la Previsión, de la Previsión el Control". Este uso del conocimiento científico ha tenido un éxito considerable en el control de procesos materiales.

El éxito, sin embargo, del uso del conocimiento científico cuando no está confinado en los procesos materiales, desde estos presupuestos de predicción y control, es sólo una pía aspiración. Su empleo, por ejemplo, en el control de la economía por parte de los gobiernos, o en la técnicas de modificación de conducta, por parte de los psicólogos del aprendizaje —en nuestro país aun están calientes las páginas de los manuales que se utilizaban no hace demasiado tiempo—, la utilización de teorías sociales científicas han servido sólo de base para la llamada ingeniería social. La concepción instrumentalista de la teoría y de la práctica incluye en el mismo saco a cualquier teoría científica como una teoría nomológica. Desde el momento en que la utilización instrumental de las ciencias nomológicas obtienen éxitos incontestables y las tecnologías hacen su aparición en todos los campos de la vida humana, es cuando se convierte la concepción instrumental en concepción hegemónica.

La teoría social crítica se opone a la concepción instrumentalista, erigida en mito, y levanta como alternativa una concepción educativa de la ciencia. Esta aproximación no ve la teoría social como algo que se pueda manipular a través de variables de tipo causal, de tal forma que las personas podamos obtener lo que queremos con la manipulación de esas variables de una manera eficaz.

La teoría social es vista como un medio por el que las personas pueden adquirir una visión más clara de quiénes son, y de cuál es el significado real de sus prácticas sociales como primer paso para llegar a ser personas diferentes con una organización social diferente. [...] El propósito de las teorías científicas es el de engendrar autoconocimientos y con ellos liberar a las personas de la opresión de sus respectivos órdenes sociales. (Fay, 1987: 89)

El origen de la ceguera con respecto a la función del conocimiento social está en las condiciones opresivas y frustrantes. Estas condiciones existen, en parte, por la ignorancia sistemática de las personas de sus propias necesidades y de la naturaleza de sus relaciones y actividades. Los educadores son los elementos catalíticos que pueden remover todas estas falsas concepciones sobre el mundo y sobre sí mismos. Desde una perspectiva educativa

el conocimiento juega un papel fundamentalmente diferente del que juega en el modelo instrumentalista: no aumenta el poder de las personas informándolas de cómo lograr sus fines estableciendo ciertas relaciones causales para lograrlos. Mas

bien, intenta liberar a las personas de estas relaciones causales proporcionándoles otros fines diferentes. (Fay, 1987: 89)

Existe pues una oposición absoluta entre la concepción educativa y la instrumentalista. En la educativa el conocimiento no proporciona medios para intervenir en un proceso causal, sino para trascender ese proceso; no se trata de aprender a conseguir lo que queremos, sino de aprender cómo podemos querer cosas diferentes; no se precisa un conocimiento externo sobre determinadas variables para poderlas manipular, sino autonocimiento para poder liberarnos de ellas; no se trata del desarrollo de habilidades para trabajar eficazmente con un determinado sistema, sino de adquirir el poder de alterar ese sistema. La utilización de la concepción instrumental sobre la teoría y la práctica en el terreno de la vida social ha tenido funestas, equivocadas y peligrosas consecuencias. Su aplicación sistemática a los problemas humanos no ha producido una mejora de vida de las personas.

Si hoy la concepción instrumentalista es hegemónica, es porque se ha producido una extrapolación de la esfera meramente física, a la vida social de sus presupuestos. Esta extrapolación sistemática ha devenido en un auténtico proceso de deshumanización. Primero por la creación de un mundo elitista, donde unos pocos manipulan a muchos mediante la manipulación de ciertas regularidades; la ingeniería social se basa en estos principios, pensando que se pueden manejar de forma racional y objetiva los procesos sociales, manipulando a las personas y el medio en el que se desenvuelven. Es además, un mundo regido por criterios autoritarios, pues los que lo manejan deben poseer un conocimiento experto al que no tienen acceso otras personas. Presupone que los poseedores de esos conocimientos están en una situación de poder con respecto a la sociedad.

Para la concepción educativa, esta forma de control es una forma de dominación que prescinde de la capacidad de reflexión de los dominados para cambiar su propia vida: les niega la capacidad de crear y recrear las condiciones de su existencia. La concepción instrumentalista convierte a las personas en esclavas, en objetos de la naturaleza, no en personas¹³⁰. Esto nos conduce a un segundo tipo de crítica: el instrumentalismo como una concepción "reificadora". Consiguen el estancamiento, reificando y creando una nueva forma de extrañamiento en las personas. El resultado más demoledor es la desaparición o la negación de la autorrenovación generada por la reflexión¹³¹. El instrumentalismo consiste en el tratamiento de los asuntos humanos

¹³⁰ La crítica al paradigma técnico, realizada con profusión tanto dentro como fuera de nuestro país, supone la crítica de la racionalidad instrumental y sus manifestaciones en distintos ámbitos de la educación: Escudero, Gimeno, A. Pérez, Contreras, Felix Angulo, Xurxo Torres, Marrero, Area, Bonafé, Grundy, Popkewitz, etc.

¹³¹ Ver esta posición educativa en Horkheimer: *El eclipse de la razón*; Marcuse: *El hombre unidimensional*; Habermas: *Teoría y praxis y Hacia una sociedad racional*.

de acuerdo con un conjunto de leyes establecidas independientemente de los deseos de los actores sociales. Tratarlos así es convertirlos en cosas. La raíz de este problema está en la forma que el instrumentalismo tiene de legitimar el conocimiento de forma nomológica, donde consecuentemente la vida humana está sujeta a regularidades que se pueden comprimir en una serie de leyes. Leyes que son independientes de los propios humanos y cuyo control y manipulación es la que asegura la mejora de las condiciones de vida.

El proceso de cosificación implícito en la concepción instrumental constituye una forma de autoextrañamiento, donde desaparece la posibilidad de que las personas se gobiernen a sí mismas, dependiendo de fuerzas externas que las dominan. Esta es una nueva y sutil forma de autoextrañamiento. Mantener esta posición implica que la sociedad es una entidad fija en sus elementos básicos. Los patrones básicos que gobiernan la vida social son independientes de las personas.

Para Ángel Pérez Gómez (1988) la socialización de los profesionales en general y de los docentes en particular en el seno de la racionalidad técnica tiene consecuencias profundas en el ámbito de lo escolar. La actividad profesional desde la racionalidad técnica se entiende como una actividad instrumental «dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Para ser eficaces, los profesionales en ciencias sociales, como en otros ámbitos de la realidad, deben enfrentarse a los problemas concretos que encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación» (A. Pérez Gómez: 1988: 129). Siguiendo a Edgar Schein, distingue tres niveles en el conocimiento profesional: un primer nivel, compuesto por las ciencias básicas o disciplinas subyacentes sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla; un segundo nivel, compuesto por las ciencias aplicadas o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas; y un tercer nivel, compuesto por competencias y actitudes que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente. A partir de aquí concluye la dependencia del conocimiento técnico, del conocimiento que proporcionan las ciencias aplicadas y estas del conocimiento que se obtiene de las ciencias básicas.

Al mismo tiempo conviene tener presente que los diferentes niveles de jerarquía en los tipos de conocimiento suponen, en la realidad, diferentes status académicos y sociales para las personas que los producen. Tiene lugar así, en la práctica, una auténtica división del trabajo y funcionamiento relativamente autónomo de los profesionales en cada uno de los diferentes niveles. La racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica, a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y su confrontación gremial. (A. Pérez

Gómez, 1988: 129-130)

La segregación del conocimiento en distintas instancias se reproduce a nivel personal e institucional en la separación entre investigación y práctica, entre personas que investigan y quienes ponen en práctica lo investigado. A los prácticos sólo se les encomienda la puesta en práctica, el desarrollo de medios para la búsqueda de fines que están fuera del alcance de su decisión. A este respecto desde posiciones críticas se aboga por la desaparición de las supuestas fronteras entre disciplinas básicas y aplicadas de la educación y de las tareas propias de la educación y de la investigación educativa entre "prácticos" y "teóricos" (S. Kemmis, en S. Grundy, 1991: 10). Segregación que se reproduce entre la esfera de la práctica educativa y la de las decisiones políticas y que no se duda en calificar de improductiva y destructiva. Estas consideraciones tienen para Ángel Pérez un peso fundamental en los propios procesos de educación de los que van a ser educadores.

Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo, y, en particular en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de la enseñanza como intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico, y la formación docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias, son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica. (A. Pérez Gómez, 1988: 130)

La comprensión instrumental y no educativa del conocimiento aleja la posibilidad de que los profesores lleguen a dominar las claves desde las que se dirige su propia actividad. Este es el meollo de la cuestión que quiero plantear. En este trabajo de alejamiento, con múltiples ramificaciones, ha jugado un papel decisivo el intento sostenido de producción de conocimiento educativo desde una perspectiva instrumental, que en el caso de la educación, como decía A. Pérez, se ha desarrollado en torno al paradigma proceso-producto. Perspectiva que el mismo autor estudió de manera más amplia en su trabajo sobre «Los paradigmas contemporáneos de investigación didáctica» (1983a), resaltando no sólo sus limitaciones internas, sino procediendo a una suerte de demolición crítica de sus rasgos básicos: definición unidireccional de variables, que distorsiona el flujo real de las influencias en el aula y establecen relaciones de causalidad allí donde sólo hay determinados grados de correlación; reducción del análisis a los comportamientos observables y mensurables de alumnado y profesorado, convirtiendo la investigación en una grotesca simplificación que disocia los hechos de su significado y de la intencionalidad de los actores sociales; descontextualización del comportamiento docente que imprime una marcada inconsistencia a la investigación que ignora el entramado de transacciones que dan a la enseñanza su

carácter de fenómeno peculiar; definición restrictiva de variables centradas en las calificaciones académicas y en el rendimiento escolar; rigidez en los instrumentos de observación y su consiguiente pobreza conceptual al responder a escalas de categorías predeterminadas dirigidas a preservar la objetividad y la estandarización, e incapaces de captar las contingencias, perturbaciones y complejidades típicas de la vida escolar, cayendo en la tautología; desconsidera las exigencias del curriculum considerando el comportamiento docente como variable independiente e incondicionada; y, finalmente, Ángel Pérez entiende que el paradigma proceso-producto, presta escasa o nula atención al alumnado como mediador activo del proceso de enseñanza aprendizaje. Deducir, como se ha hecho, a partir de estos presupuestos conocimiento de carácter normativo con respecto a la docencia es algo muy cuestionable¹³². En todo caso la investigación educativa es un campo que hay que relativizar. En este terreno debería operar el tipo de reservas que Gary Fenstermacher (1989) propone:

Una de las razones clave que esgrimo para establecer una clara distinción entre investigaciones y razonamiento práctico es un deseo de presentar el valor y la fuerza de la experiencia, la ética, la pasión, etc., en el trabajo de los profesores. Los resultados de la investigación son una de tantas bases para valorar y modificar los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores. Según dice Fejerabend, "la ciencia es sólo un de las muchas ideologías que impulsan a la sociedad, y debería ser tratada como tal". (G.D. Fenstermacher, 1989: 170).

Si bien el origen de una concepción técnica explícitamente planteada en el ámbito de la educación puede rastrearse en las primeras décadas de este siglo, su eclosión en el mundo occidental se produce en torno a los años sesenta. Responde a un clima intelectual y social particularmente intenso sobre las posibilidades de desarrollo y control de los procesos educativos. Es la época de expansión del cientificismo educativo (Gage 1978, 1984), de la concepción productivista del curriculum (Gimeno, 1982), del desarrollo de innovaciones educativas de corte técnico caracterizada por un profundo optimismo racionalista en el cambio (metas, medios, evidencias). M^a. Teresa González y Juan Manuel Escudero (1987), citan, por ejemplo la opinión de Darling-Hammond que describe algunos rasgos de este enfoque, con estas palabras: «una perspectiva racionalista de la enseñanza presupone que, una vez que las metas de la educación han sido decididas por las autoridades competentes, los técnicos y expertos definirían los objetivos conductuales y los maestros enseñaría esos objetivos. La

¹³² Un relato pormenorizado del desarrollo del programa de investigación proceso-producto, desarrollado en los EE.UU.AA del Norte, puede encontrarse en Lee S. Shulman, 1989, «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». Así como un juicio valorativo mucho más benigno y comprensivo que el que aquí se expone.

ejecución del maestro y el aprendizaje del alumno pueden ser comprobados, y tales comprobaciones producirán medidas significativas del éxito de la empresa educativa» (49). Las opiniones sobre el sesgo tecnicista que se difunde por esos años es contundente. Wilfred Carr (1989b), por ejemplo, afirma:

En EE.UU. y Gran Bretaña, desarrollo curricular es un concepto moderno. En la primera mitad de los años veinte, qué enseñar en la escuela y cómo hacerlo se decidía fundamentalmente sobre la base del hábito, la tradición y la costumbre. El cambio curricular, incluso en la escasa medida en que tenía lugar, resultaba falto de coordinación, asistemático y lento. Sin embargo, inmediatamente después de la segunda guerra mundial, para muchos americanos llegó a ser evidente que sus escuelas no guardaban relación con el rápido progreso tecnológico y el cambio cultural. El tradicional curriculum escolar era contemplado como incapaz de preparar al alumno para su papel en la sociedad moderna y fue tomando cuerpo el argumento de que los contenidos y organización del curriculum no podían permanecer más tiempo en manos de los profesores y de las escuelas. Como resultado, se arbitró la intervención de especialistas curriculares con la tarea específica de producir nuevos planes curriculares y proponerlos como modelos para los niveles de enseñanza y aprendizaje que pudieran ser mejorados. Así fue como surgió en movimiento del desarrollo curricular. (W. Carr, 1989: 19-20)

El desarrollo curricular es entendido como un proceso técnico que sucede después de decididos los fines y valores que debe tener un sistema educativo, y que busca los medios para lograrlos. No es entendido como un proceso dialógico en el que fines y valores son objeto de negociación. En este proceso el profesorado es sistemáticamente marginado y reducido a la condición de consumidor de 'paquetes curriculares' producidos por expertos¹³³.

¹³³ De cómo se produce este proceso en nuestro país, de sus similitudes básicas y de sus especificidades, da cuenta el trabajo de Francisco Beltrán Llavador (1991), *Política y reformas curriculares*. En él trata de descubrir la relación entre la configuración de las distintas reformas ocurridas en nuestro país desde la Guerra Civil hasta nuestros días, y las razones sociales e históricas que las motivaron. Con respecto a la transición de un sistema educativo de corte idealista, basado ideológicamente en la retórica de la "Cruzada" y sus efectos aún hoy presentes, dice: «El proceso de racionalización curricular, iniciado a finales de los cincuenta, extendido durante todo el decenio posterior [...], se había iniciado como una sutil conciencia de la ineficacia de la labor escolar tradicional para lograr fines sociales concordantes con el nuevo rumbo por el que el país se encaminaba, en consonancia con el resto de países capitalistas desarrollados. Se contó para ello con la influencia de las aportaciones teóricas de los estudios curriculares estadounidenses y respondía al intento de sustituir la retórica idealista por la ciencia. La transformación no se operó tan sólo en el plano de los contenidos, sino que abarcó simultáneamente el resto de aspectos del curriculum: desde la formación del profesorado hasta la renovación de los materiales y libros de texto, pasando por la evaluación [...]. La prolongación de su influencia hasta el presente se pone de manifiesto con la peculiar adaptación curricular de la nueva reforma por parte del los profesores» (F. Beltrán Llavador, 1991: 134). Ahí tenemos que buscar el origen de la orientación tecnicoburocrática, como gusta denominar

Desde el momento en que ciencia y técnica se convierten en fundamento de legitimación ideológica para las sociedades capitalistas avanzadas, el curriculum pasa a ser uno de los instrumentos de esa legitimación, desde sus contenidos (dimensión científica) y desde su forma (dimensión técnica). La función instrumental del curriculum lo reifica; pierde de tal modo su carácter de relación, su dinámica y la posibilidad de que los sujetos que interactúan en el espacio curricular sean autónomos. El curriculum tecnocrático, cuyos principios de construcción y evaluación se declaran científicamente fundamentados y técnicamente aplicados, pretende ser independiente de las personas, con existencia objetiva y por ello manipulable y medible, por lo que sus modificaciones no tendrían en principio que afectar a otros elementos de los procesos instructivos. (F. Beltrán Llavador, 1991: 184)

Las repercusiones curriculares de la concepción instrumentalista de la ciencia en la sociedad moderna, si bien se manifiesta de forma generalizada en la década de las sesenta, tienen una larga tradición en la educación. José Gimeno Sacristán (1982) hace una reconstrucción crítica pormenorizada de la evolución de esta concepción en su libro *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*, como la forma más exitosa del «paradigma de racionalización científica», que tiene lugar en la educación. Paradigma que ha sufrido sucesivas transformaciones a lo largo del tiempo pero que ha mantenido los principios básicos coherentes con ese tipo de racionalidad y que funciona sobre el esquema que Gimeno resume cuando afirma:

Creo que puede demostrarse perfectamente cómo en muy buena medida la llamada pedagogía por objetivos o enseñanza basada en objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda

Beltrán a la corriente instrumental, según él «seguimos en cierta manera viviendo una suerte de "desarrollismo curricular" en nuestros centros de enseñanza y, lo que es peor, el gobierno socialista de nuestro país no se ha mostrado capaz de alterar esta circunstancia, por no decir que con sus medidas —Reforma y a la LOGSE— podría estar dándole una pátina que lo conservará durante un buen número de años todavía». Un hecho histórico clave en nuestro sistema educativo es la entrada y configuración de gobiernos formados por tecnócratas —procedentes del *Opus*— a finales de los años cincuenta, que en el terreno educativo implica, también la aparición de este fenómeno novedoso y por supuesto decisivo para la configuración técnica de la educación en nuestro país, que años más tarde se vería reflejada en la Ley General de Educación (). Las bases de la ideología instrumentalista estaban asentadas desde hacía una década, sobre todo a partir de la creación en 1958 del CEDODEP. Todo esto supuso la reconversión de las concepciones curriculares, que inevitablemente se reflejaron, como recoge Beltrán Llavador, en nuevos conceptos y vocablos: las unidades de trabajo, se derivaban de las unidades de aprendizaje y éstas de las unidades de enseñanza. «La enseñanza implicaba el aprendizaje, como éste implicaba el trabajo del alumno, lo que suponía acusar veladamente a la lección de pasividad al tiempo que deja traslucir con claridad la *adopción del paradigma presagio-producto*» (F. Beltrán Llavador, 1991: 132) (la cursiva es mía).

de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general. (J. Gimeno Sacristán, 1982: 14)

Otra consecuencia de la concepción instrumentalista, además de su carácter elitista y reificador es la de establecer las relaciones sociales existentes como *objetivamente necesarias*, y por lo tanto intocables. Si esto es así las personas no pueden ser conscientes de su propia dominación. La dominación se hace invisible. Las personas no poseen ni el discurso, ni los instrumentos para cuestionar el mundo social en el que viven, ni las relaciones sobre las que se establece.

A pesar de que la visión educativa comparte con la instrumental la idea del poder del conocimiento teórico para transformar la vida humana, no comparte el que se puedan trasvasar el mismo tipo de conocimiento de la esfera de la naturaleza a la esfera de la vida social, sin que se produzcan todas las consecuencias expuestas. Se hace necesario otro tipo de ciencia, de ahí la importancia de la ciencia social crítica sobre la base de una concepción educativa, donde se plasme la utilidad de la teoría para la vida humana¹³⁴.

Lo importante para una teoría crítica es liberar a las personas de los mecanismos causales que han determinado su existencia hasta ahora de forma muy importante, revelando tanto la existencia y la naturaleza precisa de esos mecanismos y consecuentemente privándolos de su poder. (B. Fay, 1987: 95)

Las situaciones de dominación que sufren las personas pueden, por tanto, ser el resultado de la ignorancia que las personas tienen de esa situación o la impotencia y el desconocimiento de los mecanismos para liberarse de ellas. Las personas se liberan de instituciones sociales opresivas, no sólo por el cambio de las ideas, las condiciones y las formas de conducta deben cambiar sobre la base de nuevas comprensiones de sí mismos. Adquisición que se logra en el desarrollo de procesos de ilustración.

Finalmente existe otra cuestión de fondo relacionada con la contraposición de las dos visiones, instrumental y educativa, de las que he venido hablando. Me refiero a la tradicional posición sobre la incompatibilidad entre *causalidad* y *libertad*, como formas antitéticas. Una acción no es libre cuando existe un agente externo que tiene el control sobre la racionalidad, no estando controlada por la deliberación de los afectados. Desde la perspectiva educativa se rechaza la acusación de que la teoría crítica, para liberar a las personas, las saca del reino de lo causal. La teoría crítica no proporciona medios para sacar a las personas de la esfera de lo causal, sino que trata de que sus sentimientos y acciones sean en algún sentido no causales. Sobre este viejo

¹³⁴ Hay quienes van más lejos deslegitimando toda concepción instrumental de la ciencia.

principio se basan las acciones de los que tienen una comprensión educativa. Un acto no es libre cuando su control está fuera de los sujetos. Cuando esto ocurre no es suficiente que la acción sea simplemente causada, sino más bien que esas causas sean de tal naturaleza que no incluyen la reflexión racional de las personas o las personas estén inermes para intentar comprenderlas y cambiarlas de forma concordante.

En el terreno de la ideación educativa y más concretamente en la reflexión sobre el papel del profesorado, la teoría crítica recoge también las aportaciones de Lawrence Stenhouse (1984), cuando introduce la figura del *profesor como investigador*. Como sujeto que opta por la libertad. Esta figura, sometida a múltiples interpretaciones, no tiene por qué interpretarse de forma restringida. El mismo Stenhouse, redefinió el concepto de profesionalidad ampliada. El profesor como investigador tiene indudables consecuencias para una profesionalidad crítica y cuestionadora del conocimiento. Frente a la concepción instrumentalista del ejercicio de la profesión docente, sugiere la no separación entre investigador y educador, de la persona que posee conocimiento experto de aquella otra que lo aplica. Ésta es una ruptura fundamental en nuestra comprensión del papel del profesorado.

Imaginémonos, por tanto, la existencia de una ciencia social crítica capaz de ayudar a las personas a tomar conciencia de su situación y de estimularlas educativamente para que la transformen. ¿Por qué no se producen los cambios deseados? Una ciencia social crítica ha de abordar también la naturaleza de las resistencias al cambio, si quiere realmente ser práctica. En el prólogo del *Programa de Transición*, León Trotski planteaba el problema de las condiciones objetivas y subjetivas para que una sociedad cambie. Llegaba a plantear el cambio o la revolución a escala planetaria. Y llegaba a la siguiente conclusión: las condiciones objetivas estaban maduras para la transformación social y política de la humanidad, el problema radicaba en la inmadurez de las condiciones subjetivas¹³⁵. Acabamos de ver la posibilidad de subvertir el proceso de comprensión causal propuesto desde una perspectiva instrumentalista. Pero se constata, de forma no menos intensa la persistencia de la resistencia de muchos sectores sociales al cambio, a una nueva toma de conciencia. De esas situaciones se puede fácilmente caer en la tentación de extraer la conclusión de la inutilidad o de la incapacidad de la teoría crítica: ¿Por qué se rechazan las posibilidades de regeneración que ofrece la teoría crítica?

Tendría que convenirse que la cuestión de la toma de conciencia es un problema de enorme envergadura, precisamente por el tipo de obstáculos y de falsas comprensiones que intenta remover. Fay advierte que la resistencia es una actitud com-

¹³⁵ Para él las condiciones subjetivas que retrasaban los procesos revolucionarios se centran en la falta de organizaciones capaces de dirigir este proceso. La crisis revolucionaria estaría centrada desde su comprensión de los procesos de transformación social en la crisis de las direcciones revolucionarias.

previsible precisamente por el tipo de ignorancia que la teoría crítica trata de eliminar.

Debajo de las prácticas sociales represivas existe todo un complejo entramado de autoincomprensiones sobre la naturaleza de las propias necesidades, sobre la formas en que se puede lograr la felicidad y sobre la naturaleza de las relaciones sociales, todo esto agravado porque no son posiciones mantenidas de forma individual, sino compartidas por grupos enteros de personas. Estas incomprensiones tienen un profundo arraigo porque no son sólo ideas, sino forman parte de la ilusiones de las personas y forman parte también del universo de sus relaciones cuando hablan sobre sí mismas o con otras personas. (Fay, 1987: 98)

Adquirir una nueva identidad es un proceso extremadamente difícil. Pero además existen otras cuestiones relacionadas con la resistencia, que se podrían denominar de orden estructural. Determinadas creencias se basan en la existencia de determinadas condiciones. Marx, por ejemplo ligaba la propia existencia de la conciencia a las condiciones materiales. Hablar de condiciones es hablar de la propia organización social y la propia experiencia social que impide, en ocasiones, cualquier introducción de cambio. ¿Qué tipo de estrategias elabora la teoría crítica para enfrentarse a estas situaciones?

Las resistencias se han abordado tratando de arraigarse en la realidad que se pretende transformar, eludiendo, por tanto, la actitud moralista del que trata de "convencer" por medios puramente verbales. Se trata del compromiso con la realidad, desde dentro de la propia realidad. Se ha abordado estratégicamente, también, contraponiendo y ofreciendo la ideología crítica a las personas afectadas, entrando en un proceso de debate sobre las falsas y verdaderas concepciones en que se sustentan las autocomprensiones. Y también, tratando de demostrar que por medio de una teoría crítica el orden social puede ser alterado, de tal forma que las creencias de las personas sean percibidas como inadecuadas para esa nueva situación. El conjunto de las tres estrategias pone de manifiesto la forma en que la teoría crítica trata de superar la resistencia de las personas, para lo cual es necesario que se den de forma indisoluble cambios estructurales específicos, así como la necesidad de una teoría para dar sentido a esos cambios asumiendo los intereses de las personas.

Pero las estrategias en el campo de la teoría crítica también son susceptibles de ser utilizadas de manera instrumental. De hecho no es sólo una posibilidad teórica, sino una experiencia histórica. Ocurre cuando se establece el carácter previo de las condiciones causales a las posibilidades de análisis crítico por parte de las personas, cuando se sustituye la participación de los afectados por la presencia de una élite que se arroga esa capacidad. Se hace una interpretación instrumentalista de la teoría crítica

cuando alguien sustrae al análisis de esas condiciones a los propios afectados¹³⁶.

Esto no obsta para admitir que cualquier teoría crítica al ser trasladada al terreno de la acción necesite hacer un análisis del conjunto de factores que inciden en los procesos educativos, lo que en cierta medida es admitir que los procesos de ilustración conllevan cierto grado de manipulación instrumental. Fay los expresa diciendo que «de hecho el descubrimiento de estas condiciones necesarias es un asunto que los teóricos críticos no pueden ignorar. Por el contrario, es absolutamente esencial para ellos el desarrollar, como parte de su teoría general, un análisis de las condiciones bajo las cuales las personas puedan clarificarse ellas mismas». (Fay, 1987: 104). Si como vimos la teoría crítica tiene como objetivo principal el producir una acción ilustrada, debe producir una revisión de las condiciones a partir de las cuales las personas puedan entrar, a su vez, en un proceso de revisión de su situación. También debe tener previsiones sobre cuál va a ser la reacción de las personas hacia las que va dirigido su mensaje, pues si no la teoría crítica no podrá valorar la naturaleza del rechazo de que es objeto. Y, además, esta reflexión es necesaria para que la teoría crítica no degenera en puramente instrumental.

El mayor daño para cualquiera que aspira a cambiar la forma de pensar, sentir y actuar de las personas es el dogmatismo que degenera en tiranía. Una manera que

¹³⁶ A este respecto suelen citarse como teorías instrumentalistas las concepciones de Lukács y de Marcuse. El primero atribuye al *partido*, vanguardia del proletariado, la capacidad de propiciar los procesos de toma de conciencia, los procesos educativos; y el segundo, alejándose de las tesis marxistas clásicas, sitúa al estudiantado y a otros sectores marginales de la sociedad como motores de la transformación social. Ambas posturas suponen una concepción instrumentalista en el sentido de establecer un número reducido de personas que manejan las claves causales del cambio y la transformación. La concepción educativa del cambio entiende que los procesos educativos están ligados a las personas afectadas por situaciones de explotación como protagonistas de su propia transformación, no delegando en otros esa capacidad. Cuando no se asume esta posición desde dentro o desde fuera de la teoría crítica, B. Fay (1987) entiende que hay un retorno sin paliativos a una concepción instrumentalista. Como se ha dicho, ésta no es una posibilidad imaginaria, Lukács y Marcuse son dos ejemplos notables de este retorno. El primero de ellos en su libro, ya clásico, *Historia y conciencia de clase*, opta por una concepción educativa, sobre todo al contemplar la reificación como fuente de poder y de la inadecuación del capitalismo. De ahí extrae la necesidad de desarrollar la conciencia de clase como la meta de la actividad revolucionaria, pero al no existir ninguna garantía del éxito de este proceso, el partido comunista debe separarse del resto de la clase obrera y tomar el poder en nombre de ella. Desde esa posición el partido podrá alterar las condiciones económicas y sociales y posibilitar al resto de la clase el surgimiento de la conciencia para la construcción del verdadero comunismo. Sobre esta concepción instrumentalista, semejante a la de Lenin, Lukács se opuso a las posiciones, por ejemplo, de Rosa Luxemburgo. Marcuse, especialmente en su obra *Un ensayo sobre la liberación*, aún asumiendo el enorme potencial de liberación humana que existe en las sociedades desarrolladas tecnológicamente, entiende que todos los miembros de la sociedad, incluida la clase obrera, son los soportes de este sistema económico y social irracional. El proceso de unidireccionalidad de la sociedad ha alcanzado un grado tan extremo que se han convertido en sus más fieles servidores. Para Marcuse la conciencia sólo puede emerger de grupos marginales de la sociedad industrial. Permanece así la misma concepción manipulativa y autoritaria de la teoría del cambio, introduciendo una deriva instrumentalista ante la imposibilidad de enfrentarse al problema de la resistencia.

utiliza la teoría crítica para diferenciarse del mero dogmatismo es la exposición de las condiciones que si se dan pueden demostrar que la teoría es falsa. El descubrimiento de las condiciones bajo las cuales las personas pueden ahora considerar un análisis de su propia situación, es un ingrediente importante de esta tarea. (105)

Un ejemplo notable de esta concepción educativa son los escritos educativos de Paulo Freire (1976, 1978, 1984, 1986), donde se elabora una teoría crítica sistemática para los analfabetos pobres de los países subdesarrollados, articulada sobre el concepto de *concientização*.

La *concientização* es el desarrollo de una conciencia radical, aprender a ver que ciertas formas sociales son opresivas y que pueden ser cambiadas explotando ciertas contradicciones sociales, políticas, y/o económicas; incluye también la utilización de esta conciencia radicalizada para iniciar y guiar la acción en contra de los opresores. (B. Fay, 1987: 106)

La posición de Freire ilustra de manera clara el proceso de ilustración¹³⁷. Gran

¹³⁷ Paulo Freire es conocido por sus propuestas y por su compromiso práctico en la alfabetización de adultos y por la revitalización de sus concepciones desde la moderna teoría crítica de la educación (Giroux, 1981; Kemmis, Grundy). Sería imposible entender su programa de alfabetización sin hacer referencia a algunas claves de su filosofía social y educativa. Son muchas las concomitancias de su pensamiento con las de un marxista heterodoxo como Gramsci. Los dos sitúan la liberación en el terreno de la conciencia y de la cultura, es decir en el terreno de la superestructura de la sociedad. El problema de la hegemonía es un problema de ganar la batalla por el consenso social y este es un problema de conciencias, de ganar las conciencias... Freire ha construido una teoría de la educación que considera seriamente la relación existente entre la teoría radical crítica y los imperativos del compromiso y la lucha por la liberación humana. Teoría básicamente centrada en la comprensión de la dinámica y complejidad de la dominación. No como una dominación exclusivamente de clase, como forma universalizada de opresión, sino como una dominación que abarca la totalidad de las esferas de la persona. Sería, por otra parte, imposible entender la obra del pedagogo pernambucano fuera del contexto sociohistórico latinoamericano, de las enormes contradicciones económicas, demográficas, sociales, políticas y culturales de este continente. Sin ánimo de hacer una síntesis de su pensamiento educativo, destacaría las siguientes ideas: *La educación es un proceso de liberación humana*. Liberación que se logra por la "concienciación", que hace de los sujetos humanos algo más que objetos de las historias. «"Sujetos" son aquellos que conocen y que actúan; objetos son aquellos que son conocidos y sobre los que se actúa». La educación tiene por objeto convertir a todos los hombres en sujetos, con capacidad para autodeterminarse individual y colectivamente. Esto hace que puedan transformar el mundo y la sociedad. En Freire, *la educación es una praxis liberadora: "Reflexión sin acción es verbalismo, acción sin reflexión es activismo"*. Tanto la historia personal de Freire como su obra es un intento de romper la dicotomía entre teoría y acción. La educación es una *praxis liberadora*: esa mezcla entre reflexión y acción. Se trata en definitiva de romper la separación entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica. Esta nueva unidad es lo que Freire denomina "praxis". Pero además, *la educación es un proceso basado en el diálogo*, un proceso dialógico. No tienen que ver nada con el "depositar", con el colocar (educación bancaria) conocimientos por parte del profesorado en el alumno. Es un proceso de diálogo donde

todos enseñan y todos aprenden. Para Freire el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres. La educación tiene carácter dialogal y no monologal (como ocurre en el discurso liberal sobre la escuela). Por eso la educación es un acto amoroso. En cierto sentido estas tesis guardan también similitud con las de Habermas sobre la racionalidad discursiva. Freire dice que los oprimidos deben "tomar la palabra", "ponerle nombre a las cosas". Todas estas metáforas aluden a una situación ideal donde existe libertad para el diálogos, como expresión de la democracia absoluta, situación en la que desaparece "el mundo del silencio", el mundo de los que no dejan oír su voz. Otra de las ideas centrales de su pensamiento puede ser resumido en su conocida frase: «*Nadie salva a nadie, nadie se salva sólo, las personas se salvan en comunión*». La dimensión social de la concepción freiriana de la educación y de la emancipación es otra de sus claves filosóficas. En coherencia con estos principios, su programa de alfabetización no deja de ser un referente en el que se miran muchas propuestas educativas de corte crítica. Su método de alfabetización logró resultados extraordinarios. En 45 días un analfabeto podía "decir su palabra", "ser dueño de su propia voz". Si en 1964 no se hubiera producido un golpe militar contra el gobierno progresista de Goulart, se hubieran creado en el país 20.000 Círculos de Cultura. Pero Freire defendía una concepción crítica de la alfabetización, que no culpabilizaba al analfabeto, convirtiendo el analfabetismo en un "mal absoluto" que hay que erradicar. El analfabetismo —decía— no es una plaga, ni una enfermedad. No es un reflejo de la incapacidad de los pueblos, ni de su falta de inteligencia, ni de su apatía. El analfabetismo es resultado de la estructura de una sociedad en un momento dado. La alfabetización para Freire, aparece como un derecho fundamental de la persona y no como un regalo de los que saben hacia los que no saben (alfabetización ingenua, falsamente humanista). «*Nadie ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados "incultos", los "absolutamente ignorantes", que "incapaces de dirigirse", necesitan de la orientación, de la dirección, de la conducción de los que se consideran así mismos cultos y superiores*». La alfabetización forma parte de la democratización de la cultura y ésta es una parte fundamental de la democratización política. No consiste en la vulgarización de la cultura, sino que implica la participación crítica de los individuos. Superar la *conciencia ingenua*, que se cree superior a los hechos, que cree que los domina desde fuera y que por lo tanto cree que los puede interpretar como le agrada; y superar la *conciencia mágica*, que capta los hechos y les otorga un poder superior, que domina su conciencia y al cual se somete (el *fatalismo* es una manifestación de esta conciencia de persona vencida que se cruza de brazos), por medio de la *conciencia crítica*, que es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica con sus correlaciones causales. Es un trato de sujeto a objeto de la que se desprende el conocimiento expresado en el lenguaje. Hay una correspondencia entre el tipo de comprensión, de conciencia y el tipo de acción por él propuesta: «*La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión*». Si ésta es mágica o fanática, la patología de la ingenuidad lleva a lo irracional, la acción será la acomodación, la pasividad. Un concepto clave dentro de la alfabetización es el de *cultura*: «*La cultura es el aporte que el hombre hace al mundo —a la naturaleza— que el no pudo hacer*»; «*La cultura como resultado del trabajo del ser humano, de su esfuerzo creador y recreador*»; «*La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, no como yuxtaposición de prescripciones*». La alfabetización es un intento de profundizar en la comprensión de las personas como sujetos no como objetos. Alfabetizar es hacer que las personas se conviertan en hacedores del mundo cultural. Cultura es toda creación humana. Una de las claves metodológicas de su propuesta es la decodificación de situaciones existenciales, que los analfabetos deben decodificar: "Ahora

parte de los oprimidos viven en "cultura del silencio", incapaces de responder con una conciencia crítica a su situación. No son conscientes de que potencialmente pueden intervenir en la vida social y transformarla: están poseídos por la conciencia mítica, por la pasividad, el fatalismo, la dependencia y adoptan la postura de las personas vencidas. En esta situación no basta, según Freire, con mostrarles cómo funciona las cosas: una concepción bancaria de la educación es más destructiva todavía. Los educadores deben partir de situaciones sociales problemáticas y demostrar que pueden ser solucionadas. Deben desarrollar en los campesinos pobres esa habilidad latente para valorar críticamente su situación y poderla transformar. La educación de los campesinos comienza con la toma de conciencia de su situación en la cual no son objetos, sino sujetos de su propia historia individual y colectiva.

Pero hay otro elemento que condiciona la situación de alienación en la que viven grandes masas de marginados: la interiorización de los valores, creencias y puntos de vista de sus opresores. Son incapaces de verse a sí mismos como oprimidos. Están incluso dispuestos a cooperar con los que los oprimen en el mantenimiento de las prácticas sociales resultado de la opresión. Freire enumera toda una serie de situaciones en que "los opresores están dentro de los oprimidos", por las que los admiran, quisieran ser como ellos y creen en su invulnerabilidad. En el desarrollo de este tipo de conciencia es donde crece la resistencia al cambio y a la transformación. Para Freire es necesario desarrollar una teoría de la comunicación para vencer esta resistencia. Su modelo educativo se basa en la actividad dialógica de los educadores.

¿Cómo se enfrenta Freire al problema de la resistencia? No lo hace elaborando una teoría instrumental, sino por la creación de una teoría de la educación. Esta teoría va dirigida a disolver el problema de la resistencia mediante una concepción educativa de la teoría y de la práctica, como requiere la ciencia social crítica. Enfatiza el papel de la reflexión, pero a la vez, introduce un elemento instrumentalista en el que reclama la creación de condiciones por parte de los educadores para que se dé el proceso de toma de conciencia. Esto es importante porque introduce un factor que complejiza el

sé que soy culto, porque trabajo y trabajando transformo el mundo", "Hago zapatos, pero ahora descubro que tiene el mismo valor del doctor que hace libros". Una vez que los analfabetos descubren el sentido de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, pasan a ver que no es sólo por vía oral cómo se adquiere, sino que la adquisición en una *cultura letrada* se hace por medio del signo gráfico. El aprendizaje de la lectura se convierte así en algo más que el dominio psicológico y mecánico de la técnica de aprender a leer y a escribir. La finalidad de la alfabetización es la comunicación, la liberación, la acción política consciente. Para S. Grundy () su programa incluía tres principios básicos que son a la vez metas a conseguir: que los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje; que la experiencia de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz; que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico.

proceso educativo, pero que a la vez lo diferencia de un proceso absolutamente instrumental.

En la concepción educativa modificada, la creación de condiciones para desarrollar una transformación social es confinada a las condiciones *necesarias*, mientras que en el modelo instrumentalista ingenieril la producción de estas condiciones son *suficientes y necesarias*. Incluso en el modelo educativo modificado, la reflexión sigue siendo el motivo principal a través del cual una teoría crítica intenta reordenar y revivificar la vida social de su audiencia. (B. Fay, 1987: 108)

Para Freire la reflexión y la ilustración educativa no es exclusivamente una rehabilitación psicológica, planteada en términos individuales, sino algo que atañe de forma fundamental a la esfera de lo público, de la acción política y social concertada¹³⁸. Muchas de las aportaciones sobre los procesos de reflexión se han centrado, sin embargo, en la ilustración individual y no en el punto de vista de la ilustración social¹³⁹.

Debe quedar claro que aquellos que esperan cambiar las estructuras básicas desde una perspectiva educativa deberán desarrollar estrategias de cambio social radicalmente opuestas a la noción de revolución profundamente arraigado en la izquierda (teoría conspiratoria, vanguardista, etc.), es decir, aquella que ve una vanguardia actuando en el nombre de un grupo, secuestrando el control del aparato gubernamental en medio de la sacudida de las masas, y tomándolo para hacer cambios sociales básicos. Esta es una inadecuada y arriesgada noción, sobre todo si miramos la historia de este tipo de revoluciones: no permiten la creación de aquellas condiciones necesarias y suficientes para crear un proceso de ilustración racional de los actores sociales.

¹³⁸ Las concepciones individualistas están enraizadas en la historia en la teoría política crítica. Está enraizada en la ambigüedad que Marx mantenía sobre la papel de la conciencia de clase en el proceso revolucionario, debido a su concepción epifenomenológica de los procesos superestructurales. De esta forma se introdujo en el pensamiento marxista posterior una pura concepción instrumentalista de la teoría y la práctica, puesta de manifiesto sobre todo en el pensamiento de Lenin. El desarrollo de la conciencia de clase no constituirá en su teoría una de las tareas principales de la revolución, no es un prerrequisito para derrotar al estado burgués. Por otra parte, Lenin pensaba que el proletariado era esencialmente reformista y que sólo una élite revolucionaria era capaz de otorgarle los cambios estructurales que ellos deseaban. Esta posición instrumentalista es la misma que aparece en Lukács y en Marcuse. Para Fay, este es también una de las grandes lagunas de la obra de Habermas «que no proporciona ninguna idea de cómo lo que él dice sobre la transformación psicológica individual puede ser apropiado para la reforma social» (B. Fay, 1987: 109). La postura que defiende Fay es la de extender el nivel individual al nivel colectivo o cómo liberarse individual y socialmente.

¹³⁹ Sería conveniente tener en cuenta las críticas de Kemmis a D. Schön, en la Introducción al libro de Carr (1990) sobre teoría crítica, en el sentido apuntado por Fay; las críticas de M.A. Santos Guerra (1989) a la evaluación: patologías, como formas alienadas de práctica educativa; las críticas al logocentrismo en la enseñanza, como forma de crítica a la alienación sobre el silencio de los sujetos que se educan. El propio psicologismo convierte esta postura en una nueva forma de alienación. Ver, así mismo, Alan Tom (1984) y su crítica a los conocimientos pedagógicos.

Para que se pueda dar un proceso ilustración basado en la educación, se debería recurrir a aquellos ejemplos de colectivos que asumen una visión educativa del papel de la teoría y de la práctica. Entre las características de estos colectivos, Fay destaca (1987: 111 y ss): que sean relativamente pequeños, relativamente igualitarios, relativamente libre de recriminaciones entre sus miembros, relativamente predispuestos a discutir racionalmente la situación y la experiencia de sus miembros, relativamente dispuestos a tomar responsabilidades de acuerdo con las demandas, decisiones o acciones que se tomen o decidan colectivamente. La experiencia del movimiento feminista nos indica cómo un colectivo puede lograr cambios sociales de enorme trascendencia a partir de una concepción educativa del cambio¹⁴⁰, y prueba el dinamismo de una revolución social basada en una concepción educativa¹⁴¹.

Se puede objetar que una transformación social basada en la educación, no

¹⁴⁰ Si no con la sospechosa virulencia con que se formula en USA, lo *politically correct* ha irrumpido en nuestro contexto. Evidentemente, las cuestiones referidas a la utilización de un lenguaje no sexista, es una cuestión marginal, dentro del movimiento feminista, pero es todo un síntoma del calado social que tienen y la repercusión que se observa en medios de comunicación y en determinados ámbitos de la vida social. En los MRPs hay una corriente no sexista fuerte, que es asumida y potenciada. Fruto del trabajo de determinados colectivos en su seno.

¹⁴¹ En este sentido conviene recordar, por ejemplo, algunas de las lecciones que ofrece el movimiento feminista. Este movimiento no fue planteado en términos estrictamente políticos. Hasta la II Guerra Mundial, se sobrevaloraban los aspectos gubernamentales, pensándose que los cambios de gobiernos producirían cambios inmediatos en otras esferas de la vida social. Esto llevó al movimiento a no centrarse exclusivamente en este aspecto y a plantear o a incluir cuestiones más amplias y relevantes desde el punto de vista de la experiencia de las mujeres: oportunidades económicas, roles domésticos, relaciones sexuales, independencia psicológica, etc. Estos planteamientos afectaron, de manera casi impredecible, a todas las áreas de la vida social: sobre la educación de los hijos, división de responsabilidades familiares, relaciones entre sexos, matrimonio, cómo abordar la construcción del socialismo, etc. Con respecto a las relaciones entre teoría y práctica ¿qué papel juega la teoría social en su desarrollo? Destaca el papel jugado por el análisis social de todo tipo: micro análisis y macro análisis, formando una vastísima producción literaria que van desde el campo de la sociología, el derecho, la historia y la sociología hasta las historias de vidas de mujeres liberadas... pero lo más relevante es que estas teorizaciones no juegan un papel instrumental para aumentar el poder de una élite, sino que juegan el papel de iluminar el movimiento. Por lo tanto su utilidad ha sido educativa. La teoría ha servido para intensificar el surgimiento de una conciencia nueva sobre su propia situación. Otra de las lecciones es el surgimiento de cientos de pequeñas organizaciones y grupos de mujeres que sirvieron como foros de intercambio de experiencias, conocimientos y sentimientos. No bastaba con leer obras. Este movimiento no hubiera crecido de esta forma, era necesario crear organizaciones donde las propias mujeres pudieran compartir, en un ambiente de confianza, todo este cúmulo de cosas, con un vocabulario nuevo y radical que expresara una concepción diferente del mundo y de las relaciones sociales. ¿Cómo abordó el movimiento la cuestión de la resistencia? Era evidente que en sus comienzos muchas mujeres rechazaban el movimiento feminista. La situación actual es absolutamente distinta. Se ha convertido en una referencia necesaria. El movimiento, históricamente, ha empleado todas las estrategias tratadas más arriba: hacer accesible el mensaje permitiendo que creciera a partir de las propias autocomprensiones de las mujeres; hacer la distinción entre las ilusiones de la mujeres y sus intereses reales; lograr introducir cambios estructurales a diversos niveles: la igualdad salarial, a nivel tecnológico (técnicas de control de la natalidad); demostrando socialmente la presencia de las mujeres como grupo social; desarrollando una teoría de la educación basada el crecimiento grupal de la conciencia crítica.

resuelve el problema del papel que juega una teoría social crítica científica en este proceso. Pero el proceso no consiste en "aprender" una teoría crítica concreta entre la gran cantidad de las existentes. El llegar a una nueva comprensión como resultado de un proceso de reflexión, basado en una teoría particular no es equivalente a aprender los detalles y la estructura de la teoría en sí misma. No se trata de aprender *sobre* la teoría, cuanto aprender a concebirse uno mismo *en términos* de la teoría. Es un proceso de internalización, no es una cuestión relacionada con pasar un examen, sino de poder explicarse la propia experiencia en los términos propuestos por la propia teoría y en un proceso posterior, tiene que ver con el cambio de la propia conducta y el de la organización de la sociedad.

Pero no basta con que la teoría crítica asuma una perspectiva educativa. Sólo se podrá iniciar un proceso de liberación si se entra en un proceso de *capacitación*. ¿Pero cómo se lleva adelante la transformación, si los oprimidos están dominados por otros grupos que poseen todos los resortes de poder?

¡Tutto è politica!

Cuando Antonio Gramsci proclamaba que *¡Todo es política!*, quería poner de relieve su idea del marxismo como abandono de toda ilusión especulativa. Política es para el Diccionario de la Real Academia tanto la «actividad de los que rigen o aspiran a regir los asuntos públicos», como «la actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos» La teoría crítica tiene una decidida vocación práctica, no sólo puesta de relieve en su teoría de la ilustración, que acabamos de examinar, sino en su teoría de la acción sobre los que gobiernan y sobre los que son gobernados. Veremos aquí las estrategias políticas de la teoría crítica, a partir de su concepción de un tema central: el poder. Además los cruciales procesos prácticos de ilustración, capacitación y emancipación, la ciencia social crítica se enfrenta y trata de dilucidar las concepciones del poder implícitas en la idea de una ciencia crítica. La teoría crítica de la educación tiene también un marcado carácter político (M. Apple, 1987; Harris; Popkewitz,), en el sentido más noble del término, llegando a formar una ecuación ejemplar. «Nada parece más ingenuo que la pretensión de negar las funciones políticas de lo escolar, si bien cierta ideología del individualismo pueda seguir empecinada en ello» (F. Beltrán Llavador, 1991: 21). En este sentido la teoría crítica de la educación también está interesada en desvelar la naturaleza del poder, en establecer cuál es su papel teórico y práctico en la seno de una institución marcada por relaciones de poder. Para Henry Giroux (1990b) el discurso del poder de Paulo Freire constituye una de las aproxima-

ciones más dialécticas de la teoría social en la actualidad:

El poder se percibe simultáneamente como una fuerza negativa y positiva; su carácter es dialéctico y su modo operativo es siempre algo más que simplemente represor. Para Freire, el poder trabaja sobre y a través de las personas. Por un lado, esto significa que la dominación nunca resulta tan completa como para experimentar al poder sólo como una fuerza negativa. Por otro lado, significa que el poder se encuentra en la base de todas las formas de comportamiento en que las personas resisten, luchan o pelean por su imagen de un mundo mejor. [...] El poder no se agota en aquellas esferas públicas y privadas en que operan los gobiernos, las clases regentes y otros dominantes. Es más ubicuo y se expresa en una serie de espacios y esferas públicas opuestas que tradicionalmente se han caracterizado por la *ausencia* de poder, y por ende, de toda forma de resistencia. (H. A. Giroux, 1990b: 20)

Esta concepción coincide con la idea que tiene B. Fay (1987) de cómo una teoría social crítica puede ser puesta en práctica para oponerse a los que están en el poder. La posición que sintetiza la concepción crítica del poder es una *concepción diádica*. Esto es, compuesto de dos elementos fundamentales: el poder de los opresores y la existencia de los oprimidos.

Hay una suerte de internalidad en la vida social en el sentido de que la naturaleza de esa vida social y su funcionamiento dependen, parcialmente, de las ideas que los actores sociales, que participan en ella, tienen. Se sigue de esto que las personas no son meramente pasivas en sus relaciones sociales, empujadas por fuerzas puramente externas [...]. El poder nace de la interacción de los poderosos y de los que no tienen poder, la contribución de ambas partes es necesaria para su existencia. El poder es diádico. Esto significa que los seres activos no pueden existir enteramente desposeídos de poder, porque el poder de los opresores depende de alguna forma de los oprimidos. Esto es crucial para la ciencia social crítica porque es sobre la base del poder de los que no tienen poder (implícito y latente) que se puede legítimamente esperar engendrar una revolución social. (B. Fay, 1987: 119-120)

Para reconocer el carácter diádico del poder conviene diferenciar cuatro conceptos relacionados con el fenómeno del poder: fuerza, coerción, manipulación y liderazgo. El ejercicio del poder tiene que ver, en distinta medida, con cada uno de estos conceptos y toma formas determinadas de cada uno.

El carácter diádico del poder se ve de manera clara en el ejercicio del *liderazgo*. En él, el poder se ejerce de forma consensuada. Un grupo de personas hace lo que ordena el líder porque tiene confianza en él, por sus características personales y porque entiende que es razonable hacer lo que propone. El poder de liderazgo no se ejerce de forma solitaria, depende de la voluntad de los seguidores, tanto como de la persona que ejerce liderazgo. El papel de liderazgo depende del soporte que le dan los liderados. El consentimiento es la base del poder de liderazgo. Este tipo de poder es fácilmente subvertido desde la teoría crítica, cuando los seguidores de un líder toman conciencia de su dependencia y del soporte que le prestan. Este poder implícito es el

que desarrolla la teoría crítica como instrumento práctico de transformación social¹⁴².

Otra de las formas de ejercicio del poder es la *manipulación*. El consentimiento, base del liderazgo, puede ser manipulado sin que las personas que lo sufren se den cuenta de que esto ocurre. La manipulación presenta una enorme dificultad de superación para la corriente crítica pues la comprensión por parte de los que no tienen poder juega un papel importante en esa relación. La manipulación se produce sin que los manipulados sean conscientes de que lo son. La manipulación se produce cuando el que tiene el poder controla el acceso a la toma de decisiones o puede establecer las normas sobre la toma de decisiones. La manipulación es posible porque existe un consenso previo que otorga consentimiento a ese mecanismo que permite la manipulación. Así las relaciones de poder que se establecen en la manipulación dependen de las relaciones de poder que se establecen en el liderazgo. Pero la manipulación también puede ser el resultado de la acción involuntaria de los poderosos. Al ejercerla lo hacen a través de instituciones que despliegan toda un abanico de normas que oculta su carácter personalizado¹⁴³. Esto es lo que Fay denomina *manipulación sutil*: «Así, por ejemplo, la burguesía puede dominar al proletariado sin que necesariamente haya una confrontación explícita entre ellos, o incluso sin que la burguesía sea consciente de la forma en la que el sistema capitalista está de tal forma estructurado que es solo su interés y no el de los otros el que está establecido» (Fay, 1987: 123).

Resulta así una especie de dominación sistemática ejercida a través de patrones institucionales, como un todo, desde el que los poderosos manipulan a las personas excluidas del poder. La manipulación sutil puede ser más sutil, si cabe, cuando es la propia comprensión de los oprimidos la que hace que sean manipulados de forma imperceptible¹⁴⁴. Esta es la forma más insidiosa de manipulación. Aquella en la que los propios manipulados —e incluso los manipuladores— ignoran la manipulación. Como resultado de un determinado tipo de socialización, todo sucede de forma "auto-

¹⁴² La tradición antiautoritaria de la pedagogía crítica es muy amplia: movimientos progresistas históricos; pedagogía institucional; más recientemente, ver Stenhouse: "liberar a los alumnos de la autoridad del profesor. Liberar al profesor de la autoridad de los que no están en la práctica" (en Hopkins); Smyth plantea cuestiones asimilables: dinámica narrativa, transferencia de poder de las escuelas fuera de ellas, crisis de confianza, etc. El movimiento en torno a la I-A colaborativa / DBE: autoconciencia de la posibilidades de un colectivo de gestionar su vida educativa, basado en la toma de decisiones sobre los problemas que les afectan...

¹⁴³ Conceptos que tienen que ver con el *currículum oculto* en la escuela y el control sutil dentro de sistema educativo.

¹⁴⁴ Los paralelismos con la Reforma son enormes y elocuentes. Ni los mismos promotores políticos, ni los administradores son, muchas veces, conscientes de que se han convertido en "aprendices de brujo", porque la manipulación funciona sobre normas institucionalizadas que atañen a valores consolidados dentro del sistema educativo, como son: la selección, la evaluación para la selección, el normativismo administrativo, etc. [Revisar tesis críticas sobre continuismo tecnoburocrático de Beltrán Llavador; la visión crítica de Cesar Cascante y Bonafé, etc.]

mática". Incluso se podría calificar¹⁴⁵ de manipulación involuntaria donde los poderosos no la ejercen de forma bruta y directa, sino que lo hacen a través de instituciones, o a través de todo un conjunto de normas jurídicas y sociales. Es sutil porque tiene carácter estructural, está inextricablemente unido al sistema social y a todas sus instituciones de forma global. Pero incluso la manipulación sutil tiene carácter diádico e igualmente descansa en la propia comprensión de sus víctimas.

Pero el poder también se manifiesta en forma de *coerción*, que junto con la *fuerza* y en contraste con las dos formas de poder examinadas anteriormente, aparece como algo rudo, casi físico, como la imposición brutal de una parte hacia la otra. La coerción tiene lugar cuando una persona o grupo provoca privación de algo a otra persona o a otro grupo. También esta privación está determinada, en parte, por la propia comprensión de los que son privados de algo. La historia está llena de casos en que las personas admiten la coerción para no correr, por ejemplo, riesgos mayores. Esto, en el fondo, pone de manifiesto que la coerción es susceptible de ser superada por el impulso educador de la teoría crítica, por medio de la ilustración de las personas que son coaccionadas.

Pero ¿tiene el poder carácter diádico cuando se ejerce como fuerza o violencia? Un primer argumento a favor de esta tesis es que el ejercicio del poder, incluso cuando se ejerce de forma física, necesita seguidores. El poder como fuerza o violencia no se ejerce individualmente, por ejemplo, contra todo un pueblo, sino que necesita el apoyo de una base social sobre la que sustentar ese ejercicio. Incluso en los regímenes totalitarios basado en la tortura y la violencia, necesitan esta base social. Hannah Arendt lo argumenta del siguiente modo:

Solamente el desarrollo de robots soldados podría eliminar completamente el factor humano y podría cambiar la ascendencia fundamental del poder en la violencia. Incluso en la dominación más despótica que conocemos, la regla para dominar a los esclavos, que son más numerosos que ellos, no descansa en la posesión de medios superiores de coerción, sino en una organización superior del poder. Esto es, en la organización solidaria de los amos. (H. Arendt, en B. Fay, 1987: 127)

¹⁴⁵ Fay resume las proposiciones sobre la manipulación sutil recurriendo al esquema propuesto por Lukács, en los siguientes términos: 1. Los intereses reales de los oprimidos son desatendidos frecuentemente en un sistema social particular. 2. A veces ocurre como consecuencia de la manipulación sutil; la manipulación sutil tiene lugar cuando el sistema político está tan estructurado que los intereses de los oprimidos no son considerados como parte de la agenda política, incluso por los propios oprimidos. 3. Obtiene por parte de los oprimidos, como por parte de los opresores, consentimiento para legitimar aspectos particulares de la organización social, incluido el derecho de algunos a beneficiarse más que otros y a ocupar una posición donde pueden tomar decisiones que afectan a todos. 4. Es el resultado de la ignorancia sistemática de los oprimidos, de sus necesidades y capacidades. 5. Es el producto resultante del proceso de socialización en la sociedad que previene a las personas del descubrimiento de su genuina identidad. 6. Es en ocasiones el resultado de la manipulación de las conciencias por parte de los opresores y otras el resultado no deseado de la organización social y de los valores culturales de esa sociedad. (Fay, 1987: 124-125).

La alianza de los seguidores es previa y fundamental para instaurar un poder basado en la fuerza. Pero seguramente este argumento no es suficiente para localizar la fuente del poder físico en las conciencias de las personas. La misma autora ofrece otro segundo argumento:

El terror, sin embargo, es sólo en la última fase de su desarrollo una mera forma de gobierno. Para poder establecer un régimen totalitario, el terror debe ser presentado como un instrumento para introducir una ideología específica; y esta ideología debe ganar la adhesión de muchos, incluso de la mayoría, antes de que sea establecido un régimen de terror. (H. Arendt, en B. Fay, 1987: 128)

Los regímenes totalitarios desarrollan múltiples estrategias para garantizar la lealtad. Y esta es una condición necesaria para poderlos establecer. Pero la lealtad sería imposible sin una ideología de base. Los análisis de Arendt se basan en los de Weber que describe la relación entre fuerza y política, asumiendo la definición de Trotski de que "todo estado está fundado sobre la fuerza". Weber va más allá, afirmando que lo distintivo de un estado no es la fuerza, sino el *derecho* a utilizarla, justificado por el consentimiento o aceptación de gran número de personas. Por lo tanto el uso de la fuerza se basa en la legitimación que se le otorga. Este el punto central de lo que se discute aquí y que conduce a la conclusión que trataba de demostrar: que la fuerza y su uso se basa en la comprensión de los miembros de una determinada sociedad. En esa especie de complicidad y consentimiento, sin los que no se podría instaurar.

Pero estas formas de poder se manifiestan históricamente de manera bien distinta. Gilles Deleuze (1995), rememorando a Foucault, advierte de la existencia de tres tipos de poder: el poder soberano, el poder disciplinar y el poder del control, sobre todo del control de la "comunicación"¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Viene siendo frecuente caracterizar genéricamente la sociedad actual como "sociedad de la información" (J. Naisbitt, 1986; A. Ayuste, 1994; A. Ayuste y otros, 1994; R. Flecha, 1994). Este cambio, que obedece a la relativa inadecuación del término "sociedad industrial" para designar algunas transformaciones socio-tecnológicas, manifiesta también, un cierto malestar y no pocos equívocos para relatarnos de forma veraz el tipo de sociedad en la que vivimos: sociedad postindustrial, sociedad de servicios, sociedad científica, sociedad del consumo, sociedad postmoderna, sociedad del riesgo, sociedad de masas... Todas estas denominaciones, pero sobre todo la de "sociedad de la información" tienen mucho de *slogan* y poca capacidad para desarrollar desde un punto de vista analítico el tipo de sociedad futura en la que viviremos, o ya estamos viviendo (Hans-Günter Rolff, 1988; David Lyon, 1988). Para Rolff, no parece que estemos desplazándonos a una sociedad postindustrial, todo lo contrario. En todo caso, caminamos hacia una *sociedad hiperindustrial*, en la que se intensifican los procesos de industrialización de sectores muy variados de la sociedad: industrialización del tercer mundo, de los servicios de salud, de la investigación, del trabajo doméstico, de la infancia, del arte, de la cultura,

Estamos entrando en sociedades de control, que ya no funcionan mediante el encierro sino mediante un control continuo y una comunicación instantánea. Burroughs empezó su análisis. Ciertamente seguimos hablando de cárceles, escuelas y hospitales, pero se trata de instituciones en crisis. Y si están en crisis, las luchas relativas a ellas son ya luchas de retaguardia. Lo que se está instaurando tentativamente es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia. Hace tiempo que han aparecido los hospitales abiertos, los equipos de asistencia domiciliaria, etc. Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el directivo-universitario. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación. En un régimen de control, nada se termina nunca. (Gilles Deleuze, 1995: 273-274)

Aparentemente la educación está al margen de aspectos relacionados con el poder en sus formas más burdas¹⁴⁷. Pero un análisis más cauteloso descubre la pervivencia de formas autoritarias basadas en relaciones sutiles de poder y control. No obstante el tema del poder y la autoridad está siempre presente, por la propia naturaleza política de la educación. No sólo por el conjunto de relaciones macropolíticas que

de la guerra. David Lyon (1988) opina que la "sociedad de la información" funciona sobre todo como una estrategia de mercadotecnia de la industria electrónica o como una estrategia ideológica para distraer la atención de los problemas básicos de la sociedad industrial: sólo se discute el progreso tecnológico, pero no qué sociedad futura queremos o podremos tener. En cualquier caso, esa futura sociedad tendrá las características fundamentales de la sociedad industrial: propiedad privada de los medios de producción y la consiguiente acumulación de poder que conlleva; desigualdades estructurales; clases sociales y conflictos de clase caracterizados por el desplazamiento de las fronteras de clase y la aparición de nuevas clases medias; la continuidad de la existencia de un núcleo de producción de bienes como condición para el funcionamiento de gran cantidad de industrias de servicios; continuidad del trabajo asalariado del que dependerán trabajadores de cuello blanco o azul. Recientemente Ramonet y Chomski (1995), pronostican que vamos hacia el "pensamiento único", hacia un modelo de sociedad condicionada por los procesos de concentración de la información y la subordinación del poder político al mediático. Nuevamente la tesis de la sociedad de la información. Si con el slogan "sociedad de la información" se quiere llamar la atención sobre un rasgo relativamente nuevo del capitalismo de nuestros días, con sus enormes posibilidades y sus siniestras servidumbres, no cabrá más remedio que admitirlo. Pero donde su uso me parece claramente hiperbólico es cuando se quiere caracterizar con él la totalidad de los fenómenos sociales, políticos y económicos.

¹⁴⁷ Teóricamente el castigo físico está proscrito de nuestras escuelas, pero la actualidad se encarga de recordarnos periódicamente la presencia de la violencia en las aulas. Recientemente la prensa se hizo eco de este debate en el Parlamento británico y la polémica en torno a la prohibición del castigo físico; o la implantación de sistemas de detección de metales en la entrada de determinadas escuelas de EE. UU de América del Norte. Paul Willis (1988), describe el ejercicio de la violencia por parte de jóvenes de clase obrera en edad escolar como un rasgo de la cultura contraescolar. El hecho constatable es la existencia de formas diversas de poder intra y extraescolares, asociadas a la existencia de los sistemas educativos.

se entrecruzan: por ser objeto y sujeto, en ocasiones, de decisiones política, sino también y de una manera más sutil por la naturaleza de la relaciones que se generan en los propios centros educativos. Cuestión que ha merecido la atención de los teórico en lo que se denomina como estudios micropolíticos (S. Ball, 1987; M^a.T. González)¹⁴⁸ en la escuela ha sido una preocupación permanente. En nuestro país, por razones históricas obvias, la lucha contra el autoritarismo en las escuelas constituyo un tema central durante años, aún hoy se sigue debatiendo la "gestión democrática de la enseñanza", la "participación democrática en el sistema educativo", la democracia en la escuela.

En mi modesta opinión, la teoría crítica debería asumir algunas de las formas de análisis del poder desarrolladas por Foucault, porque inciden en la médula de la constitución del poder en la sociedad y en las instituciones y lógicamente en la escuela, desvelando su naturaleza. Foucault une el saber con las relaciones de poder, no como un reflejo de esas relaciones sino como algo inmanente a esa relación: «Foucault vincula las técnicas de poder con la aparición de las ciencias humanas, afirmando que éstas toman a las personas como objeto y sujeto propio. No sólo estudian la práctica, sino que la realizan. Para Foucault, la pareja, poder-saber (que surge del empleo que instituciones y gobiernos dan a las ciencias humanas) existe bajo las estructuras judiciales y políticas de la sociedad. Lo "judicial-político" garantiza formalmente un sistema igualitario de derechos. Sin embargo, las "disciplinas" van en contra de esa ley estructurando técnicas no igualitarias de poder y regimenes de verdad» (J. Kenway, 1993: 176).

La aplicación de las ciencias humanas introducen lo que Foucault llama *prácticas divisoras* como mecanismo de objetivación de las personas que sirve para clasificar, distribuir, manipular y controlarlas: «estos métodos separan a las personas entre sí y dentro de sí mismas, dándoles una identidad que es tanto social como personal»

¹⁴⁸ Si en educación "todo es política", alguno añadiría que también y de manera no menos sustancial en las escuelas "todo es micropolítica". Cuando se habla de micropolítica de la escuela se utiliza la imagen de las relaciones políticas para hacer verosímil muchas de las estructuras y de los procesos que ocurren dentro de las escuelas y que pueden ayudar a tener una visión más acertada de la vida cotidiana de estas instituciones. En una apretada síntesis, los estudios micropolíticos describen a los centros educativos como construcciones sociales complejas con cultura propia, débilmente articulados; con presencia de distintas culturas profesionales y organizativas en su interior construidas por sus miembros. En los centros se dan estructuras y procesos micropolíticos, tales como luchas por el poder y por la defensa de intereses; tensiones, conflictos, negociaciones, coaliciones, grupos de intereses, pactos, poder (autoridad vs. influencia). La lógica subyacente de las organizaciones obedece a dinámicas de inestabilidad y conflictividad, más que a dinámicas basadas en la racionalidad y la estabilidad. En todo caso los procesos micropolíticos son parte de estructuras y procesos de poder y legitimación social más amplios.

(J. Kenway, 1993: 176). En *Vigilar y castigar*, Foucault (1986), muestra cómo las prácticas divisoras están presentes en el crecimiento de las ciencias sociales, que se relacionan con las retóricas humanitarias y que cada vez más se aplican de forma sistemática sobre la población. Otro de los procedimientos que según Foucault utilizan los gobiernos son los *mecanismos tatalizadores* que consisten en la asunción por parte de estos de responsabilidades, cada vez mayores, en la vida económica, en la reglamentación de las costumbres y en el conocimiento sobre la vida cotidiana de todos y cada uno de los ciudadanos. Mecanismos que requieren un aparato administrativo centralizado y sofisticados sistemas de archivo en continuo crecimiento. Las ciencias sociales han aportado y aportan conocimiento a este proceso. El tercer mecanismo de objetivación de los sujetos son las denominadas *técnicas disciplinares*, destinadas a la obtención de "cuerpos dóciles". Estas tecnologías o mecanismos van acompañadas de un *sistema de normalización* o racionalidad normativa, reguladas desde el Estado. Tal es el caso de la medicina, el derecho o la educación. Las técnicas de objetivación se utilizan dentro del sistema normativo como sistemas de control de lo que se "normal" o lo que son comportamientos desviados de la norma. Las ciencias sociales se prestan a la evaluación normativa ofreciendo una variada gama de modelos interpretativos y metodologías que en última instancia forman parte de la "red de control" del estado. En resumidas cuentas el poder-saber forma una estructura con capacidad de control sobre los sujetos.

De estos presupuestos se deduce un tipo de profesional, experto, poseedor de un saber fragmentado (especializado) que actúa como "juez de normalidad", en el marco de "regímenes de verdad". El que las genealogías o arqueologías de Foucault tengan carácter localizado, negándose a establecer categorías totalizadoras de racionalidad, es sin duda una de las lagunas que suelen achacársele (Smart, 1983; Kenway, 1993). Pero esta cuestión desde mi punto de vista no anula la totalidad de su aportación¹⁴⁹. Esta misma autora reconoce las limitaciones de la propuesta foucaultiana para

¹⁴⁹ Ramón Flecha (1992), sin embargo entiende que la genealogía foucaultiana cumple una función disolvente del pensamiento crítico. Procede de este modo a un intento de descalificación general del pensamiento de Foucault, después de hacerlo con Nietzsche, lanzando contra él toda una batería de críticas: «surgieron del ambiente estructuralista francés que ya desde los años cincuenta estaba trabajando, en el ámbito de las ciencias sociales, en el combate contra toda filosofía de la acción de orientación utópica o emancipatoria y contra todo concepto de sujeto. Así concretaron la finalidad enunciada por Lévi-Strauss para las ciencias humanas de no constituir al hombre sino disolverlo. Ese objetivo unía a autores posteriormente tan dispares como Foucault, Derrida, Althusser, y Bourdieu. Althusser y Bourdieu desarrollarían el estructuralismo marxista. Derrida y Foucault, sin abandonar plenamente el estructuralismo, serían dos de los principales formadores del nuevo nietzschianismo, el primero a través de la crítica de la metafísica y el segundo con su teoría del poder. [...] En los ámbitos educativos, muchas de las más entusiastas valoraciones de Foucault se basan en su supuesto descubrimiento de las

dar cuenta de los discursos no gubernamentales, que complementa con el foco de atención más amplio y de mayor magnitud de Gramsci.

De todas formas de poder, el liderazgo no democrático, la coacción y, claramente la manipulación, sobre todo la manipulación sutil son prácticas habituales en el sistema educativo. En todo caso a la teoría crítica lo que le interesa son las manifestaciones estructurales de la educación como forma de poder; el estudio de los sistemas educativos fuertemente ligados al ejercicio del poder; las conexiones entre selección de cultura como "ejercicio de la violencia simbólica", la selección basada en la acreditación, etc. Por lo tanto hay aspectos de micropolítica o internos a la institución escolar que manifiestan formas de poder de distinto orden; hay aspectos de los sistemas educativos públicos inexplicables sin relación al ejercicio del poder; hay aspectos sociológicos que también lo ponen de manifiesto: salida de una larga dictadura, etc....

Esas formas de poder se producen también por la naturaleza intrínsecamente moral de la enseñanza. De una parte, el acto de enseñar presupone que algo que es valioso debe ser enseñado. Por lo tanto "alguien" decide qué valores son dignos de ser promovidos. Por otra parte las relaciones profesor alumno son unas relaciones intrínsecamente morales por su desigualdad. Suponen una oferta de control de un individuo sobre el funcionamiento de otro, quien aceptando esta oferta, asume tácitamente que el otro no va a explotarle sino a estimular la competencia y la independencia de la persona controlada.

El "pensamiento" educativo de nuestro país es un autentico venero de autorita-

relaciones entre poder y saber. Eso supone ignorar a todos los autores que con anterioridad habían establecido esas relaciones. Lo que hizo Foucault es desarrollar una determinada concepción de las mismas en la cual el saber se reduce a una creación del poder [...] y de esa forma combatir las políticas sociales que tratan de fundamentarse en ellas» (R. Flecha, 1992: 169-170). A mi me parecen críticas excesivamente apocalípticas, basadas en una especie de la teoría de la conspiración de los "europensadores", contra las conquistas del Estado de Bienestar, la clase obrera, y contra la líneas de flotación de cualquier teoría de tipo emancipatorio. La utilización del pensamiento de Foucault, por ejemplo, puede ser, en muchos sentidos una explicación original de fenómenos tales como la utilización por las mujeres de las prácticas de certificación, de un sistema creado precisamente para segregar a las personas. Esta es una práctica histórica antihegemónica que se puede explicar desde la categorías foucaultianas como explica Stephen J. Ball (1993: 9). Desde la misma perspectiva no purista con que Kenway (1993) "utiliza" su pensamiento en el contexto de una visión gramsciana, se ilustran algunas de sus posibilidades que no invalidan la totalidad del pensamiento del escritor francés. El propio S. Ball aplica algunas de las categorías foucaultianas para hacer una crítica radical a los sistemas de gestión educativas basados en la eficacia. Y lo hace sin demasiados remilgos. Lo mismo cabría decir de los trabajos de Julia Varela (1989; 1995), sobre la genealogía de la escolarización. Su análisis me parece un elemento de reflexión para la izquierda y para la reconstrucción de alternativas críticas.

rismo, con leves destellos de signo contrario. La tradición educativa autoritaria española parece formar parte de nuestra historia con la que se funde en una perfecta simbiosis. Esteban Medina dice que «la educación ha tenido en España una característica constante a lo largo del tiempo: ha centrado a su alrededor una serie de luchas encarnizadas que han ido resolviendo, provisional e insatisfactoriamente, la cuestión de la función social y el control de la misma en cada momento histórico» (1977:11). Sin necesidad de recurrir a los ejemplos de la Dictadura franquista, dibujados, por ejemplo, de manera electrizante en ese jardín recóndito que es el *Florido pensil*, ni remontarnos a la enseñanza jesuítica, permítanme un ejemplo entre mil: el del Padre Manjón. Yo como tantos estudiantes de magisterio de los años sesenta recorrí las Escuelas del Ave María, allí en la orilla derecha del Darro, pensando que Manjón era una de las cumbres de la pedagogía moderna. En magisterio sólo nos enseñaron el lado amable de Manjón. Bien, pues este señor, exigía el control absoluto de la Iglesia en el terreno de la enseñanza en la más pura tradición ultramontana y se permitía decir cosas como: «Hay en España una institución racionalista y librepensadora que dicen libre de enseñanza: radica en Madrid y lleva la batuta en materia de enseñanza anticristiana y prácticamente secunda los planes de la masonería» (En C. Lerena, 1983: 375). Huelga cualquier comentario.

La crítica al autoritarismo la desarrolla, entre otros, la escuela racionalista de Francisco Ferrer y Guardia, él suprime todas las coerciones e imposiciones arbitrarias: los alumnos no tienen obligación de estar en la escuela, suprime exámenes, calificaciones, premios y castigos, suprime los contenidos dogmáticos y metafísicos. Jesús Palacios (1978) recoge una frase de Ferrer que muestra su ideario: «Lo diré claro: los oprimidos, los expoliados, los explotados han de ser rebeldes, porque han de recabar sus derechos hasta lograr su completa y perfecta participación en el patrimonio universal. Pero la Escuela Moderna obra sobre los niños, a quienes por la educación y la instrucción prepara a ser hombres, y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos; en otros términos, no quiere coger el fruto antes de haberlo producido por el cultivo, ni quiere atribuir una responsabilidad sin haber dotado a la conciencia de las condiciones que han de constituir su fundamento: aprendan los niños a ser hombres y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía» (F. Ferrer y Guardia, en J. Palacios, 1978). Esta opinión contrasta vivamente con la de Gramsci. Su predilección por la disciplina, el ascetismo, por la escuela anterior a la reforma Gentile, son proverbiales. Aquella escuela que se preocupaba por captar todos los aspectos de la realidad, de inculcar el hábito de la crítica, el análisis, la abstracción, la generalización. Lombardi (1972) dice, precisamente que «el tema de la coerción y de la disciplina es muy importante dentro de la temática gramsciana» (34), mientras que Carlos Lerena, piensa que sus opiniones educativas están muy por debajo de él como pensador, y las atribuye al ambiente de

la época, a su condición de dirigente político, poco dado al epicureísmo, y a su condición de preso. Sus invectivas contra el espontaneísmo roussoniano y sus funcionarios, contra la Escuela Nueva: «el espontaneísmo es uno de los nombres de la norracionalidad: es el tema webliano del juego del misterio acerca del saber y acerca de cómo se ha adquirido. No en balde, en suma, y como observa, por ejemplo, Mannhein, esta pedagogía es de ricos. Cuando se hace que los pobres se pongan a jugar a ese juego, el fracaso es mucho más sonoro: no se pueden agarrar para competir al memorismo, no tienen bagaje, desconocen los hábitos más elementales del trabajo intelectual... ascéticos, naturalmente» (C. Lerena, 1983: 507).^[150]

Yo me inclino más por pensar en la crítica a los métodos autoritarios y por la expansión que en nuestro días tiene la "pedagogía engañosa", basada en la promoción de la obediencia. Cuando Donald Macedo (1994) cuenta, por ejemplo, la propuesta de alfabetización cultural de E. D. Hirsh, sobre lo que todos los americanos necesitan saber, deslegitimando la enseñanza basada en el aprendizaje de procesos y habilidades sin referencia a contenidos culturales, parece que todos estamos de acuerdo. Pero cuando se examina más detenidamente su propuesta, se observa que «la información compartida de esta cultura común es nada más y nada menos que un disimulado modelo donde está depositada información cultural basada en una selección de características culturales occidentales que "descarta la noción de que la cultura tenga alguna relación determinada con las prácticas políticas y de poder o esté ampliamente definida como parte de una progresiva lucha para mover la historia, la experiencia, y el significado de la vida cotidiana en nuestros propios términos» (D. Macedo, 1994:131). La pedagogía de la obediencia está diseñada para fomentar la obediencia. Forma parte de la manipulación sutil y se introduce en todos los ámbitos de la vida pública y en las escuelas. El fomento de la obediencia intelectual, el curriculum oculto, deben ser objeto de atención y confrontación por parte de la teoría crítica.

La toma del "Palacio de Invierno"

Pero ¿qué pasa cuando se invierte la situación? ¿qué mecanismos avalan la toma del poder? ¿cómo se produce este proceso? ¿tiene alguna verosimilitud? ¿es

¹⁵⁰ Sería conveniente revisar otras tradiciones antiautoritarias y establecer su relación con la teoría crítica. Revisar esa manifestación más profunda que es la existencia misma de la educación como ejercicio de "violencia simbólica" (Bourdieu, Veblen). El carácter de lo público y la conciencia alienada del profesorado que ve el poder no en la comunidad que legitima sino en poderes externos a ella que sacraliza.

posible todavía "asaltar el cielo", tomar el "Palacio de Invierno? ¿es cuando menos imaginable crear espacios de contrahegemonía? No cabe duda que la teoría crítica estimula la transformación social y que, por lo tanto hay otras situaciones de poder, también importantes para la ciencia social crítica, que no se basan en las relaciones de dominación mostradas hasta aquí. Son aquellas en las que un grupo de personas llega al poder para comprenderse y de organizarse de acuerdo con su propia voluntad. Para la ciencia social crítica el poder existe, no sólo cuando se dan relaciones de dominación, sino también cuando un colectivo es capaz, de forma organizada, de lograr algo por sí mismo y para sí mismo. Se dan cuando un grupo adquiere una determinada identidad y decide actuar. Esta situación conocida con el término *capacitación*. El proceso de ilustración descrito es en parte un proceso de capacitación «en el cual un grupo de personas que no es consciente que pertenece a un colectivo, gradualmente descubre que sí y adquiere la voluntad de actuar de forma concertada. Es porque han llegado a capacitarse por lo que los oprimidos pueden esperar desafiar y vencer el poder de aquellos que les oprimen. Una de las afirmaciones de la ciencia social crítica es que el poder no sólo es dominación sino también capacitación» (B. Fay, 1987: 130).

De ahí la insistencia inicial de que el poder desde la ciencia social crítica es diádico, tiene aspectos positivos y negativos. Es diádico también porque todas sus formas implican la propia comprensión de los que no tienen poder, como la de los que lo detentan. Esta comprensión está presente en cualquiera de las formas de relación, ya sean de liderazgo, manipulación, coerción o fuerza; está implícita en la concepción activa de los seres humanos, que ve a las personas como creadoras y mantenedoras de todas la formas de vida social, incluidas las relaciones de poder.

Si el poder se caracteriza por su forma diádica y por manifestar relaciones de dominación y de capacitación, ¿cómo puede un grupo ilustrado con la teoría crítica derrocar el poder de forma coherente con las metas de la ciencia social crítica? La reflexión sobre esta situación es lo que se conoce como *teoría crítica de la acción revolucionaria*. Esta teoría trata de dibujar algunos rasgos de cómo puede tener lugar este proceso¹⁵¹. Pero en esta cuestión habría que ser sumamente prudentes pues es uno de los problemas más delicados y complejos de la teoría crítica. Cuando K. Marx enunciaba la tesis número once sobre L. Feuerbach aludía a la insolubilidad del

¹⁵¹ Por motivos de espacio no voy a entrar en el desarrollo de los aspectos estratégicos. Para Fay, existen dos formas de acción revolucionaria. La primera la denomina modelo no violento y la segunda modelo marxista-humanista. Cada uno de ellos descansa en tradiciones políticas diferentes, desarrollando cada uno estrategias adecuadas o coherentes con sus respectivas teorías críticas. Sin embargo, los dos descansan en una visión diádica del poder y en la necesidad de la capacitación. ¿Y el eurocomunismo del que nadie habla ya? Hoy la socialdemocracia no es más que una caricatura de la defensa del Estado del Bienestar (ver art. de Jorge Rodríguez Guerra e Ignacio Sotelo). Esta visión de Fay es un tanto simplificadora. Convendría matizarla: reduce el leninismo a una especie de técnica del golpe de estado, al estilo de Curcio Malaparte (1931)

binomio *comprender y transformar*: «hasta ahora los filósofos han tratado de interpretar el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo». Si somos mínimamente sensatos deberíamos preguntarnos: ¿en qué lugar de la tierra se ha instaurado una sociedad basada en los principios defendidos por la teoría crítica?. Ernest Mandel (1990), responde con toda crudeza a esta pregunta:

El fracaso histórico del estalinismo y de la socialdemocracia tiene una dimensión que sobrepasa la de los crímenes enumerados¹⁵². Su aspecto más grave es *el fracaso*

¹⁵² E. Mandel (1990), en las páginas anteriores a esta cita, hace un escalofriante ejercicio de rememoración, repartiendo de forma equitativa la responsabilidad de las atrocidades cometidas por las dos grandes corrientes que históricamente han defendido la transformación de la sociedad capitalista. No se refiere, ni al «winning and dining with the ruling class» que tan gentilmente practica la socialdemocracia, ni a los "errores" de interpretación de tal o cual autor clásico del marxismo. Se refiere, lisa y llanamente, a los crímenes y atropellos, de los que enumera algunos comenzando por el estalinismo y al postestalinismo. Crímenes evitables que en modo alguno son el producto lógico de la teoría o de la falta de teoría. Crímenes que van desde el aplastamiento de toda democracia soviética y de toda participación autónoma, a la colectivización y deportación de agricultores, pasando por las purgas, que a partir de 1934 supusieron la muerte de un millón de comunistas. Esto habría que añadir la ocupación y represión masiva a partir de 1943 de los países del este europeo; el aplastamiento militar de la revolución húngara de 1956; la ocupación militar de Checoslovaquia y la aniquilación de la Primavera Comunista de Praga en 1968; la represión sangrienta de la "Revolución cultural" en China; los horrores del régimen de Pol Pot en Campuchea; la invasión de Afganistán. Además esta requisitoria habría que unir los efectos políticos indirectos de esas prácticas: la ruptura de la unidad obrera en la España del 36; la traición a la sublevación nacional india en 1942; el abandono de la resistencia polaca entre el 39 al 45; la desastrosa política del PC indonesio que supuso la eliminación física de medio millón de comunistas, etc. Pero el resultado del fracaso de la socialdemocracia es apenas menos grave y sangriento: la socialdemocracia internacional, con la sola excepción de Italia, justificó y facilitó la carnicería de la I Guerra Mundial; «el anticomunismo ciego» de la socialdemocracia alemana deliberadamente dejó hacer a la camarilla de los militares prusianos; encubrió el asesinato de K. Liebknecht y de Rosa Luxemburgo; asfixió las posibilidades de una Alemania socialista que hubiera hecho inviable la aventura de Hitler y Stalin II Guerra; gobiernos socialdemócratas han organizado o defendido las guerras coloniales en Indochina, Malasia, Indonesia, Argelia; han limitado las libertades en la India, Egipto, Irak.; la socialdemocracia internacional ha tomado parte en la guerra fría durante varias décadas; aprobó la instalación de armas nucleares en la Europa Occidental, apoyó a la OTAN y mantuvo la división del movimiento obrero por razones de anticomunismo trivial; es cómplice de todos los esfuerzos del imperialismo de conservar las estructuras económicas internacionales que cimentan la superexplotación del Tercer Mundo; apoya decididamente las políticas de austeridad en consonancia con los objetivos del gran capital a costa del descenso real de los ingresos de los asalariados y de un aumento del paro. El fracaso histórico de la socialdemocracia se iguala en este sentido al del "socialismo real". Dos ejemplos, Suecia y Francia, por no citar Austria, Noruega, Australia, Nueva Zelanda, España o el Portugal de 1974: Olof Palme decía "dadnos la mayoría en el parlamento, si no las quince familias que dominan la economía, dominarán el gobierno". Cuarenta años casi ininterrumpidos no han conseguido que esas quince familias dejen de dominar la

histórico en la realización de la transformación socialista de la sociedad. Actualmente, tras más de ciento cincuenta años de esfuerzos del movimiento obrero organizado, a pesar de innumerables e impresionantes combates, a pesar de los enormes sacrificios sufridos, *el socialismo no existe en ninguna parte del mundo*. [...] Es necesario no obstante, modular esta requisitoria en un sentido preciso para hacer inventario de los ciento cincuenta años de combate socialista. El fracaso en lo que concierne a la realización del objetivo final perseguido se combina con un éxito no menos espectacular en lo que respecta a la realización de objetivos parciales. Se ha de dar luz a una dialéctica más profunda entre el fracaso y el éxito. (E. Mandel, 1990: 83-84)

Es en función de las convicciones adquiridas a través de su experiencia histórica concreta como han intentado millones de seres humanos cambiar y transformar la sociedad. Nunca se ha hecho este esfuerzo en función de lecturas o cursos de formación. No existe una teoría elaborada que señale de manera infalible el camino a seguir y que haya sido previamente asimilada, para después ponerla en práctica. Pero sí han existido elaboraciones teóricas que penetran de manera profunda en la naturaleza de los cambios y en los mecanismos que activan. Si existe una teoría crítica que aspira a fecundar "educativamente" estos procesos.

Una de ellas es, sin duda, la teoría de Gramsci sobre el sentido de la acción. A ella me voy a referir sucintamente. Su propuesta se puede calificar como una teoría de la *acción transformadora* coherente con la visión crítica de la realidad que en estas páginas se ha defendido. Tres proposiciones articulan su propuesta sobre la naturaleza de la acción política emancipadora. La primera, proposición dice: *El consentimiento es el ingrediente fundamental de todo poder*. Para Gramsci el sistema capitalista dirige la sociedad porque mantiene una alianza con el proletariado, gobierna y posee una cantidad desproporcionada de bienes y piensa, además, que tiene el derecho a tenerlos por esta alianza. Esto es lo que él llamaba hegemonía, que incluye la dominación ideológica de una clase sobre otra y que tiene carácter totalizador pues explica lo que existe, lo que es apropiado, «las posibilidades que se abren y lo que es correcto esperar, reforzando así su posición de poder como clase todopoderosa» (B. Fay, 1987: 138). La concepción de hegemonía de Gramsci, es un concepto de cierta complejidad.

Desarrollada para incluir *en primer lugar*, la oferta de dirección política y la promoción de las lealtades de clase, tanto en el proletariado como en la burguesía y *en segundo lugar*, el logro de una posición de dominio de una clase social fundamental en alianza con otras agrupaciones sociales cuyas lealtades hayan sido gana-

economía nacional; en Francia a principio de los ochenta el PS y el PC consiguieron el 65% de los escaños del parlamento, con el argumento del cambio. El cambio nunca se produjo. Francia salió de la experiencia de la Unión de la Izquierda tan capitalista como entró y con más parados. ¿Dónde están los proyectos de transformación radical de la sociedad en relación con el proyecto socialista?

das y se mantengan mediante el proceso de incorporación ideológica. Creemos que esto se logra a través de la construcción de un conjunto discursivo movilizador que tiene en cuenta los intereses de los grupos aliados; recoge y hace suyas las preocupaciones de esos grupos sociales que no se han formado en torno a intereses de clase; hace ciertos sacrificios de naturaleza corporativa y por fin, reúne los intereses y valores de estos diversos grupos en una "síntesis superior", una fusión que genera una "voluntad colectiva". La ideología proporciona el "cemento" que mantiene esta fusión y se genera mediante "el liderazgo intelectual y moral". (J. Kenway, 1993: 180)

La hegemonía se manifiesta de múltiples formas dependiendo de la institución que esté implicada, el estado, las instituciones económicas de la sociedad civil, y otras instituciones como la familia nuclear, el sistema educativo estatal, cada uno de los cuales ejerce la hegemonía sobre el proletariado de forma particular y específica. La dirección cultural de la sociedad es asumida por la burguesía asegurándose la lealtad de los que domina.

En segundo lugar Gramsci propone que *el consentimiento descansa en un contexto estructural que es manipulado y que en última instancia hace referencia a la capacidad de coerción por medio de la violencia*. Lo que implica que el consentimiento no es un consentimiento libremente aceptado sino que es manipulado como parte del funcionamiento del sistema, siendo un ejemplo de manipulación sutil. Por otra parte en las sociedades capitalistas el *acceso* al conjunto de la sociedad solo es posible a los que tienen medios para poderlo hacer, que coinciden con los que detentan el poder económico o están aliados con los que controlan esos medios: periódicos, libros, cine, televisión, radio. Lo mismo ocurre con el sistema educativo, con el sistema de partidos y candidatos, etc. En todos estos casos el acceso tiene una importancia fundamental para determinar la cultura pública. Los que tienen acceso son los que establecen las prioridades de las necesidades públicas, el vocabulario y las ideas. "La cultura pública es entonces el resultado de un proceso de filtración en el cual sólo las posiciones aceptables para aquellos que mandan son accesibles a los dominados" (Fay, 1987: 139)¹⁵³

Pero la segunda parte de la proposición de Gramsci hace referencia a que siempre subyace la posibilidad y la capacidad de ejercer la coerción. Detrás del consentimiento está la capacidad de castigar. El Estado con su ejército, sus fuerzas policiales, la potestad que se extiende en una multitud de instancias en todo el entramado social: el profesorado, los empleados públicos, la familia, la Iglesia, etc. Como

¹⁵³ Dentro de la teoría crítica de la educación cabría hablar de la teoría de la reproducción, de la resistencia y de la correspondencia, de sus consecuencias curriculares y profesionales, de sus implicaciones teóricas y de su vertiente estratégica. Los MRPs como movimiento de resistencia y/o como movimientos contrahegemónicos. La influencia gramsciana en todo esto es algo patente. El problema del "acceso" es un conjunto de circunstancias que forma parte del contexto de factores que limitan la acción transformadora.

último recurso queda el de la fuerza, sobre todo cuando el consenso social está amenazado y la posición de poder es más precaria para las clases que tienen la hegemonía.

La tercer proposición es el resultado de unir las dos anteriores: *la acción política, incluida la acción revolucionaria sólo se puede entender en términos de una percepción dual que incluye tanto el consentimiento como la fuerza, la manipulación como la violencia*. El dualismo es el reconocimiento de la existencia de dos momentos en el ámbito político y en la vida social: consentimiento/fuerza. Dependerá de cada momento histórico el que prime uno u otro. Pero el hecho esencial es la presencia de los dos. «La estructura normal del poder político descansa simultáneamente sobre el predominio de lo cultural que asegura el consentimiento de los que no tienen poder y sobre el control de los medios de coerción y fuerza que aseguran la obediencia de aquellos que no quieren consentir» (Fay, 1987: 140). La dominación de clase es esencialmente frágil, precisa una lucha permanente y conforma una situación de equilibrio inestable.

Desde esta perspectiva se hacen necesarias dos tipos de estrategia distintas de cara a una acción transformadora, lo que Gramsci llama la *guerra de posiciones* que va directamente contra el consenso, base del poder capitalista y la *guerra de maniobras*, que va directamente contra el poder coercitivo del capitalismo oponiendo mayores medios de violencia. La primera trata de debilitar el consenso minando la hegemonía sobre la que se basa el consenso. La segunda, la guerra de maniobras implica acciones de fuerza contra el Estado capitalista. Gramsci cree que las dos estrategias son necesarias pero que depende su utilización de las circunstancias particulares de cada coyuntura histórica. Así, analiza como correcta la utilización de la fuerza en la Revolución de Octubre de 1917, pero observa que en las sociedades capitalistas occidentales la cuestión es muy diferente. Para estas sociedades la guerra de posiciones debería ser el instrumento adecuado.

La meta inmediata de la actividad emancipadora es igual en todos los países en cuanto al contenido, no en cuanto al proceso que debe estar marcado por las contingencias históricas. Y esta actividad no es otra que engendrar lo que Gramsci llamaba la *crisis de autoridad*. Esta consiste en minar la legitimidad de la clase dirigente, poniendo en cuestión su capacidad de dirigir la sociedad. Para Gramsci esta meta sólo puede desarrollarse si está cimentada en un movimiento de masas con conciencia de clase. Conciencia de clase que debe ser estimulada, pues no se desarrolla por generación espontánea. El papel fundamental de las organizaciones para educar a la clase obrera de muy diversas formas, para desarrollar entre sus miembros la capacidad de subvertir el poder de la burguesía y el crear instituciones alternativas que estén libres de sus prácticas corruptas.

es un modelo peculiar, susceptible de una comprensión del marxismo como ciencia

social crítica, porque está basado en la convicción de que el poder de los opresores deriva, en parte, de la propia comprensión de los oprimidos. De esta comprensión de su falsa conciencia (manipulada) se deduce el que pueda ser una comprensión susceptible de ser destruida mediante un proceso de educación. (Fay, 1987: 141)

Nuevamente hay que hablar de los límites de esta concepción. De un análisis más detallado de la naturaleza de la fuerza en nuestra sociedad, se desprende que es mucho más monádica de lo que muestra la ciencia social crítica. El ejercicio de la fuerza puede ser en un sentido relevante independientemente de las propias concepciones de los objetos, entonces la habilidad de la ciencia crítica para engendrar cambios radicales estará más circunscrita o limitada de lo que se quisiera. La fuerza tiene el efecto de proporcionar límites terapéuticos a la ciencia social crítica. El que la fuerza tenga carácter diádico es sumamente importante para la teoría crítica, porque permite deducir que la introducción de elementos que cuestionen la comprensión de las personas sobre el poder es un arma por parte de los críticos.

La teoría crítica, en todo caso, puede jugar un papel de mantenimiento de la esperanza en un cambio, puede jugar un papel de resistencia, de instrumento para exacerbar las fisuras entre las élites de poder. De todas formas el campo de actuación de la teoría crítica será preferentemente el de la toma de conciencia de los que están oprimidos. Esta visión amplía la importancia de la escuela en la lucha ideológica. El malogrado Carlos Lereña Aleson (1983), que siempre manifestó una no disimulada simpatía por las posiciones de Gramsci —basado quizá en la repugnancia que ambos sentían por el espontaneísmo roussoniano y todas sus manifestaciones esencialistas, especialmente por el psicologismo— entiende que su aportación fundamental a este debate es el «haber estudiado la escuela como aparato dual que tiene como función la reproducción de las condiciones ideológicas de la dominación de clase» (C. Lereña, 1983: 506). Frente a la visión economicista de la escuela, la inversión en capital humano (T.W. Schultz, 1983)¹⁵⁴, insiste en que «para Gramsci, la educación y la

¹⁵⁴ La "teoría del capital humano", forma parte de la historia reciente del pensamiento sobre la educación. Su formulación más divulgada la hizo Theodore W. Schutz en 1962. A partir de entonces, hasta no hace demasiado tiempo ha constituido un elemento subyacente al diseño de las políticas educativas occidentales. Samuel Bowles y Herbert Gintis, en "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista", opinan que esta teoría «al abstraerse de las relaciones sociales de producción y del papel de la escolaridad en la reproducción del capitalismo, los teóricos del capital humano han propuesto un marco de referencia normativo unidireccional para el análisis de las decisiones educativas, el cual carece de relación razonable con el bienestar humano» (S. Bowles y H. Gintis, 1983: 206). En Canarias José Luis Moreno Becerra publicó en 1981, *Educación y fuerza de trabajo en Canarias*, versión simplificada de su tesis doctoral, donde aplica los conceptos básicos de la teoría del capital humano al estudio del sistema educativo canario y propone las líneas fundamentales de la reforma del mismo. La visión economicista de la educación pone a los pies del sistema productivo toda la política

cultura constituyen particulares esferas de ejercicio y expresión del poder: Éste es uno de los planteamientos centrales que hace aquí. No hay trasmisión horizontal de saberes, sino lucha entre distintos grupos y clases por la imposición de la legitimidad de estos o los otros modelos humanos», subrayando la idea de «el primado de las funciones no económicas, sino políticas, desempeñadas por el sistema escolar» (C. Lerena, 1983: 509).

Sería una *boutade* imaginar la "toma del Palacio de Invierno", pura y exclusivamente desde la escuela, por aguerridos ejércitos de profesores y profesoras convertidos en intelectuales orgánicos¹⁵⁵. La lucha por la transformación social es parte de un proceso más amplio, en el que la escuela juega un papel relevante, pero es —parafraseando al propio Gramsci— parte de esa infinidad de huellas que forman el inventario de los intentos de emancipación, el depósito de la esperanza. Uno de los autores, que desde la educación, quizá más se haya preocupado del carácter político de la educación y de la necesidad de que el profesorado se politice y se comprometa desde la escuela en la lucha por la transformación, es Michael W. Apple. La consideración o el énfasis de la escuela como centro de trabajo, como lugar de producción y reproducción, como parte de la cadena de la circulación de conocimiento técnico administrativo en forma de capital cultural, se la debemos a él. Su llamado hace referencia a asumir una visión no determinista del carácter de la escuela en la sociedad capitalista. Me gustaría concluir este apartado con sus palabras, precisamente de su libro titulado *Educación y Poder*, en el capítulo que aborda las posibilidades de éxito del trabajo político y educativo:

Si vemos la cultura y la política como lugares propicios para la lucha, el trabajo antihegemónico se convierte en fundamental. Si la forma y contenidos culturales, y el Estado (al igual que la economía) son intrínsecamente contradictorios, y si tales contradicciones las viven tanto profesores como alumnos en la escuela, el alcance de las posibles acciones crece considerablemente. (M.W. Apple, 1987: 177)

educativa. Aunque nadie mantiene hoy sin más las tesis originales de la teoría del capital humano, sus planteamientos subyacen a muchas reformas que presentan como bandera la adecuación educación/mercado de trabajo. «A pesar de todo —comenta Blas Cabrera Montoya al respecto—, la historia del presente siglo en educación demuestra que la necesidad de ajuste educación/ empleo sigue siendo una justificación de primer orden en las reformas educativas tal vez porque la obsoleta lógica actual de los sistemas educativos carece de alternativas imaginativas, pero sobre todo porque sigue siendo la única manera de defender todavía, dado el paro estructural existente y la degradación de las condiciones de trabajo que le acompaña, que existe la posibilidad de ascender socialmente para los mejores hijos de las clases subalternas, mediante una lucha despiadada por acumular credenciales» (B. Cabrera Montoya, 1988: 68).

¹⁵⁵ Ver al respecto "Tres tristes tópicos" de Mariano Fernández Enguita (1991).

Coda: el mensaje de la botella

Concluyo aquí esta exposición discontinua de la teoría crítica, sazónada en ocasiones con referencias a la educación. Ha querido ser una "evocación", no un tratado sistemático de temas, por otra parte, abordados con profusión en otros sitios y por personas más dotadas. No es pues, una elaboración pormenorizada de las posiciones mantenidas por las corrientes críticas en su totalidad, referidas ya a la sociedad, ya al aparato escolar y los agentes que en él moran, ya a la ciencia social crítica en sus aspectos constitutivos. Es una amalgama de todo eso y, en cierto sentido, una *traición*.

Tratando de sintetizar lo expuesto hasta aquí. Una teoría social crítica busca revelar a su audiencia su verdadera naturaleza, haciendo que entren en un proceso de revisión de sus concepciones y de sus prácticas: esto es, asume la necesidad de los procesos de *ilustración*. La ciencia social crítica también concibe la liberación (como un proceso y como un estado final) como un camino propio. No lo entiende como un camino en el que el poder de los tecnólogos se incremente, sino como uno en el cual las personas carentes de él, entran en un proceso de autoeducación y reflexión sobre su situación y sobre sus capacidades potenciales para cambiarlo. Esta educación adquiere significado en una actividad social en la que los opresores son vencidos por un movimiento informado y cargado de energía, hacia un cambio estructural. La ciencia social crítica busca ser una fuerza práctica, galvanizando a su audiencia en una acción socialmente transformadora: esto es, entiende que es necesario iniciar un proceso de *capacitación*. Finalmente, la ciencia social crítica no concibe el estado de liberación como un estado en el que las personas meramente sean capaces de satisfacer sus deseos (perspectiva tecnológica), o uno en el que hayan adquirido una relación adecuada con un ser que los trasciende (perspectiva teológica). Por el contrario, define la *liberación* como un estado de claridad reflexiva en el que las personas conocen qué cosas son genuinas, porque finalmente conocen quiénes son ellos realmente, y detentan un estado de autonomía colectiva en el cual tienen el poder de determinar racional y libremente la naturaleza y la dirección de su existencia colectiva. Esto es para la ciencia social crítica la *emancipación*.

Ilustración, capacitación y emancipación son el núcleo de la ciencia social crítica que podrían dar respuesta al *dictum* "la verdad los hará libres". Como se vio con anterioridad, la posibilidad y la coherencia para lograr estas cuestiones hay que matizarla y ponerla dentro de unos límites. Tanto la historicidad, el carácter narrativo como el desacuerdo racional socavan la rotundidad de estas concepciones en estado puro. Por otro lado, el hecho de que las personas sean seres corpóreos, arroja toda una serie de dudas sobre la posibilidad de que actúen exclusivamente en función de sus conocimientos. Así como el hecho de que sean criaturas que están incrustadas en una red de relaciones causales, entre las cuales, y no la menor, está su propia tradición,

pone en cuestión la idea de libertad entendida en términos de autonomía absoluta.

No pienso que la ciencia social crítica tenga exclusivamente importancia académica, de interés sólo para filósofos enredados en sus rancias polémicas de despacho. Como he dicho ya, a través de teorías críticas particulares [...], la idea de una ciencia social crítica ha penetrado el mundo social donde viven, interactúan seres humanos prácticos. Ha llegado a influenciar los pensamientos, aspiraciones, y las conductas de muchos en el mundo actual, particularmente a través de diversas formas del marxismo. Pero tanto en cuanto la idea de una ciencia social crítica es parcialmente aceptable, espero que el movimiento inspirado por ella desarrolle una reflexión sobre esta parcialidad. (Fay, 1987: 209)

Parece posible salvar lo esencial de la ciencia social crítica siempre y cuando tenga en cuenta muchos aspectos criticables y mejorables de su propia concepción. La ciencia social crítica, que legítimamente asume compromisos políticos. Pero el problema de la ciencia social crítica está en su ontología que subyace a sus planteamientos, no en su epistemología. La debilidad de la ciencia social crítica para engendrar cambios sociales racionales, las incoherencias de sus ideales y el peligro de autoritarismo, provienen del excesivo racionalismo de la ontología de la actividad. Es en sus presupuestos ontológicos donde se deben introducir profundos cambios. La ontología de la actividad, debe ser complementada con una ontología de la corporeidad, de la tradición, de la historicidad, de la incrustación. Y su idea de la razón debe ser modificada para que refleje sus limitaciones inherentes (Ver *Apéndice 8*)¹⁵⁶. Me gustaría terminar este apartado con una cita del autor que me ha acompañado en todo este trayecto, Bryan Fay: «Una ciencia social crítica verdadera es aquella que posee una visión estereoscópica que reconozca cada situación a la vez como perdida y ganada, cambiante y estática, limitada y con posibilidades. [Es necesario incorporar] esta visión dual, si no la teoría crítica puede degenerar hacia el dogmatismo o hacia el quietismo» (B. Fay, 1987: 215).

* * * *

Seguramente sería más correcto concluir esta *Evocación* con una síntesis final de las tesis que asumo de la teoría crítica en general y de la teoría crítica de la educación en particular. Soy, sin embargo, renuente a este tipo de facilidades narrativas. El hilo argumental de la propuesta de B. Fay supongo haberlo respetado en sus nódulos esenciales. No tendría, pues, demasiado sentido resumirlo y volverlo a empobrecer.

¹⁵⁶ Si este esquema lo añadimos al modelo inicial tendremos un nuevo esquema más completo y más complejo. Tendremos incluso un posible *programa* para el desarrollo futuro de la ciencia social crítica. Al introducirlo proponemos un análisis de los límites históricos en el desarrollo impuesto a la teoría misma y a sus miembros. Solo una ciencia social crítica capaz de corregir sus lagunas, errores y limitaciones es la que podrá hacer frente a la naturaleza siempre ambigua de la existencia humana.

De este hilo he *colgado* algunas consideraciones de otros autores y referencias episódicas al campo educativo. Me resultaría muy forzado fingir la posible sistematicidad o la continuidad de un discurso discontinuo en los textos. Me llega a las manos, ahora que concluyo, un artículo de J. Martínez Bonafé (1996) que me salva, *in extremis*, de este aprieto. Su título original era «Mis pedagogías críticas», aunque finalmente aparece con el nombre de «Poder y conciencia». En él se emprende, de forma intensa, un «viaje por la cartografía conceptual de las pedagogías críticas» más actuales. Pedagogías hechas —como él mismo reconoce— de discursos fragmentarios, espacios separados y pluralidades complejas. A ese texto, lleno de afinidades, remito a las personas interesadas¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Abundando en estas razones pienso, por ejemplo, en que la Escuela de Francfort produjo una ingente cantidad de trabajos presididos por el principio de la asistematicidad. Podría decirse, extremando las cosas, que lo único en que fueron sistemáticos fue en la negación de la necesidad de crear un sistema. Esto me induce a seguir, modestamente, esta tradición. Por otra parte quisiera hacer notar que el resto de los capítulos, hasta finalizar el trabajo, están salpicados de alusiones y notas a autores y analistas críticos, con lo que quizá puede suplir algunas de las ausencias que aquí aparecen como notorias.

4. Topografía etnográfica

Una antropología emancipadora debe ser valorativa y debe tener en cuenta la cuestión de las relaciones de poder entre las gentes que estudia y los grupos que los gobiernan y las consecuencias sociales que resultan de la asimetría de tales relaciones.

Rossi y O'Higgins. 1982.

Los otros no necesitan ser pensados ni como pasado, ni como estúpidos, ni como hombres de escasa personalidad o como inferiores, en definitiva, como medio hombres; la antropología es para ellos un mensaje liberador frente a cualquier intento de anexionarlos o reducirlos. [...] Es una fuente emancipadora de *los otros*.

Javier San Martín. 1985.

Cómo representar la vida de un grupo sin *vivir* desde dentro su propia visión de la realidad? ¿Cómo recrear el entramado de los procesos inherentes a esa vida desde fuera? ¿Cómo decirlo para que el lector pueda representarse con comodidad la acuidad de la experiencia del investigador? ¿Cómo estudiar un pequeño grupo de profesores y profesoras, aparentemente irrelevante, como si fuera un caso insólito? Parece imposible hacer esto sin escribir una etnografía. Así es cómo me vi impelido a hacerla, casi de forma compulsiva. Quería reconstruir con "amoroso detalle", como dice Lofland (1971), esa vida. Hacer una etnografía suponía jugar con el haz y el envés de una forma de investigación que es no sólo un producto —una escritura densa, un "retrato hablado"— sino, también, un proceso, una manera de hacer investigación. La etnografía como proceso es

una forma de estudiar la vida humana. El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la *reconstrucción cultural*. Primero las estrategias utilizadas proporcionan *datos fenomenológicos*; estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son *empíricas y naturalistas*: se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal y como se dan en los escenarios del mundo real [...]. Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter *holista*. Pretende construir descripciones de los fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. La etnografía es multimodal o ecléctica; los etnógrafos emplean una variada gama de técnicas para obtener sus datos (Goetz y LeCompte, 1988: 28-29).

Los aspectos que se perfilan en el texto de Goetz y LeCompte sobre la naturaleza de la "intención etnográfica", son, sin duda, los más conocidos y comúnmente aceptados¹⁵⁸. El primero de ellos hace referencia a la *reconstrucción cultural*. Este elemento, que tendremos ocasión de ir definiendo a lo largo del estudio, es para algunos autores (Wolcott, 1993; Reeves, 1984), el que confiere identidad etnográfica a un estudio. Sin su presencia los demás no tienen el poder de otorgar el rango etnográfico a un estudio. ¿Cuáles son esos otros componentes? La *aproximación fenomenológica* es uno de los elementos emblemáticos de toda etnografía. Yo he pretendido este tipo de aproximación intentado respetar las «categorías nativas», la visión que ofrecen del mundo educativo y social. Es decir, respetar el boasiano *desideratum* de «rescatar el punto de vista de los nativos». O lo que es lo mismo, averiguar, como dice Anderson (1989), «la naturaleza del conocimiento local», o «ver la vida social como la negociación de significados en contextos determinados». Pero también ha sido un esfuerzo por *recoger evidencias empíricas* en su contexto *natural*. He pasado casi cuatro años —la larga y necesaria estancia en el campo a la que son tan afectos los antropólogos— siguiendo el mismo recorrido que ellos hacían, pisando su mismo escenario y anotando de forma reiterada todo lo que veía y oía. Y además lo he hecho no para segmentar

¹⁵⁸ Estas autoras introducen también cuatro parámetros que sitúan la etnografía en un panorama no tan estrecho como lo hace la escurridiza polémica entre cuantitativismo y cualitativismo. Afirman —en esta misma obra— que la etnografía fluctúa, con mayor o menor intensidad, entre los extremos *generativo, inductivo, constructivo y subjetivo*. Oponiendo cada uno de ellos a los extremos *verificativo, deductivo, enumerativo y objetivo*. La investigación inductiva intenta buscar una teoría que explique los datos; la investigación generativa busca el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de los datos o evidencias; la investigación constructiva se orienta al descubrimiento de constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental y no al cómputo o enumeración de las categorías como si fueran agregados (Ver a este respecto, también, Stenhouse, "Gathering Evidence by Interview in Educational Research". Documento mecanografiado); y finalmente, el polo subjetividad define la construcción analítica de la cultura observada desde el interior del propio grupo y, por tanto, a partir de la experiencia y de las concepciones del propio investigador (Ver Goetz y LeCompte, 1988. Especialmente las páginas, 29-32, y 185-195).

su visión de la realidad educativa y sus formas de acción en variables discretas y aislarlas del resto del universo cultural en el que se producían, sino que he intentado ver esa tupida red de conexiones en su totalidad, *captar el sentido holístico* en el estudio e interpretación de la realidad del colectivo. Para hacerlo, primero y fundamentalmente, he tenido que aguzar el ingenio y, lógicamente, utilizar instrumentos variados que me permitieran levantar acta de lo que allí estaba sucediendo¹⁵⁹.

Así la larga sombra de la etnografía parecía constituirse en la posibilidad más adecuada para contar la vida del colectivo de profesores y profesoras, la trama de su pensamiento, la compulsión de sus acciones: «desgraciadamente, se nos niegan esos métodos ideales de experimentación cuando nuestros materiales son la naturaleza humana y la contextura entera de un orden social», decía Margaret Mead (1985: 27) refiriéndose al estudio de *sus* adolescentes samoanas. Pero ese mismo axioma es asumible en este contexto. Hacer etnografía no es un capricho, sino que implica adoptar una determinada orientación, forzados por las condiciones particulares del objeto estudiado y por los objetivos que la propia investigación se marca. En este apartado quiero argumentar la orientación etnográfica de la investigación, sin menoscabo de que el *Capítulo Tres* lo dedique exclusivamente a narrar el proceso de investigación. Allí volveré a tratar algunos de los asuntos que aquí abordo de forma más abstracta y sin demasiadas referencias al trabajo de campo. Necesitaba cargarme de razón, saber por qué debía y quería hacer una etnografía. En esta búsqueda me ayudó mucho la lectura del trabajo de Cristina Alonso:

Cuando nos preguntamos algo sobre asuntos humanos, las respuestas son frases, palabras, historias, descripciones de acontecimientos... generalmente no solemos responder con números. Debía adoptar una metodología que me permitiese trabajar el tipo de datos que se desprenden de las cuestiones socio-culturales y humanas. Datos cualitativos que, en ocasiones, van más allá de las palabras. Existe complejidad en las respuestas cuando hay relatividad en el fenómeno. No podemos dar respuestas absolutas a fenómenos relativos. "La ciencia moderna ha podido avanzar

¹⁵⁹ Si bien los instrumentos que he utilizado, cuya descripción hago en el *Apartado 4*, del *Capítulo Tres*, han sido los clásicos en la investigación etnográfica, he tenido acceso a varios trabajos hechos sobre este colectivo, basados en la realización de encuestas: uno de ellos es el realizado por el Equipo de Estudios e Investigaciones Canarias, EDEL, de 1979, «Algunos datos acerca del fenómeno educativo en Canarias. Tablas de frecuencia y porcentajes a una muestra de a los asistentes a la II EVC»; el de Aniano Hernández Guerra, 1989, «Encuesta sobre formación del profesorado en Canarias», que fue una investigación promovida por el MRP "Tamonante" y subvencionada por la Consejería de Educación de Canarias; otro, quizá el más completo de todos ellos, es el de J. Marrero Acosta, de 1981, «Las Escuelas de Verano de Canarias. Proporción y alcance de una renovación pedagógica»; y, finalmente, cabría mencionar otro, que aporta de manera indirecta datos sobre las preferencias del profesorado en el terreno de la formación y que alude a los MRPs y a las EVC, realizado por Angeles Axpe Caballero y otros, en 1992, «Los seminarios permanentes de formación del profesorado: una aproximación evaluativa a las perspectivas de los profesores de educación infantil», presentado en el Congreso *Las didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, en la Universidad de Santiago.

gracias a la exclusión sistemática del principio de complejidad". La ciencia post-moderna asume el *paradigma de la complejidad*, e insta, en el área de estudio de las ciencias sociales, "a privilegiar el estudio directo de fenómenos molares. A abandonar la idea que el estudio de micro-fenómenos, ciertamente legítima, es una vía para recomponer complejidades de nivel superior. A abandonar la búsqueda de principios generales que sean válidos para fenómenos sociales situados en distintos niveles de complejidad". (C. Alonso Cano, 1992:)¹⁶⁰

Una vez traspasado el umbral en el que decido hacer una etnografía, y mientras avanzo en distintas lecturas, la perplejidad se adueña del trabajo. No existe una concepción uniforme de lo que significa hacer etnografía, más bien todo contrario, parece dibujarse ante mí un campo minado por la disparidad, con diferentes y contradictorias consecuencias. Mientras que para Geertz (1990: 20) la persona es «un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido», hacer etnografía no es un problema de método, de manejar con soltura un conjunto de técnicas para establecer *rapport* con las personas investigadas, o para la selección de informantes, o para transcribir textos, o para recorrer y conocer un escenario, o para alimentar de forma sistemática un diario de campo. Hacer etnografía consiste en hacer descripciones densas y buscar el significado. La etnografía tiene para Geertz una finalidad diagnóstica no predictiva. No tiene por objeto hacer generalizaciones. Es un arte, no una ciencia. Ligada en todo caso a la inferencia clínica: «en la cultura los síntomas son actos simbólicos o racimos de actos simbólicos» (Reeves, 1984: 29). Geertz (1990) utiliza los términos *inscripción* para designar, precisamente, la descripción densa y *especificación*, como diagnóstico, en sustitución de los términos de las ciencias experimentales, *descripción* y *explicación*. Esto es sólo un ejemplo, un ejemplo significativo, pues con igual tenacidad alguien —como veremos— podrá decirnos lo contrario.

Imperceptiblemente me voy dando cuenta de que no basta con optar simplemente por la etnografía como orientación metodológica y desentenderse de su complejidad y conflictividad interna. Precisamente, a medida que avanzo por este camino, percibo que es una concepción de la investigación con límites imprecisos, que implica una necesaria y sucesiva toma de decisiones en cadena. A Margaret Mead le gustaba decir que es una concepción arriesgada donde prima «la complejidad y la singularidad de los hechos significativos, sean referidos a la vida de un pájaro o a la vida de un ser humano» (en P.Reeves, 1984: 29). Habrá que abandonar pues la simplicidad para adentrarse en algunos meandros de ese territorio inexplorado.

¹⁶⁰ He suprimido de la cita, las referencias entrecomilladas que, por este orden, pertenecen a T. Ibáñez García (1982), Aspectos del problema de la explicación en psicología social. *Revista de psicología General y Aplicada*, 37,(1), 166 y 167.

Taxonomía imprecisa

Pero hacer y pensar la etnografía en términos exclusivos de la etnografía convencional es una forma de limitar la posibilidad de comprender la propia etnografía. Puede resultar equívoco establecer una corriente de investigación sobre los difuminados márgenes de un puñado de características o rasgos como los anteriormente expuestos comúnmente admitidos por todos. Por lo tanto clarificar qué tipo de etnografía se hace puede ser una labor necesaria. Sobre todo en nuestro país, donde la ausencia de tradición investigadora en este terreno no nos permite entrar, si quiera, en lo que John Chilcott (1987) define como, el debate de la utilización de la etnografía como una metodología o como el retrato de una cultura. Y no lo podemos hacer porque entre nosotros todavía subsisten viejos y enconados debates, como por ejemplo, entre investigación cualitativa y cuantitativa, y poca teorización y poco trabajo de campo. Sin frivolarizar la riña entre cualitativistas y cuantitativistas parece que este debate puede enmascarar, nuevamente, no pocos equívocos.

Por esta razón creo necesario buscar una caracterización más precisa de qué tipo de etnografía pretendí hacer. En primer lugar, debo neutralizar el optimismo ingenuo del neófito que *descubre* la etnografía al margen del contexto de complejidad y conflictividad que tiene en el seno de las ciencias sociales. Hacerlo puede ser una labor saludable¹⁶¹. Hacer un esfuerzo por clarificar —por clarificarme— el universo etnográfico en educación a partir de categorías más inclusivas me pareció una labor necesaria. Necesidad nada fácil, como reconocen por ejemplo, Paul Atkinson y Sara

¹⁶¹ Manuel Delgado Ruiz, profesor del Departamento de Antropología Cultural de la Universidad de Barcelona, abundaba en la introducción a la versión española de *Tristes trópicos* de Claude Lévi-Strauss, publicado en 1992 por la Editorial Paidós, en el carácter "expansivo" de la antropología y su influjo en el resto de las ciencias sociales: «Esto no debe interpretarse sino como un síntoma más del creciente ascenso de la antropología, con su estilo de acceder al conocimiento y su manera particular y distinta de "dar con las cosas", parece no haber cesado de conquistar. Este proceso de impregnación antropológica sobre todas las ciencias sociales y las humanidades en general, cuya conclusión no se atisba por el momento, concede un lugar privilegiado a la aportación teórica de Claude Lévi-Strauss, absolutamente decisiva» (11). No es la relevancia de la aportación del antropólogo francés por la que traigo este texto a colación, sino por constatar el influjo de la antropología y de algunas de sus concepciones básicas. Lo que trataré de argumentar en estas páginas es la legitimidad de utilizar para fines no estrictamente antropológicos esa «manera particular y distinta de dar con las cosas». Lo que algunos, desde mi punto de vista, impropia y erróneamente llaman el uso instrumental de la antropología o de la etnografía. Digo impropia porque pienso que no hago —o en mi caso particular no pretendo hacer— una transposición mecánica de los métodos etnográficos al terreno de la investigación educativa. El texto de Manuel Delgado, me sirve como apoyatura argumental para desdecir cómo desde la propia antropología, se reconoce de forma generosa la jurisdicción ampliada de esta disciplina científica que en nada tiene que ver con algunas declaraciones, desde una concepción muy limitada de la propia antropología e, incluso, desde una visión condimentada con buenas dosis de corporativismo, definen como propiamente etnográfico lo estrictamente antropológico. Hago un uso bastante laxo de los términos *antropología* y *etnografía*, utilizándolos, muchas veces como sinónimos —como lo hace, por ejemplo Tokarev (1989)— sin que ello implique un criterio de adscripción rígido.

Delamont (1990), que recurren al patrón disciplinar para delimitar dos "tradiciones" en la etnografía educativa anglosajona.

Es enormemente difícil caracterizar diferentes escuelas o tendencias dentro de la investigación etnográfica. Es incluso más problemático, diseccionar estas diferencias dentro de fronteras nacionales. Los resultados están condenados a reflejar amplias generalizaciones más que permitir delicadas discriminaciones. [...] Los etnógrafos americanos de la educación hacen principalmente antropología aplicada, mientras que los etnógrafos educativos británicos hacen sociología etnográfica. (P. Atkinson y S. Delamont, 1990: 113)

Estos autores reconocen, sin ambages, la mutua ignorancia que ambas tradiciones guardan entre sí, con el peligro consiguiente de reinventar permanentemente la rueda en el estudio de cada caso: «pero el pecado de omisión es evidente por todos lados: las fronteras nacionales y disciplinares están establecidas de forma muy arraigada» (P. Atkinson y S. Delamont, 1990: 114).

En el caso de asumir que la *intención etnográfica* educativa debe basarse en buenas descripciones culturales, como defiende, por ejemplo, Wolcott (1993), o en la "descripción analítica de una cultura" (J. Van Maanen, 1983: 52) lejos de solucionar el problema se traslada nuevamente a otro lugar. Tampoco resulta tarea simple de resolver el establecer una teoría de la cultura¹⁶², cuestión sobre la que se han derrama

¹⁶² Remitir la etnografía a la "reconstrucción cultural" para dilucidar el problema de qué es lo genuino y lo que la constituye como disciplina diferenciada y no en una mera metodología, puede ser un fiasco. Desde que se asoma la nariz y se husmea el concepto de cultura que manejan los etnógrafos, se despliega ante nosotros un paisaje marcado por la fluctuación y la contradicción. Nuevamente el concepto de cultura se vuelve problemático. Ya a finales del siglo pasado, Tylor, la definió como "la totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, ley, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre, en cuanto miembro de una sociedad" (en A. Aguirre, 1993: 152), lo cual no deja de ser una visión descriptivista y acumulativa de lo que es la cultura, aunque incluya la visión totalizadora típica de la antropología. Así nos encontramos con que escuelas antropológicas y perspectivas ideológicas se enzarzan en un debate inextricable. Pero pongamos algunos ejemplos más recientes: Geertz, representante genuino del interpretativismo, cree con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significado que él mismo ha tejido, «considero —dice— que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie» (Geertz, 1990: 20). Para este autor, la fuente principal de lo que él denomina «el embrollo teórico que representa la antropología contemporánea» (1990:25), está representada por el esfuerzo de la etnociencia por superar la definición *superorgánica* de cultura, y la definición reduccionista de la misma que hace el conductismo etnográfico, mediante una concepción cognitivista, como la de Goodenough, «la cultura está situada en el entendimiento y en el corazón de los hombres», o «la cultura de una sociedad consiste en lo que uno debe conocer y creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros». Para Geertz esta concepción supone la creación de descripciones etnográficas a modo de algoritmos que permitan a alguien pasar por un nativo. Angel Aguirre (1993), en fin, agrupa de manera sinóptica gran parte de las concepciones en torno a la cultura en las siguientes macro categorías: concepciones descriptivas, históricas, normativas, psicológicas, estructurales, genéticas, evolucionistas, histórico-particularistas, funcionalistas y estructuralistas. Para él comprende el papel central que juega el concepto de cultura puede verse también J. Maestre (1983), donde se contrastan tanto las diferencias por tendencias como la

do ríos de tinta. Uno de los males de la etnografía educativa parece ser la falta de marcos teóricos que definan con claridad la corriente a la que se adscribe el trabajo empírico. Buscar esa taxonomía comprensiva que ayude a situar lo que hacemos dentro de un referente teórico claro es el objeto de las líneas que siguen.

La diversidad de posiciones ilustra la complejidad del asunto, aunque solo nos refiramos a las posiciones teóricas de la etnografía educativa. Para Ogbu (1993)¹⁶³, el problema tiene que ver con la ausencia de orientación teórica de los trabajos de investigación etnográfica, en el enquistamiento de la etnografía escolar en la mera elaboración de proposiciones descriptivas. Dificilmente se llega a formular generalizaciones empíricas y excepcionalmente a hacer generalizaciones teóricas (Chilcott, 1987: 201). Chilcott realiza un esfuerzo por situar la orientación de algunos trabajos en el contexto de algunas teorías sobre la cultura seleccionando las corrientes que le parecen más representativas: el evolucionismo cultural, el funcionalismo, el estructural funcionalismo, la ecología cultural, la antropología lingüística, la antropología psicológica, el estructuralismo y el interaccionismo simbólico (Chilcott, 1987: 202-208). Recorrido histórico que es un trasunto de la evolución histórica de la propia antropología y de las distintas orientaciones teóricas de la misma.

P. Reeves Sanday (1984) sugiere que sólo podemos hablar con propiedad de etnografía —y no de periodismo, novela o poesía— cuando la masa de datos que obtenemos en una prolongada estancia en el campo, es registrada, clasificada, almacenada, examinada, reexaminada, organizada y escrita de acuerdo con un *paradigma o estilo etnográfico*. Para ella los paradigmas etnográficos son tres: el holístico, el semiótico y el conductista. Dentro del paradigma *holístico*, que estudia la cultura como un todo, conviven dos corrientes, los *configuracionistas* y a los *funcionalistas*. El núcleo del *paradigma semiótico* se define como la búsqueda del punto de vista nativo, la búsqueda «que nos ayude a ganar el acceso al mundo conceptual en el que viven nuestros sujetos, de tal forma que, podamos conversar con ellos» (Geertz, 1990: 24). De esta corriente ha salido en años recientes, de una parte, la *etnociencia* y de otra la corriente denominada "*descripción densa*". La etnociencia, análisis componencial o antropología cognitiva o etnometodología (para los sociólogos) es una amalgama de tendencias que van desde el cuantitativismo más duro al análisis lingüístico, pasando por los análisis emic/etic. Finalmente, el tercero de los paradigmas propuestos por Reeves (1984) es el *conductista*. Corriente que abandona el campo del significado y de los contenidos mentales, para centrarse en la conducta. Su labor se basa en la selec-

relación entre cultura y civilización, así como el contenido, características, clases de cultura, su relación con el proceso de socialización y su sentido dinámico.

¹⁶³ «El resultado —dice Ogbu— es que la etnografía escolar no proporciona apenas base alguna para una concepción global de la escolarización, especialmente de la escolarización en el contexto de las realidades sociales, políticas y económicas» (J. Ogbu, 1993: 146).

ción de datos observacionales en categorías preestablecidas. Para esta autora el problema central de la etnografía radica en saber si el foco principal está en la búsqueda del todo, de la significación o de la conducta y si las metas del análisis son analíticas o explicativas. En todo caso, para ella la elección no es un dogma sino un problema de gusto. Muchos etnógrafos, incluso, utilizan una combinación de estilos como los descritos¹⁶⁴.

A estas propuestas se le pueden superponer otros intentos taxonómicos, más o menos redundantes. Con ello, sin embargo, no se resuelve el problema, pues la multiplicidad de corrientes no implica necesariamente el enfrentamiento en cuestiones fundamentales tales como los supuestos sobre el objeto de investigación, los criterios epistemológicos, la clarificación sobre los aspectos éticos y políticos de la investigación y, en definitiva, el tipo de racionalidad al que se adscriben. La proliferación de escuelas y familias favorece la confusión.

¿Cómo solventar el problema de la orientación teórica de la investigación en este trabajo? ¿Cómo definir adecuadamente la orientación de la investigación en la que se sitúa? Me parece más clarificador utilizar la teoría de los intereses cognitivos de J. Habermas (1986), que intentar recorrer los lábiles vericuetos disciplinares de distintas escuelas. Esta opción, la basada en los intereses, apresa mejor las distintas formas en que tales cuestiones han sido formuladas conceptual y metodológicamente¹⁶⁵. Para Habermas, los intereses constitutivos del conocimiento y de la acción son, el interés técnico, el práctico y el emancipador, según la conocida trilogía del autor. A partir de estos intereses se constituyen los tres tipos de ciencia mediante las

¹⁶⁴ No todos los autores admiten la enumeración de corrientes y la adscripción de autores que ofrece Chilcott (1987) o la de Peggy Reeves Sanday (1984). Muchas de estas posiciones son, como digo, un mero calco de la propia sucesión de grandes tendencias y escuelas históricas de la antropología. Tokarev (1989), por ejemplo, en su *Historia de la Etnografía*, recorre las principales corrientes históricas de la etnografía como ciencia desde el s. XI, abordando sucesivamente el evolucionismo, el marxismo, el difusionismo, el biologismo, el freudismo etnográfico, el funcionalismo, el particularismo historicista boasiano, la etno-psicología, el relativismo cultural, el neoevolucionismo, para terminar con una revisión por países del estado actual de la etnografía, en una mezcla poco clarificadora de criterios disciplinares. Alfredo Jiménez Núñez (1979), ofrece una síntesis muy parecida hablando de la antropología cultural. Así mismo Rossi y O'Giggins (1981), apuntan como últimas corrientes, además de algunas ya citadas como la ecología cultural y el materialismo cultural, el estructuralismo, la etnociencia, etnosemántica o nueva etnografía y la antropología simbólica. Destaca en su relato la inclusión de una última corriente que denominan "antropología dialéctica y crítica", corriente crítica con respecto al materialismo mecanicista y contra los aspectos mentalistas de la etnociencia y del estructuralismo. Pero, sin duda, la más completa historia de las corrientes antropológicas que ha caído en mis manos es la de Marvin Harris, *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*, donde, además de una documentada reconstrucción histórica a lo largo de sus casi setecientas páginas, hay, lógicamente, una detallada argumentación en torno al desarrollo del materialismo cultural, corriente en la que se inscribe el autor.

¹⁶⁵ Ya he aludido a esta concepción del filósofo alemán, en el apartado anterior. No obstante, un estudio más pormenorizado de la relación de la teoría de los intereses del conocimiento con respecto a las ciencias, puede encontrarse en Thomas McCarthy (1987:82-115)

que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad: la ciencia empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica.

El quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador. (J. Habermas, 1986: 308)

Situar la etnografía dentro de estas coordenadas me parece más clarificador que otros intentos taxonómicos. Porque nos encontramos con corrientes etnográficas de orientación empírico-analítica, de orientación hermenéutica y también de orientación crítica. Precisamente el tipo de etnografía que definiendo asume el epíteto¹⁶⁶. Me parece, además, coherente con el desarrollo del apartado anterior, intentar definir la investigación como una investigación de corte crítico o de orientación crítica¹⁶⁷.

¹⁶⁶ En realidad cuando desde la etnografía se opta por las coordenadas críticas se está subrayando el que los aspectos epistemológicos, sociológicos, políticos de la investigación están vinculados necesariamente a los metodológicos. Que no hay metodologías asepticas, sin más, como un mundo al margen de los valores. T.S. Kuhn (1980), desde hace más de tres décadas —la versión original inglesa de su conocido libro *La estructura de las revoluciones científicas* apareció en el año 1962— defendió, el carácter constructivo, histórico y social de la ciencia. Las orientaciones metodológicas de la investigación se sitúan así fuera del paraíso.

¹⁶⁷ Resulta curioso observar cómo uno de los grandes antropólogos vivos, que desata todo género de furias por parte de los pensadores marxistas, alude con absoluta ecuanimidad al marxismo. Me refiero a Claude Lévi-Strauss, que en *Tristes trópicos*, precisamente en el capítulo que titula «Cómo se llega a ser etnógrafo» afirma: «La lectura de Marx me arrebató tanto más cuanto que a través de ese gran pensamiento tomaba contacto por primera vez con la corriente filosófica que va de Kant a Hegel; todo un mundo se me revelaba. Desde entonces, este fervor nunca se vio contrariado y rara vez me pongo a desentrañar un problema de sociología o de etnología sin vivificar mi reflexión previamente con algunas páginas del *18 de Brumario de Luis Bonaparte* o de la *Crítica de la economía política*. [...] Marx enseñó que la ciencia social ya no se construye en el plano de los acontecimientos, así como tampoco la física se edifica sobre los datos de sensibilidad: la finalidad es construir un modelo [...]. En un nivel diferente de la realidad, el marxismo me parecía proceder como la geología y el psicoanálisis, entendido en el sentido que su fundador le había dado: los tres demuestran que comprender consiste en reducir un tipo de realidad a otro; que la realidad verdadera no es nunca la manifiesta, y que la naturaleza de lo verdadero ya se trasluce en el cuidado que pone en sustraerse» (C. Lévi-Strauss, 1992: 61). Contrasta esta libertad con la represión que durante estos mismos años —*Tristes trópicos* se publica por primera vez en Francia en 1955— sufrieron los antropólogos marxistas americanos bajo el mcarthysmo y su "caza de brujas" a través de los interrogatorios del Comité del Senado contra las Actividades Antiamericanas, y las miserables denuncias de que eran objeto por parte de sus propios colegas, como cuenta con todo género de detalles M. Harris (1987: 551-554). Siendo así que C. Lévi-Strauss no fue marxista, resulta hasta cierto punto ejemplar su valentía, porque podría haber ocultado, por pudor sus tempranos y perdurables amores por Marx. El clima que ahora se respira, después de la caída del Muro de Berlín y de los Países Socialistas, ha generado toda una serie de mecanismos de censura y autocensura, y ha llevado a muchos intelectuales a disimular, como pueden, sus filiación marxista, comportamiento que dice mucho a cerca de la condición humana. Dicho lo cual también parece necesario recoger hasta qué punto la orientación estructuralista del pensamiento de Lévi-Strauss fue en su momento estigmatizada por el marxismo no dogmático, sobre todo por su *antihistoricismo* y su *cientifismo*, como hicieron H. Lefebvre y G. Della Volpe (1969). El primero de ellos califica el estructuralismo de *nuevo eleatismo*. Por su parte Galvano Della Volpe, denunciaba: «a este respecto, Claude Lévi-Strauss nos advierte (téngase muy en cuenta) que dicha antropología "pertenece, sí, a las ciencias humanas", como proclama su

Tenía claro realizar una etnografía, pero esta es una avenida muy amplia por la que transitan todo género de posiciones no sólo epistemológicas, sino estrictamente metodológicas. En este sentido Anderson fue de gran ayuda. Él dice cosas como:

A lo largo de las dos últimas décadas se ha producido un continuo desafío a la ortodoxia teórica y metodológica de muchos de los presupuestos parsonianos de ver la vida social sujeta al sistema de equilibrio. Esta aproximación se entiende como ahistórica y apolítica. La situación actual se caracteriza por la crítica al paradigma positivista sin que exista una posición alternativa clara y simple. [...] La actual insatisfacción ha conducido al resurgimiento del interés en tradiciones intelectuales como la fenomenología, la hermenéutica, el feminismo o el marxismo. La etnografía crítica es una forma de representación e interpretación de la realidad social, es una de las experiencias metodológicas que ha nacido de este fermento. (G. Anderson, 1989: 250)

En el ámbito educativo, por referirme al contexto próximo de este trabajo, los ejemplos son varios. Así, J. Marrero (1990), para resolver el problema de la diversidad de corrientes de investigación educativa, concretamente en el ámbito del curriculum, recurre a la división tripartita inspirada en Habermas, que en el terreno de la investigación se concreta en una forma de elaborar conocimiento conocida como enfoque positivista, enfoque interpretativo y enfoque crítico.

En su mayor parte la investigación se produce en el contexto de comunidades científicas, "colegios invisibles" de investigadores que comparten concepciones similares en cuanto a la selección de problemas, métodos, técnicas y formas de explicación. (J. Marrero, 1990: 15)

El discurso de la ciencia contiene diferentes —y a menudo conflictivos— supuestos acerca de lo que constituyen hechos sociales y cómo la gente da sentido a la diversidad de acontecimientos del mundo social. Por eso parece útil recurrir a macrocategorías como las *estructuras de racionalidad*, es decir a "una serie específica de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones de un individuo o grupo de individuos con el resto de la sociedad" (Giroux, 1981: 8). Recurso que como insiste Marrero (1990)

sirve de heurístico porque permite interpretar los mensajes explícitos e implícitos en una estructura teórica; así podremos identificar la fuente ideológica que se encuentra bajo la elección de lo que se considera importante o no en un modo de pensamiento o en un programa de investigación. (J. Marrero, 1990: 16)

La orientación de la investigación etnográfica de este trabajo se inscribiría en

nombre, pero que "se resigna a pasar su purgatorio junto a las ciencias sociales, lo que significa que no desespere de despertarse, a la hora del juicio final, entre las ciencias naturales" (G. Della Volpe, 1069: 79).

la estructura de racionalidad crítica. Estructura que se caracterizaría, según Marrero (1990) por su oposición al reduccionismo positivista; por su crítica radical al método en cómo se distribuye socialmente la riqueza y, por lo tanto, por la defensa de una sociedad más justa. Retoma gran parte de la tradición crítica desde Marx a Adorno, a los miembros de la Escuela de Frankfurt, prosigue en Korsch, Gramsci y Lukacs, para desembocar en J. Habermas y Apel.

Este enfoque acentúa el carácter contradictorio racional-irracional de la sociedad; la necesidad de situar los hechos en un todo social para que tenga sentido; la interacción sujeto-objeto en las ciencias humanas y sociales o la dependencia del objeto de conocimiento y de la manera de ser conocido; por último, destaca el *a priori* ineludible de toda acción humana social: la comunidad comunicativa o la intersubjetividad.

El pensamiento está posibilitado por el lenguaje que es radicalmente social, interpersonal. Esto significa que es el diálogo la base de la ciencia. En consecuencia, resulta falso contraponer *verstehen* (comprensión) a *erklären* (explicación), pues en toda explicación científica está necesariamente la comprensión y ésta se enriquece con aquella.

En la investigación curricular se mencionan al menos tres programas de investigación que emergen de la definición y estructura que sostienen acerca de la práctica educativa. Adoptaremos una denominación elaborada por nosotros porque consideramos que sintetiza las otros autores (Escudero, 1986; Giroux, 1981; Jacob, 1987; Martin, 1983; Popkewitz, 1984). Nos referiremos a la concepción positivista, interpretativa y crítica.

Gary Anderson¹⁶⁸, aplica esta lógica al campo de la etnografía educativa y a la etnografía en general. Establece una etnografía de corte positivista, otra de carácter interpretativo y otra de orientación crítica. Aunque su clasificación afecta básicamente a la etnografía educativa, no renuncia a hacerla extensiva, en alguna medida, al conjunto de la etnografía.

Su propuesta diré que disecciona el panorama actual de la investigación etnográfica en torno a las tres grandes corrientes de investigación señaladas. Disección que tiene implicaciones no sólo metodológicas -aunque centre su posición en torno a los problemas de *validez* de los estudios etnográficos-, sino que tiene también repercusiones ideológicas de mayor calado. Define una primera corriente como *Posición Con-*

¹⁶⁸ He manejado dos trabajos de Gary L. Anderson. Uno de 1989, aparecido bajo el título «Critical Ethnography in Education. Origins, Current Status, and New Direction», publicado en *Review of Educational Research*, 59 (3), 249-270; y también otro, aparecido en 1990, y que tuvo la gentileza de mandarnos, «La validez de los estudios etnográficos: implicaciones teóricas», trabajo presentado en el *Symposium La Investigación Educativa Sobre el Salón de Clase a Nivel Medio Superior*, celebrado en Ciudad de México, el 25 de Mayo de 1990. Resalto la aportación de este autor por el papel clarificador que ha jugado en esta investigación.

servadora -conservar el vocabulario del positivismo- representada por Goetz y Le-Compte¹⁶⁹, Miles y Huberman, Spradley, entre otros, y que se caracteriza por el afán de legitimar la etnografía como forma de construir ciencia frente al positivismo, haciendo una réplica cualitativa de sus conceptos básicos. De todas formas, la adscripción al positivismo, de esta corriente es un proceso sutil y está marcado por la dualidad de hacer etnografía asumiendo toda una serie de presupuestos interpretativos a la vez que se produce un progresivo deslizamiento hacia posiciones positivistas. Al final a esta postura le "traiciona" su mala conciencia frente al positivismo. Anderson señala cómo

desde el momento que estos autores sugieren que el análisis final es más el resultado del rigor metodológico que el acto creativo de la interpretación en la investigación, están intentando inscribir la etnografía dentro del marco del positivismo. (G. Anderson, 1989: 252)

Un caso ejemplar de lo que Anderson denuncia, es el de Spradley¹⁷⁰. Este etnógrafo, con una dilatada experiencia y reconocimiento, parte de posiciones siempre sospechosamente simplificadoras pero "típicamente" etnográficas. Define la etnografía de la siguiente forma:

El fin principal de la etnografía es entender otras formas de vida desde el punto de vista de las personas investigadas. Más que estudiar a las personas, hacer etnografía significa aprender de las personas. [...] El núcleo esencial de la etnografía tiene que ver con el significado de las acciones y los acontecimientos de las personas que pretendemos entender. Algunos de estos significados son directamente expresados en el lenguaje; otros sólo se obtienen por concesión y son sólo comunicados indirectamente a través de la palabra y la acción. Pero en todas las sociedades la gente hace constante uso de estos complejos sistemas de significado para organizar su conducta, para entenderse y para entender a otros, y para dar significado al mundo en el que viven. Estos sistemas de significado constituyen su cultura; la etnografía siempre implica una teoría de la cultura. (Spradley, 1980, ?)

Con esta definición difícilmente se podría estar en desacuerdo. Sin embargo ¿qué ocurre, no ya en el terreno de los principios, sino en su traducción instrumental?

¹⁶⁹ Estas autoras afirman, sin ningún tipo de complejo: «Opinamos que la investigación basada en la tradición positivista puede enriquecerse con la influencia de los usos etnográficos. La consideración de los efectos del observador y los sesgos que adopta, la importancia del contexto y de los procesos y la necesidad de una comprensión intersubjetiva no debe circunscribirse a un solo tipo de investigación. Por el contrario, para dar sentido a nuestro universo físico y social hay que considerarlo desde toda forma de investigación científica» (Goetz y LeCompte, 1988: 23-24).

¹⁷⁰ Ver J.P. Spradley (1980; 1979), *Participant observation y The Ethnographic Interview*. Hammersley y Atkinson, comentan su obra en los siguientes términos: «Estos dos libros son bastante similares, ambos siguen la misma fórmula, paso por paso en el proceso de investigación. A veces resulta excelente [...] . Sin embargo, muchos lectores encontrarán el modelo subyacente de vida social y cultural demasiado simplista» (1994: 266).

Pues ocurre que cuando Spradley desarrolla "el procedimiento" de investigación adecuado para llevar la investigación empírica a buen puerto, se entra en un vertiginoso proceso secuenciado de pasos que revelan su dependencia del método y, casi me atrevería a decir, su fijación u obsesión algorítmica.

Anderson (1990), propone una segunda corriente dentro de la investigación etnográfica que denomina *Posición Radical-idealista*, en la que sitúa a Lincoln y a Guba, como estrellas incuestionables. Esta corriente se define por una vuelta a las raíces fenomenológicas de la epistemología de la investigación educativa y la crítica sistemática del realismo ingenuo que según ellos se desprende de las posiciones positivistas¹⁷¹.

Frente a esta corriente defiende la posición crítica. De todas formas introduce una distinción entre dos tipos de investigación crítica. Una que llama *Posición Radical-Crítica*, en la que se sitúa el propio Anderson, y en la que también estaría Agnus y Lather, que bajo nuevos presupuestos epistemológicos provenientes del marxismo y del feminismo, asume cuestiones tales como el desenmascarar, por medio de la investigación, las construcciones e intereses sociales dominantes, los aspectos transformativos y de liberación individual y social.

Y otra que denomina *Posición Participativa*, donde entrarían originalmente los seguidores sudamericanos de P. Freire que comienzan, en los años sesenta, con la llamada *Investigación temática*, a la que siguió la *Investigación-Acción*, la *Investigación militante*, y que culmina, en la década de los ochenta, en la *Investigación Participativa*. Esta posición se extiende con posterioridad a otros lugares. Desde ella se defiende el hiato metodológico entre ciencias sociales y naturales; la necesidad de una visión no parcelada ni unidimensional de la realidad; la unidad entre lo político y lo científico; la relación dialéctica entre teoría y práctica; y la participación de las personas afectadas por situaciones de explotación y marginación en los procesos de investigación como una forma de emancipación¹⁷². Aún reconociendo la precariedad de cualquier clasificación, la propuesta de Anderson permite conectar la idea de Habermas sobre el conocimiento interesado, las corrientes de investigación curricular y la

¹⁷¹ Por *realismo ingenuo* entienden la suposición de que sólo existe una «realidad que el investigador trata de descubrir y revelar. La prueba de validez interna para el investigador convencional depende del grado en que los resultados de un estudio representan una relación isomorfa con la realidad. Cuando el investigador toma una posición idealista y entiende por "realidad" un conjunto de realidades o perspectivas que representan construcciones mentales de los actores sociales, los métodos cuantitativos se vuelven inadecuados. Por eso, los autores se niegan a utilizar el vocabulario positivista, prefiriendo presentar un nuevo vocabulario que describe mejor la investigación naturalista» (G. Anderson, 1990: 8).

¹⁷² Un tratamiento más amplio sobre el desarrollo y las implicaciones de la investigación participativa puede encontrarse en los artículos citados de Anderson (1989, 1990); puede consultarse también, Fals Borda (1980; 1989), Demo (1985), Bartolomé Pina y Anguera Arguilaga (1990) y Pérez Serrano (1990).

propia investigación etnográfica. La propuesta de Anderson remite, inevitablemente, a un concepto más amplio de la investigación, cual es el concepto de paradigma o enfoque de investigación dentro del que cobra sentido la etnografía o "las etnografías" y los aspectos puramente metodológicos de la investigación. La polémica sobre *los métodos*, tomados como entidades aisladas del resto del proceso social que es la investigación, conduce sin duda a un *cul-de-sac* y a discusiones estériles. Resultaría inútil, por otra parte, atribuir esta polémica a la incapacidad o la ignorancia de los contendientes. Creo que existen profundas raíces históricas que subyacen a la "guerra de los métodos" y que, por tanto, no son absolutamente gratuitas. El enconamiento de muchas posiciones es la manifestación de tradiciones de investigación y de supuestos sobre lo que son las ciencias sociales, sobre el tipo de conocimiento que puede aportar la investigación, que sí resulta útil discutir de forma pública y que no conviene dar por supuesto. Si el debate se reduce o se disfraza de "debate metodológico" exclusivamente, entramos, desde mi punto de vista en una peligrosa simplificación¹⁷³. Patti Lather (1992) argumenta, en este sentido, cómo la "metodolatría" produce el efecto perverso en los científicos sociales del síndrome que denomina "envidia por los fenómenos físicos", en los siguientes términos:

La ciencia moderna comenzó como un impulso antiautoritario y democrático. Pero el potencial emancipador de la ciencia como una forma de conocer lo que puede liberar a la humanidad de la tiranía de la Iglesia y del Estado fue rápidamente reducido a su método. De manera especial en las ciencias sociales, "regidas por el métodos", un método al que se le supone un carácter transhistórico, culturalmente independiente, desinteresado, replicable, testable y sustento empírico de la teoría. Estos han sido los más importantes rasgos de demarcación entre lo que es ciencia y lo que no (Patti Lather, 1992a: 88).

Es indudable que a lo largo del desarrollo histórico de las distintas corrientes de investigación, un conjunto de "métodos", se ha asociado, o adherido a cada una de esas tradiciones. Tampoco parece caprichoso pensar que esta asociación se haya producido al margen de ciertas características de los propios métodos. Pero lo que

¹⁷³ Quizá porque empezaba a estar prematuramente hastiado de la polémica entre cuantitativismo y cualitativismo, no quisiera seguir hurgando en la herida abierta por un debate condenado a la esterilidad. Máxime cuando la disputa se ha convertido en una riña entre cualitativistas y cuantitativistas, como si se tratara de una cruzada. Al final de la contienda, tanto unos como otros parecen gritarse en un encolerizado diálogo de sordos: "¡Los muertos que vos matáis, gozan de muy buena salud!". El panorama puede ser desolador: por un lado el maltrecho ejército de los partidarios de las correlaciones de Pearson y por el otro la exangüe turba de los observadores participativos. Y es que los términos, en los que muchas veces se ha planteado la polémica no pueden dar para más. Esta situación lleva, por ejemplo, a Goetz y LeCompte —cuyo esfuerzo teórico va dirigido precisamente a legitimar la etnografía frente al positivismo adoptando incluso su lenguaje— a lamentarse amargamente de este hecho: «Estábamos hastiados de tener que defender continuamente el trabajo de nuestros colegas, de nuestros alumnos y el nuestro, de los ataques de ciertos sectores académicos, para los que la etnografía es un método cómodo, carente de rigor o simplemente, acientífico» (1988: 23).

realmente me interesa dilucidar es hasta qué punto el deslizamiento del debate al terreno metodológico oculta o evita el debate más rico y profundo, sobre la naturaleza y los fines de la investigación y el carácter mismo de la ciencia. Son los problemas de fondo y los supuestos sobre la racionalidad los que creo diferencian corrientes antagónicas de investigación o, en todo caso, pueden contribuir a esclarecer en qué sentido este trabajo es una etnografía crítica. Y en tal caso cuál es la dimensión y profundidad del compromiso que asume.

Una forma de no eludir esta discusión es entrar en el debate sobre las distintas orientaciones, paradigmas o enfoques de la investigación. Los enfoques de investigación que sirven de "paraguas" taxonómicos a las ciencias sociales en general de forma recurrente, son: el enfoque positivista, el enfoque interpretativista, y el enfoque crítico. De esta forma creo que queda mejor encuadrada la propuesta etnográfica y se propicia una cierta purificación la posible ingenuidad de situarla al margen de un contexto teórico, sin duda, más potente. Una forma de realizar esta *catarsis* es la de situar la etnografía en el contexto de los paradigmas, enfoques, orientaciones o estructuras de racionalidad desde las que "opera" la ciencia¹⁷⁴. J. Torres (1988) lo expresaba en los siguientes términos:

La reflexión acerca de los marcos teóricos que subyacen a cualquier investigación es algo que aquí cobra un gran peso. No podemos concebir unas técnicas metodológicas desmarcadas de orientaciones teóricas e ideológicas que puedan servirles de aval. Fue la obsesión por encontrar percepciones de fenómenos que no se hallen estigmatizadas por algún tipo de prejuicio, sino que sean totalmente inocentes, no contaminadas, lo que dio lugar a que muchas etnografías no quisieran estar al tanto de ninguna clase de teoría (J. Torres Santomé, 1988: 15-16).

¹⁷⁴ Me remito en este punto al trabajo de Javier Marrero Acosta (1990), donde entre otras cosas dice: «Diversos tipos o *modelos de investigación* educativa han sido asociados con el paradigma interpretativo (Jacob, 1987). Señalaremos las más importantes, resumiendo brevemente sus características. 1. *La investigación etnográfica*, que recibe distintos tratamientos procedentes de diferentes escuelas de pensamiento: el "enfoque fenomenológico" -centrado en los significados subjetivos de profesores y estudiantes (Berger & Luckman, 1967)—; la "etnografía holística" —que pretende comprender la cultura, grupos o instituciones desde el punto de vista interno y describir y explicar la cultura como un todo (Goetz y LeCompte, 1984)—; "la etnografía de la comunicación" —los etnógrafos de la comunicación no intentan explicar la globalidad de la vida de un grupo de personas, por el contrario se centran en escenarios culturales específicos que revelan situaciones claves de la vida institucional como las aulas de un centro, interacciones padres-hijos, etc (Erickson, 1986)—; "la antropología cognitiva" —que intenta comprender la organización cognitiva del conocimiento cultural a través del estudio de los sistemas semánticos con un énfasis consecuente en las relaciones entre las palabras, el acento en la comprensión de la cultura mentalista ha producido estudios como los de Young en el que analiza la epistemología de los profesores (Young, 1981)—; y el "interaccionismo simbólico" que define las situaciones de clase como limitadas por el contexto físico, temporal y organizativo y por el bagaje personal de profesores y alumnos. Los resultados de los estudios etnográficos vienen a revelarnos el funcionamiento del "currículo oculto", es decir, la existencia de enseñanzas y aprendizajes que tienen lugar en el aula y que no forman parte del plan explícito o formal de los profesores (Jackson, 1975)» (J. Marrero, 1990: 7-30).

El paradigma perdido

Debería haber hecho caso al profesor McNamara que desde el 79 viene predicando los inconvenientes de la utilización del término paradigma en un ámbito tan pantanoso como el de la educación¹⁷⁵. Pero el enorme poder de la posibilidad de pervertir el lenguaje sigue siendo muy atrayente. Sea como fuere, una caracterización mínima de estos enfoques de investigación tendría que abarcar cuatro aspectos: uno, referido a cómo se conceptualiza la naturaleza de la realidad que se pretende investigar. Es decir, debería explicitarse los *supuestos ontológicos* de los que se parte. Dos, debería dilucidar sobre qué supuestos se establece esa relación particular entre la persona que conoce y el objeto que es conocido. Es decir debería poner de manifiesto los *supuestos epistemológicos* de la investigación. Tres, debería hacer públicos qué comprensión tiene de las posibilidades de generalización y de descubrimiento de cadenas causales. Es decir, debería explicar las *implicaciones metodológicas* que asume. Y cuatro, debería poner sobre la mesa la finalidad de la propia investigación. Es decir, los *aspectos teleológicos* de la misma. Este conjunto de declaraciones convierte a cada uno de los enfoques en un conjunto axiomático peculiar (Collins, 1992; Pérez Gómez, 1992a; Goetz y LeCompte, 1988, J.M. Escudero, 1990b). Articular este conjunto de supuestos supone trabajar sobre la realidad social desde presupuestos que conducen por sendas diferentes, a visiones diferenciadas de la realidad y a resultados, obviamente, distintos.

Utilizando estos cuatro niveles de rasgos (ontológicos, epistemológicos, metodológicos y teleológicos) la visión racionalista o positivista de la investigación se definiría por concebir la realidad que estudia como algo tangible, simple y fragmentable, la realidad, vendría a decirnos, es un objeto. Es, además, una realidad relativamente estática, fija, como la propia naturaleza física. En consecuencia la realidad social y, por tanto, la realidad educativa, sería algo que puede ser observado, medido, cuantificado, regulado y controlado. Si no de una manera absoluta, sí que por lo menos, podría ser pensada, en esos términos.

Por lo que respecta a los aspectos epistemológicos, la relación sujeto objeto debe ser de independencia, para preservar la objetividad del conocimiento; a esto debe

¹⁷⁵ D. R. McNamara, en un artículo publicado en 1979, bajo el título "Paradigm Lost: Thomas Kuhn and educational research", recelaba de la posibilidad de aplicar el término a las ciencias sociales y a la educación, porque, en el mejor de los casos, decía, estas ciencias vivían una situación pluriparadigmática. Thomas S. Kuhn moría el verano de 1996 y «tenía cada vez más reservas respecto al famoso libro y a la terminología allí introducida. Quería evitar nociones tan vagas como la de paradigma —usada en 22 sentidos distintos—», escribió Jesús Mosterín (1996) con este motivo.

contribuir el distanciamiento metodológico e instrumental. Estos requisitos garantizan la construcción de conocimientos nomotéticos: generalizable fuera del contexto, universalmente válido en el espacio y en el tiempo, para salvaguardar los requisitos de predicción y control, y por tanto, para poder ofrecer un conocimiento social explicativo, lo que implica, a su vez la posibilidad de explicación causal, temporalmente precedentes o simultáneas a sus efectos.

Por lo que respecta a los supuestos metodológicos, la corriente positivista utiliza como estrategia de investigación, básicamente, el modelo hipotético deductivo, basado en teorías a partir de las que se elaboran hipótesis, definiciones operativas de variables, dentro de un diseño experimental o cuasi-experimental, que implica a su vez la previsión sobre recogida y análisis de datos o comprobación de hipótesis. A partir de estos resultados se hacen generalizaciones o inferencias. El tipo de instrumentos acorde con estos presupuestos deben caracterizarse por su objetividad, que no sean contaminados por los propios datos ni por el investigador, es decir, que cumplan requisitos de validez y fiabilidad externa e interna: test, cuestionarios, protocolos observacionales estandarizados, son, entre otros, el tipo de instrumento más utilizados. Pero, además, entre los supuestos metodológicos que asume el enfoque positivista el contexto de la investigación de corte experimental es el laboratorio o el control estadístico en el caso del muestreo. La finalidad de la investigación positivista está en hacer inteligibles los resultados.

La corriente interpretativista de investigación en las ciencias sociales, y por extensión en la investigación educativa, se revela como una corriente opuesta al positivismo. Recoge diversas tradiciones, desde la reinterpretación de Aristóteles a las más inmediatas posiciones de Weber¹⁷⁶.

Desde el punto de vista ontológico la realidad social vista desde el interpretativismo no es un objeto sino una realidad humana. La educación y la práctica educativa aparecen como prácticas sociales, realizadas por personas, sobre sujetos que operan

¹⁷⁶ La importancia del movimiento interpretativo debería estar fuera de toda duda. Incluso para los que consideramos la posibilidad de la existencia de un tipo de etnografía crítica como superadora de los defectos del puro interpretativismo, descontextualizada y ahistórica, hemos de reconocer su crucial aportación. Aportación que hace replantearse al movimiento neomarxista sus aspectos más deterministas y rígidos relacionados con la teoría de la correspondencia. En este sentido conviene recordar un texto de Anderson que me parece clarificador: "El resultado del movimiento interpretativo fue el de resaltar la importancia de la acción simbólica para poner a los actores humanos y su capacidad de interpretación y negociación en el centro del análisis. Influenciado por esta corriente nace el "movimiento" etnográfico en educación. Las teorías neomarxistas y las teorías sociales feministas pronto tienen repercusión en el discurso educativo (Althusser, Bernstein, Bourdieu & Passeron, Beauboir, Foucault, Freire, Habermas, Marcuse, Poulantzas). Así comenzaron a aparecer serias cuestiones sobre el rol de la escuela en la reproducción social y cultural de las clases sociales, los roles según los géneros y los prejuicios raciales y étnicos. La visión interpretativa del papel de las personas en las instituciones y el conocimiento local contribuyó también a que muchos neomarxistas y feministas atrapados en el callejón sin salida de la sobredeterminación superaran estas cuestiones. La nueva sociología británica también contribuyó a ello." (Anderson, 1989)

en entornos naturales y socioculturales. Por otra parte, como ya se ha puesto de manifiesto, "la realidad social" es dinámica, inacabada, histórica, contingente, constructiva. No hay una sola realidad, sino hechos sociales e interpretaciones y significados. Desde un punto de vista epistemológico, en el proceso de investigación la relación sujeto objeto es por naturaleza interactivo: conocedor y cosa conocida son interactivos e inseparables, rompiéndose así el dualismo mantenido por la corriente positivista. La "contaminación" mutua es un requisito para acceder a los significados. De ahí que se defienda la intrusividad metodológica e instrumental, presidida por criterios de proximidad, flexibilidad y estudio en contextos naturales. No a las leyes y generalizaciones, la comprensión no es independiente de los contextos. En cuanto a la posibilidad de descubrir cadenas causales, la investigación interpretativa afirma que todas las entidades están en un estado de mutua y simultánea influencia y que por lo tanto es imposible distinguir entre causas y efectos. Por lo que respecta a los supuestos metodológicos, las estrategias de investigación utilizan una lógica mixta inductivo-deductiva, para que teorías o hipótesis de trabajo interactúen con los datos. El propósito no es la comprobación de las hipótesis sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales como hipótesis para seguir buscando. Se trata de comprender el funcionamiento de la realidad. El diseño es de enfoque progresivo, flexible y sensible a las modificaciones. Las técnicas e instrumentos de investigación han de estar en concordancia con esto. Así, el investigador se convierte en el principal instrumento de investigación pues debe ser capaz de captar la complejidad y la polisemia de los fenómenos a investigar. El investigador se sumerge en un proceso de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes, las características de los contextos físicos y psico-sociales y establecer las relaciones conflictivas, difusas y cambiantes entre contextos e individuos. La investigación se convierte en un estudio de casos, pues el caso es el que confiere significación: observación participativa y externa, entrevistas, triangulación, apoyándose en instrumentos de registro. El contexto de la investigación debe ser el contexto natural, pues los intercambios simbólicos de la vida cotidiana se desnaturalizan en el laboratorio. La complejidad, singularidad y evolución de los fenómenos sociales dificultará la búsqueda de significados y relaciones, su carácter situacional implica el carácter, también, situacional de la investigación. Hay que vincular los hechos al contexto, a la situación, a la historia. Por lo que se refiere a la credibilidad y transferencia, hay que decir que desde esta perspectiva la replicabilidad en marcos naturales no es posible, ni deseable. No hay una finalidad nomotética sino ideográfica: las hipótesis son posibles o tienen verosimilitud en tiempos y contextos determinados (E.C. Collins, 1992). La validez (consistencia, rigor, credibilidad, precisión) se busca por la triangulación de instrumentos y procedimientos metodológicos, de fuentes y de perspectivas de análisis. Se busca también por

la replicación paralela o la auditoría. En cuanto a los aspectos teleológicos habría que decir que el objetivo de la investigación interpretativa no es ni la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más flexible, rica y eficaz. "Los fines de la investigación se refieren al análisis de procesos"¹⁷⁷.

Finalmente debo admitir la existencia de una tercera corriente o enfoque en la investigación social¹⁷⁸. Me refiero a la corriente crítica que aparece como un enfoque antagonista al positivismo y a determinados aspectos del interpretativismo. Cifñéndome al terreno de la educación, Carr y Kemmis afirman:

En los capítulos anteriores el peso de la argumentación ha ido en el sentido de que los planteamientos positivista e interpretativo de la investigación educativa estaban inadecuadamente justificados y de que dicha investigación debe adoptar la forma de una ciencia social crítica. La ruptura decisiva entre la investigación educativa crítica y los modos dominantes, el positivista y el interpretativo, fue sucintamente formulado por Marx en su *Eleventh thesis on Feuerbach*: "los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras; [...] la cuestión estriba en

¹⁷⁷ Abunda en los manuales las dicotomías que oponen rasgos entre la orientación positivista y la interpretativa. Para no cansar al lector, creo que puede ser suficiente la que he expuesto extraído de A. Pérez Gómez (1992a), Collins (1992) y Geotz y LeCompte (1988), básicamente. Por ejemplo E. Eisner (En Collins, 1992) caracteriza así la investigación cualitativa, discutiendo seis formas implícitas en la investigación cualitativa: 1. Los estudios cualitativos tienden a estar orientados hacia el estudio de campo. 2. En la investigación cualitativa el investigador actúa como un instrumento. 3. La investigación cualitativa es interpretativa por su propia naturaleza. 4. Los estudios de investigación cualitativa hacen uso de un lenguaje expresivo. 5. Los estudios cualitativos tienden hacia las particularidades. 6. Los estudios de investigación cualitativa son creíbles por su coherencia, por su intuición y por su utilidad instrumental.

¹⁷⁸ Hay autores que incluyen explícitamente la corriente crítica como forma de investigación con rasgos específicos que la diferencian de las dos anteriores. Por ejemplo: Carr y Kemmis, (1988) Teoría crítica de la enseñanza, 56-58; en el capítulo. 6, "Hacia una ciencia educativa crítica", dedican el apartado nº 2 a la ciencia educativa crítica como investigación para la educación; J. Torres Santomé (1988); J.M. Escudero (1992); J. Martínez Bonafé (apuntes del curso de doctorado que dio en Tenerife); Marrero Acosta (1990). Pero no todos lo hacen. Por ejemplo, en nuestro entorno, A.I. Pérez Gómez. Sí reconoce un enfoque crítico en distintos ámbitos de la educación, por ejemplo, en la formación del profesorado: «La perspectiva radical es de reciente aparición en el debate teórico español y de nula presencia en el campo de la práctica, si exceptuamos los valiosos intentos y experiencias de los movimientos informales de carácter no oficial, protagonizados por grupos de docentes implicados voluntariamente en complejos e interesantes procesos de renovación pedagógica (Movimientos de Renovación Pedagógica, MRP)» (A.I. Pérez Gómez, en J. Gimeno y A.I. Angel Pérez, 1992: 399); tesis similares defiende J.F. Angulo Rasco (1990a). Ocurre que estos autores mantienen una cierta ambigüedad con respecto a la existencia de un enfoque de investigación de corte crítico. De hecho no lo mencionan en los dos textos a los que hago referencia, pero sí lo incluyen tácitamente en el enfoque interpretativo ampliando el rango de las características que este paradigma asume. Sobre todo Angulo, donde el propio título del artículo es revelador. Así pues, desde mi punto de vista, incluyen los atributos de lo que puede ser una corriente crítica o emancipadora de investigación, en la corriente interpretativa. En todo caso no he encontrado argumentos escritos que aborden esta cuestión de forma explícita. Por el contrario si empieza a aparecer como corriente de investigación "un cuarto" paradigma o enfoque, denominado posestructural o deconstructivo o posmoderno. Por ejemplo P. Leather (1992a, 1992b), Cheryholms (1994), Colás (completar cita).

cambiarlo. De manera que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educacional. Objetivos como el de explicar (característico del planteamiento positivista de la investigación educacional) o el de entender (característico del planteamiento interpretativo) son meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades en sí mismas. [Una ciencia educativa crítica] plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la *transformación* de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación *sobre o acerca* de la educación, sino *en y para* la educación (W. Carr y S. Kemmis, 1988: 167-168.)

El enfoque crítico en la investigación social y educativa constituye también una forma de hacer investigación. Pero yendo al fondo de las cuestiones que podrían servirnos para argumentar su validez como perspectiva de investigación diría que parte de supuestos ontológicos, epistemológicos, teleológicos y metodológicos diferenciados con respecto al positivismo y al interpretativismo. Recurriendo al modo de enfocar este problema Freire (1976), Carr (1989; 1990) Carr y Kemmis (1988), Escudero (1990), Reason (1988), Gimeno y Pérez (1992) y Angulo Rasco (1990) estructuraré mi argumentación¹⁷⁹.

Por lo que respecta a los *supuestos ontológicos* de la orientación crítica, habría que destacar su crítica a las concepciones sobre el objeto de la investigación, haciendo la denuncia del falso objetivismo de los fenómenos sociales y educativos, defendido por el positivismo (Escudero, 1990). La naturaleza de los fenómenos sociales nada tiene que ver con los fenómenos naturales. No son hechos u objetos materiales con existencia objetiva, son hechos "subjetivos", realizados por sujetos, por actores sociales. A la vez la perspectiva crítica trata de superar, asumiéndolas, la insuficiencia del interpretativismo que ubica los fenómenos sociales y educativos en el ámbito de las categorías y construcciones individuales o interindividuales. Para la perspectiva crítica la realidad está socialmente construida. Por eso tampoco hay sólo intersubjetividad. La realidad social y educativa es una realidad "ideológicamente marcada, socialmente construida, determinada y determinante de opciones de valor, poder e intereses" (Escudero, 1990)

En el terreno de la educación, la acción que desarrollan los profesores y las profesoras, por su propia naturaleza, está comprometida con la acción moral y política. No es una labor relacionada exclusivamente con el desarrollo de habilidades técnicas, sino con la selección de opciones de valor. Es una realidad basada en la relación entre personas. Es también una acción cultural, en el sentido freiriano de rescatar el mundo

¹⁷⁹ El esquema de la argumentación gira en torno a cuatro cuestiones que tomo, en parte, de A.I. Pérez Gómez (1992a): cuestiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, etc.

del ámbito de la naturaleza para construir cultura. Es una acción impregnada de finalidad, de valoraciones. Una acción no neutral. Y además todo este conjunto de categorías están inscritas en un contexto con el que interactúa dialécticamente que son las condiciones estructurales, que están fuera y dentro de la acción que desarrolla el profesorado. La teoría crítica reivindica la toma de conciencia sobre estas condiciones y sitúa la acción en el marco de su influencia. A la vez estimula a las personas a que desarrollen una acción para transformar esas condiciones, que también son creadas socialmente y son fruto de la acción humana. Por lo tanto el objeto de la etnografía crítica —que sería un caso particular dentro de la investigación de orientación crítica— es el mismo que el de la ciencia social crítica.

De algún modo, los críticos de la escuela (y en gran medida el presente autor) están cogidos en una trampa. Es bastante sencillo denigrar las estructuras "educativas" existentes (al fin y al cabo todo el mundo parece hacerlo); sin embargo, no es tan sencillo ofrecer estructuras alternativas. El individuo que trata de mejorar algunas de las condiciones más debilitantes corre el riesgo de ayudar en realidad a fortalecer y perpetuar lo que bien podría ser una serie anticuada de disposiciones institucionales. Sin embargo, no tratar de mejorar las condiciones en modos a menudo pequeños y vacilantes es despreciar a los seres humanos reales que habitan actualmente la escuela durante la mayor parte de su vida hasta llegar a adultos. Por tanto, solemos intentar jugar a menudo en ambos lados de la batalla. Criticamos los presupuestos ideológicos y económicos fundamentales que conforman las escuelas tal como existen hoy y, al mismo tiempo, paradójicamente, tratamos de conseguir que esas mismas instituciones sean un poco más humanas, un poco más educativas. Es una posición ambigua, pero al fin y al cabo es y también ambigua nuestra situación total... Sin embargo, si la educación en particular puede ocasionar cambios (y aquí deberíamos leer política y económicamente), entonces deben efectuarse cambios concretos ahora, *mientras* se articulan las críticas más básicas. Lo uno no es excusa para lo otro (M.W. Apple, *Ideología y currículo*).

Pero, además, los *supuestos epistemológicos* sobre los que descansa la investigación de orientación crítica, y por tanto el estilo etnográfico de esta tesis, constituyen un conjunto de atributos peculiares a esta corriente. Así, la investigación no es una actividad dirigida sólo a explicar o comprender la realidad —por utilizar los términos de la vieja polémica entre positivistas e interpretativistas *ecklaren* y *verteghen* (G.H. Wright, 1987)—, sino un proceso más comprensivo y comprometido en el que conocimiento y acción se imbrican mutuamente en un proyecto emancipador. La orientación crítica pretende disolver la oposición rígida entre sujeto investigador y objeto investigado, entre subjetivismo y objetivismo, entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, entre conocimiento y acción transformadora. Afirma la inexistencia del hiato entre la ciencia y la política. Además, recogiendo el pensamiento freiriano proclama que la construcción del conocimiento social es una actividad solidaria, participativa y democrática que tiene carácter dialógico. Que no existe un conocimiento codificado y sistemático —científico—, superior al conocimiento situacional y práctico —vul-

gar—, por lo que defiende la visión holística del conocimiento (Reason, 1988). La orientación crítica de la investigación profesa el respeto y el reconocimiento en el poder de los sujetos, de sus ideas, representaciones, valoraciones y sentimientos, pues el objeto de la investigación crítica son contenidos humanos que no están inscritos fuera de las personas individuales ni fuera de la trama social en la que los sujetos viven. Recoge así la rica aportación del interpretativismo sobre la perspectiva de los sujetos, pero al mismo tiempo, defiende una "subjetividad crítica". La investigación crítica no es ingenua, ni consagra las categorías y perspectivas con que los sujetos definen y representan la realidad. Mantiene una cierta posición de escepticismo, pues los sujetos no piensan sobre el vacío social, cultural e ideológico: admite la enajenación, la alienación o la disminución del poder de las personas. La investigación crítica procura superar dialécticamente cualquiera de los polos sujeto-objeto. La realidad no es independiente de los sujetos, ni estos son independientes en su pensamiento, de la realidad y de los contextos materiales, culturales e ideológicos, que contribuyen a su configuración situacional e histórica. La visión del conocimiento en y para la acción, y no en y para la teoría. El contenido de la educación de la investigación no es una donación, ni una imposición. Por parte del investigador-educador es una devolución estructurada de lo que los sujetos dicen y hacen. Se parte y se construye desde la realidad para transformarla desde dentro, con los propios sujetos. No se trata de llevar un mensaje salvador precocinado, sino de reconocer la realidad, problematizarla, y embarcarse colaborativamente en un proceso de transformación. La investigación crítica supone un compromiso con la acción en curso, con una realidad y con unos sujetos que estaban antes de que el investigador llegara. La realidad y los sujetos han de asumir el protagonismo. Esto es particularmente relevante en mi caso como explicaré en el *Capítulo III*, al tratar de forma algo más extensa el tipo de compromiso e implicación en la praxis del colectivo, cuando la implicación está orientada a la emancipación.

En tercer lugar, una orientación de la investigación tiene que hacer explícitos los supuestos metodológicos sobre los que descansa. Si bien no es en el terreno estrictamente metodológico donde se puede mostrar la singularidad de la etnografía crítica, sí introduce algunas cuestiones dignas de tomarse en cuenta. La corriente crítica no es sólo, como sutilmente se dice, una contribución conceptual. El marco metodológico definido por Freire introduce formas de hacer investigación específicas (ver Escudero, 1990: 21-24)

Finalmente, otro de los elementos que pueden vertebrar la definición de la orientación crítica de la investigación se refiere al conjunto de *supuestos teleológicos* que tal orientación implica. La investigación crítica tiene el propósito de transformar la educación. Objetivos como el de explicar —característico del planteamiento positivista de la investigación educacional— o el de comprender —característico del

planteamiento interpretativo— son meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades en sí mismas (Carr y Kemmis, 1988).

[Una ciencia educativa crítica] plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la *transformación* de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación *sobre* o *acerca* de la educación, sino *en* y *para* la educación (Carr y Kemmis, 1988).

"La incorporación decidida de cuestiones ideológicas, normativas y de valor y una apuesta por intereses liberadores y emancipatorios, representa los supuestos constitutivos de esta opción de pensamiento que tiene múltiples implicaciones para la definición y articulación de la investigación crítica en educación" (Escudero, 1990: 14)

Me propongo, pues, hacer una investigación etnográfica que se mueva dentro de las coordenadas del enfoque crítico de la investigación. Es más me propongo hacer una etnografía adjetivada como crítica. Pero sería ingenuo plantear de forma indubitable el *status* de la etnografía como algo resuelto y no como una perspectiva problemática. Ilustrar la ambigüedad fundamental de la etnografía está al alcance de cualquiera que no se aproxime a ella desde la rigidez intelectual. El propio contenido de lo que es etnográfico o no constituye un problema que es objeto de debate en la actualidad.

Llegados a este punto me gustaría aclarar o plantear tres cuestiones: ¿Hasta qué extremo es legítimo plantear una etnografía al margen de un contexto interpretativo y disciplinar antropológico?; ¿En qué sentido la etnografía se inscribe dentro de la tradición interpretativa de la investigación educativa?; ¿Se puede hablar con propiedad de una etnografía educativa crítica?

La primera de las cuestiones, para la que no tengo una respuesta concluyente, ha constituido una preocupación latente a lo largo del trabajo de investigación¹⁸⁰. Por

¹⁸⁰ J. García Castaño y R A Pulido Moyano, en un librito aparecido en 1994, y titulado *Antropología de la Educación*, describen de pasada —con algunas dosis de suficiencia— la situación de la etnografía en España en los siguientes términos: «Se está produciendo en nuestro país una cierta confusión con algunas publicaciones sobre educación que dicen tener un corte etnográfico. Bajo la denominación de etnografía escolar investigan y escriben algunos especialistas en educación formal (especialmente desde el campo de la didáctica) y en sociología (especialmente desde la sociología de la educación). Aparentemente ello debería quedar englobado dentro de la disciplina que aquí presentamos, la antropología de la educación, pero los principios teóricos y metodológicos que en estas otras disciplinas se manejan para realizar etnografía escolar no coinciden del todo con los postulados que manejamos en la antropología. Ante la perspectiva de originar un debate gremial, preferimos separar los campos de estudio. Por otra parte, no creemos que nadie pueda apropiarse de una denominación como la de etnografía escolar, pretendiendo darle propiedad a tal conocimiento desde una disciplina; el conocimiento se produce en ciencias sociales en el estudio de la realidad y poco importa el rótulo o denominación que utilicen los investigadores para identificarse ante el resto de los colegas» (J. García Castaño y R A Pulido Moyano, 1994: 5). Seguramente en los

formación, por mi propia dedicación profesional, por mis escasa trayectoria como investigador, no soy ni me puedo considerar un antropólogo. Este trabajo no es estrictamente un trabajo antropológico, por lo menos en los términos en que la propia antropología se define, ni pretende contribuir a un proceso de construcción del conocimiento antropológico. Si lo hace explícitamente con respecto al conocimiento pedagógico¹⁸¹. ¿Por qué entonces empeñarme en hacer una etnografía? ¿No sería más sensato hablar de investigación cualitativa o del concepto más inclusivo, de investigación interpretativa? Yo, modestamente, opino que la utilización de la etnografía por parte de la antropología no le da derecho a tener el uso exclusivo, ni la patente de nada. De hecho durante mucho tiempo los antropólogos no hicieron uso de la etnografía; en la actualidad, además, de la etnografía utiliza otros métodos no estrictamente "etnográficos". En todo caso, si algo caracteriza la resolución de problemas sociales es la necesidad de fomentar la investigación interdisciplinar, cosa que la propia antropología ha liderado de manera indiscutible. Por lo tanto creo que la utilización no formalmente antropológica de la etnografía para producir conocimiento pedagógico

próximos años veremos un florecimiento de la antropología educativa y de los estudios etnográficos en educación, cuestión ligada a la inclusión en el currículum de Pedagogía de la antropología educativa. Polémicas corporativas al margen, el hecho cierto es que quienes se han preocupado de iniciar estudios de "corte" etnográfico en nuestro país, no han sido los antropólogos profesionales, sino personas ligadas a la educación. De todas formas discrepo de otra afirmación de los autores sobre la existencia de multitud de estudios de esta índole en nuestro país. El recuento no es demasiado optimista: Nacho Rivas; El libro de Juan Bautista Martínez Rodríguez donde se incluyen tres estudios etnográficos; el de próxima aparición de Juan Bautista Martínez Rodríguez, *Etnografía y Currículum*; cuatro tesis de antropología educativa citados en el libro de García y Pulido y poco más; las tesis de Cristina Alonso Cano (1992) y de M^a Salgueiro (1993), en Barcelona. En la Universidad de La Laguna hay dos tesis etnográficas en marcha —además de la presente, en el caso de que se pudiera considerar como una etnografía o como una cuasi-etnografía—: una sobre meta-etnografía educativa y otra sobre un trabajo de campo realizado sobre un proyecto de innovación educativa. Todo esto revela la parquedad y la endeblez de los estudios cualitativos en educación en nuestro país —al margen de las loas más o menos bien intencionadas sobre los beneficios de la investigación cualitativa y etnográfica— como se lamentaba J. Torres Santomé: «En nuestro ámbito, el interés por las metodologías cualitativas fue prácticamente inexistente. Tan sólo en la década presente se inició el debate, más en el plano teórico que en el de las realizaciones prácticas, y tampoco allí con la amplitud que cabría esperar. [...] Creo que uno de los mayores obstáculos para la incorporación de estas nuevas alternativas teóricas y metodológicas de carácter cualitativo viene de la fuerte tradición que aquí tiene el positivismo, por utilizar un término con cierto poder de englobar todo un conjunto de teorías, diseños de investigación y recursos instrumentales para llevarlos a cabo» (1988: 11-12).

¹⁸¹ De todas formas las polémicas intradisciplinarias están sujetas a cambios históricos y muchas veces resulta difícil adscribir un tipo de conocimiento fronterizo a una u otra disciplina. ¿A caso la propia antropología educativa no se plantea la mejora de la educación, en los mismos términos que la antropología económica o ecológica pretende poner a disposición de la sociedad su conocimiento para mejorar la calidad de vida de las personas? Incluso, asumiendo una posición extrema, es decir desde una perspectiva monista del conocimiento, el conocimiento social ¿no es uno? Todo esto sin entrar en el entramado micropolítico que subyace, en ocasiones, a este tipo de polémicas, y que ponen al descubierto que bajo la superficie de sesudos debates sobre el estatuto científico de una determinada disciplina, solo hay intereses gremiales y defensa de situaciones de poder.

puede estar deslegitimada¹⁸².

La segunda cuestión planteaba, en qué sentido la etnografía se inscribe dentro de la tradición interpretativa de la investigación educativa. Esto ocurre, siempre y cuando, admitamos la posibilidad de estructuradora de las tres formas de racionalidad: empírico-analítica, hermenéutica y crítica. Dentro de esta tradición la etnografía se ha catalogado como una forma de investigación interpretativa, sujeta, al conjunto de supuestos del enfoque u orientación interpretativo, fenomenológico o hermenéutico. Pero éste, pienso, no es más que el tributo histórico que paga la etnografía. Lo cual no es óbice para asumir críticamente este legado¹⁸³. Yo hablo de hacer una etnografía desde el enfoque crítico, una etnografía crítica¹⁸⁴. Y es que de hecho no sería correcto presentar las dos perspectivas enfrentadas de forma absoluta. La perspectiva crítica asume gran parte de la tradición interpretativa, no sólo en el aspecto metodológico, sino en relación a la utilización de las categorías interpretativas de los agentes sociales¹⁸⁵.

En definitiva, lo que he tratado de mostrar aquí es que la etnografía es, simultáneamente, un modelo para recoger datos y una teoría para interpretarlos. Que este debería, desde mi punto de vista, ser un binomio inseparable. Que la etnografía crítica es la opción por la que se decanta esta investigación, oponiéndose a una orientación racionalista, experimentalista y tratando de superar dialécticamente la complacencia en la intersubjetividad y en el mentalismo de la visión crasa de la orientación interpretativa.

La etnografía crítica, viene a decirnos Jim Thomas (1993), es etnografía con-

¹⁸² Otra cosa muy distinta es, por ejemplo, la denuncia que hace Ogbu sobre las insuficiencias de las autodenominadas etnografías escolares. Decía al respecto, describiendo la situación de la etnografía educativa en los Estados Unidos de América del Norte, en un artículo publicado en *Anthropology and Educational Quarterly* en 1981 y traducido al castellano en 1993: "La etnografía escolar está aún en mantillas. Apenas tiene dos décadas. Y relacionado con esto está el que muchos etnógrafos no han tenido la oportunidad de recibir formación en los métodos tradicionales etnográficos de la Antropología. Esta limitación es responsable de las concepciones y de la aplicación superficial que se suele hacer de ella en la investigación. Para algunos, etnografía es sinónimo de estudio no cuantitativo, no experimental. Se lleva a cabo con observaciones en un aula o una escuela, durante unas horas, unos pocos días o unas pocas semanas" (Ogbu, 1993: 146).

¹⁸³ Angulo Rasco, como he tenido ocasión de comentar, prefiere hablar de perspectiva interpretativa, frente a estudios etnográficos, cualitativos o fenomenológicos. Y a su vez incluir aspectos emancipatorios en el propio enfoque interpretativo.

¹⁸⁴ No suele ser común el hablar, ni siquiera desde la antropología, de etnografía crítica aunque lo haga Rossi y O'Higgins (1982) y Javier San Martín (1985), en ese precioso ensayo de filosofía antropológica, que precisamente lleva por título, *La antropología, ciencia humana, ciencia crítica*. He tomado esta denominación, como he dicho anteriormente de Anderson (1989; 1990), que a su vez entronca con las corrientes sudamericanas de investigación colaborativa o emancipadora, defendidas entre otros por Orlando Fals Borda (1980; 1989). Pero también de J. Thomas (1993) y de L.B. Agnus (1986).

¹⁸⁵ Ver, por ejemplo, Carr y Kemmis (1988: 142); y, también, Escudero, (1990: 16-17).

vencional más un propósito político¹⁸⁶. Este autor entiende que la etnografía crítica comparte con la convencional varias características fundamentales. Con ella está interesada en la interpretación cualitativa de los datos; las reglas centrales de los métodos etnográficos; ciertas adherencias del paradigma del interaccionismo simbólico y su preferencia por desarrollar *grounded theory*. Entre los rasgos que las diferencia enumera los siguientes: mientras la etnografía convencional se mueve dentro de la tradición de la descripción y el análisis que muestran el significado mediante la interpretación del significado; la etnografía crítica se mueve dentro de un proceso reflexivo eligiendo entre alternativas conceptuales y haciendo juicios de valor sobre las concepciones subyacentes en cualquier forma de actividad humana.

La etnografía crítica rescata las voces de personas que viven una situación determinada y devuelve esa voz para tratar de generar algún procesos de capacitación en esas personas, para que esas voces tengan mayor autoridad. Trata, en definitiva de utilizar el conocimiento para que se produzcan procesos de cambio social. La etnografía crítica es también el estudio de los que obviamente están oprimidos o pertenecen a grupos socialmente marginados. Pero entiende que es mucho más extensa y difusa la opresión cultural e ideológica que se ejerce sobre el conjunto de la sociedad.

La etnografía crítica busca la emancipación de la personanas. «Por *emancipación* se entiende el proceso de separación de aquellos modos de pensar y actuar que nos aprisionan y limitan nuestra percepción para poder realizar posibilidades alternativas» (J. Thomas: 1993: 4).

¹⁸⁶ Ver, así mismo J. Torres Santomé, (1988), "Investigación etnográfica y reconstrucción crítica en educación", y L.B. Agnus, L.B. (1986). *Developments in Ethnographic Research in Education: From Interpretative to Critical Ethnography*.

CAPÍTULO II



HISTORIAS CONTEXTUALES

1. El Insulario de San Brandón

«Estas gloriosas cualidades del clima de unas islas, por otra parte fértiles, alegres y, lo que valía mucho más, colocadas fuera del común término de la tierra conocida en los siglos [...] no podían menos de infundir una brillante idea de sí mismas en el espíritu de aquellas naciones de genio ponderativo. [...] Que sean las Canarias estas islas Afortunadas, de que tanto habló la sabia antigüedad es un punto en que casi toda la república literaria está convencida». José de Viera y Clavijo, 1763.

«Canarias vive en el momento presente una de las zonas frías de su personalidad. Algunos especialistas en socioeconomía dicen que nos enfrentamos a una de las crisis más agudas de nuestra historia, ya de por sí crítica. [...] La subcultura parece una tara congénita de la civilización canaria, lo cual es como decir que nuestra comunidad regional ha tenido el proceso histórico ideal para mantener las constantes vitales de la ignorancia». Angel Sánchez, 1979.

Cuento aquí la historia del colectivo "Tamonante"¹⁸⁷ y su particular relación con el contexto social y cultural en el que se desarrolla. Historia que se justifica

¹⁸⁷ Las acción del colectivo transcurre sobre planos distintos que trataré de resaltar en este capítulo, utilizando el artificio de los contextos. El trabajo de investigación necesariamente debe plegarse a esta convención, en el supuesto de que es útil para esclarecer el conjunto de implicaciones mutuas que el colectivo establece con ese otro conjunto de circunstancias que le rodean. Los dos primeros apartados hablan del contexto general de la investigación. El primero de ellos refiere algunos rasgos de la estructura social, económica, política y cultural de Canarias como telón de fondo mediato del Movimiento, introduciendo, también, una cierta perspectiva histórica. En el segundo de los apartados hablo de la historia particular del MRP "Tamonante", inscrita en el contextos de las políticas educativas de las dos últimas décadas y vinculada estrechamente al resto de Movimientos existentes en España. Todas ellas son, si aceptamos la convención, *historias contextuales*, porque el contexto forma parte de su propia vida. Historias consruídas a partir de textos diversos, de recuerdos de las personas que fueron sus protagonistas y de mis propias vivencias, sesgos y ensoñaciones. En el tercero de los apartados trato el contexto próximo de la investigación. Esto del análisis de los contextos siempre me pareció un ejercicio con reminiscencias jesuíticas, relacionado con la *composición de lugar*, aunque *malgré lui*, este ejercicio metodológico está relacionado con procesos de secularización intramundanos (E. Trias, 1996: 94-95).

—parafraseando a Finkielkraut (1990)— no sólo en el interior de su propio contexto, sino en la relación peculiar que mantiene con el de afuera. Por más que parezca evidente, el recorrido ideográfico de este grupo de profesores y profesoras, que se une en un movimiento para cambiar la escuela, es un diálogo con distintos interlocutores culturales, institucionales, con distintos episodios y contextos históricos. Precisamente, su carácter territorial, su apego a la tierra, su reivindicación de la cultura propia, es lo que me lleva a iniciar este relato marcando los límites del espacio, físico y social, donde se mueve, Las Islas Canarias, o si se me permite, *Insulario de San Brandón*, recogiendo así uno de los mitos fundacionales del Archipiélago¹⁸⁸. Como en el juego ruso de las *matrioskas*, es una historia dentro de otras historias en la que, a su vez, caben también otras¹⁸⁹.

Contar esta relación supone admitir la complicidad con un cierto historicismo y reconocer, también, una cierta debilidad historicista: todos los contextos de la acción humana, por mínima que ésta sea, son construcciones que tienen carácter histórico y su comprensión forma parte del intento por descarnar los fenómenos mismos¹⁹⁰. Trataré pues de apurar el orteguiano consejo de que el hombre no tiene naturaleza sino

¹⁸⁸ La fabulación mitológica sobre lugares inexistentes —pero imaginados— caracterizados por la abundancia más absoluta, por su misterio o por su carácter tenebroso es común a diversas culturas. La geografía mítica, como creación del espíritu, incluye a Las Islas Canarias desde el tiempo de los griegos (ver a este respecto el libro de Marcos Martínez Hernández, editado en 1992 por el C CPC, *Canarias en la mitología. Historia mítica del Archipiélago*), con nombres diversos, Campos Elíseos, de los Bienaventurados, de las Hespérides, *Fortunatae Insulae*. Si incierta fue, durante siglos, su localización, con el paso de los años en las propias Canarias se reproduce el mito de otra isla inexistente, "non trubada", "encubierta", "inaccesible" "la isla aparecida y desaparecida" que recibe el nombre de Isla de San Borondón. Hay multitud de relatos en torno a su existencia, localización y características. El más conocido es quizá el de Pedro Agustín del Castillo en 1686, como relata Juan Tous Meliá (1996) en *El Plan de las Afortunadas Islas del Rey de Canarias y la Isla de San Borondón*. Viera y Clavijo, por ejemplo, en el Libro I de sus *Noticias de la Historia General de Las Islas Canarias*, dedica 24 páginas al relato de testimonios escritos en los que se narran, incluso, las distintas expediciones históricas para su búsqueda, descripciones de personas que *estuvieron allí* y diversos avistamientos. Todo el conjunto testimonial sobre esta quimera se remonta al s. XVI. El origen de su denominación está ligado a los viajes de un monje escocés del s. VI llamado Brandón, Blandón, Blandano o Brandarán, a partir del que se forma la denominación actual de Borondón. Es un mito vivo, sobre todo en zonas rurales de la isla de La Palma y El Hierro, aquí la utilizo como geonomástico de Canarias.

¹⁸⁹ Alonso Quesada, escritor mordaz y melancólico comprometido con la realidad insular, amigo de Unamuno hasta su muerte, reunió en un libro que llamó *Insulario*, sus colaboraciones periodísticas entre 1918 y 1922. De él tomo el término *insulario*, si bien Quesada lo utilizaba para hablar del sujeto que habita Las Islas y no del espacio insular.

¹⁹⁰ Un debate de esta naturaleza puede encontrarse en el libro de Joseph Vogt, 1971, *El concepto de la historia. De Ranke a Toynbee*, o también en el inevitable *Diccionario de Filosofía* de José Ferrater Mora, en las páginas 1.531-1.533.

historia, de forma bien modesta, claro, pues tampoco éste es mi oficio, ni pretendo sentar cátedra con las ideas que a continuación sugiero.

El escenario forma parte de la historia. No existe colectivo alguno cuya red compartida de discurso y actuación flote sobre un escenario de bambalinas y decorados de forma arbitraria. La tramoya también es la historia, aunque sea una pequeña historia, como la que voy a contar. Personajes y contextos están inextricablemente unidos. De tal manera que muchas de las formas de acción, el propio lenguaje y la forma organizada de mostrarlo no tendría sentido al margen de estas "historias contextuales"¹⁹¹.

Cuando se examina la huella textual que determinados acontecimientos han dejado en el MRP, la sospecha se transforma en evidencia. Me he tropezado con algunos ejemplos que sugieren la conveniencia de intentar este tipo de reconstrucción. Permitanme hablar de dos que muestran de alguna forma lo que digo. En 1975, la Dictadura del General Franco, se despoja precipitadamente del Sáhara, propiciando su *intercolonización*¹⁹². A Canarias, regresan multitud de trabajadores vinculados a la estructura administrativa y económica de la Colonia. El súbito desmantelamiento de la Colonia genera graves problemas de alojamiento, de reubicación social y física, de paro. El Polisario comienza una guerra de hostigamiento contra Marruecos que sufren también nuestros pescadores en su propia carne. Pero en Canarias se produce una corriente de simpatía hacia la recién creada República Árabe Saharaui Democrática y hacia la lucha del pueblo saharauí por su liberación nacional¹⁹³. Es más, muchos

¹⁹¹ Tomo prestado el rótulo de "Reconstrucción de historias contextuales" del título de la segunda parte de la tesis doctoral de Cristina Alonso Cano (1992), *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de Secundaria*, una excelente y cálida etnografía en cuyas páginas late una especial sensibilidad y en la que he aprendido, de forma vicaria, la complejidad del trabajo interpretativo.

¹⁹² *Intercolonización y no descolonización*, como pretendió hacer ver la propaganda oficial de la Dictadura, puesto que España "abandona" la colonia no para descolonizarla, sino para *intercolonizarla* por medio del llamado Acuerdo de Madrid, repartiéndola entre Marruecos y Mauritania, precisión terminológica y conceptual que debo a Ángel Sánchez (1979), quien analiza las repercusiones que este fenómeno tuvo para nuestras Islas.

¹⁹³ Esta situación es particularmente sentida en las islas orientales del Archipiélago. El profesor Francisco Déniz (1991) estima que los repatriados del Sáhara en 1975 fueron unos 20.000. La mayoría de ellos trabajadores sin cualificación con prolongadas estancias en El Aiún y en La Huera. El movimiento solidario hacia el Sáhara, no tiene sólo una base política sino afectiva. Pero esta es sólo una de las consecuencias del conflicto. Para V. Morales Lezcano (1983), «Canarias ha ido experimentando las vicisitudes de una política exterior nacional volcada hacia los pactos con los EEUU mendicante y altanera a la vez, a cerca de la capital de la Comunidad Económica Europea, cuajada de retórica tercermundista en lo que respecta al mundo árabe-islámico, y que en Africa se ha saldado negativamente para el Archipiélago. En efecto, las que siguen parecen ser las consecuencias más palpables —para Canarias—, de la descolonización timorata del Sáhara occidental por parte del tardofranquismo y la anexión del territorio al Reino de Marrue-

sectores de la sociedad canaria contempla con admiración, más allá del sentimiento de culpa o de solidaridad política, esa experiencia única en el mundo árabe donde las mujeres, las mujeres saharauis, desde la más absoluta miseria, mantienen la organización social y económica de un colectivo de refugiados cercano a las 200.000 personas, organizan la sanidad, la enseñanza... mantienen su propia cultura, y reconstruyen la vida cotidiana marcada por la omnipresencia de la ceremonia del té. ¿Qué repercusión tuvo este hecho en el MRP "Tamonante"? Desde mi punto de vista, polarizó gran parte de la solidaridad internacional del colectivo: grupos de profesores y profesoras visitaron periódicamente los campamentos del Sáhara; se hicieron multitud de campañas de solidaridad; a las Escuelas de Verano se invita a maestros y maestras saharauis; se recoge material escolar, gofio, e incluso, libros de textos en los centros de Canarias para los niños y niñas del Sáhara; incluso, se participó en la celebración de la I Escuela de Verano de las RASD, en "un lugar sin cabida", a 47º en el desierto más duro del sur de Argelia, la Hammada¹⁹⁴.

El otro ejemplo hace referencia al influjo del nacionalismo en el MRP¹⁹⁵. Al

cos»: deterioro de las relaciones con los países vecinos, conversión en zona de guerra del banco ictiológico canario-sahariano, profundización de la política atlantista en detrimento de los intereses canarios (V. Morales Lezcano, 1983: 99).

¹⁹⁴ Ver "La Escuela de Verano en la RASD" (*Tahor*, 1991, nº 19:32-33); en el XV Encuentro Estatal de MRPs, mayo de 1994, celebrado en el Puerto de la Cruz, en la Isla de Tenerife, se aprobó una larga resolución sobre este conflicto. Pero la presencia y la solidaridad con el pueblo saharauí se refleja a lo largo de la historia del MRP en multitud de ocasiones: Isabel Suárez Manrique de Lara, I. (1985), "Diez años de exilio Saharauí", *Tahor*, 4, 47-48; J.M. Trujillo Mayor y otros (1986), "Entrevista a Mohamed Embarek, maestro saharauí", *Tahor*, 6, 38-39; Asociación Canaria de Amigos del Sáhara (1989), "Nos visitó la esperanza", *Tahor*, 12, 30-31; "Carta dirigida al Ministerio de Enseñanza y Educación de la República Árabe Saharaui Democrática invitándoles a participar, con los gastos pagados en la XIII escuela de Verano de Canarias" (junio, 1990); María del Mar Almeida Ossa (1991) "La otra escuela" *Tahor*, 19, 34-35; Tamonante (1991): Unidad didáctica: "El Sahara". *Tahor*, 20, 11-16. En las Escuelas de Verano hubo una presencia reiterada de actividades referidas a la situación del Sáhara, no siempre reflejadas en los programas. No obstante en el Programa de la IV EVC aparece un curso sobre "Problemática del Sahara"; en la XII EVC, "Experiencias educativas en los campamentos saharauis"; también en la XII EVC, en el Encuentro de coros infantiles, participan varios Coros de niños de la RASD; recuerdo, así mismo, que en la VIII EVC, en la Asamblea final, intervino desde la Mesa, una maestra saharauí para explicar la situación del Sáhara y la necesidad de la solidaridad internacional con su lucha de liberación. Lo recuerdo porque yo estaba sentado en esa misma Mesa y escuché, emocionado, sus palabras.

¹⁹⁵ Los textos que sustentan esta afirmación son abundantes. Éste, que reproduzco a continuación, pone de manifiesto, junto a una cierta candidez, la reivindicación del valor, el conocimiento y la necesidad de difusión en la escuela, de la riqueza cultural propia. En él late una especie de nacionalismo cultural defensivo, o de nacionalismo étnico —por utilizar la expresión de Finkielkraut (1987)— basado en la reivindicación del *Volkgeist*. Lo distribuyó el Colectivo Traquítico, un grupo de trabajo del MRP "Tamonante", como preámbulo del programa de un curso en la IV EVC, en julio de 1981: «¡Cuánta ignorancia

final de los años setenta se produce una cierta eclosión del nacionalismo de izquierdas en Canarias¹⁹⁶. La expresión política de esta efervescencia es, entre otras, la aparición

la nuestra! No sólo desconocemos las rocas que poco a poco van edificando Las Islas, sino también los acontecimientos históricos que sobre ellas se han desarrollado. ¡Cuánta ignorancia la nuestra! No sólo desconocemos los barrancos, testigos de nuestra historia, sino también los engaños y traiciones españolas para someter al noble pueblo guanche. ¡Cuánta ignorancia la nuestra! Sabemos lo que es un río y no un dique, las batallas de Viriato y no las de Benchomo. [...] Si queremos que nuestro pueblo recupere su memoria histórica. Si queremos que nuestro pueblo pierda el miedo y descubra su fuerza creadora para romper las cadenas de su conciencia, entonces colaboremos en las tareas que tienen por objetivo la recuperación creativa de nuestra identidad». Pero este rasgo no es exclusivo del profesorado. Si me permiten decirlo con un poco de ironía, diría que esta *mania* de los canarios por hablar de los guanches, es una especie de dispositivo atávico recurrente, más común de lo que parece. El canario, en general, tiene la necesidad de referirse a sus ancestros neolíticos a la menor ocasión. Alguien me comentaba que es difícil encontrar un pueblo tan obsesionado con sus antepasados. Pero así es la realidad y la prensa diaria local ventila de forma pública y permanente —raro es el día que no aparece una o varias páginas como secciones fijas— sobre algún nuevo yacimiento arqueológico, sobre el abandono del patrimonio, sobre un nuevo hallazgo... Se atiza la polémica provinciana —que en rigor es un debate de una erudición insondable— sobre si las pirámides de Güimar son o no túmulos funerarios o si la escritura líbica de la "piedra Zanata" es o no el descubrimiento definitivo de la procedencia beréber de los guanches o si por fin se ha encontrado la gran necrópolis de los *menceyes*. Pocos son, sin embargo, los vestigios guanches vivos en la cultura actual de los canarios, quedan algunas palabras en la jerga de los cabreros, como *teverite*, o *tafor*. Y en el lenguaje común, *gofío*, *baifo*, *gánigo* y poco más. Por contra, son miles los topónimos que reconfortan el espíritu ancestral del isleño: Mocanal, Tacoronte, Tejina, Erese, Agache, Triquivijate, Anaga, Garajonay, Tiscamanita, Adeje, Tuineje, Agüime, Teide, Arure, Taburiente, Tao, Soo, Tetir, Arguineguín, etcétera. ¿Cómo explicar esta aparente obsesión arcaizante de los canarios? Fernando Estévez (1987) argumenta lo siguiente: «Para los canarios, los guanches fueron y son, al mismo tiempo, los "otros" y nosotros. Los guanches nos han unido y nos han dividido. En cualquier caso, siempre han estado presentes y forman parte de nuestro sentido común histórico. Vivos o muertos, degradados o enaltecidos, reivindicados o renegados, cristalizan las tensiones históricas de este pueblo. Nos hemos preguntado, una y otra vez, quiénes fueron. En estas siete peñas eso significa, para unos, saber quiénes fueron, "ellos; para otros, quiénes fuimos o quiénes somos, "nosotros". Pero en el presente, en cualquier presente, los aborígenes canarios son lo que queremos que sean, lo que quisimos que fueran, pretendiendo ver en el pasado la confirmación de nuestras visiones de hoy. De sus diferentes negativos queremos obtener nuestra propia imagen en positivo. Porque, mirando hacia atrás en la historia de Las Islas, el guanche no fue casi nunca un problema del pasado sino del presente y del futuro. Esta recurrente presencia de lo aborígen expresa una peculiar característica de la identidad canaria» (F. Estévez, 1987: 15).

¹⁹⁶ Suele señalarse como la primera formulación del nacionalismo canario la aparición en el año 1897 de la revista *El Guanche*, editada en Caracas (Venezuela) por el también considerado padre del nacionalismo Secundino Delgado Rodríguez (ver, por ejemplo: M. Suárez Rosales, 1980; D. Garí Hayek, 1992; A. Millares Torres, 1982; A. Millares Cantero, 1983). Este «nacionalismo difuso despuntó en Canarias en torno a la crisis del 98. Es en el último decenio del XIX, al calor de la Guerra de Cuba, cuando pequeños núcleos de nuestra emigración pusieron en Latinoamérica las bases de un conciencia nacional canaria.

[...] Con torpeza se ha querido ver en la endeble obra de Secundino una inspiración netamente martiana. [...] Secundino era un rebelde, uno de los clásicos rebeldes que pulularon por la periferia del movimiento anarcosindicalista, que asumió como objetivo la liberación individual y colectiva del hombre y, por ello, pasó a defender tanto la independencia como luego, sobre todo, la autonomía de Canarias» (A. Millares Cantero, 1983: 31-32). Interpretación abusiva de la figura de Delgado, según Gari Hayek (1992b, 39). Pero ese nacionalismo lejano, básicamente anticolonial, poco o nada tiene que ver con el que aflora en el periodo 1960-1983, homologarlos supone para Gari Hayek (1992a) un abuso comparativo y un análisis antihistórico. De todas formas se apuntan algunas características como el populismo y el *guanchismo* —de honda raigambre y que arranca del pensamiento ilustrado y su visión del guanche como "buen salvaje"—, rasgos que son más perdurables en el imaginario nacionalista de lo que a primera vista podría parecer. En 1924 se funda en la Habana el Partido Nacionalista Canario (PNC), que abandona la orientación clasista y se nutre desde el "exterior" de pequeños núcleos de la burguesía canaria asentada en América, sobre todo en Cuba. Otro antecedente "curioso", sin trascendencia posterior, del nacionalismo de izquierdas canario, fue la efímera creación del Frente Único Revolucionario (FUR), en 1934, en el que se integraron el Partido Socialista, el Partido Comunista, las Juventudes de ambos partidos y la Federación de Sindicatos Obreros y que se declaraba «Por la liberación de Canarias de la opresión del imperialismo español y el derecho a la autodeterminación, hasta su constitución en estado independiente si tal fuese su voluntad». Ya la Federación Obrera, en agosto de 1933, según cuenta Agustín Millares (1983: 33-34) había proclamado que «si España cayese en manos de la reacción o se implantase un régimen fascista, nosotros lucharíamos hasta conseguir nuestra independencia política, social y económica». De todas formas y a pesar del escaso peso del Partido Comunista en Canarias durante la II República, serán el palmero José Miguel Pérez y Pérez (fusilado el 4 de septiembre de 1936), fundador y ex secretario general del Partido Comunista Cubano y el gomero e ingeniero industrial Guillermo Ascanio Moreno (fusilado el 4 de julio de 1941), quienes teoricen, en los años 30, la necesidad de la creación de un gobierno obrero y campesino canario que instaure el monopolio del comercio exterior. Esto supondría «la segregación respecto del Estado español, la destrucción como clase, de la gran burguesía canaria y la estructuración de un nuevo Estado sobre una base económica conteniendo elementos capitalistas y socialistas conjuntamente» (G. Ascanio Moreno, 1986). Después del paréntesis que supuso la represión y la larga posguerra sólo se vuelve a encontrar vestigios del resurgimiento de grupos que plantean el problema nacional canario a finales de los años 50 con el movimiento Canarias Libre, desde una perspectiva autonomista. Este pequeño núcleo activista formado básicamente por profesionales, en el que se integran Fernando Segaseta, Carlos Suárez y Antonio Cubillo, fue desmantelado en 1962 y sus miembros encarcelados. Estando en prisión todos ellos ingresan en el PCE. La peripecia vital y política de Antonio Cubillo Ferreira le llevará a crear desde Argelia el MPALAC, que despliega una estrategia frenteliberacionista con indudables golpes de efecto a nivel internacional, pero con escasísima implantación en el *interior*. Estos son algunos de los antecedentes del nacionalismo actual. Para Gari Hayek (1992b) el movimiento nacionalista en la actualidad podría clasificarse en dos grandes corrientes políticas: nacionalismo no independentista o anti-independentista y nacionalismo independentista. Dentro de la primera estarían las tendencias de tipo marxista, de orientación comunista (PUCC, PCCp, CC); grupos socialistas autogestionarios de origen cristiano (ACN, INC); nueva formulación del nacionalismo no independentista de izquierdas (ICAN), donde conviven comunistas y autogestionarios; y el nacionalismo de carácter burgués que asume las propuestas más tibias del nacionalismo (AIC, PNC). El nacionalismo independentista queda reducido a

en múltiples instituciones: cabildos, parlamento nacional y autonómico y ayuntamientos, algunos de ellos muy importantes, de alcaldes y concejales, consejeros y parlamentarios de la Unión del Pueblo Canario¹⁹⁷.

La aparición en el año 1977 de la coalición nacionalista PCU, posteriormente convertida en UPC, constituyó una sorpresa al obtener un resultado favorable que la situaba como la segunda fuerza de izquierdas del Archipiélago. Por otra parte, la presencia nacionalista dio una particular configuración al sistema de partidos, al introducir en la competición interpartidista una problemática específicamente canaria. (EDEIC, 1983: 70)

Estos resultados electorales reflejan el apoyo popular que tuvo en su momento la coalición, integrada por una constelación de pequeños partidos nacionalistas¹⁹⁸. Al margen de las filias o fobias, de los errores, limitaciones, del propio carácter frentista para unos, localista, sectario, débil o tibio para otros del movimiento nacionalista, el

minúsculas organizaciones de carácter testimonial como el FREPIC y CNC. El nacionalismo canario fluctuando entre el independentismo y el anti-independentismo, entre el marxismo y el no marxismo, forma un «complejo mosaico ideológico» (Gari Hayek, 1992b: 89), con enormes divergencias en su interior.

¹⁹⁷ Puede verse al efecto: Domingo Gari-Montllor Hajek (1992), *Los fundamentos del nacionalismo canario*, 62-67; y del mismo autor (1992), *Historia del nacionalismo canario*, 361 y ss. Así mismo el Equipo EDEIC (1983), dirigido por José Tabares, analiza específicamente la evolución electoral y el sistema de partidos en Canarias, durante el periodo 1977 a 1982. La UPC obtiene sus mejores resultados electorales en las elecciones generales de 1979, con 77.692 votos. En esas mismas elecciones el PSOE obtiene 92.345 y el PCE, 28.015. Puede consultarse, así mismo, *Las Elecciones Políticas en Canarias (1976-1986)*, del profesor Juan Hernández Bravo de Laguna, publicado en 1987. Para A. O'Shanahan «la UPC representa políticamente la aparición del nacionalismo cultural en Canarias, hecho también característico de la transición democrática, apoyado en algunos testimonios personales del pasado, pero que se ha extendido y arraigado con fuerza en sectores de intelectualidad isleña cuya principal reivindicación de que se realice un Congreso de Cultura Canaria se hace tan evidente que llega a ser asumida por el sector más progresista y culto del PSOE canario. La conciencia nacionalista se apoya en los claros signos de identidad del canario» (A. O'Shanahan, 1983: 84)

¹⁹⁸ El diputado electo fue D. Fernando Sagaseta, hoy fallecido, y famoso en su momento por las invectivas que lanzaba en el Congreso de los Diputados, emprendiéndola contra tirios y troyanos: la OTAN, las bases militares *yankis*, la derecha, la izquierda reformista... Para algunos sectores de la izquierda de este país se convirtió en todo un símbolo. A modo de anécdota contaré que en las Escuelas de Verano de entonces las personas asistentes ponían a prueba sus habilidades cantoras con una canción que hacía las delicias de todos y cuya letra decía: "¿Por qué será que la UCD le j. tanto./ que haya salido diputado Don Fernando?! ¡Sagaseta!, ¡Sagaseta!./ el diputado de la UPC que gusta tanto". Otra de las canciones que se cantaba y bailaba hasta la extenuación era "Me gusta la bandera", cuyo texto rezaba como sigue: "Me gusta la bandera, me gusta la bandera. ¡Ay, mamá! bandera tricolor. Con siete estrellas verdes; etc". En fin, por encima de la mera anécdota y del clima euforizante que denota, es todo un síntoma de la simbología nacionalista asumida por el Movimiento.

caso es que un hecho político de esta naturaleza, y el debate social que provoca, tuvo un reflejo muy patente en Tamonante y generó toda una serie de debates de marcado carácter político, cultural y educativo¹⁹⁹. Sobre ese debate político de fondo, el debate ideológico que se produce en el MRP se centra en las políticas educativas que deberían propiciarse para abordar desde una perspectiva nacionalista el problema de la identidad canaria, así como sus efectos sobre el sistema educativo. Al calor de este debate se genera un enorme fervor y una actividad incesante en la búsqueda de fórmulas que sirvan para constelar una alternativa educativa a la totalidad del sistema educativo. Alternativa que se centró en la fórmula "Por una nueva Escuela Pública Canaria". Se buscan mediaciones didácticas para hacer viable la presencia de contenidos de la cultura canaria en las escuelas; se denuncia la ocultación de la propia historia; se elaboran materiales didácticos; se populariza la introducción de formas de conocimiento y relación de la escuela con el medio; aparecen colectivos temáticos dentro de "Tamonante" que tienen como bandera este tipo de reivindicaciones: Colectivo de Escuela Canaria, Grupo Traquitico, Colectivo Mahey de Ciencias Sociales, Colectivo Chácara, Malpaís, Imidagüen... Esta especie de pasión por afirmar lo diferencial, por buscar identidades tiene un reflejo explícito en la iconografía adoptada como señas propias del Movimiento²⁰⁰. Pues bien, todo este tipo de fenómenos serían inexplica

¹⁹⁹ Los términos de la polémica central quedaron recogidos, como veremos, más adelante en varios documentos. Las posturas más perfiladas estaban personalizadas en Antonio Cabrera y en Juanjo Mendoza Torres. Las Escuelas de Verano promovieron el debate sobre el sentido del nacionalismo y su relación con la educación y fueron también la caja de resonancia del debate social sobre esta materia. Tal fue así que alguna de estas actividades merecieron, por ejemplo, el editorial del 15 de julio de 1982 del periódico local de derechas, Diario de Avisos, que entonces militaba en el más agresivo de los antinacionalismos que imaginarse pueda. El editorial llevaba por título "Independentismos infiltrados", y decía cosas como las que siguen: "La Escuela de Verano es en sí misma una iniciativa feliz [...]. Pero todas estas buenas intenciones pueden terminar por no ser más que eso, si como ha ocurrido este año, unos cuantos irresponsables campan por sus respetos y hacen de las instalaciones donde se desarrollan los cursillos una mera plataforma ideológica y además antiespañola. [...] Si estas ideas fueran impulsadas por maestros, cabe preguntarse legítimamente qué tipo de enseñanza y qué ideas estarán transmitiendo a las mentes ingenuas y siempre vulnerables de nuestra infancia; qué semilla de cizaña estarán sembrando desde la manipulación y la tergiversación. Un camino así sólo puede llevar a metas inconfesables". Terminaba pidiendo a las autoridades que cerraran la Escuela de Verano y cortaran cualquier tipo de subvención.

²⁰⁰ Como también tendré ocasión de mostrar en el *Capítulo IV*, no es casual la proliferación de símbolos que hacen referencia a la identidad canaria: banderas con las siete estrellas; infinitas variaciones sobre los pictogramas de los aborígenes canarios, sobre el geometrismo de las *pintaderas*, petroglifos y pinturas rupestres; o la afición por la dendrología y plantas endémicas: dragos, cardones, palmera canaria, tabaibas. El interés que este tipo de manifestaciones ha despertado en los estudios sobre Canarias y los primitivos canarios es muy amplio (José Alcina Franch, 1983), sin embargo la vindicación y la utilización simbólica de estas manifestaciones en la actualidad dista mucho de las posibles

bles, una vez más, si no existiera relación entre el Colectivo y los problemas y preocupaciones de la sociedad canaria, o cuando menos, de un sector social muy activo dentro de ella²⁰¹.

Si cualquier intento de contextualización histórica es una creación hecha desde el presente, el estudio de un colectivo como "Tamonante" está, inevitablemente, teñido por las influencias del entorno cultural e histórico reinterpretado. Sea como fuere, el Colectivo que estudio, está constreñido por esas coordenadas sociopolíticas que, junto

funciones que cumplieron en el pasado. Me van a permitir que cuente una anécdota personal: el día 6 de junio de 1994, como cuento en el Diario (7/6/1994), me invitan dos compañeras de Las Palmas a dar una charla para abrir la unas Jornadas de Innovación Educativa en el Centro del Profesorado de Vecindario. Me vienen a recibir al Aeropuerto y me llevan al local donde se van a desarrollar las Jornadas. Es en el salón de actos de la Casa de la Cultura que ilustrativamente se llama "Víctor Jara". Las dos compañeras que me invitan y me acompañan son dos activas militantes de Tamonante, que trabajan como asesoras del CEP. Cuento esto por lo que pasó a continuación. Mientras hacíamos tiempo para que llegaran los asistentes me enseñaron una exposición de trabajos del alumnado de EGB de la comarca. En uno de ellos estaban representadas Las Islas Canarias perdidas en la infinidad de un océano de color azul chillón. El trabajo descansaba sobre un pedestal en que figuraba la leyenda: "Amo mi patria, no porque sea grande, sino porque es mía". Este sentido de la pertenencia que quiero resaltar aquí, con esta anécdota próxima en el tiempo, es lo que me hace pensar en el MRP como algo sujeto a múltiples determinaciones, arrastrado por la ensoñación de ser sujetos de la historia, de su propia historia. Pensé en la frase de D. Miguel de Unamuno que cita Julio Hernández (1989) en el preámbulo de un curioso librito dedicado a los niños de Canarias y de América y a Dña. María Rosa Alonso: «Lo que os falta es orgullo, confianza en afirmaros... Tenéis que hacer la conciencia canaria». El propio Don Miguel hizo penetrantes observaciones sobre Las Islas y sus habitantes en esa especie de etnografía singular que es el libro, *Por tierras de Portugal y España*.

²⁰¹ Carlos José Bethencourt Benítez me refería lo siguiente: «—Digamos que era el contexto político en el que estábamos en aquel momento en Canarias. Había que hacer el canarismo, pero a tope ¿no? Y sin embargo había una contradicción porque era cuando la Escuela de Verano traía a más gente de fuera. P. ¿El auge del nacionalismo repercutió en la Escuela? R. Fueron los momentos más importantes, en los que se quiso hacer una reflexión como Escuela Canaria. En la que tú incluso, acuérdate en la que se decía ¿dónde estarían los matices si todos trabajamos en el rollo pedagógico? ¿dónde estarían los matices desde el punto de vista de renovación y pedagógico de la Escuela Canaria? ¿Eso qué era?, ¿un boom?. ¿Eso qué es?, ¿una cosa extraña? Sin embargo fue cuando más documentos se aportaron: Juanjo, Antonio Cabrera, etc. Y fue cuando más debates se hicieron en las Asambleas Generales. Específicamente, no hacia dónde de la EV, sino el por qué y cómo profundizar en la situación canaria, la Escuela Canaria. Y eso se ha perdido totalmente. Ya ese discurso que ahora se ha trasladado al STEC como si fuera una cosa nueva para empezar cuando vuelve a nacer ese colectivo de Escuela Canaria a principio del 89-90, era un discurso ya viejo y que venía de la EV que después se transformó en Tamonante y que desapareció. Totalmente desaparecida. Ahora se ha ido más a dar respuesta a lo que el Ministerio te plantea, ¿qué pasa con la LODE, qué pasa con la LOGSE, qué pasa con la Reforma, qué pasa tal? y cómo debe estructurarse la EV como tal respecto al tipo de organización que tiene, si sólo cursillos, si cursillos con seminarios de profundización, si tal, pero se ha perdido, digamos, el contexto» (Entrevista con Carlos Bethencourt).

a otros factores, intervienen de manera variable, condicionando su génesis y evolución. Comprender una organización voluntaria como Tamonante es, como creía Charles Handy (1988), hablando de las organizaciones voluntarias en general, comprender de forma concomitante la dirección y la fuerza de los vectores específicos que se generan internamente, y, también comprender, la poderosa influencia de las tradiciones, la gravedad y las inercias que produce la propia historia en toda institución con el paso de los años. Implica, también, comprender la selección interesada que la propia organización hace de la historia y cómo filtra y reedita esos impulsos. Implica, en definitiva, comprender su génesis histórica y el entramado contextual en el que se desarrolla:

Las organizaciones no son cosas que estén dadas de antemano. Crecen y evolucionan y en ocasiones las personas que forman parte de ellas necesitan o quieren poner un cierto orden dentro de la propia organización, mejorarlas, cambiar determinados aspectos. En cierta medida representan formas de trabajo que tienen un cierto carácter de arquitectura social, en perpetua mutación. [...] La historia juega un papel muy importante en las organizaciones voluntarias y tiene más peso que en otras instituciones convencionales que sienten menos compunción en obliterar el pasado. Sobre todo cuando este pasado ha servido para algún propósito. (Charles Handy, 1988: 83)

Curiosamente, ninguna de las personas del MRP o de fuera de él, con las que he hablado en estos últimos cinco años, puso en duda la necesidad de que el profesorado de Canarias cuente con una organización de las características del "Tamonante". Tamonante debe seguir existiendo²⁰². Algunas personas tienen dudas

²⁰² Esta opinión también la recoge M^a.A. Axpe Caballero y otros (1992), en un trabajo sobre los Seminarios Permanentes de Formación del profesorado, donde hacen una aproximación evaluativa a las perspectivas de los profesores de Educación Infantil. Quien me mostró sus dudas sobre la viabilidad de los MRPs, fue Santiago Esteban Frade, en una larga conversación telefónica que mantuve con él, no sólo sobre el futuro de Concejo Educativo, sino sobre los MRPs en General (Ver *Diario*, 24 1 94). Opinión cualificada pues forma parte de una de las conclusiones de su tesis doctoral, *La renovación pedagógica y el movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo*. No obstante la tesis matiza esta afirmación: «El futuro de la renovación pedagógica en Castilla y León es incierto, pero esperanzador; han variado mucho las condiciones políticas, económicas y educativas de los primeros años con la propia instauración de la democracia y el crecimiento económico, pero quedan temas pendientes puesto que se viven tiempos de estancamiento económico, el descenso de natalidad está jugando una mala pasada en Castilla y León con una reconversión educativa fuerte, y las transferencias educativas no acaban de llegar, la participación social está bajo mínimos, los valores de solidaridad, cooperación, trabajo en equipo están menospreciados, y a eso acompaña un envejecimiento de la población y del profesorado y una generación nueva que no se engancha al vagón de la Renovación pedagógica. Con este panorama qué puede ocurrir en un futuro, nos atreveríamos a decir que la gente se une, se agrupa cuando hay un conflicto y un enemigo común al que derribar (en los primeros años había unos líderes que confluían por que

sobre su funcionamiento, sobre su fortaleza, su incidencia. Pero no cuestionan globalmente el proyecto. Hablando, por ejemplo, con José María, militante activo de Tenerife, decía:

—Hombre, yo, claramente, el balance que tengo que hacer, es un balance clarísimamente ideológico. Quiero decir, que yo no estoy en Tamonante, porque me resuelva cosas, que no me las resuelve. Yo no estoy en Tamonante, porque reciba cosas, apoyos digamos de tipo material. Sino que es una cuestión ideológica. En el sentido de que creo, que es necesario que haya organizaciones de este tipo, con unas finalidades como las que tiene Tamonante, para influir socialmente de forma crítica. Para analizar la educación y el sistema educativo, de forma muy crítica, y para intentar llevar a cabo una educación que realmente sirva para la transformación, la mejora o la transformación social. Por lo tanto, el balance es ideológico. Ideológico, en el sentido de que creo en la necesidad de que existan organizaciones como Tamonante. Después, en un plano más personal, Tamonante me conecta con la realidad. O sea, yo percibo que estando dentro de Tamonante, estoy involucrado en los problemas que la educación tiene, en los problemas de desarrollo de las finalidades de Tamonante. En contacto con las críticas, o la política educativa y la crítica a la política educativa, y por esto digo que me pone en contacto con la realidad. Que ya es bastante, ¿no? (*Entrevista con José M^a Gobantes Ollero*)

O el alegato de Marino, que transcribo a continuación, donde mantiene la necesidad de reorganizar el MRP:

—Tamonante nace con unas señas de identidad netas, en el sentido de que estamos por un proyecto de escuela, con un contenido progresista, con un contenido democrático canario y con un modelo de gestión concreto. Entonces yo, en un primer momento defendería el que hay que recuperar a todos aquellos que explícitamente nos sentimos miembros de o cercanos a Tamonante para redefinir qué es lo que queremos ser hoy Tamonante y mantener una estructura federativa o confederal con el resto de las sociedades e ir planteando unos pasos progresivos.

estaban contra el régimen de Franco, contra lo establecido y como único bastión estaba el Movimiento de Enseñantes y Concejo Educativo) esto en Castilla y León con transferencias educativas no va a ocurrir, porque incluso los gobiernos conservadores han modernizado y moderado sus planteamientos educativos y apoyan, subvencionan y animan a estos grupos y a sus actividades» (S. Esteban Frade, 1994: 503). Pero insisto, la opinión de las personas próximas al MRP es como las que reproduzco a continuación en el texto o como ésta de Juan Méndez: «—¿Tú crees que será necesario mantener un movimiento autónomo de profesores? —Sí. Que sirva siempre, si no de freno sí de reflexión y un poco de oposición a lo que haga la Administración. Que sirva, además como punto de referencia a la propia Administración educativa, que muchas de nuestras cosas las han asumido ellos y las han hecho luego como suya. Eso a nosotros no nos importa, lo importante es que se haga. —Entonces ¿crees que no es lo mismo que exista Tamonante o que no exista? —Yo creo que no sería lo mismo el que sigamos todavía nosotros» (*Entrevista con Juan Méndez*).

Porque claro, si en un momento de desinfe del Movimiento planteas por elevación hacer una gran carpa, donde todos nos ponemos a discutir de todo, pues probablemente no resolvamos los atolladeros. El primer atolladero es, la gente nos sentimos identificados con una línea educativa, pedagógica ligada a lo que significó y lo que significa el proyecto de Tamonante, aclararnos. Y esto tenemos que hacerlo con urgencia y en esto no podemos estar más de cuatro o cinco meses en este debate. Y desde nuestra clarificación y de la definición de quiénes sí y quiénes no, pues establecer una relación federativa o confederativa con el resto de la sociedades. (Entrevista a Marino Alduán)

El colectivo que estudio marca su propio territorio y es marcado por él, produciéndose una simbiosis compleja de determinaciones mutuas²⁰³. La islas Canarias son ese marco físico, geográfico, donde se inscriben influencias de tipo social, cultural, político, económico e histórico. Donde también entra en juego la particular conciencia histórica de la insularidad. En su "documento fundacional" el Movimiento dice:

La Nueva Escuela Canaria será una escuela defensora e impulsora de la cultura canaria, en todos sus aspectos. Entendemos que la educación debe estar plenamente integrada en el contexto geográfico, histórico, político, socio-económico y cultural de la zona, país o nacionalidad en la que se imparta. [...] Históricamente, la cultura popular canaria ha sido una cultura sometida, que se ha desvirtuado, mutilado y ocultado de todas las formas posibles. Por ello pensamos que el actual proceso de identificación cultural del pueblo canario debe verse apoyado e impulsado desde nuestras escuelas, institutos, centros de formación profesional, universidad... ya que como trabajadores de la enseñanza pertenecemos a él y con él estamos comprometidos. (MRP "Tamonante", 1978. Documento final de la I Escuela de Verano de Canarias)²⁰⁴

²⁰³ Como tendremos ocasión de ver más adelante en el MRP "Tamonante" y en los Movimientos en general ha hecho fortuna una cierta "teoría del expolio": lo vemos en las declaraciones que acabo de reproducir; se piensa que "la Consejería nos copia"; que "el MEC hace suyo nuestro vocabulario"; "nos despoja de nuestras señas de identidad"; "ambos seducen a muchos de nuestros mejores cuadros y los ponen a trabajar dentro de las Administraciones"; "crean los CEPs por despecho hacia los Movimientos"; "la Consejería de Educación de Canarias, crea una modalidad de autoformación que llama "grupos estables" a imagen y semejanza de los colectivos temáticos tradicionales de los MRPs, basados en la iniciativa creadora, la voluntariedad y el principio de libre asociación de sus componentes, etcétera. Pero aún siendo ciertas estas apreciaciones, de ellas se puede extraer la lectura positiva que no incida en la lamentación: los MRPs han conseguido que las distintas Administraciones acepten muchos puntos de vista de los MRPs. Si esto es así, como lo creo, el juego de influencias es mutuo. Los MRPs son influenciados por las políticas educativas, pero también influyen en ellas.

²⁰⁴ Este texto forma parte de un documento más amplio, sobre el que necesariamente hemos de volver. Fue aprobado en la I Escuela de Verano de Canarias en julio de 1978 y es considerado, aún hoy, uno de los documentos más relevantes del Movimiento. Se publicó en diversos sitios. Un resumen del mismo puede encontrarse en *Cuadernos de Pedagogía*, 47, 5, noviembre de 1978.

La condición insular no se percibe como limitativa. Es ésta una declaración de canariedad, de reivindicación de la cultura propia, del acervo, que la escuela debe asumir. Pero este documento, que tiene un cierto carácter emblemático entre los miembros del MRP, marca cuál va a ser el ámbito del impulso renovador: Canarias, el pueblo al que se pertenece y con el que se está comprometido; la educación como integración en el contexto geográfico y social²⁰⁵. Y es que ésta es una de las constantes de la cultura y de la naturaleza del isleño: la obsesión geográfica. Obsesión que implica la lejanía y la fragmentación insular, la condición de isleños y de su complejidad como factor condicionante de nuestra manera de estar en el mundo, a la que aludía el antropólogo Fernando Estévez:

Nuestra condición de isleños ha podido llegar a ser tópica en gran parte de nuestra literatura, y enfermiza incluso en la prensa y en la estereotipada psicología popular. Sabido además de antaño su valor geoestratégico, Las Islas no han pasado desapercibidas a los ojos de los grandes poderes económicos y militares. Sin embargo, y a pesar de lo tanto que ya se ha escrito sobre ellas, desde las ensoñaciones mitológicas a las áridas cuantificaciones de los costes de los transportes, conocemos poco del alcance y naturaleza de esa condición de insularidad. (F. Estévez, 1992:)²⁰⁶

²⁰⁵ Aunque los ejemplos podrían multiplicarse me permito citar una de las obras de mayor envergadura y vigor transformador que, desde mi punto de vista, se escribieron en los años 80. Me refiero al trabajo de Marcelo Álvarez, *Estructura social de Canarias. La Reproducción del Subdesarrollo* (T.II), editado en 1980 por el Centro de Investigación Económica y Social de la Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria, donde afirma: «No suelen hermanarse racionalidad y enseñanza de la historia con ciertas decisiones que emanan de los dictadores. Una de ellas en el caso español, fue el intento de borrar coactivamente los factores diferenciales de los pueblos de España. Baste como indicio, que hasta la palabra "región" como catalizadora de tales diferencias estuvo maldecida durante décadas. En consecuencia, la mayoría de los canarios, exceptuados el restringido y cuasiaristocrático grupo investigador de parcelas históricas y los que disfrutaban de más o menos surtidas bibliotecas, nacimos y crecimos en una grave carencia de noticias o conocimientos sobre Canarias en su vertiente histórica, geográfica —en muchos libros de las escuelas públicas aparecían mapas en los que Canarias estaba situada en el sudeste peninsular—, económica, demográfica, social, etc. En otras palabras, desconocimiento casi total de todos aquellos factores condicionantes de la identidad de un pueblo» (M. Álvarez, 1980: 13).

²⁰⁶ Fernando Estévez (1992) analiza en «La insularidad como reto teórico», publicado en la revista *Disenso*, la necesidad de profundizar en la significatividad y repercusiones del hecho insular en todas las esferas de la vida social canaria, en sus aspectos económicos, políticos y culturales. Pues sin duda «en la plétora —dice— de desventajas y desigualdades que padecen las zonas y regiones periféricas, las islas añaden su propia condición geográfica reforzando así su marginalidad económica y social». Pero no es este factor el determinante de su condición, «hoy parece estar ya superada la vieja concepción de que los condicionantes.....»

Canarias en el laberinto de la identidad

Parto de la hipótesis de que hay un conjunto de elementos, *diacríticos de la diferencialidad* canaria (D. Gari Hayek, 1992), que imprimen su huella de manera más o menos nítida en el MRP, y otro conjunto que lo hace quizá de forma más oblicua y débil, pero que también están presente en la vida y en el devenir del grupo. Esta serie de rasgos característicos conforman la identidad y la especificidad insular²⁰⁷. Me

²⁰⁷ Los contextos actuarían como diacríticos de la diferencialidad, precisamente en el sentido de conferirles un valor especial, un significado sobre su propio significado. En parecidos términos y refiriéndose a la educación en general parece incuestionable lo que M. Fernández en su última y monumental obra, *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable* (1994: 374-402), denomina la inevitable impregnación de la escuela y de la actividad docente por cuatro grandes contextos: sociocultural, socioeconómico, ideológico y político. Estos operarían de igual modo sobre una organización del profesorado como es "Tamonante" y resultaría imprescindible su estudio. Pero convendría quizá establecer una distinción elemental entre distintos contextos utilizando la conocida dicotomía saussuriana de diacronía / sincronía. Esta oposición dicotómica fue propuesta por Ferdinand Saussure en 1916, en su conocido *Curso de lingüística general*, en los siguientes términos: «Todas las ciencias deberían interesarse por señalar más escrupulosamente los ejes sobre los que están situadas las cosas de que se ocupan. [...] Es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia, y diacrónico todo lo que se relaciona con las evoluciones». Interpretando de forma laxa estos conceptos, de lo que se trataría en nuestro caso es de combinar adecuadamente el *eje de simultaneidades* con el *eje de sucesiones* sociohistóricas. Una aproximación etnográfica a una organización como Tamonante es básicamente un aproximación sincrónica: me interesa averiguar la cultura del grupo, describirla, interpretarla. Pero quizá muchos de sus componentes no se puedan explicar sólo conociendo, exclusivamente, la vida de grupo, diseccionando sus vísceras, comprendiendo sus sintaxis. Parece de todo punto necesario situarlos en un contexto más amplio. Por esta razón recurro al contexto físico y geográfico en el que vive el grupo. De la misma manera que parece necesario introducir los aspectos sociales, económicos, culturales, políticos, psicológicos e incluso los aspectos jurídicos. Puede que en algunos de estos ámbitos contextuales esté la clave del algún comportamiento del grupo. Y si no la clave, puede ser que a través de su estudio podamos atisbar algún tipo de conexión o de relación con lo que pasa dentro. Todos estos elementos pueden actuar conjuntamente, condicionarse, tornarse complicadamente enrevesados hasta el infinito. A pesar de ello, habría que abordar los aspectos diacrónicos. Entiendo que la diacronía también actúa como un contexto de la vida social, condicionándola fuertemente. Su naturaleza es más compleja porque en realidad cuando hablamos de los aspectos históricos estamos hablando de un contexto que incluye dentro de sí al resto. El contexto histórico es la visión diacrónica de los aspectos sociales, políticos, culturales, etc, interactuando entre sí. Este esquema, de hecho, funciona de manera más compleja. No necesariamente es unidireccional, pues no todo lo de dentro se explica por lo de fuera sin más. Hay una relación dialéctica, digamos, de los individuos con el medio. Los ejemplos se podrían multiplicar. Veamos uno referido a Canarias que cuenta el profesor Eugenio Burriel en su libro *Canarias: población y agricultura en una sociedad dependiente*: entre los años 1910 y 1920 se produce una de las mayores crisis en el crecimiento demográfico de Canarias «su causa es el impacto sobre la economía canaria de la primera guerra

refiero a los aspectos económicos, sociales, políticos, históricos, culturales y psicosociales.

Hay que notar que existe un acuerdo prácticamente unánime en lo que respecta a la presencia de un hecho especial que nos permite hablar de la singularidad canaria como formación social diferenciada. Pero lo que hay que advertir es que, si bien es verdad que desmenuzadamente son siempre los mismos elementos los que aparecen como diacríticos de la diferencialidad, al conjunto de todos ellos se les denomina con un concepto o con otro según quien sea el sujeto que realiza el análisis. Así vemos cómo se constata la presencia de un amplio abanico de posibilidades que van desde la colonia hasta la comunidad, pasando por la nación, por la región, o por la etnia. (Gari Hayek, 1992a: 13)

Voy a hablar, pues, de Canarias, comenzando con un ejercicio de simplificación: tengo una visión pesimista y dolorida de la historia de Canarias. Revisar algunos textos para hablar aquí de mi propia tierra no ha sido un ejercicio agradable. La imagen que se agolpa tras esta mirada es la de un pueblo que ha acumulado durante siglos enormes sufrimientos y desdichas y que ha sido objeto de la sinrazón y la exclusión. Un pueblo que nunca ha tenido conciencia colectiva de comunidad; un pueblo nunca dueño de su destino; un pueblo que ha dejado su vida trabajando en una estructura cuyos hilos se movían a cientos de kilómetros de su horizonte; dirigido por una oligarquía agrocomercial beocia, enredada en el pleito insular, frágil, extremadamente dependiente, con una visión histórica ligada al aparato de control de la terratenencia y la política sobre el entramado de la prosapia²⁰⁸. Una historia del dolor

mundial [...] la economía canaria basada en su papel de escala clave en el tráfico marítimo mundial y en la exportación de productos agrícolas, sustituidos en los momentos de dificultad, sufrieron un durísimo golpe». Consecuencias de esta situación fueron el descenso de la natalidad, aumento de la mortalidad por hambre, aumento del saldo migratorio, etc... Otros ejemplos que nos afectan por que cuestionan las posibilidades de supervivencia de Las Islas o por lo menos afectan a la calidad de vida que nos espera a los isleños y acentúa la debilidad de nuestras estructuras sociales, son los graves problemas generados por los residuos sólidos. El origen no es exclusivamente económico sino más bien demográfico y político. Con esto lo único que quiero decir que nunca un fenómeno actúa de forma aislada sino que tiene repercusiones múltiples. Nunca el conjunto de problemas se puede entender exclusivamente desde un punto de vista sincrónico, sino que es necesario introducir la perspectiva histórica. En el marco de este trabajo las estructuras sociopolíticas, económicas y culturales forman un conjunto de determinaciones que influyen en el desarrollo de la educación y de forma más concreta en el Colectivo que estudio. En todo caso se trata de ser lo suficientemente selectivo para no perderse en generalidades que no afectan al objeto de estudio y a la vez no caer en la simplificación. Este es un lugar propicio para toda clase de tópicos. Se puede caer en la vaguedad más absoluta o en el determinismo más miope.

²⁰⁸ El caso de León y Castillo en las Canarias orientales es paradigmático. Este personaje dominó la vida económica y política de Canarias, durante cuarenta años, siendo el adalid de los intereses comerciales patrios y foráneos. Nada se movía sin el consenti-

de un pueblo dolorido, despolitizado y analfabeto, con muy pocos destellos de rebeldía e insumisión. Una historia de la sumisión; hombres y mujeres que nos han precedido y que hollaron esta misma tierra, que miraron el mismo mar, sobre el telón de fondo de la misma secular miseria, de la desposesión; que salieron empujados por el hambre, por el peso de una sociedad organizada de forma radicalmente injusta²⁰⁹.

miento de este ministro de Ultramar y de la Gobernación, factotum de la Restauración borbónica. «De estos pocos *rentiers*, cosecheros, exportadores, consignatarios, etcétera, surgirá en buena parte esa élite política con un alto índice nepótico, que asume directa o indirectamente todos los principales engranajes del aparato de dominación interno y frecuentemente la representación parlamentaria en Madrid. Diputados, senadores, diputados provinciales, alcaldes de los grandes centros urbanos, concejales, consejeros de cabildos y demás, provienen de una breve lista de potentados o de profesionales a su servicio» (A. Millares Cantero, 1983: 23).

²⁰⁹ Un pueblo aislado social, política y culturalmente. Agustín Millares Cantero (1983), explica esta situación de exclusión del pueblo de los asuntos políticos desde finales del s. XIX y el periodo de la Restauración. Sólo se dan algunos tímidos y cortos procesos de intervención popular en la política a partir de las repercusiones de la *revolución septembrina* y durante el sexenio revolucionario, pero este proceso se trunca tras la Restauración, cuando retorna el sufragio censitario y la ilegalización del republicanismo. «El sistema canovista se puso en marcha en el archipiélago con unos rasgos en general comunes a los del conjunto estatal. Las clases dominantes apenas perdieron su hegemonía, y se aprestaron a recuperar lo poco que de ella se les había escapado en cuanto se les permitió hacerlo» (A. Millares Cantero, 1983: 10). El sistema de partidos, fundamentalmente urbanos, marginó a una sociedad mayoritariamente agraria sobre la que ejerció un férreo control oligárquico como reserva de votos. Las endeble organizaciones de izquierdas de principio de siglo fueron incapaces de tener influencia sustancial en el medio rural. Pero ¿cómo es posible que grandes masas de población sufrieran impune y pasivamente condiciones de vida y trabajo basadas en la sobreexplotación? Es por esto por lo que traigo a colación el texto de Millares, pues él se hace la misma pregunta y propone algunas hipótesis para solucionarlo: «El problema de la desmovilización y la apatía del campo canario, es, con toda seguridad, uno de los extremos más engorrosos con los que el historiador contemporáneo de Las Islas debe enfrentarse. Antes de la proclamación de la Segunda República, únicamente en el Valle de la Orotava se registran ejemplos de organización y conflictividad agrícolas. Las Federaciones Obreras del Valle de la Orotava y del Puerto de la Cruz, bajo control socialista, se expanden a partir de 1918, auxiliadas por la eficaz labor de unos Centros Instructivos que se mueven en una de las zonas de más alto porcentaje de analfabetos de la isla. [...] Aquí hubo un amplio campesinado sin tierras y un vasto sector de parcelistas sujetos a una situación de crisis casi permanente. Junto a los males que proceden de la desigual distribución de la propiedad agrícola, el control del agua añade un nuevo factor gravoso para la mayoría de la población rural. La subalimentación y la miseria, el abandono y la ignorancia eran notas comunes en el campo de Las Islas. [...] La represión estructural que deriva de los sistemas de propiedad y tenencia de tierras o aguas, la represión sistemática que supone la presencia de la Guardia Civil desde 1899, el analfabetismo y el omnipotente aparato caciquil, no nos explican del todo la ausencia de agitaciones campesinas generalizadas o de cierta entidad con antelación a la Segunda República. [...] Hay que recurrir a lo que representa la emigración americana como elemento amortiguador de las tensiones sociales, a la par que espita de las contradicciones económicas, para que se nos despeje mejor esta interrogante. Dicha sangría migratoria

Es como una historia que comienza mal²¹⁰. El historiador Antonio Macías (1980), nada proclive al lirismo indigenista, dice lo siguiente con respecto a la sociedad aborigen canaria:

La sociedad aborigen prehispánica fue sometida en el transcurso del siglo XV y primeros de la centuria siguiente a un proceso brusco y violento de destrucción. Conquista, expoliación y colonización constituyeron la trilogía de este proceso mediante el cual la sociedad feudal y precapitalista de la Europa occidental se impuso a otra mucho más atrasada, en un estadio muy inferior de desarrollo histórico, neolítico. Y la resultante de esta conquista y colonización no fue, contra lo que pudiera pensarse, una verdadera amalgama de los valores socio-culturales de ambas sociedades, neolítica y feudal, puesto que la primera quedó totalmente arrasada. (A. Macías Hernández, 1980: 119)²¹¹

frenó la secular falta de espíritu de lucha que, salvo contadas excepciones, forma parte de la idiosincrasia de nuestros hombres del campo, porque ya se sabe que quienes emigran no pelean» (A. Millares Cantero, 1983: 11-12). No obstante durante el Antiguo Régimen, según la versión de Antonio Macías (1980: 157), menudearon los conflictos que adquirían distinta naturaleza en Las Islas de realengo y en las de señorío: apropiación de tierras del común en el valle de la Orotava en por parte de grandes propietarios en 1649 que originó diversos motines y que volvería a repetirse en 1718 y en 1810; en Agüimes contra el Conde de la Vega Grande en 1719; los conflictos antiseñoriales se dieron sobre todo en el s. XVIII en la isla de la Gomera; las hambrunas fueron también fuente de levantamientos populares.

²¹⁰ Manolo Millares (1926-1972), pintor de *Ladac* (Los Arqueólogos del Arte Contemporáneo) y de *El Paso*, es quizá el artista canario que con mayor profundidad y dramatismo ha reflejado la condición desgarrada del isleño, de cualquier ser humano. En su afición, imaginaria o real, a la arqueología, al mundo guanche, a perderse en los legajos inquisitoriales, inventa la arpillera como instrumento de denuncia, sobre la que arroja y cose todo el detritus de la explotación y la aniquilación humana. Desde el expresionismo abstracto reivindicó la subversión: «el arte no puede ser el cómodo asiento de lo inteligible, sino el camastro pavoroso de los pinchos donde nos acostamos todos para echarle un saludo temporal a la aguardadora muerte». Lázaro Santana, habla de él en estos términos: «El contenido de la obra deja de ser el resultado de un simple ejercicio esteticista, y se transforma también en un testimonio de iniquidad, miseria y opresión» (1983:). La historia, en el tremendismo de sus blancos, negros, y rojos, se resume en *homúnculos* deformes y mutilados. En el otro extremo, la iconografía y la luz interior de otro pintor canario que amo —unido a Millares por el imperceptible hilo de la necrofilia—, Cristino de Vera (1931). Aquí no hay violencia, sólo una insondable meditación, una meditación sobre la muerte. Este pintor, casi metafísico, que incorpora la fundamental pobreza de las cosas, el ascetismo, el llanto, la soledad, traduce otros rasgos de la insularidad cuando decía, que en el fondo pintaba «la luz cambiante de Las Islas, la observación de tonos y cosas, el primer muerto que vi —un compañero de la escuela, su tremenda sinceridad en el rostro—, las frutas de los mercados... mis largos paseos por La Laguna (las nubes bajas), sin duda tienen una influencia definitiva en mi trabajo». Todo Millares, lo pude ver en una magna exposición antológica del Reina Sofía, cuando asistía en Madrid a una Mesa de los MRPs.

²¹¹ La conquista fue un proceso arduo y prolongado. José Juan Suárez Acosta (1988) en un libro sobre la conquista y colonización de Canarias reconstruye este dilatado proceso, que comienza con la conquista normanda de la Isla de Lanzarote en 1402 y termina con la de Tenerife en el año 1496. ¡Un siglo! «Serra Ráfols —dice J.J. Suárez—, un eminente

investigador de nuestro pasado histórico, planteó hace algunas décadas una cuestión problemática: ¿Hubo genocidio en Canarias? No es posible aventurar una respuesta terminante, pero lo que sí resulta evidente es que los aborígenes en general fueron esclavizados, fusionados y trasladados de una isla a otra o bien hacia el continente. [...] Es evidente que la suma de estos actos contribuyeron a su desaparición definitiva como conjunto de pueblos autóctonos» (J.J. Suárez Acosta, 1988: 53). Durante el proceso de conquista se utilizó como forma negociada de asentamiento los "bandos de paces", que implicaban acuerdos sobre mutuo reconocimiento, pero frente a los colectivos que no lo hicieron se declaraban "bandos de guerra". Así a las propias dificultades logísticas de la conquista hubo que añadir la resistencia activa de los nativos. Concluida la conquista perviven formas de rebeldía como reconoce el historiador Manuel Lobo Cabrera (1994), que recoge la voz "alzados" para señalar la condición de los que se revelaban contra los conquistadores: «Aquí los esclavos guanches primero y los negros después, descontentos con su suerte, se "alzaban", es decir, se van a la sierra, se esconden [...]. De este modo el alzado fue considerado como un hombre que, en su lucha por la libertad, se situaba fuera de la "ley impuesta"» (Manuel Lobo Cabrera, 1994: 219). Una activa militante del Movimiento de Renovación, que estudio en estas páginas, Carmen Nieves Luis, muy ligada a las EVC y al Colectivo Freinet, desarrolló una intensa labor de rescate del folclore de Las Islas. En el pueblo de La Guancha, en el norte de Tenerife, donde trabajaba como maestra, creó y animó un original grupo folklórico llamado "Los Alzados", formado por un numeroso grupo de personas del pueblo, lo que me induce a pensar, una vez más, en la poderosa estela de señales que los guanches han dejado a pesar de su desaparición. Indudablemente esta reivindicación del pasado no se puede atribuir ni exclusiva, ni de manera prioritaria a los MRPs. No pretendo insinuar eso. Los Movimientos son sensibles a toda una tradición y a un clima intelectual y político, esa es mi intención al señalarlo. Como he dicho al aludir a la visión antropológica que reconstruyen, entre otros, Fernando Estévez. Pero la tradición romántica que representó un Nicolás Estévez y sus encendidos poemas, continuó, por ejemplo, en la "Cantata del Mencey Loco", cuya versión musical se encargó de difundir el grupo musical de Los Sabandeños, del que fuera diputado radical durante la II República Gil Roldán: El *guanchismo* es para Fernando Estévez, uno de esos rasgos culturales. La visión de la historia de Canarias que más difusión tuvo hasta bien entrada la década de los 80, entre el profesorado de Las Islas, me atrevo a decir que se basaba de forma casi exclusiva en la *Historia* de Viera y Clavijo y, sobre todo en la enciclopedia *Natura y Cultura de Las Islas Canarias*. La incapacidad de los cenáculos universitarios, la proverbial pobreza editorial de Las Islas, la visión mezquina de las Administraciones, y también en no menor grado el escaso desarrollo de muchos estudios sobre la realidad canaria, abonaban el terreno para que muchos debates tuvieran un carácter muy intuitivo y emocional. Es el caso, por ejemplo, del estado embrionario de los estudios antropológicos en Canarias. Alberto Galván Tudela (1994), antropólogo de la Universidad de La Laguna dice al respecto, que es a mediados de los años ochenta cuando Canarias, y especialmente la isla de la Gomera, empieza a tener interés para antropólogos sociales extranjeros, centrándose en el estudio de la modernización y cambio social, incidencia del turismo, etnicidad y valores, y etnomusicología (K. Moore, B. Shally, W. Tulio Divale, M. Davis, B. Duysens y Parsons). Esto no es óbice para que exista desde el siglo XVIII un pensamiento antropológico canario, como ha demostrado Fernando Estévez González en *Indigenismo, raza y evolución. El pensamiento antropológico canario. 1750-1900*, obra escrita en 1987, pero su desarrollo como disciplina científica hay que fijarlo a finales de la década de los 70. Sus trabajos se han centrado en dos grandes campos: el terreno de la antropología económica y ecológica (agricultura a tiempo parcial, el agua, la pesca, la alimentación y el turismo) y el campo de la etnicidad, el simbolismo y la historia

Las cosas no deben haber cambiado demasiado cuando a Javier Sánchez (1995) la evolución socioeconómica del Archipiélago en las dos últimas décadas —lo que para mí es una constante histórica— le merece un rotundo juicio, nada extremo, por otro lado: «En el Archipiélago durante la etapa democrática que comenzó en 1977, los ricos se han enriquecido y los pobres son más pobres. Las distancias sociales y económicas se han agrandado. La sociedad es más desigual, apenas hay participación y eso se refleja también en la política, en el ejercicio del poder. [...] Un esfuerzo por parte de las autoridades democráticas para lanzar políticas que disminuyan desigualdades e injusticia constituye una exigencia para la supervivencia y la estabilidad de la sociedad Canaria». (J. Sánchez, 1995: 10). Y es que algunas claves de lo que pasa hoy, hay que buscarlas inevitablemente en la lejanía de cómo se configuró a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII la sociedad canaria. En efecto, la estructura socioeconómica y jurídico-política de Canarias se adaptó paulatinamente a lo que A. Macías llama la exigencias del *capital comercial*. Nace así una economía basada en la alternancia de productos destinados a la demanda exterior europea que hacen de Canarias una sociedad monocultivista dependiente. Economía que se complementa con otra destinada al consumo interno capaz de proporcionar la base de un crecimiento demográfico sostenido que proporcione mano de obra y que garantice la competitividad de los productos de exportación. Este esquema, aparentemente simple, es para Macías la clave de la estructura económica y social del Archipiélago.

Pero contar una historia es también hablar de un territorio. Canarias es un diminuto "continente atlántico", cercado por el mar, que no sólo cierra y delimita un espacio físico sino que conforma una peculiar manera de ver la realidad²¹². Una "tierra

de la antropología. Pero el caso de la antropología se podría extender a otros terrenos del conocimiento.

²¹²El *aislamiento* es tanto una cuestión física, como una cuestión cultural. Unamuno, que conoció el destierro y el confinamiento en la isla de Fuerteventura en 1924 —durante largo tiempo se utilizó el Archipiélago como *presidio de ultramar*—, hablaba del *isloteñismo* de nuestra literatura y del carácter *aislotado* de sus moradores. Sería interesante indagar la idea de *cercos* en la cultura canaria. Agustín Espinosa, uno de los escritores emblemáticos de la vanguardia literaria canaria del primer tercio del siglo, decía: «Esta isla lejana, en la que ahora vivo, es la isla de las maldiciones. Hay bajo mis pasos una masa de tierra parda bajo puñales curvos de cactus, higueras mórbidas y aulagas doradas. Yo, el hijastro de la isla. El aislado». Cuando en 1947 los Millares, Lezcano y Dorestes publican su *Antología cercada* —quizá una de las primeras irrupciones de la poesía social española de posguerra—, parecía claro que la titulaban así por las connotaciones políticas del momento. Más el cerco tenía, con seguridad, una amplitud mayor. Pero es que hoy mismo, la estilizada y transparente poesía de Miguel Martínón, nos sorprende con un libro escrito ayer que sospechosamente se llama *Limites*, con un poema "Asedio" donde un mar frío «puesto en pie» parece que avanza amenazador hacia la isla. Otro libro, ya más lejano, *Sitio*, comenzaba presidido por una frase de Fray Andrés de Abreu, que decía «Se hallaba

anfibia", de la que hablaba el poeta Pedro García Cabrera, hecha sólo geografía, de

el lugar sitiado por la jurisdicción del mar». Aislamiento, cerco, sitio, asedio, límite ¿Puede ser éste un rasgo más profundo de nuestra manera de estar en la vida? ¿Es sólo lenguaje metafórico fruto del juego equívoco de los poetas, de su calculada ambigüedad o forma parte de la idiosincrasia de este pueblo? La cultura canaria —y su reflejo en la literatura que aquí se escribe— se debate, como afirma J. Rodríguez Padrón (1980), entre la tradición y la fundación, el aislamiento y el cosmopolitismo, entre la continuidad y la ruptura. Estos poetas estaban muy lejos del tardío romanticismo canario que reivindicaba la intimidad, el aislamiento. En la raíz de muchas de estas manifestaciones aparece, nuevamente, el espectro de los antepasados aborígenes. El *aislado* por excelencia era el primitivo poblador de las Canarias. El indigenismo se convertirá con el romanticismo en un tópico estético-literario (A. Sánchez Robaina, 1981) para unos; en una reivindicación moral sobre los valores y la cultura aborígen que desconocía el dinero y la esclavitud, para otros. Los guanches serán vistos con una mirada de fascinación, como una raza que se inmola. Para Gregorio Chil son el preámbulo de la historia misma que «se inserta en el proceso de construcción de un pueblo y una cultura, hombre, raza, territorio y cultura se integran para conformar una nacionalidad» (F. Estévez, 1987: 98). El estudio de la *canariedad*, invade también otros campos. Desde las primeras aportaciones realizadas al estudio de la configuración psicosocial de los canarios por el malogrado Manuel Alemán (1980), en su *Psicología del hombre Canario*, se han sucedido toda una serie de trabajos y estudios en este terreno: P. Hernández Hernández (1978, 1987); A.F. Rodríguez Hernández (1990, 1992; 1994); J.T. Bethencourt Benítez (1988), referidas también al problema de la identidad de la juventud y de la infancia canaria. Hay otros trabajos de envergadura diferente entre los que destacaría la aproximación de tipo sociocultural como la de Ángel Sánchez (1979). Particularmente sugerente me resulta la mirada de la antropología social en la que destaca J.A. Galván Tudela (1993), «La construcción de la identidad cultural en regiones insulares: Islas Canarias, España», estudio sobre el proceso de construcción de la identidad cultural canaria, sobre la constatación, precisamente, del "ser pequeños" y "el estar aislados", proceso agudizado por la fragmentación territorial al tratarse de un archipiélago, o la finísima reconstrucción histórica de la visión que tuvieron los antropólogos sobre los primitivos canarios hecha por Fernando Estévez González (1987), desde mediados del s. XVIII hasta principios del s. XX. En ella hay un atencimiento crítico a los ilustrados isleños —y sobre todo crítico con las mixtificaciones y los estereotipos sobre los propios ilustrados— especialmente sobre Viera y Clavijo; un reencuentro con el Sabino Berthelot de la *Etnografía y Anales de la Conquista de Las Islas Canarias*, "agente secreto" del gobierno francés, preocupado por la política, las franquicias, el cultivo de la cochinilla, el banco de pesca canario-sahariano, pero que mantiene su fidelidad a la visión positiva sobre los aborígenes, que «representan no los orígenes del espíritu y la razón humanas, sino un eslabón en la evolución de las razas». Canarias desde el s. XIX se convierte en el paraíso de la raciología, «un cráneo, dos cráneos... miles de cráneos: Canarias, una necrópolis atávica», dice Estévez. La antropología canaria fue fundamentalmente antropología física y por su filiación francesa, casi exclusivamente craneología. Pero su afán era, desde los presupuestos del positivismo, superar la visión metafísica, para explicar el amplio conjunto de fenómenos socioculturales y naturales. Nombres como Verneau, Bethencourt Afonso, Diego Cuscoy, Pérez Vidal, quedarán impresos en esa nómina de intentos por explicar que somos, y qué fuimos los canarios, perdidos, *aislados*, en esta breve superficie atlántica.

geografía colectiva²¹³. Hablar de Canarias es hablar de un territorio fragmentado, de una historia localizada: siete islas, cuatro islotes y seis roques, 7.501 Km². Es hablar de una demografía particular y de unas determinadas relaciones económicas, sociales y políticas. Una forma harto convencional de delimitar la influencia de estos factores es la de situarlos simbólicamente dentro de ese territorio que es, también, el espacio cultural del mestizaje insular²¹⁴.

²¹³ Pedro García Cabrera (1905-1981) poeta esencial de la isla y de los hombres y mujeres que la habitan. Conoció la deportación, la prisión, los campos de concentración franquista, formó parte del grupo de intelectuales de vanguardia que editó, en 1932 una revista sin parangón, *Gaceta de Arte*, junto a Westerdahl, Espinosa, Minik —ahora el imprescindible personaje de la vida intelectual madrileña Juan Cruz, otrora “ardilla del periodismo canario” parece que va a reeditar la *Fracción tinerfeña del surrealismo*—, Gutiérrez Albelo, López Torres, Juan Ismael, Oscar Domínguez, José Arocena. Militante del PSOE hasta su muerte. De la profundidad de su potencia lírica dan fe estos versos: «Tú no tienes historia ni desvelos./ Nada, nada anterior a ti. Ni el fuego/ Ni el lamer los mares. Ni tu origen/ de beso ardiendo y piedra derretida./ Nada, nada anterior. Ningún recuerdo./ Por sobre la rosa de las aguas/ eres geografía solamente» (de su libro *La rodilla en el agua*, 1935). Versos que yo interpreto como una exaltación hiperbólica de la radical insularidad de los canarios: ¡es que no somos nada más que islas!, pura geografía. La negación del “No man is an island” de John Donne. Pero de su poesía dirá Jorge Rodríguez Padrón que pasa de una dramática experiencia de la insularidad, «hacia un sentido de solidaridad, de moral colectiva; a una crítica frontal, casi epigramática, de la mezquindad y deshumanización que padece el hombre de nuestro tiempo» (J. Rodríguez Padrón, 1983: 122). De este grupo de intelectuales, se podría decir que su refinamiento cultural, su cosmopolitismo no impidió, en unos casos, el compromiso social y político, o la provocación de la pacata vida provinciana, y en otros, su profundo aprecio por lo popular y por el trabajo de preservación de la cultura tradicional. En algún sentido los poetas de la generación de Pedro García Cabrera fueron los maestros de varias generaciones. Yo recuerdo la capacidad de convocatoria que tenía cualquier lectura de poemas en la Universidad de La Laguna o en Ateneo a finales de los años sesenta y los primeros setenta. Recuerdo a Pedro García Cabrera cuando lo llevamos —Yolanda, Charo, Maribel y yo— al Colegio de la Matanza de Acentejo a recitar y a dialogar con los niños y con los maestros y cómo se hacía un enorme silencio, y su voz aguardentosa se convertía en un prodigio, en una auténtica “transparencia fugada”. Diversos han sido los intentos de reivindicación de la cultura canaria. En los años 60, por ejemplo, aparece el grupo de los denominados *fetasianos* —en referencia a la novela *Fetasa* y a la estética que defiende su autor Isaac de Vega, un hermético maestro de escuela, ya jubilado—, que representan una visión desgarrada de la identidad canaria y “describen la vivencia radical de la insularidad” (ver prólogo de *Fetasa* de Jorge Rodríguez Padrón, 1984). Hay una conexión *fetasiana* en Tamonante a través de Ricardo García Luis, que publicó el sobrecogedor libro de historia oral, *El fogueo*, donde narra la resistencia al levantamiento militar de 1936 y la posterior represión del pueblo gomero de Vallehermoso. García Luis fue miembro muy activo del MRP en años pasados y mantuvo vínculos con Isaac de Vega, su gurú.

²¹⁴ Canarias pasa de 25.000 habitantes en el año 1520, a tener 192.000 en 1802. Desde el punto de vista étnico la colonización supone que los canarios son el resultado del mestizaje de distintos pueblos: castellanos, andaluces, portugueses, normandos, venecianos, holandeses, ingleses, enclaves vikingos, vascos, aportes étnicos de ida y vuelta de América y el substrato cultural y étnico aborigen. Lógicamente en distinta y desigual

Nos encontramos así con un primer factor determinante: la dictadura geográfica²¹⁵. Pero es también una geografía negada, una naturaleza desbordante y llena de contrastes, sometida a un acelerado proceso de destrucción. Lo que fue el patrimonio genuino de Las Islas, su patrimonio natural, se ha visto desde la conquista, hace ahora cinco siglos, sistemáticamente esquilado. La explotación depredadora de sus recursos lleva a investigadores y especialistas a dibujar un negro panorama. Así, por ejemplo, Arnoldo Santos, Walter Beltrán y Javier Ruiloba Santana (1988), desgranar un rosario interminable de problemas medioambientales con los que se enfrenta la sociedad isleña. Problemas que están generando la destrucción del equilibrio ecológico de forma, en muchos casos, irreversible: desaparición de grandes masas arbóreas; destrucción paisajística por la explotación de materiales inertes; destrucción de grandes superficies costeras ocupadas por la agricultura intensiva y el turismo, "devoradores de agua"; usos militares de zonas importantes del patrimonio natural; mutilación de paisajes volcánicos; agotamiento y sobreexplotación de los recursos hídricos; desfiguración y contaminación del medio litoral; crecimiento irracional de redes viarias y el consiguiente crecimiento urbano y suburbano, que denotan un proceso de ocupación y uso del territorio cuasi salvaje; apertura incontrolada de pistas; vertidos incontrolados de basura; vertido incontrolado de aguas fecales. Reconociendo explícitamente que en esta situación «subyace una concepción sobre el territorio y sus recursos meramente mercantilista [...] y que la Administración no ha sido garante del interés colectivo» (A. Santos, W. Beltrán y J. Ruiloba, 1988: 32). La dejación de administraciones locales y provinciales en cuanto a imposición de

proporción. «La sociedad que se crea en el Archipiélago presenta —para M. González Hernández— todos los aspectos típicos de un proceso de criollización, que viene caracterizado por la adaptación al medio de los nuevos colonizadores, la integración de los aborígenes y la introducción de elementos moriscos y negros a través de las razzias y la esclavitud. Se configura, desde los primeros instantes de la colonización como un estructura étnica mestiza, como una realidad lingüística y socio-cultural, surgida de múltiples aportes y recreada en un medio peculiar. Los canarios serán, desde entonces, tanto para los europeos como para los americanos, ultramarinos, criollos, una población española en un medio lejano y nuevo. Como anecdóticamente reflejaba un instrumento notarial guipuzcoano en 1768, Canarias era un Reino de Indias. Esa era la imagen desde la que era valorado un archipiélago que se constituye desde la conquista con unos rasgos sociales e institucionales complejos, propios de un territorio ultramarino condicionado por su posición geoestratégica dentro de la ruta atlántica. Las Islas se consolidan y conforman como una sociedad diferente, no muy definible, condicionada por múltiples influencias, pero con un enclave insular con características específicas y diferenciales» (M. González Hernández, 1992: 77-78).

²¹⁵ Término acuñado por Antonio Carballo Cotandas: "La dictadura geográfica ha hecho del Archipiélago, en primer lugar, un espacio territorial perfectamente delimitado [...] La frontera física canaria ha sido siempre, además, su frontera histórica, social y política" (Citado por Gari Hayek, 1992b: 14).

una disciplina urbanísticas rigurosa, ha sido y es dramática²¹⁶.

La dictadura geográfica se imbrica en otro de los diacríticos de la diferencialidad: el hecho económico diferencial canario²¹⁷, al que he aludido anteriormente. Tanto el propio Antonio Macías (1980), como Bergasa y González Viéitez (1969), como Buriel de Orueta (1982), Álvarez (1980) o Carlos Alonso y otros²¹⁸ (1995), califican el

²¹⁶ En las Escuelas de Verano destaca una cierta obsesión ecologista, junto con un entusiasmo por el estudio de la historia natural de Las Islas (ver *Apéndice 9*). Estas actividades supusieron el 8,5% del total de actividades de las Escuelas. Durante mi trabajo de campo, recuerdo el agrado con el que las personas asistentes a la XV EVC, asumieron la hipótesis *Gaya*, explicada por D. Manuel Bermejo —el hoy septuagenario exalcalde de la ciudad de Las Palmas que convirtió la sede municipal en La Comuna— en un curso que llevaba por título *Educación Medio-ambiental* y que impartió al alimón con Miguel Pizarro, otro ecologista de pro. En años anteriores también se hicieron mesas redonda, debates y campañas en defensa de determinados espacios naturales de Las Islas: El Rincón, Beneguera, Pájara, El Hierro, las dunas de Corralejo, etcétera. En 1993, en la XVI EVC, Agapito desplegó un enorme revuelo en torno a la defensa de la *ballenas piloto*, esos hermosos cetáceos que el capricho de la naturaleza ha querido que retocen espléndidos entre las aguas que separan Tenerife de la Gomera (cientos de millones reporta anualmente, su "visita" turística, a la industria del ramo). Destacaría una cierta *fijación botánica*, un amor particular por los endemismos. La variedad de la flora autóctona (y no tan autóctona) se ofrecen a la mirada de pequeños grupos de profesores que durante las EVC salían al campo. 410 especies de endemismos insulares se desplegaban: la "aulaga", el amarillo intenso de la "yesquera" o "correhuela de López Socas"; aparecían de forma sucesiva, "verodes", "vejeques", "barbusanos", "mocanes", "adernos", "laureles", "viñátigos", "flamboyanes", "espatodias", majestuosas "araucarias", "palmeras canarias" «prolongándose en llamas», «el mareaje de los "pinos"», o el «esplendor abierto de las "magarzas"» —que diría el poeta M. Martínón— y "dragos". Muchos dragos. El canario es casi una criatura de las frondas, un ser con mirada vegetal, quizá por vivir en una tierra sin agua. La historia de los conocimientos botánicos en Canarias tiene una larguísima tradición, no en vano fue conocida desde la antigüedad clásica como el *Jardín de las Hespérides*. Desde las *férulas* de las que habló Plinio, hasta el clímax botánico que se alcanza leyendo las correrías de Humboldt en Tenerife o de la monumental obra de Webb, *Historia Natural de Las Islas Canarias*, publicada en el siglo pasado, la imaginación y la práctica del ecologismo tiene un horizonte ilimitado. Enfrente tienen "la pala mecánica" que no ha cesado de trabajar y los intereses inmobiliarios y turísticos sólidamente asentados como única vía de desarrollo y progreso de Las Islas.

²¹⁷ Todos tenemos una deuda de gratitud con Oscar Bergasa y Antonio González Viéitez, autores del *Desarrollo y subdesarrollo en la economía canaria*, publicado en 1969 en Madrid, por Guadiana de Publicaciones, y que durante una década se convirtió en *el manual* en el que muchos canarios aprendimos los rudimentos de una aproximación dialéctica y compleja a la realidad socioeconómica de Canarias.

²¹⁸ Estos autores señalan, en un libro de reciente aparición bajo el título, *Canarias: La economía*, sobre el nuevo marco institucional en el que se inscribe la economía canaria, como consecuencia de la revisión de las condiciones de integración en la UE. Además de observar los aspectos donde es "fuerte" la economía canaria, advierten sobre el conjunto de sectores donde es más vulnerable: necesidad de un mayor grado de autonomía política; dependencia cada vez más acentuada de la agricultura de las políticas comunitarias; estancamiento del sector industrial; estancamiento del turismo y riesgos de un mayor

resultado del proceso histórico de la actual estructura económica canaria como un modelo de formación social capitalista periférica, donde la dependencia y la extroversión son los rasgos más sobresalientes. La economía actual de Canarias estaría caracterizada por "una estructura productiva altamente desequilibrada, donde prima la inversión especulativa, fuertemente dependiente del turismo y gestionada desde fuera del Archipiélago" (F.J. González, 1993: 30). Una economía sometida históricamente a ciclos de producción monocultivista que ponen de manifiesto la persistencia de ese carácter dependiente: *ciclo de la caña* y de los ingenios azucareros que hizo girar la economía canaria en torno al comercio del azúcar desde la segunda mitad del siglo XVI y el XVII²¹⁹. La crisis del azúcar es suplantada por el inicio del llamado *ciclo del vino*, monopolizando la demanda el comercio inglés. Monopolio que con el paso de los años supone la dependencia absoluta, incluso la pérdida de la propiedad de la tierra. A caballo entre el siglo XIX tiene su momento de mayor auge el *ciclo de la cochinilla*. Finalmente a finales del siglo XIX, aparece el plátano como monocultivo, agudizándose la nula diversificación de productos para el comercio exterior. Este monocultivo es sustituido parcialmente por lo que se ha venido en llamar *monocultivo turístico* propiciado por el capitalismo financiero. Es precisamente en pleno auge de este ciclo donde se produce un vuelco espectacular en los años 50 a los 60 con la terciarización de la economía canaria.

Desde los tiempos de la conquista en el siglo XV la propiedad de la tierra y de las aguas ha permanecido prácticamente invariable. Las sucesivas crisis, la sucesión de monocultivos no afectará sustancialmente a la estructura de su distribución. Agua y tierra, los dos bienes más escasos de Canarias. La separación de ambas propiedades ha sido un factor fuertemente especulativo (Bergasa y González Viéitez, 1969, 13-16). Repartimientos de tierras y heredamientos de aguas que se remontan a principios del siglo XVI. Frente a la apariencia minifundista que pueden dar los datos globales sobre la propiedad de la tierra, Eugenio Burriel de Orueta (1982), ofrece las siguientes consideraciones:

Las tierras mejores y las explotaciones más rentables están controladas por una minoría. Según Odouard, en 1970, en la isla de Tenerife, sólo 700²²⁰ propietarios

deterioro ambiental.

²¹⁹ A mediados del s. XVI llegaron a existir según Bergasa y Viéitez (1969), sólo en la isla de Gran Canaria 22 ingenios azucareros, pero se extendieron también por Tenerife, La Palma y la Gomera.

²²⁰ Si la población total de hecho en la Isla de Tenerife en 1970 era de 500.381 personas, quiere esto decir que el 0,1 de la población poseía el 50% de la propiedad. Lo que ilustra de forma bastante ejemplar el tipo de estructura social existente en Canarias. A lo dicho sobre la propiedad de la tierra habría que añadir el carácter oligopolista del agua. Máxime cuando a la propiedad hay que sumar el control que estos propietarios ejercen sobre

reunían la mitad de la riqueza catastral de la isla, mientras que la otra mitad se la repartían ¡63.000 pequeños propietarios!; y solamente 246 hacendados suponían ya el 39% de la valoración total. En el municipio del Puerto de la Cruz, exclusivamente de agricultura comercial platanera, las grandes propiedades concentraban el 77% de la riqueza agrícola. (Burriel de Orueta, 1982: 115-116)

¿Qué relevancia pueden tener estos factores a la hora de hacer la microetnografía de un colectivo de profesores y profesoras? se preguntará alguien. Podría pensarse que aparentemente ninguna. Sin embargo, gran parte del *ethos* de este pequeño colectivo quedaría descontextualizado si desaparece del estudio el referente al que aluden muchas de sus aspiraciones de justicia, igualdad y de reivindicación de la identidad canaria.

En definitiva, la progresiva configuración de lo que hoy es nuestra estructura económica quedaría caracterizada, según Marcelo Álvarez (1980) por los siguientes aspectos:

1. Extroversión y dependencia sistemática;
2. Extrema vulnerabilidad, dada la naturaleza secundaria de los productos ofertados en los mercados.
3. Marginalidad de la producción agrícola para el mercado interior con el objetivo de mantener disponible un parte de la fuerza de trabajo.
4. Específicas relaciones sociales de producción: condiciones difíciles de vida para los obreros asalariados y campesinado y acumulación de excedentes para la alta burguesía agraria y comercial;
5. Canalización de excedentes hacia el exterior
6. Estructura política esencialmente dependiente.

A raíz de la entrada de España en el Mercado Común, A. González Viéitez, se refería a la situación actual haciendo notar los cambios profundos que se están produciendo en la estructura económica canaria y que suponen el fin de varios procesos históricos y la apertura de "una de las crisis sociales más graves que ha tenido que afrontar el pueblo canario": fin del monocultivo turístico, fin de las especificidades y excepciones con la entrada y puesta en marcha del nuevo modelo de integración europea y paso de un modelo económico diferenciado, aunque dependiente, a otro más dependiente que denomina "economía subvencionada" (A. González Viéitez, 1993:

canales y caudales de distribución, acumulación en balsas de caudales públicos, etc. Resulta así fácil comprender por qué en el argot popular son conocidos como "aguatenientes" o "aguamangantes", como señala oportunamente en el texto citado de Burriel de Orueta. La irracionalidad en la administración de los escasísimos y esquilados recursos hídricos de Las Islas no se ha subsanado ni siquiera con la legislación democrática, por las presiones de estos sectores monopolistas (El reflejo jurídico de este tipo de lucha sobre la publicación de las aguas en Canarias puede verse en Jorge Luis Méndez Lima, 1994: 133-135).

31).

Pero ¿cuál era la estructura social que mantenía y mantiene en pie este entramado de relaciones e intereses sobre el solar isleño? El historiador Oswaldo Brito (1980)²²¹ estima que en el s. XIX el bloque de poder o sector oligárquico, estaba formado por la aristocracia de segundo orden y todo un entramado de relaciones familiares que constituyen la verdadera oligarquía agrocomercial del archipiélago, nucleada en torno a 85 familias. Junto a ella una pequeña burguesía agraria y urbana, muy débil socialmente, formada por 2.375 familias, es decir por el 0,9% de la población de Las Islas existente a mediados del siglo pasado. Frente al sector oligárquico de grandes propietarios, son cuantitativa y cualitativamente de una precariedad extrema. Considera, así mismo, un tercer nivel formado por la pequeña burguesía rural y urbana, constituida por 46.667 personas, el 19,6% de la población. Las clases trabajadoras estarían constituidos por dos clases fundamentales: el campesinado y la clase trabajadora urbana. La primera de ellas dividida a su vez en una pequeña franja de arrendatarios y un núcleo amplio de jornaleros, un total de 49.614 personas. La clase trabajadora urbana formada por artesanos, obreros fabriles, servicio doméstico, dependientes comerciales y marineros sumarían un total de 21.786 personas. El total de clases trabajadoras sería, entonces de 71.400. Lo que supone el 75,5% de la población activa²²².

²²¹ En su *Historia del Movimiento Obrero Canario* (1980: 16-40), establece el cómputo de los grandes propietarios agrarios de Las Islas en 1860, a partir de la revisión de los contribuyentes a la Hacienda Pública y de las listas para las elecciones a las Juntas de Agricultura, Comercio e Industria en esos años. Si bien el libro estudia desde los orígenes del movimiento obrero en el último tercio del s.XIX hasta la represión que sigue a la Guerra Civil, al abordar la configuración de los grupos y clases sociales, señala expresamente lo siguiente: «Es significativa la persistencia hasta la actualidad de los integrantes del bloque de poder, que se incorporarán en ocasiones a la explotación de los recursos turísticos como nueva fuente económica de Canarias». La sociedad canaria se perfila así, a pesar de las apariencias, como una sociedad fuertemente dividida en clases, dentro de una estructura piramidal. En el Antiguo Régimen, las clases según cuenta Antonio Macías (1980: 154 y ss.), estaban compuestas por el estamento nobiliario, que mantenía su poder mediante la institución del mayorazgo, la inversión suntuaria y la actividad militar y política. En segundo lugar estaba la burguesía comercial: comerciantes genoveses y flamencos en el s. XVI, ingleses en el XVII y XVIII, que a través del control de comercio exterior controlaban gran parte de la economía. Entre estas dos clases hegemónicas hubo una alianza de intereses muy fuerte. Entre estas dos clases había una franja intermedia formada por medianos propietarios, artesanos ricos y funcionarios. El resto de la población pertenecía al campesinado: medianeros, arrendatarios y jornaleros. Estos últimos en condiciones de pura subsistencia.

²²² Para Brito González (1980), se imponen dos tipos de conclusiones: La primera es que «hay una clara contradicción entre la estructura económica y la dinámica sociopolítica, con centros de control y dirección claramente diferenciado, que influirán de forma manifiesta en la dinámica histórica regional. Esta contradicción generará una estructura social compleja, rigidamente controlada por la oligarquía agraria, propietaria de las más

Para Javier Sánchez, continúa hoy la persistencia de problemas estructurales de orden político y económico «que escapan al control democrático-institucional» (1995: 10) en Las Islas y que hacen que perviva una estructura radicalmente injusta en la que la depauperación, el paro estructural, la marginación y la desvertebración social, la desigualdad, la drogadicción, la delincuencia, así como la marginación del poder de la mayoría de la población, son sus manifestaciones, más ostensibles. Situación que se sustenta en una estructura social peculiar: en los años sesenta, la estructura social canaria estaba formada por un 5% de alta burguesía, un 16% de pequeña burguesía y un 76 % de asalariados. En estos treinta últimos años —en contra del tópico extendido de la conversión en una sociedad de clase media—, el milagro no se ha producido. Las clases medias suponen un 27% de la población, las clases populares el 68% y el 5% restante la alta burguesía. La sociedad canaria sigue siendo, por consiguiente, una sociedad con un peso numérico abrumador de clases populares y no una sociedad de clase media. El panorama se agrava, si dentro de las clases populares distinguimos un 28% de personas que están en la pobreza. «No hay una estructura social de la que se pueda argumentar que los obreros se aburguesan y la burguesía se ha aplanado. Aunque en términos absolutos el consumo haya aumentado, las diferencias de poder de compra en el mercado, continúan presentándose en desigualdades netas entre ricos y pobres» (J. Sánchez, 1995: 10).

Por su parte Cristino Barroso Ribal (1995), atendiendo a diferentes criterios²²³, establece una conformación social en Canarias de tres grandes categorías, subdividi-

importantes tierras y producciones especulativas. Generará también una burguesía totalmente dependiente y raquítica, bajo el doble control de los grupos extranjeros y del bloque de poder oligárquico, incapaz de presentar alternativas viables a la permanente situación crítica del Archipiélago»; y la segunda es que «esta estructura sociopolítica rígida obstaculizará el desarrollo del movimiento obrero hasta los primeros años del siglo actual y lo condicionará sobremanera dada la ausencia de un mínimo desarrollo industrial o artesanal. El movimiento obrero se verá imposibilitado de forma manifiesta por el control de los grupos extranjeros, que exigen la colocación de sus productos manufacturados, e incluso alimenticios, en el mercado regional, como contrapartida claramente desigual a la importación de los cultivos centrales especulativos para los propios mercados extranjeros» (O. Brito González, 1980: 320).

²²³ Cristino Barroso Ribal, analiza el rostro de la desigual en Canarias, describiendo la estratificación social en los siguientes términos: «la estructura social —dice— viene referida, en primer lugar, a una visión mucho más amplia y dinámica de la realidad social en Canarias y, en segundo lugar, conlleva un estudio de las clases sociales, el sistema de géneros, el componente generacional y las relaciones interétnicas» (1995: 5), por lo que se limita al estudio de la estratificación en la que no faltan referencias a la estructura social. Los criterios que utiliza para la división en cinco grupos sociales son: niveles de ingreso en relación con la renta media; naturaleza y distribución del gasto; situación laboral y ocupacional; niveles educativos y acceso a los centros; distancia a los recursos sociales y sanitarios más próximos; condiciones de la vivienda y la ubicación con respecto a la red social local.

das en cinco grupos sociales: integrados (capas superiores, 11,2% y capas medias, 32,8%), vulnerables (capas bajas 27,4 y precariedad, 18,7%) y excluidos (marginados, 9,9%). Para Barroso, vulnerables y excluidos suman porcentualmente el núcleo mas importante de la sociedad canaria con un 56%²²⁴. Esta situación pone de manifiesto no sólo el proceso de dualización social que sufre Canarias, sino que deslegitima las teorías de la homogeneización social, que prevén un aumento ininterrumpido de las clases medias con la aparición de la estructura de clases romboidal y no piramidal (T. González de la Fe, 1995: 6). La ilusión de una sociedad abierta, con una enorme movilidad social, se desvanece y se impone la cruda realidad de una sociedad cerrada socialmente.

La persistencia de este carácter piramidal se manifiesta, según la socióloga González de la Fe (1995), tanto si se utiliza el modelo de análisis del neoweberiano Goldthorpe basada en la distribución del empleo, como si se hace a través de las categorías del neomarxista Wright, basada en la separación entre propietarios y no propietarios de los medios de producción²²⁵. La autora cita un estudio del CIS de 1989, basado en este modelo que arroja los siguientes porcentajes para Canarias: burguesía, 3,4%; pequeña burguesía, 12,3%; profesionales y directivos, 16,1%; supervisores, 2,8; y proletarios, 65,4%²²⁶. González de la Fe recurre a la movilidad ocupacional intergeneracional para ver en qué medida se han producido o no cambios en la estructura social con respecto al pasado y concluye diciendo:

La estructura de clase de la sociedad canaria parece haber sufrido los cambios propios de una proceso acelerado de desagrarización que se muestran en las altas tasas de movilidad de los hijos respecto de los padres. Sin embargo, las clases

²²⁴ Un trabajo de similares características puede verse es de F.J. Alonso Torrén «La pobreza y las desigualdades sociales en Canarias», del año 1993. Un reciente informe basado en el estudio de los niveles de renta, *Desigualdad y Pobreza en España*, realizado por el Instituto Nacional de Estadística en 1996, presenta a Canarias como una de las CCAA, junto a Extremadura y Andalucía, donde mayores desigualdades internas se producen. Frente a la tendencia igualitarista en otras Comunidades, en Canarias, en los últimos diez años la tendencia se invierte en favor de una mayor desigualdad (*La Gaceta de Canarias*, «Canarias a la cabeza de las desigualdades», 8 5 96: 22).

²²⁵ El modelo de Wright trata de superar las deficiencias del modelo marxista tradicional introduciendo algunas variables weberianas. Así divide las clases sociales en burguesía y pequeña burguesía, por un lado y entre el proletariado y esta última reconoce la existencia de dos clases intermedias que no tienen acceso a la propiedad de los medios de producción y que son, profesionales y directivos —posesión de conocimientos, y supervisores, posición en la jerarquía de autoridad ocupacional—.

²²⁶ Los datos comparativos que ofrece el citado trabajo con respecto a la situación española son, si no sustancialmente diferentes, sí significativamente distintos: burguesía, 3,2%; pequeña burguesía, 19,8%; profesionales y directivos, 14,2%; supervisores, 2,5%; y proletarios, 60,34%.

medias no parecen ser las mayoritarias en la sociedad canaria, [...] la clase obrera o proletaria parece ser la mayoritaria con creces, dando lugar a una estructura social piramidal y fuertemente polarizada, bastante lejana de la que presentan las sociedades modernas avanzadas. (González de la Fe, 1995)

Esta parece ser la dura realidad, la demagogia de los hechos²²⁷. Pero sigamos avanzando. Los rasgos poblacionales de Canarias, fuertemente determinados por la particular historia económica de Las Islas, reflejan los avatares de su devenir histórico. He dicho que Canarias es un territorio pequeño pero, en contraste, es un territorio densamente poblado. La población en 1991 era de 1.637.641, con una densidad de 220 habitantes por km², lo que puede dar una idea aproximada de la enorme presión demográfica que soporta y de los problemas que ésta genera²²⁸. Cuestión a la que habría que añadir el hecho significativo de que el 88% de esa población está concentrada en las islas de Tenerife y Gran Canaria, con lo que el desequilibrio de su distribución genera problemas adicionales. Otro factor que tiene una repercusión

²²⁷ No parecen tan desencaminados los MRP's y los movimientos sociales en general, cuando reivindican la necesidad de una Escuela Pública Canaria. El Editorial del número 22 de la revista *Tahor* (junio de 1995) del MRP "Tamonante", decía: «En Canarias, con una población cada vez más fragmentada e insolidaria, donde las desigualdades sociales aumentan de forma alarmante —el reciente Informe del Instituto Canario de Estadística (*), nada sospechoso de izquierdismo, no deja ningún margen a la frivolidad—, la irrupción de las políticas neoliberales, causará un daño profundo a las clases populares y a las políticas sociales. Si además van acompañadas de, e impulsadas por los sectores más conservadores de nuestra sociedad se avecinan tiempos difíciles para nuestra escuela y para nuestro pueblo. A esta situación nos ha conducido el desarrollo de políticas sociales y educativas que no se basan en la *lógica del servicio público* y en la defensa de los más desfavorecidos. Pero estas políticas se han desarrollado, también, con nuestra complacencia o inhibición. En el campo educativo, la desmovilización del profesorado, pone de manifiesto el implacable proceso de domesticación a que hemos sido sometido. Por eso hoy, en el orden del día, debe estar la defensa y la ampliación de las conquistas sociales amenazadas. Desde el MRP "Tamonante" y desde la revista *Tahor* hacemos un llamamiento al profesorado y a los sectores progresistas de la sociedad canaria, para intensificar el debate ideológico y reconstituir plataformas organizativas que puedan impedir un deterioro mayor de la situación, para que el paisaje y el solar de la escuela del pueblo no se ponga en venta. ¡Salvemos la Escuela Pública Canaria!» (MRP "Tamonante", 1995, Paseo por el lado amargo de la Escuela Pública. *Tahor*, 22, 3). (*) El documento hace referencia a un estudio del ISTAC, en el que se denuncia —según A. Peña (1995: 7)— que «la sociedad canaria sigue dominada por una voluminosa población de clase baja. El 65% de los ciudadanos del Archipiélago, unas 990.000 personas, se agrupa en los estratos sociales bajos, atendiendo a criterios de ocupación laboral. El 9 % se encuentra en la clase social alta, casi 135.000 ciudadanos. Y, por último, el 21% pertenece a la clase media, al rededor de 320.000 personas»

²²⁸ Puede consultarse al respecto, J.L. García Rodríguez y V. Zapata Hernández, (1992: 24-54). Como elemento comparativo, la densidad de población en España es de 78 habitantes por kilómetro cuadrado, con lo que Canarias triplica prácticamente esa cantidad.

directa en el sistema educativo y en la oferta de fuerza de trabajo, es la juventud de la población canaria: el 50% tiene menos de 25 años de edad. Y lo mismo ocurre con la distribución de la población activa y el proceso de asalarización de la población activa. Moreno Becerra (1988)²²⁹, que ha estudiado este problema de forma extensa, llama la atención sobre la conexión existente entre la presión demográfica y el problema del mercado laboral, problema que se intensifica no sólo por el trasvase de un sector de la producción a otro —terciarización de la economía y de la fuerza de trabajo que se produce en los años 60— y por el proceso de asalarización. Pero que a su vez tiene otra vertiente cualitativa, no menos problemática y preocupante, cual es la de la cualificación.

Situación que se ve agravada porque precisamente el paro azota de manera clara a las clases más desfavorecidas. A. Cáceres Mora (1988) opina que «la desocupación de recursos humanos en edad y condición laboral ha sido una constante en Canarias durante el presente siglo, lo que ha convertido a Las Islas en una de las regiones tradicionalmente exportadora de mano de obra. Hoy día el desempleo sigue siendo, sin duda, el problema más grave del Archipiélago» (A. Cáceres Mora, 1988: 125). Paro que se caracteriza por tener una incidencia mayor en la juventud; por castigar mayoritariamente a los hombres, pero con una fuertísima participación femenina²³⁰; por ser fundamentalmente terciario y de primer empleo; y, finalmente,

²²⁹ Moreno Becerra (1988: 124), ofrece el cuadro siguiente, sobre el *Proceso de asalarización de la población activa canaria, 1960-1981, en %*:

	1960		1981	
	Asalariados	NO asalariados	Asalariados	NO asalariados
Agricultura y pesca	40	60	47	53
Industria y construcción	73	27	83	17
Servicios	67	33	76	24
TOTAL	53	47	72	28

En una publicación anterior, publicado en 1981, bajo el título *Educación y fuerza de trabajo en Canarias*, editado por Interinsular Canaria, el autor aborda de forma sistemática la evolución de la economía y de la estructura social de Canarias en relación con la fuerza de trabajo. Este libro aporta datos esenciales sobre este problema, sin embargo yo tengo mis reservas —como he señalado en el Capítulo uno— sobre el fondo de la hipótesis que plantea, muy en la línea de la Teoría del capital humano. Es decir, la excesiva vinculación y optimismo entre cualificación —lo que equivale a decir entre educación o sistema educativo— y desarrollo económico. De todas formas la denuncia pormenorizada del problema de la descalificación profesional de la población isleña y la reproducción de esa descalificación me parece una aportación clarificadora.

²³⁰ José P. Báez, afirma que «de una población de parados canarios de 162.900, las mujeres suponen casi el 50%, con 73.800 desempleadas. Aunque el reparto parece equilibrado, en realidad no lo es, ya que la población activa femenina en Las Islas es de 238.000, 143.600 personas menos que la población activa masculina. [...] Las tasas de paro de las mujeres no han bajado nunca del 30% de su población activa, cuando en los hombres está cerca del 20%» (José P. Báez, 1996: 10). Lo más "llamativo" de esta situación es que no depende de la cualificación, que en todo caso es superior la de las mujeres a la de los hombres, sino de la pervivencia de la discriminación sexista: siguen siendo las más afectadas por el paro, los despidos, los salarios más bajos, los contratos basura y la

porque afecta a aquellas personas con más bajo nivel educativo de Las Islas. Los índices relativos al nivel académico de los parados que elaboró el INEM para 1983, muestran que el 40'5 % del paro afectaba a personas con estudios primarios sin certificado de escolaridad, el 25'7 a personas con certificado de escolaridad, el 18'9 a personas con estudios de EGB y FP1 y el 14'9 restante a personas con COU, títulos de grado medio y grado superior. Este dato se complementa con la importancia que tiene en el desempleo en Canarias el peso del grupo profesional con más baja cualificación profesional. El incremento de la cifra de parados ha sido una constante desde principio de la década de los 70 hasta hoy. En 1994 la cifra de parados era de 172.000 personas, sobre un total de población activa de 604.800, es decir el 28,4 por ciento de la población activa está parada. Cifra que se mantiene con pocas oscilaciones desde 1992²³¹.

La depauperación social tiene uno de sus rostros más hirientes en la inopia cultural de Las Islas. Persiste un grave problema de analfabetismo residual difícil de erradicar²³². Pero lo verdaderamente grave es el bajo nivel cultural existente en Las

pobreza.

²³¹ Datos aparecidos de *La Gaceta de Canarias* del 11 de octubre de 1994.

²³² El analfabetismo en Canarias ha sido una de las manifestaciones más hirientes de la estructura sobre la que ha funcionado la injusticia social en Las Islas. Sería bueno recordar que, por ejemplo, P. Freire (1986), en su concepción crítica de la alfabetización, no culpabilizaba al analfabeto, convirtiendo el analfabetismo en un "mal absoluto" que hay que erradicar. El analfabetismo no es una plaga, ni una enfermedad. No es un reflejo de la incapacidad de los pueblos, ni de su falta de inteligencia, ni de su apatía. El analfabetismo es resultado de la estructura de una sociedad en un momento dado. La alfabetización para Freire, aparece como un derecho fundamental de la persona y no como un regalo de los que saben hacia los que no saben (alfabetización ingenua, falsamente humanista). Para Blas Cabrera Montoya y Jorge Rodríguez Guerra (1994), el analfabetismo en Canarias está relacionado con el atraso y la marginación socioeconómica. En Canarias «su elevado índice de analfabetismo está relacionado, naturalmente, con el atraso y la marginación que en todos los órdenes ha sufrido a lo largo de buena parte de su historia contemporánea, comenzando a remitir en las últimas décadas del siglo XX. De ello han sido siempre conscientes, ante todo, los sectores dominantes de la sociedad insular y por supuesto del poder central, pero el esfuerzo institucional por erradicar el problema del analfabetismo únicamente alcanzó cierta entidad cuando la estructura productiva del país tendió hacia una economía de servicios, que demandaba, por tanto, una fuerza de trabajo relativamente más cualificada. De ahí los intentos de solucionar el problema por los distintos gobiernos autónomos durante los últimos años. Otro índice de subdesarrollo» (B. Cabrera Montoya y J. Rodríguez Guerra, 1994: 236). La incuria oficial por desvelar las cifras reales de analfabetismo sigue siendo una de las limitaciones principales para valorar en su justa medida la importancia y extensión del fenómeno. De acuerdo con estas cifras el analfabetismo en Canarias alcanzaba en 1920 a dos tercios de la población de Las Islas (69,3%), diez puntos porcentuales por encima del existente en el resto del Estado, afectando a la población agrícola y asalariada y de manera especial a la mujeres. Al final de la década de los 30, debido al esfuerzo de la II República la cifra se reduce al 38%. Las cifras oficiales de analfabetos canarios en 1975 es del 11%, descenso que se debe, sin

Islas. Si se toma como referencia el nivel educativo de la población²³³, las cifras de 1981, si bien supone una mejora sustancial con respecto a los años 60, todavía nos sitúan en las cifras que hace veinte años tenían los países más atrasados de la Unión Europea. Las cifras con respecto al nivel educativo son también una llamada a la reflexión. Me permito incluirlas en el texto:

Niveles educativos de la fuerza de trabajo en Canarias, 1960-81, en%

	1960	1981
* Primaria o menos	96,3	62,3
* Secundarios (terminados o no)	2,5	30,8
* Superiores (terminados o no)	0,1	6,9

Fuente: J.M. Moreno Becerra, *op. cit.*

Con ser notable el avance logrado en el transcurso de los últimos veinte años²³⁴ lo importante es ese 62% de población con sólo estudios primarios, entre los que están incluidos los que no la cursaron completamente y los analfabetos²³⁵. Frente a los que

duda, a la incidencia de la Ley General de Educación de 1970 que procede a la escolarización universal de 6 a 14 años. En 1981, es de 10,6% y en 1991 del 4,2%. De todas formas sigue pendiente la necesidad de una comprensión más profunda de la presencia del analfabetismo funcional (Sobre analfabetismo en Canarias: M. Álvarez, 1980: 304-316; M^a del Carmen Díaz Rodríguez, 1988: 124-129). Resulta cuando menos curiosa la negativa del MEC a iniciar un estudio promovido por la UNESCO sobre el analfabetismo funcional en los países industrializados (Cruz Blanco, 1996: 36), a cogiéndose a la falta de indicadores fiables para su medición. Las alarmantes cifras de analfabetismo funcional en estos países aparecidas, según Blanco, en el Boletín *EFA 2.000, Education pour Tous*, de diciembre de 1995, ponen de manifiesto que tanto en Canadá, como EEUU, Reino Unido y Francia entre un 16 y un 20% de la población adulta tiene grandes dificultades para la utilización de la lectura, la escritura y el cálculo en su vida cotidiana.

²³³ La utilización de *indicadores*, sistema profundamente arraigado en los análisis funcionalistas, suele simplificar el análisis social, adelgazando la realidad de tal forma que la desfigura y empobrece. Carlos Lerena hablaba así del *terrorismo de los datos*, como elemento corruptor de muchos análisis.

²³⁴ Algunos datos adicionales sobre el sistema educativo en Canarias pueden verse en los *Apéndices 10 y 11*.

²³⁵ Las cifras cambian sustancialmente si lo que se mide son los estudios "terminados". Para el INJUVE, en un reciente informe, el 60% de los jóvenes canarios menores de 26 años no ha concluido con éxito los estudios de EGB (Maite Lutzardo, 1996: 20) Jorge

ven una relación de causa a efecto entre cualificación y sistema productivo, Jorge Rodríguez Guerra mantiene la tesis contraria, afirmando que es la extraversion, la dependencia y la desarticulación de la economía canaria la que la origina.

El carácter históricamente "subdesarrollado" del sistema educativo en Canarias tiene su razón de ser en el propio "subdesarrollo", dependencia y extraversion de la economía canaria, al menos en lo que se refiere a su desenvolvimiento histórico hasta los años 60 de este siglo. Una economía caracterizada por el bajo desarrollo de sus fuerzas productivas, que precisa masivamente de fuerza de trabajo descualificada, con un burguesía local frágil, fragmentada, y, en términos generales, subsidiaria de burguesías exteriores tanto en el orden económico (las principales y más modernas empresas son de capital exterior) como en el político (es, básicamente, la burguesía peninsular la que controla y gestiona el poder político en Canarias), ni necesita ni tiene capacidad política y económica para levantar un sistema educativo desarrollado. [...] De nada servirá gastar dinero en educación para cualificar a la fuerza de trabajo si luego la economía canaria es incapaz de absorberla. Es necesaria, pues, una transformación estructural de nuestra economía que elimine los desequilibrios estructurales y dependencias de intereses externos de Canarias. (J. Rodríguez Guerra, 1993: 130-131)

Pero Canarias se enfrenta a esta crisis estructural sin la válvula de salida de la emigración. La panorámica social de Las Islas quedaría incompleta si no se alude, aunque sea brevemente, al fenómeno de la emigración. Canarias ha sido tradicionalmente "exportadora de mano de obra". La emigración es también una de nuestras tradiciones más arraigada, constituyendo a lo largo de toda la historia, la forma coyuntural de superar los conflictos estructurales, que volvían a aparecer de forma reiterada

Rodríguez Guerra, afirma, refiriéndose al año 1981, que «la población con estudios superiores en Canarias alcanzaba el 1,84%, del colectivo de mayores de 16 años, mientras que a nivel nacional la cifra se eleva al 2,38%. También en el porcentaje de estudios primarios terminados, los márgenes son apreciables: 45% en Canarias y 49,78% en el total nacional» (Jorge Rodríguez Guerra, 1993: 131). En el mismo trabajo, este autor hace una revisión de las "tesis de polarización", según la cual «el análisis marxista de la problemática de la cualificación de la fuerza de trabajo ha intentado, desde un principio, salir al paso de una creencia ampliamente generalizada: la de que el desarrollo tecnológico y su aplicación a la producción, y a la organización y funcionamiento de la sociedad en general, exige a la totalidad de la fuerza de trabajo y al conjunto de la ciudadanía una cualificación cada vez mayor. Ha tratado de demostrar que ocurre justamente lo contrario: cada vez más la mayoría de las fuerzas de trabajo necesita menos cualificación para insertarse adecuadamente en el proceso productivo» (Jorge Rodríguez Guerra, 1993: 57). Aún admitiendo la tesis general de la polarización, las críticas del autor inciden en la obsolescencia del concepto de descualificación, para introducir el de recualificación, donde frente a una descualificación del puesto de trabajo se da simultáneamente un aumento de la cualificación de los trabajadores. Para terminar diciendo que «pese a que la formación y la cultura en sí mismos no son elementos de emancipación, si ayudan a la búsqueda de la misma y posibilitan situaciones en las que al capital le es más difícil imponer lisa y llanamente su voluntad» (Jorge Rodríguez Guerra, 1993: 85).

ante la pervivencia de las causas que los originaban²³⁶.

En Canarias la incapacidad histórica de su clase dirigente para abordar los problemas creados por las relaciones de producción, fue encubierta con la creación artificial de problemas de segundo orden especialmente en los últimos cien años con planteamientos que pretendían evadir esta cuestión fundamental, a base de temas comparativamente accidentales (Bergasa y Viéitez, 1969, 32)²³⁷. Estos temas

²³⁶ La emigración canaria es una emigración hacia América, sobre todo hacia el Caribe. Hubo una emigración "voluntaria", ligada a las crisis agrarias. Macías (1980), por ejemplo, cuenta la de finales del s. XVIII causada por el declive de la viticultura. Pero hubo otro tipo de emigración, la impuesta por la Corona: así, en la segunda mitad del s. XVIII, por cada cien toneladas de mercancías exportadas, salían obligatoriamente hacia América cinco familias. Manuel de Paz y Manuel Hernández (1993), hablando de la inmigración canaria a América y sobre todo a Cuba, citan un texto —para mi sorprendente y que da algunas claves sobre nuestra emigración— de Bronislaw Malinowski, donde éste afirma haber «conocido y amado a Cuba desde los días de una temprana y larga estancia mía en Las Islas Canarias. Para los canarios Cuba era la "tierra de promisión" a donde iban los isleños a ganar dinero para retornar a sus nativas tierras en las laderas del Pico Teide o alrededor de la Gran Caldera, o bien para arraigarse de por vida en Cuba y sólo volver a sus patrias islas por temporadas de descanso, tarareando canciones cubanas, pavoneándose con sus modales y costumbres criollas y contando maravillas de la tierra hermosa donde señorea la palma real, donde extienden su infinito verdor los cañaverales que dan el azúcar y las vegas que producen el tabaco» (en Manuel de Paz y Manuel Hernández, 1993: 15). Julio Hernández García, cita una carta de Fidel Castro a un amigo canario, en la que destaca algunos rasgos de la emigración canaria dignos de mención: «Cuando Cuba era colonia de España, y Canarias estaba considerada parte de la metrópoli, nunca se les ocurrió a los cubanos incluir a los canarios entre sus dominadores. El canario fue por excelencia el más humilde de los inmigrantes. El no marchó a Cuba en plan de opresor o de explotador. Vino a trabajar y a luchar a nuestro lado, ayudó a forjar el país con su laboriosidad proverbial, sufrió con nosotros, combatió, creó una familia, y se dignificó también al fin, junto a todo el pueblo, en la patria libre y revolucionaria de hoy. Es más, hizo un aporte muy valioso al carácter del cubano. Como tú bien recuerdas, un día tuvimos oportunidad de conversar sobre lo mucho que debemos los cubanos a la influencia moral isleña. [...] P.D. Me olvidé mencionarte que por parte de madre llevo con honor un porcentaje de sangre "isleña"» (Julio Hernández García 1989: 59). Sobre las peculiaridades de la emigración canaria a Venezuela, Uruguay, Cuba y Puerto Rico, se puede ver el libro de Manuel de Paz y Manuel Hernández, 1993; sobre el fenómeno del bandolerismo social canario en Cuba, puede verse también, Manuel de Paz, (1992). Hubo también una emigración culta, por ejemplo la de los krausistas hermanos Fernández Férz en el s. XIX, fundador del sistema educativo en Costa Rica de la que habló nuestro polígrafo Pérez Vidal. Aventura que ha sido objeto de una reciente tesis doctoral en la Universidad de La Laguna a cargo de Manuel Ledesma (1995). Sobre las relaciones culturales entre Canarias y América, relaciones de ida y de vuelta, es interesante el trabajo de A. Macías y A. Sánchez Robaina (1994: 224-228). La emigración canaria a América, especialmente al Caribe, forma parte de la identidad de los canarios y su presencia como campesinos pobres niega el tópico de que "el Caribe fuera sólo azúcar más esclavos".

²³⁷ M^{ra}T. Noreña, ha mostrado hasta qué punto la vida política canaria fue protagonizada durante los siglos XIX y XX por el enfrentamiento entre las dos burguesías principales del Archipiélago, unas en pro de la división provincial y otras a favor de su mantenimiento.

"distractores" para Bergasa y Vélez, fueron las disputas sobre la capitalidad y el tema de las Franquicias o Puertos Francos. Aun hoy la rivalidad interprovincial es un tema al que todavía le sacan rendimiento las respectivas burguesías locales²³⁸. De todas formas el pleito insular es ante todo un contencioso oligárquico, mejor que burgués —en opinión de Agustín Millares (1993)—, en la medida en que traduce la pugna interior por la supremacía en los ámbitos económico-administrativos. Pero sus condicionamientos afectaron al conjunto de las sociedades isleñas porque representaban y representan la ideología sustancial de las clases dominantes.

La ocultación de nuestro pasado histórico parece ser —lo he dicho antes y lo reitero— una constante histórica. Un ejemplo: Antonio Macías Hernández (1994), se quejaba de lo siguiente:

Hasta hace pocos lustros, la historiografía canaria tendía a interpretar el proceso histórico seguido por la sociedad isleña y, sobre todo, por su campesinado y demás clases trabajadoras, en la perspectiva de una nueva Arcadia. La paz social reinaba en los campos y ciudades, lo cual se correspondía a su vez con unas minorías ilustradas, liberales y abiertas a toda influencia externa. Y tal concepción historiográfica tenía razón de ser, aparte de otros considerandos, en la inexistencia de estudios acerca de la estructura de la propiedad de la tierra, relaciones de clases establecidas en torno a la misma, formas y cuantía de la distribución del plusabajo, y, por último, en la carencia de investigaciones sobre posibles manifestacio-

La división administrativo-política se producirá en 1927, durante la dictadura de Primo de Rivera. Las secuelas perversas de este larguísimo pleito son todavía perceptibles: siendo, como era, un conflicto de intereses entre grupos de poder oligárquico, se extiende a amplios sectores sociales; la extensión del "pleito" «va a impedir la formación de una conciencia colectiva regional» (M^a. T. Noreña, 1980: 218); el poder central maniobra a gusto como árbitro de la contienda interprovincial, sin que exista la posibilidad de creación de un frente único que lo deslegitime.

²³⁸ El poder manipulador de las oligarquías locales sigue siendo muy eficaz. Cualquier observador imparcial —si existiera— se ruborizaría al comprobar que la movilización social de mayor magnitud de la historia de posguerra de Canarias, no se produce por los problemas sociales que vive su población, sino que se produce a raíz de la decisión del Gobierno Autónomo de crear, en 1989, la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias. Crear la Universidad de Las Palmas, para los gran canarios, no permitir la segregación de la institución lagunera, para los tinerfeños, es por lo que se conmueve multitudinariamente el ánimo ciudadano y popular. Este penúltimo pleito interinsular exacerbó los enfrentamientos entre Tenerife y Gran Canarias hasta extremos inauditos. Al entonces Rector Magnífico de la Universidad de La Laguna, Dr. D. Alberto Bethencourt, le cabe el dudoso mérito de haber propiciado, el primer *lock-out* de la historia de la universidad española —después, lógicamente, de la afición obsesiva de ministro Orobio por clausurar centros docentes en las postrimerías del reinado de Isabel II—. Y el haber encabezado, junto a un nutrido grupo de *notables* tinerfeños, un "movimiento ciudadano" en contra del "despojo" de la Universidad lagunera. Rezago astroso del pleito insular es, por ejemplo, el término "tinerfeñista", empleado por la prensa local no sólo referido al balompié, sino para elogiar las virtudes anti-Gran Canarias de algún personaje destacado por su encono fratricida contra los de la *Isla de enfrente*.

nes de antagonismos y luchas sociales. (A. Macías Hernández, 1994: 105-106).

Pero la persistencia de los análisis de corte idealista sobre la realidad social y cultural de Canarias tiene un arraigo sorprendente. Aproximarse a algunas claves del "pensamiento canario" es aproximarse a las claves de la mixtificación. No siempre la élite intelectual ha estado a la altura de las circunstancias. Un ejemplo: Juan Marichal, por el que siento un enorme respeto intelectual, decía, sin embargo, con una sorprendente candidez lo siguiente:

Desde hace cinco siglos, al iniciarse la "Edad Atlántica" de la historia universal, Las Islas Canarias han sido tierra de cruce y convivencia de muy diversos grupos humanos. Es más, Las Islas habían sido verdaderamente afortunadas por el equilibrio —en su geografía humana— de la vida portuaria (asimiladora de todas las corrientes nuevas de la historia) y de la vida intra-isleña, asentada en creencias y costumbres tradicionales. Y aunque no sería arbitrario afirmar que Las Islas se encuentran hoy en la encrucijada más propicia de toda su ya larga historia, cabe también advertir que las dos últimas décadas han alterado considerablemente el equilibrio, antes aludido, entre puertos y "entrañas" insulares. Porque la creciente transformación de Las Islas en tierras de "monocultivo turístico" (por así decir) —origen mismo de la propicia encrucijada actual— es un poderoso factor adverso al tradicional temple "intra-isleño": Hasta cuando fomenta el incremento de actividades folclóricas y tradiciones culinarias. (En P. Hernández, 1978: 13)

Aquí se proyecta una imagen absolutamente falseada de la realidad: ¿cuándo han vivido estas Islas ese perfecto equilibrio entre la *vida portuaria* y la *vida intra-isleña*, si más bien todo la historia de Canaria ha sido un infortunio? En la cultura canaria hay una idealización de la vida campesina, ancestral, casi arqueológica —en la que, sin duda, encajan también algunas de las visiones del colectivo objeto de este trabajo— y que está muy arraigada en un cierto sector de la sociedad que ve con recelo la invasión de los nuevos bárbaros del norte, el turismo, consumidor de sol y destructor del entorno. Ese turismo que ha puesto en marcha la *maquina infernal* de la especulación y el allanamiento del solar isleño. Este retorno mítico basado en una cierta figuración arcádica²³⁹ no ha hecho más que profundizar en la historia de la mistificación²⁴⁰. Uno de los miembros de "Tamonante" que entrevisté, decía los siguiente:

²³⁹ Como señala acertadamente A. Sánchez Robaina al hablar de uno de los representantes más autorizados de nuestra cultura y del sentido de la insularidad canaria, Tomás Morales, en la introducción a *Las rosas de Hércules*, editado por Interinsular Canaria, en 1984.

²⁴⁰ El turismo ha conformado la economía canaria de hoy. De tal forma que supone la fuente principal de actividad laboral y económica de Las Islas (ver al respecto José Ángel Rodríguez Martín y otros, 1988: 191-224).

—Es que estábamos muy influenciados por el mito del "buen salvaje". No dábamos el salto del mundo del guanche a la sociedad contemporánea, más allá de los aspectos más agresivos de nuestra sociedad actual: el turismo, la platanera. Hacíamos algunas prácticas entre la relación que había entre la superficie de las hojas de platanera y el consumo de agua, para que se viera el disparate que era la platanera en el sur de Tenerife. Pero sólo desde el punto de vista del ecosistema, no desde el punto de vista del sistema social. No entrábamos en eso. Sólo recuerdo que trabajábamos, más específicamente el tema del agua pero desde el punto de vista antropológico: aprovechamientos antiguos... pero en realidad no nos movimos nunca con el medio como culturalización. La dimensión política era muy esquemática: hay un entorno natural prodigioso que es el que nos ha dotado la naturaleza en Las Islas y hay unas relaciones buenas con ese entorno que son las que se daban en el pasado, sobre el que no se profundizaba mucho: el mundo de los guanches, de las tradiciones pastoriles, de la agricultura de subsistencia, que han llegado hasta épocas relativamente recientes y de ahí se daba el salto al tratamiento agresivo que le había dado al medio, básicamente, el mundo del plátano y el turismo, (*Entrevista con Anselmo Fariña*)

Me identifico más con aquellos autores o corrientes que tienen una mirada desgarrada sobre nuestra realidad²⁴¹. Me parece que han estado más cerca del pueblo, del pueblo llano, que poco entendía de letras, pero que padecía hambrunas, trabajo, emigración. Me identifico más con los que son capaces de ver nuestra historia como un conflicto, que con los que tienen una visión armoniosa de nuestro devenir. Desde el liderazgo intelectual y desde el compromiso práctico con los MRPs en Canarias hay una figura que me gustaría mencionar y que enlaza con esta visión. Me refiero al malogrado Manuel Alemán²⁴². Él se movía en el difícil equilibrio, del que habla A.

²⁴¹ El cuadro que estoy dibujando quizá induzca a pensar en una especial predilección mía por el tremendismo. Nada más lejos de mi intención. El interés que me guía es el de seleccionar algunos aspectos del contexto socio-histórico para poner al lector en situación de comprender las coordenadas dentro de las que se desarrolla la vida del colectivo que estudio. El farragoso apoyo documental trata de fundamentar algunas de las opiniones que vierto.

²⁴² En la entrevista que mantuve con Gonzalo Marrero, amigo, discípulo y colaborador de Manolo Alemán me decía lo siguiente: «Manolo Alemán estuvo en la "movida" de la Escuela de Verano, no colaborando directamente en un primer momento, pero muy cercano a gente que estaba metida en la escuela de verano. Manolo, como tú sabes, era un hombre muy preocupado por el análisis de la identidad canaria y por la recuperación de la identidad canaria. Estaba abierto a cualquier movimiento y a cualquier tipo de colaboración que tuviera que ver con esta preocupación fundamental que él tenía. Primero estuvo colaborando en el sentido de animar a gente. Tenía mucha relación con colectivos de maestros vinculados a los Movimientos de Renovación Pedagógica, y ya, posteriormente, incluso empieza a colaborar con el Movimiento de Renovación Pedagógica y con cursos sobre psicología del hombre canario, psicología del niño canario. Participa en varias escuelas de verano como ponente [...]. Yo creo que Manolo en Gran Canaria ha ejercido liderazgo intelectual en muchas personas, entre las cuales estoy yo también, y evidentemente en un grupo muy importante de gente que si quieres estaba llevando la organización del Movimiento de Renovación Pedagógica aquí. Era un referente, no sólo intelectual sino

Rodríguez Hernández (1994), de la *extrapunición o culpabilización del otro*, como fuente de todos los males de los canarios, y la *intrapunición o culpabilización individual*, como autocompadecimiento cultural.

Se nos ha impartido una cultura que desconoce la cultura popular de tierra a dentro. El niño canario de origen rural nunca ve valorada la cultura popular ni ve reflejado el mundo de sus padres y de su entorno; la escuela impone formas urbanas cosmopolitas y estereotipadas impregnadas de superioridad cultural por unos educadores dependientes de lejanos ídolos culturales, dando la espalda al interior y a la historia y, lo que es peor, a su pueblo. De esta forma, desconociendo la cultura popular, que tiene sus raíces en la tierra, y sustituyéndola por otra abstracta de orígenes lejanos, se logra confundir a ese pueblo, despersonalizarlo, hacerle aceptar "su ignorancia" y, por lo tanto, inferiorizarlo (M. Alemán, 1980: 247-248)

En consonancia con esto, y para terminar, me gustaría abordar dos aspectos que pueden completar este apresurado recorrido por el contexto en que discurre la vida del MRP. El primero es una de las suturas específicas, de las líneas sinuosas de nuestra cultura constituida por la forma "peculiar" del español hablado en Canarias. La reivindicación de esta variante dialectal ha sido no sólo un problema de lingüistas y

también humano. Pero había también otra cuestión importante. Todos sabemos que Manolo se caracterizaba por una defensa de lo canario. Incluso, en los primeros años, cuando él no tenía ponencia en la Escuela de Verano, siempre estaba en la Escuela de Verano. Iba a algunos cursos, iba a algunos debates, participaba en la fiesta de la Escuela de Verano y yo creo que Manolo es una persona que siempre estuvo muy cercana a los planteamientos de la escuela de verano, y Manolo siempre fue un defensor de la necesidad de recuperar, por ejemplo, de los temas que el tocaba explícitamente los contenidos canarios en la educación. Fundamentalmente lo que hacía referencia a la historia, a la literatura, a la antropología, a la psicología. [...] Y además, yo creo que como te decía antes, Manolo tenía unos referentes intelectuales muy amplios. [...] Era un hombre de una vasta formación y una formación cultural muy, muy amplia, pero él consideraba que el hombre clave en educación era Freire. El tuvo varios contactos con Freire y él consideraba que Freire era un hombre clave. Que la aportación de Freire y Fromm en el ámbito educativo era clave, pero fundamentalmente Freire en el ámbito educativo. Él hace la tesis sobre Freire y él defiende la tesis en Madrid y posteriormente le conceden el premio Andrés Bello, precisamente por esta investigación sobre Freire. Se plantea presentar, bueno, la Caja Insular de Ahorros edita la tesis y Manolo se plantea presentar la tesis en Las Palmas en un debate abierto con Freire. O sea, que Manolo iba a hacer la defensa de, o su lectura del pensamiento de Freire aplicado a este contexto, y Freire iba a hacer la respuesta. Eso estaba prácticamente hecho cuando se produce la muerte de Manolo» (Entrevista con Gonzalo Marrero, 1994). De él dice José Alonso Morales (1994), «su tesis *Praxis y Educación*, en la que estudia el pensamiento de P. Freire, fue galardonada con el premio Andrés Bello, concedido por el Instituto de Cooperación Iberoamericana en 1988. Se dedicó a la investigación, reflexión y divulgación de los elementos configuradores de la cultura canaria, al tiempo que simultaneó su docencia en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado como catedrático de psicología, en la Escuela Universitaria de Trabajo Social y en el Centro Teológico de Las Palmas» (J. Alonso Morales, 1994: 188).

eruditos, sino que ha tenido una vertiente política, siendo una fuente de identidad cultural y también de una cierta conflictividad latente. El reconocimiento de las características lingüísticas del español hablado en Canarias ha tardado en encontrar su legitimación frente al español hablado fuera de aquí. Este hecho ha tenido repercusiones en la enseñanza. (M. Almeida y Carmen Díaz, 1988:). En un artículo publicado en el número 2 de la revista *Rumbos*, del Círculo Canario de Estudios Socialistas "Juan Negrín"²⁴³, Antonio Lorenzo Ramos (1978) decía:

La enseñanza de la lengua en la escuelas, [...] debe tomar como base, sin desprecio de las modalidades populares, la modalidad culta (canaria), puesto que ésta presenta una mayor homogeneidad [...]. Pero creo que también sería conveniente, en esta etapa, que los profesores fueran nativos, pues, como dijimos antes, sólo éstos conocen los sistemas correspondientes a los niveles de lengua de su región y, con una metodología adecuada, podrían llevar a cabo una labor realmente efectiva en esta importante parcela de la enseñanza (A. Lorenzo Ramos, 1978: 25)

No todas las propuestas llegaban a un grado tan notable de radicalidad²⁴⁴. Gonzalo Ortega (1984), hablando precisamente de la enseñanza de la lengua en nues-

²⁴³ Debía de ser el Círculo un grupo muy peculiar, para reivindicar así la figura de este canario —que fue y será el único presidente de república que tengamos los canarios y el único que hable y escriba en francés, inglés y alemán— que se definía a sí mismo, también, como "el único socialista no marxista" que había sobre la tierra en la España de Julián Besteiro, Araquistáin y Largo Caballero. De él decía Juan Marichal: «Que el doctor Negrín es un desconocido para la generalidad de los españoles es una patente perogrullada. Debo añadir que el mismo doctor Negrín contribuyó muy deliberadamente a velar las huellas de su acción histórica: ni siquiera en la lápida de su tumba parisina figura su nombre. Y en ese afán de anonimato, de desdén por los signos de pervivencia histórica que tanto buscan otros hombres veo en el doctor Negrín una de las más admirables características del hombre de ciencia: la entrega impersonal a la búsqueda de la verdad sin ulteriores finalidades publicitarias» (Juan Marichal, 1995: 271). Todo un ejemplo.

²⁴⁴ Desde Tamonante se reivindicaron, en clave política, los rasgos lingüísticos de la variante hispánica meridional que conforma las peculiares hablas de Las Islas. El origen de esta cuestión no es gratuito, ni carece de base. El menosprecio por esta forma de habla parte de una concepción normativa de la lengua, según la cual, hay formas del español que son correctas y otras que son incorrectas. Los canarios, desde esa visión normativa, "hablamos mal el español". Los estudios de sociolingüística muestran el complejo de inferioridad inducido que tiene el hablante canario con respecto al hablante peninsular. Podría contar innumerables anécdotas sobre esta cuestión: desde profesores que obligan a hablar con la *zeta* y la *ce* a sus alumnos para evitar las faltas de ortografía, provocando un bisbiseo insoportable en el aula, hasta el caso de un profesor continental que no creía conveniente incluir poetas canarios en una unidad didáctica sobre la poesía por su poca notoriedad. Mas, hay de todo en "la viña del Señor". También me contaron de otro profesor, canario él, que alardeando ser miembro de la Comisión Local de Educación de un conocido partido de derechas, se negó a que sus alumnos "pintaran" poemas de Lorca, Alberti y de Miguel Hernández, porque «¡eran todos comunistas! y se habían hecho famosos por estar en contra de Franco!» (sic).

tras Islas dibuja un panorama fuertemente condicionado por el entorno sociocultural, en estos términos.

La sociedad canaria presenta, como consecuencia de los factores históricos, geográficos, sociológicos, etc., que la han conformado y la conforman, una indubitable especificidad, que los planteamientos didácticos que afectan a nuestra materia no deben ignorar. En efecto, aspectos como la insularidad (con la agravante de que nuestras islas están alejadas de los centros teóricamente irradiadores de cultura), la inexistencia de una burguesía industrial, el alto índice de analfabetos absolutos y funcionales (la provincia de Las Palmas ocupa, en este sentido el tercer lugar nacional y la de Santa Cruz de Tenerife el octavo), el crecimiento inarmónico de algunas ciudades canarias y la consiguiente aparición de zonas marginales, [...] han delineado una estructura socio-económica que, sin duda, no es el mejor caldo de cultivo para que la cultura y los bienes espirituales conexos puedan arraigar. (G. Ortega, 1984: 139)

En este aspecto de la cultura se pone de manifiesto una de las contantes culturales típicas de nuestra historia, cual es la disociación entre determinadas élites de intelectuales e instituciones. Mientras que los estudios lingüísticos abordaban con toda seriedad el estudio de las modalidades de sistema y de habla en Canarias, las escuelas, por ejemplo, carecían de instrumentos adecuados y de normativas pedagógicas y administrativas para adecuar la enseñanza al estado de conocimiento vigente ²⁴⁵. Los partidos políticos, por otra parte han carecido de políticas culturales

²⁴⁵ Lógicamente, la no valoración o la sutil represión de la modalidad de habla canaria no tenía base científica alguna. Respondía exclusivamente a motivaciones políticas o a visiones normativas deformadas de la lengua. Estas prácticas contrastan vivamente con la rica tradición de estudios dialectológicos desarrollados en Las Islas: desde Juan Álvarez Delgado, o Wölfel, a los más recientes. Así, por ejemplo, son dignos de mención: el *Tesoro lexicográfico del Español de Canarias*, de Cristóbal Corrales, Dolores Corbella y M^a de los Angeles Álvarez, o el *Diccionario de canarismos*, de 1994, de Antonio Lorenzo, Marcial Morera y Gonzalo Ortega. Hoy, el trabajo de dialectología de Manuel Alvar, *El español hablado en Tenerife* (1959), suele considerarse como la primera aproximación realmente científica a este campo en Canarias —si exceptuamos los trabajos sobre el español de Canarias de Diego Catalán en la década de los sesenta—. Alvar, desarrolló un prolífico trabajo, publicando, entre otros: *Estudios canarios* (1968), *Niveles socioculturales en el habla de Las Palmas de Gran Canarias* (1972) y su obra monumental, *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Las Islas Canarias* (1975-1978), trabajos continuados por un considerable grupo de lingüistas de Las Islas. De tal forma que el conocimiento de nuestras modalidades de habla casi podría decirse que es exhaustivo. Para M^a de los Angeles Álvarez Martín, el *Atlas* «es la obra más ambiciosa y de mayor trascendencia científica sobre los aspectos lingüísticos y etnográficos del Archipiélago. [...] El Atlas recopiló 65.000 formas léxicas» (M^a de los Angeles Álvarez Martín, 1994: 187). En la década de los ochenta, Ramón Trujillo Carreño, publica también un influyente trabajo sobre las hablas canarias, continuado por Manuel Almeida y otros especialistas, que introduce los estudios sociolingüísticos. Este tipo de investigaciones reivindica no tanto el esclarecimiento del sistema lingüístico, cuanto los niveles de habla en situaciones de comunicación. Es decir, el estudio del uso que los hablantes canarios hacen del lenguaje en el contexto

de defensa de la “peculiaridades” culturales²⁴⁶.

El segundo aspecto hace referencia a lo que W.A. Christian (1987) llama esa otra forma de entrever la sociedad canaria con toda su variedad y complejidad: la cultura popular. Las Escuelas de Verano resucitaron para gran parte del magisterio de Las Islas la cultura tradicional de Canarias. La proximidad del fin de la Dictadura, la eclosión de las reivindicaciones nacionales y locales, la recuperación de las libertades políticas, la necesidad de reencontrar y restablecer, la cultura negada, pueden ser factores que estuvieran en la base de esa eclosión. El caso es que las Escuelas de Verano de Canarias se convirtieron en un *revival*, en un hervidero donde se estudiaba la arquitectura tradicional, los bailes, la música, la artesanía e industrias populares —desde la cerámica, al hilado, a la industria textil y el teñido de telas, hasta el arte culinario—, el léxico, la medicina popular y folklore infantil²⁴⁷. Entre todas estas manifestación de cultura popular hay una sobre la que el antropólogo A. Gabán Tudela (1987b) llama la atención: la fiesta como síntesis de muchas de esas manifestaciones. La fiesta pone en marcha determinados mecanismos de socialización ligados a la identidad que se producen, normalmente al margen de la educación formal, en el seno de la familia, en la calle, en el barrio, o en el pueblo. Mecanismo que se desarrolla, como señala el antropólogo A. Galván Tudela (1987b) y o el folclorista E. Alonso (1985), a través de poderosos rituales simbólicos²⁴⁸. Símbolos que pueden ser objetos

en el que se produce. Esta breve, y necesariamente injusta selección de obras y autores, no es más que una muestra de la riqueza y del esfuerzo por aproximarse al español meridional o Atlántico que es el canario. Esfuerzo que se hace desde el respeto a una institución social como el lenguaje, manifestación inequívoca de una cultura peculiar.

²⁴⁶ Leo en la prensa local un artículo de J.M. Bethencourt referido a un documento “doctrinal” que aun no se ha hecho público —por tanto, en estado cataléctico de borrador—, de Coalición Canaria en el que se dice: «El borrador de ideario ideológico elaborado en el seno de Coalición Canaria hace una referencia a otro aspecto que ha generado polémica en los últimos meses: la cuestión lingüística. En este sentido el documento afirma que “la lengua hablada en Canarias es una modalidad lingüística peculiar del español, con hechos fonéticos, gramaticales, léxicos y fraseológicos característicos surgidos de la condición sociohistórica particular”. Este argumento es utilizado en uno de los epígrafes del texto, en el que se considera a Canarias como “una nación con una personalidad cultural diferenciada, conformada por la territorialidad común, la historia, la economía, las costumbres en general y las instituciones» (J.M. Bethencourt, 1996: 12).

²⁴⁷ Una muestra de lo que digo es la relación de actividades centradas en estas materias. Ver *Apéndice 9*.

²⁴⁸ En las Escuelas de Verano muchos maestros aprendimos a hacer cerámica tal y como la hacen los alfareros y alfareras de La Victoria, de Chipude, ... Pero aprendimos también a ver de manera diferente la tradición pastoril viva a través de los estudios del etnógrafo Manuel Lorenzo Perera (1984). Frente a una visión arcaizante de estas manifestaciones culturales, como pueden ser la artesanía, tomada de forma aislada, la fiesta nos ofrece una visión sintética y dinámica con riquísimos registros de la cultura popular.

o acciones y que se dan en un marco ritual o recurrente ligado al vitalismo, la ambigüedad y la pluralidad:

Es a través del estudio de estos [sistemas rituales] como podemos acercarnos a la comprensión del estilo de vida de una sociedad y cultura como la canaria. Pues los símbolos y acciones tienen multiplicidad de significados, un enorme poder evocador que varía históricamente y según culturas y sociedades. La sociedad canaria ha hecho de sus fiestas una parte de su cultura, a la vez que a través de ellas podemos comprender lo específico de nosotros. (A. Galván Tudela, 1987b: 25)

Para Galván Tudela la fiesta se mueve entre lo ideológico y lo sensorial, no es en absoluto un arcaísmo, aunque tenga también el componente de relación ancestral, sino que por el contrario conforma un fluido mecanismo de construcción social: «también constituye a menudo un mecanismo de distorsión de la realidad establecida, no sólo enmascarando el contenido de las relaciones sociales reales sino presentando el punto de partida para la transformación de la realidad social. Este tipo de fenómenos aparece latente o expreso en los denominados "rituales de inversión" (p.e. los Carnavales canarios)» (A. Galván Tudela, 1987b: 27)²⁴⁹. Las fiestas tienen, además carácter popular y público, no sólo por su origen o por procesos de apropiación sino por su carácter participativo y multitudinario y porque se celebran en lugares públicos. Ni siquiera el paso de una sociedad agraria a una de servicios ha destruido el rito de la fiesta²⁵⁰. Los procesos de transformación socioeconómica sufridas en el Archipiélago en los años 60 «ha provocado una tendencia irreversible hacia la homogeneización de la vida social. Este proceso se ha concretado en la disminución sensible de la población activa rural, que emigra a las ciudades capitalinas y deja tras de sí una población envejecida. El avance progresivo de la urbanización en todos los sectores, la agricultura a tiempo parcial, a caballo del campo y de la ciudad, un mayor índice de modernización y consumo, son otros tantos datos que muestran esta situación» (A. Galván Tudela, 1987b: 34). Pero el mismo Galván entiende que ligar de esta forma las transformaciones sociales, la incuestionable presencia del consumismo a la degradación del universo de la fiesta es un planteamiento unilateral. La aparición de movimientos ciudadanos, de procesos diferentes de toma de identidad ciudadana, revelan la existencia de un mosaico social muy alejado del pretendido uniformismo que arroja un análisis poco sensible hacia los cambios y estrategias so-

²⁴⁹ Las EVC también tenían algo de festivo con sus dos polos el sensorial y el ideológico. Desde ellas se promovió, también, el *Carnaval en las escuelas*, como forma de vincular la enseñanza con el medio social.

²⁵⁰ La relación de agrupaciones folclórica que hace Natalio Noda en el año 1994 es de 152 en todo el Archipiélago. Esto sin contar las bandas municipales de música y otro tipo de agrupación corales o instrumentales (N. Noda Gómez, 1994: 121-122).

ciales. Los patrones de comportamiento simbólico y ritual son cada día más abundantes²⁵¹.

Quedarían por abordar múltiples y diversos aspectos relacionados con el contextos en que nace y se desenvuelve el MRP. Sobre todo aspectos relacionados con la evolución política e institucional del Archipiélago, desde los inicios de la transición política a la democracia hasta nuestros días. Algunos los he abordado de pasada, quizá sin la suficiente profundidad. Otros dejaré que afloren en el apartado siguiente de este Capítulo, al hilo de la evolución del MRP, que abarca las dos últimas décadas. Si me gustaría, de todas maneras, apuntar un fenómeno político relativamente novedoso —cuyas consecuencias políticas y sociales son aún una incógnita pero que hace chirriar muchas de las convicciones de sectores de la izquierda insular— cual es la aparición de un *nacionalismo de derechas* que, hasta cierto punto, ha dislocado el

²⁵¹ En Canarias, como explica F. Estévez (1992), los estudios sobre la cultura popular han sufrido una complicada trayectoria. Desde el momento que la antropología se definía como el estudio de los "otros" no europeos, en Canarias su objeto de estudio afectaba exclusivamente a los *guanches* y la pervivencia de los rasgos raciales aborígenes en la población actual del Archipiélago. De ahí el desarrollo de la antropología física que durante dos siglos ha dominado el panorama antropológico isleño: Sabino Berthelot, Gregorio Chil y Naranjo, Juan Bethencourt Afonso, René Verneau, Ernest A. Hooton, Eugen Fischer, Ilse Schwidetzky. Por otra parte el folklore «definido como la ciencia de la cultura tradicional o, en otros términos, como el estudio de los "otros" europeos» sólo podía desarrollarse investigando la cultura campesina tradicional viva de Canarias, pero al margen de la antropología, como estudios etnográficos y etnológicos. Estos se inauguran en Canarias con Bethencourt Afonso que aplica primeramente el Cuestionario de 1885, promovido desde Sevilla por Antonio Machado Alvarez y después, la Encuesta de 1901 del Ateneo de Madrid. Para Estévez (1992), la obra de Bethencourt —verdaderamente ingente pues aborda no sólo la descripción de usos y costumbres sino su origen histórico—, adolece de elementos contextuales. Y con ser notoria, «se encaminaba subsidiariamente a corroborar y resaltar las tesis "antropológicas" [raciológicas] de la pervivencia aborígenes, tanto biológica como culturalmente» (F. Estévez, 1992: 145). Después de un largo paréntesis los estudios sobre la cultura tradicional se reanudan, desde la Universidad de La Laguna y desde el Instituto de Estudios Canarios, con la aparición del profesor Serra Ráfols. La aparición de las revistas *La Rosa de los Vientos* y *Tagoro*, se preocuparán de las "tradiciones populares". La aportación de Serra a los estudios historiográficos del folklore es decisiva, ya que frente al *indigenismo* y al *cosmopolitismo* (cultura tradicional como amalgama indiscriminada de influencias y préstamos culturales, "un tipismo más") como mecanismos que pudieran estar en el origen de muchas tradiciones culturales del Archipiélago, él sostiene que es la recreación histórica lo que confiere a esa cultura su distintividad. Para A. Galván (1987a), Serra se mueve dentro de una variante de la orientación teórica antropológica del particularismo histórico, que adolece de trabajos de campo sistemático y de una visión global de los elementos que conforman una cultura. Pero hay otros nombres de entidad en el estudio del folklore: José Pérez Vidal, una figura polifacética que estudió intensamente las tradiciones festivas, las manifestaciones arquitectónicas populares, el mobiliario, la medicina popular; Luis Diego Cuscoy, maestro, etnógrafo y arqueólogo, preocupado por el folklore infantil y precursor de la antropología social; Sebastián Jiménez Sánchez; Juan Alvarez Delgado; Lothar Siemens...

mapa político de Canarias. En la actualidad esos partidos nacionalistas forman una coalición de gobierno, Coalición Canaria, en Las Islas, donde participan partidos nacionalistas de izquierdas. Hace pocas fechas se pronunciaba así Arturo Borges Alamo (1994):

La lucha por los derechos nacionales va ligada a la lucha por las conquistas sociales. Depurar dichas luchas de la influencia ideológica de la derecha burguesa es una larga tarea, todo un proceso que exige muchos esfuerzos teórico prácticos. Por eso queremos insistir una vez más en que la izquierda canaria, en toda su pluralidad, debe desarrollar una amplia convergencia y acuerdo potenciando el más amplio movimiento social y político en el que encuentren su sitio y su voz los distintos sectores sociales, organizados o no, que componen el pueblo canario. (A. Borges Alamo, 1994: 5)²⁵²

La narración que precede camina sobre el filo de los rasgos diferenciales. No por el prurito de la diferencia por la diferencia, sino porque pienso que apreciar la realidad es apreciar su especificidad, su particular complejidad, su rugosidad. Responde a la intención de comprender a las personas dentro de su circunstancia social concreta. Por eso he insistido en los aspectos singulares de Las Islas de San Brandón. En el mito de la creación que cuenta el *Génesis*, Dios pone nombre a la infinidad cosas que pueblan la tierra, para poderlas distinguir unas de otras, separa las aguas de la tierra y del aire, la luz y las tinieblas, la bóveda celeste y las columnas que la sostienen. Hacer una etnografía es precisamente estudiar los aspectos diferenciales y en cierta medida únicos que circunscriben a las personas, tener la capacidad de nombrar, entender otras formas de vida, reconstruir el sentido de una historia contextual, hacer la nómina de las cosas que la componen y hacerlo de manera

²⁵² Para D. Méndez, J. González y J. Méndez, Izquierda Unida Canaria debería recuperar la reivindicación del derecho a la autodeterminación: «Se impone la defensa del derecho a la autodeterminación y soberanía nacional que concretamos en la concepción del Estado Federal con el ejercicio del derecho de autodeterminación. Nuestras señas de identidad y nuestra bandera nacional canaria ha de estar siempre presente junto a nuestro mensaje político. [...] Izquierda Unida Canaria debe ocupar el terreno abandonado tras la desaparición de la Unión del Pueblo Canario, defendiendo sin desmayo los derechos nacionales y canarios y ocupar el espacio abandonado por los ahora liberales del PSOE» (D. Méndez, J. González y J. Méndez, 1996: 5). Para el MRP la división de parte de su militancia entre ICAN (integrada en CC) e IUC es un problema político de primera magnitud. Unos piensan que es posible desde la primera coalición defender de forma coherente y realista las ideas de la izquierda y los derechos nacionales. Desde la otra coalición se les critica como practicantes de un posibilismo imposible, pues, según ellos, la dirección política de CC está en manos de un sector de la burguesía canaria refractaria a la defensa de la soberanía nacional, y cuya única política económica gravita sobre las políticas de exención fiscal.

amorosa, como si estuviera a punto de perderse²⁵⁴.

2. Los días propicios

El tiempo de la historia es infinito en cualquier dirección y se halla incumplido en todo instante.

Walter Benjamin, 1916.

Uno puede reproducir una historia con los restos de memorias dudosas.

José Caballero Bonal, 1995.

Decía el poeta canario Manuel Padorno, «Nunca serán los días tan propicios: el aire alegrado, la granazón de la ceniza, todo lo que en un tiempo fue ternura. Quede el amor por testimonio». A mediados de la década de los 70, toda una conjunción de acontecimientos hacía que el tiempo fuera particularmente propicio para que surgiera un movimiento reformador entre el profesorado de Canarias, como así sucedió. La breve reconstrucción histórica del MRP "Tamonante", que aparece a continuación, tiene más de aproximación amorosa, de tanteo, que de riguroso y distante ejercicio de narración histórica. Heme aquí, pues, dispuesto a contar *parte de esa historia*, a reactivar el tiempo desvanecido, del que hablaba Ángel González, sabiendo

²⁵⁴ Quisiera también que este rasgo amoroso se alejara de cualquier tipo de pintoresquismo o de celebración del terruño. Gran parte del *nacionalismo* y del *antinacionalismo* de hoy, se nutre en gran medida de estos estereotipos.

que es sólo parte y no totalidad²⁵⁵.

²⁵⁵ Ya W. Bénjamin, hace años, se mofaba de la representación de la historia como un decurso. El gran narrador de historias, que fue Ignacio Aldecoa —peregrino del jazz y aprendiz de la vida en todas las tabernas de aquella España gris de los años cincuenta— sitúa su última novela, *Parte de una historia*, en la Isla de la Graciosa, la octava y más oriental de las islas habitadas del Archipiélago, que visitó con cierta frecuencia. Aldecoa, que siempre contó historias de marginación o de impugnación de una burguesía pacata, —testimonio y denuncia—, sin un afán obsceno de moralización, se retiraba a este perdido lugar del *fin del mundo* para hablar de "los otros" con el lenguaje peculiar de la gente de allí. Los textos de Aldecoa son un paradigma de narración sobre la grandeza de lo pequeño. Etnógrafo y fabulador de *outsiders*. Pero en *Parte de una historia*, habla por primera vez de sí mismo, como dice Josefina, su mujer, para contarnos «una fábula moral y a la vez una deslumbrante iniciación al autoanálisis». Ella, que también se ocupaba en desovillar los enredos de la memoria decía en *Historia de una maestra*: «He contado muchas veces los recuerdos que me quedan de Guinea. Tantas, que llego a pensar si los transformo y los complico o, por el contrario, los simplifico demasiado. Cuando vivimos sin testigos que nos ayuden a recordar es difícil ser un buen notario. Levantamos actas confusas o contradictorias, según el poso que el tiempo haya dejado en los recodos de la memoria». Hablar de los demás es una forma de hablar de uno mismo. Para mí, recordar estos años, no fue hablar sólo de "los otros", como algo ajeno. Fue como recuperar, acompañado, la imagen de Sidney Pollack, "tal como éramos". Pilar Miró, lo ha expresado justamente: «Éramos 20 años más jóvenes y nos veíamos impetuosos, apasionados, arriesgados, vehementes, soñadores, utópicos, devastadores. [...] Estábamos convencidos de que podríamos hacerlo prácticamente todo: renovar la sociedad, acabar con las señas de identidad de un pasado que nos abrumaba. [...] Estábamos seguros de que con las pocas ideas que teníamos podríamos llegar a ser dueños de mundo. [...] Nuestros deseos eran tan ardientes que sólo teníamos tiempo para sentir y no tanto para pensar, teníamos tantas ganas de pelear que apenas nos daba tiempo de entender para qué peleábamos. [...] Fuimos unos jóvenes prematuramente maduros, nuestra historia anterior nos formó idealistas, arrojados, soñadores. Somos unos adultos envejecidos. Tenemos la desesperanza de la derrota, el cansancio de las batallas perdidas, el escepticismo del anciano resabido. Ya no somos una familia de impetuosos cachorros. Somos individuos sin amor por nuestra historia y sin ilusión por el futuro» (P. Miró, 1994: 12). Por eso al refugiarme en esta pequeña historia de los MRPs, en esta nostalgia particular, pienso que no todo está definitivamente devastado, aún compartiendo un pesimismo radical sobre nuestro presente. Angel González, al que cito de pasada, dictó, el invierno pasado, una conferencia en el Ateneo de La Laguna sobre la visión de la Guerra Civil y de la inmediata posguerra en la poesía española. Trajo la voz y los textos de los poetas de dentro y de los de afuera, de los de un bando y de los de otro, del exilio interior y exterior. Allí aparecieron en imposible y contrastada amalgama: Panero, Gerardo Diego, Ridruejo, Pedro García Cabrera, Alexandre, Max Aub, Alberti y Lorca. En ella citó la frase de Bergamín «El historiador, si no es poeta, miente aunque diga la verdad». Y es que hay dimensiones de los hechos históricos a los que sólo se accede desde la experiencia vivida y quizá poetizada: este matiz es el que quiero significar hablando de *contextos con texto*. En realidad cuento esta historia para no perder la esperanza. Seguramente Marx, o mejor algunos de sus epigonos se rasgarían las vestiduras: la historia se analiza para establecer la materialidad de los hechos, no para satisfacer aspectos relacionados con la subjetividad de las personas. Pero alguna contradicción hay que llevar para sobrevivir al tedio.

Contextos con texto

"Tamonante" es un colectivo con historia, si por tal pudiéramos entender esa pequeña dilatación producida en la memoria que tienen de sí mismos algunos grupos; si por historia pudiéramos entender el peso que ha dejado los últimos veinte años²⁵⁶. Veinte años de ganas y de empeño por cambiar la escuela. El Movimiento, los Movimientos en general, son hijos de su tiempo y se arrojan, con particular desmesura, un papel en la historia educativa última de este país. Me lo contaba así Juan Makarenko:

El período más floreciente fue en los años 70 porque estaba también contextualizado en una época de cambios y transformaciones a otros niveles, básicamente políticos y también por las necesidades de un modelo de escuela que salía de una situación de dictadura y se había llegado a un sistema democrático y la escuela no estaba democratizada. Yo creo que los MRP's han tenido un papel importante en la democratización de la escuela. (Entrevista a Juan "Makarenko", 56-61)

Una historia que ellos han contribuido a edificar con sus propias manos, con su pensamiento²⁵⁷. Un colectivo que sueña, que se proyecta, que se niega a verse como

²⁵⁶ Dedicaré, pues, algún esfuerzo a la reconstrucción de los acontecimientos más significativos del Movimiento. Me hubiera sido de gran utilidad el haber contado con trabajos previos de tipo histórico o sociohistórico sobre el profesorado en Canarias, que abarquen este período o sobre este Movimiento en particular. No ha sido posible por la sencilla razón de que no existen. Apelo a la comprensión del lector sobre este rudimentario esbozo, fruto más de mi empeño por situar al colectivo en un contexto más amplio que de las posibilidades de lograrlo de forma satisfactoria. Quizá las lagunas y errores que aquí se pongan de manifiesto anime a algún "diligente rebuscador de manuscritos"—calificativo que empleaba el profesor Serra Ráfols para referirse al historiador Millares Torres— a desbrozar la historia y las historias más próximas de nuestro reciente pasado educativo. Algunos de los datos referidos a conflictos y movilizaciones del profesorado los he espigado del tríptico elaborado por Manuel Marrero Morales (1994), «Hechos, luchas y conquistas que hacen historia» y del artículo de Fernando Hernández (1995) «En pos de una utopía», y algunos otros. Me ha sido de mucha utilidad el trabajo de Marta Jiménez Jaén, *El Sindicalismo en la Enseñanza en el Estado Español desde la LGE*, donde lamentaba también que la situación «en cuanto a estudios desarrollados y publicados, no deja de ser extremadamente limitada: no existe, hasta el momento, ninguna monografía histórica que se ocupe de analizar las acciones, experiencias, concepciones, compromisos, etc. de las organizaciones docentes que operan en la actualidad, surgidas de las postrimerías de la dictadura franquista y conformadas y consolidadas tras la Constitución de 1978, siendo aún escasos los estudios que sobre estos agentes se han publicado» (M. Jiménez Jaén, 1994: 14). La sensación de desvalimiento es, sin duda, espesa.

²⁵⁷ La obsesión de todo historiador, supongo, es la de encontrar sujetos, actores sociales, que le ayuden a devanar el hilo de la madeja de los acontecimientos, que le expliquen a uno la verdadera historia de lo sucedido. Pero la realidad se aleja, seguramente, de este arquetipo. Hablando de la emergencia de la España democrática, decía Víctor Pérez Díaz en su libro, *La primacía de la sociedad civil*, algo que se puede aplicar a otras situaciones:

una reliquia del pasado. El rito de la rememoración avisa, a la persona que se aproxima, de la pervivencia de una memoria sobre cosas memorables. Yo había salido a la calle, con el magnetofón bajo el brazo, a pedirles que escarbaran en sus recuerdos, porque «así, a través de la memoria del pasado —nos recordaba en un texto reciente Soledad Puértolas— y de la indagación en lo que somos, salimos también de nosotros mismos y nos hacemos otros, y nuestros recuerdos se convierten en los recuerdos de otra persona». Busqué también entre sus papeles para ver qué se decían a sí mismos y qué a los otros:

La imagen que nos hagamos de Tamonante condicionará la posibilidad de imaginarnos cómo debe cambiar, hacia dónde y por qué. [...] De la transición y el periodo inicial de gobierno del PSOE parece proyectarse una imagen positiva de los MRPs. A esto contribuyó, tanto el reconocimiento, el apoyo y la participación del profesorado en las actividades de los MRPs, como el reconocimiento, no tan explícito y entusiasta, de las autoridades políticas, que no tuvieron más remedio que aceptar *de facto* su existencia. [...] Hoy podemos tener una cierta conciencia de marginalidad, la percepción de que los MRPs sobramos, de que no servimos, de que no encontramos un hueco en el convulso panorama de la educación. Pero esta imagen devaluada es una imagen políticamente interesada. Constatamos un claro interés por presentarnos como una pieza de museo. (Tamonante, 1992: *Oh, tempora*)

Vindicar el pasado y el presente está no sólo en el orden del día del Movimiento en Canarias, dos conocidos militantes de los MRPs de Cataluña lo decían, por las mismas fechas:

Alguien nos sentenció hace pocos años. Las incorporaciones de algunos temas reivindicados por los MRPs en la LOGSE constituían dos elementos que justificaban, para algunos nuestra desaparición. Se nos agradecían los servicios prestados y pasábamos a la cátedra de Historia de la Educación. Mas algunos nos resistimos. Convencidos de la necesidad de un movimiento social amplio; seguros de que mientras exista Administración y Estado es necesaria la existencia de organizaciones que reflexionen sobre la escuela, desde la escuela. (J. Domenech y J. Viñas, 1992: 72)

«Las transiciones y los procesos de consolidación institucionalizados de los regímenes políticos son generalmente entendidos como la sucesión de determinadas opciones críticas tomadas por las élites, o grupos sociales, o la población en general. Pero el hecho es que sólo en contadas ocasiones aquellos actores se enfrentan a situaciones problemáticas de éxito a corto y medio plazo, en distintos escenarios alternativos. Con frecuencia, lo que hacen es, simplemente, reaccionar ante las situaciones inmediatas a las respuestas de los otros actores, dentro de este marco unas tradiciones preexistentes que moldean sus preferencias y sus definiciones de la situación. Sus decisiones, por tanto, aún siendo, a veces, críticas, tienden a ser intersticiales y dependientes de, e insertas en, tradiciones» (Victor Pérez Díaz, 1993: 21).

Ya se apunta aquí un rasgo que tiene algo de perdurable, la negativa del colectivo a claudicar, la fobia a convertirse en "vitrina" —ese espacio imaginario que construía Joseph Beuys para *congelar* los objetos²⁵⁸—. Intentaré, en las páginas que siguen, desplegar parte del registro ideológico del Movimiento, reconstruyendo algunos hechos, cronologías y declaraciones, a modo de mínima historia, haciendo un *collage* de textos y voces de entonces y de ahora. Decía Hevé Hammon que "en el espacio de una generación, no se puede pretender tener la serenidad propia del historiador, pero al menos puede arrojarse una mirada crítica y (parcialmente) serena sobre tanta pasión" (1994). A fin de cuentas, ni siquiera los historiadores pueden contar nada con un distanciamiento absoluto. Por eso será ésta una aproximación artesanal y como casi todas las historias, una historia incompleta. Todas lo son. Por eso, cerrar este breve arco temporal es comprender, también, el cambio del contexto. Decía J. Gimeno Sacristán que

estamos ante un fenómeno cuya evolución es, muy fundamentalmente, la del marco en el que se desarrolló. [...] Se han modificado sustancialmente los referentes. Para la renovación educativa han cambiado los contextos sociopolíticos, culturales y

²⁵⁸ Mi asistencia a las reuniones de la Mesa Estatal en Madrid, durante un año, me permitieron visitar con frecuencias el Centro de Arte Contemporáneo "Reina Sofía". Las reuniones se celebraban en la sede de Acción Educativa, en la Calle Príncipe, 35, cerca de la Plaza de Santa Ana. Así que bastaba dejarse llevar hacia Atocha para entrar en el *santa sanctorum* del arte del siglo XX. Allí vi, entre otras, una antológica de Millares, y posteriormente la de Joseph Beuys. La estética de Beuys es sorprendente y sobrecojadora. Es decir, su contemplación, produce —o me produjo a mí— un impacto físico y anímico. Los títulos mismos de las obras eran muy sugerentes. Tomé una libreta y apunté: «Jaula con sedimento; Estratificado en el tiempo; Objeto que irradia; ¡Esto es Heraclito!; Escultura de vapor; Constelar trabajos, objetos, materias, vestigios, restos, sustancias, evidencias, misterios, creaciones; Denominador conceptual común; La vitrina como espacio del mundo imaginativo; Transformación alquimista, movilidad de la sangre, la sangre menstrual, nacimiento y encarnación; Conductorres de energía = llamamiento a la acción; El arte dentro de la sociedad, la sociedad dentro del arte; La casa, el vestido como símbolo de aislamiento y a la vez de comunicación; Espacio básico; Configuración plástica; Razón e intuición; Gengiskan, mediador entre culturas y pueblos (el correo); Unir territorial y espiritualmente; Antena y toma de tierra; La esfera térmica de la creatividad = nuevo concepto del dinero y de la circulación de valores económicos; Dimensión ontológica; Aislamiento, anticomunicación, concierto sin sonido; Frontera en la que todo se mueva hacia un punto crítico; Orogénesis; Gramófono mudo; Sonidos corporales». ¿Todos los centro europeos son así?. Elias Canetti, Thomas Bernhard, *Extinción*, página 70: «los maestros son, de todos los, así llamados, cultos, los más peligrosos y los más abyectos. Están en lo que a bajeza se refiere, al mismo nivel que los jueces. Los maestro y los jueces son los más innobles servidores del Estado». Leo una crítica a la exposición de Beuys; deleznable. Está escrita por Muñoz Molina, que escribe como los dioses y que ahora se dedica, desde la ignorancia, a denigrar los métodos y concepciones del profesorado renovador, produciendo el general regocijo entre las posiciones más duras, del profesorado conservador... Echo de menos las reuniones de la Mesa.

pedagógicos, y con ello el discurso, las voces que lo portaban y el papel que éstas cumplían en esos contextos. Han variado los destinatarios. Las lecturas del discurso de ayer y de hoy son muy distintas, porque son otros los lectores, los textos y los referentes desde los que se realiza su descodificación. (J. Gimeno Sacristán, 1995: 8)

El *arte pobre* de los años setenta, reivindicó la estética de los objetos desposeídos, abandonados, desechados, de los materiales que en sí no tenían valor artístico convencional, en el seno de una sociedad opulenta²⁵⁹. La estética del derrelicto. Pero al hacerlo, llamaba la atención sobre el valor de lo que aparentemente no vale, sobre la complejidad de lo sencillo. El profesorado es un material pobre. Pocas son las historias que se hacen sobre él. No es un material apreciado por los profesionales de la historia, de la gran historia. Aquí, lo trataré con ese carácter de excepcionalidad que los etnógrafos otorgan a los grupos humanos exóticos por minúsculos que sean. Intentaré recoger las voces del colectivo de aquí y también las de Movimientos de Renovación del Estado situándolas, de forma episódica, en el telón de fondo de la acción política²⁶⁰.

Siempre he creído, frente a la opinión que ve la historia del profesorado de Canarias como una historia carente de tradiciones, como una cultura arrasada, cercada por el desaliento y el olvido, como una historia, que en el mejor de los casos, *otros* escriben mientras ellos, los profesores y profesoras, permanecen en el silencio ensordecedor de las aulas, algo valiosa que está por descubrir. Frente a esta opinión, digo, hay otra historia, otras historias. Frente a la propia conciencia del profesorado que se ve así mismo extrañado, se encuentran voces, gestos, textos. Vestigios de una memoria no destruida que es necesario rescatar. Se encuentran grupos diversos —no sólo Tamonante—, con voz propia, que se interrogan por lo que pasa, por lo que les pasa. Voces que intentan romper el cerco. Profesores y profesoras que se han revelado contra esa condición de exclusión: una vigorosa y silente historia que no se resigna a perder su densa memoria, su grito.

Esta labor de rescate, de reminiscencia, quizá no sea la forma más brillante de

²⁵⁹ Karin Thomas, dice que «con el arte pobre, el arte de la indigencia consciente, adquiere el arte objetual una nueva perspectiva. El objeto sirve para dar a conocer complejas percepciones dentro del mundo de las cosas. Se convierte en provocadora llamada a la reflexión y a la adopción de una postura crítica» (K. Thomas, 1978: 27).

²⁶⁰ Soy consciente de la necesidad de profundizar en el análisis de las políticas educativas de forma más sistemática que como se hace en este apartado. No sólo en las del MEC, que sigue marcando la pauta esencial de desarrollo de las políticas educativas, sino también de las comunidades autónomas. En concreto, la Comunidad Canaria con competencias plenas desde el año 1983, no ha recibido la atención de los investigadores. Lo cual hace muy ardua no sólo la labor de análisis de las medidas educativas tomadas por los sucesivos gobiernos y el subsiguiente desarrollo legislativo, sino la más elemental de disponer del material documental necesario para iniciar esa tarea.

investigación social, pero, sin duda ejerce su derecho al compromiso con formas de cultura alternativas residentes en el límite, en la frontera de lo que está marginado — empieza a estarlo — por el sistema. Eso que otros llaman, también de forma involuntariamente bella, testimonial. Digo esto pensando precisamente en el colectivo objeto de este trabajo. Porque, incluso, desde un punto de vista cuantitativo, el peso numérico del profesorado de Las Islas afiliado al Movimiento en relación al total de profesores es mínimo. Y, por supuesto, no guarda relación con la aparente importancia que le doy²⁶¹. La razón por la cual historiografiar un colectivo sobre el que desde algunos sectores se pueden cernir serias dudas, es una razón ideológica: lo que estos colectivos han dicho y hecho puede tener el valor de certificar la constancia de un pensamiento transformador. Por lo tanto, el sólo hecho de que existan es algo valioso en sí mismo.

Pero los MRPs no son entidades con vida propia fuera de la realidad, es imposible aproximarse a ellos sin intentar comprender el contexto histórico en el que nacen y se desarrollan. Su propia historia es parte de ese contexto. Y el contexto se incorpora e irrumpe de manera inevitable en su existencia. No existe una relación de absoluta determinación, pero resultarían incomprensibles muchas de sus actuaciones, de su reactividad, sin ubicarlas dentro de ese contexto como parte de su propia historia²⁶². Nacen precisamente porque el contexto de trabajo inmediato, la función que el propio sistema educativo tiene no responde a los valores que ellos creen que debe promover. Así los ha señalado también Martínez Bonafé (1994):

²⁶¹ En sus mejores momentos el Movimiento llegó a tener unos 600 componentes, lo que supondría el 3% sobre el total del profesorado actual. ¿Cuál ha sido la influencia real del Movimiento? Este es un punto realmente paradójico. Los miembros de Tamonante siempre han valorado —y dudado, también, en múltiples ocasiones— positivamente su poder de influencia y su penetración en el profesorado. No hay una relación directa entre la afiliación y el grado de influencia y penetración de las ideas que han defendido. En su opinión, en torno al Movimiento, hay multitud de personas que se sienten del Movimiento aunque no coticen o asistan de forma regular a reuniones. Entiendo que este tipo de efecto de halo, es imposible de cuantificar. Hay varios trabajos que ya he mencionado, que muestran una huella del Movimiento en el profesorado que seguramente va más allá de lo que el propio MRP es capaz de calibrar.

²⁶² Pueden encontrarse algunos trabajos que responden este planteamiento. Así el de C. Elejabeitia, P. Redal, y otros (1983) *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*; además de la tesis citada de S. Esteban estaría otro trabajo de S. Esteban Frade y J. Bueno Losada (1988), *Claves para transformar y evaluar los centros. Más allá y más acá de las reformas*; el de Jaume Carbonell (1992), «De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza»; el de P. O'Malley (1992), «La Alternativa»; tendría que situar también a los MRPs en el contexto de las políticas curriculares históricamente constituidas en nuestro país, como hace el libro de F. Beltrán Llavador (1991), en *Política y reformas curriculares*.

Durante la década de los 70, en el contexto político del tardo franquismo, el Estado español experimentaba un importante proceso de efervescencia social, al que no fue ajena la escuela. Si bien la pedagogía oficial —tanto universitaria como gubernamental— vivía de espaldas a esa realidad —cuando no la combatía abiertamente—, en los contextos de la práctica se producían importantes movimientos asociativos y culturales que trataban de introducir nuevas ideas regeneracionistas para el cambio social y pedagógico. Fue el momento de la eclosión de los MRPs, la convocatoria anual de las Escuelas de Verano en las principales ciudades del Estado, la aparición del movimiento sindical, o las primeras proclamaciones públicas con documentos sobre la Escuela Pública, potenciados desde la infraestructura de algunos Colegios de Doctores y Licenciados o desde el espacio público de las mismas Escuelas de Verano. En ese contexto surgió también un importante movimiento editorial, con la aparición de revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, o editoriales como Laia en Barcelona, o Zero-ZYX en Madrid. (J. Martínez Bonafé, 1994: 58)

En Canarias el colectivo que participó en ese impulso de regeneración para el cambio social y pedagógico fue "Tamonante"²⁶³. Trataré pues de recoger algunas voces que me permitan ordenar en torno a cinco grandes periodos algunos hechos, debates, ideas y actuaciones que fueron relevantes para los que vivieron el desarrollo y evolución del MRP²⁶⁴. Si en el apartado anterior puse el énfasis en el contexto

²⁶³ No pretendo hacer una crónica de los acontecimientos más importantes por los que pasa "Tamonante", ni un inventario exhaustivo de acontecimientos yuxtapuestos unos con otros, para esto el lector puede encontrar en el *Apéndice 12*, un intento de cronología del MRP.

²⁶⁴ La división en periodos está inspirada, parcialmente, en la idea desarrollada por Fernando Hernández (1995). Víctor Pérez Díaz, en el libro ya citado, distingue «entre los procesos de transición, consolidación e institucionalización de la democracia. Se trata de una distinción analítica, ya que empíricamente los tres procesos están interrelacionados. Estos procesos no son fases consecutivas en una secuencia, sino fases que se solapan entre sí. En el proceso de 'transición' se establecen las reglas básicas del juego político, referidas tanto a las relaciones internas de la clase política, como a las relaciones entre ésta y la sociedad. Estas reglas conciernen los límites del poder del Estado, los modos de acceso a ese poder, y las modalidades de su ejercicio. En España, en general, este proceso concluyó con el referéndum constitucional de finales de 1978; en el País Vasco el proceso de transición culminó en 1979, con el referéndum sobre su Estatuto de Autonomía. El proceso de 'consolidación' es aquel al final del cual existe una expectativa generalizada de que aquellas reglas del juego van a ser respetadas. Esta expectativa existe en ausencia de amenaza a la continuidad del régimen (por razón de una agresión exterior, la intervención del propio ejército, una revolución social, o actividades de partidos, o milicias, antisistema). En España ello tuvo lugar a lo largo de la primera legislatura socialista entre 1982 y 1986. El proceso de 'institucionalización' del nuevo régimen es aquel a cuyo término el régimen es considerado legítimo por la mayoría de la población. En otras palabras, el nuevo régimen queda institucionalizado cuando las reglas del juego político sólo operan *de facto*, sino que, además, han sido interiorizadas por los políticos y por la sociedad. Y respecto a esto último, España tiene aún un camino por recorrer» (V. Pérez Díaz, 1993: 17-18). Sobre esta trama temporal discurre la pequeña historia del colectivo objeto de estudio. Las etapas que distingo —con el ritmo sincopado e irreverente del jazz— tienen que ver

diferenciador que supone el conjunto de peculiaridades históricas y sociales de Canarias sobre el Movimiento, ahora he de afirmar que esas dependencias contextuales no fueron en detrimento de la posibilidad de configurar un proyecto compartido con el resto de MRPs del Estado.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica actuales, cada uno con sus peculiaridades y en su contexto, son el resultado de la interacción histórica entre la propia evolución interna y la implicación crítica en la realidad educativa de cada momento. La diversidad de procesos no ha cuestionado, sin embargo, la identificación inicial con un proyecto compartido de transformación de la institución escolar, en la perspectiva de construir un modelo alternativo de Escuela Pública. (Confederación de MRPs, Conclusiones del XII Encuentro, 1991, 7)

Pero también en ese contexto la aportación de "Tamonante", tiene su propio color melódico, su timbre particular, su propio ritmo.

"Rag time": hasta 1978

Tiempo intenso y crepuscular. Años de furor y esperanza, diría el furibundo y tierno Celaya en sus *Cantos Iberos*. La aparición de un Movimiento de Renovación en Canarias se inscribe en la búsqueda, más amplia, de espacios asociativos autónomos por parte del profesorado, en el contexto de la crisis política del franquismo y los primeros años de la transición democrática²⁶⁵. No es un proceso rectilíneo, diáfano. Es más bien una búsqueda tortuosa y lenta que constituye todo un proceso de tanteo y de intuición, de pequeñas victorias y derrotas, de avances y retrocesos. Un proceso reactivo en el que la toma de conciencia por parte del profesorado está vinculada a la experiencia de condiciones de trabajo, muchas veces, penosas; a la

más con la evolución interna de los MRPs que con los acontecimientos externos de carácter institucional. Marcar las 'etapas' del MRP al son de los avatares de la política educativa es una opción no menos arbitraria y convencional que la elegida.

²⁶⁵ Desde el punto de vista teórico y socio-histórico, Marta Jiménez Jaén (1994), ha realizado un exhaustivo estudio documental sobre el movimiento asociativo del profesorado en nuestro país, desde la crisis de la Dictadura a los primeros años de la Transición. En él intenta estudiar «las condiciones en que los compromisos del colectivo de enseñantes se vinculan a proyectos transformadores de la escuela y de la sociedad en experiencias históricas concretas» (1994: 13). Si bien se centra en la conformación de los sindicatos de clase, las alusiones y conexiones con los MRPs son notorias. Remito al lector a ese trabajo y a él me referiré, necesariamente, a lo largo de las páginas que siguen.

existencia de políticas ásperas e instituciones rígidas, autoritarias, e incluso, represoras. Este proceso de búsqueda se inscribe en la propia historia y evolución del país. Parece pues indispensable seguir algunas de las líneas que conformaron este período; las políticas educativa que lo atravesaron, para pasar, sin solución de continuidad, a hablar de los antecedentes próximos del MRP "Tamonante": el Movimiento de Enseñantes y el surgimiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica que le precede²⁶⁶.

En 1975 moría el Dictador, y esa especie de régimen bonapartista surgido de la Guerra Civil, se desvanecía²⁶⁷. El propio régimen, pero sobre todo la sociedad española, habían sufrido profundas transformaciones. A pesar de la represión y la censura, la Dictadura no pudo evitar que circularan corrientes de pensamiento y movimientos políticos y culturales de la época, sobre todo en círculos universitarios²⁶⁸. Aún así, la desaparición física del Dictador no supuso el inmediato restablecimiento de las libertades. Hay un período de máxima incertidumbre y de pervivencia, *de facto*, de todo el aparato de la Dictadura que se prolongará durante un largo período, *la*

²⁶⁶ ¿Otra vez la historia de Franco? ¿Tienen todas las historias que comenzar con hechos luctuosos? Hay quizá una mal entendida necrofilia en la izquierda. Pero no se trata de una cuestión estética, sino una cuestión moral: un modesto ajuste de cuentas con el pasado. Muchas de las cosas que cuento aquí están contadas, hasta la saciedad, en otros lugares. Pero era una historia que tenía que contar, casi por necesidad, para quitármela de encima. El escribirlo ha sido una experiencia muy particular que nunca había tenido. El resultado, lógicamente, es desigual.

²⁶⁷ Régimen bonapartista, por lo menos en sus orígenes, en el sentido de que la Dictadura surge de una sublevación militar, no de un movimiento de masas previo a la toma del poder, como pudo ser el fascismo italiano o el nacional-socialismo alemán. El hecho de que este levantamiento militar asumiera la simbología falangista no significa que fuera un régimen fascista en sentido estricto. La Falange antes de la Guerra Civil era un movimiento socialmente poco significativo en España, y tenía más bien connotaciones de pistolero fascistoide. El régimen de Franco fue un régimen bonapartista en el sentido de que él se erige en la clave del arco político de la sociedad, al no haber ningún sector de la burguesía, facción o clase, con capacidad para convertirse en árbitro de la situación y con capacidad de intermediar entre los distintos sectores sociales. Quizá ésta sea una caracterización de la Dictadura más precisa que la simple calificación de régimen fascista.

²⁶⁸ No se era ajeno, en aquellos momentos, a lo que pasaba en "el resto del mundo". A pesar de los filtros de la represión y la falta de libertad, había cierta permeabilidad. Su estudio es una cuestión que, por supuesto, desborda las posibilidades de este trabajo. Las peculiares características de las postrimerías del franquismo, imprimen también un sello particular a este influjo. Javier Pradera (1993) escribía al respecto: «Los años sesenta fueron el marco temporal para una revolución de las costumbres y los valores que subvirtió en gran medida los principios rectores de las sociedades democráticas avanzadas. El pacifismo militante, la libertad sexual, las experiencias con drogas, el movimiento feminista, la insurgencia estudiantil (desde Berkeley hasta París) y la sensibilidad ecologista fueron los principales rasgos de aquella *década prodigiosa* que los españoles sometidos a la dictadura franquista sólo pudimos atisbar a través de los filtros de la represión policiaca, la censura de prensa y la beatitud nacionalcatólica» (J. Pradera, 1993:)

*transición*²⁶⁹. Quedaban en pie instituciones como el Tribunal de Orden Público, la policía del franquismo, la totalidad del aparato represivo. Permanecía indemne toda una maraña legal e institucional procedente de la Dictadura. Estábamos en los primeros pasos de la transición a la democracia, incluso en un complejo proceso político que se saldó con enormes carencias y supuso, para gran parte de la izquierda, un proceso lleno de frustraciones, por más que se haya procedido a su embellecimiento²⁷⁰.

Muchas de las personas del MRP con las que he hablado, recuerdan, de manera intensa, aquellos años. Si bien lo que pasaba en Canarias no tenía la dimensión que tuvo la oposición en los grandes centros urbanos, fabriles y estudiantiles de la Península, hubo pequeños grupos de resistencia que dejaron oír su voz²⁷¹. Juanjo

²⁶⁹ Me remito nuevamente a la nota anterior en que traté de justificar la división en periodos del estudio del MRP. Conviene insistir en la necesidad de no encorsetar, en un marco cronológico cerrado el periodo que va desde el fin de la Dictadura hasta el fin de la transición. Es éste un tema polémico y espinoso. El historiador José María López-Molina (1995), para poner de relieve la necesidad de presentar la realidad como algo dinámico y los cambios no como resultado mecánico, sino de procesos dialécticos, recurre, por ejemplo, a la inclusión de concepto de *pretransición* de Raúl Morodo. En este sentido afirma «Aunque las propuestas de los autores varían, la mayoría de ellos se inclina a considerar como inicio de la transición el atentado contra Carrero Blanco en 1973, o la muerte de Franco en 1975. En ambos casos hay peligros evidentes. Adoptar la primera fecha puede significar que el bien actualmente máspreciado y asumido por los españoles, la democracia, debe ser agradecida a la organización que más rechazo y odio concita hoy en el Estado: ETA. Considerar la segunda, por más significativa que sea, sería volver a repetir otro defecto de la primera, el de reducir los procesos históricos a un producto de los individuos y no de las colectividades sociales. Es evidente que ni una ni otra fecha contribuyen a explicar nada». La misma dificultad existe para señalar el final de la transición: si señalamos la Constitución, el "mérito" es de la UCD y de Adolfo Suárez; si la superación del golpe del 23-F, aparece la institución monárquica como garante último de la libertad; si señalamos la llegada de los socialistas al poder en 1982, los méritos serían para el PSOE. Para J.M. López-Molina, la transición sigue abierta hasta que no se constituya un estado federal y se reforme, por tanto, el Título VIII de la Constitución.

²⁷⁰ Hay lecturas diversas de este periodo de nuestra historia. Ahora, cuando se cumplen dos décadas de su inicio, estamos asistiendo a versiones historiográficas descaradamente interesadas que van desde lo que Vidal-Beneyto (1995) denomina *la immaculada transición*, a la *versión canónica*. En la primera se presenta la transición como el resultado de la evolución del franquismo, a partir de la criptodemocracia de la Dictadura. En la segunda, la *versión canónica del PSOE*, desaparece cualquier alusión a las propuestas de la izquierda revolucionaria. En todas ellas el protagonismo de la movilización popular, de la presión social, es sustituido por la actuación carismática de personas concretas o por los procesos negociadores y los pactos entre la cúpulas de los partidos. Se propicia una visión en la que desaparece o se atenúan los procesos de movilización. Todo queda convertido en una operación institucional político-jurídica. Si a eso se añade la promoción de la reconciliación nacional como condonación del pasado, empezamos a entender mejor cómo este proceso ha supuesto, *de facto*, el entierro de la memoria de la resistencia.

²⁷¹ Para un estudio de la transición en Canarias, puede verse el desigual libro de Juan Hernández Bravo de Laguna (1992), *Franquismo y transición política*; el número 13 de la

Mendoza, recuerda unos personajes y un lugar: la calle. Uno de los símbolos de aquella oposición fue la recuperación de la calle, como ejercicio de ciudadanía, como metáfora de las libertades. La calle²⁷², ocupar la calle, manifestarse, *saltar*, era reconquistar los derechos conculcados. Lo contaba así:

—Trajimos también a Fabricio, Fabricio Caivano²⁷³. ¡Qué curioso!, porque yo recuerdo, todavía tengo la imagen de Fabricio Caivano, que se quedó en casa. Y lo recuerdo al tío con un anorak, y *el nota* absolutamente *flipado* cuando le dijimos que iba a haber una manifestación pro-amnistía, aquí, en Santa Cruz. Era la primera manifestación pro-amnistía que se hacía. Y entonces, se veía que *el nota* tenía un rodaje tremendo, porque cuando empezó la manifestación, todos nosotros novatos, de lo que era una manifestación, mientras que él, se veía que estaba rodado, y ya sabía por donde había que meterse, qué era lo que había que hacer..., un verdadero experto, y tal. Y él se veía que se encontraba absolutamente a sus anchas. Recuerdo la imagen de él trepando por entre los manifestantes y tal. Nosotros un poquillo más cohibidos, y detrás nuestro recuerdo a Burriel, Eugenio Burriel, el que fuera después Delegado del Gobierno en Valencia [...]. Pues eso... Fabricio y Paco Hernández le dieron una dimensión bastante política... (Entrevista con Juanjo Mendoza)

El franquismo se había convertido en una especie de «*chinoiserie* a la gallega», antiliberalismo político que no económico, como diría F. Sabater, negando las libertades en toda su extensión y como constante. Pero no sólo acabó con las libertades, sino que organizó la no libertad. A pesar de ello, atrás quedaban de manera confusa dos de los elementos ideológicos del periodo de guerra que, con algún arreglo cosmético, permanecerían hasta los años que analizamos. El primero, fue el totalitarismo político: exaltación del Estado; antiparlamentarismo; antiliberalismo; intentos de constitución del partido único; concentración de poderes en una persona y exaltación carismática del Jefe; existencia de una élite política como línea de mando; control sobre los medios de comunicación; control sobre la educación, etc. Y el

revista *Disenso*, dedicada monográficamente a este tema; o, Alfonso O'Shanahan (1983), *La transición democrática*.

²⁷² El grupo musical "Los Sabanderos" popularizó, por entonces, una canción que se llamaba precisamente "La calle", basada en un poema de Agustín Millares Sall, legendario bate de la izquierdas canaria. Poema que utilizaba el poderoso símbolo de la recuperación de la calle como recuperación de la libertad. Decía así: "La calle que tú me das, calle ausente todavía, no ha de ser tuya ni mía, calle de todos será". Resonaban también los ecos de las combativas canciones de Paco Ibáñez, como aquella que ponía música a un poema de Gabriel Celaya, y que la juventud callejera y comprometida, cantaba con emoción: "¡A la calle!, que ya es hora de pasearnos a cuerpo y decir que pues vivimos anunciamos algo nuevo".

²⁷³ Se refiere a las I Jornadas de Educación, a las que asiste invitado Fabricio Caivano, Director de la revista *Cuaderno de Pedagogía*, organizadas en la Escuela de Magisterio en el año 1976.

segundo, el nacional-catolicismo que otorgará a la Iglesia Católica una desproporcionada presencia en la vida pública y el monopolio de la enseñanza: carácter confesional de la educación en general; enseñanza obligatoria de la religión y la moral católicas; derecho a inspección por parte de la Iglesia; y subsidiariedad del Estado en materia educativa²⁷⁴. En la Escuela de Verano de la FREMPA, celebrada en Viznar, en 1992, a dos pasos del lugar donde sucedió el martirio de Lorca, Antonio Muñoz Molina se dirigía a los maestros y maestras que atestaban el local, y calificaban el franquismo como «dictadura de mesa camilla, de curas malolientes, de lo más cerrado, mezquino y ruin».

Sin embargo, la Dictadura no fue un período homogéneo. Manuel de Puelles Benítez (1980), sitúa en 1956, con la entrada en el Gobierno de López Rodó y los tecnócratas del *Opus Dei*, la irresistible ascensión de la ideología que fecundaría la Ley General de Educación y que seguiría haciendo estragos décadas después. Reflejo de este giro del régimen fueron: el Plan de Estabilización, el fin del período autárquico, los Planes de desarrollo, la tímida apertura al exterior... Ideología que suponía

de una parte, un intento de modernización del Estado, trasladando al sector público los criterios propios de la empresa privada —racionalidad y eficacia—; de otra, un intento de eludir las consecuencias derivadas de la libertad política, implantando en su lugar la libertad económica. Se perfila así una nueva ideología que oculta su nombre pero que, en cambio, defiende nuevos valores que a la larga impregnan el ambiente: la exaltación del consumo de bienes y servicios, el desplazamiento del "político" por el "técnico" o el "experto", la formación de una amplia clase media que sirve de "colchón" entre las clases tradicionales de carácter histórico, el crecimiento del nivel de renta como elemento del sistema productivo, etc. Estamos lejos del modelo totalitario de los primeros años del régimen y del nacional-catolicismo. Comienza también una época de distanciamiento de la Iglesia respecto del régimen que solo en la década de los años setenta se trocaría en hostilidad más o menos encubierta. No obstante, subsiste el régimen autoritario de la dictadura, o el régimen de poder personalizado. El *substratum* último del régimen no varía. La libertad política y la igualdad no tienen cabida dentro del sistema. (M. de Puelles Benítez, 1980: 399-400)

En el terreno educativo los intentos reformadores de la Dictadura fueron un fiel

²⁷⁴ La revista *Cuadernos de Pedagogía* publicó un número monográfico y extraordinario en septiembre de 1976, memorable, titulado Fascismo y Educación, al que remito. En él se analizan las estructuras sociales en que se desarrolló la escuela durante este período de nuestra historia; se descubren sus claves ideológicas, en versión educativa; y se trata de «desentrañar el sentido de una práctica en la que fuimos compulsivamente metidos desde nuestra edad escolar y en la que continuamos inmersos» (C. de P., 1976: 2).

reflejo del giro tecnocrático del régimen²⁷⁵ y, simultáneamente, una fuente de contradicciones y conflictos, que recorrieron las lentas horas y los veloces años de la década de los setenta²⁷⁶. La modernización y racionalización del aparato productivo y la intensificación de la racionalización de la administración, no sólo provocan un aumento de la cualificación profesional, sino un aumento espectacular de la conflictividad social²⁷⁷. La educación se ve afectada de manera fundamental por este contradictorio proceso de modernización²⁷⁸.

Todo el periodo que va de las postrimerías del franquismo a los primeros años

²⁷⁵ Remito en este punto al Capítulo 6 del libro F. Beltrán Llavador (1991), *Política y reformas curriculares*, donde se desgranar gran parte de las medidas de racionalización técnica impulsadas desde el Ministerio de Educación y Ciencia —cambio de nombre nada casual que sustituye al de Instrucción Pública— en la década de los sesenta, por el tecnócrata Manuel Lora Tamayo: cambio de orientación de las funciones de inspección que pasa a desarrollar funciones de tipo técnico con la consiguiente pérdida de autonomía del profesorado; institución de los niveles mínimos; pruebas de valoración del rendimiento escolar (se establecen niveles de aprendizaje y rendimiento escolar dentro de la nueva unidad temporal del curso académico; intento de pasar del control de los procesos al control de los productos; planificación por objetivos); Campaña Nacional de Alfabetización; nuevas iniciativas legislativas en primaria, bachillerato y formación profesional (Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria; Ley de Enseñanza Primaria); aumento de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años; creación del cuerpo de directores de grupos escolares; extensión cultural al medio rural; creación de los servicios de psicología escolar y orientación profesional; reforma de los estudios de Magisterio; etc. Medidas que ponen de manifiesto la instilación en el sistema educativo de los supuestos modernizadores de los nuevos gestores del Estado y que en su conjunto preparan el terreno para la Ley General de Educación de 1970.

²⁷⁶ Como han mostrado, entre otros, M. Puelles (1980), respecto al conjunto del periodo; J. Carbonell (1992), con respecto a los movimientos sociales y a los MRPs; F. Ortega (1992), en relación a los aspectos ideológicos; M. Jiménez (1994), referida a las protoorganizaciones sindicales del profesorado; y F. Déniz (1994), en relación al movimiento estudiantil.

²⁷⁷ En este sentido M. Jiménez remite a un texto esclarecedor del historiador Manuel Tuñón de Lara, que no me resisto a citar: «Estructural y coyunturalmente el régimen es impugnado por los sectores sociales del bloque que se perfila frente a él: obreros y estudiantes, clases medias de las nacionalidades catalana y vasca. Y se asiste a una divergencia creciente de los medios eclesiásticos y del Poder. Pero la impugnación esencial, que engendra la conflictividad, son las huelgas obreras y universitarias. Desde luego, no plantean formalmente la cuestión del Poder, sino reivindicaciones limitadas, que se 'politizan' inmediatamente al chocar con las normas prohibitivas del régimen» (En M. Jiménez Jaén, 1994: 112).

²⁷⁸ Intentos parciales de reforma del sistema educativo se producen en la década de los sesenta con el ministro Lora Tamayo: Ley de Enseñanza Primaria de 1964; Ley de Extensión de la Enseñanza Media, de 1962. Consecuentemente se produce un aumento notable de la escolarización y del número de profesores

de la transición, quedará marcado por la impronta de la Ley General de Educación²⁷⁹. Los movimientos sociopolíticos de resistencia, centraron su actividad en la incriminación de la impuesta Ley General de Educación. Sin duda, una de las leyes educativas de mayor calado que han existido en la historia educativa reciente de nuestro país, como intento de reforma global de la enseñanza²⁸⁰. La Ley General de Educación aprobada por las Cortes franquistas el 4 de agosto de 1970, y precedida de la publicación del Libro Blanco, al margen de sus posibles bondades, nació deslegitimada para ese movimiento y para el conjunto del movimiento democrático²⁸¹. Con la

²⁷⁹ Para una visión general del sistema educativo español durante el franquismo hasta la Ley General de Educación, puede verse *La enseñanza en España*, publicado por Comunicación en 1975 y cuyos autores, bajo la denominación de Col·lectiu d'Educació, fueron V. Bozal, L. Paramio, E. Alvarez, Magdalena Pérez y M. Pérez Galán; también, el libro ya citado de Manuel Puelles Benítez (1980); o el de G. Cámara Villar (1984), *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo, 1936-1981*. Así mismo, el Equipo de Estudios, publicó en 1975, en el nº 9 de *Cuadernos de Pedagogía*, una extenso análisis, «Panorámica de la educación desde la Guerra Civil».

²⁸⁰ M. Jiménez (1994) dice al respecto que la LGE «se mueve en un contradictorio sentido: de un lado no cabe la menor duda de que constituía un intento de extrapolar, al ámbito educativo, los proyectos de modernización económica y social que se habían puesto en marcha a través de los Planes de Desarrollo; sin embargo, tal como afirma S. Morgenstern de Finkel "al mismo tiempo la reforma fue una parte importante de un proyecto político orientado a la perpetuación de la misma estructura del poder de clase después de la dictadura". Este proyecto no podía sustentarse en medidas estrictamente represivas, tal como propugnaban los sectores del Régimen más reacios a la política del *Opus*, sino que aparece como una prioridad la necesidad de construir las bases para un nuevo consenso entre diversos sectores de la sociedad civil, de modo que las dinámicas conflictivas desplegadas en aquel contexto, con un gran protagonismo del movimiento obrero, no siguieran encontrando respaldo entre núcleos sociales hasta entonces desvinculados de los compromisos transformadores. La reforma de los setenta pudo jugar un importante papel, en definitiva, en un proyecto que trataba de instaurar nuevos equilibrios sociales que dieran legitimidad al orden social establecido. En esta estrategia de legitimación, las condiciones a las que se enfrentaba el *Opus* no eran precisamente cómodas: la legitimidad se apoya en la construcción de una imagen donde se intenta mostrar al Estado como un "aparato administrativo neutral", que actúa de árbitro en los conflictos entre los distintos sectores e intereses sociales y, en el caso español, ello suponía intentar construir una nueva imagen para una forma dictatorial de Estado que se había construido a raíz de un Guerra Civil, que actuaba a través de diversas formas de represión y control de la población y que se sustentaba a través de un complejo entramado de fuerzas políticas, ideológicas, militares, sociales y económicas con grandes dificultades para compartir y asimilar la pretensión de "neutralidad" del propio Estado» (M. Jiménez Jaén, 1994: 124-125).

²⁸¹ La génesis de las reformas educativas en nuestro país tiene un espesor numérico considerable, puede consultarse al respecto el libro de F. Beltrán Llavador (1991), donde se analizan el conjunto de reformas desde 1936 hasta la actualidad. Para una cronología de las reformas planificadas que afectan al periodo que estudio en este trabajo, véase *Apéndice 13*, que recoge, de manera especial, la actual reforma definida por la LOGSE y sus desarrollo normativo, de manera particular, el de Canarias.

frase, *libro blanco*, *tiempos negros*, sintetizaban de forma mordaz F. Caivano y J. Carbonell su aparición:

Un coherente y bien preparado equipo de tecnócratas, alejado de la mística habitual por entonces, va a publicar el Libro Blanco, feroz crítica del sistema educativo español, de su clasismo, sus lacras y miserias. La propuesta alternativa se expresará en el texto de la Ley General de Educación; en síntesis se trata de poner en marcha una renovación pedagógica, que reestructure el entero sistema educativo poniéndolo al nivel de las modernas escuelas estatales europeas, en especial el de la escuela francesa en el que se inspira. La reforma se inicia del único modo posible en el marco político de ese momento: de modo escasamente democrático. (Fabricio Caivano y Jaume Carbonell, 1979: 10)

Representó, como digo, la culminación del proceso de modernización tecnicoburocrático en el terreno de la educación —proceso aún no concluido²⁸²—, y que tuvo sus orígenes en la instauración, tres lustros antes, de esa nueva orientación ideológica. En opinión de F. Beltrán Llavador,

las alusiones curriculares de la ley constituyen más bien un discurso ideológico que apunta a las grandes metas reasignadas por ella al conjunto del sistema educativo y a su misión en la más amplia transformación social. Forma parte de ese discurso ideológico, por ejemplo, la declaración según la cual "la nueva Ley General de Educación señala el punto de partida para una renovación profunda del sistema educativo nacional y constituye el marco de referencia y el cauce de un proceso cuyo objetivo fundamental es proporcionar más y mejor educación a todos los españoles a través de la expansión y democratización de la enseñanza". Pero, como en todo discurso ideológico, a través de él se encubren otros propósitos. Lo que en este caso se mantiene oculto tras esa declaración es que un sector de los implicados en el gobierno, aspirante a la hegemonía, sentía la necesidad acuciante de presentar una nueva imagen, más "moderna" ante el conjunto de las naciones desarrolladas, a la vez que buscaba con ello, adaptar el sistema para hacer frente a la imperiosa recualificación del sector laboral. (Francisco Beltrán Llavador, 1992: 201)

Simplemente, era una ley que llegaba tarde: el sistema educativo español había sido incapaz de dar respuesta a la transformación social, económica y cultural del país, producida durante la década anterior: industrialización, urbanización, fuertes movimientos migratorios, mecanización agraria, aumento espectacular del sector

²⁸² Todas las reformas y movimientos reformadores despliegan un ritual específico que afecta, en muchas ocasiones, exclusivamente al discurso, en el que subyacen elementos ideológicos que lo delatan (T.S. Popkewitz, 1987, 1988, 1990). Sobre el enorme papel conformador de la ideología y de las prácticas curriculares del profesorado, transmitido en la LGE, da buena cuenta Beltrán Llavador, en otro trabajo, donde afirma: «Preguntados los profesores por las que, a su juicio, constituían las principales innovaciones de la reforma educativa, las respuestas se centraban en la *programación por objetivos*, la *evaluación continua* y los cambios en los *contenidos de las materias*, especialmente en Lengua, Matemáticas y Tecnología» (F. Beltrán Llavador, 1992: 193).

servicios²⁸³. La LGE concitó la crítica de los sectores de izquierdas y su desarrollo coincide con el período más virulento de las reivindicaciones de todos los movimientos sociales (J. Carbonell, 1992). Será el hilo conductor de las reivindicaciones del sector progresista de la enseñanza, el muro contra el que se lancen todos sus dardos²⁸⁴. «En realidad, lo que terminó gestándose —dice M. Jiménez— en el transcurso de estas experiencias no fue tanto una 'conciencia profesional' como una conciencia política crítica frente al autoritarismo del gobierno y de sus aliados» (M. Jiménez Jaén, 1994: 107). Desde cierta posición complaciente se le otorgaba el ser una ley que planteó la globalidad de los problemas sobre educación que tenía el país, pero que estaba limitada por el contexto político y que fracasó por la falta de financiación²⁸⁵. En abril de 1977 *Cuadernos de Pedagogía* no duda en entonar el *réquiem por una Ley*, tras el voluminoso Informe gubernamental elaborado por la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación, donde se constataba la enorme distancia entre la maltrecha situación educativa y el quietismo y la esclerosis de la política oficial²⁸⁶.

²⁸³ Ignacio Fernández de Castro (1977), en aquel libro memorable que constituyó casi el manual del buen impugnador de la LGE: *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, la sitúa dentro de los cambios estructurales que vive el país. La LGE viene a ser la respuesta al proceso de acumulación capitalista, a la explosión demográfica que se produce en los años sesenta, y se convierte en un instrumento de cualificación de sectores del proletariado y de las clases medias.

²⁸⁴ Más que contra la ley en sí, que formalmente tenía muchos aciertos, su desarrollo práctico es el que provoca la salida a la superficie de gran parte de los males de la educación en España. El caso del profesorado es palmario: la expansión de la escolarización, trajo como consecuencia el aumento del número de profesores, tanto en EGB como en EEMM, y el aumento espectacular de alumnado en la Escuelas de Magisterio. Esta expansión no se correspondió con una adecuada política económica, lo que suponía la precariedad de las condiciones sociolaborales del profesorado.

²⁸⁵ El panorama educativo anterior a 1970 en Canarias, por lo que respecta a la educación Primaria era el siguiente: Tasa de escolarización en torno al 50% , con incrementos sólo en zonas urbanas hasta un 68% en 1967; alarmante falta de puestos escolares, (que provocará a partir de los 70, la aparición de las llamadas aulas habilitadas) y obsolescencia de toda la infraestructura educativa, que hace de la masificación algo normal en Canarias antes de la constitución del sistema educativo como un sistema de educación de masas (ver al respecto y para mayor número de detalles, M. Alvarez, 1980: 63-201).

²⁸⁶ El número 28 de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, elaboró un *contrainforme*, necesariamente crítico con respecto al Informe de la Comisión, donde se analizan problemas tales como la situación de la escolarización en los distintos niveles de enseñanza, la financiación, el profesorado, las construcciones escolares, la calidad de la enseñanza, la masificación y la inspección. Concluye con una encuesta entre las personas vinculadas a la citada Comisión, en la que se puede encontrar, desde la perspectiva de los propios evaluadores, repuestas como ésta: «A mi entender la principal conclusión que se deriva de los resultado de este Informe es que la Ley General de Educación de Villar Palasí, a sólo 7 años escasos de su promulgación, resulta trasnochada y anacrónica, por tecnocrática y desarrollista, y su aplicación ha creado más problemas que los que intentó

La LGE supuso, también, un intento de inflexión profesionalizadora del trabajo docente y de rehabilitación social de la figura del profesorado como profesionales. Intento que tuvo una enorme carga retórica, pero que también se tradujo en políticas de corte reformista, como la reestructuración de la formación inicial del profesorado, convirtiendo las vetustas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias; se reforma su curriculum centrándolo en las disciplinas científicas; se regula la competencia docente y la autonomía profesional, desde una perspectiva puramente instrumental y técnica. La profesora Marta Jiménez que ha estudiado meticulosa y críticamente estos aspectos, opina lo siguiente:

La imagen "profesional" tecnocrática diseñada en la Reforma insistía particularmente en el carácter "técnico" del trabajo docente no sólo para superar los moldes vocacionalistas y patrioterros del pasado, sino también para extender una nueva conceptualización educativa que excluyera la posibilidad, entre el profesorado, de vincular su labor educativa a preocupaciones y aspiraciones de carácter político e ideológico alternativas y críticas frente al orden establecido. Se defendía la "profesionalidad" docente mostrando la labor educativa como "técnica" y, por tanto, como política e ideológicamente aséptica; así, se intentaba que el objeto de las preocupaciones e intereses formativos y "profesionales" del profesorado viniese dado estrictamente por los *medios* educativos y se dejase a un lado la reflexión y búsqueda de alternativas en torno a los fines y las mismas condiciones bajo las que se impartía la enseñanza. (M. Jiménez Jaén, 1994: 138-139).

A partir de los setenta los conflictos se multiplican y aceleran. La lentitud de la aplicación de la LGE, la precipitación ministerial por su desarrollo, los problemas de financiación, el incumplimiento de la gratuidad y de la democratización del sistema y el empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado, hacen que se incremente su rechazo y que se inicie la conformación del movimientos de enseñantes. «El 14 de febrero de 1972 se produce la primera repulsa masiva a nivel de todo el Estado español en contra de la aplicación de la nueva ley, que intentaba imponer el *numerus clausus* en la Universidad. El año siguiente se inicia la gran huelga de maestros estatales que es la primera que se produce entre funcionarios desde 1939» (Biel Dalmau, 1975: 33)²⁸⁷.

resolver» (C. de P., 1877: 56).

²⁸⁷ No menos precaria era la situación del profesorado no numerario de EEMM, en plena expansión en este periodo, lo que lleva a M. Fernández Enguita (1992) a hablar de desarrollo espectacular de este nivel de enseñanza durante la vigencia de la LGE, pero también a resaltar sus efectos perversos. Por ejemplo, sobre el profesorado: discriminación retributiva y bajos salarios, inestabilidad laboral, precariedad contractual, y obsolescencia de las formas de acceso. Situación a la que habría que añadir el aumento de las medidas de control policial o cuasipolicial, como los informes sobre antecedentes penales, de "buena conducta" y de la dirección de los centros. La primera huelga generalizada de PNNs comienza en el primer trimestre de 1974. Para J. Carbonell «entre 1972 y 1977 se suceden,

La continuidad de la política educativa caracteriza los años posteriores a la muerte de Franco. Después de la espectacularidad de la LGE, es difícil encontrar ninguna política equiparable, si exceptuamos la Constitución de 1978. Momento al que se llega bajo el liderazgo político de la UCD, el fracaso de la oposición para liderar la transición —"ruptura democrática"— y la habilidad de los sectores reformistas del régimen para negociar la progresiva transformación de las instituciones. Los Ministerios de educación desarrollaron una política defensiva y autoritaria. A Cruz Martínez Esteruelas se le atribuye una frase, sobre los MRPs, que tuvo mucho eco: "estos escuelas de verano, son —decía— un sarampión veraniego". Y es que, seguramente, desde las alturas estos grupos se debían contemplar como una suerte de asonada pacífica, pero tumultuaria.

* * *

Lo descrito hasta aquí es una aproximación al panorama político en el que surge el MRP. Pero el substrato directo del que nace obliga a buscar sus antecedentes inmediatos en dos núcleos organizados del profesorado: de una parte es deudor del Movimiento de Enseñantes y de otra de los Movimientos de Renovación Pedagógica peninsulares —fundamentalmente de "Rosa Sensat y del Movimiento Freinet agrupado bajo las siglas de ACIES—. Núcleos que en muchos lugares estaban superpuestos:

La primera noticia de Freinet me llegó —decía, no hace mucho, Jaume Carbonell— en la Escola d'Estiu de Barcelona a finales de los sesenta. [...] Aquellas primeras Escuelas de Verano eran espléndidas islas de libertad dentro del desierto cultural de la larga noche franquista donde las nuevas ideas eran acogidas con inusitado entusiasmo. (J. Carbonell Sebarroja, 1996: 8)

Desde la perspectiva actual, la constitución y la progresiva articulación de estos dos núcleos de resistencia y contestación del profesorado pueden parecer una respuesta lógica a la situación histórica, pero cualquier simplificación oculta las enormes dificultades que suponían conformar una contestación crítica a la política educativa y a la situación social del país.

En primer lugar el MRP está vinculado al Movimiento de Maestros, o

casi anualmente, las huelgas de los PNNs de Instituto y Universidad, por la estabilidad (que incluye el rechazo a las oposiciones y la petición de otras formas de acceso), la equiparación salarial y de categorías, en la perspectiva del cuerpo único de enseñantes y la gestión democrática de los centros» (J. Carbonell, 1992: 242).

Coordinadora de Maestros y, en menor medida al de PNNs²⁸⁸. Estas fueron organizaciones singulares que acogían, impulsaba y coordinaban las movilizaciones socio-laborales y políticas del profesorado de EGB y EEMM al no existir sindicatos propiamente dichos, ni un marco legal que los sustentara²⁸⁹. El Movimiento de Maestros era un conglomerado de personas, grupos y corrientes de distinta procedencia y naturaleza, unidas por la necesidad de lograr cambios profundos en la enseñanza en el marco de un Estado Democrático de Derecho y, consiguientemente, el ejercicio pleno de las libertades y derechos políticos y sindicales, así como un conjunto de reivindicaciones sectoriales de tipo laboral que aglutinaban a un gran número de profesores y profesoras. Su amplitud numérica hacía de estas protoorganizaciones socio-políticas auténticos movimientos de masas. Organizaciones, sin embargo, estructuralmente débiles, tenían su fuerza en las asambleas y en las movilizaciones. Su núcleo más dinámico estaba formado por la intensa actividad de personas que militaban en partidos, clandestinos o semiclandestinos, como el Partido Comunista²⁹⁰, y en minoritarios partidos de izquierda, así como personas encuadradas en organizaciones cristianas antifranquistas como la HOAC, la JOC y la JEC. En Canarias el colectivo impulsor del Movimiento de Maestros reflejaba esta composición calidoscópica, que se agrupó inicialmente en la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de La Laguna²⁹¹.

²⁸⁸ El origen de los Movimientos de Renovación hay que conectarlo inevitablemente, también, a la emergencia de otros movimientos sociales del tardo franquismo y por tanto, al Movimiento Estudiantil y al Movimiento de PNNs de Universidad. Ya hemos aludido al del profesorado de Enseñanzas Medias. El conjunto de la resistencia en el seno de la enseñanza en nuestras Islas en las postrimerías de la Dictadura, estaba constituido, por profesorado de Enseñanzas Medias y por PNNs de Universidad, en alianza ocasional con el Movimiento Estudiantil como señalan M. Jiménez Jaén (1994) y F. A. Déniz Ramírez (1994). Muchas veces la conexión, no formal, se producía por la incorporación de personas procedentes del Movimiento estudiantil, donde proyectaban su experiencia.

²⁸⁹ Un análisis comprensivo de la originalidad de este tipo de plataformas debería abordar los objetivos que planteaba —el análisis de la realidad que se hacía, las metas que se proponían, sus *tablas reivindicativas*—. Pero también sería bueno observar las formas de organización en que cristalizó y las formas de lucha que utilizaban.

²⁹⁰ Recuérdese que la legalización del PC se produce el 9 de abril de 1977 y las primeras elecciones al Parlamento Español el 15 de junio de ese mismo año. Sin embargo el Movimiento se inicia a principios de los 70. Tres años antes se había constituido en torno al PC la Junta Democrática y el PSOE había propiciado, en 1975, la Plataforma de Convergencia Democrática.

²⁹¹ Según me cuenta uno de sus fundadores, Manuel Fernández Reyes, esta iniciativa no fue exclusiva de Canarias, llegándose a hacer alguna reunión estatal de asociaciones similares. La Asociación que sirvió de "tapadera" para la actividad del Movimiento, fue el vivero principal del Movimiento de Maestros. El propio Manuel Fernández, cita de memoria algunas de las personas que recuerda como más activas: Alicia Díaz Luis, M^a Blanca Gabaldón, José Galván de la Cruz, Josefina Pérez González, Miguel Angel Gil,

También los Colegios de Doctores y Licenciados jugaron un papel relevante en el proceso de constitución del movimiento de enseñantes, fueron "espacios de libertad". Es el caso de los CDL de Madrid, Barcelona o Valencia. En las Bases de Discusión aprobadas en la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados que se celebró en Madrid en el mes de enero de 1975, lo que se conoció como *Alternativa democrática a la enseñanza*, se proponían trece puntos que lograron con el tiempo el apoyo de todo el movimiento de enseñantes. Estos puntos eran: 1. Dirección democrática de la política educativa; 2. La enseñanza como servicio público fundamental, cuya responsabilidad corresponde al Estado; 3. La enseñanza será gratuita a todos los niveles; 4. Contenido racional y científico y libertad de cátedra; 5. Inclusión de las realidades culturales, históricas, sociales y lingüísticas de Cataluña, Euzkadi y Galicia; 6. Escolarización total; 7. Ciclo único; 8. La capacidad profesional como aspecto fundamental del derecho a la educación; 9. Reforma de la enseñanza superior; 10. Cuerpo único de enseñantes; 11. Sindicato único de enseñantes; 12. Gestión democrática de la educación; y 13. Defensa de las libertades democráticas, de reunión, huelga, asociación, manifestación, expresión y amnistía política y sindical²⁹².

Estos Colegios tuvieron que ver con los orígenes del movimientos de enseñantes de una forma decisiva, como explica Mariano Pérez Galán (1992), con la elaboración de "alternativas democráticas a la educación". Documentos que fueron ampliamente difundidos y debatidos. La razón que está en la base del papel jugado por los CDL no es solamente por las posibilidades que ofrecían desde la legalidad, sino por el incremento de sus asociados como consecuencia de ser la colegiación un requisito para impartir clase en los centros de secundaria²⁹³. Esto explica, en parte el

Manolo Marrero Morales, Toña Déniz, entre otros. Muchas de ellas se integrarían después al Movimiento de Escuelas de Verano y en los sindicatos, especialmente en el STEC y, en menor medida, en CCOO. Josefina Pérez González, que fue la Presidenta de la Asociación, me contó, también, que la orientación no fue exclusivamente sindical. Había un sector empeñado en crear una especie de Colegio Profesional, similar al Colegio de Doctores y Licenciados (CDL). Posición minoritaria que, finalmente no se impuso.

²⁹² La reproducción del documento completo puede verse en el Prólogo que el Col·lectiu d'Educació (1975), hace al libro *La enseñanza en España*. Este texto guarda grandes similitudes con el elaborado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia. Ambos aparecen, también, en *Por una reforma democrática de la enseñanza*, editado por el Seminario de Pedagogía de Valencia, en 1975. Ignoro las fuentes y la composición del grupo que redactó los primeros borradores de la "Alternativa", pero sospecho que utilizarían, o conocerían el *Plan de Reforma Langevin-Wallon*, presentado al Ministerio de Educación francés en 1947 (en Leónidas Merani, 1969: 155-193) y las *Bases para un programa de Instrucción Pública*, elaborado por Lorenzo Luzuriaga y adoptado como programa educativo del PSOE en 1920.

²⁹³ Así, por ejemplo, el CDL de Madrid pasa en la década de los 60 de dos mil, a ocho mil quinientos colegiados. Hay que pensar que en 1960 la enseñanza privada escolarizaba al 82,7% de la población de Bachillerato, y que diez años después todavía retenía el 67, 7

que el movimiento de enseñantes tuviera su origen en el profesorado de enseñanza privada y en el sector de Enseñanzas Medias, con una demanda muy fuerte hacia el Estado de creación de puestos de trabajo en el sector público. En Canarias, el papel de los CDL fue más modesto, copado por una dirección progresista, ponían a disposición de diversos colectivos su infraestructura e hicieron, también, alguna declaración pública de apoyo a reivindicaciones del profesorado²⁹⁴. Manolo Marrero lo recuerda así:

—Los *penenes* estaban más organizados. Los *penenes* de la universidad, después los de Medias. [...] En el Movimiento *penenes*, había gente tan, posteriormente, así importante en la política canaria como Jerónimo Saavedra, o Luis Balbuena, o Luis Fajardo, por decirte algo ¿no?, de tres personas que estaban, pues representando al Movimiento de PNNs, incluso en reuniones, en coordinadoras en todo el Estado. Y otra gente más, Paco Tovar... Entonces, después fue el Movimiento de *penenes* de Medias, y posteriormente fue la Coordinadora de Maestros. Que todos utilizábamos, en este caso, tanto los de Medias como los de Maestros, utilizábamos el CDL, como lugar de encuentros. (*Entrevista a M. Marrero*).

Varias de las personas que he entrevistado, en este trabajo, participaron tanto en las Escuelas de Verano como en eventos anteriores siendo aún estudiantes de la Escuela de Magisterio y miembros activos del Movimiento Estudiantil. Así, Manuel Marrero —que fue delegado de la Escuela de Magisterio de La Laguna—, Humberto Ramos, Charo Guimerá, Paco Luis Lemes, Manuel Fernández, Antonio Cabrera. El testimonio oral que he obtenido generosamente de Federico Roldán, uno de los líderes del Movimiento de PNNs de Enseñanzas Medias de Canarias, y uno de los seis miembros de la Permanente de la Coordinadora Estatal —junto con los representantes de Madrid, Málaga, Sevilla, Galicia y Cataluña—, da el tono exacto de lo que pudo ser aquel movimiento:

—Recuerdo una movilización que hicimos en Las Palmas en el curso 1971-72,

% del alumnado de este nivel.

²⁹⁴ Con motivo de la celebración, en 1978, de la I EVC apareció en la prensa local un artículo titulado «Escuela de Verano de Canarias. Una experiencia para un nuevo planteamiento. Opinan varios profesionales de la enseñanza», donde aparece W. Wildpret, F. Rubio Royo, F. García Manrique —que entonces era Decano del Colegio y miembro de la dirección del PC en Canarias—, M. Pereyra, Director del ICE de la Universidad de La Laguna (*El Día*, 22/6/78). Resulta significativo, a este respecto, que en la I EVC participara el profesor Eloy Terrón, Presidente del Consejo Nacional de los Colegios de Doctores y Licenciados (*El Día*, 12/7/78) que junto con Gómez Llorente habían logrado la dirección del CDL de Madrid en una candidatura progresista. Esta cierta apoyatura institucional contribuyó a la consolidación del Movimiento Unitario de Maestros. No obstante el Movimiento, que tuvo mayor amplitud y un marcado carácter político y reivindicativo, desbordó los límites que ofrecían los Colegios.

cuando estaba de interino. Fue una pequeña huelga de un día. Pero las cosas estaban tan mal y la represión era tan brutal que a nosotros nos pareció un triunfo. Lógicamente detrás de estas medidas de presión había personas comprometidas políticamente, encuadradas sobre todo el PC. Por ejemplo Alberto Anaya y otra compañera, cuyo nombre no recuerdo. A los dos les costó el puesto de trabajo, después de los informes policiales exigidos a la dirección del centro. Te lo cuento como algo ilustrativo de las dificultades con las que se inició el Movimiento. La Coordinadora empieza realmente a tomar auge después de la muerte de Franco. Antes de las Navidades de 1975 se inicia una huelga muy fuerte a nivel Estatal. Aquí nos sumamos en enero de 1976, a la vuelta de las vacaciones de Navidad. Asistí a una reunión en el Paraninfo de la Universidad donde recuerdo que Jony dio la cara. Otra persona muy activa fue Celsa Fariña. Esta movilización y prácticamente el resto, durante todo este periodo, estaban motivadas por el problema de la estabilidad laboral. La Coordinadora Estatal se funda en el curso siguiente. Por Tenerife asistía yo y por Las Palmas, Armando —el que luego fue de CCOO—. El año siguiente fue la movilización más importante. Primero estuvo Celsa en la Coordinadora Estatal, luego yo. Estaban representadas cincuenta provincias. Hubo un momento en que el MEC ¡libera a los seis miembros de la Permanente, nos pone sustitutos en nuestro centro y nos paga los desplazamientos a Madrid! Recuerdo que en la primera reunión nos recibió el Director General de Enseñanza Media y el de Personal, pero oficialmente no recibía a la Permanente de la Coordinadora, sino a una Comisión de los Colegios de Doctores y Licenciados, incluso nos acompañaba un procurador en Cortes relacionado con los Colegios, del que prescindimos en cuanto fue posible. La movida de los Colegios de Doctores y Licenciados fue una cuestión distinta. En Madrid el P.C. y el Partido Socialista, practicando la política entrista de copar o penetrar en todos los espacios institucionales, habían conseguido un triunfo importante logrando que Eloy Terrón fuera Decano y Luis Gómez Llorente, Vicedecano. Siempre existió una cierta coordinación con el Movimiento de Maestros, o por lo menos, todos nos conocíamos y sabíamos qué es lo que pasaba. La coordinación se intensifica cuando conseguimos controlar los nombramientos de interinos que hasta entonces estaban sujetos al arbitrio de los directores de centro. Pero el movimiento tenía un funcionamiento cíclico y así recuerdo que cuando el *Boicot del 77* la mayoría ya había terminado el curso. Un grupo de personas hicimos un comunicado y tuvimos reuniones pero fue imposible montar acciones conjuntas. Recuerdo que Ramiro Rivas nos lo reprochaba. En fin lo de la Coordinadora de PNNs fue un movimiento muy diverso. Fue una historia distinta en cada sitio. La UGT se desligó pronto de ella, pero esto no afectó de forma grave. El problema fue cuando rompió CCOO. Llega un momento en que no ven la posibilidad del contrato laboral, cuestión que nos llevó infinitas horas de discusión. Esto se produjo en 1978. El movimiento dura de forma efectiva hasta el año 1979 en que se logran unas oposiciones monstruosas en que prácticamente todo el mundo se funcionariza. Ese fue el final. Ese mismo año, en enero de 1979, volvemos a hacer varias reuniones y en Tenerife decidimos mayoritariamente integrarnos en el STEPC» (Conversación con Federico Roldán: ver *Diario*, 7/10/93).

El conflicto de 1977 fue oportunamente recogido en *Cuadernos de Pedagogía*, que decía de forma ilustrativa: «Los PNNs de Instituto van a entrar hoy 14 de febrero, en la quinta semana de huelga, tras cuatro entrevistas infructuosas con el MEC. El conflicto afecta unos 12.500 profesores, de más de 600 centros y a más de 350.000 alumnos. La envergadura de esta huelga sólo es comparable a la que emprendieran los

maestros estatales el pasado trimestre o a la de hace un par de cursos de los PNNs de Universidad. La lucha por la estabilidad afecta al conjunto de sectores de la enseñanza y repercute en la calidad de la enseñanza. [...] La situación de interinidad y eventualidad del profesorado ha sido también impugnada por los PNNs de 42 escuelas de Formación del Profesorado de EGB en su reciente huelga. [...] Por su parte, los PNNs de Universidad de unos veinte distritos, han acudido de nuevo al paro exigiendo el contrato laboral para todo el personal docente» (C. de P., 1977: 39). La reivindicación de la estabilidad laboral, la búsqueda de nuevas formas de acceso a la docencia y un marco de gestión democrática de la educación eran, sin duda, las reivindicaciones que concitaban el apoyo unánime del profesorado. La transición fue un proceso cargado de esperanzas y frustraciones. La conquista de las libertades no tuvo el carácter emblemático que tuvo el *25 de Abril* en Portugal. Carecemos de una fecha, de un acontecimiento que produjera una galvanización colectiva, un referente común. Fue un proceso lento pero eso no equivale a la ausencia de un clima social, intelectual y político de impugnación de la Dictadura y a un cierto fervor colectivo. El profesorado no estuvo ausente de ese proceso y de ese clima. Se podía percibir ese olor y ese fervor que embargó a muchos. Entre otras cosas el Movimiento de Enseñantes tuvo un carácter fuertemente unitario.

—Yo creo —me decía Manolo Marrero— que era un planteamiento global. Abarcaba, diversos aspectos. Que eso no implicara necesariamente militancia más cerrada. Yo creo que había gente que militaba en partidos y gente que no militábamos en nada, pero que confluíamos en una serie de criterios comunes a través del movimiento de enseñanza. Que era un movimiento más amplio, unitario y con una visión no partidaria. Es que incluso todo eso, todas esas plataformas fueron previas a que empezaran a construirse muchas organizaciones. Dependiendo de cada uno de los grupos políticos o de las incipientes centrales sindicales que volvían otra vez a revivir o estaban ahí naciendo. (*Entrevista con M. Marrero.*)

Hay una continuidad no sólo biográfica, sino ideológica entre los movimientos sociales del comienzo de la transición y los MRPs: defensa de la Escuela Pública, que en Canarias toma la fórmula Escuela Pública Canaria, y que implicaba la reforma democrática de la totalidad del sistema educativo y la creación, entre otras reivindicaciones, del Cuerpo Único de Enseñantes. El sistema público de enseñanza no sólo se caracterizaba por sus deficiencias de infraestructura, por su acendrado clasismo²⁹⁵ y

²⁹⁵ «Para nosotros —dice Marcelo Álvarez, refiriéndose a Canarias— está bien claro que de cada cien niños canarios que acceden a la Primaria 94 en 1960 y 70 en 1975 no pudieron pasar más allá de la Primaria o Básica (si llegaron a culminarla), siendo estos, hijos de obreros como quedó reiteradamente evidenciado en la exposición estadística inicial. Hemos de inferir por tanto, que las causas de este 94% en 1960, 80% en 1970 y 70% en 1975 han de buscarse en el análisis de las clases sociales. En consecuencia, la división de

dualización, sino por su escasa calidad. La multiplicidad de cuerpos docentes operaba como un mecanismo de escisión, ya que la «profunda fragmentación del profesorado estaba fomentada no sólo por la estructura educativa, sino también por puros artificios formales y se correspondía con una concepción política cuya fortaleza se basaba en la debilidad organizativa y atomización de las fuerzas sociales» (M. Pérez Galán, 1992: 314). Pero la contradicción que suponía la aparición de la educación como un fenómeno de masas hizo que se consolidara un fuerte movimiento reivindicativo entre el profesorado de todos los estamentos. En una visión retrospectiva, los MRPs hacen un análisis similar de la situación:

En el verano de 1976, coincidiendo con el primer gobierno Suárez y la apertura del proceso de transición a la democracia, las Escuelas de Verano inician su expansión. La transformación profunda del sistema educativo de la Dictadura estaba, compleja y profundamente, conectada a la lucha contra la propia Dictadura. No es casual que en este mismo verano se elaboraran, por diversos colectivos, declaraciones de principios y alternativas a un sistema educativo autoritario, clasista, libresco, discriminador, adoctrinador... En este contexto las Escuelas de Verano se expanden como pieza clave de un objetivo: una alternativa democrática a la enseñanza. (CEMRP, Conclusiones XII Encuentro, 1991, 7)

Así, pues, hablar de los orígenes de Tamonante es hablar del Movimiento de Enseñantes. Es decir de aquel movimiento unitario de carácter sociopolítico que fue capaz de aglutinar a un sector muy combativo del profesorado. La preocupación de aquel movimiento por la mejora de la calidad educativa, por la lucha contra las desigualdades sociales reflejadas en la escuela, por el logro de una dignificación social del trabajo docente, se plasmaron en múltiples foros y documentos. Estas formulaciones cuajan en Canarias en la alternativa de "Escuela Pública Canaria", recogidas y desarrolladas, también, por los MRPs desde el momento de su nacimiento formal en el año 1977²⁹⁶, como queda reflejado en el Manifiesto de la I Escuela de Verano de Canarias (Ver *Apéndice 5*), que veremos más adelante. Pero esta continuidad es también la continuidad de las personas. Quienes inician, y de alguna forma lideran, el Movimiento de Enseñantes son las mismas personas que, en el transcurso de esos años, impulsan Tamonante. En las Escuelas de Verano confluyen también los primeros núcleos del movimiento sindical junto con el incipiente Movimiento de Renovación Pedagógico.

la sociedad en clases antagónicas, es lo que determina la existencia de dos redes de escolarización» (M. Álvarez, 1980: 42).

²⁹⁶ Si bien la I Escuela de Verano de Canarias se celebra del 5 al 11 de julio de 1978, el núcleo impulsor de la misma se constituye en el año 1977. En ese grupo pionero está presente profesorado de las Escuelas de Magisterio de Las Palmas y La Laguna, de EGB y de Enseñanzas Medias.

El núcleo *dirigente* del Movimiento de Maestros en Canarias²⁹⁷, está constituido también, por militantes antifranquistas pertenecientes a partidos, organizaciones o movimientos de izquierda donde están presentes corrientes de corte marxista, cristianos progresistas y nacionalistas y, en menor medida, anarquistas. Este núcleo heterogéneo conecta con sectores más amplios del profesorado sobre la base de un conjunto de reivindicaciones ampliamente sentidas, como queda recogido, por ejemplo, en el Programa Unitario de los Enseñantes Canarios, donde además de reivindicaciones de tipo salarial y de condiciones de trabajo, de gestión democrática de los centros y de la política educativa, se abordan otras de claro matiz político como la reivindicación del sindicato democrático y único, la amnistía y la autonomía para la enseñanza en Canarias²⁹⁸. El movimiento era un movimiento *politizado*. Esta palabra y su antónima, *despolitizado*, eran muy usuales en aquella época. Precisamente porque la despolitización era un arma de combate de la política establecida. Frente a esta estrategia del poder los movimientos trataron de desvelar las, muchas veces, sutiles relaciones de los problemas con la política. Así por ejemplo se pide:

Readmisión de los compañeros despedidos a causa de la defensa de nuestras justas reivindicaciones, y amnistía para todos los enseñantes y estudiantes represaliados por supuestos delitos de libre expresión, reunión y asociación derogando las Leyes tipificadoras de esos "delitos". Amnistía general, para los represaliados por motivos políticos y sindicales. [...] Autonomía para la enseñanza en Canarias: adecuación de la política educativa en el Archipiélago a las necesidades y características del pueblo canario (distribución de recursos, construcción de centros, características

²⁹⁷ El grado de presión ejercida, y la petición de establecimiento de "cauces democráticos de participación" hace que el 25 de marzo de 1976, el MEC tome una primera medida bastante sorprendente: la convocatoria de las primeras elecciones a representantes provinciales provisionales del magisterio en todo el Estado. Ocurría que ante las movilizaciones iniciales del profesorado el Ministerio no sabía con quién dialogar. Estas elecciones en Canarias fueron ganadas por Manuel Marrero Morales en Tenerife y en la provincia de Las Palmas por Manuel Meneses, ambos vinculados posteriormente al Movimiento de Escuelas de Verano. De todas formas, esta no fue una medida desmovilizadora, al contrario, el Ministerio en un momento dado tampoco sabía qué hacer con tantos representantes y nuevamente el Movimiento desbordó los "cauces de participación". El hecho significativo es que esta medida pone de manifiesto la inutilidad del SEM.

²⁹⁸ Era un movimiento que recogía la globalidad de reivindicaciones y que se expresaba orgánicamente de forma unitaria. Manuel Marrero lo veía así: «Yo creo que era un planteamiento global. O sea, que abarcaba, pues diversos aspectos. Que eso implicara necesariamente militancia más cerrada. Yo creo que había gente que militaba en partidos y tal y gente que no militábamos en nada, pero que confluíamos en una serie de criterios comunes a través del Movimiento de enseñanza. Que era un movimiento más amplio, unitario y con una visión no sectaria. Es que incluso todo eso, todas esas plataformas fueron previas a que empezaran a construirse muchas organizaciones. Dependiendo de cada uno de los grupos políticos o de las incipientes centrales sindicales que volvían otra vez a revivir o estaban ahí naciendo» (Entrevista a M. Marrero).

lingüísticas, formación profesional adecuada, asignaturas específicas de Historia, Geografía, Geología...de Canarias). Y construcción de un organismo Autónomo que planifique la enseñanza con el triple objetivo de: erradicar el analfabetismo en Las Islas; recuperación y potenciación de la Historia y Cultura Canarias; atender adecuadamente al necesario e imprescindible desarrollo socio-económico y cultural del Archipiélago²⁹⁹.

Para el sociólogo F. A. Déniz Ramírez «un hito en el acontecer social y educativo de Canarias lo constituyó la lucha de los profesores de EGB y estudiantes de Magisterio contra las primeras oposiciones de EGB» (1994:566). El *boicot* a las oposiciones de 1977 es el hecho que marcó a todo una generación del profesorado más comprometido con la enseñanza en Canarias. Los acontecimientos se fraguaron durante el curso 1976-77, como consecuencia de la convocatoria de oposiciones de EGB³⁰⁰. Con esta convocatoria se pensaba paliar, en parte, la precariedad laboral en

²⁹⁹ El programa aprobado incluía una «Tabla reivindicativa» en la que se incluían, además, siete apartados más sobre: equiparación salarial; estabilidad en el empleo; gestión democrática de los centros; sindicato democrático de enseñantes; solución al problema del paro, subempleo y pluriempleo de enseñantes (escolarización total y gratuita y reducción de alumnos por aula); participación democrática en la política educativa; y rechazo de la selectividad y doble titulación. Esta "tabla" iba acompañada de dos documentos, también aprobados en esa Asamblea, menos telegráficos que el anterior. Uno titulado «Alternativa democrática para la enseñanza», donde se liga la necesidad de conseguir las libertades políticas para el logro del resto de las metas. Se estructuraba en cuatro apartados: Enseñanza y sociedad donde se defiende la necesidad de convertirla en un servicio público, laico y gratuito; planificado democráticamente y donde los fondos públicos vayan exclusivamente a la enseñanza estatal hasta que se cree un sistema nuevo, la Escuela Pública. En segundo lugar se habla de la organización de la enseñanza: ciclo único, de las escuelas maternas, de la formación profesional, universitaria y permanente. El punto tercero habla del profesorado, donde se reivindica el cuerpo único, y el cuarto se vuelve sobre las libertades democráticas. El último documento es una especie de *adenda*, donde, curiosamente se hace una «Propuesta de estudio socio-económico de la enseñanza en Canarias» y un plan de investigación.

³⁰⁰ Hay algunos antecedentes del *boicot* a las oposiciones de EGB en Canarias, como el que cuenta J. Carbonell ocurrido en el año 1975, con respecto a las EEMM, denunciadas como un irracional sistema de selección de personal: «Esta situación llega al límite cuando en el verano se convocan sólo unas decenas de plazas para miles de candidatos. Se genera un amplio movimiento de *boicot*. En el caso, por ejemplo, de las oposiciones al cuerpo de agregados de Geografía e Historia, a las que se presentan 2.800 opositores para 60 plazas, el *boicot* se realiza porque la convocatoria no atiende a las necesidades educativas del Estado español; deja en situación de inseguridad, paro o desempleo, a la mayoría absoluta de los licenciados; divide y enfrenta a los enseñantes de diferentes categorías, dentro de una misma profesión, y no valora ni la formación teórica ni la capacidad pedagógica. Como soluciones alternativas se proponen: la escolarización total de la población hasta los dieciséis años; puestos de trabajo para todos los licenciados; un contrato laboral, y un cuerpo único de enseñantes» (J. Carbonell, 1992: 243). Pero el *boicot* en Canaria no fue un hecho aislado. M. Jiménez, por ejemplo, entiende que en el curso 1976-1977 se da una generalización de las actitudes de conflicto en la enseñanza estatal, paralela al Referéndum

la que vivían unos 5.000 profesores interinos del Archipiélago convocando 1.000 plazas de oposiciones. Pero esta solución tuvo el efecto contrario al esperado: la movilización del profesorado y el boicot a las oposiciones. Se matricularon centenares de profesores en paro de la Península y la respuesta del profesorado de Canarias fue contundente: ¡Boicot a las oposiciones!³⁰¹

En junio de 1977, en medio de las primeras elecciones "democráticas", el magisterio canario protagonizó lo que ha sido, sin duda, la más intensa y decidida lucha de la joven historia del movimiento democrático y reivindicativo de los enseñantes canarios. [...] La organización y concienciación de un amplísimo sector —no sólo de maestros— en torno a la lucha contra las oposiciones de aquel año, movilizó un torrente de energías tal que muy a duras penas pudo ser contenido por las autoridades educativas, políticas y policiales del momento. Se cubría una primera etapa del aglutinamiento y "presentación en sociedad" del "movimiento de maestros" (J. Morales, 1987: 33)

El Movimiento de Renovación Pedagógica en las Islas se hizo eco, con posterioridad, de estos acontecimientos y era a su vez una caja de resonancia de la emergencia de este sector del profesorado.

Las "Escuelas de Verano" no serían ajenas en su nacimiento y desarrollo posterior a aquella explosión del boicot. La renovación pedagógica después de un inevitable espejismo exterior tecnicista, multiplicaría el número de colectivos y seminarios

para la Reforma Política, que obliga al gobierno Suárez a abrir explícitamente la negociación sobre la legalización de las centrales sindicales: desde el primer trimestre al tercero se suceden las movilizaciones tanto en EGB, como en EEMM, produciéndose un acercamiento y coordinación intersectorial.

³⁰¹ Yo viví la pasión de aquellos días con un inusitado fervor. Aquellos meses del 77, mayo, junio, julio, estuvieron marcados por la celebración de multitudinarias asambleas, manifestaciones, encierros —estuvimos durmiendo cerca de un mes en la Escuela de Magisterio que se convirtió en Tenerife en una especie de cuartel general del Movimiento de Maestros—; se organizó el boicot hasta los últimos detalles en todas y cada uno de los tribunales y en las sucesivas convocatorias; se hicieron ruedas de prensa; se elaboraron infinidad de comunicados, panfletos, carteles; se organizaron caravanas de coches por todos los pueblos de Gran Canaria y Tenerife; a cada acción el Gobierno Civil imponía multas gubernativas, que servían al Movimiento para hacer más propaganda y cuestaciones públicas. Casi un centenar de personas nos desplazamos a Las Palmas para apoyar el boicot de aquella Provincia. Por tres veces consecutivas se logró boicotear la convocatoria. Has tal punto este hecho ha marcado a un sector del profesorado que hasta hoy, muchas personas pertenecientes al MRP, distinguen entre el profesorado por su actitud hacia aquella movilización. Aquellas personas que al final cedieron y entraron en los exámenes se les denomina con un cierto desprecio "esquiroleos". Al final la policía formaba cordones alrededor de los centros donde se celebraban las oposiciones y disolvía con contundencia a los boicoteadores. El boicot se convirtió en la referencia del Movimiento de Maestros (Ver J. Morales, (1987). «1977-1987, algo más que diez años de lucha del profesorado canario». *Tahor*, 10, 33-36).

dispuestos a experimentar y a aprender con nuestra propia realidad nacional. Había que construir una nueva Escuela Pública, más abierta, investigadora de su entorno, aprendiendo y enseñando desde Canarias y para Canarias. (J. Morales, 1987: 34)³⁰²

"El Boicot" fue algo más que una lucha por la estabilidad laboral del profesorado interino. Ha sido durante años punto de inflexión y de referencia, adquiriendo un cierto carácter emblemático y constituyéndose en el símbolo de la lucha del profesorado de las Islas³⁰³. Sirvió para demostrarse así mismo, al propio profesorado, su capacidad de movilización y contestación, para poner en evidencia su capacidad de organización. Fue también una manera radical de lucha por la identidad.

Todos estos acontecimientos repercutieron en la aceptación de las Escuelas de Verano. Sin la existencia de este Movimiento de Maestros es difícil imaginarse el

³⁰² En la X EVC, 1987, en la Hoja Informativa nº 3, que elaboraba un grupo de la Coordinadora de EV y que servían como periódico o miscelánea, aparece un recuadro que dice: «Exposición de pueblos en lucha: Desde hoy, en los bajos del Módulo 1, estará abierta una exposición de fotografías, carteles, artesanía... de la RASD, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Guatemala y Cuba. Igualmente estará expuesta en el mismo lugar, una muestra de fotografías del Boicot a las Oposiciones del 77. Hoy, a las 6'30, proyección de video sobre "La guerrilla en Guatemala". Incluye este testimonio para enfatizar cómo después de once años seguía vivo el interés por aquel evento. El texto muestra así mismo otra de las constantes preocupaciones del MRP, la difusión y solidaridad con la lucha liberadora de algunos pueblos de América Latina y el Sáhara.

³⁰³ Aún hoy son constatables, casi veinte años después del Boicot, los efectos de aquellos acontecimientos y las secuelas que tuvieron en las relaciones del profesorado. Dos miembros de Tamonante, me contaban que ellos siguen diferenciando entre el profesorado, quiénes son del boicot y quiénes no. Me confiesan que es algo que nunca olvidarán; que no olvidarán a las personas que "traicionaron" al resto de sus compañeros y se presentaron a las oposiciones. Según ellos, en los centros todavía se dice en voz baja "¡Ese o esa es un *esquirol!*", "No te extrañes que fulanita se comporte así, fue *esquirol!*". Esa fatídica palabra basta para señalar a alguien como persona que no es de fiar. Otros dos militantes de Tamonante me decían que guardaban las listas de las personas que se presentaron y de las que no, porque aquello no se debía olvidar. El estigma del "esquirol" parece formar parte de algunos procesos micropolíticos en muchos centros de Canarias, entre el profesorado que ronda los 40 años. Una profesora continental que se presentó a esas oposiciones y que hoy pertenece a Tamonante me decía, en el transcurso de una conversación fortuita en junio de 1995, que ella soñaba hasta hace poco con un profesor que le gritaba "¡godos fuera!". Que el no haber hecho el boicot le ha marcado definitivamente y que siente la necesidad de contarlo. Y que ella siente una gran admiración por saber que había personas con tanta fuerza como para boicotear unas Oposiciones que estaban "tiradas". En fin, que a ella le dijeron en Zaragoza que en Canarias hacían falta maestros. Otro testimonio que me pone en la pista de hasta qué punto esta cuestión del Boicot forma parte del substrato del pensamiento de algunos profesores es la respuesta a esta pregunta incidental en el comienzo de una entrevista a un miembro de Tamonante: «—¿En qué año terminaste tú Magisterio? —Yo terminé en el 76, en el año anterior al boicot». Marga Cabrera "La majorera", tiene el record. Aún hoy se niega a presentarse a unas oposiciones. Parece pues que El Boicot es una fecha que marca un antes y un después. Será pues cuestión de indagar más en este curioso asunto.

impacto de las Escuelas de Verano. El debate que en estos años tiene lugar se puede sintetizar en la búsqueda de un nuevo modelo de escuela. Pero insisto en el carácter movimentista que impregnó toda la cultura reivindicativa del momento. No existían organizaciones políticas o sindicales consolidadas. Todo era pura emergencia en un contexto en el que afloraban simultáneamente los conflictos, las quejas, las reivindicaciones y las propuestas de todos los sectores sociales del país. Canarias no fue una excepción³⁰⁴. Liquidar los restos de la Dictadura era una tarea no estrictamente partidista, de ahí que la gente se sintiera vinculada preferentemente a un movimiento que tampoco exigía grandes sacrificios en cuanto a la militancia.

En resumen, si bien algunos MRPs tuvieron un intenso intercambio con el movimiento de enseñantes, sirvieron de espacio para el debate, la difusión y la consolidación de ambos movimientos, eso no ocurrió en Canarias hasta el año 1978. En Canarias, el MRP es posterior a esos movimientos, es en cierta medida, su resultado³⁰⁵. Para Marta Jiménez Jaén (1994), el conjunto de las experiencias movimentistas es necesario interpretarlo teniendo en cuenta distintos aspectos:

1. Estos movimientos constituyen movimientos reivindicativos sectoriales, centrados en problemas laborales como consecuencias de las políticas educativas

³⁰⁴ Así, por ejemplo en 1976 se crean los primeros STEs en el Estado español, a partir de las coordinadoras de enseñantes con la intención de dar continuidad a la organización unitaria del profesorado. En 1977 se producen en la enseñanza las luchas por la consecución de la estabilidad del profesorado interino, por el contrato laboral y el *boicot* a las oposiciones. El 24-XII-77 se constituye formalmente el STEC y poco antes también se habían creado las federaciones de enseñanza de CCOO, SU y CSUT.

³⁰⁵ El grado de vinculación e identidad de los MRPs con el movimiento por una alternativa democrática a la educación se manifiesta, por ejemplo, en la declaración final de la X Escola d'Estiu de Barcelona, *Per una Nova Escola Pública*. Este documento, citado y reelaborado hasta la saciedad es, a su vez, una reelaboración de la alternativa de los CDL. Aparecido en el nº 4 de la revista de "Rosa Sensat", *Perspectiva Escolar*, de octubre de 1975, dice en su introducción lo siguiente: «Situada en una línea de construcción de una alternativa de la enseñanza frente a la actual situación, línea que se ha manifestado recientemente en diversos documentos elaborados por los Colegios de Doctores y Licenciados de Madrid, Valencia y por la Autónoma de Barcelona, y que recoge las acciones y reflexiones de distintos sectores de la población, [...] ha aceptado las conclusiones que se presentan ahora en la esta declaración» (1975: 1). El carácter político del MRP queda reflejado, también, de manera explícita, cuando el documento en su apartado final sobre los MRPs, dice: «Para que se pueda producir una renovación pedagógica son necesarias unas condiciones sociopolíticas nuevas de libertades democráticas. En este marco, el movimiento renovador general será impulsado colectivamente por los enseñantes juntamente con las fuerzas sociales. La educación propuesta en esta alternativa será una educación de tipo racional y basada en la práctica con una reflexividad y dinamismo constante, que permita revisar los contenidos básicos y la metodología y adaptarlos a la realidad cambiante y a las necesidades de los niños» (X Escola d'Estiu de Barcelona, *Per una Nova Escola Pública*, 1975: 11).

del momento. Pero a la vez producen movilizaciones que se mueven en el contexto de la exacerbación de las tensiones y movilizaciones políticas y obreras³⁰⁶. Progresivamente adquieren perfiles políticos más explícitos.

2. Las movilizaciones del profesorado y las nuevas organizaciones en las que se sustentan suponen la ruptura con las organizaciones de carácter corporativo del Régimen. Cuestión que evidentemente hay que matizar con respecto a los CDL.

3. El modelo que se conforma inicialmente es el de "movimiento", que defiende su autonomía, su carácter unitario, su funcionamiento asambleario.

4. Desde el punto de vista programático estos movimientos asumen la "Alternativa Democrática para la Enseñanza", promovida por el CDL de Madrid que se debatió ampliamente a los largo de los años 1975 y 1976³⁰⁷.

³⁰⁶ Los años 75 y 76 vieron sucesivas oleadas huelguísticas: Seat, ITT, Hispano Olivetti, transporte público (taxis, Metro, RENFE) y otros servicios (Telefónica, Correos). La huelga de maestro de 1976 contra del decreto de plantillas de Martínez Esteruelas, coincide con la formación de la "Platajunta", que aglutinaba al grueso de la oposición política al franquismo. Joaquín Estefanía, apunta lo siguiente: «En el mes de enero de 1976, Madrid es sacudido por un movimiento huelguístico sin precedentes, que pronto se extenderá al resto de España. Los efectos de la primera crisis del petróleo, que había llegado en otoño de 1973, se empiezan a notar con dureza: descenso de los beneficios de las empresas, aumento del déficit externo, de la inflación y del paro, disminución del crecimiento de la economía, frenazo a la inversión privada, etcétera» (Joaquín Estefanía, 1996: 165). Nadie dudaba del significado esencialmente político de aquella primera movilización generalizada después de la muerte de Franco. «Decenas de conflictos estallaban y se apagaban —dirá Estefanía citando a Víctor Díaz, *Madrid, en huelga*— sin que la huelga dejara de crecer».

³⁰⁷ Ya he aludido al contenido que se le da en Canarias a la "Alternativa". El marco en el que se celebraron estos debates fueron: la "I Semana de Educación en Canarias", celebrada en Tenerife del 5 al 13 de mayo de 1976 y la "Asamblea de Enseñantes de Canarias", celebrada el 6 de junio de ese mismo año en Las Palmas de Gran Canaria. A estos hechos se refieren varias de las personas entrevistadas en este trabajo, aunque la memoria tenga cierto carácter gelatinosos y débil como muestra la conversación que tuve con Manuel Marrero Morales: «—Fue el curso 75/76, que hicimos la I Semana de la Educación en Canarias y la II Semana de la Educación en Canarias. En definitiva, fueron, en un principio, mesas redondas y cosas de este tipo sobre cuestiones diversas. Pues me acuerdo de una concreta, "La pesca en Canarias", o cosas de este tipo. O sea, eran más bien actividades para sensibilizar. —¿Socioculturales?. —Para entroncar un poco lo que era el alumnado de la Escuela de Magisterio y los maestros. Ni siquiera, bueno el Movimiento de Enseñantes incipiente en aquel momento, pero fue eso. Y a la par con eso empezamos luego a discutir ya después del rollo. Pero eso fue posterior. Lo del Movimiento de Maestros, la creación del Movimiento de Maestros, que ahí participaste tú. —Sí. No se yo si participé. —Sí, el estatuto... —¡Ah! del Movimiento de Maestros, sí, sí, sí, sí... —Claro, del Movimiento de Maestros, sí. —Porque yo el único papel que tengo es éste: "Programa Unitario de los Enseñantes de Canarias". —Sí, esto fue posterior. —¿Aprobado en la I Asamblea de Enseñantes de Canarias, celebrada en Las Palmas el 6 de junio? —Esto se celebró en la Escuela de Magisterio. Entonces, esto lo elaboramos y lo tiramos en el Colegio de Doctores y Licenciados. Y luego, a la Asamblea se hizo una invitación muy amplia... —Pero ¿esto se discutió en una asamblea? —Esto se elaboró por parte de una comisión, en el Colegio de Doctores y Licenciados. Sobre la base de lo que habían sido los

Y la alternativa que ofrecían le merece el siguiente comentario que aborda el significado y las distintas dimensiones de los aspectos programáticos del movimiento:

Elaborar un "programa" global en aquellas condiciones equivalía, efectivamente, a conformar una "identidad" colectiva, distinta por completo a los procesos que, una vez establecida la democracia parlamentaria, llevarían a definir las ofertas electorales o sindicales de las organizaciones que actúan entre los grupos de enseñantes. Se trataba de establecer los fines últimos del movimiento y adoptar unos compromisos que habrían de condicionar su intervención socio-política desde la educación y, también, dentro de las estructuras y el trabajo educativo. Los programas que se definen son globales, abarcando el análisis de la situación heredada y la búsqueda de orientaciones en la totalidad de las vertientes que se consideraba que afectaban al movimiento: las relaciones entre la escuela y la sociedad, la estructura y funcionamiento del sistema educativo, el modelo de gestión y de toma de decisiones en la política educativa, los contenidos de la enseñanza, las metodologías, la formación del profesorado, sus condiciones de trabajo, los modelos organizativos del profesorado y finalmente, los elementos básicos por los cuales se deban estructurar la sociedad española en el nuevo marco democrático. (M. Jiménez Jaén, 1994: 233-234)

* * *

Pero el origen de Tamonante no sólo tienen que ver con la historia, la militancia política y los movimientos de enseñantes de las postrimerías del franquismo. Su origen está ligado de forma muy especial a los Movimientos de Renovación que ya existían en la Península Ibérica.

Estos movimientos habían comenzado una labor de rescate de las tradiciones pedagógicas silenciadas por la Dictadura³⁰⁸. Tradiciones educativas de carácter progresista que alentaron, desde finales del siglo pasado, cambios y transformaciones en la educación, y que cayeron bajo la misma hoz que segaba las libertades y la memoria histórica de este país. Santiago Esteban Frade (1994), aborda con relativa amplitud la relación entre las corrientes históricas de renovación pedagógica y su influencia en los MRPs. En concreto la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza. La influencia de estas tradiciones en el periodo de la transición de finales de los setenta, en las propuestas de reforma de la enseñanza, es un problema poco estudiado. Por regla general las referencias suelen ser de carácter genérico, más que

manifiestos del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia y de Madrid. Que habían sido previos a éste. Y después lo que hicimos fue una convocatoria de asamblea, con esta fecha sí, en la Escuela de Magisterio. Fue en el Salón de Actos de la Escuela Normal esa asamblea» (Entrevista con Manuel Marrero).

³⁰⁸ Años más tarde Gonzalo Anaya reivindicará su memoria en la apertura del II Congreso de MRPs celebrado en Gandía, en abril de 1989.

programático.

Se reconoce, por ejemplo, sus aportaciones en el terreno de la libertad de cátedra, el laicismo, la europeización, la culturización, la coeducación, la educación integral, la utilización de métodos intuitivos y activos, etc. Pero entiendo que hay una recuperación heterodoxa y selectiva de esas tradiciones. Así por ejemplo, con respecto a la ILE ¿se admitió sin más el arquetipo pequeño burgués de su propuesta pedagógica? Juan A. Blasco Carrascosa resalta la difusa simpatía de la ILE hacia lo popular: «desdeñó la eclosión obrerista urbana española que se produjo en el último cuarto de siglo y propugnó una educación aristocratizante y populista» (1980: 154).

El pensamiento renovador de la década de los setenta, quizá por la propia necesidad de reclamar una tradición, no entraba en demasiadas sutilezas. La cuestión es que he encontrado escasas referencias directas en los MRPs, que aquilaten de forma explícita el valor de las diferentes tradiciones. Quizá la única propuesta coherente, en este sentido, es la reinterpretación que el Movimiento Cooperativo hace de la obra y de la figura de Freinet y a través de él, de la Escuela Nueva.

El potencial crítico de estas amplias, fecundas y heterogéneas corrientes, pienso que puede quedar medianamente caracterizada bajo el rótulo de rousseauianos o neorousseauianos, en el sentido de que desde los Ferrière, Decroly, Montessori, se desarrolla una pedagogía centrada en los niños, en una visión optimista de la naturaleza humana y en su traducción pedagógica y metodológica. A pesar de su siempre renovada modernidad —¿cuantos profesores creen y trabajan con metodologías activas en las aulas?—, su déficit principal es la ausencia de una visión sobre la función social de la escolarización. No ocurre lo mismo, por ejemplo, con el movimiento antiautoritario, que asimilando muchas de las aportaciones de la Escuela Nueva, introduce esa necesaria crítica social. La necesidad de diferenciar, rescatar y aquilatar, esto nos advierte sobre el peligro de reduccionismo³⁰⁹. A. Ayuste y otros (1994: 23-26) consideran al conjunto de estos movimientos, bajo la denominación genérica de *planteamientos rousseauianos*, como precursores de los actuales movimientos renovadores. Y al hacerlo entienden que sus aportaciones constituyen un conjunto de críticas a la escuela tradicional (falta de atención a los intereses del alumnado; prevalencia de la disciplina y el autoritarismo) que fueron el preámbulo de concepciones críticas de la educación.

En este conjunto de tradiciones "rescatadas" por los MRPs cobra, sin duda, un perfil más definido la tradición ligada a la figura de Celestin Freinet, como decía antes. No en vano el movimiento freinetiano adquirió cierta implantación desde los tiempos de la II República, a través sobre todo de la legendaria figura de Herminio

³⁰⁹ Un excelente análisis de las distintas tradiciones históricas y actuales puede encontrarse en J. Palacios (1978), *La cuestión escolar*.

Almendros. En 1930 se crea en Lérida la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela y en 1933 se celebra un Congreso en Huesca. Entre estas tradiciones habría que incluir también otros meritorios, y normalmente poco conocidos, esfuerzos procedentes de círculos socialistas de ascendencia institucionalista, como los de la AGM y FETE, la Escuela Nueva de Núñez Arenas y la Escuela Societaria (P. Cuesta Escudero, 1975a), creadas a principio de siglo y que fueron el germen de uno de los programas educativos emblemáticos de la izquierda, *Bases para un programa de Instrucción Pública*, del que fue redactor Lorenzo Luzuriaga (M. Pérez Galán, 1977: 34-35). Como argumenta P. Cuesta Escudero (1975b), desde 1914 hasta 1931, la labor de Luzuriaga, apoyada por el PSOE y la UGT, es básica para entender la amplitud del movimiento generado en tono a la configuración de una alternativa sobre la *escuela unificada* que, finalmente y de forma bastante moderada, es recogida por la Constitución de 1931 en sus artículos 48 y 49. Otro tanto cabría decir del movimiento de escuelas laicas como la "Casa de la Democracia" valenciana (L.M. Lázaro Lorente, 1982). Todo un vasto substrato de iniciativas históricas está, de una u otra manera, en la base de las posiciones promovidas por los MRPs³¹⁰. Tradición que hace referencia, también, a esa edad de oro de la educación en España que fue la II República. Tradición rota por el exilio, la cárcel o la depuración: «La cultura pedagógica republicana —apunta Jordi Monés—, que alcanzó cuotas de gran ejemplaridad, quedó truncada a partir de 1939y sólo en parte salvaguardada en las zonas del exilio. El renacimiento pedagógico de los sesenta recuperó esa rica tradición que, en otro tiempo, cuajó en proyectos y realizaciones que se situaron en la vanguardia europea» (Jordi Monés y otros, 1990: 64).

Tamonante es deudor de la aparición del Movimiento de Escuelas de Verano en la Península³¹¹. Los MRPs aparecen vinculados a una de sus acciones más conocidas, las Escuelas de Verano. Este movimiento de escuelas de verano se extiende, como una mancha de aceite, por toda la geografía de Estado español en la segunda mitad de los años setenta. La influencia más directa la recibe de la Escola de

³¹⁰ Jaume Martínez Bonafé (1994) reivindica para los Movimientos esto mismo, en un contundente artículo sobre la memoria de la pedagogía divergente y la construcción social del discurso pedagógico actual. Visto desde la perspectiva de hoy se acrecienta la labor de rescate y redescubrimiento que en su momento hicieron los MRPs y otros colectivos vanguardistas en la época de la transición política.

³¹¹ En el siguiente subapartado de este capítulo, "Swing": 1978-1983, cuento los contactos con "Rosas Sensat" y con ACIES del núcleo de personas que promovieron la I Escuela e Verano de Canarias durante los años 1976 y 1977: Rosa Güeme, Nieves Galván, Humberto Ramos, Chicho "el del Búho", Paco Luis Lemes, Marimar Almeida, Emilio el de CCOO, Angeles San Feliú, Charo Guimerá, etcétera.

Mestres "Rosa Sensat" que había celebrado su I Escola d'Estiu en 1966³¹², retomando la iniciativa histórica que arranca de 1914³¹³, interrumpida por las dos dictaduras militares que tienen lugar en los dos primeros tercios del siglo, la de Primo de Rivera y la de Franco. Es en julio 1966 cuando la Escola de Mestres de Rosa Sensat, retoma esta tradición e inicia nuevamente su celebración de las Escolas d'Estiu, evento que se sucede sin solución de continuidad hasta la fecha de hoy. Esta influencia es determinante, tanto en la forma que adoptan las Escuelas de Verano de Canarias, como en la orientación de su contenido. El influjo se deja sentir también, en la orientación ideológica con la defensa de la alternativa de Escuela Pública.

A principios de los sesenta [se dan] los primeros intentos de asociación del profesorado a la búsqueda de una renovación pedagógica mantenida en suspenso desde la guerra civil. Estas propuestas renovadoras se iniciaron en Cataluña, que ya las había sostenido durante la República y estaban asociadas a planteamientos sociales y políticos de carácter democratizador, por lo que se constituyeron en auténticos focos de creación de contrahegemonía; en Cataluña, particularmente, no podían entenderse al margen de las reivindicaciones nacionalistas, bajo cuya bandera militaban por entonces significados miembros de la burguesía. Mones (1984) cuenta, con todo lujo de detalles, cómo fueron los inicios del importante Movimiento de renovación que tuvo lugar en Cataluña a partir de 1960. (F. Beltrán Llavador, 1991: 120-121)

Para Beltrán Llavador (1991), no hay constancia de la existencia en otros lugares de España de movimientos que se puedan comparar con el de "Rosa Sensat", por su incidencia real en el campo de la educación, para concluir: «Lo importante es mostrar que también entre los profesionales de la enseñanza, como en otros ámbitos

³¹² Elena M. Juárez (1983) afirma que "la Institución *Rosa Sensat* fundada en el año 1965 fue la primera que se creó durante el franquismo, recogiendo la tradición pedagógica de Cataluña, cuyos mejores frutos se produjeron en la II República, con la confluencia de la Institución Libre de Enseñanza y el pensamiento socialista". En *Els MRP, capdavanter de la renovació* (1988), la FMRPC, afirma de Rosa Sensat que «este Movimiento, creado por grupos de maestros de Cataluña coherentes y abiertos, tiene un papel clave en la extensión de las Escuelas de Verano en el resto del Estado y en la renovación pedagógica, en su concepción triangular "grupo clase-reflexión-formación del profesorado" encontrando acogida en el País Vasco, Galicia, Baleares, Andalucía, País Valenciano, Canarias».

³¹³ El año 1983, con ocasión de la celebración del I Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, la Diputación de Barcelona publicaba una edición facsímil de los Programas y Crónicas de las Escoles D'Estiu de Cataluña desde el año 1914 al año 1936. Ese último año sólo se editó el programa pues la Escola debía celebrarse el 22 de julio y tres días después sucedía el acontecimiento histórico que marcaría de forma negativa y trágica la más reciente historia de nuestro país, la sublevación militar de Franco contra el gobierno de la II República española y el inicio de la Guerra Civil. La derrota de las fuerzas democráticas tras tres años de luctuosa resistencia, supuso la irrupción brutal de la Dictadura en la vida cultural, social y política de nuestro país y, lógicamente, la interrupción de la Escoles D'Estiu y de cualquier vestigio de progresismo en la enseñanza.

sociales, existían intentos contrahegemónicos organizados para resistir la presión legal e ideológica de la dominación» (F. Beltrán Llavador, 1991: 121).

Nuestras Escuelas de Verano son básicamente, en su origen mediato e inmediato, la confluencia y recreación de un fenómeno catalán³¹⁴, que se extiende por todo el Estado, adquiriendo una dinámica específica de las islas. La extensión del fenómeno de los MRPs a todo el Estado no es sólo el resultado de un trasvase mecánico de la experiencia de Rosa Sensat³¹⁵. Esto sería admitir como única explicación

³¹⁴ Quizá sería conveniente atemperar la rotundidad de tal afirmación, que yo sostengo en líneas generales: el origen catalán de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de las Escuelas de Verano. El movimiento progresista de enseñantes, denominación que evita demasiadas complicaciones a la hora de su caracterización, rescata "otras" tradiciones como las de la Escuela Racionalista de Ferrer i Guardia, la Institución Libre de Enseñanza, como he señalado en el texto *ut supra*. Pero estas tradiciones fueron "inventadas" durante esos años. Y en la práctica no estaban delimitadas internamente, formaban un conjunto abigarrado no exento de contradicciones, que entre los enseñantes funcionaba como "enseñanza progresista", sin demasiados distinguos. Una especie de *melting pot* de culturas pedagógicas. Cuarenta años de Dictadura fue un tiempo suficientemente dilatado como para borrar de la faz de la enseñanza el propio concepto de "tradicción". Si son más verosímiles las aportaciones de origen freinetiano. El Movimiento Cooperativo español, cuyos orígenes se remontan a la II República y a la emblemática figura de Herminio Almendros y que en las postrimerías del franquismo rebrota de manera paralela al del movimiento de enseñantes en Cataluña, con el que mantiene contactos y vínculos muy estrechos. El MCEP contribuyó al desarrollo de las Escuelas de Verano, haciendo una aportaciones fundamentales al conjunto de los MRPs. Si bien, todo hay que decirlo, no proceden del redescubrimiento de nuestra propia tradición freinetiana, sino que regresan a España vía Movimiento Cooperativo Italiano y Francés. En definitiva, aún rescatando toda una serie de tradiciones renovadoras, la filiación inmediata de la mayoría de los movimientos, tal y como hoy los conocemos, está, básicamente, en "Rosa Sensat".

³¹⁵ Las Escoles d'Estiu han tenido en Cataluña tres etapas. Una que va desde 1914 a 1923, interrumpidas por la Dictadura de Primo de Rivera, otra que abarca el periodo de 1930 a 1936, en la que nuevamente se interrumpen por la Guerra Civil, y una tercera que comienza con en 1966 hasta la fecha. A partir de 1981 se empiezan a celebrar encuentros entre otros movimientos de Cataluña de carácter comarcal. Movimientos que montan sus respectivas escuelas de Verano y que constituyen la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (FMRPC). El conjunto de iniciativas que dan origen, a principios de los años 60, a la Escola de Mestres "Rosa Sensat", culminan con su presentación pública el 29 de septiembre de 1965. En el resto del Estado nos encontramos con el siguiente panorama: En Andalucía, antes de crearse la Federación Andaluza de MRPs (FREMPA), está el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (CAPP), proveniente de la fusión de dos colectivos, el grupo de Aljarafe y el de Alcalá de Guadaíra, en 1979; por esas fechas se crean también en Andalucía los Grupos Pedagógicos-MCEP de Jaén, el Colectivo para la Renovación Pedagógica de Andalucía (CREA) en Málaga. En 1977 se desarrolla la I Escuela de Verano de Aragón, por iniciativa de distintos colectivos, que se organizan con el mismo nombre, Escuela de Verano de Aragón (EVA) y que rescatan la experiencia de la Escuela de Verano de Aragón de la II República. En Asturias el profesorado más inquieto se organiza primero en la Asociación de Antiguos Alumnos de Magisterio y posteriormente en el denominado Colectivo Pedagógico de Asturias y celebran en 1979 las I Jornadas Pedagógicas de Asturias. Baleares, celebran su I Escola per

la existencia de un fenómeno de mimesis, de copia, de transposición mecánica³¹⁶. Los MRP's surgen y crecen y se convierten en un movimiento social³¹⁷, por la confluencia

a Ensenyants, en 1978, organizada por el Sindicat de Treballadors de l'Ensenyança de Menorca. En Cantabria es el ICE de la Universidad de Santander es el que monta a partir del año 1982, actividades de Verano, aunque el MCEP tuvo también presencia en esos años. En abril de 1977 un colectivo de maestros monta las I Jornadas de Renovación Pedagógica de Ciudad Real, las III Jornadas se celebran junto con la I Escuela de Verano y se crea ACIDE en 1979; en 1979 se celebra la I Escuela de Verano de Albacete, apoyado en principio por SITRE-UCSTE. En Castilla-León se celebra el I Encuentro Regional de Enseñantes de Castilla-León, en marzo de 1977 y en 1978 se celebra la I Escuela de Verano en el mes de julio en Salamanca, legalizando el Movimiento con el nombre de Concejo Educativo, en febrero de 1980. En Castilla-León desarrolla fundamentalmente su actividad desde principios de los 70 el Movimiento de Educadores Milanianos, que en 1981 celebran el I Encuentro Español de Educadores Milanianos, movimiento que colabora con los MRP's desde sus comienzos. En Extremadura se celebra la I Escuela de Verano de Extremadura en 1976. En Galicia se celebran la I Jornadas do Ensino de Galiza en 1977, organizadas por lo que fue al año siguiente la Associação Socio-Pedagógica Galega (AS-PG). En Madrid se hace la I Escuela de Verano de Madrid en 1976, organizada por lo que posteriormente sería Acción Educativa; y el Colectivo de Escuelas de Verano de Getafe (CEVG) hace lo propio en 1981. En Murcia el Movimiento Escuelas de Verano de la Región Murciana organiza la I Escuela en 1978. En el País Vasco y Navarra se celebra la I Escuela de Verano de Vizcaya en septiembre de 1975, seguida de otras iniciativas tanto en Navarra como en Alava, iniciativas que culminan en las I Jornadas de Pedagogía de Euskadi y en la creación de Adarra en 1977. En la Rioja el Colectivo de Renovación Pedagógica EVERI (Escuela de Verano de Rioja) es el que organiza la primera, en 1980. Finalmente Valencia, tras varios intentos en que fue prohibida, pudo celebrar su I Escola d'Estiu en 1976. Es necesario, para completar la panorámica, hacer mención al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, en 1969 se celebra el I Encuentro Peninsular de las Técnicas Freinet, en Santander (ver *Diario*: 7/5/93).

³¹⁶ Hay multitud de historias, no sólo colectivas, sino trayectorias personales entrelazadas con el acontecimiento del origen de cada MRP. Acontecimientos que algún día habrá que reconstruir desde dentro y que darían algunas de las claves específicas de cómo se fragua ese magma que fue el Movimiento de Enseñantes y los Movimientos de Renovación. Pienso, por ejemplo en la peripecia vital y pedagógica de un personaje como Luis Otano (Ver C. de P, 89: 25-28), uno de los creadores del MRP de Euskadi: son las circunstancias específicas las que configuran el nacimiento y la existencia, entre los años 74 y 77 de un Movimiento de Maestros y la dinámica no menos específica que les lleva a copar la Asociación Católica de Maestros como única plataforma de sobrevivir. Antón Costa, otro histórico de los MRP en Galicia, me contó, sentado en el borde de la cama de una habitación del Hotel Nacional de la Habana, la interminable e increíble historia de los MRP's de Galicia. Una historia con tintes fratricidas que algún día se pondrá a escribir. Muchos de los *viejos rockeros* de los MRP, que hoy rozan la cincuentena, creo que tienen la obligación moral de hurgar en sus respectivas memorias. Sobre todo porque aún creen en ellas y siguen en el tajo, sin perder la inocencia y la lucidez.

³¹⁷ La primera argumentación de la definición de los MRP's como movimientos sociales aparecerá, por primera vez, en el II Congreso Estatal de MRP's (Gandía, 1989): «Los MRP's somos colectivos de personas que desarrollan su labor en el ámbito educativo y que forman un movimiento social. Actuamos en un marco de relaciones sociales, manteniendo una postura crítica para desarrollar un proyecto común de transformación del Sistema

de dos procesos: uno, por la toma de conciencia, el tesón militante y de convencimiento de algunos núcleos de personas; dos, por la existencia de condiciones objetivas —como se decía antes—, tales como el deterioro generalizado del sistema educativo, la falta de democratización, las condiciones de trabajo del profesorado, las demandas sociales de las clases más desfavorecidas, la movilización social por la recuperación de las libertades, el clima intelectual. En Canarias, Javier Marrero en el año 1981 realiza un trabajo bajo el título *Las Escuelas de Verano de Canarias: proporción y alcance de una renovación pedagógica*³¹⁸, donde se afirma:

En cualquier caso, la renovación surge después de una "toma de conciencia" del profesorado de sus propias deficiencias profesionales. Esta "toma de conciencia" se traduce en el intento de cambiar los procesos de aprendizaje, desempolvar viejas metodologías y renovar las viejas y decadentes instituciones educativas, reivindicando aquellas decisiones políticas que necesariamente tenían que vehicular dicha renovación. (J. Marrero, 1981: 4)

Aquí aparece con claridad la hipótesis de la toma de conciencia sobre el deterioro del sistema educativo y sobre la formación del profesorado y de la situación política que propicia la aparición de este tipo de movimiento. Profundizar en este equilibrio es lo que he pretendido en este apartado.

Educativo y de la sociedad. [...] Como movimientos sociales confluyamos con otros —principalmente con aquellos que actúan en el ámbito educativo— en un movimiento más amplio con un proyecto común de transformación social, que en la escuela se ha de plasmar en un modelo educativo al servicio de las clases populares» (Conclusiones II Congreso Estatal de MRPs, 1989: 148-149). En realidad los MRPs serían lo que se ha venido en llamar "nuevos movimientos sociales". En este sentido puede ser clarificadora la tesis que defiende José Álvarez Junco, en "Movimientos sociales en España: del modelo tradicional a la modernidad posfranquista": «Frente a las interpretaciones de los movimientos sociales de la España contemporánea todavía dominantes entre los historiadores del país, como expresión de intereses socio-económicos o de la "privación relativa" y el consiguiente malestar de determinados grupos sociales, el factor fundamental que marca y diferencia el curso de la protesta social es de tipo político: la organización y grado de desarrollo del Estado, las oportunidades de participación que el sistema proporciona, y, sobre todo, la cultura política de los dirigentes y participantes en la movilización social, que les orienta hacia la reforma del Estado en un sentido democrático o, por el contrario, les hace sentirse indiferentes ante la reforma, por considerarla imposible o inútil» (José Álvarez Junco, 1994: 414).

³¹⁸ Este es un trabajo pionero, nunca publicado, escrito por Javier Marrero Acosta, y en el que colaboraron también José Arnay Puerta, Amador Guarro Pallás, Antonio Delgado y yo mismo. A finales de los setenta formamos una tertulia de reflexión pedagógica que llamamos *Isolda* —Antonio y Javier eran dos exquisitos de música—, donde, además de hablar de lo divino y de lo humano, intentamos escudriñar el sentido de los MRPs en Canarias y el fenómeno de las Escuelas de Verano.

"Swing": 1978-1983

Primera edad de los MRPs³¹⁹. Termina el tiempo de la crisálida y empieza a gestarse el sonido de un proyecto cultural emancipador para la escuela enarbolado por los MRPs. El período que va desde 1978 a 1983 marca el inicio y expansión de los Movimientos de Renovación Pedagógica en todo el Estado. Período que culmina con la celebración del Primer Congreso en Barcelona, en diciembre de 1983, donde se reúnen representantes de todos los MRPs de las distintas regiones y nacionalidades. Es el período emergente de los Movimientos, que coincide con uno de los momentos más intensos de la transición política: proclamación de Constitución; intentona golpista de febrero de 1981; desvanecimiento de la UCD; y llegada arrolladora al Gobierno de los socialistas. También es el momento de la *transición educativa*. La política educativa fluctúa desde el erratismo continuista de la UCD hasta los primeros intentos de democratización del sistema educativo que plantean los socialistas. Paralelamente comienza el desarrollo de un tortuoso proceso de descentralización política y administrativa dibujándose en el horizonte el llamado Estado de las Autonomías, pálida aproximación a la constitución de un Estado Federal.

Después de las primeras elecciones generales de 1977, se configura un mapa político sin mayorías absolutas, donde la UCD obtiene la mayoría relativa con 166 diputados. Adolfo Suárez al frente del Gobierno, se ve obligada a enfrentar una estrategia política de pactos y negociaciones con las otras fuerzas del arco parlamentario y con las fuerzas sociales. Nace lo que se llamó la *cultura del consenso* y llegan así los Pactos de la Moncloa³²⁰ que pretenden hacer frente a una situación económica

³¹⁹ El II Congreso de los MRPs (Gandía, 1989), cuando aborda en el Bloque III de sus Conclusiones el estudio de Los Movimientos de Renovación Pedagógica (1989: 147), los define como producto de la evolución histórica y de un posicionamiento crítico ante la realidad educativa, distingue cuatro etapas: la primera, hasta finales de los 70, caracterizada por ser una plataforma unitaria de carácter socio-político y cuasi sindical y de "reciclaje del profesorado; la segunda, abarcaría el período de inicio de las instituciones democráticas, donde se van sustituyendo progresivamente los temas de carácter socio-políticos por otros de carácter específicamente pedagógico; la tercera, hasta la celebración del I Congreso (Barcelona, 1983), caracterizada por la aceleración del proceso institucional de los colectivos, la adopción de la denominación "MRP" y la formulación amplia de criterios filosóficos y organizativos; la cuarta fase, comienza en el momento posterior al I Congreso, caracterizada por el rechazo y posterior acercamiento crítico a la política del MEC, cuya política de formación reduce el espacio de actuación de los MRPs; la quinta fase, a partir del X Encuentro Estatal (Granada, 1987), inicio de la recuperación y de la profundización del debate social, político y cultural, al hilo del desarrollo de la Reforma educativa.

³²⁰ Ver Presidencia del Gobierno, *Los Pactos de la Moncloa. Texto completo del acuerdo económico y del acuerdo político. Madrid, 8-27 de octubre, 1977*. Especialmente

crítica en la que estaba sumido el país³²¹. Tanto el PCE como el PSOE y los sindicatos sobre los que éstos ejercían mayor influencia, CCOO y UGT, dieron un giro copernicano a sus políticas, y asumieron los Pactos, y sus políticas de restricción y austeridad³²², abandonando la confrontación sistemática como estrategia sindical y política³²³. Las compensaciones o contrapartidas educativas que se ofrecieron en estos Pactos afectaban a la gratuidad y a la democratización de la enseñanza, pero las garantías de su cumplimiento quedaron en el aire y escaparon a cualquier tipo de control o negociación por parte del profesorado³²⁴.

Las dudas sobre la evolución política hacia un régimen de libertades se despejan cuando el primer Parlamento democrático se convierte en "constituyente"

cap. IV Política educativa (pags. 39-41).

³²¹ Los Pactos de la Moncloa, que siempre han tenido un halo del *compromiso histórico* a la española, se firmaron el 27 de octubre de 1977. España rozaba en 25% de inflación. De ellos dice Joaquín Estefanía que «partían del hecho de que la prolongación de las tendencias conduciría a "una situación de colapso económico con gravísimas consecuencias políticas". Su contenido se dividía entre las medidas de saneamiento urgente (contra la inflación y el desequilibrio exterior) y las reformas necesarias para repartir con equidad los costes de la crisis, reestructurar los sectores e instaurar —vía consenso— un auténtico sistema de economía de mercado» (J. Estefanía, 1996: 170). Reconoce el autor que después de 1982, el PSOE, con mayoría absoluta, sin necesidad de pactos similares, impone un programa económico continuista con lo aprobado en los de la Moncloa.

³²² Se hablaba entonces de que los sindicatos funcionaban como "correas de transmisión", de sus respectivos partidos progenitores. A parte de la buena dosis de veneno antisindical, ciertamente el término "correas de transmisión", describía bien el tutelaje, y en muchas ocasiones el control de las cúpulas, que tanto el PSOE, como el PCE, ejercían sobre estas organizaciones. El carácter bifronte de una organización como la UGT, es algo casi legendario: históricamente, cuando sus relaciones con el PSOE eran buenas anteponía su "identidad socialista", cuando no "su identidad sindical" y obrerista (Santos Juliá, 1988: en M. Jiménez, 1994: 331).

³²³ La UGT firma, por ejemplo, con la patronal, dos acuerdos básicos que supondrán la moderación salarial a cambio de que se implanten sus criterios en materia de relaciones laborales, el Acuerdo Básico Interconfederal, de 1979 y el Acuerdo Marco Interconfederal de 1980. Hasta cinco pactos sociales se firmaron, desde esta fecha a 1985, en que España entra en la Comunidad Económica Europea.

³²⁴ El compromiso por parte del Gobierno, le merece a M. Jiménez el siguiente comentario: «En líneas generales, se puede considerar que, en aquel contexto, los Pactos de la Moncloa en educación pretendían incidir particularmente en el conjunto de aspectos problemáticos del sector: escolarización, gratuidad, regulación de las subvenciones y democratización de la gestión de los centros, condiciones del profesorado y descentralización de la política educativa. No obstante, los acuerdos contenían globalmente un grave (y no ingenuo) defecto: salvo el compromiso de concesión de 40.000 millones de Ptas. para la creación de nuevas plazas en los distintos niveles educativos, el resto de los compromisos quedaban totalmente abiertos, permitiendo desarrollos bien diferentes» (M. Jiménez Jaén, 1994: 391). En todo caso se remitían para su discusión, desarrollo y aplicación en sede parlamentaria, los principios asumidos en el Pacto (ver, así mismo, los números 37 y 39 de *Cuadernos de Pedagogía* de 1978).

aunque se desconociera la "estatura" que podría tener la futura Constitución. Pero al calor de su discusión renace la polémica entre libertad de enseñanza y derecho a la educación. Cuestión que resucita la ancestral polémica entre enseñanza pública y enseñanza privada y todos sus demonios: «Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza», terminará diciendo el artículo 27 de la Constitución. Se contraponen así, no sólo dos concepciones de la educación y del papel del Estado, sino de la realidad política y social. La Iglesia Católica y las fuerzas políticas conservadoras, por un lado, y las fuerzas políticas progresistas y de izquierdas y los sectores sociales progresistas, por otro³²⁵. Este debate inevitable volvió a ser un serio

³²⁵ Si Don Manuel Azaña levantara la cabeza se ruborizaría al contemplar la realidad. Él había proclamado ingenuamente: «España ha dejado de ser católica». La Iglesia católica, según la *Guía de Centros Educativos de la Iglesia* de 1979 (en Gómez Llorente y V. Mayoral, 1981: 52), editada por el Servicio Estadístico de la FERE, tenía en sus manos un extraordinario aparato educativo, en esas fechas: 2.380 centros de Educación Preescolar; 2.668 de Educación General Básica; 816 de BUP y COU; 479 de Formación Profesional; 131 Colegios de Educación Especial; 108 Colegios con Sección de Adultos; 182 Colegios con enseñanzas no regladas; 4 Universidades de la Iglesia; 6 escuelas Técnicas Superiores; 4 Escuelas de Ingeniería Técnica; 2 Colegios Universitarios; 26 Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado; y 21 Escuelas Universitarias de Enfermería y Escuelas de ATS. Si comparamos estos datos con los del año 1989 de la *Guía de Centros Educativos Católicos* (FERE, 1989), observamos la variaciones siguientes: 299, Guarderías; 2.301 Centros de Educación Preescolar; 2.461 de Educación General Básica; 792 de BUP/ COU; 365 de Formación Profesional; 238 de Educación Especial; 240 Colegios con Sección de Adultos; 283 de Enseñanzas no regladas; 4 Universidades de la Iglesia; 5 Centros Superiores de Teología y Ciencias Religiosas; 5 Escuelas Superiores; 5 Escuelas Universitarias; 3 Escuelas Universitarias de Ingeniería Técnica; 25 EE. UU. de Formación del Profesorado; 6 EE.UU. de Enfermería; 10 Escuelas Universitarias de Trabajo Social. La conclusión más obvia de estos datos es que este *formidable aparato* se ha consolidado y fortalecido. Que las lamentaciones y las campañas montadas por la patronal religiosa de los centros privados de la Iglesia (FERE), la CONCAPA, la FSIE y por la Conferencia Episcopal Española, no tienen base alguna. Aquí no ha habido ningún proceso de estatalización, ni de intento de creación de Escuela Única. Lo que se ha reformado, tímidamente, es la racionalización de las subvenciones, por medio de los Conciertos que implantó la LODE, con un cierto incremento del control público. La supervivencia de las dos vías de escolarización, pública/privada, sigue siendo el elemento crucial de enclasmiento de la población. La FERE adopta como política el acceso a los conciertos, dentro de su retórica de la enseñanza como servicio público y por tanto gratuito. Quieren jugar a la idea de enseñanza interclasista. Pero esas intenciones se compadecen más con la realidad. La enseñanza confesional en España sigue siendo un instrumento para la educación de las clases medias y altas, al introducir toda una serie de *filtros*, que desmienten su retórica populista: entrada en los colegios a partir de sus propias guarderías, comedores, transporte, actividades complementarias, ubicación, etcétera. De lo que se *filtra* de la evaluación institucional realizada por el Instituto de Calidad y Evaluación del Estado, las diferencias entre pública y privada con respecto al fracaso escolar tienen que ver con factores socioeconómicos y por tanto con la composición de su alumnado y su extracción de clase. La orientación ideológico-educativa de la Iglesia Católica nunca pareció entusiasmarse demasiado por la libertad. Por eso cuando se convierte en ardorosa

escollo en el proceso constituyente³²⁶. En su optimismo regeneracionista Gómez Llorente y Victorino Mayoral³²⁷, dos cualificados intérpretes del pensamiento educativo socialista durante la transición, afirman:

La constitución fija unos límites, establece unos cauces, unas reglas de juego, y dentro de esos contornos caben las diversas políticas posibles. Existe por ello un lectura represiva, una lectura conservadora, un lectura progresiva, y hasta una posible lectura revolucionaria de la constitución. Sus instituciones, desde la corona hasta el poder más modesto de un pequeño consistorio rural, pueden ser compatibles con los más diversos contenidos políticos, y, por qué no, con las transformaciones económico-sociales que se requieran para hacer realmente más libre la vida de los trabajadores. Dentro de la Constitución son posibles una política reaccionaria y una política de enérgica mutación social, e infinitos grados intermedios. (Gómez Llorente y Victorino Mayoral, 1981: 15-16)

La cuestión es que, además del reconocimiento de la iniciativa privada en la creación de centros educativos³²⁸, la Constitución se ve ampliada con dos cuestiones

defensora de la libertad de enseñanza parece estar dotada de escasa memoria histórica. Jordi Monés Pujo-Busquets hace este ejercicio de recordatorio en un artículo publicado en 1980, bajo el título «El pensamiento escolar de la Iglesia oficial. Desde la guerra civil hasta nuestros días». Bueno sería releerlo.

³²⁶ Gregorio Peces Barbas, portavoz del PSOE, abandonó la ponencia que redactaba el proyecto de Constitución, precisamente en la discusión del artículo 27. La acumulación de conflictos no resueltos, el incumplimiento de los Pactos de la Moncloa, el encono con que se enfrentaron en el debate de la Ponencia Constitucional y en amplios sectores sociales los dos modelos de educación, no resolvió, sino que agudizó el enfrentamiento del profesorado estatal contra el MEC y al profesorado de los centros privados contra los empresarios, la FERE y la Iglesia. Conflictividad que tuvo su punto álgido en la huelga de PNNs de diciembre de 1977, por el "contrato laboral". Huelga a la que se he hecho alusión con anterioridad. El debate constitucional proporcionó un apretado anecdotario de símbolos. Por ejemplo, la foto ya de color sepia del grupo socialista de la Comisión Constitucional, absteniéndose, puestos en pie, en la votación sobre la monarquía. Eran otros tiempos.

³²⁷ Lo que sí parecen dejar claro estos autores en su libro, *La escuela pública comunitaria*, es el artificio semántico mediante el cual la religión se convierte en una libertad básica: cuando la Iglesia mantiene el monopolio de la educación, la libertad de enseñanza era una reivindicación popular, pero cuando el Estado se declara laico y crea su propio sistema educativo, la libertad de enseñanza se convierte en una reivindicación de la Iglesia. Todo el mundo sospecha, además, que detrás de este debate está la venalidad de los intereses empresariales de la Iglesia.

³²⁸ Cuestión, por otra parte, difícilmente soslayable si la democracia española quería ser homologada a nivel internacional, donde a partir de la II Guerra Mundial y después de la experiencia totalitaria, la libertad de creación y elección de centro se asienta como un principio inamovible que compensa los omnimodos poderes del Estado y la tentación de utilizar el sistema educativo como un sistema de inculcación y manipulación ideológica. Personalmente me parece un principio discutible, no sólo porque las formas de control son cada día más sutiles, sino porque podría existir un modelo pluralista público de enseñanza.

realmente insólitas y que son una clara concesión a los poderes tradicionales: el derecho a la formación religiosa y la ayuda de los poderes públicos a los centros privados, eufemismo para seguir con la sangría de las subvenciones. La opinión de los MRPs era contundente en cuanto a la opción por nuevos valores, entre los que destacaba, el laicismo:

Laicismo entendido como pluralismo y respeto democrático a todas la ideologías, por lo que creemos necesario eliminar del curriculum, tanto la religión como la ética, sin negar el derecho a que sean impartidas en los centros religiosos o de catequesis. [...] Proponemos eliminar de los libros las referencias religiosas innecesarias, eliminando también los símbolos y nomenclaturas religiosas de las escuelas. (Conclusiones I Congreso de MRPs, 1983: 37)

La Constitución y su proceso de gestación, refleja la particularidad del proceso democrático español, donde «el régimen franquista no se hundió repentinamente —como sucedió con la monarquía en el advenimiento de la II República— dejando sin defensas a las clases que había protegido, sino que está siendo desmontado poco a poco por la acción concordante de fuerzas políticas que provenían de él (como Alianza Popular y buena parte de la Unión de Centro Democrático) y fuerzas políticas que estaban en la oposición y en la clandestinidad como socialistas, comunistas y nacionalistas» (Eliseo Aja, 1978: 11). Una pieza clave en ese proceso de dilución del franquismo y de tránsito, es la Constitución, pero la superioridad relativa de las fuerzas conservadoras en la correlación de fuerzas en las Cortes se refleja en la nueva Constitución. La consagración del *consenso* como estrategia, provocó no pocas deficiencias desde un punto de vista democrático radical³²⁹. Déficit de los que se resiente de forma particular el modelo educativo que de ella se desprende³³⁰.

Pero más me ha extrañado siempre, que nadie defendiera —además de las poderosas razones históricas que hacen que las cosas sean como que son—, simple y llanamente, la nacionalización de la enseñanza. Ni ayer, ni hoy.

³²⁹ El consenso es para muchos, no obstante, el concepto clave de la transición que impide que sigamos siendo «algo así como España entre dos guerras civiles», que dijera Gil de Biedma.

³³⁰ La revista *Cuaderno de Pedagogía* publicó, en su nº 46, las respuestas a dos preguntas que hizo a personas muy vinculadas al proceso de redacción del texto constitucional, algunos como Manuel Fraga Iribarne, Roca Junyent y Jordi Solé Tura, como redactores —hoy definitivamente elevados a las alturas como "padres" de la Constitucional—. Otros, como Luis Gómez Llorente y Miguel Díaz Pines, portavoces del PSOE y de la UCD, respectivamente. Las preguntas fueron: 1. ¿Cuál es la posición de su grupo parlamentario en lo referente al tema de la enseñanza en la Constitución? 2. ¿Si Vd. fuera Ministro de Educación cuál sería su programa general y cuáles sus medidas inmediatas?. Las respuesta, lógicamente, ponen de manifiesto todas las contradicciones de concepciones enfrentadas. Desde las posiciones ultraconservadoras de un Fraga que entiende que la enseñanza no es un servicio público, a las retóricas de Díaz Pines con respecto a la

Por lo que se refiere a la política positiva de la UCD, el ministro Iñigo Cavero intenta vender, sin demasiada convicción, un paquete legislativo en el contexto del desarrollo constitucional. Se trataría de la elaboración de un conjunto de proyectos legislativos que van desde una Ley de financiación de la enseñanza obligatoria, Ley de acceso a la función pública, Estatuto del profesorado, y un Estatuto de centros educativos. Ninguno de estos proyectos abordaba la transformación de la Ley General de Educación³³¹. El Proyecto Estatuto de centros, por ejemplo, mantenía la separación entre enseñanza pública y privada, subvencionada o no; limitaba la participación de la familia y el profesorado frente al empresariado de los centros privados, sin posibilidad de fiscalización de los fondos públicos.

La respuesta del profesorado contra la política de moderación salarial siguió subiendo de tono a medida que se conocen las previsiones presupuestaria y el nuevo modelo retributivo y se experimenta la nula capacidad negociadora del Gobierno. En el mes de abril se desencadena una huelga general del magisterio contra la política de la UCD que terminará el 4 de mayo con el inicio de las negociaciones. La masividad y la participación activa del profesorado en la huelga consigue algunas de las

enseñanza pública y ultraliberales con respecto a la libertad de enseñanza y la necesidad del cheque escolar. Para Roca la Constitución cierra el camino a la escuela pública única —malintencionada tergiversación— baticinando el fin de las diferencias teóricas entre escuela pública y privada —en lo que yo creo que fue un ejercicio de cinismo—. Luis Gómez Llorente, hace un esfuerzo explicativo desde el posibilismo y desde una cierta decepción, manteniendo la tesis a la que he aludido más arriba. Acepta como una concesión para evitar las terribles convulsiones del pasado el punto 3 del artículo 25, sobre la formación religiosa. Para Jordi Solé Tura, entonces miembro del Comité Central del PCE y del Comité Ejecutivo del PSUC, acepta la globalidad de la propuesta constitucional, no todas las implicaciones de su articulado. Por ejemplo, "la libertad de creación de centros", el PC quería haberla convertido en "libertad de creación de escuelas" para evitar la posibilidad de que afectara a los centros superiores... En fin, éste constituye un documento estimulantes, visto, sobre todo desde la perspectiva actual.

³³¹ Por aquel entonces el Parlamento rechazaba dos iniciativas legislativas del PSOE y del PCE. El primero presentó, cuenta Vitorino Mayoral, la *Proposición de ley sobre constitución de Consejos Escolares*, porque «era objetivamente necesario para la democratización de nuestro sistema educativo, para que la educación pueda realizarse dentro de los valores de la democracia y aplicando procedimientos democráticos de decisión. Su rechazo [...] en ningún caso restaría un ápice de responsabilidad a aquellos que se nieguen a discutir una proposición que pese a sus posibles imperfecciones, resulta en este momento necesaria para acometer la ineludible tarea de sustituir las concepciones y estructuras educativas envejecidas de un régimen totalitario, por otras más acordes con el nuevo sistema hacia el que marcha el Estado» (V. Mayoral, 1978, *C. de P.*, 40: 81-82). En esa misma línea Pamela O'Mally, de la Comisión de Enseñanza del Partido Comunista defendió una propuesta de *Ley de Estatutos de los Centros Educativos*, dentro del marco de los acuerdos del Pacto de la Moncloa y del compromiso del gobierno de introducir una legislación para la democratización del sistema educativo (P. O'Mally, 1978, *C. de P.*, 40: 83).

reivindicaciones planteadas. La que tuvo mayor repercusión fue el conseguir la vieja reivindicación de la dedicación exclusiva³³². La revista *Cuadernos de Pedagogía*, se unía a este clamor del magisterio:

Quando este número de la revista esté en la calle, la huelga de maestros, estatales o privados, probablemente habrá terminado. Nuestra tarea no es la de analizar esa acción [...] Esa función corresponde a un movimiento que, de seguro, saldrá fortalecido de esta lucha. Estas líneas pretenden ser un testimonio más de defensa y apoyo incondicional a las justas reivindicaciones de los maestros. No es lícito mantener a decenas de millares de enseñantes en condiciones de trabajo vergonzosas por parte de una administración que gusta de mirarse en el espejo de Europa para las cosas que le interesan» (Editorial de *C. de P.*, 1978, 41: 2)

Pero la UCD sigue adelante con su política de perfiles planos, desde un punto de vista transformador. Al ministro Iñigo Cavero le sustituye Otero Novas —decían de la UCD, con sorna, que no era un partido sino una asociación de abogados del Estado—. En su mandato se produce el debate y la promulgación, en junio de 1980, de la Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares³³³. El Estatuto no fue más que un desarrollo conservador de la dualidad de concepciones latente en la interpretación de la Constitución: en esta ley se refleja lo que entendían por participación, democratización, libertad de cátedra libertad de conciencia, control público de las subvenciones, etcétera, la derecha española. Su objetivo prioritario fue amparar el derecho de creación de centros por parte de la iniciativa privada y garantizar la existencia de idearios en estas instituciones. El resto de aspectos relacionados con gestión y participación democrática de las comunidades educativas y el control de las subvenciones quedó marginado. Al MRP de Euskadi, le merece el siguiente comentario:

El Estatuto de Centros Escolares marca un punto de arranque de la nueva situación educativa en general, y también en el País Vasco, dada su condición de ley

³³² Una de las cuestiones relevantes de esta movilización fue la unidad de acción de los sindicatos de la enseñanza: CCOO, CSUT, UCSTE, FETE y USO. El establecimiento de una tabla reivindicativa única, sobre cinco puntos: cuestiones de tipo salarial; estabilidad laboral; escolarización; negociación de las medidas legislativas y profundización en la gestión democrática; mejora de las jubilación; y elecciones sindicales. Para M. Jiménez (1994) el resultado de la huelga se salda con un logro importante que fue la dedicación exclusiva y fue la primera en la que el peso de la negociación recayó en un Comité de Huelga formado por los sindicatos convocantes y por una representación elegida en las asambleas. De facto esta huelga sienta las bases para la negociación del MEC con los sindicatos, aunque no logra la convocatoria de elecciones sindicales. Objetivo que se logrará casi un decenio después.

³³³ Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Docentes (LOECE).

orgánica. Con ella se supera la indefinición y el vacío legal anterior: Se crean figuras jurídicas nuevas, antes innecesarias, como el "ideario" de los centros privados; Se refuerza la jerarquización de los centros públicos, desnaturalizando la gestión democrática con unos consejos de dirección inoperantes, y con un decreto de elección de directores que barrían todas las conquistas democratizadoras de los últimos años. (Adarra, 1983, "Documento base para el debate del papel de Adarra en la renovación pedagógica de la escuela": 3)

Tras un agitado proceso de debate parlamentario y diversas movilizaciones ciudadanas en su contra, fue recurrida por el PSOE ante el Tribunal Constitucional. En febrero de 1981 el Tribunal declara inconstitucionales varios de sus artículos. Hasta tal punto fue un ley polémica que en diciembre de 1982, en el transcurso del debate de investidura del nuevo y flamante presidente del Gobierno D. Felipe González, dijo refiriéndose a la LOECE: «Nuestras objeciones a esa Ley Orgánica eran de dos tipos. La primera que existen de hecho tres tipos de centros: privados, privados subvencionados y públicos. El Estatuto da el mismo tratamiento al colegio privado que al colegio privado subvencionado. El Partido Socialista estima que tiene que tener un tratamiento distinto, porque es lógico que se especifique cuál es la diferencia entre el centro subvencionado y el centro que actúa al margen de cualquier tipo de subvención como una empresa de enseñanza. [El Estatuto] no recoge la participación de la comunidad escolar sino que de hecho otorga todo el poder al propietario del centro»³³⁴ (en J.M. de la Torre, 1983a: 10-11). Una de las primeras medidas que toma el nuevo Gobierno del PSOE será la derogación del Estatuto de Centros de la UCD. Pero antes de ese evento la educación tendría que soportar la mediocridad de algunos cambios perfectamente inútiles³³⁵.

Puede ser, de todas formas, equívoco pensar que el profesorado y algunos sectores de padres y madres, aceptaban de manera pasiva la normalización que se les imponía. El siguiente fragmento muestra cómo, por ejemplo en Canarias, se buscaban

³³⁴ Como expresión de las esperanzas puestas en la regeneración y el cambio, tras el triunfo socialista del 82, la revista *Cuadernos de Pedagogía*, dedicó un número 97 a tratar de manera monográfica, la propuesta programática del PSOE en materia educativa. En ella se recogen las palabras que cito, de un artículo de Juan Manuel de la Torre (1983: 10-11).

³³⁵ Las críticas a la LOECE abordaron distintos aspectos. Por ejemplo, sus carencias en cuanto a la democratización del sistema educativo. La diputada del Partido Comunista Eulalia Vintó, dijo en el Pleno del Congreso, en el que discutían las enmiendas a su articulado: Yo quisiera dejar, al menos, la preocupación en la Cámara y la preocupación en quienes vayan a votar en contra de nuestra enmienda que si no hacemos la posible para facilitar esta real participación en la vida escolar de los distintos miembros que componen una comunidad escolar habremos hecho una ley que tendrá el respaldo parlamentario, pero que, difícilmente habremos hecho una ley que cuente con la aceptación, con la confianza y con la voluntad de integrarse en esta ley a comunidades escolares, a múltiples comunidades escolares, en que hoy tenemos dividido el sistema escolar de nuestro país (en G. Gómez Dacal, 1980: 251).

formas de acción de resistencia y búsqueda de alternativas.

En el campo participativo, fuimos nosotros quienes constituimos innumerables asociaciones de padres. Los estatutos elaborados en la Aneja, por ejemplo aquí, en los que se impulsaron, los primeros fueron Paco Manrique y Manolo, Delfina, etc., los que estaban firmando esos estatutos, como padres, porque eran padres también de la Aneja... Te acuerdas. Pues esos estatutos sirvieron de modelo para muchos otros centros por ahí donde impulsábamos las Asociaciones de Padres como fórmulas de participación. O el reclamar eso, los consejos escolares, esos de dirección, que se planteaban en un principio. Que aparecieron allí con la UCD, en la LOECE, ¿no?. Pues ese planteamiento lo llevamos adelante en muchos centros. La discusión sobre los reglamentos de régimen interno, como fórmulas de regular de alguna manera o de pasar a determinadas conquistas y establecer aspectos de participación, aspectos de no jerarquización de los centros. (Entrevista a M. Marrero,)

Tampoco la fugaz presencia de Mayor Zaragoza al frente del MEC, que se salda con la aprobación los *Programas Renovados para la EGB*, supuso ningún avance, ni despertó demasiados entusiasmos. Antes bien, la ausencia de un marco global programático que guiara la política educativa, frente a las necesidades de cambios democráticos en el sistema educativo, daba a estas medidas un cierto carácter excéntrico y episódico. Estos intentos aislados de reforma del sistema educativo, se valoraron como medidas parciales, insuficientes y timoratas. Desde sectores progresistas y profesionales, así como desde los MRPs, los *Programas Renovados* fueron objeto de duras críticas³³⁶. Así, por ejemplo, el profesor Juan Delval promovió, desde el ICE de la Autónoma de Madrid, unas *Jornadas para el estudio de los Programas Renovados de EGB*, que constituyeron una crítica frontal a sus líneas básicas: «constituyen una improvisación por cuanto no se han tenido en cuenta los trabajos sobre desarrollo del currículum escolar y sobre la evolución psicológica de los niños. [...] Pero todo ello supondría una planificación a largo plazo y una política coherente de investigación en el terreno educativo, cosa de la que hemos carecido desde hace tiempo» (Juan Delval, 1982: 11). La situación anímica de los sectores más comprometidos con el cambio educativo inducía a un cierto desánimo. Fernando Hernández (1995), no duda en calificarla de «mirada desilusionada sobre la transi-

³³⁶ En la 3ª Ponencia del III-IV Encuentros de la Coordinadora de MRPs de Andalucía, podemos leer un texto radical e ilustrado, descalificándolos: «Con las Orientaciones Pedagógicas y los Programas Renovados de los años 70-80, existen vías reformistas que no han sido asumidas por el profesorado (...). Aquellas últimas tendencias estaban en la vía de rentabilizar económicamente el sistema, ya en la órbita ideológica-capitalista-occidental que proponía modelos conductistas para la producción/enseñanza y modelos de proceso/producto para la investigación de la eficacia del profesor» (Documentos-Ponencias correspondientes a los III y IV Encuentros de la Coordinadora de MRPs de Andalucía, 1988: 63).

ción». La sensación era de inmovilidad, de que casi nada podía cambiar³³⁷:

No están los tiempos para esperanzas ilusorias. [...] Aquellas alternativas escolares, acuñadas con el entusiasmo de una sociedad que salía de un oscuro letargo, han quedado convertidas en retazos parciales, en espejismos dorados. La realidad desmiente, día a día, los deseos de buena parte de una profesión que esperaba, quizá con ingenuidad, que la escuela cambiaría con la esperada transición hacia algo menos malo. No ha sido así. (Editorial de *C. de P.* n.º 76)

Aumentaban las expectativas con respecto al PSOE que por entonces «abanderaba la lucha contra el paro, contra la pérdida de poder adquisitivo, contra la integración en la OTAN, por una mayor participación de los sectores sociales en la vida pública, por una mayor transparencia y modernización de las administraciones públicas... En la enseñanza, mantenían su promesa de derogar el Estatuto de Centros de la UCD, defendiendo su proyecto de Escuela Pública Comunitaria» (MRP "Tamonante", I Congreso, Ponencia I, 1991: 1). Pero antes de la llegada de los socialistas la vida nacional sufre el mayor sobresalto de su historia reciente. El 23 de febrero de 1981 se produce un hecho que conmocionaba la vida de todo el país y que nos devolvió en un instante la imagen de la vuelta a la caverna de la Dictadura: el intento de golpe de Estado encabezado por los sectores involucionistas de las Fuerzas Armadas. Una de las más graves corrupciones del orden colectivo en España ha sido históricamente la cuestión militar³³⁸. De hecho durante toda la transición se miró, con el rabillo del ojo, al ejército como poder fáctico por excelencia, como garante del régimen heredado del 18 de julio de 1936. Desde la muerte de Franco se habló de

³³⁷ Luis Gómez Llorente (1983), en un excelente artículo titulado "La política educativa", revisa el período 1975 a 1983, y se lamenta de que en la legislatura que va del 78 al 83, sólo haya debatido en el Parlamento dos leyes educativas: el "nefasto Estatuto de Centros Escolar" y la LAU "de triste memoria".

³³⁸ Miguel Ángel Aguilar opina que «el orden público y las libertades civiles se mantuvieron siempre bajo control militar pese a las diversas constituciones que se sucedieron. A la permanencia de ese control militar no le afectaron los cambios de régimen —de monarquía a república, en dos ocasiones—; los cambios de dinastía —de Borbones a Saboya y vuelta—; los 67 pronunciamientos catalogados desde 1814 —de los cuales 14 con éxito, 53 fracasados—; ni las dictaduras y sucesivos regresos. Ese tratamiento bélico de las pugnas internas implicaba la adopción de objetivos de aniquilar al adversario y constituía un verdadero instrumento de guerra civil» (M. A. Aguilar, 1996: 230-231). Es difícil entender la adhesión del ejército al régimen de Franco que lo descualificó hasta límites insospechados y la desafección hacia la incipiente democracia que lo mimó, si no es desde esa perspectiva guerracivilista, que forma parte de su entraña. El ejército español no era el ejército del "25 de abril de 1974 portugués". Hizo falta el fallido intento de golpe del 23F para proceder a una profunda reforma de esta institución que conserva un oscuro instinto corporativo de supervivencia. Institución peor valorada por los españoles y que muchos no consideran definitivamente reformada hasta que se profesionalice. Otros prefieren sencillamente su extinción.

"ruido de sables" hasta que, efectivamente, el 23 de febrero de 1981, se produjo la espectacular intentona golpista, que terminó en fracaso, pero que sirvió para que muchas fuerzas progresistas perdieran la inocencia y el moderantismo se adueñara de la vida pública.

El clima que se generó tras la intentona golpista propició una etapa de gracia para el gobierno de la que se benefició el PSOE. Llegó así el Partido Socialista al poder, tras ganar las elecciones generales el 28 de octubre de 1982, en una imparable ola de apoyo popular.

Diez millones de votos llevaron al poder en 1982 al primer Gobierno socialista monocolor de la historia de España. En las elecciones legislativas del 28 de octubre de aquel año —las terceras desde la recuperación de la democracia—, una imparable ola de apoyo popular otorgó al PSOE 202 diputados, 26 más de la mayoría absoluta de la Cámara baja. El partido socialista rozó incluso la mayoría absoluta de los votos emitidos (el 48,4%). Y eso ocurrió con la participación más alta conocida (el 80% del censo). Aquellas elecciones trajeron, además de un nuevo Gobierno, un sustancial cambio en el sistema de partidos que había caracterizado la transición: el centrismo en el poder se desintegró, el partido comunista quedó reducido a la mínima expresión, y surgió con fuerza una alternativa conservadora, claramente de derechas, encabezada por Fraga. (C. Pastor, 1996: 361)

El Gobierno socialista hace su presentación en educación con el nombramiento de un ministro que era todo un símbolo. Considerado por unos el teórico del PSOE y por otros, la médula del nuevo Gobierno, José María Maravall Herrero, catedrático de Sociología Política de la Complutense, antiguo miembro del FELIPE y de la FUDE y poseedor de un sólido pedigrí intelectual, parecía reunir todos los requisitos para encarar la reforma progresista que el sistema educativo necesitaba³³⁹. El ministro

³³⁹ Pero Maravall tenía ante sí, poco menos que una misión imposible. Tenía que sacar adelante la reforma de la Universidad, intento en el que sucumbieron, uno tras otro, los ministros de la UCD. Tenía que reformar el resto del sistema educativo y, lógicamente, tenía que convencer a unos movimientos de estudiantes, PNNs de Universidad y EEMM, y a un Movimiento de Maestros que habían acumulado grandes dosis de desconfianza. Estos movimientos además, con el paso de los años, se habían convertido en elementos muy activos e ideologizados. Las movilizaciones de los sectores conservadores en los primeros años de gobierno del PSOE y las de los años 1987 y 1988, de estudiantes de Medias y del profesorado no universitario, pusieron en evidencia el escaso margen de maniobra en la que se movían las políticas reformadoras. De él diría Francisco Bustelo en sus memorias, *La izquierda imperfecta*, que «llegó con mucha ilusión al Gobierno. La educación era una de las asignaturas pendientes, donde se pensaba que el buen hacer socialista y los afanes de cambio encontrarían terreno propicio. Maravall contaba inicialmente con mucho respaldo público y, lo que era más importante, con el apoyo del jefe. González creía haber encontrado un mirlo blanco, un ministro de educación casi perfecto. Tenía buena prensa, parecía persona capaz, quería cambiar las cosas, era incondicionalmente felipista y, encima, *no pedía dinero*» (F. Bustelo, 1996: 175) [la cursiva es mía].

formulaba así los retos programáticos del nuevo Gobierno: «Tras las elecciones de 1992, el gobierno socialista afronta un triple reto: por un lado, modelar un servicio público de educación básica de forma acorde con la específica configuración de la oferta escolar en España. En segundo lugar, efectuar en el sistema educativo reformas que neutralizaran su función reproductora de las desigualdades sociales. Promover, en fin, una reforma de métodos y contenidos, de programas y pedagogías, capaz de mejorar los resultados de la población escolar, de elevar la calidad de la oferta educativa y de optimizar el rendimiento de la escuela» (J.M. Maravall, 1984: 6). Se perfilan tres ejes de actuación: democratización, justicia social y modernización del sistema educativo³⁴⁰. Del carácter convulso de esa época, de las enormes resistencias y de las debilidades del movimiento que podría alentar los deseos de transformación, y de las contradicciones de la propia política del PSOE, son buen reflejo las declaraciones J. Gimeno Sacristán, hechas años después:

«El clima político era inseguro; el 23 de febrero estaba cercano y el ascenso del partido socialista era la gran prueba de la transición democrática. En la educación se jugaba una de las pugnas ideológicas más emblemáticas de la alternativa al franquismo institucionalizado. La presión en algunos medios de comunicación y las manifestaciones a la puerta del Ministerio eran preocupantes para mí, pues me llamaba la atención la agresividad, la tergiversación de los argumentos, cómo el proponer la participación de todos en el control de los centros o el entregar fondos públicos a los colegios privados era calificado como contrario a la libertad de enseñanza. Contrasta la agresividad con la falta de movilización del sistema público, como si no se tuviese suficiente conciencia de qué era lo que estaba en juego. Yo creo que todo aquello marcó mucho la línea política durante una larga etapa, y agotó bastante los contenidos y esfuerzos para una política de transformación coherente y contundente [...]. A decir verdad, creo que no se plantearon desde el principio las bases para renovar cualitativamente el sistema; es decir, la batalla de la calidad, aunque se comenzaron programas como la compensatoria, las escuelas viajeras, y las reformas experimentales mencionadas. El partido socialista tenía un programa bastante bien perfilado para transformar la estructura del

³⁴⁰ Sobre esta cuestión J. Martínez Bonafé, advierte lo siguiente: «Con la entrada del PSOE en el gobierno, en 1982, se produce un nuevo discurso institucional sobre la escuela y la calidad de la enseñanza. El discurso es en sí mismo contradictorio, porque diluye en su seno dos marcos teóricos que nos conducen a estrategias diferentes y enfrentadas: por un lado, la *teoría del capital humano* donde se justifica la inversión en educación como una forma de aumentar el valor de la fuerza de trabajo, y lo que ello tiene que ver con la readaptación del sistema educativo al sistema productivo. Por el otro lado, la *teoría de la democratización educativa y de justicia social* donde se justifica el valor de la educación como un proceso de acercamiento y compensación de las desigualdades y lo que ello tiene que ver con la readaptación del marco jurídico y administrativo que regula el sistema educativo» (J. Martínez Bonafé, 1988). El economicismo que transita de manera cada vez más evidente la reforma, nos depara un sistema educativo pensado no para poner a la juventud en contacto con la cultura o las culturas, sino para poner en contacto a los jóvenes con la profesionalidad.

sistema, pero no se tenía experiencia, ni sensibilidad suficiente, ni una política articulada para una transformación interna. Tenemos un sistema que adolece de falta de calidad, aunque sé bien que con ello manejamos una dimensión inconmensurable» (J. Gimeno Sacristán, 1994: 79).

La labor de regeneración educativa que emprende el PSOE se sustentó, desde el punto de vista del desarrollo legislativo en tres leyes orgánicas fundamentales³⁴¹: la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria y Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo. Si bien esta última ley se aprueba en el Parlamento en 1990, por lo tanto estando de ministro Javier Solana Madariaga, buena parte del proceso de reformador, del ía que la Ley es su culminación, comienza en el primer tramo del mandato socialista. «Dentro del mensaje político-ideológico de *cambio* —decía el MRP "Tamonante"— que el PSOE lanzó a la sociedad, un espacio importante lo ocupaba lo referente a la enseñanza, porque se decía que "una sociedad moderno y avanzada no puede concebirse sin una enseñanza de calidad. Los ejes principales en que debía basarse el cambio modernizador de la enseñanza eran los siguientes:

1. Como condición imprescindible, un incremento de los presupuestos dedicados a: la mejora de la infraestructura con la consiguiente dedicación a la construcción de centros y mejora de las condiciones materiales de los existentes; aumento de plantillas de profesorado con el fin de disminuir la relación del número de alumnos y alumnas por profesor/a y atender una gama más amplia de necesidades educativas; mejora de la formación inicial de los futuros enseñantes, reciclaje de quienes ya estuviesen trabajando, así como la necesaria promoción de los proyectos de investigación educativa. Todos estos esfuerzos deberían hacerse principalmente sobre la enseñanza pública, de forma que se llegase a conseguir una red de centros públicos de calidad, al menos comparable con los de la enseñanza privada.

2. La necesaria democratización de los centros se proyectaba llevar a cabo a través de la LODE, que debería conseguir, tanto en los centros de privada como en los

³⁴¹ Un regeneracionismo que se niega a sí mismo. J.M. Maravall, parece tener claro el sentido de esta regeneración. No se trata de regenerar un país como el que miraban Joaquín Costa, o Marcelino Domingo: «Por ello resultaría hoy incomprensible —escribe— defender la reforma educativa desde los presupuestos en que lo hicieron los reformadores españoles a lo largo de un amplio período de nuestra historia, desde los términos "redentoristas" en que tal reforma se concebía. No cabe mantener así esa concepción taumaturgica de la educación como instrumento central para superar los "males de España" que se resumía en el artículo de Costa *Escuela y dispensa* y en su frase de que la "redención de España está en ella"; una concepción que inspira toda la corriente reformadora y progresista española desde los orígenes del Regeneracionismo hasta el final de la Segunda República» (J.M. Maravall, 1984: 7). De todas formas, los desamparados regeneracionistas, se han visto zarandeados —ese es quizá su sino—, por la izquierda y la derecha, cuando en realidad fueron, como le gusta decir a Umbral, «una especie de izquierda previa o izquierda aplazada».

estatales, que las decisiones fuesen tomadas por todos los sectores que forman parte de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, padres y madres y personal no docente.

3. Debería establecerse una nueva organización del profesorado, así como determinarse cuáles deberían ser sus derechos y obligaciones; esto se pensaba plasmar legalmente en el llamado "Estatuto del Profesorado".

4. El aspecto más manifiesto del cambio en la enseñanza se haría por una nueva orientación de los estudios, en el nivel no universitario a partir de la denominada LOSE (finalmente, LOGSE), y en el universitario a través de la LRU y de la reforma de los planes de estudio.» (MRP "Tamónante", I Congreso, Ponencia I, 1991: 4)³⁴²

La LODE es el primer gran intento reformador de los socialistas³⁴³. Aborda una cuestión aplazada, *sine die*, por los gobiernos conservadores que le precedieron. Gobiernos cuya proximidad ideológica con los sectores empresariales y confesionales se manifestaba en su política de carácter privatizador. La LODE pretende superar como dice en su Preámbulo «las fracturas ideológicas que secularmente habían escindido a la española en torno a la educación» ¿Qué cuestión eran esa?: la democratización del sistema educativo. Democratización que implicaba dos cosas: la primera, el control democrático del dinero público destinado a los centros privados; y la segunda, la participación de la sociedad en la gestión del servicio público de la educación. Pretendía —según el propio Gobierno— desarrollar de manera equilibrada el artículo 27 de la Constitución, constatando de que el Estado financiaba, casi en su totalidad, la enseñanza obligatoria y, por tanto, tenía la obligación de asignar recursos públicos en el marco de una ley. En otras palabras, se trataba de establecer y ejercer los controles y exigir los requisitos legales oportunos a los centros de titularidad privada, como contrapartida por las subvenciones. Pero la ley quería, también, a invertir el carácter subsidiario de la red pública de enseñanza, formulando, a mi

³⁴² Para tener una idea complementaria del conjunto de medidas programática del PSOE cuando llega al poder en 1982, puede verse el número 97 del *Cuadernos de Pedagogía*, titulado monográficamente "El cambio y la educación". Más en concreto el artículo "Programa de educación socialista" de Juan Manuel de la Torre (pág. 10-17). Así mismo el libro de J.M^a Maravall, de 1984, *La reforma de la enseñanza*, citado anteriormente, es en realidad una declaración programática.

³⁴³ Por razones formales abordaré en este subapartado sólo algunas implicaciones de la LODE, dejando para el siguiente el resto del análisis la política del Gobierno del PSOE, sobre todo de la reforma. La LODE, que fue aprobada por el Parlamento el 15 de marzo de 1984, no entrará en vigor hasta julio de 1985, dado que fue recurrida ante el Tribunal Constitucional al estar vigente el recurso previo de inconstitucionalidad. Lo que permitió a los sectores contrarios a tal Ley mantener una prolongada campaña en su contra. Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, definitivamente se publicará en el B.O.E. el 4-7-85.

entender, un principio salomónico sobre uno de los nudos gordianos de nuestro sistema educativo. En su Exposición de Motivos dice querer hacer posible: "la coherencia equilibrada del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza" (Preámbulo de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación). Al margen de sus posibles limitaciones, ciertamente la ley venía a regular el conjunto de requisitos que garantizaran el control de los fondos públicos y la participación de los ciudadanos en los centros subvencionados; a equilibrar los derechos de participación de la familia y a subsanar, por ejemplo, la inexplicable supeditación de la libertad de cátedra al ideario escolar, con respecto a las atribuciones omnímodas de que gozaban los titulares de centros privados; y, en relación a los centros de titularidad pública, introducía la novedad de los Consejos Escolares, con participación de las familias, alumnado y profesorado en su control y gestión.

Se cerraba, pues un ciclo. Un ciclo caracterizado por la lucha en busca de la democratización del sistema educativo. Pero es un ciclo que se salda con una victoria parcial, llena de paradojas. La LODE no sólo es una propuesta de participación ciudadana en el servicio público de la educación, sino que consagra ese sistema bífido, público y privado, perpetúa el sistema de subvenciones³⁴⁴. El MRP "Tamonante" en su primer Congreso, celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, en diciembre de 1991, hacía la siguientes consideraciones retrospectivas:

Al analizar los efectos de la política puesta en práctica por los gobiernos del PSOE en estos años, nos encontramos con que los aspectos progresistas de este discurso han sido flagrantemente olvidados. La finalidad del actual sistema educativo sigue siendo la de perpetuar y reproducir los intereses económicos, políticos y culturales de las clases dominantes, así como la de imposición, a través de la educación, de sus valores (jerarquización, competitividad, selectividad, intelectualismo, sexismo, etc). El planteamiento básico de esta política ha sido tratar de adecuar el sistema educativo a las necesidades de la producción, "modernizar" el sistema para homologarlo apariencialmente a los de la CEE. Modernización del sistema sin transformarlo en profundidad, renunciando al modelo de Escuela Pública que permitiese sentar las bases educativa para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. [...] Fundamentalmente se ha intentado contentar a la Iglesia y a la patronal de la enseñanza privada, y la LODE cubre esa finalidad, puesto que consolida la empresa privada pagada con fondos públicos, con control ideológico sobre el alumnado y el profesorado (idearios) e introduciendo elementos de gestión (Consejos Escolares) que vienen a instituir sólo una democratización formal. También consagra la igualdad de oportunidades, al no establecer como obligatoria y gratuita la enseñanza de preescolar. (MRP "Tamonante", I Congreso, Ponencia I, 1991: 5)

³⁴⁴ Desde la perspectiva del *pacto escolar*, de la necesidad de firmar la paz escolar, hubo opiniones calificadas que se decantaron claramente por esta Ley, como, por ejemplo, A. Embid Irujo (1983a; 1983b).

El conjunto de reivindicaciones de los movimientos progresistas de la enseñanza no se ven reflejados ni satisfechos en estas políticas³⁴⁵. Algunas de las propuestas de los MRPs tendríamos que situarlas quizá más allá de la mera democratización formal del sistema³⁴⁶. Muchas de sus aspiraciones obedecían a una lógica distinta, en la línea de un proceso de democratización radical, de cambios estructurales más profundos que afectan a la sociedad y a las personas individualmente, y que no se produjeron. Por eso es necesario reconducir la mirada, de nuevo, sobre los Movimientos, precisamente en su momento de emergencia y eclosión³⁴⁷.

Viendo el progresivo desamparo en que, con el paso de los años, quedó la política educativa del PSOE, uno se pregunta cómo no fue más generoso y diseñó una

³⁴⁵ En las Conclusiones del I Congreso de Barcelona, los MRPs expresaron su "disconformidad con el proceso de elaboración y discusión del proyecto de Ley en el que las propuestas de las Asociaciones de Padres, Sindicatos, y MRP han estado casi ignoradas y en cambio se ha cedido a las pretensiones ejercidas por la jerarquía eclesiástica y la patronal del sector privado. La LODE -continúan- nos parece insuficiente y tiene elementos que pueden ser regresivos y dificultan el camino hacia la Escuela Pública" (Conclusiones del I Congreso de MRPs, 1983: 39). Así mismo se critica que no se recoja en la Ley la obligatoriedad y gratuidad de la formación del profesorado; se discrepa de los criterios para la creación de centros especificados en el Artículo 14.

³⁴⁶ El MRP "Tamonante", en el primer número de su recién estrenada revista, *Tahor. Libreta canaria de educación*, publicaba dos artículos críticos con la LODE. Uno, de José Mendoza, en nombre de UPC, dice entre otras cosas: «Durante los últimos quince años, la izquierda propugnó un modelo de "Escuela Pública" como salida a la catastrófica situación de la enseñanza que era el resultado de un sistema educativo impuesto por las clases dominantes y que garantizaba la defensa de sus intereses. [...] La LODE consagra el sistema de enseñanza propugnando desde la derecha, a saber: la existencia de dos tipos de escuela» (*Tahor*, 1: 31). Y otro de del Partido Comunista de Canarias, que apunta: «La llegada del PSOE al poder, con el respaldo incuestionable de 10 millones de votos, significó para todos los sectores progresistas del país, para los enseñantes y para el pueblo en general, la esperanza de que aquel intento frustrado de la República, 50 años atrás, se podía llevar a cabo, en una coyuntura histórica inmejorable. [...] El PSOE, una vez más, ha sido más "sensible" a la histeria desatada por la derecha tradicional y cerril española que a las demandas y necesidades de la mayor parte de nuestra sociedad» (*Tahor*, 1: 32).

³⁴⁷ Pero la opinión de los MRPs tampoco era unánime en relación al sentido último de la LODE. El MRP "Acción Educativa" acogía la ley de forma mucho más matizada: «Recibimos de momento con un cierto optimismo esta Ley que trata de ordenar nuestro sistema educativo y defiende algo que parece tan obvio como el control económico por parte del Estado y de la sociedad de todos los centros que se financian con fondos públicos. [...] En conjunto estimamos que la LODE puede ser un interesante punto de partida para intentar ordenar de una vez este complejo mundo de la educación que tanto nos afecta a todos. Poseer un sistema educativo progresista y moderno es ya una cuestión urgente. La LODE es el inicio, luego hay mucho que hacer para conseguir que nuestra calidad de enseñanza se sitúe en las cotas que nuestro país necesita» (*Acción Educativa, Boletín Informativo*, 1983, nº23: 3).

estrategia para crear una base social más amplia en el terreno de la educación³⁴⁸.

* * *

Visto desde la perspectiva actual —¿podrían acaso verse desde otra?—, este período que va de 1978 a 1983, supondrá para los MRPs, no ya la búsqueda, sino la progresiva consolidación de un marco organizativo autónomo para la renovación educativa. Se perfilan así los rasgos de una organización que tendrá carácter de movimiento social y que se extenderá por toda España.

Es sabida la escasa disposición de los múltiples aparatos burocráticos y estatales al cambio, la investigación y la innovación [...]. Los Movimientos de Renovación Pedagógica y el amplio patrimonio de experiencias que han engrosado esa esperanza en una escuela nueva y distinta han surgido siempre de la iniciativa de pequeños grupos de enseñantes, sin la colaboración de las autoridades educativas y, muy a menudo, contra esos guardajurados del terreno escolar. Es urgente que los enseñantes salgan de las catacumbas pedagógicas e inicien un movimiento de coordinación. Es también imprescindible que el movimiento nazca de los propios enseñantes, se mantenga autónomo y ligado estrechamente a la realidad territorial y a la vez sea capaz de evitar los reinos de taifas y elaborar un proyecto general, con incidencia tanto en el pensamiento pedagógico y en la transformación de la diaria tarea de enseñar, como de responder a la presión social por una escuela democrática. (Editorial de *C. de P.*, 1978: nº 42)

La fórmula que inventa el profesorado durante la transición para renovar la escuela es la de los movimientos de renovación. A partir del año 1979 se inventa, también, una especie de reunión anual, donde se ve un nutrido grupo de representantes de cada una de las CCAA y de los movimientos de renovación de carácter territorial. Estos encuentros terminan por institucionalizarse y se convierten en la plataforma de debate que refleja las preocupaciones y tensiones del Movimiento en su conjunto. Hasta el Congreso de Barcelona, se producen cinco Encuentros, cuyo contenido gira en torno a tres núcleos temáticos fundamentales: la Escuela Pública, las Escuelas de Verano y la organización del Movimiento.

El primero de los Encuentros Estatales de Movimientos de Renovación, se celebra en la ciudad de Almagro (Ciudad Real) en 1979³⁴⁹. A partir de entonces vienen

³⁴⁸ Alguien podrá pensar incluso que esa, precisamente, ha sido históricamente una de las funciones de la socialdemocracia: la desmovilización y el desgaste. Si esta hubiera sido objetivamente su función, podríamos decir que se ha visto coronada por el éxito: la izquierda transformadora, en este país, es un erial.

³⁴⁹ La convocatoria de este I Encuentro Estatal de Renovación Pedagógica, como se denominó, parte de la iniciativa de las revistas *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Reforma de la Escuela* y *Perspectiva Escolar* que lo proponen en la Escola d'Estiu de Barcelona, de julio de 1978. En una carta dirigida al Dña. Nieves Galván como representante de la

celebrándose de forma ininterrumpida, en distintos lugares de la geografía estatal³⁵⁰. Entre encuentro y encuentro y con carácter episódico se crea una especie de comité coordinador de los MRPs que se denomina Mesa Estatal de MRPs. Este proceso de coordinación culminará en el año 1992 con la creación formal de la Confederación de MRPs, en el que se integran las Federaciones y Movimientos de todo el Estado³⁵¹. En sus inicios los Encuentros sirvieron para dar una mínima cobertura organizativa al movimiento, a modo de plataforma de intercambio de puntos de vista sobre los problemas educativos más candentes del momento, e intercambio de experiencias educativas de cada uno de los MRPs³⁵².

"Comisión de Profesores y Alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB de La Laguna y diversos departamentos universitarios" (sic), Biel Dalmau, en nombre de las revistas mencionadas, propone a la Coordinadora de la EVC que asista, porque «el rápido crecimiento y diversificación territorial de jornadas y escuelas de verano plantea la urgente necesidad de un intercambio de experiencias, de una reflexión común, de un debate en torno a los objetivos, contenidos necesidades y actividades del movimiento de renovación pedagógica. [...] Se trataría de sistematizar un conocimiento mutuo en profundidad y sugerir formas y contenidos que pudieran adoptarse para una continuidad de este primer contacto» (Biel Dalmau, I Encuentro Estatal para la Renovación Pedagógica, 1979). Aclara, así mismo, que el papel de las cuatro revistas es meramente instrumental, para «intentar reunir alrededor de una mesa de trabajo a los protagonistas de los movimientos de renovación». Así el 28 y 29 de abril de 1979 se reúnen en Almagro, por primera vez grupos de renovación de Andalucía, Madrid, Castilla-León, Asturias, Euskadi, Baleares, Extremadura, Canarias, País Valenciano, Castilla-La Mancha y Cataluña. Por lo que tengo entendido, hasta ese momento los contactos entre movimientos eran esporádicos, basados en las relaciones personales y los contactos que personas concretas tenían básicamente con el centro de irradiación que era Rosa Sensat y con el Movimiento Cooperativo que sí tenía una infraestructura organizativa más amplia.

³⁵⁰ La cronología de Encuentros y Congresos de los MRPs es la siguiente: 1979, I Encuentro Estatal de MRPs de Almagro; 1980, II Encuentro en Daroca; 1981, III Encuentro en Sevilla; 1982, IV Encuentro en San Sebastián; 1983, V Encuentro en Salamanca; 1983, VI Encuentro en Madrid (continuación del de Salamanca); 1983, VII Congreso en Barcelona; 1984, VIII Encuentro en Santiago; 1985, IX Encuentro en Cáceres; 1985, X Encuentro en Murcia; 1986, XI Encuentro en Calviá; 1987, XII Encuentro en Granada; 1989, XIII Congreso Gandía; 1990, XIV Encuentro en San Sebastián; 1991, XV Encuentro en Baños de Montemayor; 1992, XVI Encuentro en Rascacafria; 1993, XVII Encuentro en Cuenca; 1994, XVIII Encuentro en Puerto de la Cruz; 1995, XIX Encuentro en Jaca (Ver *Apéndice, 14*).

³⁵¹ La integración en la Confederación y la representación en la Mesa Estatal es por CCAA. En este momento están representadas todas, con la excepción de Asturias y Murcia.

³⁵² El sistema de trabajo ha variado mucho de un encuentro a otro, pero normalmente tenían como base un conjunto de borradores de ponencias o documentos cuyo contenido se discutía a lo largo del encuentro. Se terminaban con una declaración o documento final que recogía el sentido mayoritario de los MRPs y, también en ocasiones se hacía una especie de manifiesto o documento breve dirigido al conjunto del profesorado y de la sociedad, que trataba de orientar y fijar la posición de los Movimientos sobre cuestiones diversas.

Me detendré, siquiera brevemente, en el contenido de este I Encuentro. En él se elaboró un breve manifiesto que será conocido, desde entonces entre los militantes de los MRPs, como "El Documento de Almagro", en el que se recoge las grandes líneas de actuación de los MRPs y se fijan de manera genérica algunos principios³⁵³:

1. Se define a los MRPs y a las EV como entidades abiertas a la reflexión y a la crítica de los problemas educativos, que se agrupan para elaborar propuestas a «todos los enseñantes que deseen transformar la escuela». Estas acciones de los MRPs se encuadran dentro de la alternativa de Escuela Pública. Los MRPs se plantean como tarea el llenar de contenido esta alternativa: por medio de la renovación activa de la pedagogía, por la integración de la escuela en la comunidad cultural y en el medio y con la colaboración de otros sectores, familias y alumnado. Para lograrlo es imprescindible contar con un profesorado formado profesionalmente y con «conciencia de agente de cambio cultural y social». La consolidación de las EV como plataforma de intercambio, reflexión, investigación y publicación, así como la creación de grupos permanentes de trabajo. Renovación activa de la pedagogía.

2. Se sientan las bases de colaboración e intercambio entre todos los MRPs y otros movimiento o grupos que defiendan la alternativa de Escuela Pública. Siempre sobre la base del respeto de la autonomía, la independencia de actuación, el pluralismo y la apertura hacia otros colectivos, se ve como necesaria esa coordinación sin crear «superestructuras organizativas», sino aquellas que faciliten el desarrollo de los grupos y establezcan «formas ágiles y positivas de contacto e información mutuos»³⁵⁴.

³⁵³ "El Documento de Almagro", fue publicado en diversos medios. El que cito aquí apareció en la revista *Escuela Canaria*, del 7 de julio de 1979, en las páginas 6 a 8, precedido del "Documento Final de la I Escuela de Verano de Canarias". Documento que se cita en este trabajo con profusión.

³⁵⁴ Se establecen, cuatro tipos de medidas prácticas para lograr la coordinación entre movimientos: a) Un archivo de actividades, profesorado, recursos, publicaciones, experiencias, materiales de cada una de las EV; b) Intercambio regular de documentación, informes y publicaciones; c) Creación de espacios específicos para confrontación de experiencias; elaboración y debate de programas, discusión de temas de interés común, etcétera; d) Constituir un frente común frente a la Administración para la obtención del reconocimiento legal y la gestión de los recursos económicos necesarios; e) Fomentar la discusión del Documento de Almagro en todas las escuelas de Verano y centralizar las conclusiones y debates que sirvan de base a próximos Encuentros.

3. Se establecen criterios de colaboración y apertura hacia la sociedad. En concreto se menciona: los ICEs, Universidades, Delegaciones del MEC, Inspección, Ministerio de cultura. Se postula la «necesidad de coordinarse estructuralmente con los Colegios de Doctores y Licenciados, Escuelas de Magisterio»; colaboración con Ayuntamientos, entidades autonómicas, asociaciones de Padres, asociaciones de Alumnos y Asociaciones profesionales. Todo ello con la finalidad de defender y promover la renovación del sistema educativo y social, así como «ampliar el eco y la proyección pública» de los MRPs.

Parece lógico, en aquel contexto, que los MRPs se decidieran rotundamente por una estructura de movimientos. No hace falta recordar que los "éxitos" del Movimiento de Enseñantes, unitario, pluralista y abierto, debieron estar muy presentes en el ánimo de las personas que participaron en aquellos debates. Por otra parte, no otra era la experiencia de aquellos MRPs que tenían ya un cierto rodaje. Sobre la base de una identidad programática en torno a la Escuela Pública y una estructura organizativa interna blanda, se pensaba potenciar colectivos muy dinámicos abiertos a todo tipo de iniciativas e instancias. Estas fueron las bases de los Movimientos de Renovación, su particular visión que animaba su presencia en la sociedad.

En los Encuentros de Daroca (1980)³⁵⁵ y en el de Sevilla (1981)³⁵⁶, se reiteran algunos de los contenidos debatidos en esos años. Si bien en este último se discuten dos cuestiones, la alternativa de Escuela Pública y la situación de los MRPs y las EV. Se elaboran dos documentos que servirán de base para el I congreso. Con respecto a los Movimiento se da una bella definición:

Si tuviéramos que dar una definición general de los Colectivos de Renovación Pedagógica tendríamos que decir que constituyen un momento histórico de reflexión y encuentro de un buen número de profesionales de la enseñanza, que se hacen preguntas sobre su función social y su identidad profesional, que constatan dolorosamente las limitaciones y corrupciones de nuestro sistema educativo, y que ven cómo se erosiona día a día en la Escuela al hombre futuro que hay en cada

³⁵⁵ En relación al tema de la coordinación entre los Movimientos de Renovación, el Encuentro de Daroca, se propone intensificar la «información mutua y banco de datos. Compromiso de intercambiar todo tipo de información (actividades, profesorado, resúmenes, material) a base de pasarlo todo a todos. En este punto el representante de "Rosa Sensat" se comprometió a enviar información y ayudar a todo lo que sea posible, pero no a comunicarlo sistemáticamente todo» (Resumen de los Encuentros de MRPs del Estado Español, 1983: 13)

³⁵⁶ Que se celebra en Sevilla de los días 1 y 2 de mayo de 1980 (ver a este respecto C. de P., nº79, 1981, 71)

niño. (III Encuentro Estatal de MRP, "Funciones y competencias de los Colectivos de Renovación Pedagógica, 1981: 2)

¿De qué otras cosas se habló? Se habló de mantener la autonomía de los MRPs; de intensificar la coordinación a nivel estatal; de consolidar la organización interna; de recuperar y potenciar el protagonismo profesional de los enseñantes; de abrir puentes de conexión con las instituciones democráticas de la sociedad (municipios, asociaciones de padres y de vecinos) y con las organizaciones educativas y sindicales, etcétera. Este III Encuentro es importante sobre todo porque se discute y aprueba, por primera vez, un documento sobre Escuela Pública³⁵⁷. De este periodo es sintomático el balance que hace, con respecto al fortalecimiento organizativo del propio Movimiento, Acción Educativa, en las puertas del I Congreso de Barcelona de 1983. Existió una tensión entre los que demandaban una organización más sólida a nivel estatal y aquellas otras posiciones que preferían salvaguardar celosamente su autonomía y recelaban del *aparatismo*:

Es desde 1979 cuando se generalizan las E. de V. y los encuentros anuales de los MRP para buscar formas de coordinación y plataformas de debate entre los Movimientos. Estos encuentros han favorecido que, al margen de los mismos, se haya producido un intercambio de información y de material, a la vez que un apoyo personal en determinadas actividades de unos grupos hacia otros. Aún así, se ha reclamado por parte de los mismos grupos en los diversos encuentros unos cauces de coordinación y de información más estables y eficaces, sin que hasta el momento hayan fructificado en una fórmula que haya recogido esta aspiración generalizada. (Acción Educativa, "Relaciones de los MRP con la Administración y entre ellos mismos", 1983: 3)

Es en el IV Encuentro (San Sebastián, marzo de 1982) donde se formula de manera explícita el techo de coordinación al que aspiran los MRPs y la dirección en la que se deben encaminar los esfuerzos. Parece irrenunciable el respeto a la soberanía de cada colectivo y de cada movimiento. Pero, además, «no se trata de llegar a una estructura aglutinadora de los distintos colectivos, no una forma burocratizada de coordinación estable que hable, actúe o proponga en nombre de los Colectivos y Movimientos Pedagógicos de todo el Estado» (Resumen de los Encuentros de MRPs del Estado Español, 1983: 13). El Documento final del Encuentro resume en cuatro puntos la dirección en la que se debería caminar:

1. Como Movimientos de base la acción de nuestros Colectivos debe dirigirse hacia la misma base: sin menospreciar la acción reivindicadora a las autoridades

³⁵⁷ Para no reiterar las líneas fundamentales de la comprensión de la propuesta de esta alternativa y como será objeto de discusión en el I Congreso de Barcelona de 1983, allí hablaré de ella con algún detenimiento.

ministeriales, nuestra acción tiene como primeros beneficiarios a los enseñantes, a la opinión popular, intentando su protagonismo en la transformación de la enseñanza.

2. La coordinación de Movimientos debe esforzarse en la coordinación dentro de los movimientos de la propia nacionalidad o región, donde las condiciones son similares, los problemas más comunes. Consideramos que hay un cierto grado de utopía en pretender una mayor coordinación a nivel estatal cuando se ven todavía tantas dificultades y deficiencias de coordinación a nivel de las distintas nacionalidades y regiones.

3. La presencia de nuestros planteamientos y alternativas debe ser real en nuestras propias comunidades autónomas. En la medida en que éstas se doten de instituciones realmente capaces de autogobierno la acción de nuestros colectivos deberá dirigirse a estas instituciones y éstas serán las que deberán asumir posturas a nivel estatal en aquello que desborde su campo de competencias.

4. No obstante lo anterior, se considera fundamental mantener y reforzar los lazos de coordinación entre todos los Movimientos y Colectivos Pedagógicos del Estado porque no olvidemos los muchos problemas comunes que tenemos y la ayuda mutua que nos podemos prestar. Para lograr este objetivo se considera fundamental que se mantengan los Encuentros optimizando en lo posible su trabajo y sus resultados, así como todas las iniciativas de los propios Colectivos y Movimientos que deseen conectar entre sí de cara a un trabajo concreto o a un intercambio de experiencias. (Resumen de los Encuentros de MRPs del Estado Español, 1983: 14)

Pero el debate organizativo, nunca fue un debate técnico, aséptico. El debate organizativo era un debate político. Por eso la presencia obsesiva de textos y discusiones que vuelven una y otra vez, machaconamente, sobre la necesidad de coordinarse, de crear colectivos, de mejorar el sistema de comunicación. Un debate político porque las organizaciones son, también, poder. Hay una enorme prevención a crear una organización esclerótica, poco flexible, que no sirva para incluir más y más personas. Quizá por eso el discurso organizativo de los MRPs, durante este período, es un discurso sobre la autonomía organizativa, sobre el respeto a la iniciativa de los

colectivos locales. Es un discurso sobre la construcción colectiva³⁵⁸. En el MRP

³⁵⁸ Toda esta discusión me hacía recordar un texto de J. Martínez Bonafé, clave para la interpretación de estos acontecimientos: «Los profesores y las profesoras con conciencia de la necesidad de una alternativa crítica y radical en la enseñanza *saben* que en la organización está su fuerza teórica y su fuerza estratégica de intervención sobre la práctica. Subrayo *lo saben* porque creo que el problema de la organización no es un problema táctico vinculado a las determinaciones de la intervención política en un momento histórico dado. Es también y principalmente un problema teórico -de construcción de conocimiento- relacionado con el desarrollo histórico de la cultura de izquierda» (J. Martínez Bonafé, 1988). B. MacDonald, y R. Walker, en *Changing the Curriculum*, recogen la concepción de Donald Schön en su libro *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society* (1971), sobre tres modelos de difusión de innovaciones. En algún sentido los MRPs eran organizaciones cuya preocupación organizativa estaba orientada a la difusión y a la penetración de alternativas educativas. En este sentido es interesante la definición que dan de difusión: «La difusión de la innovación es un modelo dominante para la transformación de las sociedades de tal forma que los aspectos nuevos salen de uno o más puntos para permeabilizar la sociedad como un todo» (B. MacDonald, y R. Walker, 1976: 17). Para ellos la difusión se da de acuerdo con tres modelos: (1) *El modelo centro-periferia*, basado en el supuesto de que la innovación existe, totalmente perfilada, antes que su difusión; de que es algo que va desde el centro hacia sus usuarios últimos; y de que es un proceso dirigido de forma centralizada de diseminación, entrenamiento y provisión de recursos e incentivos. Muchas experiencias en el campo industrial y agrícola funcionan sobre la base de este modelo. (2) *Modelo de proliferación de centros*, que mantiene la misma estructura básica que el modelo centro-periferia, pero se diferencia por la existencia de centros primarios y secundarios. Los centros primarios se comprometen en las tareas de difusión, mientras que los secundarios apoyan a los centros primarios. Cada centro secundario crea su propia periferia e infraestructura. El límite de este modelo depende de la habilidad de los centros primarios para generar, apoyar y dirigir los nuevos centros. Este modelo ha funcionado en el mundo industrial, pero también en el movimiento comunista internacional y es una de las tácticas empleadas por el imperialismo. En el terreno educativo, citan los autores como ejemplo, las actividades del HCP. Los problemas con los que choca este modelo son parecidos a los del modelo anterior: las demandas sobre la dirección central; sobre la "doctrina" que se distribuye desde el centro, que muchas veces no contempla ni satisface las necesidades de los centros secundarios y de sus líderes para apoyar suficientemente las resistencias que ellos encuentran, produciéndose conflictos entre los centros secundarios y primarios. Y finalmente: (3) *El modelo de centros movedizos*. Desde él se considera que las estructuras centro-periferia son inadecuadas para propiciar el cambio en las condiciones de la actual cultura occidental. El modelo de centros movedizos es característico de los movimientos sociales contemporáneos que operan en los intersticios de las organizaciones establecidas. Todo un conjunto de movimientos interconectados funcionaron y funcionan bajo estos presupuestos: lucha por los derechos civiles, *Black Power*, acción comunitaria, lucha contra el desarme y la revuelta estudiantil. Las características del sistema de difusión de centros movedizos, pueden resumirse en: *No existe un centro claramente establecido*. Los centros aparecen, logran una cima y desaparecen para ser reemplazados por nuevos centros en un corto período de tiempo; *No hay establecido un mensaje de forma estable y centralizada*, el mensaje cambia y evoluciona, produciendo una familia de mensajes relacionados; *El movimiento no puede ser descrito como un sistema centro-periferia*: los centros crecen y caen, los mensajes cambian. Pero el movimiento se difunde, es un sistema de aprendizaje, donde tanto los mensajes primarios como los secundarios evolucionan

"Tamonante", se repiten estas claves. En un texto particularmente autocrítico, se dice:

Si bien el hecho de haber mantenido el movimiento durante los últimos trece o catorce años es un mérito que se justifica por sí sólo, que pone de relieve que esto no ha ocurrido casualmente sino que, por el contrario, ha existido una organización, no es menos cierta la percepción de un cierto grado de debilidad organizativa, de desencanto y de falta de estructuras consolidadas capaces de no sucumbir a la inercia y crear un marco organizativo que permita la creación de proyectos arriesgados, y la innovación. La debilidad organizativa se manifiesta de múltiples maneras. Pero una visión organizativista de la crisis por la que pasa Tamonante nos llevaría a buscar las causas de lo que aquí se denomina "debilidad" en los mismos aspectos organizativos. Las soluciones organizativistas intentan buscar sólo alternativas organizativas a los problemas organizativos. Esto, pensamos, es un error, pues los aspectos organizativos son el reflejo de cuestiones más profundas y por tanto son la manifestación de otros problemas que están en la propia base de la crisis. (MRP "Tamonante", I Congreso, Ponencia II, 1991: 3)

Pero además de mirar hacia dentro, de debatir y consensuar las funciones y organización interna de los MRPs, la coordinación, y las relaciones con otros organismos y con las administraciones, los Encuentros fueron un foro de estudio y discusión de los problemas educativos, de las alternativas que ofrecía el Movimiento y de la discusión de las estrategias de acción, sobre todo de las Escuelas de Verano, que ya por aquel entonces inundaban toda la geografía nacional. Permítanme detenerme en este fenómeno característico de los MRPs.

La organización de las Escuelas de Verano son el origen y la manifestación más características del Movimiento. Desde aquel remoto *I Congreso de Pedagogía "Barata"* de los años sesenta del que habla con humor Marta Mata, al periodo que analizamos, las Escuelas de Verano se han generalizado. Constituyen la manifestación externa de la actividad de los MRPs más significativa. De tal forma que muchos Movimientos no se les conoce como MRPs, sino como Movimientos de Escuelas de Verano. Esta será una de sus características³⁵⁹.

rápidamente, a todo lo largo de la organización. Los MRPs, se asemejarían con variantes a este último modelo. Una hipótesis que apunto y que no he podido verificar es que, en parte, las tensiones "organizativas" se debían a que gran parte de las personas que lideraban el Movimiento pertenecían a partidos fuertemente centralizados, con hábitos arraigados durante el periodo de clandestinidad. Y que a pesar de que también participaban en otros movimientos, como el de enseñantes, tenían muy arraigada la cultura de las organizaciones como aparatos fuertes y no blandos o un tanto delicuescentes como eran los MRPs.

³⁵⁹ En 1982, por ejemplo, se celebran, en los meses de julio y septiembre, 52 Escuelas de Verano en toda España; asisten un total de 26.243 profesores y profesoras; se imparten un total de 2.230 cursos y un número no consignado de actividades culturales, mesas redondas, debates, presentación de comunicaciones, paneles, seminarios, conferencias, espectáculos, exposiciones, conciertos y fiestas (Datos elaborados a partir del informe sobre Escuelas de Verano aparecido en *Cuadernos de Pedagogía*, 95: 48-57).

En las primeras Escuelas de Verano encontramos como tema dominante la contestación global a un modelo de sociedad y a un modelo de escuela. Así en los programas y en las conclusiones de la Escuela de Verano de estos primeros años aparecen de una manera destacada aspectos como la demanda del Estatuto de Autonomía y otras cuestiones de contenido político y sindical. Junto a éstas, aparecen también los temas de política educativa que se mantendrán constantes en el futuro: función social de la escuela, configuración de la estructura del sistema educativo, organización democrática del centro, etc. Las características del contexto político —la transición democrática— incidían claramente en la actividad de los MRPs, y las Escuelas de Verano eran un espacio más donde reclamar la democracia. (J. Antón y otros, 1992: 67).

Además de las valoraciones que el propio Movimiento hace sobre las Escuelas de Verano, ha sido la revista *Cuadernos de Pedagogía* quien ha hecho un seguimiento más persistente de este fenómeno a lo largo del tiempo (ver nº23, 1976; nº35, 1977; nº 47, 1978; nº 59, 1979; nº66, 1980; nº 71, 1980; nº 78, 1981; nº 95, 1982). «Si esta radiografía de las escuelas de verano evidencia algo es, justamente, que está naciendo, si se quiere con dificultades y limitaciones, un movimiento de renovación pedagógica elaborado desde los propios enseñantes y ajeno a la retórica oficial» (*C. de P.*, nº 47, 1978: 3). En 1979, Fabricio Caivano y Jaume Carbonell hacían un penetrante análisis de la situación de renovación pedagógica sin concesiones:

La lógica predominancia de los aspectos políticos no supone el abandono de los profesionales y pedagógicos, pero sí conlleva que pasen a un momentáneo segundo plano. Una vez clarificado el panorama político y realizada la transición en unas determinadas formas, se produce un amplio retraimiento y desencanto hacia esos temas que habían levantado, en sectores más sensibilizados, grandes expectativas. Hoy, por el contrario, la tendencia general en la mayoría de las Escuelas de Verano, en aumento año a año, es la de la demanda creciente de cursillos y actividades de tipo práctico, de carácter estrictamente didáctico y profesional. En una especie de movimiento pendular se produce un correlativo abandono del interés por los temas políticos. Ese es un fiel indicador de la falta de articulación entre los aspectos generales, políticos, con los contenidos específicos, por niveles, áreas y materias, de la renovación diaria de la práctica escolar. Existe una disociación entre el diseño de la escuela que se desea y con qué y cómo empezar a hacerla. Es este un gran vacío que la Renovación Pedagógica progresista debe tener bien presente para tratar de cubrirlo de modo serio y responsable. (F. Caivano y J. Carbonell, 1979: 11).

Esta será una preocupación y un empeño de los Movimientos durante años. Una especie de historia interminable, de debate interminable: convertir las Escuelas de Verano en espacio de reflexión, en espacios para la transformación de la escuela. La misma revista, en su número 47, da la bienvenida a dos nuevas Escuelas de verano: «en esta línea no sólo se mueve las Escuelas de Verano más veteranas sino también aquellas de parto reciente. Este es el caso, por ejemplo, de la I Escuela de Verano de Castilla León y de la I Escuela de Verano de Canarias».

Tamonante aparece públicamente en el panorama educativo de Las Islas en julio de 1978. Aparición que se produce con la organización y celebración de la I Escuela de Verano de Canarias³⁶⁰. Un núcleo de profesores de distintos niveles de la enseñanza constituyen el fermento inicial: profesores de EGB, de Enseñanzas Medias, de las Escuelas de Magisterio y estudiantes que desde hacía dos años, es decir en 1976, mantenía contactos y debates que cuajaron en esta iniciativa. Así lo cuenta Humberto Ramos³⁶¹, uno de sus protagonistas. Ese grupo, que será el fundador del Movimiento, surgió y se fue consolidando en tono a tres acontecimientos: la asistencia a la Escola d'Estiu de Rosa Sensat³⁶² en 1976, la celebración de las I Jornadas de Educación en Canarias, celebradas en 1976 y la asistencia al IV Congreso de Movimiento Cooperativo, celebrado en Granada en 1977³⁶³. Estos eventos, vividos

³⁶⁰ Concretamente la I Escuela de Verano de Canarias, se celebra en La Laguna, del 5 al 11 de julio de 1978, en las instalaciones de la Escuela de Magisterio, cedidas por el entonces Rector "dedocrático" e historiador, Antonio Bethencourt Massieu, quien remite un Saluda a la Escuela el 1 de julio excusando su asistencia al acto de apertura por encontrarse en Madrid.

³⁶¹ «Recuerdo que hubo un grupo de gente que se le ocurrió irse: fueron a la Escuela de Verano de Rosa Sensat un año. Era gente que estaba en Magisterio y estudiantes de Magisterio. Estaba Rosa Güemes, Nieves Galván, Chicho —el de *El Búho*—, y un equipito de gente por ahí. Se fueron para allá, (...) en el 76 me parece que fue. Después hubo otro grupo de gente que en el año 77 nos fuimos al congreso de los freinetianos. Que en aquella época se llamaban ACIES [Asociación Española para la Correspondencia Escolar] porque no se podían legalizar como Movimiento Freinet, que fue en un sitio que se llama Cogollos Vega en Granada. Se fueron cuarenta y pico personas. [...] Fue un grupo de gente de aquí de Tenerife. Fijate tú, ahora no recuerdo los nombres de la gente. Y entonces, de la gente que fue a Barcelona había una inquietud por montar cosas. Entonces, la idea de Escuela de Verano surgió un poco; Hubo unas Primeras Jornadas de Educación en Canarias en la Normal, en la que estaban metidos, todavía, en aquella época —no habían terminado de estudiar— Paco Luis Lemes, Emilio —el compañero de Comisiones—, Chicho, Nieves Galván, Rosa Güemes y ese tipo de gente. Y yo recuerdo que en el año 77 empezamos a reunirnos en la casa de María de los Angeles San Feliú un grupo de gente con la idea de montar una cosa. Entonces se montó un movimiento que se llamaba Movimiento Escuela Canaria. Que empezamos, incluso a sacar alguna octavilla. [...] Se sacó alguna vez, e incluso se hicieron reuniones en la Normal, convocando así un montón de gente, en la cual se decía un poco qué grupitos estaban empezando a trabajar. Porque ya desde ahí empezaron a organizarse algún grupillo de gente. Y la idea era llegar a una Escuela de Verano. El primer año no salió. En el curso 77. Y ya después salió para el año siguiente, el 78. [...] Ese año apareció gente de Las Palmas que habían contactado, la gente de la Escuela de Magisterio de aquí habían contactado con la gente de Las Palmas. Apareció Gonzalo Marrero». (Ver entrevista \$Humberto Ramos)

³⁶² En 1983, recién estrenado el Gobierno socialista, la revista del MEC *Vida Escolar*, en su número 223, se dedica monográficamente a ofrecer una panorámica sobre los MRPs en el Estado Español. Hecho insólito hasta ese momento dado el carácter fuertemente oficialista de esa publicación. En ella Elena M. Juárez (1983), en un artículo significativamente titulado «Los MRP: una iniciativa del profesorado», afirma que «la Escuela de Verano de Rosa Sensat, supuso durante los últimos años del franquismo, un lugar de intercambio, reflexión y profundización en la realidad escolar y social y en ella los enseñantes progresistas de todo el país, pudieron ir elaborando una alternativa al Sistema Escolar» (E.M. Juárez, 1983: 13).

³⁶³ Quien montó este Congreso fue el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular —Movimiento de Escuela Moderna en España, en ese momento y posteriormente MCEP— que ese año se había podido legalizar con el nombre de Asociación Española para la Correspondencia Escolar (ACIES). Este colectivo mantuvo y mantiene una estrecha colaboración con los MRPs, en muchos lugares fueron los impulsores u organizadores de las Escuelas de Verano. En algunos sitios

casi de manera vicaria, sirven como catalizadores para plantearse la necesidad de generar un movimiento. En este contexto se planifica la I EVC (Ver *Apéndice 15*: cronología de las EV)³⁶⁴ que va dirigida a todos "los interesados en trabajar por la enseñanza que, en un país canario democrático, debe responder a las necesidades de nuestro pueblo"³⁶⁵. Aquel núcleo de personas tuvieron que vencer dificultades de todo tipo, entre ellas y no las menores, las de financiación. A pesar de las trabas institucionales y de las dificultades económicas el Movimiento empieza a consolidarse. Se tiene la convicción de que «cada vez es más necesario construir entre todos, contenidos y métodos que den a la educación una nueva orientación realmente liberadora»³⁶⁶.

Aquel espíritu fundacional queda reflejado en algunos documentos que elaboró el grupo promotor del Movimiento. En el «Anteproyecto de Organización de la I EVC» se dice por ejemplo, algo que pone de manifiesto la tendencia que luego se incrementará: la preocupación por abordar los asuntos más preocupantes de la enseñanza y conectar lo que se hace con los problemas culturales y sociales de la realidad canaria: «Se efectuarán así mismo una serie de debates y mesas redondas sobre temas claves de la enseñanza y de la Sociedad Canaria, como pueden ser: la planificación cultural de Canarias, el sindicato de Enseñantes, la polémica Escuela Pública-Escuela Privada, por qué el Cuerpo Único de Enseñantes»³⁶⁷.

como en Canarias, aún manteniendo una fuerte personalidad y autonomía, están orgánicamente dentro del MRP Tamonante. No ha ocurrido lo mismo, por ejemplo en Andalucía y en otros lugares. Charo Guimerá conserva un recuerdo muy claro de ese Congreso y del viaje organizado, casi como una peregrinación a Granada. Incluso conserva la lista de las 47 personas que fueron desde Tenerife al Congreso de El Movimiento Cooperativo de Escuelas Populares de Granada. (Ver entrevista...). El Congreso se celebró en Granada los días 25 al 30 de junio de 1977, bajo el lema «*Hacia una educación popular*», en un intento de profundizar en las luchas que mantienen los enseñantes, los padres, los barrios y las organizaciones obreras para dar respuesta concreta a las peticiones de una verdadera educación basada en el niño como persona que vive en unas determinadas circunstancias históricas y sociales» (ACIES, 1977: 48). Al congreso fueron invitadas la FIME, el ICEM, el MCE y los Movimientos de Escuela Moderna de Portugal y Argelia.

³⁶⁴ En el *Apéndice 9*, puede encontrarse un análisis temático de las 18 Escuelas de Verano, realizadas hasta hoy.

³⁶⁵ Introducción al Programa I Escuela de Verano de Canarias, 1

³⁶⁶ Esta frase aparece en un curioso documento elaborado el año 1979 que hace una radiografía del Movimiento. Está firmado por la Comisiones de Escuela de Verano de Tenerife y Las Palmas en respuesta a un sondeo de los promotores del I Encuentro Estatal de MRPs, sobre la conveniencia de celebrar un primer Encuentro de "Renovación Pedagógica". Situación a la que ya he aludido anteriormente.

³⁶⁷ Ver a este respecto el *Apéndice 9*, que aborda el análisis temático de la I EVC y también el resto, así como otros aspectos: destinatarios, número de asistentes, formato de las actividades, su orientación ideológica, ponentes (aspecto que puede ampliarse en el *Apéndice 16*), colectivo e instituciones que intervienen (ver también, a este respecto, *Apéndice 17*), lugar donde se celebra, financiación (ver *Apéndice 18*) y la valoración final con que concluye el mencionado *Apéndice 9*.

Es decir, aparecen de forma embrionaria, la mayoría de los tópicos que tomarán cuerpo con el paso de los años y que, en cierta medida constituirán el patrimonio cultural del Movimiento. En este sentido se pretende que la EVC esté abierta a los cuatro vientos, que sea un "congreso" de los enseñantes canarios, de todos los niveles educativos³⁶⁸, que englobe pedagogía y política, que aborde aspectos teóricos y prácticos, debería ser, en definitiva, un impulso por la transformación de la enseñanza hecho por el profesorado como protagonista indiscutible. Se plantean así las siguientes metas:

Actualizar y completar nuestra formación profesional y técnica. Reflexionar entre los enseñantes de la siete Islas, conjuntamente, nuestra práctica pedagógica. Iniciar un debate con el propósito de que se consolide y se concrete aún más la alternativa pedagógica por una Nueva Escuela Canaria. Discutir la enseñanza en Canarias, los problemas de organización y de política educativa que padecemos. (Hoja de Información sobre la I Escuela de Verano Canaria, 1987)

En todos los documentos de difusión previos a la celebración de la Escuela late una preocupación por la práctica. Por partir de la práctica docente, por "redimir" la experiencia del aislamiento. Una preocupación por la comunicación. Se plantea, así mismo como un foro abierto al debate. Abierto al conjunto de la sociedad. Se movilizan recursos económicos y humanos: ICEs, Cabildos, Colegios de Doctores y Licenciados. Se insiste, sobre todo, en el carácter democrático de la alternativa que se postula como nuclear:

La Nueva Escuela Canaria será una escuela auténticamente democrática. [...] Deben abandonarse y rechazarse los comportamientos e ideologías de corte autoritario. Se adoptará, por contrario, aquellas conductas que tengan como base el diálogo, la reflexión y la decisión colectiva. Desarrollando, por otro lado, todas las formas de pensamiento u opinión que respeten y acaten las decisiones colectivas, forjando así una nueva cultura escolar, unas nuevas relaciones educativas. (Documento final de la I EVC, 1978)

Aparecen elementos que hacen mención al carácter de clase que debe tener el Movimiento que abandera la alternativa de Escuela Pública, en términos que hacían fortuna en aquel entonces, sobre todo por influencia del Movimiento Cooperativo: una orientación popular. Una alternativa que debía estar profundamente ligada a los intereses del pueblo: «La Nueva Escuela Canaria será una escuela Popular. Concebimos la escuela como un sector social al servicio del pueblo y estrechamente ligado a él, a su proceso de liberación» (Documento final de la I EVC, 1978). También aparece,

³⁶⁸ Será éste, sólo un deseo: el aglutinar al profesorado de todos los niveles educativos. La realidad será mucho más tozuda que los deseos. El profesorado de Enseñanzas Medias en Canarias se integrará en el Movimiento de forma minoritaria y su asistencias a las EVC, también lo será. Este problema lo discuto de manera más extensa en el *Apéndice 9*.

cómo no, la constante de la realidad canaria como cultura marginada de los programas y contenidos escolares. Las Escuelas de Verano se convirtieron en un vivero de recursos para trabajar estos contenidos: «La Escuela de Verano es una iniciativa encaminada a fortalecer la cultura canaria, partiendo del nivel más inmediato que es la escuela» (Tamonante, "Por una Escuela Canaria", 1979)³⁶⁹.

Celebrada la I EVC, el Movimiento cuenta con dos núcleos básicos bastante consolidados: uno en Tenerife y otro en Las Palmas. En ambos sitios se utiliza la

³⁶⁹ Un ejemplo de la temprana politización de las EVC lo cuento, en el *Diario*: «Ayer fui a Las Palmas a dar una charla en el CEP de Vecindario del Municipio de Santa Lucía de Tirajana. Me había invitado Marimar. Me fue a recibir al Aeropuerto Chicha Ojeda. Se interesó por mi Tesis mientras comíamos en un bar a la entrada del pueblo. Vecindario es como los pueblos fantasmales de Juan Rulfo. Propicio para situar una historia como la de Pedro Páramo. Chicha ya me lo había dicho en ocasiones anteriores, pero me reiteró su disponibilidad para ampliar la entrevista que celebramos hace dos años. En el transcurso de la comida recordamos un hecho que yo casi había olvidado y que me vino a la memoria al llegar a ese desolado paraje. Fue durante la segunda Escuela de Verano en 1979. Por entonces existía el proyecto de construir una base aérea militar en Arinaga. Durante la Escuela se hizo la propuesta de hacer una marcha desde el cruce de la carretera del Sur hasta el caserío de Arinaga. Dicho y hecho. Allí nos presentamos trescientas o cuatrocientas personas con pancartas, carteles y toda la parafernalia y el entusiasmo de las manifestaciones. Nada más bajar de la guagua que nos transportó de Las Palmas a aquel lugar, notamos que se levantaba un viento infernal. El paisaje era desolador. Aquello, como gran parte del sur de la Isla, era un erial. Comenzamos a descender, con algunas dificultades, los cuatro o cinco kilómetros que separan el cruce del pueblito por la carretera. Intentamos, recuerdo, corear consignas antiOtan, contra las Bases Militares, contra el armamentismo, sobre todo recuerdo una que, por entonces era muy popular, "¡Menos bases militares, más escuelas populares!". Pero a medida que avanzábamos aquello se convertía en una verdadera batalla campal contra el viento. El espectáculo debía ser un tanto grotesco, pues a ambos lados del recorrido no había ni una maldita casa, ni gente alguna. Sólo marchábamos nosotros. La carretera estaba flanqueada por estructuras metálicas, restos de antiguos invernaderos, de los que colgaban, como vestigios de tiempos mejores enormes trozos de plástico transparente. Cuando arreciaba el viento restallaban formando un estruendo ensordecedor. Llegamos, por fin, al pueblo. Nada, ni un alma. Buscamos cobijo en un flanco de la iglesia de Arinaga situada en el centro de una plaza y comenzó un mitin. Aquello parecía las huestes exhaustas de algún ejército extraterrestre después de una batalla. No otra cosa había sido aquel fantasmal recorrido. Recuerdo que Pedro Lezcano, hoy flamante Presidente del Cabildo, que venía en la comitiva leyó, ante el fervor general, "La maleta". A pesar de todo creo que la gente que participamos mantuvimos el tipo hasta el final, sin el más mínimo sentido del ridículo. No he encontrado ningún recorte de periódico de la época que reflejara el evento. ¿Para quién nos manifestamos? me pregunto hoy un poco perplejo. Creo que ni el Gobernador Civil se enteró de aquella hazaña. En fin, Chicha si se acordaba y nos reímos un rato, mientras yo terminaba el plato de calamares que tenía delante, antes de dar la charla. ¡Por cierto!, el teatro del pueblo de Vecindario se llamaba "Victor Jara". Algo ha quedado de aquellos tiempos» (*Diario*, 7/6/94).

infraestructura del Sindicato de Maestros³⁷⁰: teléfonos, locales, multicopista. Con posterioridad el Movimiento tendrá su propia sede, tanto en una Isla como en la otra. Se constituyen toda una serie de colectivos temáticos³⁷¹: Cine, Ciencias Sociales, Dinámica de Grupos, Educación de Adultos, Expresión Plástica, Folclore Canario, Lengua Primera Etapa, Lengua Segunda Etapa, Mujer y Educación, Psicoterapia de Grupos, Teatro Escolar, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ecología... (ver *Apéndice 19*)³⁷². "Tamonante" presenta los papeles para su legalización ante el Gobierno Civil de Las Palmas de Gran Canaria a principio de los años 80, hasta entonces se denominó Movimiento de Escuelas de Verano³⁷³, pero por diversas circunstancias, no será hasta diciembre de 1982 cuando el Gobierno Civil legalice las Escuelas de Verano de Canarias con el nombre de Centro de Coordinación e Investigación Educativa de Canarias "Tamonante" (CICEC "Tamonante"): «la legalización para nosotros es vital, no sólo de cara a posibles subvenciones, sino por que además nos permite entablar conversaciones-negociaciones con los entes públicos, sin trabas de

³⁷⁰ Ese era el nombre con que se llamaba entre el magisterio al Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del País Canario (STEPC), luego sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias. El incipiente Movimiento de Renovación utilizó en Tenerife, como sede provisional primero la Escuela de Magisterio, y posteriormente las sedes del STEC: la de La Laguna (C/ Dr. Zamenhof, 7) y la de Las Palmas de Gran Canaria (C/ Venegas, 30). Los Colectivos temáticos se reunían en sitios diversos: en la Escuela de Magisterio, en bares, en casas particulares. El Colectivo de Plástica, por ejemplo, que mantenía tres grupos que se reunían en La Laguna, en un Colegio Público de la Orotava y en otro de Garachico.

³⁷¹ En el folleto "¿Qué es la Escuela de Verano?" (1979), se enumeran 14 colectivos temáticos. Se hace un resumen de su plan de trabajo, del nivel educativo en el que actúan sus miembros, lugar, periodicidad y hora de reunión. Así, mismo, se invita al profesorado a constituir nuevos grupos o a unirse a los existentes, como medio de intercambio de experiencia y de reflexión sobre la propia práctica docente. La expectativa que las personas promotoras de la EVC tienen sobre estos colectivos es la de que sirvan de dinamizadores de las siguientes EVC y que el movimiento no tenga carácter episódico, sino que sea el resultado de un trabajo continuado.

³⁷² Tras la celebración de la I EVC y hasta el I Congreso de Barcelona se celebran cinco EV (ver *Apéndice 9*). Los dos pilares orgánicos del Movimiento son, por una parte la Promotora, que se reúne con periodicidad y el otro los colectivos temáticos. Eso no quiere decir que la actividad se centre exclusivamente en las EV y en la actividad de los Colectivos. Así, por ejemplo, en 1980, con motivo del reciente fallecimiento de Jean Piaget, se programa la "Semana de Piaget"; se intensifican contactos con otras islas: Lanzarote, Fuerteventura, incluso se empieza a hablar de celebrar una Escuela de Invierno. Para facilitar el funcionamiento del colectivo se inicia un proceso de división de funciones, por medio de la creación de comisiones internas de trabajo: Correspondencia, Finanzas, Material de Cursos y Biblioteca...; asimismo se crean responsables de grupos de trabajo: con nombres de responsable de los siguientes colectivos temáticos: Teatro, Expresión Corporal, Lectura de la Imagen, Sociales, Psicología, Ed. Adultos, Preescolar, Folclore, Naturales; se empieza a discutir lo de la legalización y el nombre del Movimiento (ver *Apéndice 12*, donde se hace una cronología del MRP Tamonante).

³⁷³ En el Acta de la coordinadora de Escuela de Verano del 3/12/80, se discute también el nombre que se pondrá al Movimiento. Se proponen tres: Sabor (que por lo visto en lengua aborigen significa "asamblea"), Tahor y Tamonante (sacerdotisa de Fuerteventura).

tipo formal. Era en definitiva cumplir con el compromiso adquirido en la I EV, de ampliar y estabilizar el trabajo allí iniciado» (*Vida Escolar*, 223, 1983: 46). Y consustancial con el Movimiento, la vorágine de la acción: ya desde el año 1979 se empieza a hablar de la necesidad de montar Escuelas de Invierno y de descentralizar las Escuelas de Verano en la Islas Mayores, así como atender demandas sectoriales³⁷⁴.

¿A qué número de profesores llegaba Tamonante en aquellos primeros momentos? Este es, sin duda, un cálculo difícil de hacer. El número de asistentes a las EV osciló de 500 a 800 hasta 1983. Dado que las Escuelas se celebraban alternativamente en Tenerife y en Gran Canaria, no es arriesgado pensar que en cada isla las EVC movilizaban alrededor del medio millar de profesores y profesoras³⁷⁵. De esos aproximadamente dos centenares estaban en Colectivos temáticos³⁷⁶.

³⁷⁴ De hecho se organiza los I Encuentros de Educación en la Isla de Lanzarote, el 26,27 y 28 enero de 1983, en colaboración con el ICE de la Universidad Politécnica de Las Palmas y distintos colectivos de Tamonante; las I Jornadas de Estudio sobre Integración Escolar en Canarias en La Orotava, del 22-25 de mayo de 1983; y el I Encuentro de Educación de Fuerteventura, del 26 al 28 noviembre de 1983, en colaboración con el ICE de la Universidad Politécnica de Las Palmas y también, con la colaboración de distintos colectivos de Tamonante.

³⁷⁵ La sequía de datos estadísticos sobre las EVC es desesperante. De estos primeros años, sólo hay datos fiables de dos Escuelas: de la II y de la IV EVC, las dos celebradas en Gran Canaria. Sobre la II hay un estudio estadístico realizado por el EDEIC, *Algunos datos del fenómeno educativo en Canarias. II Escuela de Verano de Canarias* (1979) y sobre la IV, el trabajo de J. Marrero Acosta, *Informe sobre las Escuelas de Verano de Canarias: proporción y alcance de una renovación pedagógica* (1981). De estos trabajos se deduce que un 65% de los asistentes eran profesores de EGB, un 5% de EEMM un 24% de estudiantes de Magisterio y el 5% restante de otras profesiones. De profesorado el 85% pertenecían a la Enseñanza Estatal y el 15 % a la Privada. Del cómputo total de asistentes a la II EVC el 65% residían en Gran Canaria (insisto en la que II EVC se celebró en esa Isla), el 27% en Tenerife, el 3% de La Palma, el 2% de Fuerteventura, y el resto de las Islas, Gomera, Hierro y Lanzarote con el 1% respectivamente. En el trabajo de Marrero para el año 1981, el 80% eran residentes en la Provincia de Las Palmas y el 20% restantes de la Provincia de Tenerife. Esto se explica, lógicamente por las dificultades de desplazamiento. Recordemos que las EVC eran en el mes de julio, en periodo vacacional. Basándome en estos datos y en los de matrícula de las escuelas es de donde infiero, no se si correctamente, que podría haber unas 500 personas en cada Provincia que se movilizase hacia las EVC. ¿Qué suponía este millar de maestro y maestras con respecto al cómputo total de profesorado de las Islas en esos años? Aproximadamente un 12% del profesorado de EGB. Marcelo Álvarez (1980: 165) cifra el número de profesorado de EGB, para el año 1978, en 8.210 (de los que 6.583 son de Estatal y 1627 de Privada). Me ha sido imposible tener un cuadro completo de la evolución del profesorado por niveles desde 1978 hasta la fecha. De los escarceos que he hecho en organismos oficiales sólo se tienen datos completos del número de unidades, centros, niveles, alumnado y profesorado de fechas recientes. Algunos datos sobre la configuración del sistema educativo en Canarias, podrán encontrarse en los *Apéndices 10 y 11*.

³⁷⁶ Son cifras, insisto, aproximadas. La de personas ligadas a los Colectivos temáticos la calculo estimando que hubo una media de 20 Colectivo y sobre el supuesto de asignar

Cuando se celebra el Congreso de Barcelona de 1983, puede afirmarse que el Movimiento tiene un grado aceptable de institucionalización y la posibilidad de poder negociar subvenciones con el MEC, una vez llegados al poder los socialistas, da una cierta perspectiva de continuidad al Movimiento. En síntesis las Escuelas de Verano supusieron:

- * La creación de un espacio autónomo de reflexión para un sector del profesorado, sobre todo de EGB y de una plataforma organizada creada por el propio profesorado que se hacía eco y amplificaba los problemas educativos a los que se enfrentaba Canarias. Un espacio que trataba de implicar al conjunto de la sociedad en los problemas educativos y que no sólo era una alternativa de formación del profesorado de corte progresista³⁷⁷.

10, personas a cada uno de ellos.

³⁷⁷ Un indicador del impacto y la proyección pública de la actividad del MRP en esos primeros años es la repercusión que tuvieron sus actividades en la prensa local, como muestra la relación no exhaustiva de noticias y artículos: VVAA (1978). Diversos documentos de apoyo a la escuela de instituciones, colectivos y pidiendo solidaridad internacional. *La Provincia* (?) 2/6/78. La "I Escuela de Verano de Canarias". Presentación del programa de actividades; *El Día*, 22/6/78. Escuela de Verano de Canarias. Una experiencia para un nuevo planteamiento. Opinan varios profesionales de la enseñanza (W. Wildpret, F. Rubio Royo, F. García Manrique, M. Pereyra). *El Día*, 10/6/78. La música en la "I Escuela de Verano de Canarias". *Diarios de Avisos*, 6/7/78. Hoy, a las seis. Debate sobre alternativas a la enseñanza. *Diario* (?), 6/7/78. Comenzó ayer la I Escuela de Verano de Canarias. *La Unión del Pueblo*, 6/7/78. Escuelas de Verano para educadores: un importante paso para cambiar la enseñanza. *Diario*?, 7/7/78 (Las Palmas de Gran Canaria) Primeras jornadas de la Escuela de Verano. *La Provincia*, 7/7/78. Se inició la I Escuela de Verano de Canarias. Participan en ella más de quinientos cursillistas. *El Eco de Canarias*, 9/7/78. En La Laguna continúa celebrándose la I Escuela Canaria. El martes será clausurada. *Diario*?, 9/7/78. La Escuela de Verano, una realidad en marcha. *Diario* (?). Cursillos, debates, teatro y canción, hoy en la I Escuela de Verano. *Diario*? Talio Noda, Víctor Cabrera y Francisco Suárez: folclore en la "1ª Escuela de Verano de Canarias". *Diario* (?). Sigue sus tareas la Escuela de Verano. *Diario de Avisos*, 7/7/78. Escuela de Verano de Canarias. Interesantes debates sobre la enseñanza. *La Tarde*, 8/7/78. Escuela de Verano. p.18. *Diario* ?, 11/7/78. Hoy se clausura en La Laguna la I Escuela de Verano de Canarias. En el acto se leerá un documento-manifiesto. *Diario de Avisos*, 12/7/78. Clausurada la Escuela de Verano de Canarias. *El Día*, 12/7/78. Ayer se clausuró la Escuela Canaria de Verano (sic). El profesor Eloy Terrón, presidente del Consejo Nacional de doctores y licenciados, habla para *El Día*. Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (julio, 1979). El centro de investigación... una necesidad. *Escuela Canaria*, 5-6. *El Día*, 1/5/79. La Escuela de Verano en el Hierro. Mary C. Bolaños. p.12. *El Día*, 4/5/79. Grupo de lectura y escritura de la Escuela de Verano, p. 2. *El Día*, 3/6/79. La Escuela de Verano de Canarias. Mañana se abre la matrícula. p.9. *El Día*, 16/6/79. Contenido de la II Escuela de Verano de Canarias, p.9. *El Día*, 7/7/79. Hoy comienza en Las Palmas la II Escuela de Verano de Canarias, p.13. *El Día*, 15/7/79. Hoy en Las Palmas clausura de la II Escuela de Verano de Canarias, p.4. *El Día*, 24/6/80. Del 7 al 13 de julio, III Escuela de Verano de Canarias en La Laguna. M. Ojeda y Edurne Echeberria, p.10. *El Día*, 18/6/81. La 4ª

- * El número de actividades que despliega en esos años, dadas las dimensiones del MRP, su carácter de organización voluntaria y los medios con que contaba, es ciertamente abultado. Si bien estos años no son, desde un punto de vista cuantitativo, los que acumulan mayor número de actividades.
- * Parece claro que los temas más requeridos y que mayor índice de actividades tienen en las Escuelas, son aquellos relacionados con la expresión corporal y la psicomotricidad, así como la expresión artística, la lengua, las ciencias físico naturales y las ciencias sociales.
- * Aunque las preferencias temáticas de las EVC se concentren en las áreas curriculares, sin embargo, los temas de carácter sociopolítico, curricular y psicosocial tienen un peso significativo.
- * Mayoritariamente las actividades de las Escuelas de Verano y otras actividades estaban destinadas al profesorado de EGB. Si bien un número importante de las mismas iban también dirigidas a captar la asistencia del profesorado de Medias, así como a personas vinculadas al campo de la educación en general: estudiantes y profesorado en paro.
- * La oferta de actividades dirigida al profesorado de EGB y EEMM, se iguala cuando se trata de actividades de orientación sociopolítica, curricular y psicosocial.
- * Las diversas formas en que se presentan las actividades del MRP (cursos, seminarios, debates, conferencias, mesas redonda, trabajo en grupo), sobre todo en las EVC, siendo una cuestión formal, tiene una importancia relativa al poner de manifiesto una inquietud porque las formas organizativas respondan y faciliten

Escuela de Verano de Canarias, la segunda semana de julio en Las Palmas, p.11. *El Día*, 15/6/82. La V Escuela de Verano, en marcha, p.11. *Diario de Avisos*, 15/7/82. Independentismos infiltrados, p.5 (editorial dedicado a la VI Escuela de verano). VV.AA. (1982). Manifiesto por la Escuela Canaria. Doc. mecanografiado. *El Día*, 14/6/83. Abierta la matrícula en la VI Escuela de Verano de Canarias, p.9. *El Día*, 16/6/83. Abierta la matrícula de la VI Escuela de Verano de Canarias, p.9. *El Día*, 18/6/83. VI Escuela de Verano de Canarias, p.6. *Diario* (?) Ayer fue clausurada en el Instituto Pérez Galdós de Las Palmas. Más de 500 profesores participaron en la "VI Escuela de Verano". *Diario* (?) julio de 1983. Éxito rotundo en la VI Escuela de Verano de Canarias. El tema del fracaso escolar fue muy debatido, con participación de la mayoría de los asistentes. Cabrera Expósito, A. (julio, 1983). La Escuela de Verano de Canarias. Una nueva orientación o notas para el debate. Ponencia presentada en la IV Escuela de Verano de Canarias. (Doc. mecanografiado). Juanjo Mendoza Torres (1993). Cultura Canaria y Escuela. (Doc. mecanografiado). Suárez, I. (1983). El sexismo en la enseñanza. (Doc. mecanografiado). Colegio Público Las Palmas-Centro (Noviembre, 1983). Carta dirigida a Tamonante por el mencionado Colegio, solicitando integrarse en las EVC. (Doc. mecanografiado). Cabrera Expósito, A. (1983). Rápido balance del primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica desde la perspectiva de la descolonización cultural de Canarias. Doc. mecanografiado. Anónimo (1983). Por la descolonización cultural de Canarias. (Doc. mecanografiado presentado en la VI Escuela de Verano de Canarias).

la colaboración, la relación interpersonal, la participación, la concepción activa y reflexiva de la formación y la toma de decisiones democráticas. No obstante el formato básico de las Escuelas ha pivotado sobre los cursos y los talleres, frente a los otros formatos, debates o seminario.

- * Las Escuelas de Verano constituyeron una aportación original a la manera de enfocar la formación permanente del profesorado por sus componente ideológicos de izquierdas y por la peculiar metodología que emplearon adaptándose al grado de conciencia política del profesorado. No planteando las cuestiones estratégicas al margen de los intereses reales y prácticos, sino ligándolos en una fórmula, seguramente intuitiva, pero eficaz.
- * La orientación ideológica de las escuelas descansa en la primacía de los aspectos relacionados con la práctica escolar. No obstante tienen cabida de forma desigual, y en ocasiones descompensada, la orientación hacia la cultura canaria, la orientación más teórica de las actividades y la orientación política de las mismas.
- * Las EVC aspiran a ser un foro de debate y reflexión sobre la práctica, es decir, sobre los proyectos y la experiencia concreta del profesorado. Son innumerables los llamamientos que se hacen desde las Escuelas a la constitución de Colectivos temáticos para seguir coordinando las actividades durante el curso. Todos los colectivos del Movimiento (ver *Apéndice 19*) nacen en las EV. Su actividad durante el curso revierte nuevamente el las EV siguientes.

Las Escuelas de Verano supieron aglutinar una vanguardia —entonces se decía así— amplia del profesorado en torno a la defensa de la Escuela Pública e influyeron como grupo, como organización autónoma, en múltiples decisiones sobre política educativa. A raíz de la celebración del V Encuentro Estatal de MRP de Salamanca, al que Canarias no asistió, la organización se dispuso a preparar el Congreso de Barcelona³⁷⁸. En el mes de diciembre, una veintena de personas se desplaza a la capital del antifranquismo para asistir al evento³⁷⁹.

³⁷⁸ Desde Canarias se presentan las siguientes ponencias: "El sexismo en la enseñanza"; "Descolonización cultural en Canarias"; "La dinámica de grupos, elemento de renovación pedagógica; recursos didácticos"; "El niño y la lectura: un sondeo de opinión entre escolares de Tenerife"; "Educación compensatoria"; "Educar en el tiempo libre"; "Aspectos sobre sociología de la educación en Canarias". Unas iban firmadas por el MRP, otras por colectivos de Tamonante y otras por miembros del Movimiento (Ver, *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Ponencias y Comunicaciones, I y II*. Diputación de Barcelona, 1983).

³⁷⁹ Por el MRP "Tamonante" asistieron al Congreso como delegados: Rogelio Botanz Parra, Manuel Humberto Ramos Hernández, Antonio Cabrera Expósito, Carmen A. Eugenio Baute, Fernando Barragán Medero, M^º del Carmen Bolaños Espinosa, Juan

* * *

«¡Bienvenidos!, ¡Beninguts!, ¡Benvidos!, ¡Ongi etorri! ¡Esto es el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica!». ¡Aquello sí fue un congreso! Del 5 al 10 de diciembre de 1983, se celebra en Barcelona el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Organizado y dirigido por los Movimientos de las distintas Comunidades Autónomas³⁸⁰, y con el soporte económico del Ministerio de Educación y la colaboración de la Generalidad de Cataluña, la Diputación de Barcelona y el Ayuntamiento de Barcelona, se reúnen en el Palacio de Congresos de Montjuïc. Sesenta y nueve Movimientos de toda España enviaron representantes. Un total de medio millar de personas —454, para ser exactos— más un enjambre innumerable que se agregaba a los actos de la tarde cuya entrada era libre. Se hace un despliegue de medios, que por aquel entonces resultaba espectacular: traducción simultánea al vasco, al catalán y al gallego³⁸¹; actividad trepidante en plenarios, plenillos, 7 comisiones subdivididas, a su vez, en un total de 22 grupos de trabajo; redacción de conclusiones, votaciones exposiciones. Hubo recepciones oficiales y extraoficiales, Saló de Cent, Palau de la Generalitat, "La Paloma". Marta Mata, cual madre nutricia, estuvo en

Roberto Felipe Francisco, Olegario Andrés Falcón Armas, Ana Afonso Hernández, Manuel Fernández Reyes, Carlos Santana Rodríguez, Paulino Santana Reyes, Isabel Suárez Manrique de Lara, José Lorenzo López Naranjo, Rafaela Quintana Rodríguez, Carmen Delia Ojeda Frias y Gonzalo Marrero Rodríguez. Como invitados de MRPs: Julio Machargo, Toni Medina Alemán y Juan Yanes. Como invitado por la UCSTE: Manuel Marrero Morales. Como invitados como representantes del Gobierno Autónomo Canario: Ginés Delgado Cejudo y Luis Navarro Valdivieso.

³⁸⁰ El Congreso tuvo un laborioso proceso de preparación, coordinado por la Comisión Organizadora. Esta comisión estaba compuesta por 19 miembros representantes de otros tantos MRPs y CCAA, más cinco miembros de la Comisión del Programa de MRP de la Subdirección de Formación del Profesorado del MEC. Entre los representantes de MRPs estuvieron por "Tamonante" y Canarias Isabel Suárez Manrique de Lara y Chicha Ojeda, que alternaban su presencia en la Comisión, hasta que dada la necesidad de la continuidad de las personas figuró exclusivamente Isabel.

³⁸¹ En uno de los folletos entregados a los congresistas titulado "Las lenguas en el Congreso", se podía leer: «El I Congreso de MRP quiere ser una manifestación del trabajo y el respeto que merecen todas las lenguas en la escuela. Así, la difusión del Congreso se ha hecho en Castellano, Catalán, Euskera y Gallego, y, respetando también el Bable, el Aragonés y el Aranés, se ha acordado recibir toda la documentación en la lengua de origen, acompañadas, en su caso de traducción al Castellano. [...] El I Congreso de MRP debe ser un modelo de aceptación de los problemas lingüísticos de la escuela, y búsqueda solidaria de soluciones». Sería un error interpretar de forma anecdótica o sesgada este hecho. Sin duda fue una nota singular que denotaba el clima social de tolerancia que propugnaban los MRPs y de reivindicación de la pluralidad cultural. Había, sin embargo, algo de desmesurado en todo aquello, pero la sensibilidad era tan grande por el respeto lingüístico que la gente aceptaba con entusiasmo, aquel marasmo de cables, interferencias, auriculares, clavijas y lenguas.

todo³⁸². Hubo también, paneles, exposiciones, presentación de comunicaciones (170 en total), conferencias. Entre los conferenciantes: Michel Ducom de GFEN, Rinaldo Ricci de MCE, Luisa Corteção de MFF, Ricardo Nasiff por la UNESCO y también ¡Philip Jackson!, autor del clásico, *La vida en las aulas*. Conferenciaron, también, sobre ciencia tecnología y escuela el incombustible y entrañable Gonzalo Anaya³⁸³; el ya no tan "nuevo filósofo" de la izquierda tranquila, Javier Sádaba, finalmente no pudo asistir, Josep María Comas, habló de educación por la paz y el desarme; y hasta los sindicatos tuvieron hueco para un *ménage*. Apoteosis final con intervención incluida del ministro Maravall. El evento fue recogido con profusión por los medios de comunicación³⁸⁴. ¡Una organización perfecta! Allí se recordaron las palabras solemnes de Salvador Espriu: «Diversos son els homes i diverses les parles,/ i han convingut molts noms a un sol amor». Y las de Miquel Matí i Pol: «Apenas tenemos lo que tenemos: el espacio de historia/ concreta que nos toca y un minúsculo territorio donde vivirla.../ Está todo por hacer y todo es posible»³⁸⁵.

³⁸² ¿No he hablado de Marta Mata? Tuve la oportunidad de hablar con ella en una breve estancia en Barcelona en el año 1994, cuando recogía papeles, y hablaba con la gente de los Movimientos para armar esta historia. Ella trabajaba por entonces en el IME de Barcelona, pero al final la entrevista se frustró. Marta Mata i Garriga, nació en 1926, en un pueblecito del *Baix Penedés*, maestra de profesión, fundadora de "Rosa Sensat". Su historia personal está ligada a los Movimientos desde sus orígenes, sobre todo en Cataluña, donde resurgen con esa mezcla de catalanismo, pedagogía activa y apertura social, como ella misma los define (*C. de P.*, Entrevista, 1979, n° 49: 29-35).

³⁸³ Gonzalo Anaya, enseña en todos los pueblos de esta *piel de toro*, haciendo su aprendizaje como "maestro de pueblo" en el excepcional clima educativo de la II República. Represaliado por su pertenencia a la FETE-UGT, y después muchos avatares, recaló, en 1973 por segunda vez en Valencia, ya como profesor de la Escuela de Magisterio y ahí se vincula a los MRPs. En diciembre de 1996, en el III Congreso de los MRPs se le hizo un singular y cálido homenaje. Gonzalo Anaya ha estado en tres ocasiones en Canarias, en actividades vinculadas al MRP: en la VII EVC, en las Jornadas sobre CEP, organizadas por Tamonante en la Escuela de Magisterio de La Laguna, y en la XIV EVC. En la segunda ocasión que vino me encargaron que fuero yo a recibirle al aeropuerto del Sur. Así que, sin quererlo, me convertí en *cicerone* del maestro durante dos días. Nada más recogerlo y como quedaba mucho tiempo para la conferencia prefirió hacer unas compras en *los indios* de Santa Cruz. Estaba interesado en un artilugio electrónico para llevarse lo de regalo a un nieto. Desplegaba una vitalidad digna de encomio y no paraba de hablar. Recuerdo oírle unas críticas demoledoras contra la política que por entonces desplegaba el MEC y contra ese tufillo displicente, tan característico, que ya empezaban a desprender muchas de sus formas. Por aquellas fechas, 1986, era profesor emérito de la Universidad de Valencia.

³⁸⁴ Puede verse al respecto: *El País*, 5/12/83; *Avui*, 3/12/83; 6/12/83; *Comunidad Escolar*, 1-15/12/83; *El País*, Suplemento de Educación, 6/12/93; *La Vanguardia*, 6/12/83.

³⁸⁵ Estos dos poetas fueron citados en el discurso de presentación del Congreso por parte de Jordi Maduell, en representación de la Comisión Organizadora, en la sesión inaugural (*Hoja Informativa*, n° 2 del I Congreso de MRPs, 6/12/83).

Pero, además de la *confusio linguarum*, que resultaba estimulante ¿de qué se habló allí?, ¿cuál fue su contenido? El Congreso había venido precedido por un intenso trabajo, sobre todo desde que dos meses atrás, en el mes de febrero, Maravall asistiera al V Encuentro de MRPs de Salamanca y se comprometiera a subvencionar un macro-encuentro. Esto precipitó los acontecimientos. Que un ministro de educación fuera a un Encuentro de MRPs era, de todo punto de vista, inusual. Bastaba pensar en aquellos hirsutos y volátiles ministros de la UCD, seres inasibles y fugaces, que pasaban raudos por el Ministerio, exhalando un tufillo de sacristía —los Cavero, los Otero Novas, los Mayor Zaragoza, los Díaz Zambrona, incluso, los González Seara, sombras que se desvanecían como criaturas celestes—, para darse cuenta de que algo estaba cambiando. De que se empezaba a ver y a tocar personas que hablaban en el mismo lenguaje. Se empezaba a respirar un cierto aire de familia. Se oyeron cosas como:

La preocupación de los socialistas por los movimientos de renovación pedagógica se remonta a fechas lejanas y hoy día, se halla, desde luego, plenamente vigente. Si recordáis el programa electoral, hacemos dos referencias claras de apoyo a la renovación pedagógica. Hablamos de un profesorado pedagógicamente renovado, como del actor social que debe acometer con la participación del resto de la comunidad escolar una ambiciosa política educativa, que debe tender a formar hombres libres [...] y esta tarea del profesorado renovado, decimos que se tiene que hacer en colaboración con un Ministerio de Educación que impulse sus objetivos. [...] Hablamos también de los objetivos, métodos pedagógicos y programas que tenían que ser objeto de una actualización o una renovación constante. Habrá también mucha gente que piense que los programas electorales, una vez hechas las elecciones se pueden colocar entre paréntesis. Para mí, el programa electoral y este compromiso no queda entre paréntesis, y forma parte de la política educativa que tenemos que llevar a cabo. [...] Soy muy consciente, como son todos ustedes, de que el colectivo de maestros españoles empeñados en la renovación pedagógica, no se limita a los 30.000 maestros que están vinculados a este movimiento [...]. Los movimientos aquí representados significan el núcleo protagonista del esfuerzo de renovación y hay que decir que le tiene que seguir correspondiendo un papel fundamental en esta movilización social y cambio en la calidad de la enseñanza [...]. Dentro de esa colaboración me gustaría considerar la posibilidad de organizar un I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica en cuya preparación únicamente los propios movimientos serían protagonistas y que yo creo que podría tener un efecto extraordinariamente positivo para avanzar de manera sustancial en el terreno que tenemos por delante. (J. Maravall, 1983: 81-87)

«Pero el I Congreso, lejos de suponer un asentimiento total a la política de la Administración socialista —escribirá Joan Doménech y Jesús Viñas, años después—, supone una profundización en los aspectos críticos de esta política, junto con la de otras Administraciones que están asumiendo competencias educativas. Esta posición —agregan—, a pesar de los discursos oficiales previos, convierte las relaciones entre

el MEC y los MRPs en difíciles y distantes» (J. Doménech y J. Viñas, 1992: 73)³⁸⁶ ¿Por qué el MEC estaba tan interesado en la celebración de ese Congreso? Para alguna de las personas que he entrevistado, el MEC tenía una agenda oculta —afirman sin ambages—, que consistía en propiciar la creación de una federación o confederación estatal de MRPs. Federación que pudiera servir de interlocutora y difusora de la política educativa y de reformas que se avecinaban. La estructura movimentista y fragmentaria de los Movimientos no favorecía precisamente ese tipo de función que el MEC quería atribuir a los MRPs. Evidentemente esta era una aspiración legítima del MEC y de algunos sectores de los MRPs proclives a la política del PSOE. Los MRPs en aquel entonces tenían una implantación territorial envidiable y ejercían una influencia notable sobre el sector más progresista del profesorado. Esta característica debía ser muy tentadora para los políticos que se enfrentaban a un periodo de reformas de gran complejidad y embergadura³⁸⁷. Pero esta discusión no se llegó a plantear

³⁸⁶ Califican también las palabras del Ministro como «discurso esencial y al mismo tiempo, curioso para la historia, ensalza y sitúa a los MRPs como piezas fundamentales en el cambio de la educación» (J. Doménech y J. Viñas, 1992: 73).

³⁸⁷ No quisiera caer aquí en una interpretación de los acontecimientos marcada por la teoría de la conspiración y el maquiavelismo. Pero tampoco me gustaría hacer una interpretación ingenua de lo que fue una estrategia de implantación del PSOE en determinados movimientos sociales, sobre los que sobrevolaba sin un verdadero arraigo. Isabel Suárez, que representó a "Tamonante" en la Comisión Organizadora, me contaba que el comentario de las personas del Programa de MRPs, de la Subdirección General de Formación del MEC al finalizar el Congreso fue, que para ellas el Congreso había sido un fracaso, porque no habían conseguido que se constituyera una organización fuerte y representativa de todos los MRPs del Estado. El MEC estaba muy interesado en el éxito de la operación: del coste total del Congreso que fueron 30 millones de pesetas, 23 los puso el MEC y el resto la Generalidad, la Diputación y el Ayuntamiento de Barcelona. Al profesorado asistente se le pagó desplazamientos, alojamiento y manutención. Estas cuestiones que son realmente prosaicas, dan también el tono y el nivel del compromiso e interés. Pero la disposición de los MRPs a formar una superorganización no cuajó. A partir de entonces la táctica del MEC fue la de cooptar personas concretas de los MRPs para puestos de responsabilidad dentro de la Administración. Política que dividió profundamente al Movimiento. Por esos años pasó de mano en mano una Circular interna del PSOE donde se planteaba explícitamente que su política con los MRPs pasaba por favorecer aquellos en los que tuviera implantación e impedir el crecimiento y la consolidación en los que no la tuviera. Esta cuestión habría que enmarcarla en una cuestión más amplia. El PSOE, cuando accede al poder en 1982, se movía muy bien en determinados estratos y en organizaciones que tenían un alto grado de institucionalización. Carecía de cuadros medios e implantación en muchas organizaciones de base. Una de sus estrategias fue tratar de institucionalizar aquellos movimiento informes. Esa era una de las formas también de canalizar la protesta social, para tener interlocutores y negociar con representantes estables. Era una manera de poder ganar para su proyecto a determinados sectores sociales. El caso de los MRPs, que nos ocupa, no fue el único: *Cuadernos de Pedagogía*, en una cierta ambigüedad calculada —defensa de los MRPs/defensa de algunas políticas del PSOE— advierte por ejemplo «Existe la posibilidad de que la administración trate de asimilar, digerir y utilizar esos movimientos. Hay precedentes en otras asociaciones civiles —los

explícitamente en los plenos del Congreso, ni se forzó una toma de posturas que hubiera supuesto, con toda seguridad, una ruptura. Se perfiló en la Comisión Organizadora³⁸⁸.

Por lo que se refiere al contenido ideológico —no quiero decir con esto que el debate anterior no fuera un debate ideológico—, al debate "doctrinal", el Congreso se estructuró en torno a tres grandes cuestiones (bloques temáticos, los denominaron):

movimientos de vecinos, por ejemplo— que sufrieron ese proceso de fagocitación por parte de la burocracia oficial» (Editorial, n.º 108, 1983); detrás de la creación del Instituto de la Mujer late esta concepción; la propuesta de creación de Coordinadoras estables de Movimientos de Estudiantes universitarios, responde a la misma estrategia. El profesor J.A. Déniz Ramírez me cuenta que en 1983, el mismo año que el Congreso de MRPs, el MEC subvencionó, íntegramente, las I Jornadas Estudiantiles de Zaragoza, a las que asistieron miembros de los Movimientos de Estudiantes de toda España. El caso de los estudiantes es, de todas formas, distinto al de los MRPs. Los estudiantes hacían movilizaciones y la representación surgía de la movilización. Los MRPs no hacían movilizaciones como podían hacerlas otros movimientos, su fuerza principal estaba en la implantación y en el liderazgo pedagógico en las escuelas. Por eso y aunque fueran casos distintos al MEC le interesaba mucho contar con ellos para las reformas educativas que se avecinaban, o por lo menos, no tenerlos enfrente.

³⁸⁸ Seguramente se venía discutiendo desde la continuación del Encuentro de Salamanca (febrero de 1983), en lo que también se llamará V Encuentro que se celebró el 16 y 17 de abril de 1983, en Madrid. En ese Encuentro, se decide definitivamente los documentos que servirán de base a la discusión de las comisiones del Congreso: "Bases psicopedagógicas para la Escuela Pública" y "Funciones y competencias de los MRPs" (ambos documentos del III Encuentro). Pero también se adelanta que «los grupos convocantes consideramos útil avanzar los siguientes puntos de reflexión: libre estructura organizativa, autofinanciación, preocupación prioritaria por la Escuela Pública, vinculación territorial.» Hay un punto segundo de ese orden del día que dice: «Posible federación de los MRPs: a partir de las propuestas del Sr. Ministro en Salamanca, se plantea la necesidad de una plataforma común, para poder ser interlocutores de la Administración Central, en aquellos temas de carácter legislativo y organizativo, relacionados con las actividades específicas de los MRPs. 3. Financiación: Dada por supuesta la intención del Ministerio de apoyar económicamente a los MRPs, encontrar fórmulas y propuestas que permitan tal ayuda a las : actividades, publicaciones, infraestructura. 4. Consultas legislativas: plantear a la comisión ministerial la necesidad de establecer consultas con los MRPs sobre todo aquellos aspectos legislativos de carácter pedagógico, didáctico, de formación del profesorado, planes de estudio, etc. 5. Congreso extraordinario: estudio de la respuesta del ministerio de celebración de un Congreso de Renovación Pedagógica» (V Encuentro de MRPs, 2ª Sesión de Trabajo. Madrid 30 de abril y 1 de mayo de 1983). Parece claro que aquí se decidió ir al Congreso, pero en el debate sobre creación de la federación, las posturas no debieron ser unánimes, afirmándose, por el contrario, el propósito de mantener la autonomía y la independencia así como la tradicional vinculación territorial de cada MRP. «El trabajo cooperativo y la relación íntima con el medio —se decía precisamente en uno de los documentos del Encuentro de Sevilla, que debían servir de base al Congreso— deben ser los pilares básicos del método de trabajo en el seno de los colectivos» (III Encuentro Estatal de MRPs, "Funciones y competencias de los MRPs", 1981: 4), una federación, con las funciones como las que se le quería atribuir, rompía con la cultura organizativa de los MRPs.

"La escuela", "La formación del profesorado" y "Los Movimientos de Renovación Pedagógica". El bloque temático I estudió, en las comisiones *ad hoc*, los temas siguientes: las bases pedagógicas, el currículum escolar, la gestión, participación y organización de la escuela, los niveles educativos, y tipos de escuela, y la educación compensatoria. En el bloque temático II, Formación del Profesorado, se abordó: las bases generales de la formación del profesorado y modelo de institución, y el currículum y la metodología de la formación del profesorado. Finalmente en el bloque temático III, se debatió, como he dicho el tema de los propios Movimientos³⁸⁹.

Las valoraciones que los propios MRPs hicieron del Congreso fueron de muy distinto calibre. Quizá la más dura fue la que elaboró "Tamonante", junto con otros MRPs. En esa valoración se cuestiona la propia denominación del Congreso, por la escasa discusión que tuvieron las normas de funcionamiento y por las escasas posibilidades de debate en los planos; se piensa que hubo mucha precipitación en el proceso de preparación; que se primó en exceso a los movimientos históricos en el número de delegados; que se forzaron y encorsetaron los debates en función de presentar unas conclusiones al MEC, más que desarrollar un debate en beneficio de los propios Movimientos; excesiva amplitud temática de los contenidos; repetición de ponencias; presentación de comunicaciones sin posibilidades de debate; poca importancia a la participación de padres y madres de alumnos; se critica el que los periodistas tengan más información que los propios congresistas: «Parece que el objetivo principal es preparar una tabla reivindicativa al MEC, e incluso, "buscar fórmulas para la relación estable con el Ministerio" (La Vanguardia, 3/12/83). Parece que nuestra finalidad es buscar recetas para colaborar con "el cambio" que la Administración quiere hacer en la enseñanza (El País, 5/12/83); [...] Esta direccionalidad de la información se pone en boca de personas de la organización del congreso [...]. Coherencia del MEC en la formulación legislativa ya que sus ponencias y ofertas ante los MRPs no han tenido consistencia como han demostrado el Proyecto de decreto de plantillas, los CEIRES, el Decreto de ayuda a la renovación pedagógica³⁹⁰ y formación permanente del profesorado... que continúan perpetuando viejas

³⁸⁹ Para no hacer demasiado tediosas estas páginas, ya de por sí cargadas en exceso, remito al lector a los propios textos aprobados en el Congreso. Estos fueron publicados por el MEC, después de múltiples peripecias, en el año 1985, en versión tetralingüe (español, catalán, gallego y euskera), bajo el título: *Conclusiones. I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Un grueso volumen de 519 páginas. La Diputación de Barcelona editó también la totalidad de los documentos aportados por los Movimientos y por personas individuales de los MRPs, en dos volúmenes: *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Ponencias y Comunicaciones, I y II*. Volúmenes de incómodas proporciones que suman 1.089 páginas.

³⁹⁰ En realidad se refieren a la Orden Ministerial del 8 de junio de 1983, por la que se dan ayudas económicas, por primera vez, a los MRPs, por parte del MEC.

estructuras y primando cualquier intento de reciclaje sin contenido renovador y crítico»³⁹¹. Tampoco fue un congreso *pro forma*, y aunque en muchos sentidos era tautológico —todos los congresos, lo son—, entiendo que los movimientos necesitan rituales que hagan sentirse a las personas juntas.

A Benjamín Zufiaurre Goikoetxea (1994) la actividad del I Congreso de MRPs de Barcelona de 1983 le sugiere un cambio de rumbo del trabajo de los grupos de renovación:

Tras el primer Congreso Nacional³⁹² de Movimientos de Renovación de Barcelona, 1983, los Movimientos van a optar por continuar en su acción y evolución independiente aunque ahora, de forma más acotada tanto a nivel territorial como de grupos de trabajo. En alguna medida, muchos y muchas miembros de estos Movimientos se involucrarán en la Reforma y, en consecuencia, van a ser menos las personas y los grupos que trabajen por la innovación de forma independiente. Los cometidos de la Renovación también se van a reducir. Ya no se trata de organizar un reciclaje, ahora institucional, sino de aportar iniciativas en torno a la Reforma y, de involucrarse en una línea de análisis crítico sobre la Reforma al igual que en la elaboración de estrategias y de encuentros de reflexión conjuntos intermovimientos. (B. Zufiaurre Goikoetxea, 1994: 37)

El resultado del Congreso fue, en muchos sentidos, un resultado ambiguo. No se llegó a una ruptura total con el MEC, pero mostró una fractura interna del propio movimiento, sin que tampoco se llegara a la ruptura. El Congreso, sirvió como demostración pública de fuerza y vitalidad del Movimiento pero también de sus debilidades. Un Movimiento numéricamente muy amplio pero de escasa consistencia en sus estructuras para autoprotgerse. De todas maneras, la revista *Cuadernos* prefiere hacer un balance positivo. Fernando Hernández, glosando las limitaciones de la política del PSOE, señala que una: «de las limitaciones fue la homogeneización de quienes tenían interés por cambiar la educación —y cita a Cuadernos—. En el Editorial del nº109, se dice "En algunos círculos se auguraba, tras el Congreso, la

³⁹¹ Este documento "Valoración del I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica" lo firmaron, además de Tamonante, Concejo Educativo de Castilla -León, EVA, EVERI, Colectivo de R.P. de la Escuela de Verano de Murcia, Grupos Pedagógicos de Jaén, Escuela de Verano de Granada, Colectivo de Maestros de Llanes, Coordinadora de enseñantes de FP de Asturias y el MCEP. En fin, mientras para unos tuvo en carácter exclusivamente oficialista, para otros el establecimiento de relaciones con el MEC constituye un reto. Se criticó también la supuesta injerencia por parte de algunos sindicatos. Este Documento fue reproducido en el primer número de la revista del MRP "Tamonante", *Tahor*, en un artículo firmado por Gonzalo Marrero, titulado "Análisis y valoración del I Congreso de los MRP. Barcelona 5 al 10 de diciembre de 1983" (*Tahor*, 1: 4-9).

³⁹² El señor Zufiaurre sufre un pequeño lapsus. Nunca los MRPs han denominado a sus reuniones congresuales "Congreso Nacional", reservando el término *nacional* para aspectos relacionados con las nacionalidades.

progresiva oficialización de los MRPs y la pérdida de su carácter reivindicativo y autónomo originario. Ese síndrome de la institucionalización, al menos por el momento, ha sido manifiestamente descalificado por la realidad. Los MRPs han reafirmado su independencia y han hecho esfuerzos por recuperar el discurso utópico en torno a la escuela» (Fernando Hernández, 1995: 21). Los Movimientos optan por seguir siendo una realidad multiforme.

"Dixieland": de 1984 a 1989.

Tiempo de estiaje. Tras la celebración del Congreso de Barcelona, comienza la segunda edad del colectivo. Se abre un periodo difícil para los MRPs. Se empieza a hablar de crisis de forma casi obsesiva, con un cierto narcisismo del desastre común a todos los hijos de esta tierra, como dijera nuestro paisano Juan Marichal. Crisis que afectará de manera desigual al conjunto y diversidad de colectivos que componen los MRPs³⁹³: «La crisis se abre profundamente, producida, entre otros factores, por nuestra propia desorientación y por algunas propuestas de la Administración» (J. Domenech y J. Viñas, 1992: 73). Crisis de la que se empieza a salir con la celebración del II

³⁹³ En Canarias, por ejemplo, la crisis se manifiesta después del Congreso de Gándia del año 1989. Crisis entendida en términos de bajo tono organizativo, pérdida de militancia, colectivos, proyección pública, número de personas asistentes a las EV, pérdida de la capacidad de análisis de la realidad educativa y de elaboración de documentos y alternativas, etc. El diagnóstico de la "crisis" difiere según las personas. Por ejemplo, es diferente el que hace Carlos Bethencourt en "¿Qué está pasando en Tamonante?" (Tahor, 1991, nº 19: 24-25), centrado en la falta de autonomía del Movimiento, que el que hacen otros miembros, como Marino Alduán (ver entrevista) o Manuel Marrero (ver entrevista). El I Congreso de Tamonante (diciembre de 1991), en la Ponencia II, situados ya en plena crisis, se intentó estudiar de manera pormenorizada sus causas. Pero las crisis en las organizaciones voluntarias tienen razones complejas y su tratamiento también lo es. Afecta a la colectividad y a personas individuales. Suelen ser problemas de difícil diagnóstico, donde mezclan indiscriminadamente causas y efectos. No siempre es un problema de racionalización, de tratar los conflictos como "hechos", ni de falta de madurez emocional. Algunas crisis de militancia que he observado se deben, sin duda, el "síndrome del quemado", a la necesidad de liberarse de las presiones y sobrecarga de tareas, al balance negativo del coste/beneficio. En uno de los colectivos de Tamonante, me contaban que su manera de proceder en estos casos y que les había dado resultado, consistía en respetar de forma extrema la decisión de las personas e invitarlas a que se reincorporaran cuando estimaran necesario. Se esforzaban en que la gente entendiera que el resto del grupo no lo interpretaba como una deserción. Pero el tipo de crisis de la que se habla en el texto es, si cabe, más complicada: roza el terreno de la percepción colectiva de la inutilidad, de la debilidad, del fracaso.

Congreso de Gandía (abril, 1989) que marcará la revisión de muchos de los postulados de los MRPs. Periodo, en fin, que también podría caracterizarse como de *apoyo crítico al cambio* y, en algunos sectores del Movimiento, de un cierto encantamiento por las políticas educativas de la Administración socialista. Juan "Makarenko", miembro de "Tamonante" veía la política desplegada por el PSOE en Canarias, en paralelo con la política estatal, y me lo contaba así:

Yo distinguiría dos estrategias [del PSOE en Canarias], es decir, por un lado, ellos llegan al poder y tienen una gran carencia de elementos dinamizadores para llevar a cabo una política que en principio se planteaba como progresista. Entonces se hace una labor de ofrecer responsabilidades a bastantes elementos significativos de los MRPs y se les engancha en un trabajo, en una dinámica de trabajo desde dentro de la propia Administración. Pero detrás de esto, subyacía también el objetivo de desmantelar, de alguna manera, ese MRP que se veía como un elemento crítico, sobre la propia política educativa del PSOE y se intenta que estos elementos que pasan del MRP a dinamizar programas que el PSOE en su momento estaba desarrollando pero desde una óptica de captación, incluso política, de esa gente. Era una forma de integrarlos dentro de una estructura, digamos, oficial. Se intentaba desde la propia Administración dinamizar modelos determinados. Tal es así que había documentos por escrito donde se planteaba como estrategia la desaparición de los MRPs porque la Administración iba a asumir su papel. La estructura de los CEPs se creó, en parte, como elemento sustitutorio. Pero ahí surgieron muchas contradicciones. (Entrevista a Juan Makarenko)

Mientras los MRPs sufren el desgarramiento interno de los efectos de la política de reformas del PSOE, la escenografía de la puesta en marcha de ese conjunto de medidas llega a ilusionar, de manera paralela, a un sector del profesorado. Es, en todo caso, un periodo contradictorio, donde el profesorado logra celebrar, por ejemplo, las primeras elecciones sindicales e implicarse en un proceso de experimentación de cambios, pero en el que también se producen hechos como la airada protesta del alumnado de EEMM por las malas condiciones de la escolarización y la desoladora imagen del "Cojo Manteca"³⁹⁴ destrozando el mobiliario urbano de Castellana 23. Periodo contradictorio que comienza con un "vosotros los profesores sois los protagonistas del cambio educativo", y que concluye con una huelga general del profesorado por la homologación y con la defenestración simbólica del ministro Maravall que muestra la desolación progresiva en la que se precipita la política del PSOE³⁹⁵.

³⁹⁴ Es curioso cómo la condición de minusvalía y marginalidad magnificada de manera interesada por la prensa ha quedado en la memoria de mucha gente vinculada a esa movilización del estudiantado (ver Editorial del *Boletín Informativo de Acción Educativa*, n.º 43, abril de 1987).

³⁹⁵ La llegada de la socialdemocracia a nivel estatal coincide en Canarias con el Primer Gobierno autonómico socialistas y con las transferencias plenas en educación. Al frente

Desde el punto de vista del desarrollo de la política educativa, está dominado, de manera compulsiva, por una sola palabra: re-for-ma. La Reforma Educativa. Obviamente esto no quiere decir que otras líneas de actuación gubernamental no fueran de corte reformador. Pero el uso ha reservado el término "reforma" al conjunto de medidas que culminará en la LOGSE y que, finalmente, incurrirá en la LOPEGCE³⁹⁶. Sorprende, de todas maneras, la ausencia de un debate general sobre la educación y la ausencia de un proyecto global y público, llámese nueva ley general de educación o no. Su ausencia privó a la sociedad de una imagen de conjunto, que dibujara un marco dentro del que ubicar los cambios parciales que hicieran creíble la toma de decisiones de distinto rango³⁹⁷. Esta situación de desorientación y la toma de

de los destinos de la Consejería de Educación los socialistas colocan a Luis Balbuena Castellano, cuyo mandato durará de agosto de 1983 a julio de 1987. Este gobierno desarrolla dos frentes en cuanto a la formación del profesorado: por un lado promueve la realización de proyectos —de una forma un tanto indiscriminada— y por otro establece los Centros de Profesores. La progresiva generalización de planes institucionales de formación del profesorado, convenientemente dotados, la irrupción en el panorama educativo de la denominada Reforma y la intensificación de políticas para su promoción y desarrollo, marcarán al final del período, entre otros factores, la inflexión de la función subsidiaria y el protagonismo que hasta entonces tenía Tamonante. Sobre los planes de formación del profesorado en Canarias, a partir del año 1983 hasta 1993, puede verse J. Rodríguez Pulido (1996: 71-110). En el *Apéndice 20*, puede verse también un cuadro que resume los cambios políticos en la Comunidad Autónoma Canaria y en la Consejería de Educación.

³⁹⁶ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE, 21/11/95), de la que tendremos ocasión de hablar en su momento. Ese otro conjunto de propuestas que también se desarrollan durante estos años de gobierno socialista, se podría resumir en la gestación y desarrollo legislativo de la LODE, aumento de la sensibilidad hacia la renovación pedagógica y la calidad de la escuela pública y política presupuestaria. En ese ámbito, la política del PSOE supuso, cuando menos en los primeros años, un giro sustancial. Así ocurre, en 1983 y 1984: mayor presupuesto de todos los ministerios; subida porcentual del 25% con respecto al último período de UCD; incremento de la inversiones en un 41%; presupuesto específico para educación compensatoria; incremento en un 12% de las subvenciones, 75.000 millones de Ptas. (ver para el estudio del presupuesto de estos años J. M. de la Torre, 1984: 55-59). La evolución del gasto público del período 1978-1989, se caracterizó por: un aumento del gasto de un 79'8% en términos reales sobre todo en gastos corrientes; aumento en determinados programas en los últimos años, Educación Compensatoria, Formación del Profesorado, Nuevas tecnologías; el porcentaje del PIB no sobre pasa el 3'8% (ver M^a P. Medela Godás, 1989: 85-113).

³⁹⁷ Cuando la revista *Cuadernos*, a través de sus editoriales, mandaba mensajes al Gobierno socialista tratando de comprender los titubeos iniciales, era consciente de que, en cierta medida, el Gobierno estaba aislado dentro de una Administración mastodóntica, con inercias y vicios ancestrales difíciles de remover. Además, la militancia de aluvión que ingresa a partir del 82 estaba compuesta, en muchas ocasiones, por personajes de muy diversa especie. En uno de esos mensajes prevenía al Ministerio de Educación de la labor negativa y de entorpecimiento que podían desempeñar esos seres minúsculos que llamaba

decisiones y sus consiguientes rectificaciones condujo a la comisión de graves errores que se detectaron muy pronto: el cambio de "filosofía" de la reforma; el cambio de la propuesta de estructura del sistema educativo; la segregación de la LRU del resto del sistema; las consecuencias imprevisibles de la LMRFP y otra serie de iniciativas, de menor cuantía, que fueron enmendadas o relegadas al olvido.

La Reforma, se instala como la gran protagonista de estos años. Pero antes de abordarla me gustaría hablar de dos cuestiones menores, relacionadas también con el aluvión de reformas promovidas desde el MEC: de la creación de los Centro de Profesorado (CEPs) y de lo que se conoció como "carrera docente". La aparición de los CEPs fue un elemento relativamente novedoso en el terreno de la formación permanente del profesorado³⁹⁸. Y también lo fue, por contraste, para los MRPs por el

con malignidad «mandos intermedios, pequeños príncipes y autoridades bajitas» (*C. de P.* Editorial, 1983, nº 107). Algo de verdad hubo en todo eso, sin que por ello haya que exculpar los errores y los olvidos en el terreno de la "gran política".

³⁹⁸ Sostiene Pereyra —no el de Antonio Tabucchi—, sino Miguel Pereyra, que los CEPs eran instituciones muy convenientes. Miguel Pereyra, otrora profesor de Hª de la Educación de la Universidad de La Laguna, emigró a Madrid en los primeros años de gobierno socialista a la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, y devino en el teórico español de los *Teacher's Centers*. Sostiene, pues, Pereyra, que éstas eran instituciones básicas en el mundo anglosajón, como espacios autónomos para la información, la colaboración, la actualización, el desarrollo del curriculum y de materiales curriculares por parte de los profesores y profesoras (ver, en *C de P.*, 114, "La filosofía de los Centros de Profesores. Las alternativas del modelo británico"). Desde esa Subdirección General, se preparó el terreno para la creación de los CEPs, entre otros, mediante la celebración de un Simposio sobre "Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado", los días 20 al 24 de febrero de 1984 (el MEC hará público el Decreto de creación de los CEPs nueve meses después). En él intervinieron: Giroux, Apple, Sara Morgenstern, MacDonald, A. Pérez, Cañal y Porlán. Rogelio Botanz Parra, asistió como miembro de "Tamonante" invitado por la Consejería de Educación y elaboró un "Breve Informe sobre el Simposio celebrado en Madrid los días 20-24 F" (15/3/1984), en el que entre otras cosas dice: «Un simposio es un lugar en el que tropecientos señores que han estudiado muchísimo le bombardean a uno a un ritmo de siete u ocho horas diarias con todo lo que ellos saben o han leído. Al menos este simposio lo fue. Cuando se sucedían las conferencias con traducción simultánea dolía la cabeza. Había gente que se dormía en las conferencias de después del almuerzo. Todos los oradores hacían propósitos de ser breves, pero todos se alargaban dejando cortísimo el tiempo para el diálogo. Era una enorme cantidad de información la que ofrecían, pero no había tiempo ni para contrastarla, ni para asimilarla. El nivel de los oradores, (tipo de lenguaje) era a menudo inaguantable para un maestro normal. Para que se hagan una idea, fueron palabras muy manejadas en todas las sesiones: el discurso, paradigma, currícula, epistemología, estructura semántica, preactiva, interactiva, taxonomías, axioma, obsolescencia, hermenéutico... Llegó a decirse, incluso, ESTANFLACION. [...] Los organizadores se mostraron muy receptivos a las críticas que les hicimos los MRPs. [...] Canarias es la Comunidad que mayor importancia concedió a los representantes de los MRPs. Canarias mandó 4, Madrid 2, País Valenciano 1, Euskadi 1 y las demás Comunidades no mandaron a ninguno. Para 13 representantes de MRPs había 19 inspectores. Sigán leyendo que

debate que generó en su seno y las sospechas que sobre ellos recayeron: «Ante la aparición de los CEPs en parte del territorio, que en su proyecto asumen algunas de las actividades de los MRPs, será necesario afianzar la autonomía de estos y clarificar los objetivos diferenciados con respecto a los CEPs. La posible participación en los CEPs debería estar condicionada por: funcionamiento democrático de los mismos; órganos colegiados de decisión, dotación de competencias máximas» (MRPs, 1985, Anexo 3 del VII Encuentro de MRPs: "Los MRPs y la formación del profesorado"). Si hasta entonces las Escuelas de Verano eran el polo de referencia más relevante dentro de la formación del profesorado y los MRPs la estructura organizativa que los sustentaba, a partir del año 1984, con la creación de los CEPs, la situación cambia.

La apuesta ministerial del Gabinete Maravall por la formación del profesorado condujo a un solapamiento de iniciativas que ya venían desarrollándose de forma autónoma, pero sin duda en clara desventaja, que no todas las Comunidades Autónomas supieron resolver. Así mientras que en el territorio MEC la creación de los CEPs se realizó fundamentalmente de forma vertical, con o sin apoyo de profesores renovadores, en otras Comunidades, como la Valenciana y la Andaluza, la creación de los CEPs se realizó a partir de la iniciativa de grupos de profesores (MRPs, Seminarios Permanentes, etc.), lo que facilitó la rápida aceptación y sintonía por parte del profesorado usuario. A pesar de ello, amplios sectores de los MRPs, reconsideraron posteriormente su posición, ante la pérdida de identidad que suponía una vinculación excesiva de sus efectivos en el aparato administrativo, máxime cuando, más adelante, la política de formación del Gobierno se ligó a las exigencias del desarrollo de una determinada política educativa, finalmente muy criticada por parte de estos colectivos, tras el proceso de *fagocitosis* (o expropia-

encontrarán muchas cosas interesantes. En la mayoría de las Comunidades se eligió a dedo por las direcciones Territoriales a los asistentes. [...] Esta composición de los asistentes explica algunas cosas: sólo se oyó hablar a un Inspector; la sala se quedaba a medias frecuentemente; el estilo, las ropas, etc... eran bastantes diferentes al que se respiraba en Barcelona [en el I Congreso de MRPs]. ¿Para qué nos llevaron a Madrid? En principio era un Simposio Científico en el que íbamos a conocer por dónde circulan las corrientes actuales en torno a la formación inicial y permanente del profesorado. Al final... se trataba de dar un respaldo "científico" a la propuesta que traía el Ministro para el último día, relativa a la formación inicial y permanente del profesorado. El organizador del Simposio, Miguel Pereyra, en su intervención, cerca del último día, nos dio una conferencia de lo que son los Centros de Profesores en el mundo anglosajón, y se encargó de recalcar... "Yo no soy político, yo no sé lo que el Ministro va a dictaminar"... Pero finalmente, el Ministro acabó proponiendo como nueva arma de formación del profesorado estos famosos *Teacher's Centers*. Para que se hagan una idea de qué serán estos centros de profesores, léanse el documento que acompaña y que repartió durante su conferencia M. Pereyra, y luego compárenlo con los objetivos definidos ya en la I EV para Tamonante. ¿Hace falta estudiar en Estados Unidos, Inglaterra, Australia, etc... para venir a proponernos como algo acojonante, lo que ya veníamos haciendo en Canarias en concreto desde hace años?» El texto de Rogelio continúa a lo largo de cinco folios. Es de los pocos textos "vivos" que he encontrado. Es, lógicamente, un texto interno. Pero describe muy bien el clima que existía en los actos organizados por los MRPs y los de carácter oficial; describe de cómo se cuecen las cosas por las alturas y lo complicados que son los simposios.

ción) y posterior adaptación del discurso renovador de estos por parte de las Administraciones" (R. Yus, 1993: 65).

En Canarias la creación de los CEPs supuso una dramática ruptura con la Administración que fue incapaz de negociar con el profesorado y sus organizaciones la creación de estas instituciones. Los MRPs se negaron a participar en ellos y en ese juego pendular la Administración se negó sistemáticamente, hasta 1994 a su democratización. La primera declaración de un miembro del Secretariado de Tamonante aparece en abril de 1985, criticando el Decreto del MEC³⁹⁹, por entender que

la aparición de este proyecto del MEC significa el final de una escalada para absorber a los MRPs, algunos de los cuales, verán comprometido su futuro, su independencia y su continuidad como tales. [...] A partir de la aparición de los CEPs, el PSOE tiene establecidas las bases fundamentales para dar luz verde a su proyecto de "carrera docente", a sus complementos específicos y de productividad —en función de títulos que expedirán los CEPs y de proyectos que aprobarán los CEPs— y a su control del desmadre y la demasiada autonomía (falta de control), que ahora, a través de los MRPs se da, no sólo en el reciclaje, sino en la renovación educativa. El Congreso MRP, de Barcelona, a la hora de tratar el tema "reciclaje-renovación", concluyó: "Es preciso diferenciar el concepto de *renovación* del de *reciclaje*, entendiendo por renovación el aspecto global que tiende a ofrecer una alternativa educativa, y por reciclaje un aspecto más puntual y técnico. (M. Marrero, 1985: 24)

La progresiva ampliación de la red de CEPs, el aumento de sus dotaciones, su instrumentalización para el desarrollo de programas institucionales de formación, ha propiciado, a la larga, una pérdida de influencia de los MRPs y de otros colectivos autónomos, cuando no ha conducido a la destrucción de todo ese tejido organizativo que trabajaba por la renovación en forma de organizaciones voluntarias. Aunque paradójicamente durante esta época, por lo menos en Canarias, se produce una gran proliferación de colectivos y sociedades del profesorado centrada en áreas determinadas de conocimiento. Sociedades y grupos de marcado carácter disciplinar que

³⁹⁹ El MEC reguló la creación y funcionamiento de los CEPs por medio del Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre (BOE, 24/11/84), para el territorio no transferido. En Canarias estos centros han sufrido, hasta el momento, tres regulaciones distintas. La Consejería de Educación, lo hace, por primera vez, en 1984 a través del Decreto 782/1984 de 7 de diciembre. Nuevamente vuelven a ser regulados a través de otro Decreto que deroga el primero, (Decreto 45/1993, de 26 de marzo). Ninguna de estas dos regulaciones se llevó a efecto en cuanto a la democratización y constitución de los órganos previstos en los mencionados decretos. En 1994, nuevamente se regulan con una propuesta apoyada por sindicatos y MRPs, que difiere del resto del Estado y supone, cuando menos, una democratización formal, con el Decreto 82/1994, de 13 de mayo. Desde 1985 hasta el año 1990 se crean los CEPs de Tenerife, Gran Canaria, La Palma y Lanzarote (1985); en 1988, el de Fuerteventura; y en 1990 los comarcales de Galdar, Santa Lucía de Tirajana, Icod y Granadilla. En la actualidad hay un red de CEPs cuyo número asciende a 21.

irrumpen incentivadas por la política de la propia Administración⁴⁰⁰. Aunque no a todas se las puede medir por el mismo rasero, contribuyeron, muy a su pesar, a ahondar el proceso de la disgregación organizativa del profesorado y a debilitarlo ideológicamente. La paradoja de la existencia de estos grupos es que, por una parte, expresan de forma embrionaria el deseo de un amplio sector del profesorado de agruparse y de mejorar su cualificación, pero por otra, carecen de una visión política y no parece interesarles demasiado el conjunto de problemas que afecta a la educación. En el fondo son utilizados por el propio sistema para fomentar la pasividad y fragmentación del profesorado⁴⁰¹. La Administración cae en la tentación de crear una doble red en la formación permanente del profesorado. Desde el punto de vista de los MRPs esta política supone un exceso de tipo intervencionista. Con el paso del tiempo los CEPs, dotados de recursos e infraestructura se convierten en el soporte institucional de la política oficial sin competencia aparente posible. La polémica en torno a los CEPs estuvo servida desde el primer momento⁴⁰². Cuando la aprobación del segundo Decreto de regulación de CEPs, desde Tamonante se dijo lo siguiente:

⁴⁰⁰ El Boletín de la Dirección General de Promoción del año 1989, recoge la relación de colectivos, movimientos, sociedades y seminarios, "dados de alta" ante la Dirección General. Integrados en "Tamonante" figuran 17 los colectivos: Brújula, Cucaña, Aprender juntos, Caña dulce, Tarja, Chiniño, Informática 1-2-3, Seminario de música de Gran Canaria, Banot, Chácara, Colectivo de Educación Especial, Colectivo de Psicomotricidad Relacional, Freinet, Grupo Traquítico, Harimaguada, Malpaís y Pintadera. Se ofrece, también, un inventario del resto de colectivos inscritos en los CEPs de Canarias en ese año: 116 colectivos en total, de los cuales 60 son de la provincia de Las Palmas y 56 en la de Tenerife.

⁴⁰¹ El paroxismo de este afán grupuscular se producirá en 1992 con la creación de los llamados Grupos Estables

⁴⁰² A lo largo de las entrevista que realicé la argumentación de los miembros de "Tamonante", coincide en el análisis sobre la naturaleza de los CEPs pero oscila en cuanto a la estrategia a seguir, rechazo/participación (ver entrevista con Agapito Polo, María Bethencourt, Isabel Suárez, Juan Méndez, Juan Makarenko, etcétera). El núcleo de las críticas se centra en su falta de democracia, en su orientación meritocrática al servicio de la carrera docente y de una política de acreditación y su instrumentalización política. Tamonante, junto a varios colectivos y sociedades trataron de negociar con la Consejería y elaboraron diversos documentos que incidían en que fueran gestionados de manera democrática y que gozaran de autonomía (Propuesta de trabajo sobre Centro de Profesores, 25/2/1985, Carta al Consejero de Educación, 1985; Informe de la reunión mantenida con la Dirección General de Promoción: 5/9/1986; Alternativa al Documento de Propuesta de desarrollo de la funciones encomendadas a los CEPs por la Consejería de Educación: 8/10/1986). Una vez implantados, dotados de personal y medios los MRPs se han visto forzados a acomodarse a su existencia. Incluso en el transcurso de su regulación, en 1994 en Canarias, se logró que tuvieran representación en los Consejos de Dirección, por medio de elección entre los colectivos con implantación en la zona de adscripción del CEP. Tamonante.

Los CEPs, en Canarias, tienen una historia realmente penosa. Fueron creados, como los del resto del Estado, en el año 1984, pero a diferencia de ellos, aquí nunca se eligieron democráticamente los consejos, ni los directores. Los directores han sido designados a dedo, y hasta fechas muy recientes, los profesores que cumplían funciones pedagógicas, en comisión de servicios en estos centros, eran también designados a dedo por la Administración. Ha sido, pues, un espectáculo bochornoso. Una burla sin paliativos hacia el profesorado, hacia las organizaciones de profesoras y profesores comprometidos con la renovación y el cambio. Han sido una especie de finca, de predio particular de las sucesivas Administraciones para conceder favores y tratar al profesorado como menor de edad. En estos 8 años el profesorado, ha asistido perplejos al incumplimiento de la propia legislación (con todas las limitaciones democráticas que hemos señalado) que se da así misma a Administración. (Tamonante, Comunicado sobre el nuevo Decreto de CEPs, 1993)⁴⁰³

Desde el momento de su creación, existió una falta de sintonía entre la función que debían cumplir y la Reforma en la que debían estar insertos. Y es que la Reforma con el paso de tiempo acentúa los aspectos de tipo curricular —sobre todo en el diseño de programas— frente a los de formación. Abandonó los proyectos de reforma de la formación inicial del profesorado, la reconversión de los ICes y de las Facultades de Pedagogía así como la formación permanente del profesorado⁴⁰⁴. Esta puede ser una

⁴⁰³ El comunicado se centra en tres aspectos que según el Movimiento son censurables y que le llevan a concluir que la nueva regulación tiene enormes déficit democráticos: El primero es la *composición del Consejo de Centro de Profesores, órgano máximo de representación*, donde la representación del profesorado elegido directamente por los profesores y profesoras de los centros adscritos al CEP en ningún caso sobrepasa un tercio de los miembros del Consejo. Y, en todo caso sería una elección a través de compromisarios, no directa. En segundo lugar "Tamonante" discrepa de la *elección del director y del equipo directivo del CEP*, por medio de un concurso de méritos lo que entiende como un subterfugio para hurtar al profesorado la decisión sobre cuestiones que le afectan directamente. Y en tercer lugar, se discrepa de la manera cómo se plantea la elaboración y desarrollo de la *programación general anual de formación*, el proyecto de Decreto prevé que será elaborado "de acuerdo con las directrices emanadas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes". Y concluye «Si a esto añadimos la ausencia, en Canarias, de Planes de Formación institucional negociados y consensuados con el profesorado, la sospecha que recaerá sobre el sectarismo de la actividad que desarrollen los CEPs se va a ver incrementada. Y si, para colmo, el proyecto tampoco concreta de forma clara la financiación de los planes de formación, la autonomía, las declaraciones de intenciones y la mayoría de las funciones que se les concede, cumplirán una función meramente retórica. Quiere decir esto que la actividad del CEP, va a ser una actividad tutelada, dirigida, instrumentalizada. No podrá desarrollar planes autónomos de formación si no cuentan con la complacencia de las autoridades administrativas. Todo el proyecto rezuma desconfianza, falta de generosidad, cortedad de miras y un obsesivo afán por el control» (Tamonante, Comunicado sobre el nuevo Decreto de CEPs, 1993).

⁴⁰⁴ Ver a este respecto el *Boletín Informativo de Acción Educativa*, nº 25 (1984), donde la redacción de la revista le hace una entrevista a J. Gimeno Sacristán, que por entonces formaba parte del Gabinete Técnico del MEC, y donde se explican algunos de estos proyectos.

de las explicaciones que están en la base de la contradictoria estrategia seguida por la Administración con estas instituciones de nuevo cuño. Poco a poco se convirtieron, en el mejor de los casos, en instrumentos de propaganda de la Reforma, cuando no en meros centros de recursos y de expedición de certificados⁴⁰⁵.

Otra fuente de tensiones se desencadenó en el transcurso de la discusión del llamado Estatuto del Profesorado. El punto más conflictivo del mencionado Estatuto lo constituía la introducción de la Carrera Docente —prescrita en la Adicional XV de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública⁴⁰⁶—. La LMRFP introducía una modificación substancial del número de cuerpos existentes en la enseñanza, reduciéndolos a 26 cuerpos y las escalas a 2. El fin del minifundismo corporativo fue aplaudido por los enseñantes y sus organizaciones, como algo progresivo que apuntaba en la dirección de la creación del Cuerpo Único. Pero en lo referente al establecimiento de escalones o grados dentro, sobre todo, del cuerpo de maestros provocó un prolongado e intermitente conflicto que comienza en el año 1984 y se prolonga hasta 1987. Desde que empezaron a conocerse las primeras propuestas de la Administración, los MRPs y otras organizaciones discreparon: «Los MRPs deben exigir a las Administraciones el que la carrera docente actualmente prefigurada no traiga consigo la jerarquización prevista sino que se acerque a nuestro presupuesto de Cuerpo Único de Enseñantes» (MRPs, 1985, Anexo 3 del VII Encuentro de MRPs: "Los MRPs y la formación del profesorado")⁴⁰⁷. Son años de dura oposición a los proyectos jerarquizadores de la Administración. Las sucesivas movilizaciones contra la Carrera Docente consiguieron paralizar hasta un total de seis borradores del Estatuto del Profesorado⁴⁰⁸. Finalmente el Ministerio retiró el Proyecto y no se volvió

⁴⁰⁵ J. Gimeno Sacristán, afirmaba en el transcurso de otra entrevista, realizada diez años después por *Cuadernos*, que «se crearon los CEPs en contra de presiones diversas, pero no se les encontraba ni se les dio un lugar claro en una política general de cambio. Hoy los han puesto a trabajar en la divulgación de "los lenguajes de la Reforma" y están proporcionando muchas certificaciones de méritos» (J. Gimeno Sacristán, 1994: 79).

⁴⁰⁶ Ley 30/1984 de 2 de agosto de Medidas para la Reforma de la Función Pública, BOE del 3/8/84 (LMRFP).

⁴⁰⁷ "Tamonante" publicó en 1986 para debatirlo en la IX EVC, un folleto bajo el título, "Estatuto del Profesorado: nuestra alternativa", que abordaba una serie de propuestas en torno a: formación inicial del profesorado; acceso; movilidad, concursos de traslado y plantillas; formación permanente del profesorado; órganos unipersonales de los centros y cargos pedagógicos; jornada, horario y vacaciones; sistema retributivo; y terminaba con un apartado sobre derechos y deberes del profesorado. El documento mantiene la necesidad de dar pasos efectivos hacia el Cuerpo Único, para que «se valore de la misma manera, tanto social como económicamente, la actividad docente en todos los niveles no universitarios» (1986: 13) y propone una fórmula transitoria de 10 años para lograrlo de manera progresiva.

⁴⁰⁸ En 1986, apareció el llamado Documento de Bases para la Elaboración del Estatuto del Profesorado, fruto del trabajo de una Comisión nombrada por el ministro de Educación

a hablar más del asunto, aunque desde los MRPs se pensó que la "filosofía" que inspiraba la "carrera docente", se fue estableciendo de forma menos llamativa por medio de la implantación progresiva de criterios selectivos basados en el mérito y en el curriculum individual del profesorado⁴⁰⁹.

Pero sin duda alguna la medida de política educativa que arropa, no sólo este periodo, sino el siguiente y que planea sobre todo el sistema educativo a partir de 1983 es la Reforma⁴¹⁰. De hecho ha constituido un polo de atención preferente para los MRPs. Se generaron excesivas expectativas de cambio. Los Movimientos no pudieron permanecer ajenos a una reforma que planteaba la mejora de los aspectos cualitativos de la educación como una de sus principales características. Pero la Reforma no fue una iniciativa homogénea a lo largo de esos años, un plan ordenado y secuenciado. Hubo un *primer periodo* o primera fase que se plantea, la reforma de Bachillerato y la reformas del último Ciclo de la EGB⁴¹¹. A raíz de la salida del

y Ciencia y presidida por Joaquín Arango. Ese documento que está lleno de recomendaciones y sugerencias que después se han repetido hasta la saciedad, como, por ejemplo las referidas a la formación inicial y permanente del profesorado. Pero chocaba con un muro insalvable que era la adicional 15ª de la LMRFP. En el punto 5.1. dice cosas como: «por ello, reducir categorías de profesorado y caminar hacia un cuerpo único es un proceso con visión histórica». Con respecto a la promoción intracorporativa, circunlocución para no hablar de "Carrera Docente", el propio documento es muy escéptico respecto al establecimiento del sistema de estímulos, por medio del establecimiento de categorías que pongan en peligro la unidad del grupo. Propusieron un sistema que no ligara el grado a un determinado puesto de trabajo. (Ver C de P, nº 135, donde aparece reproducido, en la pag. 79 a la 95, el *Documento de Bases para la Elaboración del Estatuto del Profesorado*).

⁴⁰⁹ Esta cuestión definitivamente se precipita cuando el acuerdo de homologación retributiva, en el territorio MEC y en algunas CCAA se vincula a un determinado número de horas de formación.

⁴¹⁰ De este proceso queda excluida la Universidad que sigue su propio proceso de reforma, desde la implantación de la LRU hasta la transformación de los planes de estudio. El I Congreso de Taronja se apuntaba lo siguiente: «En la enseñanza superior, la LRU y la política que la desarrolla, fundamentada en la privatización de la universidad (que no es más que el reflejo de una voluntad de recortar las inversiones del Estado en la enseñanza pública), en la selectividad (que a pesar nuestro no es sólo académica, sino también económica), en las continuas subidas de tasas, en las insuficientes políticas de becas y ayudas asistenciales al estudiantado, y en la potenciación de sólo determinados tipos de carreras, completan un panorama en la enseñanza pública de desigualdad y discriminación que es preciso denunciar y combatir» (Taronja, 1991, I Congreso, "Nuestro modelo educativo": 12).

⁴¹¹ Para una visión general sistematizada del conjunto de medidas de reforma en esta primera fase, puede resultar útil la consulta del libro de B. Zufiaurre (1994), *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*. Las medidas reformadoras de lo que denomina la *Reforma Maravall*, de 1982 a 1988, las agrupa en tres grandes apartados: 1º. *Reformas en la estructura del sistema educativo*, que incluiría: la reforma del primer y segundo ciclos de EEMM; la del ciclo superior de la EGB; la reforma de las escuelas infantiles; la reforma del ciclo inicial y medio de la EGB; la reforma de la integración; la

opúsculo ministerial *Hacia la Reforma*, conocido entre el profesorado como el *Libro Verde*, se propone la creación de un bachillerato general, de carácter obligatorio y de dos años de duración. Con respecto a la EGB se plantea la reforma del curriculum del Ciclo Superior de la EGB⁴¹². Ambas se presentan como propuestas abiertas a la experimentación y por lo tanto como un proceso de colaboración. Una especie de pedagogía mórbida, se adueña de la vida educativa. El profesorado más comprometido vive una situación de escisión: todas sus reivindicaciones pendientes y siéndole muy difícil rechazar de plano las propuestas del MEC. Esa pedagogía blanda se introduce por todos los resquicios del sistema.

Fue un momento en que se creó ilusión. Y se creó ilusión, porque se contaba con el profesorado. Ya no eran directrices que venían de arriba, sino se empezó a escuchar al profesorado. Siempre hubo posturas más críticas, pero claro, un sector como Medias, que veía una EGB que llevaba años de tradición de renovación, de lucha, de tal, de cual. Un ambiente y un medio, como es el de medias, muy anquilosado en la especificidad de materia. Muy anquilosado en los cuerpos, el de agregados, el de catedráticos, la especialidad, el de FP, el de BUP, muy subdividido. Entonces, de alguna manera aquella ilusión sirvió para impulsar esas reuniones. (Entrevista a Natalia Alvarez, 1994:)

La revista *Cuadernos de Pedagogía* también se deja seducir. Al final de la primera legislatura hace el siguiente balance de la política educativa del PSOE: «La primera legislatura socialista ha dibujado los contornos de la escuela: a quiénes alcanza la escolarización; quién debe administrarla; quiénes y cómo pueden participar en ella, amén de otros aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades y democratización del aparato escolar [...] También se han producido los primeros escarceos en el tema de la calidad de la enseñanza: planes experimentales en algunos centros, proyectos innovadores y nuevas fórmulas para abordar la formación permanente del profesorado. [...] Ahora llega el problema de los contenidos; qué deben estudiar los millones de niños y jóvenes de preescolar, EGB y enseñanzas medias. El proyecto reviste una enorme complejidad, y no sólo por los contenidos en sí, sino también por los intereses de los protagonistas en liza» (*C de P*, Editorial, 1986, nº 142).

educación compensatoria; la educación de adultos y la educación ocupacional. 2º. *Reformas de los servicios del sistema educativo*, que implicaba, la reforma de los centros de apoyo y recursos (CAR, SOEV, CEPs); la innovación e introducción de las nuevas tecnologías; la normalización lingüística; Plan de centros; la reforma de la Inspección técnica. 3º. *Reformas Administrativas y del Profesorado*: reforma de la formación inicial; reforma de la formación permanente; reforma de la función pública.

⁴¹² El *Anteproyecto para la Reforma del Ciclo Superior de EGB*, fue el documento ministerial que dio el pistoletazo de salida para el inicio de la fase de experimentación. Se publicó íntegramente el nº conjunto 229/230 de la revista *Vida Escolar* de 1994.

Los MRPs, preocupados por este proceso, mantienen una postura de apoyo crítico, esperando que se conozcan más elementos para poderse hacer un juicio del conjunto de cambios que se abordan y de la dirección en la que van. Se trató de hacer un análisis desde la prudencia⁴¹³. Pero se comprometen a fondo en el proceso de experimentación. Las conclusiones del VIII Encuentro Estatal (Murcia, 1985), parecen reflejar este momento de incertidumbre. «Las reformas —se dice en el Documento de conclusiones— se están haciendo de forma parcelada, sin que se conozca el modelo final que va a resultar de todas ellas. Pero es evidente que una misma estructura no tiene el mismo significado en un contexto o en otro. Conocer el sistema educativo en su conjunto es fundamental para el análisis de cada una de las reformas; y si este esquema final no se da a conocer habrá que tratar de descubrirlo por sus indicios, aún con el riesgo de interpretar algunos datos de forma falseada.». Cuando el Encuentro abordó el papel de los MRPs frente a la Reforma, acuerda mantener dos líneas de trabajo: desarrollar, por un lado alternativas propias; mantener una actitud crítica frente a las mismas:

Los MRPs deben mantener claramente su independencia de la Administración y, en esta línea, analizar las condiciones de participación. [...] Exigir una metodología

⁴¹³ El VII Encuentro Estatal de Cáceres (marzo de 1985), se plantea que después de revisar el mantenimiento del objetivo de transformación del sistema educativo desde 1979, se hace necesario revisar críticamente esta trayectoria: «Los objetivos generales parecen estar claros. Sin embargo, transcurridos algunos años desde su formulación, instalados en el contexto de una sociedad democrática, en la coyuntura política de un gobierno socialista favorable, en principio, a esos objetivos, parece necesario que los MRPs se planteen el análisis y la valoración de sus propios programas y medios teniendo en cuenta las nuevas condiciones del presente» (VII Encuentro Estatal de MRPs, 1985: 3). El cambio de contexto, lleva a los MRPs a plantear la necesidad de revisar la definición de Escuela Pública. Pero lo entiende como un proceso de discusión y de confluencia con otros sectores sociales que defienden esa alternativa y que debería comenzar cuestionando y revisando los contenidos del proyecto de Escuela Pública, tradicionalmente asignados, para a continuación, tratar de incorporar los nuevos valores, como el pacifismo, ecologismo, feminismo. El Encuentro, más que hacer una aportación estructurada, lo que plantea es la necesidad de la reactivación teórica de los MRPs en torno a su propia alternativa. En este Encuentro se definen tres principios con respecto a la formación permanente del profesorado. El primero de ellos aborda los tipos de actividades a desarrollar: pedagógicas, humanas, científicas y culturales; de tipo "vanguardista", crítico, creativas, basadas en el intercambio de experiencias, basadas en el trabajo en grupo y que fomenten la creación de otros grupos. En segundo lugar: trabajar por la elaboración de alternativas teóricas, que estén ligadas íntimamente a la práctica cotidiana. Por lo tanto que cumplan el principio de unidad entre teoría y práctica. Y finalmente: la formación tiene que proponer la discusión temática, de área o ciclo en relación con el contexto de proyectos educativos interdisciplinarios, abiertos y que tiendan a expandirse en la zona o comarca. Estos proyectos deben estar conectados con alternativas globales o parciales al sistema educativo, lo que denominan *efecto zoon* (Ver Anexo 3 del VII Encuentro: Los MRPs y la formación del profesorado).

de Reforma lo más democrática posible: debate social permanente; definición clara y pública de los objetivos y bases; seguimiento y evaluación pública de las experiencias. Los MRPs no deben aparecer ni como defensores, puros y simples, de las reformas propuestas por las Administraciones, ya que hay aspectos fundamentales que no nos parecen correctos, ni como opuestos sistemáticos y radicales a cualquier reforma que venga de la Administración, porque con esta postura favorecemos las posturas más reaccionarias. Los MRPs debemos adoptar una actitud crítica, en la que quede claro que defendemos un modelo escolar distinto, por lo que denunciaremos todo aquello de la Reforma que contradiga ese modelo, señalaremos las propuestas que se queden cortas en sus planteamientos y aceptaremos y apoyaremos las que se vean como avances reales. (MRPs, VIII Encuentro Estatal, 1985, "Los MRPs ante la Reforma Educativa: 16-17)

Pero un hecho político de primera magnitud conmueve la vida nacional y la vida de Las Islas. El 12 de marzo de 1986 el Gobierno socialista había convocado a la ciudadanía para que decidiera en referéndum la permanencia o la salida de España la OTAN. El resultado global del referéndum fue del 52% a favor de la permanencia y del 40% en contra⁴¹⁴. En Canarias, sin embargo, este resultado se invirtió: 43% a favor de la permanencia y el 50% en contra⁴¹⁵. Para muchas personas resultaba incomprensible el cambio de posición del PSOE. La *realpolitik* parecía aposentarse como norma suprema en el seno de un partido que entonces no escribió, precisamente, la página más brillante de su centenaria historia. La evolución política de las posiciones del PSOE, en este desdichado asunto, más parecían una palinodia proteiforme que otra cosa⁴¹⁶.

⁴¹⁴ Para M. Vázquez Montalbán, el posicionamiento ante el referéndum de la OTAN «provoca una división hasta hoy no superada en el intelectualado de izquierdas» (M. Vázquez Montalbán, 1996: 208).

⁴¹⁵ España había ingresado en la Organización Atlántica en una situación política muy precaria, durante el Gobierno de Calvo Sotelo, después de la intentona golpista del 23-F. El PSOE, mantuvo la postura contraria al ingreso en sus congresos de 1979 y 1981, incluso había suscrito un comunicado con el mismísimo PCUS —por raro que parezca, en una visita de Felipe González a la URSS— de no ampliación de los bloques militares, según cuenta Carlos Yarnoz (1996: 351). Favorable a la salida de la OTAN, incluye en su programa electoral de 1982, la celebración de un referéndum. La cuestión del referéndum se convierte con el paso del tiempo en una medida sumamente arriesgada y se va aplazando hasta el 1986. La progresiva variación de la posición socialista forma parte de una estrategia de ambigüedad calculada, que pasa desde la ruptura del consenso en política internacional con la UCD y el "no a la OTAN, bases fuera", para luego convertirse en "OTAN de entrada no", pasando por la famosa frase de Felipe González de "pasar de la ética de la convicción a la ética de la responsabilidad". Se llega a plantear, finalmente, el sí a la permanencia en el Referéndum del 86, en un ejercicio de malabarismo político realmente bochornoso. Un análisis pormenorizado del rechazo de Canarias a la OTAN y de los planes de militarización del Archipiélago, puede encontrarse en el libro de Melchor Núñez, *La neutralidad de Canarias*, editado poco después del Referéndum.

⁴¹⁶ Carlos Yarnoz en *Memoria de la transición*, cuenta un acontecimiento que visto desde la actualidad resulta patético. Nos retrotrae a la imagen de aquel 15 de noviembre

Las Escuelas de Verano en Canarias no fueron sordas al clima antibelicista, antiatlantista y antimilitarista, que se vivió desde el comienzo de la transición. Ya he contado cómo desde la II EVC aparecen actividades y "acciones" de tipo pacifista. La Educación para la Paz fue una de sus constantes a lo largo de su andadura. Año tras año se repiten, cursos, debates, comunicados⁴¹⁷. Ante la inminencia del referéndum sobre la OTAN, "Tamonante" se suma a las campañas anti-OTAN con una declaración sobre la PAZ y denuncia la concentración de tropas en Canarias y la progresiva

de 1981, donde «250.000 personas participaron, en la ciudad universitaria de Madrid, en la concentración convocada bajo el lema "Por la paz, el desarme y la libertad". "¿Qué dirán los aliados de la OTAN ante medio millón de españoles que dicen en Madrid que no quieren ingresar en la Alianza?", se preguntaba Felipe González desde la tribuna de oradores» (Carlos Yáñez, 1996: 351).

⁴¹⁷ A lo largo de las EVC se impartieron una decena de cursos para trabajar con el alumnado sobre educación para la paz. Existieron, dentro de "Tamonante" distintos colectivos ligados a esta actividad: Departamento Educar para la Paz "Almácigo" (DEPA) y Colectivo Educar para la Paz; así mismo colaboró con la EVC el Colectivo Fayra (Educar para la paz). Muchas de estas actividades y colectivos estuvieron animadas por un incansable militante pacifista del MRP: Juan Antonio Guitián Garre (participó como ponente en diversas EVC). Tuve, recientemente, ocasión de hablar con él y me confirmó que había estado en todas esas "movidas". Me preguntó por la salud del MRP y me dijo, premonitoriamente, que volverán los buenos tiempos: "todas estas cosas —me dijo— tienen carácter cíclico, lo importante era mantener la organización y la revista". Precisamente la revista *Tahor* publicó diversos trabajos sobre la Educación para la Paz: "Congreso Mundial sobre Educación para el Desarme, UNESCO (1985). Los diez principios de la educación para el desarme", *Tahor*, 3, 10; Marimar Almeida Ossa, (1985). "A la paz, abramos las puertas de la escuela", *Tahor*, 3, 5-7; "Manifiesto del CICEC "Tamonante" ante la I Jornada por la Paz y el Desarme, Fuerteventura, 1985", *Tahor*, 3, 48; "Manifiesto de enseñantes por la paz. OTAN, no", *Tahor*, 6, 49; MRP "Tamonante" (1991), "Educar para la paz", *Tahor*, 19, 2; en la revista *C de P*, nº 132, 1985, aparece J.A. Guitián, miembro de Tamonante y animador de colectivo por la Paz, como participante en el III Congreso Estatal de Educadores por la Paz (celebrado en Murcia del 6 al 9 de junio): foro que es la continuidad de un intento de relacionar educación y no violencia, donde se ponen las bases para una educación no violenta, se debate la realidad del militarismo, y el deterioro ecológico, la obediencia, desobediencia y la responsabilidad y la acción política como hecho educativo. El editorial de nº 19 de *Tahor*, se dedicó íntegramente a hacer algunas consideraciones sobre la Guerra del Golfo: «Una educación para la paz y no para el conflicto y la violencia —concluye— debe estar encaminada a conseguir una sociedad más justa y solidaria». Finalmente, en el nº 22 de *Tahor*, se incluyó un artículo, del que esto suscribe, titulado "Insumisión, educación y esquizofrenia: el aprendizaje obligatorio de la violencia", escrito al hilo de la comparecencia como testigo en el juicio contra el insumiso Francisco Venegas celebrado el día 27 de enero de 1995 en Santa Cruz de Tenerife. «Paco Venegas, luchador irreductible, colaborador de los MRPs, amigo, es ahora, mientras espera la sentencia —decía en una nota inicial— y mientras vemos cómo se desmorona la moralidad pública de tantos personajes corrompidos por el poder y el dinero, símbolo de una juventud sentada en el banquillo por sus convicciones morales». Y comenzaba «En la escuela obligatoria aprendemos dulcemente la solidaridad, la paz, la tolerancia y la superación negociada de los conflictos. En la mili, los varones de este desolado país, aprendemos obligatoriamente el ejercicio de la violencia».

militarización del territorio como zona estratégica del Eje Baleares-Estrecho-Canarias: ampliación de la base aérea de Gando, utilización militar del aeropuerto de Los Rodeos, instalación de la base de Arucas, la posible instalación de la superbase aéronaval de Arinaga, el Campo de Tiro de Pájara, etcétera. Se pide, así mismo, el desmantelamiento de la Legión en Fuerteventura; se denuncia la potenciación de los Seminarios cívico-militares y los programas de visita de alumnado a los cuarteles⁴¹⁸.

Tamonante, tiene por objeto la consecución de un Escuela Pública Canaria, escuela científica, creativa y al servicio de los intereses populares, defiende la idea de luchar por un nuevo tipo de sociedad, por una sociedad desmilitarizada y en paz, donde la igualdad, la justicia social y la solidaridad sean valores alcanzables por todos y cada uno de nosotros. (*Tahor*, 3, 49)

En Diciembre de 1986 se vuelven a reunir los MRPs en Calviá para celebrar el IX Encuentro Estatal. La reflexión del colectivo se centra en el análisis de la política educativa del PSOE⁴¹⁹. Se denuncia la ausencia de debate social, la parcelación del proceso de reformas, la ausencia de participación de las personas implicadas en la toma de decisiones; se valora negativamente el Proyecto de Carrera Docente y el Estatuto del Profesorado; se denuncia la consolidación de la red privada de centros pagada con fondos públicos al calor de la LODE; y se critica la marginación de los MRPs de las políticas de formación del profesorado. Se insiste, así mismo en la necesidad de reformar globalmente el Sistema Educativo, creando un sistema único, que respete la diversidad del alumnado y la autonomía de los centros, progresivo y no selectivo. Se insta a la Administración central y a las CCAA a abrir sin demora un periodo de negociación y debate social.

Nuevamente, durante el último trimestre del curso 1987, la vida educativa del país se ve conmocionada por la protesta masiva del alumnado de EEMM. Miles de jóvenes ocupan las calles y la protesta se extiende por todo el territorio nacional como un clamor. La explosión de la conflictividad en las EEMM viene a poner de relieve

⁴¹⁸ Hoy podría parecer una ficción algunas de las cosas que por entonces se decían, pero lo que se podía conocer del hermetismo oficial, por ejemplo, de los objetivos del Plan Estratégico Conjunto, contribuía en gran medida al pábulo de todo tipo de especulaciones. En las EVC circuló —esto no es ya ninguna especulación— de manera profusa un *dossier* denunciando las campañas de "sensibilización" escolar promovidas por la Capitanía General de Canarias, donde se invitaba permanentemente a los centros escolares a participar en actividades tales como: visitas a los cuarteles, concursos literarios, jornadas de "puertas abiertas", homenajes a la bandera, etc. Por su puesto, transporte y manutención corría a cargo del Ejército. El *dossier* aumentaba cada año de forma alarmante.

⁴¹⁹ El comunicado final del Encuentro puede verse en el *Boletín Informativo de Acción Educativa*, nº 42, página 49-50. El Editorial del este Boletín también está dedicado a valorar el Encuentro de Calviá.

algunas cuestiones básicas como las condiciones de escolarización en las que se hallan miles de jóvenes. Pone, así mismo, de manifiesto la ineficacia de la política de reformas parciales del MEC. «La reivindicación de los jóvenes —no sólo en tanto que estudiantes— han desempolvado el proyecto de "Escuela Pública de calidad" que dormía en el desván gubernamental en el que se encierran ya demasiados proyectos progresistas. Los jóvenes airados han obligado a acelerar la lánguida andadura de una política educativa de un socialismo ideológicamente desteñido y distanciado de la dura realidad» (Editorial, *C. de P.*, n.º 147)⁴²⁰. Los estudiantes denuncian la lamentable situación en que se encuentran la EEMM: alto índice de fracaso, contenidos inadecuados, separación del medio socio-económico y cultural, ausencia de participación en la planificación y evaluación, falta de preparación del profesorado, segregación del Bachillerato y la FP. El incipiente movimiento critica con dureza las actitudes autoritarias, paternalistas o manifiestamente represivas de las autoridades académicas y administrativas, con respecto a su protesta. La movilización se salda con un acuerdo firmado por el Ministro Maravall con las organizaciones estudiantiles⁴²¹.

Pero junio de 1987 supone también el inicio de lo que se ha llamado la segunda fase de la Reforma. El MEC presenta el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Propuesta que es el resultado de un grupo de discusión promovido por Álvaro Marchesi, a la sazón alto cargo del MEC, para ver la conveniencia de abordar la Reforma global del sistema educativo y no la reforma del BG, la 2ª Etapa de EGB y un cúmulo de reformas de menor embergadura. Como resultado de estos debates el MEC toma la decisión de elaborar el mencionado *Proyecto para la Reforma*, que será el embrión del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), y posteriormente de la LOGSE⁴²². Con el *Proyecto para la Reforma* el MEC quiere abrir

⁴²⁰ Ver, así mismo, Editorial del *Boletín Informativo de Acción Educativa*, n.º 43, abril de 1987.

⁴²¹ El acontecimiento no pasó desapercibido para los MRPs, por ejemplo *Renovació Pedagògica*, revista del MRP Escola d'Estiu del País Valencià, dedica su n.º 8, de abril de 1987, monográficamente a analizar el sentido de la movilización y el conflicto estudiantil. El XI Encuentro de Enseñantes de Castilla-León, organizado por el MRP Concejo Educativo, recoge un amplio análisis de la situación del movimiento estudiantil y de sus reivindicaciones. En ese Encuentro celebrado en Cuéllar el año 1987 se creó un grupo de trabajo con presencia de los movimientos estudiantiles (Concejo, *XI Encuentro de Enseñantes de Castilla-León*, 1987: 27-33). En Canarias la movilización estudiantil de EEMM finalizó, así mismo, con la firma de un acuerdo entre el entonces Consejero de Educación, Luis Balbuena Castellano, y los estudiantes. La revista del MRP "Tamonante", *Tahor*, dedica el Editorial de su n.º 9, de abril de 1987, también al tema de la movilización estudiantil en EEMM, y al conflicto generado por el Estatuto de Centros.

⁴²² César Coll, cuenta, en el transcurso de una entrevista, la génesis de esta propuesta, en los términos siguientes: «Cuando Marchesi fue nombrado Director General de Renovación Pedagógica, tomó la iniciativa de constituir un grupo de reflexión y de discusión con el fin de valorar si convenía o no acometer una reforma global del sistema

un período de debate en el seno de la sociedad española a lo largo del curso 87-88. Debate que tuvo más de sondeo de opinión por parte del MEC, que de debate en términos de participación democrática en el diseño de la política educativa como mostró su dispersión y falta de articulación y que, para colmo de los males, se vio "distorsionado" por la huelga general de la enseñanza que protagonizó el profesorado de EGB y EEMM.

No obstante el MEC recoge en cinco volúmenes las aportaciones de los distintos sectores sociales, en 1988, *Papeles para el debate*. Los MRPs contestaron también la famosa encuesta del MEC que servía de base a esa yuxtaposición de opiniones. El *Proyecto para la Reforma* fue objeto de un amplio debate en el X Encuentro Estatal (Granada, 1987). Diego Oviedo Pérez, curtido militante de los MRPs de Andalucía, y Secretario Técnico de la Mesa Estatal de Coordinación de los MRPs, por entonces, escribía:

Los Movimientos de Renovación Pedagógica nos marcamos desde le I Congreso (Barcelona, 1983) el objetivo estratégico —entre otros varios— de mantener una voluntad de incidencia sobre la política educativa, tanto mediante la elaboración de un modelo de Sistema Educativo acorde con nuestra identidad, como mediante la participación en plataformas de relación con las Administraciones Educativas. Los trabajos del *Congreso* ya trazaron un primer perfil de lo que debería ser el Sistema Educativo, junto a la postulación de una Ley (entonces llamada Ley-

educativo a partir de la revisión de las diferentes reformas parciales que se habían iniciado en los años precedentes, entre ellas la reforma experimental del Ciclo Superior de la EGB, la reforma de las Enseñanzas Medias, el plan experimental de la Educación Infantil, y el ya aludido Programa de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. [...] Como resultado, al menos en parte del trabajo de este grupo, el MEC presentó en 1987 el documento titulado *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para el debate*, que es el antecedente inmediato del Libro Blanco» (C. de P., 224: 88). A este proceso de replanteamiento de las reformas experimentales debió contribuir, también, el informe de la OCDE «Examen de la política educativa española», publicado por el MEC en 1986. En 1987 C. Coll, padre intelectual del *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, desarrollado en Cataluña, publicará *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica al curriculum escolar*. Este libro, según explica el propio autor en el Prólogo, presenta un modelo curricular que «ha sido elaborado para responder a unas necesidades concretas: favorecer la continuidad y la coherencia del proyecto educativo entre los diferentes niveles de la educación escolar; evitar las consecuencias negativas que tiene para el alumnado la falta de continuidad y de coherencia en las propuestas curriculares, y favorecer la coordinación y el diálogo pedagógico entre los profesores de los distintos niveles, áreas y materias». Estas loables intenciones parecen, de todas formas, secundarias frente a la utilidad política de su propuesta. Su irresistible ascensión hasta la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC, hablan por sí solas del éxito de sus propuestas. Máxime cuando dos años antes sus concepciones se plasmaron en los *Diseños Curriculares Base*, para todo el Estado. Las tesis de Coll, han sido, de todas formas, muy controvertidas, como se verá más adelante.

marco) que asegurara «una política educativa coherente de 0 a 16 años». Concorde con aquella voluntad hemos venido reiterando y justificando en los sucesivos *encuentros estatales* (VII al IX) la necesidad de una reforma en un sentido muy radical: dar por agotado el actual modelo y la implantación de otro realmente distinto que redefina el campo de la estructura y por consiguiente de la función social, del Sistema Educativo; el campo de los currícula y el campo de los recursos humanos y materiales al servicio de aquel. Hemos reivindicado al mismo tiempo que esa transformación fuera compartida y colaborada con el conjunto de la sociedad a través de la Comunidad Educativa, como la forma idónea de poner al sistema educativo en el siglo XXI con garantías de estabilidad dinámicas. (Diego Oviedo Pérez, 1987: 77)

En el X Encuentro Estatal de MRPs de Granada (diciembre de 1987), se hace un acercamiento crítico a la *Propuesta para debate* del MEC⁴²³; se trata de «detectar los aspectos fundamentales del marco curricular propuesto y analizarlo críticamente; sentar la bases del trabajo de los MRPs en el proceso de debate y seguimiento de la Reforma del Sistema Educativo, así como apuntar las claves de orientación del trabajo de los mismos ante las nuevas demandas educativas de la sociedad» (MRPs, Documento de Conclusiones, X Encuentro, 1987: 3)⁴²⁴. Los debates del Encuentro se estructuraron en torno a cuatro grandes temas. Primeramente se aborda la *estructura del sistema educativo*: se valora como muy positiva la creación de la Educación Infantil como parte del sistema educativo, pero se discrepa de la estructura propuesta, pues los MRPs entienden como más coherente mantener un ciclo de 0 a 8 años. Conviene detenerse en este punto, pues por encima del carácter compensador, para los MRPs la Educación Infantil, es un período escolar básico por su propia función educativa y de desarrollo cognitivo, por la función cultural que desarrollan y por la función de comunicación entre iguales limitada en los espacios urbanos y la desaparición del valores educativos de la familia nuclear. Amen de por imperativos socio-laborales, como la masiva incorporación de la mujer al trabajo. Para los MRPs «la opción del MEC de ampliar la obligatoriedad hasta los 16 años y no por abajo se debe a cuestiones económicas y de oportunismo político. De facto, el tramo 14-16 está ya casi escolarizado. Consideramos que la obligación de la Administración

⁴²³ Para ampliar este punto puede verse el *Documento (a modo de) Conclusiones, X Encuentro Estatal de MRPs, Granada, 1987*. El artículo de Diego Oviedo, ya citado y la *Respuesta de los MRPs a la Encuesta del MEC sobre el Proyecto para la Reforma*.

⁴²⁴ Las relaciones con el MEC debían haber mejorado mucho, a tenor del tono de las cartas que se enviaban desde la Secretaría Técnica de los MRPs al Sr. Director General de Renovación Pedagógica del MEC, D. Alvaro Marchesi: «Estimado amigo: tengo el gusto de reiterarte la invitación para que asistas a la inauguración de nuestro X Encuentro... Contamos con tu intervención a modo de conferencia u otro que elijas para exponernos el planteamiento del MEC sobre el proyecto de Reforma del Sistema Educativo» (MRPs, Carta a D. Alvaro Marchesi, 7/10/87).

Pública es cubrir el 100% de la demanda de escolarización existente desde 0 años» (1987: 6). Además los MRPs entienden que debe ser una red única de Escuelas públicas Infantiles dependientes del MEC o de las CCAA.

Dentro de este primer punto sobre la estructura del Sistema Educativo, los MRPs aceptan la propuesta de la Administración sobre la Educación Primaria. Con respecto a la Secundaria Obligatoria se piensa que debe tener, prioritariamente, carácter terminal y no propedéutico. Se mantiene decididamente la opción 12-16, por razones de desarrollo psicológico, por permitir la atención a la diversidad y por posibilitar la atención como ciclo y por permitir desarrollar criterios de comprensividad. Así mismo se valora como positiva la supresión de la doble titulación al finalizar la escolarización obligatoria. Pero, además de titulación única, añaden que debe tener carácter no prescriptivo, porque es la opción que garantiza la coherencia con comprensividad. Esta innovación exigirá un modelo distinto de evaluación y de acción tutorial. Hay, incluso, algunos MRPs, presentes en el Encuentro que son partidarios de la no existencia de informes escritos, por ser instrumentos de clasificación y de etiquetado social. También el Encuentro se pronuncia sobre la Secundaria Posobligatoria, considerando importante la desaparición de la FP como ciclo educativo, alternativo al bachillerato. Se está por la generalización a medio plazo del bachillerato, siempre y cuando atienda a la diversidad y esté integrado por una formación pre-profesional y modalidades técnicas y no técnicas. El único requisito para acceder debería ser el haber cursado la Obligatoria íntegramente. Aunque se está por la existencia de varios bachilleratos, deberían implantarse cuando haya garantía para extenderlos a todas las zonas. Se está en contra de la selectividad o la realización de cualquier prueba que implique criterios de homologación. Con respecto a la ETP-1, se defiende que no sea un ciclo educativo sino una fórmula de oferta para quienes deseen no seguirlo estudiando. Los módulos de ETP-1 deben ser terminales. Se está de acuerdo en que la ETP-2 sea un verdadero lugar de formación de especialistas después de haber cursado alguna de las modalidades de bachillerato.

El segundo bloque de cuestiones abordado por el X Encuentro Estatal de MRPs acometió la relación entre *Reforma y Autonomías*. Se denuncia la ambigüedad del texto que no define de manera clara el papel de las CCAA en el desarrollo de la Reforma. Se piensa que el proceso de Reforma debe acelerar el traspaso de competencias y no ser la excusa para "armonizar", y por tanto para retroceder en este proceso de descentralización. Debería ser, también un proceso que ayudase a compensar las desigualdades socioculturales, económicas y lingüísticas históricas, con tratamiento diferenciado y ejerciendo una discriminación positiva por parte del Estado. Se critica muy duramente el que la preocupación por la lengua y cultura propias de las comunidades autónomas haya merecido tan escasa atención en la *Propuesta para debate* del MEC. El Encuentro define las competencias mínimas de

que deberían gozar cada una de las Autonomías, entre las que destacan las relacionadas con la política de personal: cuerpo de profesores autonómico; definición de plantillas; capacidad para regular el acceso y la movilidad. Así pues el Encuentro, en la línea que le es tradicional de defensa de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüístico, trata de acentuar estos aspectos en el marco del Estado de las autonomías.

Así mismo, se estudian toda una serie de *condiciones para la implantación de la Reforma*, que van desde la racionalización de la planificación, la financiación, plantillas, cuerpo único, formación inicial y permanente, construcciones escolares, *ratios*, estabilidad de equipos docentes, construcciones escolares. Por lo que se refiere al cuerpo único se pide que todo el profesorado que imparta niveles educativos no universitarios, debe tener una única titulación de Licenciatura, convenientemente distribuida en especialidades, que permitan la movilidad entre los diversos niveles. Unificación que debe implicar unidad de horarios lectivos y de presencia en el centro de 0 a 18 años. Así mismo debe suponer un horario lectivo común de 18 horas semanales y 30 de permanencia.

Otro de los puntos de reflexión del Encuentro se centró en los aspectos curriculares del Proyecto de Reforma. Se debaten las características del marco curricular que se propone y se censura el grado de formulación tan genérica al que se recurre por parte del MEC que impide entrar en su análisis. Muchos de los principios defendidos forman parte del acervo pero sólo será posible su análisis cuando generen prácticas congruentes con ellos. De todas maneras se denuncia «una posible opción previa por un modelo curricular centrado en los objetivos en el que prime una función de la escuela transmisora de conocimientos y medidora de los objetivos terminales alcanzados» (1987: 26). El debate que se desarrolla en el Encuentro entra en una serie de cuestiones que por motivos de espacio, se eluden aquí y que valoran los aspectos relacionados con el diseño (finalidades, objetivos, unidades curriculares, adaptaciones curriculares, evaluación, educación especial, orientación educativa y equipos de apoyo), por una parte y por otra los planteamientos que el marco curricular hace en referencia a cada una de las etapas y ciclos: personas adultas, secundaria pos-obligatoria, secundaria obligatoria, educación primaria y educación infantil. Pero los MRPs se encontraban, también, en un momento de análisis crítico de su propia existencia. Parte del Encuentro se dedicó a la reflexión sobre los propios Movimientos y a la revisión de las estrategias de trabajo⁴²⁵. En las conclusiones se refleja este clima

⁴²⁵ Se aprueban cuatro peticiones concretas al MEC: Representación en el Consejo Escolar de Estado; financiación de las actividades de los MRPs y no sólo de las EV; dotación de personal liberado; dotación de infraestructura. La financiación se conseguiría y la dotación con una persona liberada se concedería en 1992; la dotación de infraestructura, nunca; y la presencia en el Consejo Escolar de Estado se conseguiría años después en

particular:

Necesitamos retomar el debate social, político y cultural, y, sin perder de vista el conjunto del sistema social en que estamos, reposicionarnos ante esa realidad. [...] Nos encontramos en una situación de debilidad estructural y organizativa, que se manifiesta en la necesidad que sentimos de infraestructura, medios económicos y materiales, personal "liberado" *ad hoc*. Sentimos necesidad —y encontramos dificultades para— crear un instrumento que canalice y de a conocer lo que se hace, la práctica transformadora que llevamos en los centros. Carecemos de una reflexión propia que nos sitúe, en el ámbito de nuestra propia identidad de MRPs, ente las nuevas tecnologías y ante el nuevo mundo de valores emergentes [...] Nos sentimos agotados por la energía que dedicamos a la formación permanente. La decadencia del "modelo" hasta ahora convencional de "Escuela de Verano" basada en "cursos de reciclaje" y aún de "receta" didáctica. Percibimos la incapacidad del modelo actual de funcionamiento de nuestros colectivos para "salir" hacia afuera, hacia los compañeros enseñantes en general, y romper la dinámica de reproducción endogámica. [...] Falta de coordinación de los Movimientos en su trabajo directo de transformación de la práctica escolar, lo que nos sucede en la elaboración de alternativas de política educativa. [...] Nos falta saber "vender" nuestra imagen. [...] No pretendemos hacer catastrofismo sobre nuestra realidad sino abrir un proceso en cada MRP a través del cual se vayan elaborando alternativas que pudieran ser analizadas conjuntamente. (MRPs, *Documento a modo de Conclusiones, X Encuentro*, 1987:43-44)

X Pero los conflictos en la enseñanza no cesan⁴²⁶. En 1988, coincidiendo con el último trimestre del curso, el profesorado de EGB y EEMM, se pone en huelga. Huelga que pone de manifiesto el progresivo desvaimiento de la política educativa del PSOE. El Profesorado en la calle, gritaba "Sin homologación, no hay Reforma". La huelga en la enseñanza estatal consigue avances en la homologación, sin concluirla. Triunfa la postura sobre *complemento específico* generalizado y lineal con el apoyo de la mayoría del profesorado.

La razón está del lado de los maestros. A estas alturas de siglo, de rodaje

1994, puesto para el que es nombrado, por los MRPs, Jaume Aguilar Vallés, de la Federación de MRPs de Cataluña. Duró poco esta presencia. El ministro Jerónimo Saavedra Acevedo, lo sustituyó por Don César Coll Salvador, al año siguiente (Orden de 17 de julio de 1995. BOE, 22/8/95).

⁴²⁶ A pesar de lo cual los MRPs llegan a un acuerdo con el MEC, concretamente con Alvaro Marchesi, de discutir en sucesivas reuniones bilaterales la *Propuesta para el Debate*, como así sucede. Las propuestas de los MRPs quedan recogidas en el documento, *Respuestas de los MRPs al Cuestionario del MEC* (1988). Los temas que se debaten en esas reuniones de trabajo, se centran en la respuesta de los MRPs a las 12 cuestiones planteadas por el MEC al conjunto de colectivos. Pero además surgen temas como: estabilidad de plantillas, plan de edificaciones para el 12-16, incremento de plantillas en centros públicos, Escuelas Infantiles, formación inicial, formación permanente (Acta de la Mesa Estatal, 25/4/88).

democrático y tras casi seis años de un gobierno denominado socialista, no parece que debiera ser preciso acudir al último recurso de una siempre vidriosa huelga en las escuelas, para tratar de hallar soluciones a cuestiones tan elementales y de estricta justicia como las que este conflicto ha planteado a una administración reticente, inflexible y poco afortunada en sus frases famosas de antiguo aroma en algún caso. Conviene decir, sin embargo, que tales cuestiones, desde las estrictamente retributivas hasta aquellas más de fondo, son condiciones necesarias para en absoluto suficientes para alcanzar unas cotas de escuela pública de calidad. [...] Puesto que éste iba a ser el año del debate, quedará como el de la huelga. Por más que se diga, para cualquier administración, el profesor continúa siendo un perfecto desconocido, sea cual sea su retórica política o el disfraz que se ponga para el baile electoral de turno. (Editorial. *Cuaderno de Pedagogía*, 1988, nº 161)

Es el comienzo, para muchos, de la involución en los aspectos curricular y organizativos, en la formación del profesorado, en la investigación promovida desde la Administración y en las concepciones sobre la evaluación. A pesar de que a finales de 1987 se producen las primeras elecciones sindicales y se zanja un vacío de representatividad que se arrastró mucho más allá de cualquier conveniencia, que hacía del profesorado un colectivo con los derechos sindicales secuestrados y por tanto un colectivo menor de edad. Pero a esas alturas el proceso involucionista de la política educativa del PSOE, con los ojos puestos en la OCDE: «Es esta fase donde se produce una separación entre quienes ven traicionados los ideales de aquella primera reforma que se había presentado como heredera de la trayectoria innovadora de los movimientos de renovación pedagógica (MRP), y quienes asumen distintas responsabilidades en el sistema sin un verdadero proyecto innovador, o bien están dispuestos a renunciar al él» (Plataforma Asturiana de Educación Crítica, 1995: 22).

El MEC rechaza el que el profesorado de Infantil y Primaria tenga el rango de Licenciatura. Decisión tomada, en última instancia por motivos económicos, a pesar de las recomendaciones del *Grupo XV*, comisión creada por el Consejo de Rectores para la elaboración de las nuevas titulaciones en el ámbito de la educación⁴²⁷. Esta

⁴²⁷ Las contradicciones y omisiones en la formación del profesorado fueron denunciadas en diversos foros. Angel Pérez Gómez, por ejemplo, entendía que era inexplicable que en siete años de gobierno socialista no se hubiera abordado la inexistente formación pedagógica del profesorado de Secundaria. Pero más contradictoria, si cabe, le parecía la regulación de la formación inicial con respecto al espíritu profesionalizador de la Reforma, al no otorgar rango de licenciatura a la formación del profesorado de Infantil y Primaria; la desaparición de los tipos de profesores de Secundaria que proponía el Grupo XV; la reducción de la formación profesionalizadora para este profesorado a través del CAP, pues «se desvincula totalmente de la formación científico-cultural de la formación profesional lo que impide cualquier orientación profesional de carácter teórico-práctico de los contenidos científico-culturales del currículum. [...] Las razones que parecen estar en la base de esta propuesta de estructura curricular y no son, en mi opinión, ni siquiera de carácter administrativo o presupuestario, sino de organización de la enseñanza universitaria. Se sitúan, a mi entender, en la presumible resistencia por parte de la comunidad

petición, elevar la titulación de diplomatura a licenciatura como el requisito para el profesorado de Infantil y Primaria, era apoyada unánimemente por las organizaciones del profesorado más representativas, por las propias Escuelas de Magisterio y, lógicamente, también por los MRPs⁴²⁸. Sólo se admite como diplomatura. El 7 de julio es remodelado el Gobierno y J. Solana sustituye a J.M^a. Maravall⁴²⁹. Entre mayo y junio de 1989 el MEC hizo públicos seis volúmenes: *Libro Blanco de la Reforma Educativa*, *Plan nacional de investigación y formación del profesorado*, y los DCB de Primaria y Secundaria Obligatoria de la enseñanza obligatoria. (CP, nº 172,

universitaria a la redistribución del *status quo*» (Ángel Pérez Gómez, 1990: 87; ver del mismo autor: 1987b; 1988a; 1988b). La separación institucional entre entidades que desarrollan la formación inicial, la investigación educativa y la innovación curricular y el perfeccionamiento del profesorado, en un contexto de falta de recursos, no hace más que incriminar a los responsables políticos de falta de voluntad transformadora de la educación.

⁴²⁸ "Tamonante" pedía «una formación común para todos los que deseen acceder a la enseñanza. La duración de dicha formación debería ser de cinco años, de los cuales el último estaría dedicado a la realización de prácticas en centros docentes. Para ello se hace necesaria la creación de una única facultad de Educación que absorba a las actuales EUFP y las Facultades de Pedagogía» (MRP "Tamonante", 1986: 7) Quizá la Reforma Maravall hubiera tomado otros derroteros si se hubiera aceptado esta propuesta. Los MRPs interpretaban el logro de esta reivindicación histórica como un paso en la consecución del Cuerpo Unico de Enseñantes. Introducir esta perspectiva de promoción, seguramente hubiera supuesto un impulso decisivo en el proceso de reforma. No sólo por las mejoras de tipo retributivo y de carácter simbólico, como reconocimiento social y dignificación, sino por las posibilidades que se hubieran abierto de cualificación del profesorado y de debate sobre la naturaleza de la competencia docente. La ausencia de esta perspectiva de desarrollo profesional ha significado rupturas tan drásticas como la producida por la homologación y, a mi juicio, también ha propiciado la ampliación de los márgenes de desconfianza del profesorado con respecto a las medidas reformadoras. En definitiva, podría haber sido un poderoso estímulo para la formación y hubiese evitado gran parte de las tensiones corporativas generadas durante este prolongado tiempo de implantación de la LOGSE.

⁴²⁹ Maravall fue un ministro que se recuerda con cierta tristeza a pesar de haber apostado en su último periodo por un giro tecnocrático y duro de la Reforma. En un precioso librito del MRP aragonés Aula Libre, titulado *Aula libre: aportaciones desde la práctica educativa*, cuenta J. Carbonell un viaje pedagógico por tierras turolenses, en el que dice: «Mientras cenamos en el Sapporo nos viene a la memoria la visita a Vallobar del ministro de Educación José M^a Maravall una soleada mañana del año 84. Su llegada, con el pueblo entero volcado a la calle y el estridente repique de campanas, parecía una fiel emulación del "Bienvenido Mr. Marshall" berlanguiano. Un vecino comentaba emocionado: "Aquí no había venido un ministro desde el veintinueve". Luego, el Centro de Recursos, alguno de sus miembros trataba de persuadir al ministro de que los textos artesanalmente elaborados por ellos eran pedagógicamente superiores a los manuales al uso. También Maravall lidió durante un par de horas con padres y maestros en un aula donde no cabía ya un alfiler. Eran tiempos aquellos en que un ministro creía todavía que la pedagogía se aprendía pisando escuelas, ejercitándose en el turismo pedagógico» (MRP "Aula Libre", 1990: 11-12). Y es que ya no quedan, ni siquiera, ministros populistas o simplemente andarines interesados por "ganar el frontero alcor" en algún vago estio.

editorial). Sus ausencias más notables lo constituye la evaluación de la LGE, y del período de experimentación. La elaboración de los proyectos curriculares aparece como un tarea que no se corresponde con el nivel de formación del profesorado y en todo caso se mueven en el estrecho límite de "concretar", "interpretar", "contextualizar", lo establecido. El MEC no ha puesto la condiciones para su desarrollo, sobre todo en medios de formación⁴³⁰, queda en el aire la viabilidad de nuevos materiales; escasas condiciones de los centros para abordar el desarrollo curricular. Reformas que estuvieron «presididas por la excesiva afición al diseño de una reforma tras otra, un punteo sistemático de carácter progresivo y paulatino de introducción de cambios en educación, descuidando fases de diseminación, de diseño y preparación de materiales, de formación del profesorado para la puesta en práctica; un descuido sistemático de la articulación de estrategias bien probadas para el seguimiento y el apoyo profesionalizado a los cambios puesto en marcha, y un olvido casi generalizado de la evaluación sistemática de los programas desarrollados» (Escudero Muñoz, 1990: 88).

Con respecto a los DCB, la polémica estaba servida. En primer lugar habría que decir que el MEC sobredimensionó su valor en el conjunto de medidas para la Reforma del Sistema Educativo⁴³¹. Siendo como eran un tema menor y absolutamente

⁴³⁰ A pesar de que desde la publicación del *Libro Blanco*, la política del MEC parece evitar el erratismo y el parcheo que tanto se le criticó, en 1988 impulsó, por ejemplo el programa de Formador de Formadores, iniciativa que se había fraguado durante el año anterior y que pretendía por parte de MEC y de las CCAA que lo asumieron, la capacitación de un núcleo selecto de profesorado para el desarrollo de tareas de formación permanente desde un punto de vista disciplinar. En Canarias el profesorado que accedió al programa, desarrolló, tras su conclusión tareas de asesoramiento y apoyo en los CEPs, coordinando los llamados Seminarios Permanentes, hasta que en el año 1990, definitivamente, se prescindió de sus servicios. En realidad fue un programa frustrado, un derroche de medios, que puso en evidencia la escasa imaginación de la Administración para rentabilizar las propias iniciativas que promovía y la ausencia de un modelo de asesoramiento externo a los centros. Ya nadie habla de los *fofos*, como cariñosamente se les conocía, pero en su momento tuvieron mucho predicamento.

⁴³¹ La crítica a las concepciones subyacentes en los DCB fueron de grueso calibre y concitaron la censura de buen número de las cabezas mejor amuebladas de la educación en nuestro país. Para Escudero Muñoz los DCB son una versión neotyleriana del curriculum que entiende la reforma como una cuestión eminentemente administrativa y técnica que se prescribe a las escuelas; «los problemas están en el supuesto espejismo de creer que el DCB y lo que hay detrás de él no sólo suponen una propuesta de diseño, sino que dicha propuesta quede elevada a categoría de propuesta más destacada par la Reforma» (1990: 90); en una sonada polémica de Fernando Hernández con los autores de un libro de divulgación de los fundamentos psicopedagógicos de los DC, que calificaba de contribuir al proceso de canonización de los textos de la Reforma que implicaría la creación de una casta de exégetas especializados en la interpretación de los textos sagrados, decía «su libro es un contribución a la trama legitimadora desde posiciones de poder y control (desde el Ministerio, a las Consejerías de las diferentes Autonomías, pasando por revistas, cursos de formación, colecciones de libros, asesoría a materiales didácticos, especialidades y

secundario, lo convirtió en «una bandera con mucho trapo y poco mástil», en palabras de J. Gimeno, quien pedía una vuelta al sentido común rescatando los problemas educativos por encima de las modas artificiosamente impuestas, cuando afirmaba:

Pienso que el debate del DCB tiene varios planos de análisis. Surgió en un primer momento y salió a discusión como *relleno* en un momento de indicaciones, en un momento en el que no había seguridad sobre si se iba a ir adelante o no con el Proyecto general de Reforma. Sin más discusión ni evaluación de posibilidades, desde muy pronto, decidieron aplicar el esquema elaborado por César Coll para Cataluña. Se dio mucho juego a esto, monopolizó prácticamente el contenido de lo que iba a ser la Reforma para los profesores, y se callaron otros temas; por ejemplo se soslayó la reforma del profesorado (su formación y la carrera docente), el fracaso escolar, unas reformas experimentales que no tenían salida, la transformación de los centros, etc. Desde el punto de vista político, creo que se quiso cubrir el flanco de transformaciones cualitativas que no se acometía por otros caminos que eran más decisivos y más costosos. [...] El esquema de Coll con el que se da cobertura a la Reforma [...] es un esquema ordenador para la gestión del currículum, pero sin plantear los problemas estrictamente políticos, sociales o culturales del currículum y su gestión, aunque sus textos si se utilizaron para establecer una política. [...] La otra faceta del debate del DCB tiene que ver con el hecho de que las propuestas curriculares ostentan los contenidos y la pedagogía que va a rellenar la enseñanza, considerándolas como instrumentos de renovación

departamentos universitarios) del tipo de discurso educativo favorecido por los ideólogos y divulgadores de la actual reforma del DC. Reforma que, y de esto no se suele hablar, responde a una poción política, y por tanto, discutible. La frase suena tremebunda y típica de los sesudos libros de los autores de pedagogía crítica, pero ahí queda, porque poder, control, reproducción, legitimación e ideología también son conceptos, realidades que contribuyen a explicar lo que pasa en la escuela» (F. Hernández, 1993: 74-75); Jurjo Torres Santomé, criticó con dureza la psicologización de la política educativa del MEC, puesta de manifiesto en los DCB y a propósito de los olvidos ideológicos, señala: «un gobierno de izquierdas debería insistir mucho más en las dimensiones sociológicas del currículum, en denunciar cómo funcionan el currículum explícito y oculto para reforzar las desigualdades sociales, cómo se legitiman ciertas formas culturales y se descalifican o ignoran otras, cómo se genera el fracaso educativo, a qué colectivos afecta y hasta qué punto es verdadero fracaso o un fracaso artificial que sirve para legitimar formas y grupos culturales y económicos, cómo se tergiversa la realidad, cómo se propaga el sexismo, el racismo, y en general las falsas expectativas y los prejuicios que acostumbran a funcionar contra los grupos sociales más desfavorecidos» (Jurjo Torres, 1989: 23); Beltrán Llavador en contra también de la debilidad ideológica de la versión simplificada de teorías interpretacionistas respecto a las posibilidades de transformación desde la práctica, dice con respecto a la orientación de la actual Reforma: «El currículum del presente, de hecho, continúa reproduciendo los supuestos tecnoburocráticos del que se implantó y consolidó durante el franquismo y las reformas educativas en curso revelan la pervivencia de formas de pensar la enseñanza cuyos orígenes pueden remontarse a aquellos años. Seguimos en cierta medida viviendo una suerte de "desarrollismo curricular" en nuestros centros de enseñanza y, lo que es peor, el gobierno socialista de nuestro país no se ha mostrado capaz de alterar esta circunstancia, por no decir que con sus medidas podía estar dándole una pátina que lo conservará durante un buen número de años todavía» (F. Beltrán Llavador, 1991: 16).

cualitativa del sistema. En este aspecto, se ha seguido lo que hemos calificado como "hacer pedagogía, o más bien psicología, desde el BOE". Algunas personas hemos recordado que ésta no es la forma de mejorar cualitativamente la práctica, de ayudar a los profesores y de cambiar los centros. (J. Gimeno Sacristán, 1994: 80-81)

Los MRPs hicieron un análisis pormenorizado de los DCB en el XI Encuentro Estatal (Donostia, marzo de 1990). El extenso documento que recogió las conclusiones de los debates, por la propia naturaleza del análisis mantiene una posición equilibrada con respecto al reconocimiento de elementos positivos y negativos de los DCB. Se estudiaron los Diseños Curriculares de Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y de algunas áreas transversales. Las referencias al II Congreso de Gandía, cuyo contenido se estudiará más adelante, incidía en el carácter que debían tener los DCB: «El currículum debe ser un espacio de confluencia de la teoría y la práctica pedagógica, manteniendo un equilibrio entre un modelo abierto y la existencia de unos aspectos curriculares comunes a todos los alumnos. Un primer nivel, de naturaleza prescriptiva, lo constituye el Currículum Base en el que se incluyen los aspectos curriculares comunes a todos los alumnos. Este nivel debe tener un elevado grado de apertura garantizando, entre otros: un marco conceptual básico que caracterice la etapa; un amplio margen de elección y opcionalidad que permita diferentes adecuaciones curriculares; un proceso participativo que contemple la consulta y debate con todos los sectores sociales; una provisión coherente de recursos humanos y materiales, y de formación inicial y permanente apropiada. [...] Conviene recordar que el currículum es una construcción cultural y social en un momento histórico dado. [...] Veníamos arrastrando desde hace años una particular forma de pensar y organizar el currículum asociada a una particular forma de pensar la ciencia social Su punto de vista defiende la separación entre los argumentos técnicos y los argumentos social, políticos y morales. [...] Dentro de esta perspectiva se considera que el currículum debe tener un carácter rígido, cerrado y muy estructurado ya en el primer nivel de concreción. Nuestra propia experiencia, y las investigaciones que en ella se apoyan, han venido demostrando la inutilidad de este modelo para avanzar en la renovación pedagógica desde el protagonismo creativo y crítico de los profesores y alumnos» (II Congreso de MRPs, Gandía, 1989: 75-75) La desconfianza de los MRPs hacia las tradiciones centralistas y prescriptivistas de la Administración central y de las Administraciones Autónomas, se vería con posterioridad ampliamente confirmada⁴³².

⁴³² El documento de Conclusiones del XI Encuentro se extendió en el análisis de la etapa clave de la nueva propuesta ministerial, advirtiendo, por ejemplo que el currículum unitario 12-16 sin un profesorado unitario podría ser una ficción. Incluyó el estudio de otros aspectos entre los que he de mencionar el estudio de la autonomía educativa. El

Se acumulaban los síntomas de que algo marchaba mal. Que la realidad no respondía a las expectativas suscitadas con el inicio de la "era socialista". No era un problema, exclusivo del mundo de la educación. La Huelga General del 14-D mostró, por ejemplo, el enorme malestar social latente. Y es que la mutación del partido socialista, a la que preceden casi cien años de ideología anticapitalista y su reconversión en un partido socialdemócrata se hizo de manera precipitada en un espacio de tiempo muy corto. ¿Era lógico que se produjera esa reconversión? Todo parece indicar que, cuando menos, era bastante verosímil que así fuera. Le había ocurrido a todos los partidos socialista europeos, pero con anterioridad y de forma más progresiva. De todas maneras fue un hecho sociopolítico en el que concurrieron múltiples factores: el desplome de los países comunistas; las posibilidades de avanzar social y económicamente por la vía del capitalismo; la procedencia del voto socialista, voto interclasista, de capas sociales con altos niveles de vida; la integración en la Unión Europea, donde es impensable la existencia de un miembro que no comparta el mismo sistema social, económico y político o que lo cuestione. Todo ese conglomerado de factores hacía previsible ese cambio. Francisco Bustelo⁴³³ opina que

documento de Conclusiones caracteriza el derecho a la autonomía de los centros y las razones que llevan a los MRPs a defenderla; sus límites y las condiciones para su ejercicio; se estudia la naturaleza de la autonomía pedagógica y su engarce con los productos prescritos por la Reforma: PEC, PCC; la naturaleza de la autonomía organizativa y económica de los centros; y, finalmente, se abordan las implicaciones con respecto a la autonomía del profesorado y su tratamiento legal (ver XI Encuentro Estatal de MRPs, Conclusiones, Donostia, 1990).

⁴³³ Sostiene Bustelo (1996) que el PSOE pasó, de la noche a la mañana, de ser el partido más a la izquierda de la Internacional Socialista, con una fuerte ideología marxista, a convertirse no ya a la socialdemocracia, sino al social-liberalismo, y en uno de los más conservadores. Además de las razones para el cambio que apunta en la cita, añade otras dos que resumo: la primera es la hegemonía política que adquiere ocupando prácticamente todo el terreno de la izquierda y gran parte del centro. La crisis de UCD y la del PC se lo permitieron. Dueño de un gran espacio electoral desarrolla una política claramente escorada al centro derecha, al no verse amenazado por la izquierda; la segunda razón, que según él, determina el giro del PSOE, está en la aparición del fenómeno del *felipismo*: «El PSOE ha sido durante los últimos veinte años un partido de hecho —aunque no *de jure*— muy presidencialista por lo que la influencia de Felipe González ha sido decisiva. Y González, al menos desde 1978 y tal vez antes —aunque en 1976 era marxista convicto y confeso— empezó a cambiar su base ideológica del marxismo al liberalismo en un proceso que el acceso al poder aceleró. [...] Mutación, hay que reconocerlo, que salvo un primer sobresalto no encontró demasiada oposición en las filas socialistas. El aluvión de militantes bisoños que se produjo al salir de la clandestinidad, la proximidad, primero, y el disfrute, después, del poder, la disciplina en algunos casos y el incondicionalismo en otros, la escasa fortuna o acierto, en fin, de los pocos que nos opusimos a esos cambios son las razones que podrían explicar tanta conformidad» (F. Bustelo, 1996: 115-116). El estudio del haz y el envés de la política del PSOE durante este periodo, y del *felipismo* en particular, también ha sido la afición de alguna que otra buena cabeza, desde los aledaños de la misma ideología socialista, como es el caso de Ignacio Sotelo (ver *El País*, 26/7/94: 9; 22/11/94/:

además existía razones propias para que esto ocurriera, entre las que enumera las siguientes:

La mejora del capitalismo por la vía socialdemócrata no se puede decir que sea una senda trillada y fácil. El PSOE, una vez en el poder, decidió no innovar y prefirió dejar muchas cosas como estaban. A ello contribuyó la transición tan peculiar de la dictadura a la democracia, que inevitablemente mantuvo intactos muchos aspectos de fondo. Los problemas económicos que padece la economía española sólo tienen una salida larga y costosa dentro del marco capitalista, que es la que con mejor o peor fortuna han seguido los gobiernos socialistas, y que consiste en restablecer el motor del sistema, esto es, el beneficio, a fin de estimular la inversión privada, variable que en esa receta es la fundamental. En teoría, para lograrlo, durante algún tiempo que puede durar años y hasta decenios, hay que hacer que los trabajadores ganen menos, los empresarios más y el Estado gaste poco, justo lo contrario de lo que siempre predicó el socialismo. Es una trampa que en situaciones de crisis —que es la que tuvieron que afrontar los gobiernos del PSOE durante siete de los trece años en el poder— tiende al capitalismo a la izquierda: o bien ésta intenta cambiar la economía de arriba abajo, lo que es imposible o muy arriesgado, o bien tiene que aplicar soluciones de derechas. Ante tal disyuntiva, la opción del PSOE fue bien clara. (F. Bustelo, 1996: 214-215)

El caso de la política educativa no es más que un caso particular de esa tendencia general. En ese contexto de transmutación ideológica encuentra acomodo la ambigüedad de su política educativa, cuando no la clara regresión hacia posiciones defensivas y tecnicistas. Por esas fechas Jaime Martínez echaba un ojeada al pasado, a aquel próximo y a la vez lejano comienzo de la era socialista y de algunas ilusiones:

Se celebraba en Barcelona el Primer Congreso Estatal de MRPs. Las crónicas e instantáneas fotográficas muestran a un ministro cordial, abierto, espontáneo y conversador, que se reconoce en las preocupaciones de los allí congregados. Gandía, abril de 1989. Segundo Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. El silencio y la distancia definen la posición del poder político. La silla vacía de la Administración en la Clausura nuestra el reconocimiento al trabajo de los allí reunidos. Habían pasado poco más de cinco años. Algo más de veinte años, diez encuentros estatales, dos congresos, ochenta y cuatro movimientos vinculados

13; 25/5/94: 11). Más allá de nombres y personas me interesa resaltar el fenómeno del *cesarismo* como «degradación de los mecanismos reguladores del sistema democrático» (G. Jáuregui, 1996: 14) y su instalación en la vida pública española como una especie de cáncer maligno que corroe la democracia. El profesor Jáuregui muestra su perplejidad cuando afirma: «Pocas veces se habrá producido en la historia de las democracias modernas un proceso de personalización, incluso, me atrevería a afirmar, de sacralización, tan intenso como el otorgado a la figura de Felipe González en el seno de su partido. [...] Lo que ha actuado como motor de la vida política en estos años no han sido las ideologías, los programas o incluso las sensibilidades políticas, sino los juegos de poder trenzados por las diversas camarillas en torno al líder. [...] Debe ser tal la fuerza del fenómeno cesarista que incluso parece capaz de convertir en caudillo a quien como Aznar, constituye la antítesis del líder carismático» (G. Jáuregui, 1996: 14).

a unos cuarenta mil trabajadores de la enseñanza... Los Movimientos de Renovación constituyen una importante experiencia colectiva de autonomía, deliberación, organización y praxis social de los *profesores críticos*. Su característica principal, a mi modo de ver, es doble: por un lado, a la condena moral de la hegemonía en la escuela va siempre ligada una intención práctica. La crítica, entonces, lleva pareja una manifestación empírica. Y por el otro lado, el constituirse en organizaciones "de base" en el seno de los trabajadores de la enseñanza. Lo que les distingue de otros modos de reflexión "ilustrada" hecha para la escuela desde fuera de la escuela. (J. Martínez Bonafé, 1989: 342-343)

Los días 24 al 28 de abril de 1989 se celebra en Gandía el II Congreso de los MRPs. Tocaba nuevamente el tiempo de la acción deliberativa, del machadiano «repensar lo pensado, desaber lo sabido, y dudar de su propia duda». Los congresos de los MRPs, parecen manifestar de modo especial la permanente desazón de los Movimientos con el mundo que les ha tocado vivir. Muestran su particular malestar con el mundo educativo. Pero, también, los congresos, suelen ser generosos con el futuro. Abril de 1989, es un corte particularmente intenso en la vida intelectual de los MRPs: se abre un espacio para el debate y la creación colectiva, sin las urgencias ni las presiones del Ministerio de Educación⁴³⁴. Allí se reúnen cuatrocientas personas, entre congresistas, organizadores e invitados⁴³⁵. Pilar Tormo recordaba a los presentes, entre textos solemnes de Estellés, que «estáis en Gandía, Pueblo de la Safor. La fuerza de las palabras son las acciones, por eso el Congreso es y será un punto y seguido: la reflexión de un Colectivo que mañana nos encontramos en cada tajo, conectados y enterados de la fuerza de sentirse codo con codo junto a otros» Pero el Congreso fue la puesta en escena de un largo trabajo colectivo previo de elaboración: a las personas asistentes les esperaba un grueso documento de trabajo, elaborado a partir de 80

⁴³⁴ El MEC no fue, desde el punto de vista del apoyo económico, tan generoso como en la ocasión anterior. No obstante aportó, justo es reconocerlo, 12 millones de pesetas. También apoyaron este evento: la Junta de Andalucía, la Xunta Galega, el Eusko Jaularitz, la Generalitat de Catalunya, la Generalitat Valenciana, la Diputación de Alicante, Castellón y Valencia, así como el Ayuntamiento de Gandía.

⁴³⁵ Hubo representantes de 75 colectivos, MRPs o Federaciones de MRPs de todas las CCAA, y así mismo invitados de MRPs, personalidades, organismos oficiales, sindicatos, universidades y de la CEAPA. Del MRP "Tamonante" asistieron en calidad de delegados las siguientes personas: María del Mar Almeida Ossa, Juan Espino Falcón, Lucía Bolaños Rodríguez, Juan Antonio Méndez Vega, Alicia Morales Martín, Juan Carlos Amador Amador, Manuel Borges Ripoll, Victoria Fernández Sánchez, Angela Martínez Pérez y Fidela Vázquez Manuel. La valoración que hicieron del Congreso, apareció en la revista *Tahor*, y concluye así: «Este encuentro nos reafirmó en la necesidad de la presencia de los MRPs en el contexto socioeducativo del país así como en la conveniencia de la celebración tanto de Encuentros como de Congresos Estatales. El trabajo de grupo fue exhaustivo, agotador y muy rentable en pro de la consecución de un Escuela Pública Popular y de Calidad» (*Tahor*, 16: 35).

ponencias de todos los MRPs del Estado⁴³⁶. Enriqueta Fernández dio la bienvenida en nombre de la Mesa Estatal e, inmediatamente, el recinto se llenó con la presencia de una voz amiga, Gonzalo Anaya:

La renovación pedagógica no nace con nosotros, somos herederos de otros. Nos han contado la historia de nuestra enseñanza tan mal contada, como si fuera un conjunto de hechos puntuales, o como una yuxtaposición de detallados sucesos, lejos de una lectura por debajo de los acontecimientos o en vez de un proceso dotado de sentido para que nos vinculemos a ella y reconozcamos nuestras señas de identidad. Pero ¿cómo reconocernos en ella? ¿qué rasgos tuvo ese pasado concreto? ¿en qué medida somos sus seguidores? Toda esa historia distorsionada no ha superado el relato de unas técnicas metodológicas, dignas de imitación, ciertamente novedades deslumbradoras en una España agraria, preindustrial, inmovilista y atrasada. En la actualidad más reciente hemos sido la respuesta a una mala enseñanza, respuesta en la que otros nos precedieron y quizás por ese equivocado horror a lo viejo no nos han permitido reconocernos. También aquí y ahora deberá ser recuperada la memoria. (Gonzalo Anaya, 1989: 28-29)

El Congreso de Gandía, al margen del tema coyuntural de la Reforma, significó un serio intento por esclarecer el horizonte estratégico de los MRPs. El Congreso giró en torno a tres núcleos que agrupaban infinidad de temas menores⁴³⁷. Estos tres grandes núcleos fueron: el proyecto de Escuela Pública, el curriculum y la renovación pedagógica, y los Movimientos de Renovación Pedagógica. El Congreso hace un saludable esfuerzo por aproximarse dialécticamente a una comprensión compleja del

⁴³⁶ Desde el Encuentro de Calviá en 1986 se había empezado a estudiar la conveniencia de la convocatoria de un nuevo Congreso que abordara el estudio de la situación educativa del país. En Granada se reitera este propósito un año después. Pero será en la reunión de la Mesa Estatal del 20 de febrero de 1988 donde se tome la decisión de convocarlo. Del conjunto de tareas que se abordan para su preparación dan fe las Actas de las sucesivas Mesas Estatales de Coordinación. Por ejemplo, en la del 18 y 19 de marzo de 1988 se establecen la manera de elaboración de la denominada Ponencia-base y las posibilidades de participación en su gestación; se establecen los plazos de distribución de los materiales, forma de reproducción, etc. En el Acta de Mesa de 25 de abril de 1988, es decir un año antes de la celebración del Congreso, aparece el guión pormenorizado de la Ponencia-base. En estos debates previos se fijan como objetivos del Congreso: la revisión de las Conclusiones del I Congreso y la redefinición de los ejes de actuación durante de los MRPs en el proceso de Reforma, así como el diseño de estrategias encaminadas a conseguir una escuela pública de calidad (ver también: *Trabajadores de la Enseñanza*, 106: 14-16; Actas de Mesas de Coordinación, 28/1/89; 13/2/89).

⁴³⁷ El congreso discutió un documento-base elaborado a partir de 80 ponencias. Este documento y las ponencias constituyeron un dossier distribuido con anterioridad al Congreso. Una vez finalizado el Congreso, las conclusiones de los tres bloques temáticos, las tesis finales que los sintetizan y las resoluciones fueron recogidos en un volumen que se publicó en castellano, catalán, gallego, euskera y bable, y se editó por la Mesa Estatal de los MRPs, ese mismo año, bajo el título, *Conclusiones del II Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*. El volumen de la versión castellana tenía 191 páginas.

contexto social en el que se propone la Escuela Pública. Comprensión que incluye la presencia de sistemas culturales. Así se dice, por ejemplo que «para entender las relaciones entre sistema socio-cultural, sistema productivo y educación hay que tener en cuenta que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos determinados tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación. La escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza activa, la cual sirve también para legitimar las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionadas con ella. [...] Uno de los términos clave es el de hegemonía. La hegemonía actúa saturando nuestra misma conciencia como conjunto organizado de significados y práctica que son sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones en cuanto vividas» (Conclusiones del II Congreso de MRPs, 1989: 15-16). En consecuencia, los proyectos educativos que defiendan los MRPs deben ser proyectos culturales dinamizadores de la vida social que generen espacios de contrahegemonía. Tienen que ser proyectos asumidos más allá de los límites estrechos de un movimiento social o del profesorado y expandirse a otros sectores sociales que caminen en la misma dirección.

Para el Congreso, estas relaciones no se dan en el vacío, se dan en un contexto político desilusionante donde, desde el ingreso en la OTAN hasta la esperada profundización de las libertades y el impulso de participación ciudadana brillan por su ausencia y en el ámbito económico se instalan de manera omnimoda las políticas neoliberales. Se dan en el contexto de una política educativa de adecuación del Sistema Educativo a las necesidades del mundo productivo y de homologación con el contexto europeo: «modernización del sistema sin transformarlo en profundidad, alejándose de un modelo de Escuela Pública, de democracia participativa que pudiese sentar las bases educativas para incidir en la transformación de la sociedad hacia el socialismo.» (Conclusiones, 1989: 21)

Desde las primeras formulaciones de los años 1975, hasta el Congreso de Gandía la alternativa de Escuela Pública, poco a poco se va configurando como el programa político-educativo de los MRPs, en su sentido más amplio: asume rasgos de clase, cuando se define como escuela popular, al servicio del pueblo, a favor de los intereses de las clases más desfavorecidas; asume también la defensa de la escuela pública laica en oposición a la escuela privada, subvencionada o confesional, intentando proyectar un modelo que las supera. Se combina así, en esta apretada fórmula, la tradición marxista y la mejor tradición republicana y liberal de nuestra propia experiencia histórica.

Este modelo de Escuela Pública que define cuál es la función sociopolítica y educativa de un servicio público que llamamos escuela, tiene una naturaleza constructiva, tanto en la teoría como en la práctica, e incluye el análisis de la realidad

histórica escolar y social, y el diagnóstico de cómo se configura la escuela en la actualidad. El Congreso insiste en la necesidad de asumir este modelo como algo dinámico, atento a las demandas sociales, sensible a los nuevos retos, capaz de transformar pequeñas parcelas de la realidad, sin perder la tensión utópica que lo inspira. Así cuando se discute, por ejemplo, la necesidad de impulsar los Proyectos Curriculares de Centro hay un pormenorizado análisis de este instrumento de transformación de la cultura escolar, de la posibilidad de introducir nuevos valores, desde la promoción de valores democrática, a los de la educación ambiental, al respeto y la promoción de las culturas de las minorías étnicas, nacionales, populares, de la emigración, etcétera. Se especifican las condiciones institucionales en las que es posible caminar en esta construcción. Se desciende a detalles tales como definir por qué el centro es una unidad educativa en el seno de una comunidad: «El concepto de Comunidad Educativa —se dice— hace referencia a una comunidad social, de la que [la escuela] es una parte y a la que trata de ser útil. Para ello debe tener en cuenta e incidir en las particulares condiciones de ésta y actuar en consecuencia según los principios de la Escuela Pública [...]. Hacer que cada centro se convierta en una especie de foco cultural que potencie todo tipo de actividades de y para la comunidad. Una política de puertas abiertas, que favorezca a toda la Comunidad en general» (Conclusiones, 1989: 39). Cuestión que luego se conecta con el amplísimo tema del servicio educativo dentro de un proyecto de desarrollo comunitario (pags. 53-62). Luego, el debate se remonta al terreno de los principios, para analizar, por ejemplo, el tema de la autonomía de los centros y desciende, nuevamente, a cuestiones que suscitaron un encendido debate: el control externo y democrático de los centros, sus límites y sus posibilidades (ver Conclusiones, pags. 45 a 52).

El horizonte de la Escuela Pública implica también un profesorado diferente y una nueva visión de la profesionalidad: «Las nuevas concepciones del curriculum coinciden, de modo casi unánime, en la demanda de planteamientos curriculares abiertos asociados a procesos de desarrollo del mismo por parte de los docentes, lo que comporta la necesidad de unir los procesos de formación o perfeccionamiento a los de desarrollo curricular. Así el curriculum pasará a ser una herramienta de trabajo en manos de los docentes [...]: el proyecto curricular será el instrumento que permita al docente organizar este proceso, analizar cómo se ha producido y, en consecuencia, variar en mayor o menor medida su forma de actuar» (Conclusiones, 1989: 63) El Congreso se define así en una línea de profesionalidad ampliada, en la que el profesorado se constituye en investigador de su práctica, que reformula y valora críticamente su actuación y que es capaz de hacerlo dentro de una visión global de las relaciones de la escuela con su entorno y relacionando teoría y práctica. Un profesional creativo —el Congreso no escatima adjetivos— motivador, participativo y solidario. Cuestiones que desde entonces hasta acá se han repetido hasta la saciedad

y que forman también -no diré si primero o después- parte de la retórica y de la ideología profesionalizadora del MEC. Pero hay una diferencia. El Congreso se cuida mucho de especificar las condiciones en las que esta nueva profesionalidad puede darse. Así enumera hasta once medidas que podrían hacer posible este sueño (ver Conclusiones, 1989: 67-68). El tema de la nueva profesionalidad, si bien en este Congreso no se abordó de forma muy extensa, será en un futuro un asunto recurrente, a partir, precisamente de las líneas apuntadas aquí⁴³⁸.

El segundo núcleo sobre el que giró el Congreso, quizá el de mayor calado, lo constituyó el debate sobre el currículum y su transformación. Los congresistas y las personas que estuvieron en su preparación no podían ser ajenos al clima generado por la Reforma⁴³⁹. El tema de la Reforma gravitaba sobre el Congreso de manera inexcusable y el debate se centra en el currículum como cultura socialmente necesaria que la escuela reproduce y recrea críticamente. Se parte de una visión amplia y flexible de la idea de currículum. El currículum «como el conjunto de conocimientos, saberes, técnicas o habilidades, actitudes y valores seleccionados de la cultura total de una comunidad, y organizados de modo que puedan ser adquiridos y reconstruidos por los alumnos dentro de la escuela, en función del nivel de desarrollo y aprendizaje en el

⁴³⁸ Sin ir más lejos el XIV Encuentro Estatal (Cuenca, 1993) lo abordó monográficamente a partir de un Documento que tenía por título, "El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela". Tamonante puso su granito de arena en esta discusión con un documento que planteaba el problema de la profesionalidad en estos términos: «El Documento Base elude un debate previo. Se centra en la discusión la profesionalidad docente sin haber dilucidado una cuestión básica y fundamental: ¿somos los profesores y profesoras profesionales?, ¿se puede hablar con propiedad de la profesionalidad docente?, el admitir sin discusión el que profesores y profesoras seamos profesionales ¿es malo?, ¿es bueno? ¿es inocuo? Porque si esto no se discute podemos suponer una cierta complicidad, por ejemplo, con la *ideología profesionalista* que hoy invade todos los ámbitos de la enseñanza y esto nos lleva a asumir no pocos equívocos. Por lo tanto, creemos que debemos iniciar un debate que clarifique nuestras posiciones de partida sobre el profesorado. Sobre el tipo de supuestos que subyacen a nuestro análisis sobre el profesorado. El debate pensamos que no está tanto en buscar una relación exhaustiva de rasgos que definan la profesionalidad docente —cuestión que presupone admitir la profesionalidad como perspectiva de análisis— cuanto el cuestionarnos la propia perspectiva profesionalista. El debate no está en que si además de críticos, reflexivos, autónomos, somos también transformadores, o no, y en qué medida... sino en ver cuál es la naturaleza del trabajo docente coherente con nuestra manera de entender el cambio educativo y social» (Tamonante, "Aportaciones para el debate del documento base del XIV Encuentro Estatal de MRPs", 1993).

⁴³⁹ Semanas más tarde y hasta el mes de junio el MEC haría públicos seis gruesos volúmenes referidos a la Reforma: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo; Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado; Diseño Curricular Base. Educación Infantil; Diseño Curricular Base. Educación Primaria; Diseño Curricular Base. Secundaria Obligatoria* (Tomos I y II) (ver comentarios crítico Editorial *C. de P.*, nº 172).

que éstos se encuentren. Esta selección y organización de la cultura tiene la finalidad fundamental y radical de permitir el máximo desarrollo de la personalidad y la máxima maduración del conocimiento crítico con el que interpretar, actuar sobre, y transformar la realidad que rodea al individuo, la sociedad estratificada autojustificada, etc. Ésta es a la vez, un propuesta individual y social, y en este último sentido, centrada en la maduración reflexiva de valores e intereses de pertenencia a un pueblo» (Conclusiones, 1989: 73). Se hace patente, también, la filiación de estas ideas a la mejor tradición anglosajona del movimiento curricular⁴⁴⁰, cuando, a continuación se entiende el curriculum como «un proyecto para la acción educativa, y por tanto sometido a la prueba de la práctica a través de la investigación de los profesores que los desarrollan, y modificado por éstos en función del análisis reflexivo y crítico sobre las condiciones escolares, contextuales e institucionales que enmarcan su desarrollo. Es decir, entendemos el curriculum como la síntesis dialéctica de la teoría y de la práctica de la acción pedagógica» (Conclusiones, 1989: 73). Se reclama así mismo una aproximación desde la "economía política del curriculum", al reivindicar un perspectiva crítica sobre la elaboración, transmisión y distribución del saber. El profesorado y los Movimientos deben abordar una ingente y compleja tarea de desvelamiento que impide ver las claves desde la que la cultura dominante reproduce la alienación e impide a los sujetos «decidir acerca de su propio devenir cultural y social». El curriculum debería ser «un proyecto cultural con capacidad transformadora de la realidad individual y social».

El debate implicaba, pues, situarse frente al problema de la cultura en general y de la cultura escolar en particular. La opción que toma el Congreso queda reflejada en afirmaciones como la que sigue: «La cultura escolar debe partir del saber popular, posibilitando su reflexión y sometiéndolo a la explicación y al análisis. Si entendiéramos "cultura" como categoría hermenéutica de la propia realidad, revalorizaríamos la importancia que el entorno y sus dimensiones específicas adquieren en la construcción de los individuos. Sería imprescindible para ello tomar en consideración las aportaciones de los diversos sectores comprendidos en el medio, a fin de lograr el más amplio y enriquecedor paradigma con el cual facilitar la comprensión del propio mundo». Esta opción nos deja, por ejemplo, con las ganas de conocer la posición de

⁴⁴⁰ Recuérdese que la Editorial Morata había traducido y publicado en 1984, *Investigación y Desarrollo del Curriculum*, de L. Stenhouse, y también, *La investigación como base de la enseñanza* (1987). Y circulaban textos como el de M. Galton y B. Moon, (1986), *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. En 1982 J. Elliott y B. McDonald, asistieron al I Simposio Internacional de Didáctica, celebrado en la Manga del Mar Menor, y el propio MEC había promovido un seminario sobre Investigación-Acción. Hubo, pues, a lo largo de estos años una cierta difusión de las concepciones del curriculum como investigación, que se ven reflejadas en estas concepciones de los MRPs.

los MRPs con respecto al conocimiento científico, base de la cultura académica que nutre el conocimiento y la cultura escolar y consiguientemente determina muchos de los contenidos tradicionalmente aceptados dentro del currículum. Pero también deja en el aire las relaciones complejas que tanto la cultura popular y la académica tienen con respecto a la cultura de masas, que funciona como otro nutriente de la cultura escolar.

Pero el debate se centró, quizá por exigencias propias del contexto en el que se desarrollaba el Congreso en los distintos niveles de concreción del currículum, abordando las características que debería tener el marco curricular, y las características de los proyectos curriculares como vía de investigación y experimentación de la renovación pedagógica. Se llega así a la elaboración de un conjunto de principios sobre materiales curriculares y en una muestra de lo que puede ser la preocupación por las medidas de orden práctico, se toman resoluciones tales como: «Los materiales curriculares que se produzcan y comercialicen deben concebirse en función del ciclo, y por tanto, no seguir manteniendo, explícita o latentemente, una estructura de curso. Exigimos asimismo la derogación de legislación todavía vigente sobre la necesidad de la aprobación de materiales didácticos por el MEC o las Consejerías de las Comunidades autónomas» (Conclusiones, 1989: 84). Dentro de este mismo núcleo de cuestiones el Congreso abordó el conjunto de aspectos relacionados con el currículum en acción y los elementos didácticos que lo componen, extendiéndose de forma particular en el problema de la evaluación ("del acto político de la calificación a la tarea educativa de la reflexión sobre la práctica"). Pasa después a un estudio pormenorizado de cada una de las Etapas y de cómo debe concebirse los proyectos educativos y su fundamentación en cada una de ellas y quiénes deben tener el poder de decisión sobre estas cuestiones⁴¹.

Finalmente, el Congreso aborda el tercero de los núcleos, mencionados anteriormente: la mirada interior, la situación de los propios Movimientos de Renovación. Cuando los MRPs hablan de sí mismos revelan un formidable compromiso, porque lo hacen con extrema convicción y sinceridad. Ese parecía ser el tono del Congreso, un Congreso *engagé*. Comprometido consigo mismo, comprometido con la renovación educativa. Un honesto convencimiento de la necesidad de la justicia social, de la igualdad, de la democracia. Hay, también una actitud autocrítica, sin autocomplacencia, sin narcisismo. La valoración, por ejemplo, de la historia última, se hace en estos términos:

⁴¹ En el texto de Conclusiones, al que abusiva y reiteradamente he recurrido, dedica de la página 103 a la 144 a desgranar toda una serie de análisis y propuestas en torno a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Secundaria Pos-obligatoria y Educación Permanente de Personas Adultas, que reflejan el grado de preocupación y la calidad del debate congresual.

Con la presentación por parte del MEC, de iniciativas institucionales de formación permanente del profesorado, se introduce otro elemento que, aunque deseable en principio, nos obliga a un replanteamiento de los espacios y contenidos que justifiquen nuestra propia existencia. Situación similar se produce en las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa. Empieza así un especial reflexión interna y análisis en profundidad sobre la situación creada, cuya más explícita expresión, queda reflejada en las conclusiones del X Encuentro de MRPs (Granada, diciembre de 1987), en el que se detectan especialmente: debilidad estructural y organizativa; carencia de una reflexión propia; agotamiento de los modelos de actuación; y dificultades para conectar e incorporar a nuevos compañeros más jóvenes. A partir de este punto crítico, y hasta el momento actual, constatamos una cierta recuperación en nuestra propia dinámica al profundizar el debate social, político y cultural que precisábamos e iniciar una reflexión propia (influida por la confluencia de diferentes circunstancias relacionadas con el desarrollo del Sistema Educativo). Más aún, cuando en la Reforma se emplea un lenguaje semejante al que venimos utilizando los MRPs. Esto obliga a reflexionar sobre su auténtico significado para evitar que se quede vacío de contenido o contradiga los presupuestos de la Escuela Pública. (Conclusiones, 1989: 148)

Los Movimientos se autodefinen como movimientos sociales cuyo ámbito de actuación es la renovación pedagógica, basado en una alternativa crítica, la Escuela Pública, y en unas estrategias de acción-reflexión-acción. Esto les permite «enlazar esta tarea con el trabajo de otros movimientos sociales y participar en el necesario debate social sobre la educación» (Conclusiones, 1989: 150). A partir de estos presupuestos el Congreso analiza el conjunto de tareas, las formas de trabajo y los principios y estructura del trabajo organizativo que desarrollan. Termina el Congreso de Gandía. Su trabajo no sólo es una respuesta a la política educativa del momento, sino una forma, un mecanismo de cohesión interna y de definición ideológica frente al profesorado y la sociedad.

Cuadernos de Pedagogía, siempre atento al devenir de los Movimientos, publicará en junio de 1989 un editorial, que tiene algo de antológico, titulado "Después de Gandía", en el que tras un breve e incisivo repaso histórico⁴⁴², concluye:

⁴⁴² La visión de *Cuadernos* sobre los MRPs, se caracterizó siempre por ser una posición de apoyo crítico a los MRPs, esto es algo que parece incuestionable. Pero las posiciones de *Cuadernos*, en general, adolece también en ocasiones de situarse en una perspectiva ideológica un tanto volátil y marcada por el inseguro norte de un cierto posibilismo. En este Editorial consigue dibujar, con enorme intuición y brevedad, algunos de los rasgos básicos de los MRPs, cuando dice: «Ese crecimiento cuantitativo produce, lógicamente, un paralelo aumento de posicionamientos ideológicos y un enriquecimiento del debate, aunque también es origen de una interminable retórica. conviven así en el seno de los MRPs desde las viejas actitudes resistencialistas, de la mano de fundamentalismos pedagogicistas o de excesos teoricistas hiperpolíticos, hasta el pragmatismo más acritico pasando por la calculada indiferencia o el entusiasmo más agudo. En la actualidad ese movimiento, que fue tachado por un alto cargo del MEC ucedista como de "sarampión pasajero", se ha ampliado territorialmente a todo el Estado y ha visto crecer el número de

Hoy por hoy los MRPs gozan de una excelente salud. Es más, son aún un imprescindible eslabón para la movilización de un profesorado históricamente ignorado por las sucesivas reformas. La puesta en marcha de la actual propuesta del Gobierno debe contar, de modo decisivo, con estas organizaciones autónomas, a menudo críticas e incómodas que deben reconocer, por su parte, la necesidad de evaluación de sus actividades. Esa actitud responsable garantizaría a ambos, administración y MRP, la posibilidad de ampliar su estrategia de cambio escolar a nuevos movimientos sociales y a los nuevos agentes educativos, y evitar así el elitismo, el corporativismo, o el escolarocentrismo, que acaban abriendo la vía del despotismo más o menos ilustrado que suele practicar toda administración educativa sin apoyo de base. Ese puede ser el laboratorio social en el que mostrar la madurez de los MRPs ante la prueba de fuego que va a suponer, para ellos y para toda la sociedad, la puesta en marcha de la Reforma. Los MRPs son los garantes de que no se evapore otra vez la voluntad de edificar una nueva escuela, ese viejo sueño siempre convertido en humo. (*C. de P.* Editorial, nº171, 1989)

* * *

Las relaciones entre los gestores de las políticas educativas y los actores de una praxis pedagógica como la de los MRPs no puede entenderse como el juego del ratón y el gato —aunque la torpeza del relato que antecede pueda haber dado esa impresión—. Los MRPs durante este período siguieron trabajando en las escuelas, impulsando proyectos, organizando mil y una actividad entre el profesorado, en los barrios y en los pueblos. A principios de este período Carmen Elejabeitia decía que las Escuelas de Verano eran «la alternativa a la política educativa, la renovación pedagógica y la puesta al día o reciclaje de los maestros, presente, sobre todo, en las didácticas, a lo que hay que añadir el componente lúdico de la fiesta, y su proyección en algunas actividades de talleres» (*C. Elejabeitia y P. Redal*, 1983: 280). En el relato queda ciertamente velada esta actividad, primándose la acción política de los MRPs. Esto tiene, sin embargo la virtualidad de manifestar la naturaleza de estas relaciones. La actividad de los MRPs es una actividad política, y sus acciones se explican en un contexto de relaciones de poder. Y ocurre que el ejercicio del poder democrático no sólo se legitima por su origen, sino por su capacidad para negociar, por su capacidad de convertir en un estímulo ético la propia acción política mediante la participación ciudadana. Los MRPs tenían bien aprendida la lección de la guerra de posiciones, el ejercicio de la crítica, la denuncia, la deslegitimación, la resistencia, o la oposición a

simpatizantes. En efecto, se está produciendo en los MRPs, con grandes diferencias de unos a otros, claro está, una capacidad de respuesta más matizada, menos pendular y oscilatoria entre el todo y la nada, entre el "ellos" y el "nosotros", relación fantasmal y edípica con las administraciones educativas que ha marcado la vida de esos colectivos. A juzgar por algunos documentos, por el alto nivel de estos encuentros y por algunos significados escritos producidos, se puede afirmar que estamos en una fase de arranque de una cierta cultura pedagógica» (*C. de P.* Editorial, nº171, 1989).

formas de control social en la escuela⁴⁴³. De lo expuesto hasta aquí parece imponerse una conclusión: frente a la idea de los MRPs como un movimiento social consensualista, se pone de manifiesto como característica que unifica los altibajos de su trayectoria histórica, el constituirse como una forma organizada de disenso, una forma de divergencia pedagógica. Una forma de pensamiento y acción antihegemónica.

* * *

El MRP "Tamonante" durante el periodo 1984-1989 se consolida como movimiento: mantiene una estructura organizativa en las dos islas centrales donde abre dos sedes; multiplica el número de Colectivos temáticos; celebra regularmente las Escuelas de Verano; mantiene con cierta frecuencia contactos y presencia en la Mesa Estatal de Coordinación y participa en los Encuentros Estatales de MRPs; saca a la luz su revista trimestral *Tahor*⁴⁴⁴; intensifica sus relaciones con la Administración

⁴⁴³ La naturaleza de los MRPs como una forma de desarrollo de una cultura pedagógica de oposición a formas de control social en la escuela, es una idea defendida por J. Martínez Bonafé (1989) en, "Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política".

⁴⁴⁴ En julio de 1984 sale el primer número de *Tahor*, la revista del Movimiento, con un lema de Gianni Rodari: "Que la palabra sea de todos, no para que todos seamos artistas, sino para que nadie sea esclavo". La revista se propone «colaborar en el fortalecimiento de una Escuela Canaria, Popular, Científica y Participativa: expresar y proponer experiencias de investigación, así como cualquier acontecimiento que favorezca la renovación pedagógica; informar, debatir y contrastar las corrientes de pensamiento que en torno a la educación se desarrollan en Canarias, en el ánimo de conseguir una escuela abierta y plural; conectar e interrelacionar los niveles educativos diversos (EGB, FP, BUP), para superar el estado de subdesarrollo de nuestra educación; Estimular la publicación y el acto de publicar por parte de todos los miembros de la comunidad escolar, de manera tal que "verbalizar" y "transcribir" sus experiencias sea un objetivo más de las mismas y potencie esa renovación» (*Tahor*, 1: 2). En ese mismo artículo se reconoce las EVC como la actividad más emblemática del MRP: «La Escuela de Verano de Canarias ha sido el eje sobre el que ha girado la renovación pedagógica en nuestro país. Ella se ha propuesto a lo largo de seis años de existencia la potenciación de colectivos y realidades diversas de trabajo que favorezcan la Escuela Canaria». Tamonante consiguió levantar una publicación única en el asolado paisaje educativo de Canarias en la que colaboraron centros, colectivos, sindicatos, partidos políticos, gente de la universidad; se hicieron crónicas de congresos, reuniones, experiencias, entrevistas, reportajes; se dio cabida a voces disidentes y autocríticas. En diciembre de 1991 salió el número 20. Tres años de silencio y vuelve a editarse en octubre de 1994. El mérito es de un amplio grupo, fundamentalmente de Gran Canaria, en el que estaban —o estuvieron en algún momento en el consejo de redacción— Agapito Polo Hernández, Rafael López Caballero, Gregorio Ojeda García, Salvador Godoy Sosa, José Lorenzo López Naranjo, Fernando Pérez Vega, María del Mar Almeida Ossa, Rosa Sarmiento Pérez, José y Juan Jesús Santiago García, Rafael Santana Hernández, Ezequiel Valencia Santos, Carlos Bethencourt Benítez, Eusebio Barroso Alamo, Manuel Marrero Morales, Amparo Morente Castañeda, Juanjo Mendoza Torres, Antonio Martín

Autonómica; y diversifica la oferta de formación y la capacidad de influencia participando activamente en programas institucionales⁴⁴⁵. Pero también durante este

Arencibia, José Luis Hernández Hernández, Felix Matos Fernández, Antonio Pérez Marrero y yo mismo, durante un breve período. En la segunda época Raúl Acosta coordina un reducido grupo de colaboradores con la ilusión de continuar y mejorar el proyecto.

⁴⁴⁵ Así, durante este periodo, se desarrollan siete EV (ver análisis en *Apéndice*, 9). Pero además es el periodo en que empiezan a diversificarse las acciones del MRP. Merecen una especial mención, por su envergadura y por su influencia en toda la política relacionada con la integración y la Educación Especial en Canarias, la actividad de dos Colectivos de Educación Especial, uno de Tenerife y otro de Gran Canaria, en que trabajaron, entre otras personas, Juan Makarencio, Tere Felipe, Amparo Guillamón, Mercedes Andrés Morán y Miguel Hernández Rivero. Estos colectivos organizaron, durante esta fase las I y II Jornadas de Educación especial. Amparo, me cuenta que tras el Decreto del MEC, sobre integración, la Consejería de Educación elabora otro Decreto que fue objeto de consulta con diversos colectivos entre ellos el de EE de Tamonante. El mencionado Decreto reorientaba la política hacia este sector del alumnado, frenando el crecimiento de los centros específicos y la política segregacionista y discriminatoria que hasta entonces estaba vigente y sobre todo, reconvirtiendo las aulas de EE que existían en los centros. De tal forma que el alumnado que asistía a esas aulas tenía que pasar parte de la jornada en aulas normalizadas. El profesor de EE seguía siendo su tutor. El error grave cometido en Canarias fue que la integración se hizo de manera salvaje. De la noche a la mañana se produjo la integración, sin un plan experimental previo, sin campañas de sensibilización del profesorado receptor de los niños y, sobre todo, sin un adecuado plan de formación de profesorado receptor de alumnos integrados. En 1989, esos colectivos aceptan la invitación de la Consejería y se integran dentro del organigrama de la Administración, desarrollando una interesantísima labor. En 1985, sale el primer número de la revista *Marañuela*, que intenta ser una reflexión sobre la cultura infantil y juvenil (ver reseña en C. de P., nº 124). De esta revista salieron cuatro números y era el resultado del trabajo desarrollado por el Colectivo Antoniorrobles (sic), del que formaban parte, Fernando Barragán, Charo Sánchez, Lola Suárez, Yolanda Cáceres, Ana Padrón, Carmen Almeida; el Colectivo Harimaguada monta las I Jornadas de Educación Sexual de Canarias y consigue que la Consejería de Educación acepte como Programa de Educación Afectivo-Sexual para Canarias la propuesta que se le hace desde el Colectivo. La importancia de este Colectivo en cuanto a la elaboración de material curricular centrado en la educación sexual, la coeducación y el trabajo por la igualdad entre los sexos dentro de la escuela es fundamental no sólo en Canarias, sino en el resto del Estado (Ver entrevista con Mary Bolaños Espinosa y Manolo Jiménez). Se constituye y legaliza el Colectivo Banot: colectivo centrado en la educación física que consigue de la Consejería que se acepte su Programa en los Programas oficiales de la CCAA. En agosto de 1986), publican, *Desarrollo Curricular de los Programas de Educación Física. Educación Infantil*; publicación a la que siguen: *Desarrollo curricular de los programas de Educación Física. Ciclo Inicial*, *Desarrollo Curricular de los Programas de Educación Física. Ciclo Medio*; *Desarrollo Curricular de los Programas de Educación Física. Ciclo Superior*; y el libro de fichas, *Educación lúdica: Aprendizaje, desarrollo, destrezas* (Para ver el conjunto de las publicaciones de los Colectivos citados, ver *Apéndice 21*). Pero también menudean otras actividades tales como: asistencia a las I Jornadas de Escuela Rural celebradas en Salamanca, por iniciativa de los MRPs en el I Congreso de Barcelona; curso "Psicología Genética y Diagnóstico Operatorio", organizado en colaboración con el Departamento de Didáctica de la Universidad de La Laguna.; Semana de Estudios sobre Piaget, a la que asiste entre otros Juan Delval; I Encuentro de

periodo se empiezan a incubar y a manifestar algunas contradicciones que saltarán a la superficie en el siguiente. Si exceptuamos algunas elaboraciones sobre el sentido de la construcción de la Escuela Pública Canaria⁴⁴⁶, el grado de elaboración teórica del Movimiento se caracteriza por su debilidad, a pesar de recibir continuamente buenos consejos:

Rediscutir continuamente lo que sería el modelo de Escuela pública, en vuestro caso, el modelo de Escuela Pública Canaria. Todo eso ¿cómo se hace? ¿qué tipo de materiales se elaboran? ¿cómo se va diseñando el proyecto? y, sobre todo, ¿cómo hacer para que la renovación pedagógica penetre en todos los niveles educativos: FP., Medias, Escuelas Normales? Es importantísimo que se construya un movimiento que no sea puramente pedagógico-didáctico, sino que sea un movimiento de cambio social de la escuela. En ese sentido, esta tarea no debe realizarse únicamente por los MRP's sino en coordinación con otras fuerzas de tipo sindical, asociaciones de padres y otros movimientos sociales y culturales, (J. Carbonell, 1985: 20)

La evolución de la Reforma en las Islas está pendiente de un estudio en profundidad⁴⁴⁷. No existe, por ejemplo, un "Libro Banco de la Educación en

Preescolar-Ciclo Inicial; I Encuentro sobre Jornada Escolar, al que asiste, entre otros invitados, Jaime Aguilera del MRP Rosa Sensat; Semana del Libro, organizado en colaboración con el CEP de Las Palmas; Jornadas de Primavera de Lanzarote; Jornadas de Primavera de La Gomera; Jornadas de Primavera de La Palma; Jornadas de Primavera del Sureste de Tenerife (ver *Apéndice 12*, Cronología del MRP "Tamonante"). A estas actividades habría que añadir Proyectos que se desarrollan en uno o varios centros, elaborados por distintos Colectivos de Tamonante o personas del Movimiento, con subvención por parte de la Consejería de Educación, como: "El desarrollo del pensamiento científico", elaborado por el Colectivo Freinet y en el que participan ocho centros; "La pedagogía Operatoria", dirigido por Nati Alvarado; "Programa de Educación sexual en la escuela", dirigido por el Colectivo Harimaguada; "Tres itinerarios pedagógicos", dirigido por Anselmo Fariña y en el que participan cinco centros; "La escuela como investigación", dirigido por Esther González González, en el que participan siete centros; "La música en el CM", de Javier Rapisarda; "Renovación Pedagógica en el Centro", por Inmaculada, "la del Hierro"; Desarrollo del pensamiento científico en niños de 3 a 7 años", dirigido por Carmen Eugenio Baute; "Globalización en Preescolar, según el método natural de Freinet", Colectivo Freinet; "Investigación del medio, talleres y asambleas", de Pablo Reyes Núñez (ver *Agora*, nº 3 y nº 5).

⁴⁴⁶ Me refiero, en concreto, a algunos documentos del año 1986, que se hicieron públicos en las EV y debatieron también públicamente: "Canarias: por un sistema educativo propio", de Antonio Cabrera Expósito y "Cultura Canaria y Escuela", de Juanjo Mendoza Torres.

⁴⁴⁷ Los dos primeros informes del Consejo Escolar de Canarias, *Informe sobre la realidad educativa canaria* (1991), e *Informe sobre la realidad educativa Canaria, 92-93* (1993), con ser dos valiosas aproximaciones al estado de opinión de distintos sectores educativos, están centrados de manera casi exclusiva en la percepción del fracaso escolar por parte de padres, profesorado y alumnado. El segundo de ellos introduce, específicamente, un estudio de la opinión del profesorado sobre la Reforma, pero abarca sólo al

Canarias". El MRP Tamonante hizo a lo largo de estos años algunas reflexiones y las EVC incluyeron de manera harto prolija debates y seminarios sobre el tema de la reforma, pero tanto unas como otras carecen de la suficiente sistematicidad y

profesorado de Infantil y Primaria. Finalmente la Primera Parte del tercero de los informes del Consejo Escolar, *Informe sobre el estado de la educación en Canarias. Análisis sociológico, económico-político y cultural de la educación en Canarias (Informe bianual 1993-1995)*, aparecido en 1995, adolece, desde mi punto de vista, de un grado excesivo de generalidad y trasluce, en cierta medida, la heterogénea composición del mencionado órgano consultivo. Por ejemplo, con respecto a la evolución político-educativa de Canarias, asunto al que dedica escasamente 40 líneas para valorar dos décadas de política educativa, difícilmente se puede uno hacer una idea de la complejidad del periodo, de sus contradicciones, luces y sombras. En este apartado se menciona en tono laudatorio el papel de los MRPs, de los sindicatos, de las asociaciones juveniles y del empuje social en general. Pero en el mismo nivel se destaca el interés de la Administración, y el de la iniciativa privada, sobre todo de los colegios religiosos... En muchos aspectos el Informe carece de un elemental sentido histórico. La Segunda Parte, del tercer Informe, recientemente publicada: *Informe sobre el estado de la educación en Canarias. Informe sobre el rendimiento escolar en Canarias. Evolución de los resultados: cursos 1991-92, 1992-93, 1993-94*, se centra, como su nombre indica en el estudio y evolución del rendimiento escolar del alumnado canario. Afortunadamente hay un cambio de matiz, importante con respecto a los Informes anteriores en los que el término *fracaso* destacaba sobre el resto de consideraciones. De todas formas el estudio está muy centrado en los aspectos cuantitativos del rendimiento y no introduce de manera clara una distinción conceptual que a mi me parece fundamental: delimitar *fracaso escolar*, de *rendimiento escolar*, y de *calificaciones académicas* o escolares. El estudio, al centrarse exclusivamente en las calificaciones —tema social, educativa y académicamente relevante— desenfoca el conjunto de problemas de la escolaridad y la priva de complejidad. Tampoco el estudio explicita los presupuestos teóricos que asume y aquí entraríamos en la tradicional polémica de si las calificaciones reflejan el rendimiento o lo distorsionan; cómo debemos medir —si es que se puede— el rendimiento, etc. Si la educación es básicamente un esfuerzo moral que tiene que ver con aspectos cualitativos, el cómo se mide la eficacia docente y discente, no es en absoluto una cuestión baladí (Angulo, 1988, 1993a, 1993b, 1994, 1995; Doyle, 1981, 1984; Elliott, 1986, 1990; Eisner, 1978, 1987; Tom, 1984, 1987). En el año 1989, siendo Consejero de Educación D. Enrique Fernández Caldas se publican dos estudios que en palabras del propio Consejero deberían servir de base para la elaboración de las políticas educativas no universitarias. El primero de E. Miranda Salas, enviado por la UNESCO, titulado, *Análisis, diagnóstico y recomendaciones para la definición de políticas e implementación de acciones en el Sistema Educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias*, y el segundo de V. Pelechano, *Fracaso Escolar y calidad de la enseñanza en el nivel no universitario: El caso de Canarias*. Al margen del valor intrínseco de los mencionados trabajos, tengo serias dudas de que se dedujera política educativa alguna de ellos. En una conversación reciente que mantuve con el Director General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, y ante mi queja sobre la pertinaz sequía de trabajos de carácter sistemático sobre el seguimiento de la Reforma en Canarias, me dijo que la cosa estaba en vías de solución con la reciente creación del Instituto de Evaluación y Calidad Educativa de Canarias. Habrá, pues, que esperar acontecimientos. Quizá la investigación educativa esté llamada a cumplir altísimos servicios en un futuro no lejano.

profundidad⁴⁴⁸. Quizá los MRPs han generado una cultura que les inclina a desconfiar de las grandes construcciones teóricas y a fiarse de su instinto práctico, el caso es que tampoco encontramos entre ellos demasiado escritos⁴⁴⁹. Los profesores Area, Marrero y Guarro, publicaron un breve balance, en 1994⁴⁵⁰, sobre la implantación de la

⁴⁴⁸ En la mayoría de las ocasiones se limitaban a refundir textos de los Congresos de los MRPs o de los Encuentros Estatales. La revista *Tahor*, recogió, no obstante algunas reflexiones de "Tamonante" o de Colectivos, elaborándose algún documento de cierta entidad: MRP "Tamonante" (1987). Boletín de *Tahor* (reproducción de varios documentos de la Mesa Estatal de MRPs sobre la Reforma). Doc. mecanografiado; Colectivo de Educación Especial de Tamonante (mayo, 1988). Reforma, Integración y calidad de la enseñanza. *Tahor*, 12, 36-40; MRP "Tamonante" (mayo, 1989). Los grandes interrogantes de la Reforma. *Tahor*, 15, 2; MRP "Tamonante" (1989). La renovación pedagógica del profesorado ante la Reforma Educativa. Programa y documentación del Seminario desarrollado durante la XII EVC; Colectivo Harimaguada* (marzo, 1990). Coeducación y Reforma. *Tahor*, 17, 4-5; Colectivo Harimaguada* (marzo, 1990). Conclusiones de las Jornadas sobre Coeducación y Reforma. Estudio de los Diseños Base desde una óptica no sexista. *Tahor*, 17, 24-31; MRP "Tamonante" (marzo, 1990). Los ejes de la Reforma en Canarias. *Tahor*, 17, 2; MRP "Tamonante" (marzo, 1990). Jornadas de Coeducación y Reforma. *Tahor*, 17, 3; Coordinadora de Colectivos, Sociedades y MRPs de Canarias (marzo, 1990). Escrito dirigido al Director General de Ordenación Educativa donde se critica los procedimientos empleados para la elaboración del Plan General sobre la Reforma en Canarias y el Plan de Formación del Profesorado; MRP "Tamonante" (septiembre, 1990). Por una Reforma progresista. *Tahor*, 18, 2; MRP "Tamonante" (febrero, 1993). Decálogo para hacer buenos proyectos curriculares de centro. MRP "Tamonante" (abril, 1993). Informe sobre implantación de la Reforma en Canarias. Aportación al debate de la Mesa de Curriculum de la Confederación de MRPs, para el XIV Encuentro Estatal de Cuenca. Doc. mecanografiado; MRP "Tamonante". (mayo 1993). Una visión crítica de la Reforma. *La Gaceta de Canarias*, 28 de mayo de 1993; MRP "Tamonante" (mayo, 1994). Informe sobre la situación de la Reforma en Canarias. Documento presentado en el XV Encuentro Estatal de MRPs, celebrado del 13 al 16 de mayo en el Puerto de la Cruz. Tenerife. Doc. mecanografiado.

⁴⁴⁹ Bernardino Salinas lo ha expresado justamente, cuando afirma: «Quizá la cantidad de reformas y experimentaciones parciales que en los últimos años ha soportado nuestro sistema educativo en sus niveles no universitarios, entre otros aspectos, ha puesto de manifiesto que mejorar la calidad, no ya de la enseñanza, sino también, como parte de ella la calidad de vida de nuestras instituciones educativas, no se presenta únicamente como un problema de recambio de contenidos o signaturas, o de redefinición de nuevos objetivos, o una inversión en medios y material didáctico; seguramente se trata, o puede tratarse, de todo eso, pero bajo una hipótesis básica: mejorar la calidad de la enseñanza inevitablemente pasa por mejorar las prácticas de enseñanza, esto es mejorar lo que "sucede" en nuestras aulas y centros, y eso tiene que ver, entre otros aspectos, con lo que "hacen y piensan" nuestros profesores y nuestros alumnos, en el cómo se relacionan, qué situaciones de comunicación se generan día a día en nuestras aulas, y bajo qué condiciones» (B. Salinas Fernández, 1989: 305-306).

⁴⁵⁰ Recientemente Area, Santana y Álvarez, han publicado un libro, titulado, *La implantación de la Educación Primaria en Canarias*, que aborda el estado de opinión del profesorado, Inspección y asesores de CEPs, con respecto a la implantación de esta Etapa. Pero nunca existió una planificación del seguimiento del desarrollo de la Reforma en

Reforma en Canarias, donde refiriéndose al periodo que se analiza aquí y al vaivén permanente a que ha estado sometida la educación dicen:

La actuación de muchas administraciones, en definitiva, se caracterizó por un destejer para volver a tejer el proceso de desarrollo de la Reforma. Esto ha ocurrido, entre otras causas, por la ausencia de orientaciones comunes, de un proyecto compartido, de la inexistencia de un consenso o pacto institucional entre los partidos canarios en materia educativa. ¿Por qué no existe una Ley de Educación Canaria? El mayor esfuerzo legislativo en materia de educación en Canarias se concentra en torno al periodo 86-87. Después ha languidecido hasta perderse en los entresijos de la voragine partidista y esto se ha hecho muy evidente en la ausencia de políticas de educación articuladas y coherentes. Más bien todo lo contrario, ha existido fragmentación, partidismo, despiste y desconocimiento de los procesos y mecanismos de la educación como praxis social. [...] Otro rasgo que ha caracterizado la actuación de las distintas administraciones educativas de nuestra comunidad [...]: una excesiva dependencia, seguidismo, actuación mimética respecto a las decisiones y actuaciones del MEC. Por simplificar, se ha imitado excesivamente a Madrid. [...] Aquí no han existido planes y proyectos propios que pudieran ser contrastados con los de otros territorios. No se ha dado participación a numerosos sectores educativos (profesorado, colectivos, Movimientos de Renovación) y consiguientemente no se ha ilusionado a los mismos en el proyecto de la Reforma educativa. (M. Area, J. Marrero, A. Guarro, 1994: 22)

A partir de agosto de 1983, en que el Gobierno Canario, recibe las transferencias plenas en educación⁴⁵¹, los esfuerzos de la primera Administración Educativa Autónoma se centran en dotarse de una estructura administrativa hasta entonces inexistente y en subsanar las deficiencias de infraestructura de los niveles de Preescolar y EGB⁴⁵². En la presentación del primer número de la revista de la

Canarias, ni plan alguno de evaluación o investigación. Todo han sido movimientos de sístoles y diástoles, cambios de orientación y falta absoluta de una visión general del todo el proceso.

⁴⁵¹ Una visión puramente descriptiva del sistema educativo en Canarias, desde las transferencias hasta la implantación de la LOGSE, puede encontrarse en F. Hernández Guarch y D. Bordón Tarajano (1991).

⁴⁵² Sucesivas administraciones educativas han reprochado a este primer gobierno Autónomo el haber negociado a la baja las transferencias educativas, sin que se incluyera en las mismas el déficit histórico de Canarias con el resto de CCAA. El Coordinador del Área de Educación de ICAN y miembro del MRP Tamonante, Manuel Borges Ripoll, decía recientemente al respecto: «No descubrimos nada nuevo al recordar que la situación de la educación en Canarias cuando se producen las transferencias educativas en 1983 era deficitaria con respecto a la situación de la educación en el resto del Estado y que las negociaciones de las transferencias por el Partido Socialista (a la sazón en el Gobierno de la Comunidad) y el Gobierno central. Consecuencia directa de la mala negociación de la financiación de las transferencias educativas y para evitar las graves consecuencias sociales derivadas del secular retraso escolar en que se encontraba nuestra tierra, obligó a los sucesivos Gobiernos de la comunidad a realizar un esfuerzo económico que ha llevado a aportar, desde 1983 hasta la fecha, más de 300.000 millones de fondos propios de la

Consejería de Educación, *Ágora* (marzo de 1984)⁴⁵³, el Consejero, Luis Balbuena Castellano, un profesor de EEMM con un consolidado prestigio entre los enseñantes comprometidos en colectivos de renovación en las Islas, hacia la siguiente declaración de principios:

El logro de una sociedad más justa es el gran imperativo ético y político del Gobierno Autónomo. [...] La educación ocupa un lugar primordial, en la certeza de que el mejor medio de progreso es la elevación del nivel cultural, y por tanto, la mejor inversión es la destinada a educación, porque un pueblo culto es un pueblo libre. A nadie se le escapa que Canarias es una región con grandes desequilibrios sociales que en educación no ha tenido la atención que sería de desear: alto índice de analfabetismo, escasa cualificación profesional del trabajador, deficiente escolarización. [...] Canarias es un región deprimida. (Luis Balbuena Castellano, 1984: 3-4)

Este primer gobierno se propone potenciar la renovación pedagógica y la formación del profesorado. Pero sus esfuerzos en este campo se centran en la experimentación de la Reforma Maravall. Los MRPs consiguen, por primera vez acceder de forma estable a las subvenciones para la realización de actividades de perfeccionamiento. Hablando de los MRPs, el Consejero Balbuena llegó a afirmar «Nosotros no debemos darle la espalda a este movimiento que surge desde las mismas clases, con unos objetivos de mejora de la enseñanza admirables, entusiastas y generosos» (L. Balbuena C., 1984: 6). Pero una cosa era lo que se decía de cara a la galería y otra muy distinta lo que se pensaba realmente de los MRPs. Pienso que existió un enorme recelo, por la politización y actitud crítica de los MRP. Desde el seno de la Consejería, prevalecía la opinión de que la actividad de los MRPs era muy espontaneista y que no daba una respuesta planificada a las necesidades de formación.

Comunidad Autónoma con el fin de que nuestra gente no perdiera el tren de la cultura y del progreso» (M. Borges Ripoll, 1995: 5).

⁴⁵³ Los sociólogos de la Universidad de La Laguna, Blas Cabrera Montoya y Jorge Rodríguez Guerra, dicen de esta revista que: «surge como boletín informativo de apoyo a la Consejería de Educación. Su propósito es contribuir a aunar esfuerzos (padres, profesores, poderes públicos, etc.) tendentes a superar la precaria situación educativa de la comunidad autónoma. En la práctica, sin embargo, esta publicación tuvo mucho de órgano de propaganda de las realizaciones de la Consejería de Educación, sin ningún tipo de matices críticos hacia la misma y progresivamente su contenido se fue reduciendo a mera información dirigida a los enseñantes» (B. Cabrera Montoya y J. Rodríguez Guerra, 1994: 106). Llegó hasta el nº 9-10, con 2.000 ejemplares por número. A partir de 1987 es sustituida por un periódico mensual, *Canarias Educación*, con una tirada de 15.000 ejemplares, pero de muy corta vida. Vuelve a salir en 1988 con ese mismo nombre pero en formato de revista. A partir de 1993, cambia nuevamente de nombre y de formato, *Educación Canaria*, pero a pesar del cambio de diseño y de nombre, no cambia esencialmente su filosofía: crónica de los éxitos de las sucesivas administraciones. Algo muy provinciano y atufado.

Cosa que en cierta medida era cierta, pues el modelo de formación de los MRPs no miraba a las necesidades objetivas del sistema educativo, sino que partía de las necesidades de formación sentidas como tales por el propio profesorado. Desde la Administración no se dudó en potenciar organizaciones fantasmas del profesorado y se acometió el proyecto de implantación de los CEPs sin llegar a un consenso con las asociaciones y MRPs, como he contado más arriba. La opinión de las personas que he entrevistado es bastante crítica con respecto a este periodo:

—Y, por ejemplo, en la etapa del PSOE con respecto a Tamonante ¿qué supuso?

—Supuso una etapa más de enfrentamiento que de otra cosa, es decir, a nivel de negociación, de lo que suponía por ejemplo las subvenciones para la EV, la asistencia a Congresos y demás, fue una etapa de enfrentamientos total porque el PSOE sí que tenía clara la política que tenía que llevar a cabo con los MRPs.

—Pero ¿cómo la definirías tú?, ¿qué es lo que pretendían ellos?

—Sería un poco absorber, de hecho, el I Congreso fue subvencionado por el Ministerio, entonces también sirvió esta etapa un poco de revulsivo con nosotros mismos, es decir, nos habíamos acostumbrado a que nosotros decíamos blanco y que la Administración decía blanco o gris pero hasta cierto punto negociabas y conseguías lo que querías, esa etapa la verdad que a nivel de negociación fue bastante dura, es decir, para que entre nosotros se creara un espíritu de lucha de cara a la Administración. (Entrevista a Marimar Almeida Ossa, 1990: 68)⁴⁵⁴

Como consecuencia de las elecciones autonómicas del 10 de junio de 1987, cambia la composición del Parlamento de Canarias y el signo político del Gobierno: coalición entre el CDS, las AIC y AP. La Consejería de Educación recae en las AIC y que ponen al frente de la misma Enrique Fernández Caldas. El mandato de Sr. Caldas se caracterizó por la práctica paralización de las iniciativas en el proceso de Reforma y el retroceso en gran parte de las políticas de carácter progresista emprendidas por la administración socialista. Así mismo se caracterizó por la agudización de los conflictos en la enseñanza, de los que destacan dos: el conflicto de la "jornada única" y el conflicto universitario. El primero de ellos se precipitó cuando la Consejería abrió expediente administrativo a 27 directores de centros públicos de EGB, los suspendió de empleo y sueldo, los destituyó de su cargo y les prohibió la

⁴⁵⁴ Carlos Bathercourt va un poco más lejos e introduce algunas dudas sobre la estrategia seguida por el MRP Tamonante: «Claro, cuando aparecen los CEPs, estaban en esa actitud y no reflexionamos a fondo de lo que significa qué actitud tenemos que mantener en ese contexto. No supimos encajar. No supimos estar en nuestro lugar, correctamente colocados. Sino que fuimos reivindicativos a tope, puramente reivindicativos a tope. No entramos con una nueva estrategia, [...] al cual yo le puedo sacar algo, sin perder mi identidad. Con los CEPs, simplemente hacemos reivindicaciones de que tienen que estar en manos de todos, etc, etc, pero no hacemos una estrategia de cómo eso sea posible y copar esos Centros de Profesores. Para que esos centros fueran auténticos Centros de Profesores y no el ICE de la Consejería de Educación» (Entrevista a Carlos Bethencourt, 1990: 74).

entrada en los centros, a raíz de que estos centros hubieran tomado de manera unilateral la decisión de implantar la jornada única o continuada, con el apoyo de la comunidad educativa. Todas y cada una de estas medidas sancionadoras fueron revocadas por el Tribunal Superior de Justicia de Canarias con posterioridad a la finalización del conflicto. Fue un conmoción. La Consejería estuvo durante un mes ocupando la primera página de los periódicos locales; provocó innumerables paros del profesorado, intentos de mediación del Diputado del Común, encierro de las dos Juntas de Personal de la Enseñanza no universitaria en los locales de la Consejería en Santa Cruz de Tenerife, y debates sobre la situación educativa y el conflicto en el Parlamento Autónomo. Al final las presiones políticas para dar una salida a la situación llevaron a la Consejería a firmar un pacto con los sindicatos, a retirar las sanciones y permitir de facto la continuidad de la jornada en los centros que la habían iniciado. De todas formas, sin tanta virulencia, el debate sobre "jornada única" sólo se zanja durante el mandato de José Antonio García Déniz, en que todos los sectores educativos llegan a un acuerdo sobre el procedimiento para implantarla. El criterio mantenido por Tamonante sobre esta vidriosa cuestión descansa en la búsqueda de una solución socialmente sostenible, pedagógicamente consistente y laboralmente satisfactoria. Que debe ser una cuestión consensuada y decidida democráticamente por cada una de las comunidades educativas.

El otro conflicto que perturbó la vida educativa de las Islas y que tuvo una repercusión social mayor fue el de la aprobación de la Ley de Reordenación Universitaria de Canarias, por la que se creaban dos universidades de ámbito provincial y, por tanto la Universidad de La Laguna "perdía" sus centros en Gran Canaria. Se pasaba así de un modelo funcional, donde la Laguna tenía la tutela regional de las disciplinas científico-humanistas y la Universidad Politécnica de Las Palmas la de las carreras de tipo técnico, a un modelo territorial. Pero el fondo del debate social no era la "cuestión universitaria", sino el secular pleito insular. Una vez más las 60 millas náuticas que separan Tenerife de Gran Canaria se convirtieron en una fosa abisal presidida por la irracionalidad. Los centenares de miles de manifestantes de ambos lados —las mayores manifestaciones ciudadanas de la historia de Canarias— no lo hacían como manifestación de sus sensibilidad por el desarrollo cultural de sus instituciones, sino manipulados. Traigo este hecho a colación sobre todo para contrastar el valor de la cultura de solidaridad regional —o nacional— defendido por el Colectivo que estudio en estas páginas, como un valor ciertamente minoritario en las Islas. No porque la organización jugara ningún tipo de papel en el conflicto. En general las organizaciones de izquierdas mantuvieron la inevitabilidad de la creación de la Universidad completa e independiente de Gran Canaria, como una situación a la que se llegó por el abandono, falta de sensibilidad social de la autoridades académicas y políticas respecto a la democratización de un servicio

público como la universidad. «El pleito universitario sacude la estabilidad interna de los partidos políticos y la propia convivencia de los canarios —escribía un conocido periodista isleño en *El País*—. Es, sin duda, el talón de Aquiles de la unidad política y social de esta comunidad autónoma, al cabo de casi siete años de Estatuto. A primera vista los odios y pasiones que desata parecen desproporcionados [...] Quizá por ello refleje el grado de individualidad inherente a una sociedad insular fragmentada como la canaria» (Carmelo Martín, 1989: 1) Frente al arraigo secular del insularismo y la utilización malévolamente del enfrentamiento interinsular, la sensibilidad de un Movimiento como Tamonante, no deja de ser una cuestión ejemplarizante. Por aquel entonces en las Escuelas de Verano se debatían textos como el siguiente:

El tercer aspecto en que se apoya nuestra reflexión [sobre la necesidad de la Escuela Canaria Pública] está relacionado con la capacidad que tiene hoy nuestra cultura para recuperar su identidad, como elemento fundamental para sobrevivir como pueblo y, también, como un deber de contribuir al enriquecimiento del patrimonio universal que constituyen las culturas nacionales. La situación en que se encuentra la identidad del pueblo canario es bastante desgraciada, ha sido blanco a destruir a lo largo de cinco siglos. (Antonio Cabrera Expósito, 1985: 12)

"Jazz blues fussion": de 1990 a 1995

Tercera edad del colectivo⁴⁵⁵. Para "Tamonante" es, quizá, el periodo más delicado de su breve historia, marcado por la herida de un cierto declive, el abandono

⁴⁵⁵ Este periodo está hecho con los materiales (documentos, entrevistas, observaciones) recogidos de forma personal durante el estudio de campo y, por tanto, de los acontecimientos que directamente he vivido. Es el periodo en que se sustenta la construcción del trabajo. Propiamente hablando, constituye el contexto genuino vivido por los actores y este observador privilegiado que lo cuenta. Por eso lo dibujaré con moderación, al estar narrados aquí y allá, infinidad de veces. Sería abusivo anticiparlo todo aquí o recordarlo de forma prolongada. Por otra parte, soy consciente del artificio de convertir en un periodo unitario este lapso de tiempo, que no responde en justicia a los vaivenes de su acontecer. Pero esta es una convención más con la que juego. De alguna forma se ha de contar la vida y ésta, la de arreglarnos subdividiéndola en fases o etapas, a pesar de su precariedad, nos permite aproximarnos de manera imperfecta a lo ocurrido en estos años. Los acontecimientos que van del 1990 a 1995 son, pues, propiamente el contexto en el que se desarrolla mi trabajo y mi estancia en el campo.

de algunas personas consideradas como militantes históricos, y una amortiguada lucha fratricida⁴⁵⁶. Pero también es, en cierta medida, un momento de reflujo reflexivo y cálido, de meditación sobre las limitaciones, de replanteamiento de la función del propio Movimiento, de trabajo intenso y proyección pública de algunos de sus colectivos temáticos y de búsqueda sincera de su identidad. Los momentos de crisis suelen ser momento en que se pone de manifiesto la condición humana de las organizaciones. Esos momentos de crisis, de conciencia de impotencia, de debilidad, de marginalidad, son quizá momentos claves para comprender la naturaleza de una organización. Todo se descarna, se cuestiona, se da por perdido. Pero la conciencia del perdedor suele estar llena, no sólo de amargura, sino de lucidez y de una enorme entereza moral. El editorial del número 21 de *Tahor*, de finales del año 1994, recoge este sentimiento:

En diciembre de 1991 salió el último número. Ha sido éste un prolongado silencio, pero un silencio laborioso y reflexivo, una cura de humildad. Un silencio para repensarnos todo, para reagrupar fuerzas, para ver hacia dónde vamos. No ha sido un silencio ensimismado. Mientras tanto, la realidad no ha dejado de cambiar, de sorprendernos. Por eso en esta nueva etapa, que ahora comenzamos, queremos hacer de TAHOR un espacio compartido para el debate, el intercambio, la denuncia y el análisis de una realidad social y educativa cada vez más compleja. Y lo hacemos precisamente ahora, en el contexto del desvanecimiento de los grandes proyectos culturales, sociales y políticos. En el contexto de la proliferación conflictiva de valores. En la educación confluyen sectores diversos, ninguno de los cuales poseemos el monopolio de la certeza. Por eso TAHOR quiere seguir siendo una revista abierta, una plataforma plural para el debate de la izquierda social en Canarias, donde tengan cabida colectivos del profesorado, colectivos y movimientos sociales, partidos políticos progresistas y sindicatos de clase, que quieran tomar la palabra y hablar de la sociedad y de la escuela. (Editorial, *Tahor*, n° 21: 2)

En política educativa sigue mandando la Reforma. La aprobación parlamentaria de La LOGSE⁴⁵⁷ en octubre de 1990, marca la culminación y el inicio de otro período en la política educativa, una inflexión peculiar. Se aprueba en la sesión del Pleno del Congreso de los Diputados el 13 de septiembre de 1990 y se publica en el BOE el día 3 de octubre. Para el PSOE, esta ley es un proyecto de consenso, que cumple un

⁴⁵⁶ Situación de crisis que afecta a toda la organización en cuanto a la pérdida de militancia, bajo tono organizativo y disminución del número de asistentes a las actividades del Movimiento. Pero que, además, localmente se manifiesta de manera diferenciada en Tenerife y en Gran Canaria. Mientras en la primera se mantienen diversos colectivos temáticos (de seis a diez) y los órganos del Movimiento. En la provincia de Las Palmas de Gran Canaria la crisis general se combina con otros factores y se manifiesta de manera más aguda, cebándose y enquistándose de manera especial.

⁴⁵⁷ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de Octubre de 1990)

compromiso electoral asumido en la Elecciones Generales de 1989, de reforma la enseñanza extendiendo la escolaridad obligatoria e introduciendo cambios cualitativos en el Sistema Educativo; resultado de un largo proceso de experimentación y debate, es, también, el resultado de un amplio acuerdo con las CCAA. Por lo menos esa es la opinión cualificada de Jerónimo Nieto, Coordinador Federal de Educación de la Comisión Ejecutiva Federal de PSOE (1990: 29-30). Quien parecía tener meridiana-mente claro el sentido de la LOGSE era el, por entonces, Consejero de Educación de Canarias, Juan Manuel García Ramos⁴⁵⁸, que pasará a la historia insular como el Consejero que homologó al profesorado, y, de paso, le creó un quebradero de cabeza más al MEC⁴⁵⁹.

⁴⁵⁸ J. A. García Déniz, del Partido Socialista, que le sucedió a los 20 meses de mandato, en unas declaraciones nada más tomar posesión de su cargo, también parecía tener claro el imperativo básico de la LOGSE, que «intenta corregir las deficiencias educativas y potenciar el aprendizaje de la enseñanzas que respondan a las auténticas demandas del mercado laboral». Claro, que en esas ocasiones solemnes las personas se dejan llevar por el entusiasmo emprendedor y arbitrista: «Estamos decididos a promover estudios sobre el fracaso escolar en las Islas, y para ello vamos a apoyarnos en la infraestructura preexistente, en concreto en el Departamento de Didáctica, la Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Laguna (sic) y el Consejo Escolar de Canarias». En ese Departamento, por lo que yo sé, aun esperan la convocatoria para abordar tan arduo asunto. Puestos ya a prometer, también hizo alguna declaración de interés sobre financiación de la Reforma y el estado mental del profesorado: «El consejero reiteró que el ministro de Educación, Javier Solana, le trasladó el pasado mes de julio a Jerónimo Saavedra su predisposición a fortalecer la financiación a la Comunidad Autónoma para atender la tarea educativa. Las necesidades extras de financiación para aplicar la LOGSE en Canarias están cifradas en unos 60.000 millones de pesetas. "Falta muchísimo por hacer, pero creo que el profesorado canario está mentalmente preparado para acometer la Reforma» (todas las citas están tomadas de *El Día*, 17 8 91: 5).

⁴⁵⁹ Juan Manuel García Ramos sucede como Consejero de Educación a Enrique Fernández Caldas, en noviembre de 1989 y su mandato dura hasta julio de 1991. En un debate organizado por la XVIII EVC, bajo el título de "Doce años de política educativa autonómica", con la presencia de los consejeros de Educación de los sucesivos Gobiernos de Canarias (ver la crónica de Cándida Carballo en *La Gaceta de Canarias*, 10 9 95: 18), Juan Manuel García Ramos contó lo siguiente: El Ministro Solana lo perseguía telefónicamente para que no homologara al profesorado en Canarias de la forma en que se iba a hacer, porque esa medida suponía "una bomba de relojería" para el resto de CCAA y para el MEC. Pero más dura fue la batalla contra sus compañeros de gobierno. Tamaño esfuerzo —contaba, en un exceso de modestia, el esforzado exconsejero— dieron con sus huesos en el Hospital General y Clínico. Claro, el acto se prestaba a todo tipo de inmodestia y como dijo alguien muy próximo a mí: «Se trata de no dejar que otros escriban por nosotros, nos digan lo que tenemos que hacer y cómo. Se trata de que nadie nos cuente nuestra propia historia. En resumen: tenemos que rescatar nuestro pasado para poder comprender mejor nuestro presente e intentar cambiarlo, desde nuestras propias raíces. Se trata de una labor colectiva: la reconstrucción de la historia social de la escuela del pueblo de nuestras islas». (Ver *Apéndice 22*, donde aparece el texto del fax que el MRP envía a D. Enrique Fernández Caldas, invitándole a la mesa redonda).

Desde el año 1983, en todo el Estado se planteó la necesidad de una Reforma de las Enseñanzas no Universitarias. El nuevo marco constitucional español unido a nuestro ingreso en la CEE y a la global revolución de los conocimientos científico-técnicos y humanísticos, de los saberes, de las sensibilidades, hacía necesaria una transformación de nuestro Sistema Educativo en sus cometidos y extensión de cultura, de transmisión de saberes, y de formación para el mundo laboral. Sobre todo en lo que se refiere a este último extremo. Expertos de la UNESCO y de otros organismos educativos y culturales han calculado que la mayor parte de los nuevos empleos que se necesitarán dentro de quince o veinte años consistirán en aplicaciones técnicas de conocimientos que en la actualidad sólo está, como mucho, en germen o en hipótesis. [...] En esa línea de trabajo y análisis, seguiremos pensando que Canarias, desde su realidad geográfica, su personalidad cultural, su europeísmo secular, su tradición y sus expectativas económicas, debe apropiarse de tal oportunidad de cuestionamiento de todo el Sistema Educativo y concederse un modelo que, sin perder de vista la propuesta ministerial, profundice con rigor en nuestras propias circunstancias y en nuestros afanes más definidos. Sería conveniente que todas las voces de la comunidad Educativa de Canarias se incorporaran, sin pérdida de tiempo, a esa elaboración contrastada de un modelo educativo cohesionado y diseñado desde Canarias (J.M. García Ramos, 1990: 33-34)

¡Un modelo educativo canario! Éste parecía ser un señuelo con cierto atractivo para un sector de la sociedad canaria y del profesorado. Pero la propuesta pasó absolutamente desapercibida. Nadie se interesó por el asunto. Es más, la propia Consejería no quiso, no supo, no pudo explicar en qué consistiría ese "modelo canario", o "desde Canarias". Por otra parte, la efímera vida política de la mayoría de los consejeros evita que puedan consolidar estrategias propias para la Comunidad a medio plazo, así que básicamente su función se cifra en gestionar y reproducir las grandes líneas de la política ministerial⁴⁶⁰, con algún aditamento de carácter cosmético. Pero este es un comentario marginal y malicioso. Lo que García Ramos capta como esencial del nuevo marco legal es la conexión entre el sistema educativo y el nuevo marco de relaciones económicas y laborales. Y para muchos ese es el núcleo "modernizador" de la LOGSE, además de la consabida prolongación de la escolaridad, que nadie discute. El Consejero, no obstante se olvida de criticar el reducido margen de competencias que otorga a las CCAA "con competencias plenas"; se olvida de la rigidez estructural que dibuja la Ley y su afán homogeneizador; y finalmente olvida, algo que la Ley también olvida que es lo relativo a la financiación, que hace de cualquier reforma un ente gaseoso y un ramillete de buenos deseos. La

⁴⁶⁰ De agosto de 1983 a julio de 1987 ejerce las funciones de Consejero de Educación de Canarias Luis Balbuena Castellano, 4 años de mandato; de julio de 1987 a noviembre de 1988, Enrique Fernández Caldas, 1 año y 4 meses; de noviembre de 1988 a julio de 1991, Juan Manuel García Ramos, 1 año y 8 meses; de julio de 1991 a marzo de 1993, José Antonio García Déniz, 1 año y 8 meses; y desde abril de 1993 a la actualidad José Mendoza Cabrera, 3 años.

LOGSE no contempla garantía alguna que asegure la financiación de la Reforma Educativa, omisión, que como se ha visto después, hipoteca la propia Reforma. A pesar de lo cual el Ministro de Educación, el polifacético y pragmático Javier Solana, cifraba las virtualidades de la Ley en varios logros fundamentales⁴⁶¹:

La totalidad de los españoles van a ver ampliadas notablemente sus oportunidades de mejorar el nivel de educación y formación en los próximos años. No sólo va aumentar en dos años la escolaridad obligatoria, lo que supone una elevación considerable de la formación básica, sino que además desde la temprana infancia hasta la edad adulta se van a generalizar las ocasiones de aprender [...]. Esta democratización del saber es un objetivo fundamental de la Reforma Educativa y a la vez del bienestar de nuestro pueblo, que por sí solo justifica los ingentes recursos humanos y materiales que va a emplear. [...] Va a renovarse, también, con la Reforma Educativa, el papel de cada uno de los protagonistas de los enseñanzas. Distintas Administraciones Educativas van a definir el contenido de las enseñanzas de acuerdo con las peculiaridades culturales de cada Comunidad Autónoma, respetando los aspectos comunes que exija la igualdad de todos los españoles. Cada comunidad educativa va a poder determinar un currículum más ajustado a las necesidades del entorno de cada centro. Y finalmente, los equipos de centros van a ver ampliada considerablemente su capacidad de decisión en lo que toca a la programación y desarrollo del currículum. Todo ello nos acerca al tercer aspecto de la renovación, que conlleva la reforma proyectada, es decir, la renovación pedagógica. Se trata de renovar los contenidos, los modos de enseñar y la propia organización de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. (J. Solana Madariaga, 1990: 8)

La Ley señala los fines generales del sistema educativo, los principios en los que éste se sustenta, así como los tipos de enseñanzas que componen el sistema educativo español. Reserva para el Gobierno de la nación la capacidad de legislar los contenidos mínimos comunes para todo el Estado (Art. 4.2) y define cada una de las modalidades de enseñanza, etapas, ciclos y niveles que componen el Sistema Educativo. En la descripción de las etapas, enumera los objetivos de cada una así como los criterios metodológicos, de evaluación y acceso, y el tipo de profesorado que la imparte: Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria⁴⁶², Bachillerato.

⁴⁶¹ Tampoco se olvidó el ministro de los MRPs en esta alocución. Esta vez los colocó como esforzados luchadores por la legitimidad democrática de la dirección de los centros (sic): «Me gustaria destacar de manera especial el papel de la función directiva, manteniendo su legitimidad democrática por la que tanto han luchado los movimientos de renovación pedagógica, y ofreciendo programas para la formación de los equipos directivos a la vez que apoyos a la vez que apoyos para un gestión eficaz» (J. Solana Madariaga, 1990: 8).

⁴⁶² La Ley tiene aspectos anecdóticos realmente jocosos, si no fuera porque constituyen pinceladas de una composición general que confirma la concepción instrumental del conocimiento, ¿Qué quiere decir si no, que se enseñará «el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico»? (Arts. 20.4 y 26.d de la LOGSE)

Formación profesional, Educación especial, Enseñanzas artísticas (música y danza, arte dramático, artes plásticas y diseño, y enseñanza de idiomas), y finalmente, regula de manera genérica la Enseñanza de personas adultas. El título cuarto y quinto abordan respectivamente las medidas relacionadas con la calidad educativa y la compensación de las desigualdades educativas. Este es, a grandes rasgos, el contenido de la Ley.

Nuevamente como ocurrió con la LODE, el Consejo General de Educación Católica, la FERE y la CONCAPA, bajo el patrocinio de la Conferencia Episcopal Española, promovieron una campaña contra la Ley criticando el abandono de la formación humanística y moral y la conculcación del derecho a la "libertad de enseñanza"⁴⁶³. En realidad se trataba de manifestar su protesta por la inconcreción sobre el derecho a las subvenciones y por la no obligatoriedad de la enseñanza de la religión en horario lectivo. Pero en régimen de conciertos, como se ha podido comprobar con posterioridad en absoluto estaba amenazado. En todo caso, como afirmaba Blas Cabrera:

¿Es que sólo se puede adquirir conocimiento científico a través del método científico?
¿Dónde estaba el senador Quintanilla para que le leyera a sus compañeros de escaño "El mito de ciencia" o "Adversus ingenieros" o "El estatuto epistemológico de la ciencias de la educación"?

⁴⁶³ Mariano Fernández Enguita, decía a propósito de este debate promovido por la jerarquía eclesiástica que, «no conformes con que las leyes reconozcan ya el derecho de los padres a decidir el lavado de cerebro de sus hijos y a que éste sea financiado con fondos públicos, todavía consideran imprescindible que tenga el mismo rango que cualquier materia científica y que se eleven al máximo los costes personales de escapar de él. Es también el de la ofensiva de la patronal privada por conseguir que el Estado financie el nivel preescolar, o que no cree centros donde ya existen centros privados, que forma parte de una concepción general según la cual los centros públicos no deben competir con los privados sino conformarse con un humilde papel subsidiario, recogiendo lo que aquellos desechan» (Mariano Fernández Enguita, 1991: 73). Según J. Gimeno Sacristán (1995: 15), el proceso de crecimiento de las clases medias y el aburguesamiento de la clase trabajadora, cuestionan las finalidades clásicas del sistema educativo público: educación universal, prácticamente asegurada; socialización política para la integración nacional, degradada en un proceso de descentralización y auge de los particularismos; socialización cultural de valores, garantizada hoy por otros medios más eficaces; defensa del pensamiento laico, devaluado con el auge del poder de las religiones y vuelta a la vida privada; acceso a la cultura, que hoy con medios económicos es más fácil y divertido hacerlo fuera del sistema educativo; para la base social que sustenta a los gobiernos actuales lo que les mueve a apoyar tanto a la educación privada o pública es la posibilidad de movilidad social para las clases medias emergentes, aspiración que contagia a las clase más bajas. Todo esto en el horizonte de la conformación de la nueva estructura laboral basada en la importancia del dominio del conocimiento. Esto es lo que justifica la presión sobre el sistema escolar de mayor educación y de más escolarización. Y la petición de calidad tiene además de una explicación económica una explicación cultural: la demanda de que la escuela sea capaz de transmitir las claves para la interpretación cultural de tanta información desconectada y desestructurada.

Los mutuos beneficios que para las fuerzas en litigio se derivan de este enfrentamiento son tan evidentes, que hacen dudar de que el mismo sea auténtico, máxime si tenemos en cuenta que el Gobierno y la Conferencia Episcopal mantienen contactos, al más alto nivel, para consensuar todos los temas importantes. Como ocurrió con la LODE, el conflicto le sirve al Gobierno para movilizar a su alrededor al "anticlericalismo histórico" y, en consecuencia, darle barniz progresista a un Anteproyecto que deja mucho que desear y recuperar, de paso, parte de la credibilidad perdida en su base social. Pero, sobre todo, se logra alejar la atención del grueso del articulado [...] evitando que se reflexione y se discuta demasiado acerca de cuestiones como la ausencia de financiación, su escaso contenido emancipador y, en fin, el progresivo distanciamiento de colectivos de enseñantes y sindicatos, que apoyaron inicialmente con su trabajo y sus ilusiones este proceso de reforma, una vez que unos y otros tomaron conciencia de la incapacidad de la misma para transformar la escuela pública o de que el Anteproyecto reintroduce y normaliza la carrera docente y acaba con cualquier esperanza de conseguir el "cuerpo unico". (Blas Cabrera Montoya, 1991: 80)

Para el profesor Cabrera el análisis de la LOGSE le lleva a un conjunto de evidencias que ponen de relieve su debilidad. Primero la constatación de que la aparición de la LOGSE y de todo el proceso que le precede, como una oportunidad perdida para el debate social profundo sobre la enseñanza en este país, opinión que es, por otra parte, bastante generalizada⁴⁶⁴. La conclusión artificial del periodo de experimentación impidió, de hecho la posibilidad de reformar la enseñanza y evaluar sus resultados comparativamente al desarrollo de la misma, como se hizo en otros países que introdujeron reformas de tipo comprensivo⁴⁶⁵. Aquí se rompió de forma

⁴⁶⁴ «En vísperas de su implantación, el primer gran éxito de reforma es haber escapado al debate de fondo. Ya es muy evidente la insuficiencia de los presupuestos, pero si la opinión pública se convence de la finalidad democratizadora del cambio, quedarán justificados los errores» decía recientemente J. Ardanuy (1996). ¿Se quiere o no conservar la escuela pública como centro del sistema formativo general de este país? La gestación de la LOGSE no ha podido vencer el escepticismo generalizado del profesorado y, paralelamente, haber superado la débil implantación social de que goza. Se preguntan los editorialista de *Cuadernos*. Si esto es así debería contemplarse la transformación de otros ámbitos de la vida social, económica y política, porque «los servicios sociales históricamente consolidados como públicos, y la escuela es uno de ellos, corren el riesgo de perecer arrasados por el viento del poderoso discurso neoliberal que cuestiona la legitimidad de todo lo que no es "eficaz y competitivo". El primer acoso lo recibe el Estado mismo; luego le siguen los servicios sociales más débiles. El resultado es un darwinismo social que afecta también a la educación» (Editorial *C. de P. n°181*). Para Blas Cabrera (1990: 88-89) gran parte de la responsabilidad de la situación de abulia y desilusión del profesorado es también consecuencia del mensaje transmitido por ese estereotipo de sociología de la "reproducción" que exime de responsabilidad al profesorado sobre su trabajo.

⁴⁶⁵ Tal fue el caso de Alemania con las escuelas integradas de la República Federal (J. Baumert, 1989: 65-90), o las escuelas secundarias comprensivas en Inglaterra y Gales (D. Halpin, 1989: 91-109).

abrupta ese proceso y las autoridades administrativas y los políticos fueron presa de un raptó legislador, obsesionados por crear normas de gran rango jurídico. La concepción prescriptiva y técnica se puso de manifiesto en este proceso de manera descarnada. Dentro de los parámetros de la concepción técnica del cambio, una vez hecha la norma de carácter general, todo es coser y cantar, por lo que no es de extrañar que florezca el reino universal del *decreto*, como si la realidad educativa se pudiera transformar de la noche a la mañana, como se cambian las franquicias, las normas de tráfico o el color del uniforme de la Policía Nacional⁴⁶⁶.

Para Blas Cabrera (1988; 1991) sería un error deducir el contenido progresista de una reforma exclusivamente del contenido normativo que la regula o "del discurso explícito que la acompaña". Ilustrativo al respecto resulta el tratamiento de la igualdad de oportunidades y la adecuación educación/empleo, que aparecen como elementos ideológicos de retórica legitimadora, estando la una al servicio de la otra. El sistema educativo ni potencia la igualdad ni se puede adecuar al mercado. La igualdad de oportunidades es además un concepto que ha evolucionado con el tiempo. En el contexto de la LGE se refería a la cualificación de la población en sentido extenso, hoy significa cualificación para una oferta de empleo cambiante, reducido e inestable. Introducir estos elementos en un contexto donde la evaluación de los sujetos cumple fundamentalmente funciones de segregación y jerarquización equivale al mantenimiento de las desigualdades dentro del sistema educativo.

La diferencia con respecto a la LGE estriba en la creación por parte de la LOGSE de un tronco común, al extenderse la escolarización obligatoria hasta los 16 años y la prohibición de repetir más de un curso a lo largo de la escolaridad obligatoria. Pero la optatividad es un instrumento que atenta contra el principio de posponer la elección temprana. Si realmente se hubiera querido luchar en contra de las desigualdades de origen se hubiera implantado la obligatoriedad de la Educación Infantil.

La educación profesional seguirá siendo la de una enseñanza de segundo rango dentro del sistema educativo, a pesar de la propaganda que se hace sobre este asunto. Al no poderse acceder a la FP de grado superior desde la FP de grado medio sino desde el bachillerato, éste se convierte en un tipo de enseñanza terminal. La FP superior en una válvula de salida para aliviar la presión de la escolarización

⁴⁶⁶ No tardarán en aparecer los decretos de calendarios y mínimos (Calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo, Real Decreto 986/1991, de 14 de Junio, BOE de 25 de Junio de 1991; Real Decreto 1.006/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, B.O.E. 26-6-91; Real Decreto 1.007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria B.O.E., 26-6-91). Proceso normativo en cadena que continúa y se duplica con la legislación propia de las CCAA.

universitaria. Pero el origen de la falta de democratización del sistema educativo es algo tan viejo como la pervivencia de la doble red de escolarización :

Desde nuestro punto de vista el gran drama de la educación en España, y que la Reforma y la LOGSE ni siquiera abordan es la división entre escuela pública/escuela privada o, más concretamente, escuela pública/escuelas privadas (confesionales, laicas, concertadas, etc). Dada la importancia que tiene, porcentualmente hablando, pero sobre todo en cuanto lugares de enclausamiento y de distinción, la diferenciación que se produce, casi desde la cuna, entre quienes acceden o no a la misma, es la primera y más importante que se da en España a niveles de enseñanza y sobre la cual se llevan a cabo todas las demás divisiones y segregaciones en educación. La famosa "doble red", enseñanza técnico-profesional y formativa, que ha servido en todo Occidente para que los sociólogos críticos afinaran sus armas contra el clasismo de la escuela, es en España secundaria. Con mayor precisión, es una división que se da en el terreno de la escuela pública, es decir, entre, más o menos, el 50% de la población escolar porque el resto y está preservado por su "lección escolar" de subdivisiones de mas gusto. (Blas Cabrera Montoya, 1990: 86)

A partir de la aparición de la LOGSE la política educativa se centra en dos cuestiones: el desarrollo normativo de esa ley básica⁴⁶⁷ y una serie de medidas destinadas a la difusión de la Reforma. Dentro de la primera de ellas cabría destacar la elaboración de los mínimos curriculares, la configuración de plantillas —proceso

⁴⁶⁷ En el año 1991 aparece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo; las normas por las que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; las normas por las que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria; los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de Régimen General no Universitarias; los aspectos básicos del curriculum de Educación Infantil; en Canarias, los *Diseños Curriculares de Canarias*: entre 1991 y 1992 la Consejería de Educación de Canarias publica el equivalente a los DCB del MEC "adaptados" a la realidad canaria. Publicación que consta de 22 volúmenes referidos a Educación Infantil, Educación Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En 1992 aparece la regulación de la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanza de régimen general y su uso en los centros docentes; el curriculum de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Canaria; las normas para la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias; la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, dicta instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria; la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, da instrucciones para la impartición de materias optativas en los centros que van a implantar anticipadamente la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en el curso 1992/93; el MEC saca las famosas "Cajas rojas" de Infantil y las "Cajas rojas" Educación Primaria. En 1993, aparece el Reglamento orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria; el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (B.O.E. 6-7-93); el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, etc. Esto no es más que un muestra selectiva del esfuerzo normativo de las Administraciones para la puesta en marcha de la Reforma (ver *Apéndice 13*, para las referencias concretas de las normas).

de adscripción, aún no concluido y que pende como una espada de Damocles y acreditación—, la imposición de dinámicas en torno al diseño de los PCC y los PEC. En el transcurso de la implantación de la LOGSE los MRPs mantuvieron una postura crítica con respecto a las limitaciones de su desarrollo práctico. Esta posición crítica oscila entre la crítica "constructiva" al proceso de implantación, moviéndose siempre en el límite de las posibilidades que ofrece la Ley y el temor a ser identificados con las críticas y el inmovilismo de derechas y, por otro lado, el rechazo de los presupuestos que subyacen a todo el proceso de Reforma y la crítica más radical a sus métodos. Se ponen así de manifiesto las distintas "sensibilidades" con respecto a la Reforma. Por ejemplo Adarra, dedica un número de *Adartzale*, a estudiar de forma monográfica la LOGSE: «La complejidad de la Ley que tenemos entre manos, requiere un análisis serio y por partes. No queremos caer en una valoración global que la descalifique o bendiga con simpleza. Hemos tratado de diferenciar los distintos aspectos que tiene la Ley. Hemos tratado de desbrozar los diferentes aspectos que recoge la ley, diferenciando lo que consideramos pueden ser avances, aspectos positivos, conflictivos, de difícil desarrollo, o de dudosa puesta en práctica» (*Adartzale*, Documento, marzo-1991:1). Por ejemplo, se está de acuerdo con los principios y fines que propone, pero se difiere de la definición restrictiva que da de curriculum; se acepta la división en etapas, pero se difiere en la formulación de las atribuciones del Estado a la hora de definir los mínimos, etc. Esta fórmula, ciertamente gradualista y ponderada tiene la ventaja de ver de manera pormenorizada la opinión del Movimiento sobre esta Ley básica, pero evita el ofrecer una caracterización general de la Ley en aras de no caer en la simplificación. La FMRPC⁴⁶⁸, en un documento más amplio, del que resumo los títulos de los epígrafes, se enumeraban algunas de las condiciones que se exigían a la implantación de la LOGSE en 1993, en Cataluña:

1. El calendario de implantación de la Reforma se debe cambiar atendiendo a criterios educativos.
2. La Reforma ha de disponer de recursos necesario para su desarrollo. El aumento de los actuales recursos ha de estar acompañado de corresponsabilidad en su utilización, racionalización y distribución.
3. El mapa escolar que recoja todos los aspectos que se deban planificar, consensado con el conjunto de la comunidad educativa, es un instrumento imprescindible para consolidar los principios educativos de la Reforma.

⁴⁶⁸ Estos epígrafes que aparecen el texto están entresacados del documento de la FMRPC: "La implantación de la LOGSE en Cataluña. Posición de los MRPs. Documento nº2, marzo de 1993".

4. Las diversas etapas educativas han de asumir de forma específica los principios educativos recogidos en la LOGSE.
5. La mejora de la calidad educativa depende del trabajo que se desarrolle en cada uno de los centros.
6. La autonomía de los centros reconocida por la LOGSE se ha de desarrollar en los aspectos económicos, pedagógicos y de gestión para que pueda ser más real y efectiva.
7. Se ha de revalorizar el trabajo del profesorado que hace docencia con los alumnos. El perfil del profesorado ha de construirse en base a los aspectos positivos ya existentes y en el reconocimiento, a todos los efectos de sus funciones específicas.
8. La formación permanente se ha de descentralizar y acomodar a las necesidades e intereses del profesorado y de los centros.
9. La racionalización y flexibilización del horario y de la jornada escolar podrán ayudar a consolidar el trabajo de los centros y del profesorado.
10. La regulación y financiación de las actividades complementarias, los comedores escolares y las actividades extraescolares, son aspectos que no se pueden dejar de abordar.
11. Queremos que Cataluña ejerza plenamente sus competencias en educación.
12. La educación ha de pasar a ser un objeto de debate social, para hacer posible la implicación del conjunto de sectores sociales en la mejora de la educación de los futuros ciudadanos.
13. La evaluación de un elemento básico del sistema educativo. Todos los niveles desde la Administración hasta los distintos sectores de las comunidades han de evaluar sus metas.
14. Para que la Reforma Educativa se pueda realizar es necesaria también la reforma en profundidad de la Administración. Esta reforma deberá basarse en una descentralización real.
15. Un tejido organizativo consolidado dará riqueza al sistema educativo y aumentará sus potencialidades.

Mientras que, por ejemplo la FREMPA, en el transcurso del XV Encuentro (Tenerife, 1994)⁴⁶⁹, presentaba un texto de resolución final que fue rechazado por un

⁴⁶⁹ Cuando José Mendoza Cabrera, Consejero de Educación de Canarias, tomó la palabra en la sesión de apertura del Encuentro, muchos de los miembros presentes de los MRPs, no daban crédito a lo que oían: «Para Canarias, esta coyuntura histórica tiene una especial relevancia para la configuración estructural y el proyecto de futuro de nuestra nacionalidad, en el que la educación está llamada a ocupar un destacado lugar. [...] Tres son

estrecho margen de votos donde se decía: «La configuración de las plantillas, los procesos de adscripción, el diseño definitivo de la red de centros y el mapa escolar, la FP y los nuevos bachilleratos, salud laboral, jornada, concurso de traslados, ... todo ello, es aún una incógnita en la mayoría del Estado y llevado a cabo con un secretismo que lo aleja de cualquier procedimiento democrático, está apareciendo en algunos puntos con modelos administrativos alejados del proyecto de Escuela Pública de los MRPs y los sectores progresistas. Ello nos obliga a ir adoptando un distanciamiento cada vez mayor de la reforma del Gobierno e irnos preguntando ya: ¿después de la LOGSE qué? También, la propuesta cultural-pedagógica que emana de la LOGSE y sus desarrollos posteriores (Decreto de enseñanzas mínimas) están muy alejados de las propuestas de renovación pedagógica de los MRPs: el modelo curricular oficial es cerrado y tecnocrático, burocrático y centralista, excesivamente psicologicista, fundamentado en un modelo de sociedad que no se critica y al que pretender servir, como escasa o nula. [...] Mientras la carrera docente y la elaboración de los PCC están teniendo efectos demoledores sobre cualquier diseño mínimamente coherente, no hay indicio de voluntariedad por parte de las Administraciones de desarrollar las condiciones mínimas para la renovación pedagógica del profesorado (recursos adecuados, potenciación de equipos estables, revisión y reducción del horario lectivo para facilitar la tarea de reflexión y formación, etc.). El modelo de perfeccionamiento tiene las mismas características que el modelo de diseño curricular: en lugar de centrarse en la investigación desde el centro y la problemática del profesorado, se basa en la impartición de cursos dirigistas dedicados a transmitir las propuestas de la Administración. Por ello, los organismos encargados de su función han devenido en su mayoría en centros expendedores de certificados (potenciado por el tema de los sexenios). Todo ello en conjunto, las carencias iniciales y la situación actual, nos mueve a proponer ya un rechazo al desarrollo actual de la LOGSE, [...] y a proponer un trabajo global para los MRPs centrado en profundizar los modelos culturales (ideológicos, sociales, pedagógicos) incardinándose con el resto de los movimientos

los macroobjetivos que esta Consejería se ha trazado en materia de política educativa: 1. La consecución de Una Escuela Pública Canaria de calidad, abierta, plural, participativa y solidaria. 2. El favorecimiento, desde el sistema educativo, de la reducción de las desigualdades escolares de origen sociocultural y económico. 3. El establecimiento de un gran Acuerdo Canario de Educación entre todos los sectores de la comunidad educativa y el resto de agentes sociales en torno a la defensa y promoción de la Escuela Pública Canaria. [...] Frente a las posiciones, oficiales o no, que plantean el carácter marginal de lo MRPs y su falta de espacio en el actual marco de la educación, optamos por un reconocimiento institucional de los mismos, conscientes de la necesidad de su reflexión crítica y de sus aportaciones alternativas, así como la importancia de preservar y potenciar las fórmulas de autoorganización del profesorado para el avance cualitativo del sistema» (Tahor, 21: 7-9).

sociales que hoy optan por un modelo social superador del modelo capitalista actual» (*Valoración global de la Reforma*, presentada por la FREMPA al Pleno del XV Encuentro de MRPs, Tenerife, 1994)⁴⁷⁰. Estas dos maneras de enjuiciar la Reforma, estarán también presentes en el MRP "Tamonante", como tendremos ocasión de ver en el Capítulo cuatro de este trabajo.

En marzo de 1995 "Tamonante" celebraba, en el seno de su Escuela de Invierno un debate sobre "neoliberalismo y escuela" en el que se observaba cómo se estaba pasando del ciclo cuantitativo de desarrollo del sistema educativo al ciclo cualitativo. Quería esto decir que en el transcurso del desarrollo de la Reforma Educativa se iba dejando atrás la discusión y las medidas de política educativa relacionadas con el crecimiento de la red de centros públicos, la urgencia de las inversiones en infraestructura, los esfuerzos en contratación de personal, el debate sobre la Ley de financiación

⁴⁷⁰ Imposible reflejar todas y cada una de las opiniones de los MRPs del Estado. Encuentro pullas refrescantes, por ejemplo, en la revista *Aula Libre. Por una práctica libertaria de la enseñanza*, del MRP aragonés del mismo nombre: «Nuestro inevitable Ministerio de Educación, con poca ciencia, parece no darse cuenta de que sólo afrontando valientemente la formación de "nosotros mismos", la renovación profesional y pedagógica del profesorado, dará viabilidad a la Reforma. Después de haber delineado meticulosamente la otra orilla (con apoyo de un adefésico andamiaje verbal, infestado de "curriculaciones") se niega a construir los costosos puentes que hacia esa orilla permitiera el paso. La formación del profesorado es uno de esos imprescindibles puentes, hacia una auténtica Reforma. Si no se levanta este puente, seguiremos huyendo estérilmente a través de autopistas de papel, portando intocable a ese profesorado convencional y autoritario del que se pretende huir» (*Aula Libre*, 54, 1991: 7). Citaría otros documentos tales como: MRPs de Catalunya (1991). L'aplicació de la reforma a l'Escola Rural. Conclusiones de les VII Jornades d'Escola Rural. Temes de Renovació Pedagògica, 4, 69-87; MRP "Adarra" (1992). Reflexiones desde Adarra sobre: El acuerdo político para el pacto escolar; El comienzo de la Reforma; MRP "Adarra" (1992). Adarra y el debate sobre el diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. *Adartzale*, abril, 1-12; MRPs de Catalunya (1992). Projecte 100 Mesures. IV Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Temes de Renovació Pedagògica, 8, 7-10; MRPs de Catalunya (1993). La Implantació de la Reforma a Catalunya. Posició dels Moviments de Renovació Pedagògica. Document número 2. Temes de Renovació Pedagògica, 11-12, 3-15; MRPs de Catalunya (1993). Per un Horari i Jornada escolar: pedagògicament positius, laboralment raonables i socialment satisfactoris. Temes de Renovació Pedagògica, 11-12, 17-33; MRPs de Catalunya (1993). El Professorat: el seu treball i la Renovació de l'Escola. Manifest de la XV Trobada de la Confederació de Moviments de Renovació Pedagògica. Cuenca, Maig de 1993. Temes de Renovació Pedagògica, 11-12, 35-44; MRPs de Catalunya (1993). El Tractament dels valors des d'Una Perspectiva Intercultural. Mesa Específica de Educació Intercultural. Confederació de Moviments de Renovació Pedagògica. XIV "Encuentro" de MRPs, Cuenca, maig de 1993. Temes de Renovació pedagògica, 11-12, 45-71; Fedaració de MRP de Catalunya (1993). La implantació de la LOGSE a Catalunya. Posició dels Moviments de Renovació Pedagògica. Document nº2, març de 1993; Marc Unitari de la Comunitat educativa. Per un Horari i Jornada escolar: pedagògicament positius, laboralment raonables i socialment satisfactoris. Butlletí informatiu 2. Febrer 1993; etcétera.

de la Reforma, la discusión en torno a la necesidad de subida del tanto por ciento del PIB en educación hasta un 6 o un 7%, etc. Mientras se abandonaba o pasaba a segundo término este debate, imperceptiblemente se iniciaba el debate, mucho más ideológico y distractor, de los aspectos cualitativos de la educación, comenzaba el ciclo cualitativo de las políticas neoliberales: mínimos curriculares homogéneos para todo el Estado, sistemas de evaluación de "calidad" del producto de la educación, adaptaciones curriculares, proyectos educativos de centros, etc. En el Editorial de Tahor del número 22 se dice:

La política del MEC y el seguidismo de algunas Administraciones Autónomas, parecen precipitarse por esta pendiente: no es otro el sentido de la reconversión de la Reforma en la creación de un "currículum nacional" homogéneo (decretos de mínimos) y el desarrollo de los Institutos de Evaluación y Calidad como sistema de control; las "77 medidas" y el impresentable "Anteproyecto de Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros". Estamos de lleno dentro de la engañosa política de calidad, que supondrá el progresivo deterioro de lo público y lógicamente de la Escuela Pública. En Canarias, con una población cada vez más fragmentada e insolidaria, donde las desigualdades sociales aumentan de forma alarmante —el reciente Informe del Instituto de Canario de Estadística, nada sospechoso de izquierdismo, no deja ningún margen a la frivolidad—, la irrupción de las políticas neoliberales, causarán un daño profundo en las clases populares y las políticas sociales. Si además van acompañadas de o impulsadas por los sectores más conservadores de nuestra sociedad se avecinan tiempos difíciles para nuestra escuela y para nuestro pueblo. A esta situación nos ha conducido el desarrollo de políticas sociales y educativas que no se basan en la lógica del servicio público y en la defensa de los más desfavorecidos. Pero estas políticas se han desarrollado, también, con nuestra complacencia o inhibición. En el campo educativo, la desmovilización del profesorado, pone de manifiesto el implacable proceso de domesticación a que hemos sido sometidos. Por eso hoy, en el orden del día, debe estar la defensa y la ampliación de las conquistas sociales amenazadas. (MRP "Tamonante", Editorial Tahor, 22: 2-3)

Y es que, precedidas por la publicación, en enero de 1994, de las llamadas "77 medidas para mejorar la calidad de los centros" (ver Escuela Española, nº 3174, 20/1/94; C. de P. nº 223)⁴⁷¹ el MEC presenta en 1995 el Proyecto de Ley Orgánica de

⁴⁷¹ Esta medida tiene todos los visos de querer demostrar, por parte del MEC que se hace política educativa: ante el cambio constante de calendario de implantación de la LOGSE (ver J. Badía, 1993: 72-73), las penurias, recortes presupuestarios y negativa a suscribir una Ley de Financiación; y, en fin, el escepticismo generalizado que se cernía sobre la Reforma en general, pero particularmente, sobre la capacidad de la Administración de implantar con garantías la Secundaria Obligatoria y la nueva red de centros. En mayo de 1993, el ya por entonces Secretario de Estado de Educación, Alvaro Marchesi, hizo un anticipo y un panegirico de las "77 medidas" en el XIV Encuentro Estatal de MRPs de Cuenca, donde fueron duramente contestadas por los asistentes en el diálogo posterior a su intervención. Las críticas se centraron, sobre todo, en la propuesta ministerial de profesionalización de la dirección de los centros docentes. En un momento dado de la

la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), conocida como *Ley Pertierra*, que entra en vigor, tras superar de manera ajustada los trámites parlamentarios el 20 de noviembre de 1995 (BOE 21/11/95). Para los MRPs esta es la ley de la "contrarreforma educativa". J. Gimeno Sacristán no tiene reparos en decir que «lo sorprendente es que el equipo de gobierno actual se adelante a la propuesta que seguramente abanderará la derecha una vez forme gobierno, solo que con más coherencia ideológico-práctica que la que ahora nos vemos obligados a afrontar» (J. Gimeno Sacristán, 1995: 15)⁴⁷². Ésta, es una Ley oportunista que trata de vender rigor y evaluación del profesorado, de los centros educativos y del alumnado y que por lo tanto remite la responsabilidad del buen funcionamiento del sistema al profesorado, sin que nunca se habla del gasto público que está dispuesto a hacer el Estado, que sigue siendo renuente a proyectar la financiación de un sistema público de calidad. Vivimos un proceso de desprestigio de lo público y se ha erosionado la imagen de la educación pública, proceso del que no son ajenos determinadas posiciones corporativas del profesorado. La tendencia descentralizadora, desreguladora amparada bajo el discurso de la autonomía, parece concluir que lo importante es la decisión de un sector del profesorado sobre la configuración propia del curriculum escolar, con un débil sentido democrático y participativo de este proceso. Es decir sin la presencia de un proceso de participación democrática radical. La autonomía se convierte en el discurso fácil que no llega hasta sus últimas consecuencias, pues si esto ocurre ¿por qué no liberaliza la elección de centros públicos para que compitan entre

discusión Marchesi mostró su incompreensión ante la hostilidad manifiesta de los presentes, pues lo que él presentaba como medidas de mejora cualitativa del sistema educativo, era interpretado como acentuación de los rasgos más regresivos de la Reforma. Yo estuve presente en ese debate y lo que se ponía de manifiesto era la divergencia de puntos de vista entre los MRP y la política del MEC.

⁴⁷² En el mismo sentido Felix Angulo analizaba todo el ciclo legislativo del PSOE desde esta perspectiva cuando decía: «Si tomamos como ejemplo la acción legislativa más sobresaliente de los últimos quince años, podemos considerar abiertamente a la LODE, como la ley educativa que "definitivamente" legitima en nuestro país, tal como decíamos antes el ideal de *ciudadanía* implícito en la extensión de la escolaridad de masas, escolarización que a su vez, refrenda y consolida; mientras que la LOGSE es una ley que en cierta medida actúa de puente entre uno y otro ciclo, pero que, principalmente, introduce, de modo inapelable en el sistema educativo español, las exigencia y necesidades del ciclo cualitativo. Como se ha señalado en otros lugares. De esta última ley, destacan tanto su hincapié en un curriculum centralizado, como, así mismo, la exigencia de una estructura de control sobre la actuación del sistema educativo, pero especialmente de los rendimientos, los docentes y las escuelas. En conexión con estas cuestiones sería necesario situar la creación de Instituto Nacional de Evaluación y calidad y las "77 medidas", recientemente publicadas. Una vez establecido todo ello, viene de suyo la creación del mercado (o supermercado) educativo, en el que las escuelas podrán disputar su cuota de clientes en razón de la eficacia de los medios elegidos y la "calidad productiva" generada» (F. Angulo Rasco 1995: 31).

si?

Entienden los organizadores que la Escuela Pública se ve amenazada por las política neoliberales que afectan a la totalidad de los servicios públicos y que ponen de manifiesto la crisis del Estado de Bienestar. "Pero ésta —dicen— es la crónica de una muerte anunciada, porque en estos años de triunfante consolidación democrática, la ideología neoliberal no ha hecho más que engordar a unos pocos y hacer estragos en el cuerpo social y en el alma encogida de la izquierda". Para los convocantes, "la educación también ha probado la misma medicina. Hemos contemplado cómo se hace una Reforma sin dinero (LOGSE); cómo se crean universidades privadas, ni muchas ni pocas, sino las suficientes; cómo una ley orgánica consagra la existencia de dos redes de enseñanza, y con dinero público se recompensaba a la privada (LODE); cómo no se ha avanzado nada en la gratuidad, mientras se cedía, por ejemplo, a la voracidad de las multinacionales del libro de texto. Hemos asistido a una progresiva reconversión tecnocrática de la educación y a un paulatino auge del autoritarismo (LOPEGCE) y la extinción de la presencia ciudadana. La crisis de los servicios públicos y de la enseñanza pública comenzó hace más de una década y, por supuesto, no es un privilegio exclusivamente nuestro". (Comunicado de prensa de "Tamonante". XVIII EVC, 20/6/95)

Pero las referencias textuales de Tamonante a la Reforma no constituyen un tratado exhaustivo, ni están hechas de grandes documentos que aborden de manera sistemática todos sus aspectos, sino, más bien pequeños aportaciones, editoriales, artículos periodísticos de ocasión⁴⁷³. En suma de reflexiones siempre al hilo de la experiencia que el propio movimiento va adquiriendo durante el proceso de desarrollo de la propia Reforma. Para las "grandes" alternativas el MRP parece conformarse con los documentos genéricos procedentes de los Encuentros y Congresos⁴⁷⁴. Esta

⁴⁷³ En Tamonante se ha elaborado, en los últimos tiempos, dos Informes descriptivos para los Encuentros Estatales de MRPs del año 1993 y para el de 1994. En este segundo se admitía que «Este Informe es absolutamente descriptivo. Los compañeros que lo han realizado hubieran deseado disponer de más tiempo para buscar información sobre muchos de los aspectos apenas esbozados. Prometemos seguir profundizando. Sobre muchas de las políticas, estrategias, medidas concretas, sobre la propia filosofía y concepciones curriculares de nuestra Administración, mantenemos discrepancias profundas que no hemos reflejado en el Informe. Que conste». El informe abordaba 1. ASPECTOS ESTRUCTURALES: 1.1 Mapa Escolar, 1.2. Ratios/aula, 1.3. Especialistas, 1.4. Equipos de apoyo externo: A.- La Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), B.- Coordinadores/as de CEPS y de recursos, C.- Programas de Innovación, D.- Equipos de apoyo y recursos de zonas rurales, E.- Profesorado de acciones específicas de compensación educativa, F.- Servicio técnico de orientación escolar y profesional, G.- Equipos Multiprofesionales, H.- Servicios de inspección, 2. CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN. 3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO. 4. INSTRUCCIONES PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO. 5. DISEÑO CURRICULAR BASE. EJEMPLIFICACIONES Y MATERIALES.

⁴⁷⁴ Algunos de los documentos que abordan aspectos parciales de la Reforma elaborados por "Tamonante" o por alguno de sus colectivos, son los siguientes: Colectivo Harimaguada* (marzo, 1990). Coeducación y Reforma. *Tahor*, 17, 4-5; MRP "Tamonante" (marzo, 1990). Los ejes de la Reforma en Canarias. *Tahor*, 17, 2; MRP "Tamonante" (marzo,

situación fue también objeto de autocrítica del propio colectivo, en el sentido de constatar una cierta incapacidad para abordar un trabajo de esa embergadura⁴⁷⁵. En todo caso los documentos con mayor fuste, sobre este tema fueron las ponencias del I Congreso de Tamonante (LP diciembre de 1991).

¿Difiere en algo la política educativa de la Consejería de Educación de Canarias, durante este periodo, con respecto a la que se hace en el resto del Estado? Ya he aludido anteriormente a esta cuestión, en el sentido de que las grandes líneas de política educativa coincidieron con las del MEC. No obstante conviene recordar algunos hechos diferenciales. El periodo que estudio en este apartado ocupa cinco años y supuso el paso de tres administraciones educativas distintas: las dos primeras de 20 meses de duración y la tercera que se prolonga hasta la actualidad, 24 meses⁴⁷⁶.

1990). Jornadas de Coeducación y Reforma. *Tahor*, 17, 3; Coordinadora de Colectivos, Sociedades y MRPs de Canarias (marzo, 1990). Escrito dirigido al Director General de Ordenación Educativa donde se critica los procedimientos empleados para la elaboración del Plan General sobre la Reforma en Canarias y el Plan de Formación del Profesorado; MRP "Tamonante" (septiembre, 1990). Por una Reforma progresista. *Tahor*, 18, 2; MRP "Tamonante" (1990). Los ejes de la Reforma en Canarias. *Tahor*, 17, 2; MRP "Tamonante" (1990). Jornadas de Coeducación y Reforma. *Tahor*, 17, 3; MRP "Tamonante" (abril, 1993). Informe sobre implantación de la Reforma en Canarias. Aportación al debate de la Mesa de Curriculum de la Confederación de MRPs, para el XIV Encuentro Estatal de Cuenca. Doc. mecanografiado; MRP "Tamonante". (mayo 1993). Una visión crítica de la Reforma. *La Gaceta de Canarias*, 28 de mayo de 1993; MRP "Tamonante" (mayo, 1994). Informe sobre la situación de la Reforma en Canarias. Documento presentado en el XV Encuentro Estatal de MRPs, celebrado del 13 al 16 de mayo en el Puerto de la Cruz. Tenerife. Doc. mecanografiado (ver Apéndice 66). También existen artículos firmados por personas concretas del Movimiento relativas a este tema, que se pueden considerar conformadoras de la opinión no sólo personal, sino que expresan el sentir de algún sector del Movimiento, aparecidas, muchas de ellas en *Tahor* o en algún otro medio: Alvarez, N. (noviembre, 1985). Reforma, que algo queda. *Tahor*, 5, 44; Alvarez, N. (diciembre, 1986). La reforma de la Enseñanzas Medias. *Tahor*, 8, 41; Arencibia Arencibia, J.S. (diciembre, 1987). De la innovación a las reformas. *Tahor*, 11, 25-30; Alcaraz, J. y Pérez, A. (mayo, 1989). Contribución a un análisis de la Reforma en Canarias. *Tahor*, 15, 3-5; Velázquez Manuel, F (diciembre, 1991). Matemáticas y Reforma. Consideraciones generales; *La Provincia*, 9/9/92. La XV Escuela de Verano inicia hoy sus cursos en torno a la reforma educativa; *La Provincia*, 10/9/92. XV Escuela de Verano. La Reforma no es la panacea de la escuela, según Juan Yanes. "Muchos profesores se resisten a ser devorados por el sistema", afirmó, p.20; *Canarias* 7, 11/9/92. Los docentes creen que la LOGSE será "agua de borrajas". XV Escuela de Verano de Canarias; Borges Ripoll, M. (1995). La aplicación de la Reforma Educativa en Canarias (I). *La Gaceta de Canarias*, 23 11 95, 5.

⁴⁷⁵ De todas formas, este parece ser un mal que afecta a la generalidad de las aproximaciones a la Reforma. La mayoría, por ejemplo, de profesores universitarios que la abordan recurren al formato de artículo, de mayor o menor extensión, pero siempre de unos márgenes limitados, nunca tratando todos y cada uno de sus aspectos, ni su evolución histórica a lo largo de toda la década pasada.

⁴⁷⁶ La Administración educativa autonómica, desde el año 1983 en que se producen las primeras transferencias no ha cesado de crecer. Aún asumiendo el hecho de que la gestión

En 1990 se produce la homologación retributiva del profesorado no universitario. Cuestión que desactiva un agravio comparativo histórico del profesorado con respecto al resto de los funcionarios. Pero es que, además, la homologación se produce como un acto de justicia, como el saldo de una deuda, no como ocurrirá en el resto del Estado que introduce el elemento espurio de los sexenios ligados a horas de formación⁴⁷⁷. Se reactiva el proceso de Reforma, abandonado —nadie sabe por

técnica de la administración es inevitable y que, incluso, es un servicio público fundamental para garantizar el funcionamiento de la educación en condiciones de racionalidad burocrática y eficacia, no parece que se hayan alcanzado cotas de profesionalización que garantice su normal funcionamiento. Me explico. La entrada de cualquier nueva Administración, como consecuencia de los sucesivos cambios de gobierno, ha supuesto el trasiego de entre cien, doscientos o trescientos docentes —la cifra exacta es un "secreto de Estado" celosamente guardado porque sirve de arma arrojadiza en la lucha interpartidista— en puestos de las diferentes direcciones generales. Los docentes se convierten así en directores generales, técnicos, jefes o coordinadores de servicios, asesores, responsables de programas, incluso, en administrativos. Si todos los puestos claves y la gran mayoría de puestos intermedios están ocupados por estas personas designadas por criterios de confianza política, cualquier cambio político que se produce en la cúspide de la pirámide supone la paralización de actividades anteriores, el aprendizaje y el inicio otras nuevas o su continuación, después del periodo de adaptación. Si, además, cuando sin cambios de gobierno, se producen cambios de titularidad de las direcciones generales, por ejemplo, estos suelen llevar aparejados nuevas designaciones y ceses en los niveles inferiores. De tal forma que la interinidad, la disrupción, la falta de coordinación, la inestabilidad, suele ser la imagen habitual que trasmite la Administración Autónoma. Parece ser que uno de los cometidos del recién creado Instituto de Evaluación y Calidad Educativa de Canarias, será la evaluación del funcionamiento de la Administración. Sería ejemplarizante que así fuera. De todas formas el panorama que he dibujado lo que pone de manifiesto es que junto a la brevedad de los mandatos a que somete la compulsión electoral a los promotores de la política educativa, se junta la debilidad de la estructura organizativa de la propia administración que necesita hacer leva de maestros y colocarlos como improvisados administradores. Lo cual, en el caso de que quisieran y supieran, impide desarrollar políticas educativas consistentes a largo y medio plazo. Lo normal es que las administraciones que entran se encuentren atrapadas por problemas exclusivamente de gestión. En el *Apéndice 48*, aparece esbozado lo que podríamos llamar el sistema externo de apoyo a la escuela, donde se cuantifica el número de personas que está en cada servicio o programa y que no tiene docencia directa.

⁴⁷⁷ El PSOE canario, y su portavoz parlamentario José Antonio García Déniz —que posteriormente ocuparía la Consejería de Educación de 1991 a 1993—, se opusieron de forma virulenta al proyecto de homologación, cambiando progresivamente de posición hasta apoyarla con muchas reticencias, quizá por la inminencia de las elecciones autonómicas. La oposición a esta medida —innecesariamente crispada, en un anticipo de los que serían los excesos verbales y la ausencia de formas que caracterizaron el período de mandato del Sr. García— se basaba en argumento de tipo hacendístico y de insolidaridad con el resto de CCAA (12.000 millones de pesetas supuso la homologación). En declaraciones posteriores a la concesión de la homologación, el tipo de argumentación que se utilizó fue ligarla a la mejora de la calidad de la enseñanza, en un intento de demostrar lo que los técnicos llaman la "hipótesis de causalidad docente". Cuestión que al mencionado Sr. García —que alardea de no saber quién fue Lorenzo Luzuriaga—, supongo

qué⁴⁷⁸ — durante el mandato de Fernández Caldas y los hace en dos direcciones: se intensifica la tarea de diseño del contenido de la Reforma en las diferentes etapas y se elabora un plan de formación del profesorado. Ninguna de estas dos líneas de trabajo se hizo de manera negociada, sino dentro del más estricto estilo burocrático de actuación. El resultado más tangible de este esfuerzo fueron los *Diseños Curriculares de Canarias* y la puesta en marcha de cursos de difusión de la Reforma. Area, Guarro y Marrero, en el artículo citado sobre los diez años de Reforma educativa en Canarias, afirman al respecto:

No se ha dado participación a numerosos sectores educativos (profesorado, colectivos, MRPs) y consiguientemente no se ha ilusionado a los mismos en el proyecto de Reforma Educativa. Esa pudo ser una gran oportunidad no aprovechada en su momento. ¿Por qué? ¿Falta de voluntad política? ¿Incapacidad de quienes tenían esas responsabilidades? ¿Imposibilidad de abordarlo? En este sentido la elaboración de los Diseños Curriculares de Canarias fue un buen ejemplo de lo que estamos sugiriendo: se adoptó, con algunos matices, el modelo de diseño curricular del MEC (conocido como los DCB) pero sin ofrecer críticamente una propuesta alternativa. Asimismo el proceso de elaboración de los diseños curriculares canarios se apoyó, quizás en exceso, en los miembros de un Gabinete Técnico, sin que en estas tareas participaran suficientemente el profesorado, grupos sociales y otros agentes del sistema educativo. [Esta ausencia] ha provocado en muchas ocasiones la desorientación de los profesionales educativos, la confusión de los mismos, y lo que es más grave, la no implicación del profesorado en la Reforma, en que muchos docentes consideren que la misma es una imposición administrativa que pasará con el tiempo y que poco tiene que ver con sus problemas reales. (M. Area, J. Marrero y A. Guarro, 1994: 23)

El mencionado Gabinete Técnico de la Reforma, creado en 1985 que llegó a tener en septiembre de 1986, 26 coordinadores de apoyo a los 19 centros experimentales de Reforma del CS de la EGB y a los 11 centros experimentales del Bachillerato General y el Bachillerato Superior. Durante el periodo 1988-91 fue encargado de la

que no le importará demasiado.

⁴⁷⁸ La revista *Tahor* se hacía eco de la situación tan "rara" que supuso el paso de esa administración: «Carece de una línea de definición política en el campo de la enseñanza. No es sólo la improvisación y el parcheo de recién llegados, con que se justifican, sino el desconcierto que se advierte en los responsables educativos de no saber realmente qué es lo que quieren hacer. Una cosa sí parecen tener clara: rechazar lo que haya iniciado el PSOE, lo que les ha llevado a deshacer lo poco que se haya podido hacer. De la prepotencia anterior se ha pasado a un no saber hacia donde tirar, con continuas desautorizaciones de los cargos inferiores y falta de decisiones políticas. [...] Es preocupante connotar: frenazo y desconcierto en la Reforma Educativa» (Editorial de *Tahor*, 11 (diciembre 1987), 2). La cosa llegó a extremos verdaderamente irrisorios: el profesorado de Las Palmas llamaba al Viceconsejero de Educación que residía en esa Isla con el apodo de "922", que es el prefijo telefónico de la provincia de Tenerife, donde residía el Consejero, porque no hacía nada sin llamarlo previamente.

elaboración de los Diseños de Canarias en las diferentes áreas. Pero lo que resulta más sorprendente es que no se conectara esta actividad, no ya con el profesorado en general, como censuran Area, Guarro y Marrero, sino que no se conectaran con los 402 proyectos de innovación⁴⁷⁹ aprobados por la Consejería en ese periodo. Sobre los proyectos de innovación se desconoce prácticamente todo: ni hubo seguimiento y apoyo a las personas que los realizaban, ni se propició intercambios de experiencias o la creación de redes para el apoyo mutuo, ni se difundieron entre el resto del profesorado. Todo funcionó de manera descoordinada, de tal forma que proyectos de innovación iban por su lado, la experimentación de la Reforma por otro y las actividades institucionales de formación por otro. «Nos encontramos que en los últimos diez años se han realizado más de mil proyectos en toda la Comunidad y que salvo contadas excepciones no conocen sus resultados el resto del profesorado» (F. Martínez Navarro, 1994: 24). Exactamente se subvencionaron 1.675 proyectos por un total de 438.850.000 pesetas (ver Apéndice 11).

En el periodo de García Déniz se acomete un ambicioso programa de formación del profesorado, pero sus posibles méritos se vieron ensombrecidos, por una desafortunada política de dureza contra las pretensiones del profesorado. Es un mandato que no se distingue, precisamente por su defensa de la enseñanza pública, proyectando una imagen de conflicto permanente frente a la "voracidad" ilimitada de los sindicatos y del profesorado, como se decía desde instancias oficiales⁴⁸⁰. Los

⁴⁷⁹ Los proyectos de innovación fue una modalidad de desarrollo profesional, iniciado por el MEC en 1983

⁴⁸⁰ Según Cándida Carballo fue «el consejero que más enfrentamientos verbales tuvo con los dos rectores y al que los sindicatos de la enseñanza tacharon de desprestigiar su cuerpo» (Cándida Carballo, 1995: 18). *La Provincia*, en su ejemplar del día 1 de abril de 1993 insertaba una noticia sobre unas declaraciones de la FETE-UGT, en estos términos: «La Federación de Enseñanza del sindicato FETE-UGT ha acusado abiertamente al Consejero de Educación, José A. García Déniz, de actuar de forma "autoritaria y demagógica" además de adoptar unilateralmente medidas antisociales. Tras indicar que tanto el talante de García Déniz como el del Director General de Personal, [...] durante su paso por la legislatura "ha estado carente de tacto y de diálogo hacia las representaciones sindicales y hacia el profesorado en general» (*La Provincia*, 1 4 83: 18). La chispa se encendió por motivos diversos, oferta pública de empleo, jornada escolar... «El consejero socialista afirmó: "confío en que mi sucesor en el cargo no se pliegue ante las demandas del profesorado canario, y más concretamente del sindicato mayoritario en este sector, el STEC» (*La Gaceta de Canarias*, 30 3 93: 20). Todo un carácter. Desde Tamonante, hubo pocas ocasiones de hablar con los altos cargos de esta Administración. Daban todas las facilidades para no recibir a los MRPs. Los mensajes los mandaba el Movimiento a través de la prensa local: «¿Qué le pedimos a la Administración? Le pedimos que confíe en el profesorado, en el alumnado, en los padres y madres. Que no se sume a ninguna campaña de linchamiento moral de la enseñanza pública» (Tamonante: Decálogo para hacer buenos Proyectos Curriculares de Centros, *La Gaceta de Canarias, Campus*, 26 3 93: II). Recientemente Manuel Borges Ripoll, en nombre de ICAN, glosando algunos de los logros

críticos con respecto a este período censuran de forma especial el que la Administración que le sucedió tuviera que habilitar, en Consejo de Gobierno, un crédito especial de 2.000 millones para pagar una deuda comprometida con la enseñanza concertada⁴⁸¹. Pero no todo fueron desaciertos, decía que esa Administración se tomó cierto interés en la formación permanente del profesorado. Desarrolló un programa basado en dos modalidades de formación que la propia Administración denominó como *formación intensiva* (cursos de actualización científico-didáctica, cursos para equipos directivos y cursos de especialización), y *formación extensiva* (seminarios permanentes, grupos estables y equipos de centro) como modalidades centradas en la autoformación⁴⁸². Los objetivos de ambas modalidades estaban marcados por la necesidad la aplicación de LOGSE. No obstante no fueron objeto de negociación con el profesorado, primando en ellos un modelo transmisivo.

de la actual Consejería, recordaba la firma del "pacto de estabilidad" que afecta a 3.000 profesores, como un avance en la dignificación social de la enseñanza en Canarias, y añadía: «en este punto para ser fieles a la verdad cabe recordar que el último Consejero de Educación del Partido Socialista, el Sr. García Déniz, conocido por su política de descalificaciones permanentes del profesorado y de desprestigio de la Escuela Pública, pretendió, sin éxito afortunadamente, negar la posibilidad de tal pacto» (*La Gaceta de Canarias*, 23 11 95: 5).

⁴⁸¹ La hipótesis que se baraja en los mentideros políticos achaca esta *debilidad* hacia la enseñanza concertada en la variación que se quería introducir en la proporción tradicional que ha mantenido el sistema educativo canario entre *pública privada-concertada*, del 80/20 (donde la concertada tiene el 18% y la privada el 2%), para pasar a una relación del 60/40, en favor de la concertada. El argumento que estaba detrás de esta tendencia, que se apuntó entonces, era la necesidad de abaratar los costos de la implantación de la Reforma.

⁴⁸² Alguna de estas fórmulas tuvieron notable éxito entre el profesorado, como puede verse en los datos que aparecen en el *Apéndice 11*, sobre agrupaciones del profesorado. En el *Informe sobre el estado de la situación del sistema educativo. Curso 92-93* (1995), del Consejo Escolar del Estado, se puede leer al respecto: «Las actividades de formación durante el curso se desarrollaron en diversos frentes. En primer lugar se constituyeron 221 Seminarios Permanentes de Formación tanto en Educación Infantil y Primaria como en Enseñanzas Medias. Previa convocatoria se constituyeron 177 Grupos Estables de Formación [...] Asimismo la Comunidad efectuó numerosos cursos de actualización didáctica al objeto de preparar al profesorado de cara a la elaboración de los proyectos curriculares que prevé la LOGSE. [...] En el presupuesto de la Comunidad para el año 1993 se destinaron a actividades de Formación del Profesorado un total de 766.478.000 Ptas.» (Consejo Escolar de Estado, 1995: 371). La explicación "teórica" de la nueva propuesta de formación permanente del profesorado apareció en tres libritos publicados por la Consejería de Educación de Canarias (1992) bajo los títulos, *Formación del profesorado. I Fundamentos; Formación del profesorado, II Planificación 92-93; e Innovación Educativa. I CEPS y Programas*. Libros que muestran una debilidad teórica extrema, pero que tienen el acierto de proponer una serie de estrategias de formación que conectan con un sector muy amplio del profesorado. El esquema de formación responde también a una combinación de los dos modelos que analiza en un extenso artículo M^a. Lourdes Montero Mesa (1987: 327 y ss) sobre la formación en servicio del profesorado.

Hace una década, la ausencia de políticas de formación del profesorado, convertía en un ejercicio superfluo hablar de política o de políticas de formación permanente del profesorado por parte de la Administración educativa. Hoy, sin embargo, creemos que es necesario hacer una reflexión sobre el conjunto de medidas que las instituciones públicas y en concreto la Consejería de Educación toman con respecto al tema de la formación. En el transcurso de estos últimos años hemos pasado de la inexistencia de ofertas de formación para el profesorado a una situación en la que la variedad y la cantidad de ofertas se ha multiplicado de forma exponencial. Por ejemplo, el Consejero, García Déniz, destacaba como más relevante en su primer año de gestión el hecho siguiente: "Nos hemos centrado en un aspecto fundamental que es la formación del profesorado y la puesta en marcha de los seminarios permanentes que han movilizado a cuatro mil profesores. En la actualidad pretendemos dar una nueva estructura a los centros de profesores, a los grupos estables y equipos docentes, volcando la actividad hacia la formación de los profesores que más lo necesiten en función de los ritmos de aplicación de la LOGSE" (Entrevista aparecida en la revista *Educación Canaria*, 7, 1992, p.3). Otra cuestión diferente es la oportunidad, calidad e intencionalidad de la formación que se ofrece desde instancias oficiales. Cuestión, evidentemente, clave para hacer una valoración adecuada de cuál es la situación de la formación en Canarias, hacia qué tipo de profesional se camina, qué papel jugamos los colectivos autónomos y cuál es el grado de adecuación de la formación que se ofrece a las demandas del profesorado, a las necesidades de los centros y a las urgencias de la sociedad canaria. [...] Podríamos rastrear, no sin dificultades, el modelo o los modelos, que subyacen a las prácticas de formación desarrolladas por la Administración, pero resulta, sin duda, una tarea engorrosa. La dificultad estriba en que no existen documentos donde la Consejería defina de forma sistemática estos supuestos. Un intento, desde nuestro punto de vista frustrado, lo constituye la colección de opúsculos que ahora está editando la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Frustrado en el sentido de que por ejemplo el librito titulado *Formación del profesorado. I Fundamentos*, dedica sólo cuatro páginas a hacer un esbozo de modelo de formación y el resto, hasta veinte, a una descripción de las modalidades de formación. Es decir, a hacer una enumeración del tipo de estrategias de formación que está desarrollando, sin demasiadas finuras, ni distinciones teóricas. [...] Un modelo tecnicista, centrado en las prescripciones de la Reforma y en las urgencias por desarrollar determinados productos exigidos por la misma: PEC, PCC. (La Formación del Profesorado en Canarias: Una visión crítica desde el MRP "Tamonante". Borrador I. 1992)

Pero no todo el mundo compartía esta visión. En el citado trabajo de Francisco Martínez Navarro, se expresa la opinión contraria: «En el curso 1992-93 se realiza una reestructuración de la propia Consejería de Educación, pasando a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, encargada de implantación del nuevo Sistema Educativo y la Formación del Profesorado [...]. Se camina hacia un modelo de perfeccionamiento del profesorado más en consonancia con las necesidades del nuevo Sistema Educativo que se pretende transformar, produciéndose una evolución del modelo de "experto" que da soluciones alejadas de los problemas de la práctica, hacia el modelo de "profesorado investigador", que con las orientaciones oportunas elabora su propio conocimiento a partir de la experiencia en el aula» (Francisco Martínez Navarro, 1994: 24). Desde Tamonante se negó este carácter, pero se comprendía que

algo estaba pasando para que cientos de profesores y profesoras de las Islas asumieran estas propuestas de la Consejería de Educación. Desde la propia organización se observaba que muchas personas militantes activos del MRP dinamizaban, sobre todo los grupos estables y los equipos de centro, al tiempo que las EVC se quedaban medio vacías y los colectivos de Movimiento no crecían con la celeridad y el gigantismo que lo hacían los de la Administración. Esta situación le lleva a cuestionar las propias estrategias del Movimiento. Así en el documento que sirvió de base a las Jornadas de Octubre de 1992, se dice lo siguiente: «Precisamente una de las razones que se aducen para explicar la poca participación [en las EVC y en los colectivos] es la rigidez de los esquemas organizativos que nosotros mismos hemos fomentado. ¿Dónde está la gente? Pues hoy, parecen estar en seminarios permanentes, en grupos estables, en equipos de centro, como asesores en los CEPS, como miembros del STOEV, en la UTP, como liberados en los sindicatos, como miembros de un *programa*, como gabinetes técnicos, como inspectores, etc. (Otros, simplemente y aunque parezca mentira, siguen en su centro). ¿Estas personas, pueden y deben trabajar en Tamonante? La respuesta es obvia. Pero para eso "Tamonante" tiene que ofrecer una estructura diversificada. Tiene que superar cualquier atisbo de sectarismo. Para eso "Tamonante" tiene que hacer un esfuerzo de creatividad y hacer sentir a esas personas que es válido el trabajo que realizan en esos sitios y que pueden aportar cosas desde la realidad en la que lo desarrollan diariamente. O es que, por ejemplo, desde la inspección ¿no se puede desarrollar una actividad crítica y comprometida en la transformación de la realidad educativa?...» (Tamonante, "Oh, témpora", octubre, 1992). La preocupación del MRP en esta época se centra en la reflexión sobre las estrategias de acción del propio movimiento, y las políticas de la Administración⁴⁸³.

¿Pero cuales fueron los momentos claves del Movimiento durante este periodo que he calificado de "crisis con sordina y reflexión"? En la XII EVC (1989), se había tomado el acuerdo de iniciar un proceso de confluencia y si era posible de unificación del MRP "Tamonante" con el resto de grupos y sociedades de profesores de las Islas. Durante el año 1989 se intensifican los contactos entre Tamonante y las sociedades de Profesores con motivo de la elección de representantes en el Consejo Escolar de Canaria. Estos contactos permiten tomar la iniciativa y proponer al resto de Colectivos

⁴⁸³ Soporté con un cierto estoicismo los malos momentos que durante esta época vivió el Movimiento, pero en *Diario*, se reflejan algunas dudas sobre las posibilidades de seguir adelante y sobre la viabilidad del proyecto de los propios colectivo. Así, por ejemplo, el día 10 de febrero de 1993, escribí: «La mayoría de los acontecimientos del MRPs parecen teñidos por el sino del fracaso. Todo son oportunidades perdidas, frustraciones acumulados, tentativas inconclusas. Toda esto está, sin duda, más cerca de la acción humana imperfecta, está quizá más cerca de la condición humana de toda organización y por lo tanto de una enorme cercanía y proximidad, que no sé si seré capaz de contar».

el iniciar un proceso de discusión para la formación de un único MRP en las Islas con el nombre de Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de las Islas Canarias. Después de esos contactos que comienzan en enero de 1990, se logra crear una comisión que redacta un proyecto de congreso para la creación de una Federación, donde se discutiría la alternativa de Escuela Pública, la Reforma del Sistema Educativo y los Estatutos de la Federación. Por distintos motivos este proyecto se frustra. La Asamblea de la XIII EVC, de septiembre de 1990, se pensó convertirlas en unas Jornadas previas al Congreso, pero en el trascurso del debate un sector critica abiertamente la precipitación con la que se ha montado el Congreso y se pide que previamente se celebre un primer Congreso de Tamonante, antes de cualquier otra iniciativa⁴⁸⁴. El grado de confluencia entre un conjunto de grupos dedicados a la renovación fue relativamente grande, pues por entonces se firmaron comunicados y se mantuvieron contacto con la Administración bajo la denominación de "Coordinadora de Colectivos, sociedad y MRPs de Canarias", e incluso "Gestora de la Confederación de MRPs de Canarias". En estas conversaciones y contactos participaron: SODIAC, Sociedad de Filosofía Clavijo y Fajardo, Sociedad de Profesores de Francés Boris Vian, APEMEC (Rapisarda), Colectivo EE "Aprender Juntos", Seminario de EE de Jinamar, Colectivo "Caña Dulce"⁴⁸⁵.

Al hilo de esta discusión aflora la crisis interna más grave del Movimiento en Canarias que repercute sobre todo en Las Palmas de Gran Canaria. Como toda crisis tiene orígenes múltiples pero consecuencias, hasta cierto punto, devastadoras para una organización débil como es el MRP. La Asamblea de afiliados celebrada durante la EV de 1990 se desarrolla en un clima de mutuas acusaciones sobre incumplimiento de acuerdos previos y otro tipo de reproches⁴⁸⁶. El debate de fondo era el "modelo de Escuela de Verano" y la forma de tomar decisiones en el seno del Movimiento. Este, como hemos visto, no era un debate nuevo, pero los acontecimientos hacían que se

⁴⁸⁴ Como muestran algunos de estos documentos siguientes: "Carta a Sociedades y Colectivos invitando a una reunión sobre Congreso de MRPs de Canarias" (Tamonante: 4/1/90); "Proyecto de Estatutos de la futura Federación de MRP de las IC" (Tamonante, 1990); "Propuesta sobre el papel de "Tamonante" en el futuro inmediato y su organización interna"; "I Congreso de la Confederación de MRPs de Canarias" (Tamonante, 2/5/90).

⁴⁸⁵ Ver, por ejemplo, "Carta al Dtor. Gral. de Ordenación, pidiendo entrevista para discutir participación en planes de Reforma". Según me cuenta Carlos Bethercourt, además de las señaladas, había otras sociedades interesadas en el proyecto. Pero quien más dificultades ponía era SODIAC.

⁴⁸⁶ En este capítulo sólo haré una descripción somera de los hechos. En el capítulo cuatro si me gustaría darle el valor que estos acontecimientos se merecen desde un punto de vista micropolítico, porque constituye un ejemplo típico de conflicto interno en una organización, mal resuelto desde el punto de vista de la salud organizativa. Me permitirán que por la cercanía de los acontecimientos y por guardar cierta confidencialidad -aunque el debate fue público- hacia las personas, no entre en el relato pormenorizado de los mismos.

plantease de forma implícitamente rupturista. De hecho una facción muy militante de Las Palmas de Gran Canaria rehúsa, a partir de esa Escuela, a participar en los órganos del Movimiento y prefieren, hasta la fecha permanecer al margen, con algunas excepciones. El resultado es una disminución notoria de actividad en esa Provincia durante los años siguientes y un enquistamiento de las posiciones⁴⁸⁷. El conflicto se ponía de manifiesto en la quiebra de la confianza mutua entre los miembros con responsabilidades en el MRP, intervenciones muy duras de unos miembros contra otros en las Asambleas de las EV y un sin fin de críticas en los pasillos. Al margen de las cuestiones personales, que siempre acompañan a estos fenómenos, las discrepancias se centran en la forma de organización de la del XIII y la XIV EVC (1990 y 1991), el supuesto o real incumplimiento de acuerdos y la ausencia de un debate interno. La crisis se salda con el abandono de la militancia —sin rotura de carnets, ni salida de la organización, ni declaraciones públicas estridentes— de un sector muy activo del Movimiento en Gran Canarias y la práctica paralización de la organización en aquella provincia⁴⁸⁸. Prueba de ello es que en 1991, por primera vez, la XIV Escuela de Verano de Canarias se vuelve a celebrar La Laguna.

En la XIV EVC se decide la necesidad de celebración de un Congreso del Movimiento en Canarias. Nunca se había celebrado un foro de esta naturaleza⁴⁸⁹. La justificación que se daba para su celebración era la necesidad de tener unas jornadas de reflexión sobre la trayectoria del Movimiento en las Islas desde su creación; la necesidad de reagrupar fuerzas y "rearmarse" ideológicamente; analizar la situación educativa de Canarias y ofrecer "alternativas" al profesorado, sobre todo, en aspectos relacionados con la Reforma y su impacto en el sistema y en el profesorado. Se discute

⁴⁸⁷ Para unos, el debate de fondo no era ese, sino que esa era la excusa o la cortina de humo que escondía otros problemas: la escasa participación en el proceso. Para los que defendían la postura contraria al problema del modelo de Escuela de Verano se unía el de las formas de gestión del Movimiento —según ellos— de carácter muy personalista. Sospecho que detrás de todo esto hay, también, un enfrentamiento personal bastante consolidado que impide la discusión abierta de los problemas que han conducido a esta situación de enfrentamiento. De todas maneras, esta es una ruptura de hecho, pues nunca se ha planteado de forma pública, excepto en esa Asamblea. Pero las consecuencias han sido devastadoras para el movimiento en Las Palmas. No obstante, parece que la XVII EVC que se celebra en Las Palmas en septiembre de 1994, a la que asisten ciento cincuenta personas, apunta un pequeño resurgir y el compromiso de un sector a trabajar dentro del Movimiento nuevamente.

⁴⁸⁸ Sin embargo el MRP ha mantenido una cierta actividad, y el local y la capacidad de convocar, con relativo éxito, las periódicas Escuelas de Verano. Todo gracias a un núcleo de personas que, con muchas dificultades, la mantiene.

⁴⁸⁹ La discusión en torno a la celebración de un Congreso específico para el Movimiento en Canarias supuso el desechar un proyecto anterior, gestado en 1990, de celebrar un Congreso de todos los movimientos y sociedades existentes en las Islas, donde estuvieran presentes organizaciones como: Sociedad de profesores de inglés, francés, matemáticas, etc. y otras de ámbito no disciplinar. Este proyecto que había sido negociado, incluso, en los aspectos de financiación con la Administración Educativa, estaba bastante avanzado, cuando se produce la decisión de celebrar primero el Congreso del Movimiento.

la estructura del Congreso, su contenido y las estrategias para garantizar una discusión previa que implique al mayor número de personas posible. A raíz de esta decisión, Tenerife asume la responsabilidad de elaborar tres de las ponencias: situación sociopolítica de Canarias, situación del Movimiento y perspectivas, estatutos y estrategias de acción. Las Palmas elabora una ponencia sobre Formación del profesorado. Se crearon distintas comisiones para la elaboración de cada una de las ponencias. El proceso de debate no cumplió las previsiones fijadas. Fue imposible crear las condiciones para que se diera un debate amplio.

Continuación del debate congresual fueron las Jornadas de Trabajo sobre Formación del Profesorado y CEPS, que se celebraron en Tejina, 25 de abril, donde se examina la propuesta de CEP de la Consejería y sobre la base de la Ponencia sobre formación del Profesorado, elaborada por Juan *Makarenko*. Esta posición de democratización de los CEPs se intentó inútilmente hacerla llegar a la Administración. La crisis, que no tuvo efectos tan desmovilizadores en Tenerife, permitió al movimiento mantener un nivel de actividad aceptable. La hostilidad de la Consejería hacía incluso más verosímil la necesidad de mantener el Movimiento⁴⁹⁰. En una carta

⁴⁹⁰ Por aquellos días recuerdo que escribí en el Diario: «El Movimiento está pasando por un periodo difícil en las relaciones con la Consejería de Educación. El Director General de Ordenación, ni nos recibe, ni se da por enterado. [...] la orientación de la Consejería y en concreto de la Dirección General, que lleva todo la implantación de la Reforma, nos parece claramente inspirada en principios de gerencialismo educativo. Todos los enseñantes de Canarias andan de cabeza con los dichosos *Pececés*. En este clima discutimos en el Secretariado y posteriormente en el Nacional, la necesidad de definimos públicamente sobre estas cuestiones. También pensamos en la necesidad de tener una presencia en la prensa más continuada. Desde el Departamento hemos colaborado en algunos cursos para los centros que han adelantado el segundo ciclo de la ESO y resultó penosa la negociación que tuvimos con la Consejería: están obsesionados con que los centros hagan estos documentos» (Diario, 7/3/93). En el I Congreso de Tamonante se decía, precisamente sobre esto: «Esta posición [la visión técnica de la educación] aparentemente arropada de neutralidad es la más política de todas, pues condena al profesorado a la condición de servidores pasivos de técnicos y de políticos profesionales, los desarma ideológicamente, los desprofesionaliza y convierte los sistemas educativos en un instrumento de transmisión de valores regido por principios de eficacia y control» (I Congreso de Tamonante, El MRP Tamonante: análisis y perspectivas. Las Palmas de Gran Canaria, 1991, pag. 13.) Durante este periodo el MRP despliega un cierto nivel de actividad, que aislado del contexto, no nos permitiría hablar de crisis organizativa. Así, por ejemplo, se realiza un "Curso de Introducción a la Informática", celebrado en Las Palmas de Gran Canaria del 15 al 20 de enero de 1990; "Encuentro sobre Escuelas de Verano", en Las Palmas de Gran Canaria, 26 y 27 de enero de 1990; una representación de Tamonante asiste al XI Encuentro Estatal de MRPs, en San Sebastián (Euskadi), del 15-19 de marzo de 1990; se celebran las II Jornadas de Primavera de La Palma, en los meses de abril-mayo de 1990, las II Jornadas de Primavera de Lanzarote, las II Jornadas de Primavera Sur de Tenerife, , las II Jornadas de Primavera Gomera, por las mismas fechas; la XIII Escuela de Verano de Canarias en La Laguna, del 9 al 15 de septiembre; en 1991 se asiste nuevamente al XII Encuentro Estatal de MRPs, en Baños de Montemayor (Extremadura) que se celebra el 11-14 de abril; En

a los afiliados y afiliadas se decía: «Tanto las tensiones creadas por la insatisfactoria puesta en práctica de la Reforma, como los problemas de orden menor, pero igualmente significativos, referidos a la formación del profesorado, CEPs, etc., y el relativo cansancio del profesorado, nos llevan a reafirmar la necesidad de mantener nuestra organización, porque es precisamente ahora cuando Tamonante puede servir de polo de referencia para el sector crítico del profesorado» (Carta a los afiliados y afiliadas de Tamonante: 11/3/93).

La entrada en la Consejería de Educación, en abril de 1993, como responsable de la misma de un antiguo miembro de Tamonante, supuso un cambio de cierta importancia, por lo menos en cuanto al clima y a la posibilidad de mantener unas relaciones fluidas con la Administración que no fueran el enfrentamiento

diciembre de ese año tiene lugar un acontecimiento importante para el MRP, la celebración del I Congreso de Tamonante, en Las Palmas de Gran Canaria; en diciembre de ese año sale el nº20 de la revista *Tahor*; en 1992 se celebra en Tejina, durante todo un día unas Jornadas de Trabajo sobre Formación del Profesorado y CEPs, concretamente el 25 de abril; un grupo de personas de las dos provincias asisten al XIII Encuentro Estatal de MRPs que ese año se celebra en Rascafría (Madrid), del 14-17 de mayo y del que se editó posteriormente el conjunto de las aportaciones en un libro, bajo el título, *El Profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela*; XV Escuela de Verano de Canarias, en Las Palmas, del 9 al 15 de septiembre; nuevas Jornadas de Trabajo sobre Escuelas de Verano de Canarias que esta vez se celebran en La Laguna, el 17 octubre y que sirven de reflexión sobre la necesidad de cambiar de modelo de EV. Estas son algunas de las actividades. Lógicamente la realización de estos actos implicaba el mantenimiento de las reuniones internas de la organización. Así mismo la vida de los colectivos temáticos, siempre con su ritmo peculiar, no dejó de existir. Algunas de las actividades de los años siguiente fueron: XIV Encuentro Estatal de MRPs Cuenca (Castilla la Mancha), 6-9 de mayo de 1993; XVI Escuela de Verano de Canarias, La Laguna, del 7 al 11 de septiembre de ese mismo año; La Educación sexual en el desarrollo de la comunidad, Harimaguada e Instituto Canario de Animación Social de 4 a 8 de la tarde del 22 al 25 de noviembre; Jornadas sobre formación del Profesorado de Canarias, en 1994; Seminario de Cartografía; Curso sobre Las crisis económicas; Curso "Prácticas sencillas de laboratorio"; "Seminario de formación psicomotriz"; "Jornadas trimestrales del MRP Tamonante"; XV Encuentro Estatal de MRP, 13 al 16 de mayo de 1994, Puerto de la Cruz; XVII Escuela de Verano de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria; se reconstituye, en octubre, el antiguo Colectivo de Educación Especial. Se reúnen cada quince días en los locales del Movimiento en La Laguna; sale el nº 21 de la revista *Tahor*, después de tres años de no publicarse; se crea el Colectivo "MAVIE", que dedica sus esfuerzos a los problemas educativos de la comunicación, telemática y su relación con la educación, así como a los problemas curriculares que implica; los días 10 y 11 de marzo se celebra en el CEP de La Laguna la "Escuela de Invierno, 1995", bajo el lema *La política educativa que viene*, Escuela en la que interviene Felix Angulo Rasco con una ponencia sobre "Cambio en la modernidad: política neoliberal y mercado educativo"; se abordan también informes de los distintos colectivos de trabajo y un análisis de la posición de cada colectivo sobre la marcha del Movimiento; I Jornadas de Adultos, organizadas por el Colectivo de Adultos del MRP Tamonante en el CEP de La Laguna los días 19 y 20 de mayo de 1995; XVIII Escuela de Verano de Canarias, celebrada en La Laguna del 5 al 9 de septiembre de 1995; sale el nº 22 de la Revista *Tahor*.

permanente⁴⁹¹. El clima estaba muy deteriorado. «Ni un día —afirmaba *La Gaceta de Canarias* del 2 de abril— esperó la Federación de Enseñanza de CCOO para hablarle claro al nuevo gobierno nacionalista y a su consejero de Educación, José Mendoza (ICAN), pues ayer sus delegados hablaron de colaboración con el Ejecutivo si había diálogo y de movilizaciones si no se atendía con "urgencia" catorce puntos reivindicativos, que señalaron como "inaplazables", dado el nivel de "crispación" actual de la enseñanza en Canarias»⁴⁹². Pedían a la nueva Administración educativa la continuidad en su esfuerzo por aplicar rigurosamente la LOGSE y esperaban que «el nuevo gobierno cambie cierto clima tecnocrático que se respira en la Consejería y cuente más a la hora de las decisiones con la base, con el profesorado, y que no todos los hilos se muevan en altas instancias burocráticas sin contar con los verdaderos implicados» (*La Gaceta de Canarias, Campus*, 2/4/93: VI). Sin embargo, Mendoza, podría decir en mayo de 1995, con un mal disimulado optimismo, pero con un indudable fondo de verdad: «Hemos conseguido trasladar el mensaje de que la educación es un instrumento importante de avance y de progreso del pueblo, y que era preciso que su imagen fuera dignificada ante la sociedad, saliendo de un etapa muy

⁴⁹¹ El acceso al Gobierno de Coalición Canaria se produjo como consecuencia de una moción de censura presentada por las AIC —que entonces formaban gobierno de coalición con el PSOE, en lo que se denominó "pacto de gobernabilidad" o "pacto de hormigón"— al entonces presidente Jerónimo Saavedra. La adjudicación de la Consejería de Educación a ICAN fue fruto del reparto de poder entre los socios de la coalición. Coalición Canaria está formada por un conglomerado de once formaciones políticas: las Agrupaciones Independientes de Canarias (AIC, formadas a su vez por siete grupos insulares donde ATI es la fuerza hegemónica), el Centro Canario Nacionalista (CCN), Iniciativa Canaria (ICAN), Asamblea Majorera (AM) y el Partido Nacionalista Canario (PNC). La CC es, pues, una compleja operación política de centro izquierda que practica un cierto nacionalismo moderado, pero donde conviven fuerzas con base social muy heterogéneas. Su estabilidad como Gobierno, a raíz de las últimas elecciones autonómicas, depende del apoyo parlamentario de los diputados regionales del PP, con lo que su futuro es ciertamente incierto. La mezcla ideológica de esta mestura es también un producto *sui generis*. Santiago Carrillo, en una conferencia pronunciada en la sede del PSOE de Las Palmas de Gran Canaria, dijo de los nuevos nacionalistas que eran «un revoltijo en el que hay de todo y en el que sobresale la derecha» (*El Día*, 11 5 96: 26).

⁴⁹² Algunos de las cuestiones que planteaban a la Consejería eran: mantenimiento del calendario de negociaciones en la Mesa Sectorial de la Enseñanza Pública; el mantenimiento de los elementos básicos de los Orden de Jornada continua y de los acuerdos previos que dieron lugar a dicha Orden; la retirada del procedimiento de insularización de la adjudicación de destinos provisionales; negociación de un nuevo pacto de estabilidad o en su defecto una prórroga del actual; modificación, de acuerdo con las disponibilidades presupuestaras, de la política de formación del profesorado; limitación de puestos de libre designación; modificación al alza de la oferta de empleo público del personal docente; modificación de sistema de interinidades, de oposiciones; constitución de una mesa de negociación de concertación con la privada y un acuerdo sobre centros en crisis; modificación de la elevación de las ratios de alumnado y la supresión de los estudios nocturnos.

controvertida de enfrentamientos en el seno de la comunidad escolar que conllevó a que la sociedad percibiera la enseñanza como un problema» (*Educación Canaria*, mayo 1995, nº 15: 8).

Creo que decía Danton, siempre se gobierna como el contrario. Así pues ¿hasta qué punto la política desarrollada en 1993-95 supuso una ruptura con la política anterior? Desde mi punto de vista, no hubo tal ruptura. Se corrigieron algunas tendencias del gobierno anterior, pero continuó la "decidida" implantación de la LOGSE incluso profundizando en el agravio y el olvido de Madrid. A grandes rasgos, la política de formación del profesorado ha continúa las líneas básicas del Gobierno anterior, procediendo a la ampliación y racionalización de algunos servicios de apoyo a la escuela, a la democratización de los CEPs y al aumento del gasto y, por tanto, a un mayor esfuerzo presupuestario en estos capítulos⁴⁹³. Marino Alduán, factótum de la Consejería desde el cargo de Viceconsejero de Educación, procedente de las filas

⁴⁹³ En 1995 la Consejería edita por primera vez un plan de formación permanente, *La Formación del Profesorado en Canarias*, que merezca tal denominación. El Plan, a lo largo de sus 109 páginas, recoge de manera estructurada, el modelo de formación por el que opta la Administración, donde aparecen desde los principios y objetivos que lo inspiran, al conjunto de acciones congruentes con los objetivos que propone, el impacto numérico del plan durante los cursos 93-94 y 94-95, el gasto en cada una de las modalidades de formación, así como la infraestructura institucional y su forma de evaluación. El Plan contempla, así mismo, una de las medidas que desde mi punto de vista, se ha intensificado de manera notable, que es la relacionada con la publicación de diverso material impreso destinada al profesorado. Con respecto a los MRPs y asociaciones del profesorado dice lo siguiente: «Las asociaciones de profesores y Movimientos de Renovación Pedagógica constituyen tradicionalmente en el conjunto del Estado, y en especial en la Comunidad Autónoma Canaria, foros de debate y formación que han tomado una parte activa y relevante en la transformación de la cultura y tradición pedagógica. Un plan de Formación del Profesorado que pretende ser participativo debe integrar por lo tanto las actividades desarrolladas por estos colectivos. [...] Esta formación que parte de las propias expectativas generadas en el colectivo docente, es considerada por la DGOIE como una aportación fundamental a la formación permanente del profesorado en Canarias, por lo que debe ser apoyada y potenciada». La fórmula concreta que aceptó la Consejería para plasmar estos principios en sus relaciones con colectivos como el MRP "Tamonante" y otros (TEA, ACEC, SCPM, MRP Pablo Montesinos, CDL de Químicos, Filosofía y Letras de TF y LP, Asociación Pedagógica Canaria y FE-CCOO), fue la de los Convenios. "Tamonante" presentó el 25 mayo de 1993 un proyecto de Convenio, cuya tramitación se demoró, pudiendo firmarse el 6 de mayo de 1994 (ver *Apéndice 23*). La firma de convenios supone pasar de unas relaciones con la Administración basadas en la buena voluntad, al establecimiento de una forma pública de relación. No obstante la participación de los MRPs y sociedades en la tarta del presupuesto destinado a formación supone, aproximadamente, el 4% (ver para un estudio más pormenorizado de la formación permanente desde 1983 hasta ahora, el artículo de Josefa Rodríguez Pulido, 1996: 71-110). Una de las lagunas existente con respecto a la planificación y desarrollo de los planes institucionales de formación es su evaluación. Se espera que el recientemente creado Instituto Canario de Calidad y Evaluación Educativa (ICEC), por el Decreto 31/1995 de 24 de febrero, sirva para evaluar, entre otras cosas, estos programas.

de los Movimientos de Renovación y del sindicalismo nacionalista, trató desde el comienzo de desactivar ese clima artificial y poco propicio al diálogo. Cambian las formas y la retórica. Seguramente el margen de maniobra que tienen las administraciones es muy corto. «"Cuando en 1983 la Consejería de Educación asumió las transferencias, en Canarias había unos indicadores de analfabetismo adulto escalofriantes. Por aquel entonces estábamos rondando el 30 por ciento de analfabetismo real absoluto y en los años 83, 84 y 85 prácticamente 160.000 niños o no tenían o tenían un plaza escolar en muy malas condiciones". Afirma por tanto que en los últimos 10 años se ha producido una mejora sustancial y considera que a ella ha contribuido evidentemente el importante esfuerzo económico desarrollado por la Comunidad Autónoma. [...] "Ello supone que la Consejería de Educación cuente con un presupuesto anual que ronda los 126.000 millones de pesetas para trabajar con unos 23 mil docentes funcionarios y laborales y atender a unos 380.000 alumnos de enseñanza no universitaria a los que hay que sumar los 40.000 universitarios. Pero junto con esas inversiones hay que valorar el apoyo de la sociedad civil, del conjunto de APAS, de sindicatos, de ayuntamientos, de asociaciones de vecinos que han comprendido que el reto de Canarias es un reto de modernización por la cultura y por la educación"» (*Diario de Avisos*, 26/7/93: 52). Este mensaje de optimismo y de necesidad de concordia se reitera de manera insistente. Tal es así que se puede considerar este periodo como un auténtico periodo de *pax romana*⁴⁹⁴. Manuel Borges Ripoll, destacado miembro de Tamonante y de ICAN⁴⁹⁵, escribía en la prensa local: «ha habido avances importantes, aunque aún insuficientes dada la situación de precariedad de la que se partió, en la escolarización de niños y niñas de tres años y se ha eliminado en gran medida los dobles y triples turnos en centros de Enseñanzas medias y se han mejorado y dotado de más especialistas a los Equipos Psicopedagógicos y Equipos Específicos. [...] El Mapa Escolar elaborado por la Consejería actual representa un avance respecto al propuesto por la Consejería anterior del partido Socialista: se duplica el número de centros a construir. Se ha potenciado la nueva Formación Profesional [...]. Lo realizado en estos años creemos que es razonablemen-

⁴⁹⁴ El Grupo Socialista de Educación, formado mayoritariamente por cesantes, encabezados por el exconsejero Gacía Déniz, comenzó una labor de crítica con respecto a la nueva Administración.

⁴⁹⁵ Una de las características —que un buen conocedor de los colectivos de renovación de las Islas como es el palmero Fernando Hernández comentaba en una reunión informal— del entramado de grupos, colectivos y personas es la *densidad*. Resulta así que Manolo Borges, es sólo un ejemplo ilustrativo, además de ser miembro de Colectivo Freinet y de un Colectivo de Matemáticas del MRP, es miembro del partido político ICAN, integrado en CC. Y dentro de ese partido es el Coordinador del Área de Educación; pero además, dinamiza en la actualidad el Programa institucional de Calidad Educativa. La imagen de la densidad caracteriza ese mundo de personas comprometidas con la realidad educativa.

te importante, no sólo por la cantidad sino, sobre todo, por el contenido social de la política educativa desarrollada y es el fruto del esfuerzo y la colaboración de profesores, padres, madres y alumnos. [...] Se necesitan para generalizar la Reforma hasta el año 2.000 al menos 65.000 millones. Esta cantidad desborda el marco presupuestario de la Comunidad Autónoma. [...] Ante este hecho nuestra posición es clara: no estamos dispuestos a parar la aplicación de la Reforma educativa porque sería el triunfo de las posiciones conservadoras. El triunfo de la Contrarreforma que reforzaría un sistema educativo de privilegio, cerrado, elitista y excluyente. Defendemos la no generalización de la Reforma hasta que logremos la cofinanciación necesaria del MEC» (M. Borges Ripoll, 1995: 5). La postura del MRP Tamonante, como he explicado más arriba, en cierta medida refleja la posición de Borges, nunca fue un postura exclusivamente principista⁴⁹⁶.

⁴⁹⁶ ¿Hasta qué punto los MRPs, muchos de sus miembros que militan en organizaciones políticas de izquierdas, entre los que están los dirigentes de la actual Consejería, y gran parte de la izquierda no siguen defendiendo, lo que Fernández Enguita llama el *triste tópico* de los sesenta-setenta de que la reforma de la escuela es una palanca de reforma social? «Quienes más firmemente creyeron en ellas hubieron de reconocer, posteriormente, que la mayor igualdad educativa no se había traducido en un mayor igualdad social, a menudo ni siquiera en los resultados escolares, sino que el efecto había sido nulo o incluso el contrario (recuérdese, por ejemplo los informes Coleman y Westinhouse, el trabajo de Jencks o la autocrítica de Halsey). [...] Las reformas reformaron lo que se habían propuesto reformar directamente, no lo que algunos esperaban que cambiaran de manera indirecta, por no decir, milagrosa. El resultado de las reformas fue, efectivamente, una mayor igualdad educativa, pero las diferencias de clase, status, etc. se mantuvieron por otras vías, relacionadas con la educación o no» (M. Fernández Enguita, 1991: 74). mantiene el autor que para reducir las desigualdades sociales hay que recurrir a otros mecanismos como la política fiscal, la intervención en el mercado de trabajo, el desarrollo selectivo de los servicios públicos, a las políticas de rentas, la redistribución de la propiedad, etc. De todas maneras, después de llamar la atención sobre este tópico recuerda que en lugar de las posturas de autoinmolación o el desprecio olímpico de las reformas, que de todas maneras van a tener lugar, lo verdaderamente interesante es tratar de que no se desnaturalicen, que sean fieles a sus compromisos. Este puede ser el caso de la actual Reforma promovida por la LOGSE, máxime con el actual cambio de gobierno y la llegada de la derecha al poder. Si las reformas no transforman la sociedad, por lo menos pueden cambiar la calidad de vida dentro de las aulas, donde pasan innumerables horas gran parte de la población —9.348.044 de seres humanos estaban escolarizados en el MEC en el curso 93-94 en este país— reducir las desigualdades entre sexos, etc. Incuestionablemente también habría que introducir siempre imprecisos y complejos de la socialización escolar: las reformas pueden tener, a largo plazo, efectos sobre el alumnado como futuros ciudadanos activos y crítico en el seno de la sociedad. Si todos los grandes poderes de este mundo están tan interesados en la educación, la izquierda tampoco puede caer en el determinismo absurdo de que la escuela no cambia la sociedad. Otra cosa es creer en la vulgata del voluntarismo. Hay una extensa literatura en los MRPs ligada a concepciones reproductivistas —no necesariamente mecanicistas que sostengan una correspondencia exacta entre el mundo educativo y el social—. Un botón de muestra dentro de la también extensa producción de los MRPs de Cataluña: «Pero los MRPs admiten también la naturaleza contradictoria de la escuela

El 25 de abril, tenía lugar un primer contacto de Tamonante con la nueva Administración. El Secretariado Nacional en pleno de trasladó a Tenerife y mantuvo una entrevista con la Directora General de Ordenación e Innovación Educativa. La entrevista no dio demasiado de sí. Los altos cargos de la nueva Administración estaban aterrizando⁴⁹⁷. Pero el hecho de presentar un proyecto de Convenio sí tiene cierta trascendencia, porque sirvió de debate interno casi durante un año y fue también objeto de discusión en la XVI EVC celebrada en septiembre de 1993. Escuela, por otra parte peculiar en el sentido de que reflejaba el debate que desde las Jornadas del 17 de octubre pasado se había mantenido⁴⁹⁸.

"en el sentido de que ee ella confluyen intereses y concepciones diversas y que se le asignan funciones contrapuestas. Este aspecto se ha de abordar teniendo en cuenta que la contradicción presente en la institución escolar es un reflejo de las contradicciones de la sociedad, y que, por tanto, es un elemento que hay que tener en cuenta. Tradicionalmente la escuela ha sido un institución al servicio del sistema y ha tenido por función: la transmisión de conocimientos; la transmisión de los valores y actitudes dominantes; la selección del papel social que ocuparán los futuros adultos. Para nosotros, la escuela ha de contribuir a desarrollar la personalidad de los niños, el conocimientos de la realidad en todos sus aspectos, la capacidad de interpretar y si se puede, transformar esta realidad, y el acceso al conocimiento científico y cultural. [...] Desde la renovación pedagógica, se entiende que esta socialización ha de estar orientada a resituar al individuo como ciudadano y como persona que entienda y comprenda esta sociedad y que participe en su transformación. La escuela, pues, ha de contribuir a reducir las desigualdades sociales, culturales y de toda clase» (FMRPC, III Jornades de MRPs de Catalunya, Salou, 1989: 130).

⁴⁹⁷ En el *Diario* entre los días 18 y 25 de mayo de 1993 aparece reflejado de manera minuciosa el debate previo a esa reunión y las impresiones que saca el Colectivo de las mismas.

⁴⁹⁸ En esta tercera edad del Movimiento, que he denominado con una cierta ironía y nostalgia *Jazz Blues Fusion*, y que coincide con el inicio y la terminación de mi estancia en el campo de estudio, hay cuatro momentos importantes desde el punto de vista de la propia investigación caracterizados por las posibilidades que me ofrecieron para contrastar y debatir mis propias posiciones con las del resto de los participantes. La primera fue el I Congreso: tuve el privilegio de redactar el borrador de la segunda Ponencia, y poder estar discutiendo con otros compañeros su contenido durante dos días. Fue esta una ocasión verdaderamente privilegiada, desde el punto de vista de una investigación comprometida con los procesos prácticos de las características del MRP. Otro momento de similares características fueron las Jornadas sobre Escuelas de Verano, donde se me encomienda la redacción del borrador de Documento base de las Jornadas, se discute ese borrador en el Secretariado de Tenerife y se distribuye y debate en el transcurso de la misma. Algo parecido ocurrió, con distinta intensidad, en dos ocasiones más. La primera en la XVI EVC, donde se debatió en la Asamblea final el Convenio con la Consejería y otro documento de cierta importancia, cuyo borrador presentamos Alicia Morales y yo, "Conclusiones de la XVI EVC" (ver documento en el *Apéndice 24*). La segunda con motivo de la celebración del XIV Encuentro Estatal de Cuenca, en que vuelvo a redactar el borrador que sirve de base a otro debate, sobre un tema tan crucial como es el profesionalismo. Estos "momentos" son especialmente significativos, porque difícilmente y de forma natural —es decir sin violentar el proceso y el contexto en el que se producen— un

Podríamos calificar la situación actual de los MRPs en el conjunto del Estado Español como una situación de *reconstitución*. La mayoría de los MRPs se han planteado cuestiones relativas a su identidad, a su continuidad... En la mayoría de los casos esta reflexión les ha llevado a un ejercicio de autocritica en la que asumiendo el pasado y la experiencia acumulada han tratado de encontrar soluciones genuinas para cada situación. En cualquier caso, el ensayo y la búsqueda de nuevos caminos no garantiza el éxito. La búsqueda de fórmulas originales de trabajo aparece como una actividad permanente. Esta es quizá una de las lecciones que estamos aprendiendo: no hay soluciones universales y automáticas. Aunque también es verdad que encontramos soluciones que nos aproximan y que tienen una filosofía común. Así se pudo constatar en el XIII Encuentro Estatal, celebrado en mayo pasado en Madrid, donde dentro de una enorme variabilidad de situaciones, la tónica era la sensación de haber tocado fondo y de estar empezando a remontar la situación de atonía. Se ha dado un paso muy importante en la consolidación de los MRPs como organización estable, al constituirse la *Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica*, que engloba a la práctica totalidad de los MRPs y en la cual, también nosotros, estamos integrados. Así pues, hay ciertos elementos para el optimismo en esta situación que no dudamos en calificar de reconstituyente y que se caracterizaría por dos rasgos básicos: Uno, la búsqueda de *nuevas estrategias de trabajo: con el profesorado, de cara a la Administración* y la búsqueda de nuevas conexiones con *otros movimientos sociales*; otro, se sitúa en torno al rearme ideológico: a la *reorientación del papel de la teoría y su relación con la práctica*, donde los MRPs se convierten en un espacio de reflexión crítica para la acción. Es decir, en grupos de profesores y profesoras que no sólo "hacen cosas", sino que construyen conocimiento para transformar la realidad sobre la que actúan. (Jornadas sobre las EVC, 1992)

* * *

Hasta aquí, pues, los retazos de una historia. Decía al principio que el profesorado de Canarias no fue ajeno a aquel proceso iniciado en 1977 de búsqueda de espacios organizativos autónomos. En el transcurso de los años se consolida, con fluctuaciones, ese espacio. Pero es un espacio móvil, basado y delimitado por la experiencia, un espacio antropomórfico, lleno de voces y de actos con acento propio. Es también un espacio ideológico en el que sus protagonistas tienen conciencia del tiempo y memoria. Les gusta enumerar lo que hacen: "I Escuela", "II Escuela", "Han salido cinco número de *Tahor*", "Decíamos en el año tal"... Es, también, un espacio frágil cuya sola conservación se considera un pequeño triunfo. Un espacio, en fin, compartido con personas de aquí y de allá, un conjunto de comunalidades y singularidades. En 1991, el preámbulo de una de las Ponencias del I Congreso comenzaba así:

investigador puede calibrar y sentir, de forma seguramente imperfecta, el valor de la investigación como praxis.

Tamonante cumple el próximo año tres lustros de existencia. Ni el más optimista de aquel minúsculo grupo inicial que en el año 1977 constituyó el núcleo organizador de la I Escuela de Verano podría imaginar que hoy, catorce años después, un colectivo mucho más amplio de personas siga planteando la necesidad de mantener un movimiento renovador entre el profesorado y en el seno de la sociedad canaria. Sociedad, profesorado y escuela que son distintas a la de entonces pero que siguen demandando profundas transformaciones. El MRP Tamonante no ha sido ajeno a estas contingencias desarrollando un enorme esfuerzo para cambiar nuestra realidad educativa. (Tamonante, Preámbulo de una de las Ponencias del I Congreso, 1991)

Me pareció, pues, posible reflexionar sobre el significado de este Movimiento y recoger algunas de sus aportaciones; ver lo que ha aprendido en este trayecto; valorar los errores y aciertos cometidos; y retomar las aportaciones y perspectivas que desde dentro del propio Movimiento se generaron en relación al sistema educativo en Canarias y en el resto del Estado; ver los cambios, las fracturas y las transformaciones sufridas en nuestro entorno y en el conjunto de problemas que circundan el trabajo docente desde la perspectiva de un colectivo del profesorado. Escarbar en la historia educativa del pasado reciente es, también, un ejercicio de recuperación de la memoria para iluminar el presente. Creo que era Croce el que decía que toda historia es siempre historia contemporánea. He tratado pues de hacer un ejercicio de reflexión sobre el sentido de un acontecimiento cuya vida, aunque no se escriba con mayúsculas, es expresión de la creatividad del profesorado y del compromiso por transformar la escuela y la sociedad en la que se enmarca⁴⁹⁹.

Todo parece indicar que los MRPs han contribuido en Canarias al desarrollo de una nueva cultura de renovación pedagógica. Cultura que no ha nacido por generación espontánea, ni de la noche a la mañana, sino que ha sido fruto de un lento proceso, no exento de contradicciones. Proceso en el que los MRPs no han tenido el monopolio exclusivo de la renovación, pero al que sí han contribuido, creo, de manera decisiva. Las páginas que preceden han pretendido hablar de este proceso, los perfiles de esa "mínima moralía", hecha a golpe de compromiso, que discurre sobre un telón de fondo cambiante. Los MRPs han sido, como dice el profesor Martínez Bonafé, una realidad sociológica en el interior de nuestro sistema educativo de considerable

⁴⁹⁹ En Canarias está por hacer, como he señalado anteriormente, un estudio del conjunto de organizaciones creadas por el propio profesorado, no sólo en el terreno puramente historiográfico, sociohistórico, o puramente documental, sino en el de aproximaciones más etnográficas y cualitativas que clarifiquen el significado educativo y político de estos colectivos. El panorama hoy de los distintos grupos, sociedades y colectivos es de una enorme fragmentación. La naturaleza de estos colectivos es muy heterogénea en cuanto a su composición, implantación, ámbito de enseñanza en el que se mueven, pervivencia, objetivos que persiguen y formas de organización.

importancia⁵⁰⁰.

Sé que me he alargado con demasiada generosidad en la página que preceden. Pero es que hablar de los MRPs al margen del juego de los acontecimientos, al margen del recuerdo de su común historia, hubiera sido un intento inútil por construir una ucronía. Aunque sea el presente el que confiere realidad a la memoria, vivimos un tiempo basado en la contemporaneidad obsesiva, en la convicción de que podemos trascender el pasado y sus tradiciones invisibles, aunque sea un pasado reciente, y mirar las cosas como son hoy. Las personas que estudié, el conjunto de sus ideaciones, son el resultado del encadenamiento imprevisible de los acontecimientos, sólo interpretable desde la reconstrucción del contexto histórico que les tocó vivir. Milan Kundera, en el *Libro de los amores ridículos*, dice algo que seguramente todos hemos experimentado en alguna ocasión: «El hombre atraviesa el presente con los ojos vendados. Sólo puede intuir y adivinar lo que de verdad está viviendo. Y después, cuando le quitan la venda de los ojos, puede mirar al pasado y comprobar qué es lo que ha vivido y cuál era su sentido»⁵⁰¹. Alguien tendrá que escribir la historia del profesorado en estos años, con menor urgencia, para luchar contra la estragos de la desmemoria. Cuentan que Ignacio Aldecoa, con una mal contenida causticidad, llamaba "los chicos del contexto" a un grupo maoísta de jóvenes universitarios de Madrid que él mismo *pastoreaba*⁵⁰². Aquí hay mucho texto sobre el contexto. Pero al

⁵⁰⁰ Haciendo un breve rastreo de las huellas de la presencia del MRP "Tamonante", nos encontramos con: 105 artículos periodísticos en la prensa local; 62 colectivos a lo largo de su historia; 21.000 ejemplares distribuidos de la revista "Tahor"; 18 Escuelas de Verano; Participación en 16 Encuentros Estatales de MRP y en sus dos Congresos; 54 actividades diversas entre cursos, seminarios, escuelas de invierno, jornadas, conferencias; 400 documentos de distinta naturaleza, desde documentos de reflexión hasta material curricular; 600 afiliados de media; y un sin fin de reuniones internas, actas, correspondencia, intercambios, memorias, desplazamientos.

⁵⁰¹ La cita está tomada de la edición de RBA Editores, de 1994, página 9. Para los editores «estos relatos constituyen los más alegres, seriamente desvergonzados y reflexivamente divertidos de cuantas historia ha escrito el narrador checo». El sentido que puede tener el historiografiar el Movimiento dentro de un estudio etnográfico no creo que consista en dar nada por sentado sino en convocar un tipo de cultura para interrogarla. Stenhouse expresaba esta relación sugiriendo que «lo que la historia y la antropología tienen en común es que ambas tratan de acontecimientos y situaciones incrustadas en el tiempo: las dos se ocupan del pasado y cualquier interpretación atemporal que proponen lo trasciende. Más aún, las dos ofrecen descripciones densas: esto es, representaciones cuya virtud es la verosimilitud como algo opuesto a los análisis puramente abstractos» (L. Stenhouse, 1985: 267).

⁵⁰² Aldecoa los llamaba literal y cariñosamente «los chicos del contexto». Con ello describía una manera de enfrentarse a los acontecimientos que debe ser familiar a las personas que vivieron bajo el franquismo la agitación política universitaria y la farándula de personajes y grupos. En cualquier reunión o debate, hablárase de lo que se hablase, siempre había alguien que en un momento dado decía: "Sí, tienes razón, pero eso habría

fin y al cabo, insistir en la relevancia del contexto es una forma de situarnos ante la complejidad de los acontecimientos, y aunque todos hemos sido testigos de este tiempo, unos más que otros seguimos siendo también irredentos «chicos del contexto».

que explicarlo *dentro del contexto* de las contradicciones..."; o "en el contexto de la relaciones sociales de producción...". Nada podía haber *fuera del contexto*. Las páginas que anteceden, *Los tiempos propicios*, son una aproximación a ese tipo de historia que combina la descripción de los contextos políticos y administrativos de la enseñanza, pero que, a la vez trata de acceder a las «pautas internas» en las que se produce la educación —como propone Goodson (1995)—, representadas por la posición de los MRPs. Es también un intento guiado por la necesidad de resolver el problema sobre cuál es la posición de un grupo de profesores organizados en un movimiento, antes que la mera narración de los acontecimientos, en un intento, insisto, que podría enmarcarse dentro de aquella tradición inaugurada por los *Annales*.

3. Tránsito y estancia en un paisaje con personas

Lo universal es lo local sin paredes.
Miguel Torga, 1941.

Decía José Saramago, otro portugués universal, describiendo la vecindad y la infinita distancia de la vida cotidiana, la entomología de las cosas próximas, que «el universo es una construcción frágil que no aguantaría soluciones de continuidad». El universo social es, también, una construcción endeble e indivisible, en la que la investigación irrumpe. Para poder moverse en él, unos aceptan la torpeza, "la humildad metodológica", el asombro, el riesgo y la posibilidad, siquiera leve, de manejar lo incomprensible, de desenredar lo complejo. Otros emprenden con denuedo la operación de cortarlo todo en pedacitos, de simplificarlo. A cada uno de los segmentos que extraen le van poniendo nombres, *flatus vocis*, hálitos. Se convierten así en pequeños ingenieros del nominalismo social, las realidades enteras e indivisas no les caben en ningún sitio. Cuando desde el fondo de esta obsesión hablan del universo social como de *un contexto*, están haciendo no sólo una dolorosa concesión semántica, sino que rápidamente emprenden complicadísimas operaciones de cirugía. Les molesta el ruido y la opacidad. Prefieren oír hablar del contexto de habitaciones insonorizadas. Tal es su grado de virtuosismo, en materia de cortar y contar, que existen verdaderos especialistas del arte cisoria: segregadores de trozos de universo, recolectores de piezas y segmentos impolutos.

Para la etnografía no se puede forzar la analogía sin desvirtuar la naturaleza unitaria de la realidad social. Los que nos aproximamos a esa realidad sin renunciar a su enormidad, con el ánimo de tocarla toda, de perdernos en ella, admitimos la licencia de *los contextos*, también, a regañadientes pero por otras razones: no pueden existir actores indiferentes al decorado sobre el que se mueven; ¡no hay obra, ni representación sin *attrezzo*! En los apartados anteriores de este *Capítulo* he tratado de dibujar los grandes trazos sobre los que discurre la vida del colectivo que estudio, el contexto genérico de la investigación. Trataré ahora de hacer lo mismo con el contexto mediato en que hice la indagación. Considero necesario acercarme a ese corredor más próximo en el que se dibujan y discurren los elementos que arropan la investigación propiamente dicha. Ambos contextos, el general y el próximo, se penetran y condicionan mutuamente y sólo tienen carácter discreto, aquí, en el texto: la historia y las inflexiones del Movimiento, las rugosidades del mapa social, político y cultural de Canarias, los trasvases de material discursivo del Continente a las Islas, de las Islas al Continente, deberían permitir una penetración particular en el escenario concreto en el que se mueven los personajes de esta historia. Nadie se mueve en el vacío. No hay contextos neutros. Hacer investigación social es transitar un paisaje con personas⁵⁰³.

Los elementos del contexto próximo de la indagación sobre los que discurrió el lapso temporal del trabajo fueron: los escenarios y las personas. También me he tomado la libertad de testificar el conocimiento previo que tenía de ambos.

El paisaje

Cualquier paisaje es un estado anímico.
Amiel, 1852

La actividad de las personas que estudié no se desarrollaba en el vacío. El colectivo de maestros y maestras no se movía en un espacio vacío, sino en un espacio tangible, en un escenario físico. Era consciente de que ese paisaje era más complejo de lo que a primera vista me pudo parecer. No bastaba con encontrar un lugar al que

⁵⁰³ No obstante, insisto en la conveniencia de tener en cuenta que hablar de contextos y de su influjo en el desarrollo de los hechos no es más que una metáfora, hasta cierto punto desafortunada, pues los acontecimientos que estudio están indisolublemente soldados a los contextos en los que se desarrolla y su significado es ininterpretable fuera de ellos (Noblit y Hare, 1988).

poder acceder y moverme en él, pues mi interés se dirigía a la posibilidad de pasear por esas otras dimensiones que se superponen al lugar y que forman escenarios imaginarios de carácter ideográfico y emocional. Italo Calvino —siempre Italo Calvino—, hacía la siguiente reflexión: «Es necesario que un lugar llegue a ser un pasaje interior para que la imaginación lo habite»⁵⁰⁴.

Ubicar el escenario físico del colectivo fue una cuestión relativamente sencilla, fue como volver a casa. Me sabía de memoria el camino para llegar hasta donde estaban. La vida del Movimiento se circunscribía, en parte, a un local. Ese debía ser el *locus* de referencia. Pero a la vez el Movimiento tenía también carácter de colectivo disperso, pues gran parte de su actividad se desplegaba propiamente fuera del local, en los lugares de trabajo de sus miembros, en las aulas, en los colegios, su emplazamiento se diseminaba y se perdía por toda la geografía insular. Me enfrentaba a un colectivo ubicuo, lo que en algún momento me llevó a pensar en la imposibilidad de hablar con propiedad de etnografía. ¿Dónde estaba la gente?, ¿cuáles eran los límites espaciales de la tribu?, ¿dónde comenzaban y terminaban sus linderos?. Por intuición había decidido que la sede sería un buen lugar de observación, pero no se trataba de elegir precipitadamente un escenario y renunciar a otros. Tropecé, entonces, con un texto que disipó mis dudas:

Los grupos delimitados naturalmente pero que no cuentan con un emplazamiento geográfico, o que lo cambian en distintos momentos, presentan dificultades mayores. Los grupos de protesta ciudadana, las asociaciones profesionales de educadores, los grupos activistas de estudiantes e incluso algunos grupos étnicos dispersos pueden constituir asociaciones o grupos informales que no disponen de un lugar físico de reunión, y sin embargo sus miembros reconocerse entre sí como pertenecientes a un mismo colectivo. Si la organización es formal, suele existir una lista de todos sus miembros, por medio de la cual se puede entablar contacto con ellos. Pero los grupos activistas y de protesta suelen poseer un carácter más informal y sus componentes sólo pueden ser localizados por medio de la participación directa y la interacción. En ambos casos. Los individuos suelen estar distribuidos en otras poblaciones más amplias; por ejemplo, los miembros de gran parte de las asociaciones profesionales de educadores se encuentran dispersos por todo el país. [...] Por eso son más factibles las estrategias de selección que las de muestreo. (Goetz y LeCompte, 1988: 105)

Manejé las listas de afiliación: me hubiera gustado hablar con Antonio "el de Fina", pero ahora estaba en un Instituto de Fuerteventura; hablé varias veces con José Luis y con Conchi durante la última Escuela de Verano, pero no tuve el sosiego necesario para hacerle una entrevista, y ya no residían en Tenerife, sino que se habían ido a dar clase a La Gomera; lo mismo me paso con "El Chicha", o con "Melanio", recluido en La Palma. El Movimiento tenía miembros en las siete islas habitadas del

⁵⁰⁴ Citado por J. Marsé (1996), "Un paseo por las estrellas (juego para cinéfilos 27)".

Archipiélago. No era difícil suponer su presencia en cientos de escuelas dispersas por la solana y la umbría. ¿Cómo abarcar pues un paisaje ilimitado? —recordé los juegos espaciales a los que era tan aficionado Jorge Luis Borges, como el que desarrolla en "La esfera de Pascal": el hombre entre lo infinito y lo infinitesimal—. Con la lista en la mano, la geografía humana del movimiento se reducía sensiblemente, se concentraban de forma mayoritaria en las llamadas Islas Mayores, Tenerife y Gran Canaria. En ellas se centró el trabajo. Ese fue el escenario geográfico. El Movimiento tiene allí mayor incidencia y allí es donde mantenía abiertas sus dos sedes. Pero si la geografía imponía su capricho, con la elección realizada no tenía resueltos todos los problemas. Yo vivía en Tenerife, así que tenía que desarrollar el trabajo fundamentalmente en esta Isla. Me desplazé, no obstante un sin número de veces a Las Palmas de Gran Canaria, pero mi centro de operaciones estuvo, por razones de residencia y trabajo, en Tenerife. ¿En toda la Isla? Imposible. La elección del escenario principal tenía que acomodarse a criterios de proximidad, de accesibilidad y de densidad de relaciones. Ese espacio físico que reunía las condiciones fijadas, no podía ser otro que el local de la calle Zamenhof. La sede del Movimiento de Renovación sería el escenario privilegiado. Lógicamente esta elección la hice por economía de medios, pues aunque había personas que pertenecían al MRP que nunca pasaban por el local y aunque ocurrían cosas dignas de atención, fuera de él, tenía que optar por un escenario, aunque eso no resolviera todos los problemas. Este lugar fue el que transité con asiduidad durante el trabajo de campo, el local que el Movimiento de Renovación tenía en la ciudad de La Laguna, en los bajos del nº 7 de la Calle Dr. Zamenhof⁵⁰⁵. El local estaba a un tiro de piedra del edificio viejo de la Universidad, donde trabajaba. Esta proximidad me producía un cómodo acceso al local: conocía a todas las personas que se movían por él y ellas me conocían a mí, así que pude pasar y sentarme y hablar y ver. Otra de las ventajas es que en el local había gran número de papeles del Movimiento y, sobre todo, tenía la posibilidad de asistir a las reuniones. Bastaba andar unos cinco minutos para estar "allí". ¡Ya tenía, pues, un punto geográfico!, cuatro paredes, un espacio físico donde ubicar el trabajo, un sitio como referencia.

⁵⁰⁵ Conozco esta calle centímetro a centímetro. En ella tuvo su primera sede el Movimiento de Maestros. Hoy está puerta con puerta con la sede actual del STEC en La Laguna. Las proximidades entre las dos organizaciones, como habrá ocasión de ver, son no sólo físicas. El nombre de la calle alude al Doctor Zamenhof que fue el inventor, nunca mejor dicho, del *esperanto* —curiosa utopía lingüística, teniendo ya todos, como tenemos, una *lingua franca* que es el inglés, la lengua del imperio—. Canarias debe ser uno de los lugares del mundo donde más *esperantistas* hubo por metro cuadrado, de tal forma que al bueno del Dr. Zamenhof, hasta se le dedicó una calle en la Ciudad de los Adelantados. Precisamente en esta calle, no demasiado lustrosa, tiene la sede el MRP y por ella deambulé los cinco larguísimos años de mi trabajo de campo, pero mi familiaridad con ella venía de muy atrás.

El local y el emplazamiento no tenían nada de especial. Estaba en la zona de bares de La Laguna, lo que producía un ambiente en ciertos días y a ciertas horas de bullicio y algarabía. Pero por esa ceguera pertinaz que produce la familiaridad nunca me había fijado lo horroroso del lugar. El local tampoco era una maravilla. Era, más bien, un lugar bastante incómodo y feo. Con el paso del tiempo, sin embargo, me llegó a parecer un local acogedor y, en cierta medida, amable. Lo criticué injustamente en el *Diario*:

Debería haber hablado hace tiempo del local de la calle Doctor Zamenhof. En él he pasado un buen número de horas. El MRP tiene su local en la Isla de Tenerife en el número 7 de esta calle de La Laguna. El local es un antiguo conocido mío, pues en sus aledaños nació el Movimiento de Maestros a principios de los setenta. Pero ahora lo veo con ojos distintos, es un lugar sin ningún encanto particular. Un bajo bastante destartado y algo inhóspito en un edificio que no tendrá más de treinta años. Da una cierta impresión astrosa, construido con materiales de baja calidad y su interior, hoy remozado, estaba destinado a local comercial o depósito de mercancías. No tiene ventanas al exterior y ofrece pocas comodidades para hacer reuniones. Carece de fotocopidora, de teléfono, de multicopista, de fax. Por no tener, no tiene ni máquina de escribir. No hablemos ya de ordenador, ni de impresora. (*Diario*: 30/12/93)

Pero ¿qué ocurría en ese lugar que fuera tan importante? Su importancia fue fundamental para el estudio, no por su valor catastral claro, sino porque allí se veía la gente más activa del Movimiento de Renovación. Allí se oficiaba el rito más valioso para un observador ansioso de ver, oír y palpar relaciones humanas: reuniones, reuniones, reuniones. Allí se celebraban los Secretariados, reuniones del Colectivo Harimaguada, del Colectivo de Evaluación, las del Colectivo Malpais, las asambleas, los "nacionales". Allí estaba la sede de otros movimientos y asociaciones: el local acogía a la Asamblea de Insumisos, a la "ACEC" (Asociación Canaria para la Enseñanza de la Ciencia "Viera y Clavijo"), a la "TEA" (Tagoror Ecologista Alternativo), a la Asociación de Canaria de Amigo del Sáhara y otros grupos⁵⁰⁶.

Por consiguiente, cuando me aproximó al grupo, no me aproximó a un espacio físico solamente, me acerco a un pequeño universo de relaciones, a un espacio simbólico delimitado por personas que hablan entre sí para hacer cosas juntas. Un espacio acotado por la noción de pertenencia. «El medio no es un fenómeno natural sino que está constituido y sostenido por definiciones culturales y estrategias sociales. Las fronteras no están fijadas, cambian de una ocasión a otra y también de grado, a través de procesos de redefinición y negociación» (Hamersley y Atkinson, 1994, 57). Todos hablaban de la fealdad indescriptible del local, pero parecía decir: «¡Esto es

⁵⁰⁶ Ver nota nº 549, en la que hago una incursión por el tipo de reuniones que tienen lugar en el local del MRP.

nuestro!»; «tenemos que pintarlo, poner un panel para anuncios más cómodo, más puntos de luz»; «tenemos que hacer compartimentos para que puedan reunirse los colectivos y una pequeña oficinita en el altillo para ordenar los documentos»...⁵⁰⁷

Definir adecuadamente los escenarios fue una cuestión fundamental para resolver adecuadamente los problemas de indagación que planteaba. Y esto por dos razones fundamentales: una, que en esos escenarios era donde ocurría lo que yo quería saber; y dos, porque difícilmente tendría credibilidad mi compromiso con el Movimiento si me hubiera mantenido al margen de su espacio. El escenario por excelencia de la vida del grupo son *las reuniones*. Toda una suerte de reuniones se desplegó ante mi vista. En el *Apéndice 25*, desgloso la relación de escenarios potenciales del estudio en relación a los distintos tipos de reuniones que existían en Tamonante en el momento de mi llegada o en el transcurso de mi estancia: 30 tipos de escenarios distintos⁵⁰⁸. Esta diversidad me obligaba a hacer una selección cuidadosa de aquellos más adecuados para la obtención del tipo de información necesaria en la investigación. De todas las posibilidades elegí como prioritarias las siguientes: las reuniones del Secretariado de Tenerife, porque era el espacio de coordinación y debate más global de la actividad del Movimiento, junto con las reuniones del Secretariado Nacional, que también seleccioné por tratarse de un escenario de similares características, con la peculiaridad de que en él se reúnen miembros de las dos provincias canarias; me pareció, así mismo, interesante las reuniones de la Mesa Estatal de MRPs pues desde ella podría tener una visión general de los Movimientos de Renovación en todo el Estado; finalmente, era de obligado cumplimiento la presencia en las Escuelas de Verano de Canarias⁵⁰⁹, a las Escuelas de Invierno y Primavera que se celebraban una vez al año, así como a las Asambleas Generales de afiliados y afiliadas que tenían una periodicidad variable. De forma esporádica asistí, también, al Secretariado de Las Palmas, a múltiples comisiones *ad hoc*, a distintas reuniones de colectivos temáticos

⁵⁰⁷ La percepción subjetiva de lugares familiares, la calle en la que vivimos la niñez, la calle de nuestros padres, la de nuestra casa, transforma la visión puramente objetiva de los objetos, de la arquitectura, como señalaron Thomberg y Capel. Hay un aprendizaje de lo urbano, del medio físico íntimamente vinculado al apego.

⁵⁰⁸ La relación de reuniones que se me presentaban como escenarios potenciales que aparece en el *Apéndice 25* son, sin embargo de naturaleza diversa: unos son reuniones regulares, otras episódicas; unas están focalizadas en el tratamiento de problemas específicos, otras tienen un carácter más general; unas tienen más relación con la *dirección política* del Movimiento, mientras que otras con el desarrollo de proyectos de cambio escolar.

⁵⁰⁹ Sobre las Escuelas de Verano en general, sobre el "espacio" en el que se celebraban y el clima de comunicación que las definía, puede verse el *Apéndice 9*, donde se aborda el análisis temático de esta estrategia del MRP.

y de coordinación, a las reuniones de la revista, así como a los Encuentros Estatales anuales⁵¹⁰.

Las personas

Cada persona que pasa tiene un rostro y una historia.
C. Pavese

Los personajes que transitan esta historia no eran personajes de ficción, ni héroes, ni antihéroes. No eran personajes de Onetti, «los más pacíficos, los más perezosos, los más inútiles del mundo». Tampoco los de Aldecoa, *déclassé*, *outsiders* voluntarios, marginales, perdedores. Ni los de Torga, duros y terrosos, seres que aman odian, procrean, sueñan, matan y mueren, y que por eso quizá no es conveniente darles la espalda, porque también «es muy posible que tu naturaleza profunda, en determinados momentos, también sea violenta, trágica, lírica e incluso grotesca. Como sabes, somos insondables». Ni personajes galdosianos —aunque ya me gustaría a mi tener la capacidad de penetración en el alma humana del escritor grancanario, su ferocidad para situarse ante una historia, ante la historia, para retratar ambientes y personajes, con esa "comprensión amorosa por todo lo humano" con que lo definiera Gili Gaya—. Ni aventureros, ni fronterizos como los de Hugo Pratt, de los que decía Susana Fortes que contaban la verdad como si fuera mentira, que no eran justicieros ni pretendían dar lecciones a nadie, descreídos, soñadores, duros y pendencieros, «perdidos en un mundo que nunca estuvo a su altura». Mis personajes no fueron ni robinsones, ni arquetipos homéricos que hicieran temblar la historia a cada paso. ¿O quizá sí? La separación entre ficción y verdad es tan tenue... En todo caso, tenían la encarnadura de la realidad. Personajes que habitaban nuestras deslustradas escuelas e institutos⁵¹¹. Con ese olor único que exudan las aulas, del que hablaba Philip Jackson

⁵¹⁰ En el *Apéndice 26*, hago la relación aproximada de las reuniones a las que asistí durante la estancia en el campo. Suman en total un centenar.

⁵¹¹ Goetz y LeCompte cuando hablan del problema de la *selección* y el *muestreo* en etnografía, discuten dos cuestiones que son relevantes para este estudio. Una, define el

agudamente, rasgo definitorio de la cultura pituitaria de la escuela y que trasciende el espacio y el tiempo. Personajes revestidos de cotidianidad. ¿Personajes, quizá, perdidos, desamparados, posmodernos, tocados por la afectación? ¡No, por Dios! Eran personajes de la modernidad, reliquias, defensores de la justicia y de la igualdad. Gente que cree, todavía, en el futuro, personas esperanzadas que parecían aguardar el «tiempo que nos enamore».

Podría nombrarlos así —una equilibrada mezcla de personajes de acción e intelectuales sin arrogancia—, haciendo una breve fabulación: «Su nombre es Faina. Tiene treinta y nueve años. Da clase en un colegio público de un pueblo cercano a un núcleo urbano de las Islas. Militó en un partido de izquierdas en las postrimerías del franquismo. Hoy es militante feminista, y trabaja en un colectivo de renovación pedagógica. Todavía le queda un regusto amargo por cómo ha evolucionado la situación política en este país. Sabe lo que cuesta cambiar la realidad, pero no está ni desengañada, ni vencida. Piensa, duda, cuestiona, pero da la impresión de creer en lo que hace. Le gusta dar clase. Desde hace tres lustros ha dado infinidad de vueltas por diferentes destinos de la geografía de las escuelas de las Islas. No quiere "salir" de la escuela aunque ha estado varios años trabajando en Educación Compensatoria —pero eso no es salir, sino entrar más— con muchachos y muchachas de un barrio marginal. Mantiene una razonable militancia sindical y un compromiso claro en la defensa de la escuela pública. No fuma. Difícilmente renunciará a su conciencia reivindicativa: milita en una cierta insumisión a lo establecido. Quisiera romper los muros de la escuela e implicar a las familias en el trabajo de los centros para poblar los colegios de gente de abajo. Ha estado en las Escuelas de Verano desde finales de los años setenta. No le gustan las reuniones, pero se reúne. Estuvo como cooperante en Nicaragua y le falta tiempo para leer todo lo que quisiera. Cree que hay que defender la cultura canaria de la homogeneización que desarraiga a las personas de su propio entorno. Está en contra de la *hamburguesa universal*, de esa subcultura idiota basada en el consumo. Identifica la Administración Educativa con una forma de poder y mantiene con ella una relación de toma y daca, pensando, en el fondo que tiene mucha

muestreo como una forma de selección, y que, por lo tanto, éste es más inclusivo que aquel. Hablan de la legitimidad de la utilización de alguna forma de selección, sin que se recurra necesariamente al empleo de técnicas de muestreo. Como explicaré en este apartado, utilizo una determinada estrategia de selección de participantes. La otra cuestión, es que ellas incluyen en el proceso de selección tres tipos de casos o cuestiones a investigar, que en este trabajo aparecen expositivamente separados: hablan de selección de los participantes del estudio, de selección del escenario y de selección de los contextos a investigar. Normalmente cuando se piensa en selección —y esto es lo que quisiera subrayar— se piensa sólo en las personas, pero el proceso de selección opera también en los otros dos ámbitos.

responsabilidad en la desolación y las miserias que sufre la enseñanza de los más desfavorecidos»⁵¹².

Este, si no fuera un apólogo, podría ser el retrato robot de una persona militante del MRP "Tamonante". Este podía ser el estereotipo de muchas personas que he encontrado en el trabajo de investigación. Hay algunas variantes, lógicamente. Variantes que se deslizan hacia un lado u otro del espectro, que introducen algún matiz de escepticismo o de alacridad, según los casos, pero que mantiene, en definitiva, la composición escénica general del cuadro de personajes que aquí se retratan.

Estos profesores no son *todos* los profesores. Son la metáfora de un buen número de ellos y, a la vez, la antítesis de otros, *the happy few*. El contrapunto de ese conjunto de personas "no organizadas", más o menos sumidas en el silencio del anonimato, que no hablan, que no escriben, que no se reúnen, que no hacen ruido... De esa gran masa sin rostro de profesores y profesoras silenciosos y silenciados. El profesorado elíptico. Mis personajes, por el contrario, pertenecen al grupo de los que entienden la profesión como parte de un compromiso social y político, que se mueven, que llevan muchos años en "la movida", que se toman la escuela como una misión, que se reúnen, que hablan obsesivamente de la escuela, de cómo cambiarla, que hacen cursos y que leen. Algunos de ellos han sido verdaderos incordios para los administradores. Protestones, reivindicativos, defensores de todas las causas, sin resignación, incansables. Algunos han ejercido, incluso, un enorme liderazgo entre los miembros de la profesión. Pero nada quizá más pernicioso que dividir al profesorado en dos: los que se mueven y los que no. Martínez Bonafé lo ha dicho de manera elocuente:

La palabra o significante "profesores" alude a un único significado de carácter general y homogéneo. Sin embargo, en mi opinión el uso común del concepto suele referir a una significación reducida y errónea, además de ideológica. Porque la realidad a la que se identifica con el concepto "profesores" es más bien compleja. Sin intentar ningún tipo de clasificación o tipología⁵¹³, veamos algunos aspectos de esa realidad. Por ejemplo, existen los profesores, pero también existen, y en mayor proporción, las profesoras. Existen profesores y profesoras afiliados a sindicatos y otros que no lo están. Y entre el sector minoritario que ha optado por la sindicación, las posiciones son distintas e incluso enfrentadas entre sí. Existen profesores y profesoras andaluces, vascos o canarios, o existen profesores y profesoras payos y existen profesores y profesoras gitanos. [...] Existen profesores

⁵¹² El texto y el personaje son una invención del autor. Cualquier parecido con la realidad no es mera coincidencia.

⁵¹³ Esto me hace recordar el laberinto de las tipologías sobre el profesorado: Circula una clasificación referida a la posición con respecto a la adopción del profesorado con respecto a las innovaciones educativas que los divide en: resistentes racionales, resistentes de la "Edad de Piedra", adoptadores racionales, y adoptadores *snob*. Otra: profesores pobres, no profesores,

y profesoras que han desarrollado en el interior de una cultura de izquierdas un conocimiento crítico sobre la escuela, y existen profesores y profesoras que no han tomado conciencia de la necesidad de un pensamiento y una acción político-social de compromiso con un modelo educativo liberador. Existen, en fin, profesores y profesoras que se organizan en movimientos y colectivos para avanzar y profundizar en el análisis crítico de su práctica, y existen profesores y profesoras que miran a estos colectivos con cara de lástima, o de indiferencia, o simplemente, no conocen su existencia. (J. Martínez Bonafé, 1992: 79)

Los personajes que hablan en este trabajo, se remiten con frecuencia a sus compañeros y compañeras del Movimiento, a la amistad fraguada en la acción. Pero también hay alusiones elocuentes a ese sector del profesorado que procedía de la sombra, del franquismo sociológico, de esa ciénaga de profundas convicciones antidemocráticas que aquí no se estudia explícitamente, pero que son un contrapunto inevitable. En cierta medida "todos" están presentes, por acción u omisión, como decíamos cuando recitábamos el catecismo en aquellas tristes escuelas del "nacional-catolicismo".

¿Qué tipo de personas buscaba yo? ¿quién debía ser estudiado?, me preguntaba. Y nuevamente ¿por qué estudiamos a los profesores y profesoras que se mueven y no a los que no lo hacen? preguntaba la profesora Finkel, hace poco, en el debate de una tesis sobre los profesores y los orígenes del sindicalismo... Sería hipócrita, por mi parte, mostrar un fingido desinterés o ignorancia sobre este asunto, achacándolo exclusivamente a razones metodológicas, por las restricciones que impone la selección de una muestra de sujetos del universo de población posible. Y es que a todo esto le antecede una decisión que condiciona el resto. Hay un primer *pecado original* al elegir un colectivo, un Movimiento de Renovación, que *a priori* supone un filtro y una reducción inevitable del campo de estudio. Y esta elección no la hice por razones de conveniencia o por razones técnicas. Las razones ideológicas —e incluso biográficas— de esa elección creo haberlas ido desgranando con suficiente amplitud en algunos apartados de lo que antecede.

Estaba claro que no todo el mundo me servía. El mero hecho de estudiar un MRP, suponía pasar al profesorado, en general, por el cedazo de la selección, filtrar las personas que potencialmente cabría investigar. Pero el problema en lugar de simplificarse, se complicaba. ¿Debería investigar a la totalidad de miembros del colectivo, unos seiscientos, aproximadamente? Técnicamente esto hubiera sido posible, e incluso, alguien puede pensar, que hubiera sido deseable. Pero una decisión de esta naturaleza hubiera condicionado no sólo el *instrumental* empleado⁵¹⁴, sino la

⁵¹⁴ Me refiero, lógicamente, a la socorrida utilización de encuestas o cuestionarios. De todas formas cuento con varios estudios parciales sobre esta materia a los que ya he hecho mención

significación misma del trabajo. Recuerdo que en el momento de decidir estos extremos cayó en mis manos un artículo de Stenhouse que me hizo tomar conciencia de los riesgos que conlleva la selección de participantes en una investigación. Yo no buscaba la acumulación de datos, sino la significación personal de los mismos. La propia distinción que Stenhouse introduce⁵¹⁵ entre la búsqueda de *datos* y de *indicios*, pone de manifiesto la necesidad de optar por una modalidad u otra.

No podía utilizar "la estrategia de la abundancia", basado en el estudio de grandes muestras, sino "la estrategia de la pobreza", la selección de un reducido núcleo de participantes de la ^{que}habla Ken Pummer (1989). Esta estrategia supuso la amputación del deseo de entrevistarlos a "todos", de encuestarlos a todos, de estar con todos. Supuso la renuncia a la desmesurada e ingenua creencia de que un solo investigador puede abarcar un número muy grande de sujetos. Trabajar en el contexto de una organización de las características de "Tamonante", supuso optar por el ascetismo metodológico. Lo cual no fue una opción por la comodidad. El costo en horas de trabajo, en asistencia a reuniones, en desplazamientos, en citas, en compromisos en cadena que se genera en esas dinámicas de contactos personales, fue realmente muy grande. Aunque las dimensiones del grupo, con el que realmente trabajé eran reducidas, la densidad de la propia relación hizo, por ejemplo, complicada la gestión del tiempo, la dosificación de mi propia implicación, el mantenimiento de las perspectivas y del ánimo⁵¹⁶.

⁵¹⁵ Esta distinción aparece en un documento mecanografiado, que el propio Stenhouse subtítulo "First draft for discussion" y que lleva el significativo nombre de "Gathering Evidencies by Interview in Educational Reseach", fechado en 1979. El él da algunas razones por las que se inclina por la utilización del términos histórico *indicio* (*evidence*), frente al cientista *dato*. El término *dato* está asociado a la recogida estandarizada de información, bajo criterios de agregación cuantitativa, donde informaciones iguales se suponen que tienen igual significado. Esta concepción sacrifica los aspectos "personales" de la información a las convenciones del muestreo que permitan posteriores generalizaciones y que supuestamente ponen de manifiesto el carácter predictivo de la investigación. La búsqueda de *indicios*, por el contrario, supone la asunción de un estilo distinto de investigación, donde se evoca de forma extensiva y expresada de manera natural, la textura del discurso personal, sus inflexiones y sus aspectos conceptuales, que no van dirigidos a la estandarización sino a la comprensión crítica del significado. Este tipo de argumentos los repite Stenhouse, en «Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y la evaluación» (1990: 69-83).

⁵¹⁶ En el *Diario* reflejé algunas de las crisis y de las dudas que periódicamente me asaltaban. Una de ellas fue la que transcribo: «Ayer hubo reunión del Secretariado. No puede asistir por el intenso dolor de muelas que tenía. Llamé por teléfono a Carmen y me dio una somera información de la reunión. Me dijo que se repartieron tareas de gestión y que discutieron hacer una pequeña encuesta entre afiliados sobre la política de formación de la Consejería (quedamos para más adelante contarme en detalle el contenido de la reunión). Todo esto me alegró mucho, porque estaba empezando a tener la sensación de estar jugando un papel demasiado de primera fila. En el sentido de tirar del carro. Esto me

Llegó, así, el momento de tomar la decisión sobre qué personas iban a participar en el estudio y cuántas iban a ser estudiadas; cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuaría su participación. Esto es, tuve que decidir sobre las *estrategias de selección y muestreo*⁵¹⁷. Admitía, también, el que no era una decisión irrevocable, sino una decisión que debía integrarse en el proceso de recogida de datos, análisis e interpretación, nueva recogidas y análisis, y por tanto la posibilidad de ampliar o reducir la selección. Es decir, era consciente de que este tipo de decisión debía formar parte de un proceso que se adaptara en todo momento a las peculiaridades del caso, al ritmo peculiar del trabajo y que, por lo tanto, no era algo irreversible y cerrado de manera definitiva⁵¹⁸.

Las personas que participaron pertenecían a dos grupos diferenciados: un grupo, del que voy a hablar a continuación, fue expresamente seleccionado por mí para ser entrevistados; el otro grupo, personas pertenecientes a los órganos del MRP —al Secretariado insular de Tenerife, sobre todo— no fueron, lógicamente, objeto de selección individualizada. La decisión de trabajar con ellos fue una decisión tomada, en todo caso, como consecuencia de la selección de escenarios, como explicaré más adelante.

La selección de las personas para las entrevistas, su identificación, el *quién* iba a participar, la hice, pues, en función de un conjunto de criterios que me parecieron relevantes —dentro de la relevancia incluyo el sentido común— para la población⁵¹⁹

molestaba profundamente. Si logramos mantener un grupo de gente capaz de debatir, hemos salvado algo. Por muy profunda que sea la crisis siempre se podrá salir adelante. Precisamente había hablado con Javier horas antes, por la mañana, de que tenía la sensación de estar investigando "un muerto", una organización casi sin vida, incapaz de salir de la profunda crisis en la que estaba sumida. Tengo constantemente la tentación de dar marcha atrás. De abandonar este trabajo» (*Diario*, 13/11/1992).

⁵¹⁷ Hablo de selección y *muestreo*, de forma indistinta. De hecho se trata de dos procesos que se superponen, el primero trata de decidir "quiénes", qué sujetos intervienen en el estudio; el segundo trata de decidir el número, "cuántos" sujetos intervienen. El proceso de selección y muestreo lleva implícito, en el caso que nos ocupa, la explicitación de criterios, pues en realidad es una modalidad de *selección basada en criterios* y no una selección de tipo probabilístico.

⁵¹⁸ De hecho lo que ocurrió a medida que avanzaba en el caso de las entrevistas es que, personas que en principio no tenía pensado entrevistar, fueron entrevistadas. Tampoco tomé una decisión definitiva sobre el número. Me he quedado con ganas de entrevistar en profundidad a Rogelio Botanz, a Nieves Galván, a Antonio Cabrera, a Paco Luis Lemes...

⁵¹⁹ El término población lo empleo aquí en sentido restringido, referido a las personas. Goetz y LeCompte (1988) incluyen en la *población* no sólo a las personas, sino otros tipos de fenómenos, además de las personas que deben estar sometidos a criterios de selección, como son: respuestas que quieren abstraer, los acontecimientos dignos de estudio, los textos como objetos que estas personas producen, los segmentos temporales y los escenarios a estudiar.

que iba a estudiar. Recurrí a un conjunto de criterios que estuvieran en consonancia con los intereses de la indagación. Entendía que la selección no podía ser ajena a ellos, no podía ser fruto de la aplicación mecánica de una tabla de números aleatorios o el resultado de cerrar los ojos y sacar de un sombrero nombres al azar, como un prestidigitador. Antes de entrar en el campo, por mis conocimientos previos sobre las personas, tenía una idea bastante clara de quiénes debían ser los informantes clave. Sabía con el tipo de personajes con los que iba a estar, no en vano las conocía a todas personalmente y había mantenido, con muchas de ellas, una relación de más de veinte años. Los criterios estaban delineados sobre el estereotipo con el que comencé este apartado. Yo mismo me reconozco en esta especie de caricatura. No todos los miembros de Tamonante, responden, de todas maneras, al estereotipo —nunca hubo reserva del derecho de admisión—, pero el paso de los años que ha ido haciendo estragos en este tipo de organizaciones, no ha sido ajeno a una especie de selección natural.

Pero además de la intuición, utilicé como criterio de selección la simple accesibilidad de lugar y tiempo, para algunos casos. Pero incluso en estos casos siempre hubo un interés temático por la historia previa que yo conocía del personaje, por el tipo de experiencia en la que había participado. Otras personas definitivamente se me perdieron. Nunca encontramos la ocasión ni el lugar para encontrarlos y bien que lo siento⁵²⁰. La obtención de la muestra dado que era imposible estudiar a la totalidad de los miembros del MRP, no solo por su número sino por su dispersión, la hice en función del llamado *muestreo basado en criterios*. En esta selección había personas que militaban activamente el MRP y otras que, habiendo estado en Tamonante en épocas pasadas, hoy, por diversas razones: las llamadas "ausencias transitorias", que diría M. Benedetti y alguno otra ausencia definitiva. Concretamente los criterios de selección fueron los siguientes: las personas debían,

1. ser profesores o profesoras, miembros del MRP;
2. estar en activo dentro del MRP o haberlos estado (*históricas*);
3. ser conocedoras de la cultura del grupo; elegidas porque tienen acceso —tiempo, espacio o perspectiva— a datos inaccesibles que se necesita conocer en el estudio.
4. haber pertenecido al MRP durante un período de tiempo prolongado, de tal manera que tuviera cierta garantía de que tenían ese conocimiento;

⁵²⁰ Además de las personas ya mencionadas, me quedé con la desazón de entrevistar en profundidad a Alicia Morales Martín, a Margaret Acosta, a Mercedes Andrés Morán, a Rosa Güemes, a Carlos Rodríguez, a Nelly Acosta, a Mari Villarmin, a Alicia Díaz, a Pablo Reyes Núñez, a Isabel Medina, a Nieves la de Lanzarote, a Maribel Sosa, a José Luis Hernández, a *El Chicha* de la Gomera. Me queda el consuelo de haber tenido conversaciones informales con muchas de ellas.

5. tener experiencia en la organización del Movimiento, en las Escuelas de Verano, en sus órganos de dirección, y/o experiencia en la animación de colectivos temáticos dentro del MRP directamente vinculados a la renovación.
6. estar dispuestas a cooperar en la investigación;
7. tener o haber tenido un nivel aceptable de representatividad o de prestigio dentro del Movimiento.

Si ya tenía claro *quién*, ahora se trataba de dilucidar *cuántos*. Para su obtención utilicé la estrategia de *selección por redes simples bajo indicación*⁵²¹, donde personas individuales o grupos me señalaban aquellas otras que, a su juicio, merecía la pena entrevistar para estudiar la representatividad de la población. Aplicando este procedimiento seleccioné, en una primera lista, un total de cincuenta y cuatro personas⁵²². Estas cincuenta y cuatro, quedaron al final del proceso de selección, reducidas a treinta. A cada una de ellas o al alimón les hice una entrevista en profundi-

⁵²¹ Para Goetz y LeCompte (1988) la selección por redes es una clase de muestreo basado en criterios o muestreo intencionado: "Es una estrategia en la cual cada participante o grupo sucesivo es designado por otro grupo o individuo que le precede en el estudio. La selección se obtiene sobre la base de las referencias de otros participantes. La estrategia resulta útil en situaciones en que los individuos estudiados están dispersos entre las poblaciones, sin formar grupos comunes delimitados naturalmente. Se puede acceder a otras grupos o personas siendo presentados por los anteriores" (Goetz y LeCompte, 1988, 99-100) Resultan así dos estrategias: selección por redes simples bajo indicación o selección por redes bajo presentación. Selección por redes interrelacionadas o análisis de red egocéntrica: "Este procedimiento es además de una técnica de selección, una técnica de análisis de datos [...]. Se utiliza tanto para acceder a los participantes como para estudiar las relaciones que mantienen unido el tejido de la interacción humana. Se les pide que nombren otras personas o grupos con las que mantienen relaciones significativas" (Goetz y LeCompte, 1988, 100).

⁵²² Aproveché la celebración de la XIII EVC para hacer las primeras entrevistas a personas de Las Palmas, que siempre me sería más difícil localizar desde Tenerife. Una vez concluida la EV, el día 16 de septiembre de 1990, anoté en el *Diario* lo siguiente: «Ayer terminé la XIII EVC. Asistir a esta Escuela en calidad de observador atento de todo cuanto acontecía ha supuesto una experiencia nueva. He realizado entrevistas individuales a: Pepi, Feluca, Marimar, María, Méndez, Makarenko e Isabel Suárez. Me falta gente representativa de LP. Mañana procuraré empezar con los de TF. El listado inducido por estos siete participantes fue: *Informantes claves de Las Palmas*: Alberto Anaya, Carlos Santana, Carmen Almeida, Carolina Pérez Vega, Chicha, Eliú, Feluca, Isabel Suárez, Jorge Mendoza, Juli Arnaiz Castro, Lola Anduesa, Loli Verde, "Makarenko", Marga Rojas, Mari Carmen, María, Maribel Ojeda, Marimar, Marino Alduán, Juan Méndez, Nieves Rodríguez, Mateo, Paco Luis Lemes, Pedro Martel, Pepi, Pío Glez. de Chaves, Pola, Ramón Mendoza, Ricardo, Rosi Ojeda. *Informantes clave de Tenerife*: Andrés Falcón, Ángeles Perea, Carlos "Beta", Carlos Rodríguez, Charo Guimerá, Felix Humberto, Ildelfonso, José Luis Rodríguez, José Miguel, Juan Roberto, Juanjo, Manolo Marrero, Mary Bolaños, Nelly, Nieves, Nieves Galván, Pepe Galván, Rogelio, Rosa Güeme, Tere Felipe, Ulises.

dad⁵²³. En este grupo de personas la mayoría siguen militando en el MRP, otras —que también dejan oír su voz en este estudio—, son personas que en el pasado inmediato estaban en colectivos o en órganos pero que habían dejado de militar activamente en el Movimiento, por razones diversas. Todas ellas estuvieron muy vinculadas al Movimiento, ahora habían optado por trabajar en otras cosas, o simplemente "se habían ido a casa". A todas ellas las busqué expresamente, utilizando la estrategia descrita⁵²⁴.

Pero dije anteriormente que en un trabajo como éste, no todas las personas podían estar sometidas a criterios de selección. Estos criterios funcionaron a la hora de hacer la selección para las entrevistas individuales, pero necesariamente tuve que trabajar también con colectivos configurados previamente a mi entrada en el campo, sobre cuya composición yo no podía ejercer ningún influjo. No obstante, como era lógico pensar, muchas de esas personas entraban en la selección de personas del primer grupo. Trabajé con dos grupos de personas: unas, las que estaban en los órganos de gestión colegiada de la organización; otras, eran personas vinculadas al trabajo cotidiano de la organización pero que no participaban en los órganos, sino en colectivos asociados o pertenecientes a Tamonante.

Las del primer grupo, emergían del propio contexto, estaban, digamos, "impuestas por él". Formaban parte del universo de personas que me han acompañado en este trayecto. Estaban allí. ¿Me acompañaron, o yo las acompañé? Más bien creo que yo las acompañé durante un trayecto. Sea como fuere, lo que me interesa resaltar es que no existió un criterio de selección rígido: formaban parte de los órganos del Movimiento, comisiones, grupos de trabajo... De todas ellas recogí testimonios orales, aunque a no todas entrevisté formalmente y de manera individual. Formaban parte lo que ellas denominan Secretariado de Tenerife y Las Palmas. Algunas de estas personas, a su vez, coincidían en el órgano máximo del Movimiento, el Secretariado Nacional, como puede verse en el *Diagrama 1*, de la página siguiente. Estos personajes eran pues inevitables, y yo, si realmente quería estar "una temporada en el infierno", tenía que contar con su presencia. Las personas que componían estos

⁵²³ Puede verse en el *Apéndice 2, Breve ditirambo biográfico*, un retrato impresionista del total de personas entrevistadas. El mencionado *Apéndice* comprende también la relación de otros contactos mantenidos a lo largo de la estancia en el campo. Todas son personas con las que hablé en algún momento, bien de los MRPs o del trabajo de investigación que tenía entre manos.

⁵²⁴ Por ejemplo: Manuel Marrero Morales, que está en el movimiento sindical; Marino Alduán que es Viceconsejero de Educación; Humberto Ramos, María, Fernando, Gonzalo Marrero, Pepi, que están en su casa o no tienen un contacto tan asiduo con el Movimiento como otrora.

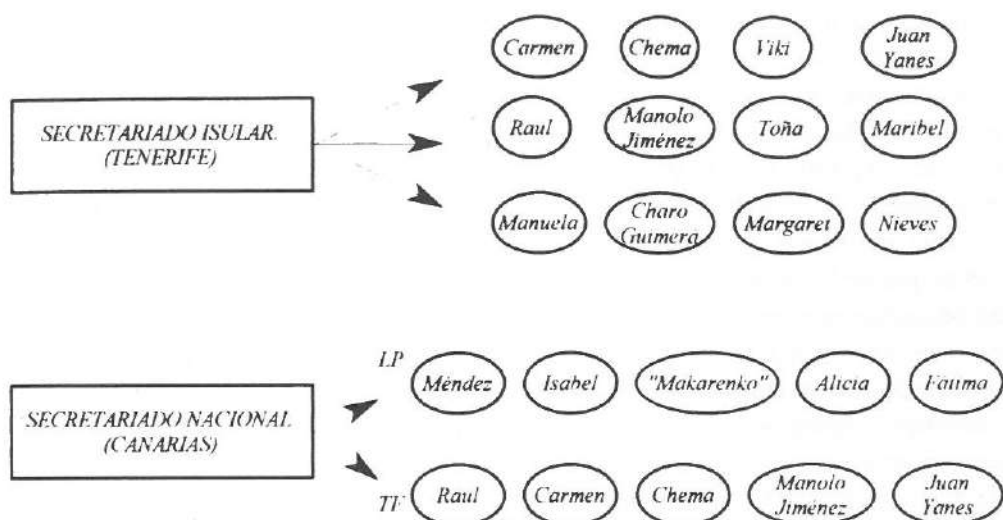


Diagrama 1: Componentes de los órganos del MRP durante el periodo 1991-1995

órganos procedían, casi todas de la "vieja guardia", es decir, desde los comienzos del Movimiento. Otros eran de más reciente incorporación⁵²⁵.

El segundo núcleo, con el que tuve una relación menos intensa y una presencia más esporádica, también eran miembros activos no ya de los órganos, sino de colectivos temáticos del Movimiento. Tenía un particular interés por rescatar su voz y en cierta medida también eran participantes sobre los que yo no tenía posibilidades de elección. A muchos de ellos también los entrevisté individualmente⁵²⁶. Mi

⁵²⁵ En el *Diagrama* que aparece a continuación de la nota se nombran los miembros de los dos órganos a los que asistí, entre los que me incluyo, porque como explico en el *Capítulo tres*, parte de mi estrategia fue implicarme en el grupo, de tal forma que en diciembre de 1991 me proponen para que forme parte de esos órganos. Las personas, cuyo nombre aparece en el *Diagrama*, formaron parte de los Secretariados a partir de esa fecha. Con anterioridad estaba, por ejemplo en el de Tenerife, Humberto Ramos, Manolo Marrero, Nelly Acosta, Carlos Rodríguez. No todas las personas que aparecen permanecieron de forma ininterrumpida durante el periodo del trabajo intensivo de campo (1991-1994), hubo bajas, incorporaciones y reapariciones. Las que sí permanecieron durante ese periodo fueron: Carmen Roger, Margaret Acosta, Manolo Jiménez, Isabel Suárez, Juan Méndez y Chema.

⁵²⁶ Me refiero en concreto a Mary Bolaños que está en el *Colectivo Harimaguada*, a Juanjo Mendoza, Charo Guimera, Carmencita, Andrés Falcón, Edurne Echeberria, Manolo Borges Ripoll, todos ellos pertenecientes al *Colectivo Freinet* y fueron también, casi todos,

presencia en estos colectivos temáticos fue, como dije, esporádica, por la sencilla razón de resultar imposible mantener una presencia prolongada. No obstante nos veíamos en determinadas actividades comunes de todo el Movimiento: reuniones de coordinación, inauguración del local, preparación de Escuelas de Verano, debates, asambleas, etcétera. El hecho relevante es que estaban allí y sabían de mi trabajo y sabían que contaba con su anuencia.

Este es el paisaje humano del estudio. El objeto del trabajo consistía en *vivir* con estas personas, en hablar con ellas e ir desentrañando su experiencia. Todas estas personas tienen nombre y apellidos, así aparecen en este escrito. Incluso algunas son más conocidas por su "sobrenombre", que yo cariñosamente reproduzco⁵²⁷.

A pesar de que la imagen aparente de un colectivo de personas como "Tamonante", que constituye una organización para cambiar la enseñanza, es una imagen abierta, y que esa imagen no tiene nada que ver con el sigilo de una sociedad secreta, ni con una organización conspiratoria o clandestina, no es una organización transparente⁵²⁸. Ni es fácil acceder al entramado de las relaciones informales, ni las personas nombradas ofrecen todos sus dones desde el primer instante. Todos tenemos sombras, aspectos no racionalizados, opacidades. Por eso el terreno de las obviedades se termina muy pronto.

fundadores del Movimiento; a Florencia Luengo Horcajo, Anselmo Fariña, miembros del *Colectivo de Adultos*. Cuando entrevisté a María, a Marimar, a Pepi y a Feluca, estaban en varios colectivos de Las Palmas; Agapito, coordinaba en 1990 la revista *Tahor*. Se daba también la circunstancia que personas de los Secretariados estaban también integradas en Colectivos. Así Carmen Roger, coordinaba el de *Psicomotricidad*; Manolo Jiménez, estaba en *Harimaguada*; José M^o. Gobantes, en el *Colectivo de Evaluación*; y Toña Déniz en el *Colectivo Malpaís*.

⁵²⁷ El anecdotario de las relaciones con estas personas es extenso. A pesar de la aparente accesibilidad, el comportamiento de las personas que colaboraron conmigo no fue homogéneo. Todas me animaban a hacer este trabajo y me daban todo tipo de parabienes, no todo el mundo tenía la disponibilidad de atender mis demandas en el momento que a mí me hacían falta. Para lograr, por ejemplo, algunas entrevistas tuve que perseguirlas, cercarlas, y materialmente, cuando estaba apunto, saltar sobre él con mi lista de preguntas.

⁵²⁸ Hay un fascinante libro editado por Norman MacKenzie (1973), sobre la vida interna de algunas *organizaciones secretas*, donde el sigilo se constituye en el elemento central. Eran organizaciones muy distintas y distantes a la que me enfrentaba: los Mau-mau; los *thugs*, una especie de banda ritualista de carácter religioso; los *templarios*, paramilitares con objetivos religiosos y políticos; los carbonarios, de corte conspiratorio y revolucionario; o aquellas de carácter ritualista y teosófico como los *rosacruces* y *francmasones*. MacKenzie, insistía en distinguir grados diferentes de secretismo que van desde las organizaciones abiertas, a las restringidas, pasando por las particulares, para llegar a las estrictamente secretas, advirtiendo de la sutileza de los silencios y de las normas no escritas, donde lo aparentemente abierto, no lo es tanto; donde existen temas y zonas inaccesibles o intocables. Cualquier organización, secreta o no, disfruta de estos espacios.

He tenido la oportunidad de husmear en su clausura, en los recintos semicerrados de sus relaciones. En ese claustro donde lo público ya deja de serlo, donde la fluidez se convierte en densidad, donde la realidad está cubierta con un velo que hay que descorrer para poder ver, entender, aproximarse. Pero ya he insistido, quizá demasiado, en las dificultades inherentes a la investigación social, en las limitaciones reales de captar la esencia de los fenómenos sociales y su decurso. Me interesa también resaltar el carácter moral y confidencial de la relación que se establece. El que un grupo de personas te permita conocer sus convicciones más profundas, te permita presenciar y participar en sus debates, conocer sus enfrentamientos y debilidades, no deja de ser un hecho, hasta cierto punto, insólito y turbador. El ronroneo de sus comentarios, los no siempre piadosos bisbiseos, deben formar parte del secreto del sumario que el investigador guarda en una carpeta secreta, en su conciencia o en el olvido de su frágil memoria.

Querer comprender críticamente un colectivo significa, entre otras cosas, interactuar con personas. Todo el proceso de indagación estuvo saturado por las relaciones: el contacto inicial lo hice con personas, las entrevistas, todas y cada una de las citas previas y posteriores a las entrevistas, la asistencia a las reuniones de los Secretariados Insulares. Cuando asistí a la Comisión de Coordinación nuevamente me encontré con personas; lo mismo en las asambleas de afiliados y afiliadas; en el Secretariado Nacional, en la Mesa Estatal, en las Escuelas de Verano; en las reuniones de los colectivos. Personas con nombres y apellidos, como decía, que prestan su voz, su interés, para hablar de lo que están hablando entre ellas. Que me prestan su voz para que la grabe. El paisaje del trabajo de investigación es un paisaje humanizado, poblado de seres. Los participantes son el corazón, en núcleo de la investigación: lo que dicen, lo que hacen, lo que escriben, incluso lo que quieren decir, lo que pretenden hacer... es la base de cuanto aquí se dice, la argamasa de toda la especulación.

El yo testifical y otros testigos

¿Qué conocimiento previo tenía del escenario? Permítanme contarles una historia de hace veinte años. Durante el invierno de 1974, cuando en Canarias no había Movimientos de Renovación Pedagógica, nos reuníamos un grupo de profesores y profesoras de forma clandestina. Esas reuniones fue uno de los embriones del Movimiento de Maestros en Canarias. Algunos de los que allí nos veíamos forman parte del MRP Tamonante y de ellos hablo en esta historia. Nos reuníamos en un

caserón, hoy derruido, de la calle Consistorio en La Laguna. Recuerdo que, incluso, éramos respetuosos con ciertas convenciones que la situación imponía: procurábamos entrar de forma escalonada para no llamar la atención de la policía, dábamos un número conveniente de rodeos para comprobar que no éramos seguidos y prescindíamos, en lo posible, de papeles comprometedores. Las imágenes que conservo de aquellas reuniones son de absoluta seriedad conspiratoria.

Ciertamente, con el paso de los años, he olvidado de qué hablábamos, qué hacíamos, pero sí recuerdo algunas de las personas que componían aquel grupúsculo fluctuante: Wladimiro Rodríguez Brito, del que yo ignoraba que era miembro destacado del Partido Comunista de España; Manolo Marrero, que con el tiempo se convertiría en uno de los líderes sindicales más conocidos y respetados de Canarias y del MRP con más dilatada trayectoria y que procedía del movimiento estudiantil; Reinaldo, que también venía de las luchas estudiantiles en la Escuela de Magisterio; Toña Déniz, maestra que estaba en la HOAC y yo. Supongo que hablaríamos, lógicamente, de la situación política, de la situación del magisterio, de la necesidad de organizarse... Pero las palabras se han borrado, sólo tengo eso, la imagen de las personas y de los lugares.

Algunas de esas personas participarían, años más tarde, en la organización de la I Escuela de Verano de Canarias (EVC). Yo, no sé por qué circunstancias, no participé en su organización, pero sí lo hice como animador en los pasillos —con un puestito de libros y panfletos— de la Escuela de Magisterio de La Laguna. Este fue el primer contacto formal que tuve con los MRPs⁵²⁹.

Otro de los grupos que confluyó en la creación del Movimiento de Maestros y, posteriormente, en el MRP y que tenía mayor entidad era el que se movía en torno a la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela de Magisterio de La Laguna. Esta organización que servía de tapadera para los núcleos de profesorado más reivindicativo y de matiz antifranquista y les permitía una cierta cobertura legal. Hablé de ellos en el apartado anterior.

⁵²⁹ A lo largo de la breve historia del Movimiento y antes de empezar el trabajo de investigación participé, con grados diversos de implicación en el MRP. Unas veces como mero asistente a cursos; otras como colaborador en los trabajos de infraestructura durante la celebración de las EVC; como miembro del Secretariado Insular de Tenerife; como ponente; e incluso a alguna actividad asistí como curioso. Así en un recuento apresurado recuerdo haber estado en la 1ª EVC, en la 2ª, en la 3ª, en la 4ª, en la 7ª, en la 8ª y en la 10ª. También asistí a otras actividades, como el I Congreso de MRPs en Barcelona; a un ciclo de conferencias sobre los CEPs que dirigió Gonzalo Anaya; a unas Jornadas en homenaje a Piaget de Juan Delval; a un curso de diagnóstico operatorio que impartió Joan Fortuny; a unas Jornadas sobre "Jornada escolar" en que se trajo a Jaume Aguilar. A partir de 1990, en que comienzo el trabajo sobre el MRP he asistido a la práctica totalidad de las actividades.

Pero fue la participación en el Movimiento de Maestros lo que me permitió conocer a muchas personas que estuvieron o están vinculadas al MRP. Allí estaba Manolo Fernández, Humberto Ramos, Antonio Cabrera, Ana Eudoxio, Celsa Fariña, Juanjo Mendoza, Emilio, Charo Guimerá, Toñi Ruiz, Carmencita, Pepe Galván, Anselmo... Posteriormente conocí también a la gente de Las Palmas: Isabel, Chicha, Marimar, Manolo Meneses, Chago Arencibia, Feluca, Marino, Makarenco, Bernardino, Paco Luis Lemes, Mari Carmen, Goyo... La militancia dentro del Movimiento de Maestros (asambleas, reuniones, coordinadoras, comités) y en el Movimiento de Renovación, sobre todo en las Escuelas de Verano, hasta bien entrada la década de los ochenta, fueron lugares donde nos veíamos y conocíamos todos. *Todos*, quiere decir ese núcleo de vanguardia más o menos amplio que podrían ser unas quinientas o seiscientas personas. Tuvimos muchos intercambios con el profesorado de Las Palmas, Fuerteventura, Lanzarote, La Palma, La Gomera. Conocíamos quién se movía en cada zona, en cada Isla. Había una red informal de comunicación, por medio de la que circulaban mensajes y consignas. Incluso algunos tuvimos el privilegio de recorrer escuela a escuela gran parte de nuestra geografía.

Por aquel entonces muchos profesores y profesoras que militábamos en el denominado Movimiento de Maestros manteníamos no sólo posiciones reivindicativas con respecto a la mejora cualitativa y cuantitativa de la enseñanza, sino posiciones comprometidas en el terreno de las libertades sindicales y políticas. Yo fui un ferviente militante sindical. Las personas que no vivieron desde dentro aquella situación, supongo que legitimamente, encontrarán todas estas cosas absolutamente naïf o incluso cursis. Sin embargo, muchos lo vivimos con absoluta intensidad. Así, este primer contacto con los MRPs, estuvo impregnado de aquella atmósfera mezcla de aventura radical, ensoñación y compromiso. Estábamos en los primeros años de la Transición. Unos años antes, no entendíamos que se pudiera hacer buena pedagogía al margen de la lucha contra la Dictadura y, en buena medida, todo servía a ese fin. Cuando se celebró la primera Escuela de Verano, el Dictador había muerto tres años antes, pero aquella "transición" —tan encomiable para muchos— a otros nos parecía insufrible. Teníamos tanta prisa, teníamos un deseo tan vehemente porque la historia diera un vuelco descomunal, que no podíamos comprender la lentitud de los acontecimientos.

Pero las Escuelas de Verano eran otra cosa. Estaban presididas por un clima de euforia renovadora verdaderamente terrible. Eran como un enjambre que bullía de aquí para allá, en una actividad febril. Era una pequeña república festiva que apostaba por una escuela nueva. Una ínsula que contrastaba vivamente con el rictus, el *rigor mortis*, de muchas estructuras y formas de mirar la escuela que habían quedado intactas. He de confesar, sin embargo, que no fue el fervor pedagógico, a secas, el que me acercó a los MRPs. Siempre pensé que las EVC debían tener mayor contenido

político. Pensaba, seguramente con una ingenuidad infinita, que la educación podía cambiarse al mismo tiempo que cambiaba la sociedad. Y que eso ocurriría de forma casi vertiginosa. Quizá el vértigo sólo estaba en nuestra cabeza. Nunca sospechamos que la transformación social, que el cambio de modelo escolar iba para tan largo, que era una tarea tan ardua, tan lenta, tan impredecible, tan contradictoria. Aquello fue seguramente una de tantas pasiones inútiles... pero aquellos años, por su cercanía y por su intensidad, son algo más que historia, forman parte de la memoria afectiva de muchos de nosotros, fue nuestra juventud, en el sentido literal y figurado del término.

Con esto quiero decir que el que mi posición en esta historia es la de un testigo. Faltaría a la verdad si dijera que entré en el terreno de estudio con los ojos vendados, a tientas, sin un conocimiento previo de lo que me iba a encontrar. Conocía el paisaje humano y los escenarios por lo que iba a transitar. Ciertamente llevaba un periodo de unos tres años que no frecuentaba el movimiento, pero eso no impedía mi proximidad, ni anulaba la cantidad de prejuicios, experiencias y preconcepciones que tenía sobre el grupo. Quería hacer un relato personal, basado en la profundización de esos conocimientos. No quería hacer un *relato ausente*, impersonal que favoreciera el hiato entre autor y texto —tan del agrado de muchos—, que redundara en una pérdida de la capacidad de sugestión.

Pero frente a la posición que ve en la calidad del testigo un riesgo para la credibilidad del trabajo y hace del desinterés y la neutralidad un baluarte, habría que defender la necesidad de la proximidad, de la implicación y de la calidez, como algo valioso y necesario. Pienso así que este conocimiento ha sido muy útil para la tesis pues me proporcionaba la seguridad de poder tocar en cualquier puerta y de pisar un suelo familiar, incluso, amable. Me permitió penetrar, creo, con mayor agudeza en el fenómeno. Pero este conocimiento previo podría haber sido un *factor de riesgo*, siempre y cuando me hubiera llevado a adoptar una postura excesivamente militante, a no mantener el equilibrio entre el sentimiento de amistad y una observación desapasionada e imparcial; a identificarme con los participantes y dejando de documentar aspectos censurables de sus vidas; a no mantener la perspectiva con una actitud poco reflexiva, o a prescindir en el trabajo de cualquier medida de asepsia metodológica⁵³⁰. Enunciar estos peligros no es conjurarlos. Pero el defender el rigor

⁵³⁰ El *Capítulo III*, estará dedicado íntegramente al proceso de indagación. En él desarrollo los aspectos relacionados con el proceso de diseño, recogida de información y su análisis, y consiguientemente abordaré algunos de los criterios de veracidad o rigor empleados. Me gustaría insistir en que desde una perspectiva no experimentalista los criterios de rigor científico se transfiguran o anulan y que, por tanto, al asumirse criterios metodológicos, epistemológicos y ontológicos distintos, resulta cuando menos sospechosa e inútil el establecimiento de paralelismos entre perspectivas de investigación diferentes. Félix Angulo Rasco, decía «la "consistencia" debe renunciar a la "replicación", porque cada problema investigado es una situación propia y única, con características no permanentes,

no me lleva a arrojarme acriticamente en el método, a descerebrar la investigación. Pienso que el orden supremo de una investigación no es el método. Una investigación no tiene por qué ser una abstracción geométrica: un minucioso y sutil ajuste de datos, conexiones y coherencias. Geertz, que inventó el término y el concepto «yo testifical»⁵³¹, explica su relevancia en estos términos:

Colocar el modo en que afecta nuestra sensibilidad —antes que digamos, nuestra capacidad analítica o nuestros códigos sociales— en el centro de la escritura etnográfica, es plantear un tipo muy concreto de problemática de la construcción textual: hacer creíble lo descrito mediante la credibilidad de la propia persona. La etnografía, obviamente en las décadas de los veinte y los treinta, y cada vez más abiertamente hoy en día, adopta un giro más bien introspectivo. Para aparecer como un «yo testifical» convincente, el etnógrafo ha de manifestarse primero como un «yo» convincente. (Clifford Geertz, 1989: 88-89)

Descrita pues la localización de los escenarios en que se desarrolló el trabajo y la seleccionados algunos de ellos; descrito y localizado el grupo, los personajes principales de la historia; e insinuada la particular calidad de testigo del investigador, me parece suficientemente patente el contexto desde el que emprendí la tarea de indagar el MRP.

A pesar de ello, quisiera puntualizar algún extremo sobre esa calidad de testigo. Esta metáfora no solamente hace referencia a las vivencias y conocimientos anteriores al comienzo del trabajo. Se extiende durante el propio trabajo: tú estás allí para dar testimonio, para contar lo que pasa, eres un testigo único y cumples, por tanto, una función testifical. Seguramente muchas de las cosas que he vivido en los cuatro años de trabajo de campo, no volverán a ocurrir nunca, los acontecimientos y las cadenas causales que generan son irrepetibles. Yo he sido, en cierto sentido, un testigo único. La etnografía tiene esta servidumbre y está sujeta a este tipo de incertidumbre. No se

y que presenta al investigador conflictos particulares que tendrá que resolver particularmente para cada investigación en concreto, estableciendo la dependencia de sus procedimientos y decisiones con respecto a las características y circunstancias del ambiente y la situación estudiada; y la "neutralidad, debe aceptar el carácter fuertemente personal y valorativo de cualquier indagación interpretativa, y asegurar la confirmabilidad de los datos producidos y el acuerdo consensuado entre las diferentes (o incluso divergentes) interpretaciones participantes, a través del diálogo y la argumentación racional» (F. Angulo Rasco, 1990: 97).

⁵³¹ El malogrado Alberto Cardín, traductor del libro de Geertz, *El antropólogo como autor*, dice que él que juega con la similitud fonética entre *I witnessing* y el término *Aye witnessing*, solapando el *yo testifical*, con el *testimoniar ocularmente* (1989: 83). El carácter testifical del trabajo etnográfico, que Geertz aborda en el *Capítulo 4* de la obra citada, se centra en la naturaleza discursiva de la etnografía y los problemas de mediación humana que supone convertir un proceso de investigación de campo en un producto, en un texto. Aquí, me permito utilizar este concepto, en un sentido más laxo.

puede replicar. Si en un futuro, otra persona estudia el mismo colectivo, o incluso, si lo vuelvo a hacer yo mismo, me encontraré con acontecimientos distintos, con diferentes conflictos, con personas que han madurado y quizá ven las cosas de manera diferente. Mi experiencia de investigador no me ha llevado a desconfiar de mi mismo, sino a reafirmar mi propio papel testifical. Yo he sido testigo de los hechos que narro y no trato de ocultarlo. Testigo con todas las limitaciones inherentes a la condición limitada de las personas.

Pero, además, este es un trabajo basado en gran medida en el carácter de testigos que tienen otras personas. Personas que no firmarán el informe final, porque yo las suplanto. Yo hablo por ellas. Pero ellas juegan también un papel testifical en la medida en que su presencia continuada en la vida del MRP las cualifica como observadores. Ellas pueden dar testimonio de lo que allí pasó. Memoria e historia se funden en un solo esfuerzo. Terminó con un relato circunstancial que escuché recientemente: en un debate con motivo de la presentación del libro de Jorge Semprún, *La escritura o la vida*, en el que participaban los historiadores César Vidal, Javier Tusell y el periodista Manuel Leguineche, además del mencionado Semprún, se produjo el siguiente debate. Se suscitó el problema de la memoria y la historia: en un momento dado, Semprún recordó que en el acto de conmemoración del 50 aniversario de la liberación del campo de concentración de Buchenwald, uno de los oradores recordó que en la próxima conmemoración del hecho no habría presente ningún testigo de la barbarie nazi, no habría memoria, sólo historia. Traigo aquí, por los pelos, esta anécdota, para reforzar el carácter testifical de la historia que yo cuento y que es una reelaboración de la historia que me cuentan y la sustantividad de la memoria en la reconstrucción de unos hechos vividos por sus protagonistas. Como decía Mario Benedetti, esta gente «tenía en sus manos los trocitos de cosas que querían»

CAPÍTULO III



EL PROCESO

1. La indagación

He buscado, busco y buscaré lo que llamo el fenómeno total, es decir, el todo de la conciencia, de las relaciones, de las condiciones, de las posibilidades, de las imposibilidades.

Paul Valéry.

La etnografía definitiva no existe», decía M.H. Agar (1986: 20). Es, básicamente, un proceso de interrogación necesariamente inconcluso. Irrumpe y termina en un momento arbitrario de la vida de un grupo y en ese lapso de tiempo trata de hacerse una idea de la conexión entre lo que se ve, lo que se dice allí y lo que las personas piensan. La etnografía es una inmersión en la cadena de acontecimientos que borbotean incesantemente. Un intento por sumergirse en la complejidad de la vida. Todo lo que uno observa y anota, todo lo que a uno le sorprende o pasa desapercibido tiene, además, conexiones invisibles con acontecimientos anteriores que el investigador ignora. Mientras se permanece en *el campo* el flujo y la cadencia de los acontecimientos sigue ritmos aparentemente caprichosos y caóticos. Nada se detiene. Y una vez abandonado, problemas, escenarios, personas con las que has estado, siguen allí. Nada permanece inmóvil, nada se para. Es imposible ver dos veces el mismo acontecimiento. Por más que tú estés ya distante redactando febrilmente lo que has visto y oído.

Con igual intensidad la propia investigación está sujeta a este principio e integrada por un conjunto de microprocesos de carácter dinámico. La etnografía se enfrenta con una realidad heraclitiana. Recientemente J. Bernal y M^a. Gil (1994) le pregunta-

ban a Stephen Ball sobre la investigación etnográfica en educación, a lo que respondía en un derroche de optimismo:

—La educación es un ámbito en el que existen muchas dificultades para el trabajo de investigación, en cuanto es un campo muy abierto y cambiante, muy difícil de objetivar y generalizar. La investigación basada en encuestas y cuestionarios no representa la realidad de lo que sucede en el ámbito educativo. Pienso que los cambios en la enseñanza y el aprendizaje, los cambios en las organizaciones educativas, plantean situaciones que necesitan que el investigador esté en las aulas, en las escuelas, y esto sólo se puede llevar a cabo en el marco de investigaciones de tipo cualitativo. La investigación cualitativa capta e identifica lo más relevante, lo complejo, los detalles, en suma, los cambios que se van produciendo. Por otra parte, la etnografía está causando un gran impacto [...] allí donde la gente se quiere acercar a la investigación desde un compromiso hacia el proceso que desea investigar. (En J.L. Bernal y M^a.T. Gil, 1994: 88)

Mientras duró el proceso de investigación yo me sentí en el ombligo del mundo —la naturaleza regala ciertas dosis de narcicismo para soportar la perplejidad, el cansancio y la opacidad—. Quería, con este trabajo, captar y penetrar la vida del colectivo. Ese fue el objeto en el que se centró mi esfuerzo: narrar los entresijos, compartir su experiencia regeneracionista. Pero también me pareció importante reconstruir el propio proceso evolutivo de investigación, sometida, sin duda, al implacable zarandeo de los acontecimientos. Este proceso se comportaba de forma paralela a la naturaleza fluctuante de la realidad que estudiaba. Sabía que desde la etnografía el proceso de indagación se ve como un proceso abierto y, en gran medida, presidido por la incertidumbre. Suele ser un proceso, por lo tanto, difícilmente planificable, resistente. Pero esto no era tampoco ningún hallazgo. Precisamente la etnografía es el intento de afrontar este tipo de riesgos. Lo que no equivale a que sea un proceso ciego, atóxico o errático.

Trataré pues, aquí, de reconstruir el recorrido y el utillaje empleado, advirtiéndolo, no obstante, la imposibilidad de resolver la dicotomía borgiana sobre las diferencias entre el *tiempo real* y el *tiempo escrito*. Dicotomía que se revela y acentúa en el contraste de lo que es el proceso de investigación y de lo que es su traslación a un papel, a un informe escrito. Dos tiempos distintos que la investigación simula desconocer pues, al fin y al cabo, sin un informe final, no hay investigación. Lo que no se ha escrito no tiene existencia, no es público. De ahí que la investigación necesite ser plasmada en un informe, para serlo. Sin el concurso de ese soporte físico, metáfora del tiempo real, la investigación carecería de constancia y de vida. Pero lo que reflejamos en la investigación no es todo lo que vimos, ni oímos, ni —por supuesto— todo lo que aconteció.

Ocurre, con respecto a este trabajo, que parte del proceso de investigación se desarrolló en una secuencia prolongada que fue de mayo de 1990 a julio de 1994, con

sus noches y sus días, sus continuidades e interrupciones; mientras que el relato que sigue —la tesis— obedece a otra secuencia, a otra lógica. La escritura no puede ser otra cosa que una recreación intelectual selectiva e interesada, situada en el ámbito del lenguaje, en el *tiempo escrito*. Está sujeta a las limitaciones de la narración y a las torpezas del narrador⁵³². Es reconstruir simbólicamente la tupida trama de una experiencia no siempre fácil de empaquetar verbalmente de forma adecuada.

De ahí la necesidad de contar el proceso de investigación, el cómo metodológico que haga verosímil la indagación en sí misma, revelando al lector desde el tiempo escrito, el tiempo real. Este es el imposible objeto de este capítulo, y una leve contribución en la reivindicación de las formas discursivas de representación e interpretación en las ciencias sociales.

Hacer investigación cualitativa o etnográfica en nuestro país, sigue siendo, a pesar de los tímidos intentos por desbloquear esta situación anómala, una rareza⁵³³. Mejor no hablar de la ausencia casi absoluta de descripciones relevantes de cómo se ha hecho la investigación. De la ausencia de relatos que estimen las relaciones entre la descripción formal de los procedimientos —cosa que si se suele hacer— y la descripción de los procedimientos informales. Robert Burges⁵³⁴ (1984), se quejaba hace

⁵³² Dedicaré el *Apartado 7* de este *Capítulo* a la escritura. Quisiera, de todas formas insistir en el carácter de la escritura etnográfica, la redacción del informe de investigación, como parte del proceso de investigación, no como un apéndice que se redacta concluida la investigación propiamente dicha. Hammersley y Atkinson (1994) se esfuerzan en hacernos comprender este extremo. Dicen al respecto que «la redacción de una etnografía es una de las principales fases de la investigación» (228). Supone un ejercicio literario permanente y la configuración del texto final, que a su vez es la reescritura de textos anteriores, procedentes de los diarios, de las notas de campo o de los documentos nativos, forma parte, sin solución de continuidad, del resto de procesos tales como la recogida y el registro de datos y su análisis.

⁵³³ De un reciente Congreso de metodólogos de la educación celebrado en una luminosa ciudad del Mediterráneo, cuyo nombre callo por prudencia, me llegaron los resúmenes de las ponencias. Algunas de ellas desprenden el inconfundible tufillo de la mala conciencia. Los pesos pesados del *área*, haciendo denodados esfuerzos por la renovación y mejora del lenguaje, hablaban de "multiplismo" (sic) crítico, "cualitativización de lo cuasiexperimental", "cuasiexperimentación de lo cualitativo", etc. Pero la aportación teórica fundamental radica no ya en la complementariedad metodológica, sino en la necesidad de situarse en una nueva dimensión o paradigma, de claro *pluralismo integrador*. Algo es algo. No obstante el experimentalismo sigue siendo abrumadoramente hegemónico y obsesivamente monotemático: ¡medir el rendimiento, medir el rendimiento! De todas formas, las tribus partidarias de la investigación cualitativa, entre cuyos miembros me incluyo, han de librar una dura batalla por legitimar, académica y socialmente, sus aportaciones.

⁵³⁴ Robert Burges, editor de *The Research process in Education Settings: ten case studies*, en el que colaboraron nombres tales como Sara Delamon, Hammersley, Stephen Ball, Atkinson, Rudduck, Stenhouse, y el propio Burges, pidió a los participantes que trataran de abordar, precisamente los problemas del proceso de investigación de forma

una década de la ausencia de este tipo de estudios en la investigación educativa en Gran Bretaña. No bastaba, según él, que los investigadores contaran las características de las técnicas y procedimientos utilizados, sino que era necesario que describieran y analizaran cómo los habían empleado en la práctica.

Carecemos de informes autobiográficos de primera mano de investigaciones cualitativas en problemas educativos que iluminen los principios y procesos implicados en la conducción de la investigación social. Aquí nos centramos en el vacío en la literatura más que en los principios sobre "cómo hacer" investigación. Es frecuente que estos informes tengan mucha descripción y poco análisis; es decir, que carezcan de detalles sobre las relaciones entre los procedimientos formales e informales de la investigación social. (Burges, 1984: 7-8)

Pero antes de entrar en materia, permítanme traer a colación algunas cuestiones de tipo general sobre la propia etnografía. Materia que fue objeto de reflexión y lectura a lo largo de todo el proceso de investigación. Si lo que pretendía era describir, analizar e interpretar la vida de un colectivo de personas, el conjunto de decisiones metodológicas tendría que estar fuertemente condicionado por la propia naturaleza de las cuestiones a investigar. Por eso adopté, como he explicado anteriormente, una perspectiva etnográfica⁵³⁵. Recapitularé algunas de sus virtualidades.

La perspectiva etnográfica, sus técnicas y procedimientos me permitirían entender el colectivo, para situar mi mirada en la misma perspectiva o punto de vista de las personas investigadas. La aproximación etnográfica me debía permitir acceder al núcleo esencial de los significados de las acciones de ese grupo y a las formas de pensamiento que a ellos les sirven, también, como claves interpretativas de la realidad educativa y social en la que viven⁵³⁶.

contextualizada para lo que les proporcionó una exhaustiva lista de problemas relevantes. Lista que reproduzco en el *Apéndice, 15*.

⁵³⁵ Existen algunos equívocos —cuando digo esto pienso en los equívocos de los que yo mismo he sido víctima— con respecto a la etnografía, asimilando su forma de hacer investigación con algo "novedoso", necesariamente comprometida con la realidad, políticamente progresista, y desde el punto de vista del debate interno de las ciencias sociales, como un anete contra el *monstruo de la cien cabezas*, el proteico y perverso positivismo. Estos clichés esconden una profunda incompreensión. La etnografía también los presenta en un campo en el que se libran incruentas batallas entre corrientes enfrentadas (como he pretendido demostrar en el *Capítulo uno*). La etnografía tiene en sus orígenes inmediatos el estigma y la sospecha —nada inverosímil— de haber servido de instrumento de penetración del colonialismo.

⁵³⁶ También buscaba algo más. Quería que el propio desarrollo del trabajo concitara la participación y la reflexión de las personas implicadas. Volveré sobre esto en el Apartado 6.

Algunos de estos significados fueron directamente expresados por medio de palabras. Otros se hicieron accesibles sólo a través de veladas concesiones, o fueron comunicados indirectamente a través no sólo del lenguaje, sino de la acción, a través de los textos, por medio de una labor de paciente observación. El conjunto de fenómenos con los que me enfrentaba tenía para mí la apariencia de un enorme tapiz: el cuadro de los acontecimientos desplegados ante mi mirada y mi presencia. Pero como cualquier tapiz, mientras la parte delantera mostraba toda la apariencia de una composición ordenada, la posterior, que forma parte indisoluble del tapiz, no mostraba más que una enorme maraña de hilos, sin ningún orden aparente. Mi misión consistiría en contar las dos caras de ese imaginario tapiz que el lector no ve. En contar la historia patente y la latente, como un todo unitario, relacionando el haz y el envés, desenredar la madeja, intuyendo su orden oculto, tratando de descubrir lo que estaba escondido.

Si partía de la necesidad de comprender la globalidad de lo que sucede en el colectivo, sabía que me estaba enfrentando a un complejo sistema de significados. Sistema de significados de acuerdo con el cual, esas personas organizan su conducta, se entienden a sí mismas y entienden a los otros. La etnografía debería servirme para averiguar qué recursos utiliza el colectivo para dar significado al mundo en el que vive. La etnografía me debería servir para estudiar su cultura. Su cultura manifiesta y las bases implícitas sobre la que opera esa cultura. La cultura, en todo caso, generada por el propio colectivo.

Yo veo la cultura, no simplemente como un conjunto de estructuras internas transferidas (como en la noción usual de socialización) ni tampoco como el resultado pasivo de la acción de la ideología dominante (como defiende ciertas tendencias del marxismo) sino en parte, como producto de la praxis humana colectiva. (P. Willis, en Anderson, 1989:)

Todo el proceso de indagación, todas las decisiones metodológicas deberían estar definidas por un afán hermenéutico amplio. Esto implicaba, por ejemplo, la necesidad y el interés de estar presente en el lugar donde ocurrían cosas, para poder centrar mi atención sobre los detalles de situaciones específicas inaccesibles desde fuera de ese contexto. Implicaba una preocupación constante por orillar la opacidad. Si no hubiera estado allí difícilmente podría, por ejemplo contar cómo toman las decisiones las personas que se reúnen semanal o quincenalmente; de qué hablan; cómo argumentan lo que hacen; en qué medida los aspectos emotivos están presentes en el discurso de las reuniones; cómo se articulan los procesos de negociación en los que están inmersos; qué les hace gracia; cómo emplean el humor, la ironía; cuál es el contenido de su frustración, de sus ilusiones y ensoñaciones; qué los identifica como grupo.Cuál es, en definitiva, su imaginario. Comprender incluía, pues, recoger las manifestaciones directas e indirectas de aquellas personas implicadas, habitar su

espacio cultural. Así era consciente de la infinidad de razones sobre la conveniencia de una opción metodológica como la que hice. Yo mismo necesitaba cargarme de esas razones. Me permitirán desgranar alguna de ellas⁵³⁷.

Adoptar una perspectiva etnográfica implicaba para mí la obligación de reconstruir las estructuras subyacentes del colectivo de profesores y profesoras organizados en el MRP "Tamonante". Debía elaborar interpretaciones sobre el pensamiento y la acción organizada del grupo y contrastar esas interpretaciones con los propios implicados. Si lo hacía, podría explicitar las tendencias y regularidades detectadas y, por tanto, podría ofrecer un estudio no sólo descriptivo, sino interpretativo de por qué su forma de vida es una forma de compromiso con la enseñanza.

En fin, hacer una etnografía me permitiría entender el diseño como un proceso. No dudo sobre el carácter tópico de esta afirmación. Había leído infinidad de veces que *"el diseño etnográfico no es algo prefijado, o algo preestablecido, sino que se va redefiniendo a la luz de los resultados parciales"*. La experiencia del trabajo etnográfico convertiría esta afirmación, en algo real: este capítulo quiere dar testimonio de hasta qué punto el carácter procesual del diseño es parte esencial de este estudio. Un testimonio del intento de respetar uno de los atributos de la realidad social: su fluidez, su dinamismo, su naturaleza proteica.

El proceso de indagación no fue un proceso de carácter lineal sino circular. No traté de formular problemas e hipótesis, seleccionar los instrumentos de recogida de datos, la población y los escenarios adecuados, proceder a la recolección de los mismos y a su registro, para pasar, sin solución de continuidad a su presentación y análisis, para terminar verificando en qué medida se confirmaban las hipótesis formuladas. Respetando los elementos de esta secuencia, el *modus operandi* de la etnografía subvirtió este proceso no considerándolos como compartimentos estancos. El reconocimiento de la peculiaridad circular convierte en algo singular cualquier estudio etnográfico. Pero lo que sobre el papel resulta fácilmente comprensible, en la práctica supuso una dificultad añadida.

Esa circularidad, esa apariencia de proceso nunca acabado que implica un casi permanente esfuerzo por volver a definir el diseño, analizar los datos para volver a recoger nuevos datos para reinterpretarlos nuevamente, nos sitúan metodológicamente en un terreno poco habitual. El contexto social de investigación sigue siendo un

⁵³⁷ En general, los etnógrafos entienden que hacer una etnografía supone la participación intensiva y prolongada en el contexto que se estudia, en el *campo*. Supone un cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otro tipo de documentos. Y, también, la posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo, proceso que culmina en la posterior redacción de un informe mediante una descripción detallada utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de la entrevista.

contexto marcado por el racionalismo. Si introducimos la dimensión crítica en la etnografía y asumimos su carácter democrático y participativo, resulta que también se atenta contra una de las verdades mejor establecidas en las sociedades industriales: la concepción instrumental de la ciencia.

Así, desde las cuestiones más triviales a las más de fondo se manifiesta el carácter innovador de la etnografía —algo que es particularmente patente aplicado al campo de la investigación educativa—. La circularidad introduce la inestabilidad en todas las fases de la investigación, desde el diseño etnográfico a la selección y utilización de determinadas técnicas, hay un amplio espectro de cuestiones sujetas al principio de incertidumbre. De todas formas, una cosa es conocerlo a través de la literatura y otra muy distinta estar inmerso en un proceso de esta naturaleza: es una experiencia no siempre grata.

Ahora, cuando redacto el informe final empiezo a comprender mejor el significado de la sentencia de Taylor y Bogdan (1992), "hasta que no se termina la investigación no se sabe realmente qué es lo que se ha investigado, ni en qué dirección ha discurrido la investigación". Huberman y Miles, a su manera, también subrayan el carácter circular y selectivo de todo el proceso de investigación (1984). Lo propio hace Spradley (1980). Colás y Buendía (1992) recomiendan "hacer comprensible la evolución del problema de investigación e ilustrar al lector en la construcción de conocimiento sobre la realidad estudiada" (1992: 323). Cristina Alonso Cano (1992) habla de la biografía de la investigación. Es decir, todos presuponen que la investigación no es algo estático, sino que sigue un ciclo, difícilmente previsible, y que, en todo caso tiene carácter recurrente y circular, que en cada caso particular se desarrolla de manera específica. Estaba claro desde el punto de vista teórico que los no siempre agradables meandros discursivos de la experiencia debían estar presentes.

También el tipo de relaciones que se propicia desde la perspectiva etnográfica es particular. La búsqueda de la empatía, el afán por establecer unas relaciones basadas en la confianza y en la sinceridad, el hacer una investigación "a cuerpo gentil", marcaron de forma característica el trabajo de indagación. Mi propia experiencia me llevaba a la convicción y a la preocupación por reflejar este particular proceso. Y esto ocurrió no sólo a medida que el foco de atención iba variando, sino, también al ser consciente de lo que Félix Angulo (1992) denomina *doble hermenéutica* en el proceso de investigación. Es decir, de la realidad de estar dentro y fuera de la investigación, implicarse y simultáneamente distanciarse. El reflejo de esta esquizofrenia epistemológica y metodológica se puso de manifiesto en el *Diario*. En él podía encontrar, en permanente amalgama, los dos niveles. Junto a descripciones de qué es lo que estaba pasando entre las personas con las que trabajaba, había reiteradas referencias al propio proceso de investigación, a las dudas y cuestiones que sobre la propia validez y la

propia marcha de la investigación me suscitaba su desarrollo práctico de la investigación⁵³⁸.

He estructurado este *capítulo* de forma tal que aborde los aspectos más relevantes del proceso de indagación. Hablaré, en primer lugar, de los roles que he encarnado como investigador durante el proceso. Roles que se caracterizan, por una parte, por su fluidez, por su carácter cambiante e inestable. Y por otra, por el carácter de compromiso que personalmente asumí como algo necesario. Apartado que sintetizo bajo el nombre de '*El rol equívoco*'. Pretendo reconstruir el juego de papeles en los que me vi, en parte sometido y en parte conscientemente involucrado. La asunción de roles formó parte de un comportamiento necesariamente avocado al mimetismo y, por lo tanto, inherente al acercamiento a las personas con las que trabajé durante mi estadia en el campo. Roles que supusieron una gradación creciente de mi implicación y de compromiso con el propio colectivo. Trataré de dilucidar por qué mi interés en implicarme en profundidad, de desterrar la indiferencia o la afectación al asumir estos papeles. Frente al rol tradicional del investigador aséptico, la etnografía defiende el principio de la impregnación como un elemento necesario para poder comprender desde dentro de la propia realidad el conjunto de fenómenos que se quieren estudiar. Me fui dando cuenta poco a poco de que ésta es una cuestión muy vinculada al desarrollo de una cierta habilidad personal para mostrar interés, al desarrollo de habilidades de comunicación y a la habilidad para emitir el número necesario de señales, de tal forma

⁵³⁸ De todas formas conviene llamar la atención sobre el carácter polémico que asumen los denominados rasgos distintivos de lo etnográfico. Como botón de muestra puede servir el artículo de H. Wolcott, «Sobre la intención etnográfica». En él defiende que la etnografía no es una técnica de campo, que no es suficiente la utilización la observación participativa y las entrevistas o cualquier otra técnica y para deducir simplemente de su uso que eso es lo constitutivo del quehacer etnográfico; no consiste en una investigación en la que haya que pasar mucho tiempo en el campo, pues el tiempo por sí mismo no produce una buena etnografía, a pesar de lo cual reconoce que es uno de los ingredientes indispensables pero no suficientes; no consiste simplemente en hacer buenas descripciones. Lo verdaderamente crucial es dar sentido a lo que se ha observado, pues no existe la observación pura, "a vista de pájaro". Tanto la descripción, como el trabajo de campo y la interpretación se informan mutuamente y van de la mano. No son cosas separadas. Tampoco la etnografía es simplemente la creación y el mantenimiento de relaciones con unos sujetos, ni la empatía, ni tampoco el respeto por los cánones éticos la garantizan; la etnografía no es el relato en primera persona, ni el "yo estuve allí"... Para él "el atributo crítico que la distingue de otros enfoques cualitativos, se da por sentado entre los antropólogos, aunque sigue sin reconocerse virtualmente entre los investigadores educativos orientados de una forma no-antropológica. [...] El propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural" (Wolcott, 1993: 130) Es interesante resaltar que Wolcott admite la posibilidad, que no aceptan otros, de hacer etnografía sin la finalidad de construir pensamiento disciplinarmente encuadrado en la antropología en sentido estricto.

que el grupo comprendiera la disponibilidad de la persona que está husmeando sus interioridades, lo acepte y adopten una postura franca con el *visitante*. En este proceso el investigador se mimetiza. Pero nada más lejos que utilizar el mimetismo como una estratagema. He defendido y practicado, en la medida de mis posibilidades, el compromiso con la realidad objeto del trabajo. Tal y como interpreto el compromiso, éste supone un grado mayor de responsabilidad con el colectivo y con la propia investigación. Adelman decía que no hay comprensión sin compromiso y a estas alturas pienso que la investigación está ligada necesariamente a convicciones de tipo moral y político. Aventuro también algunas hipótesis de cómo creo yo que ha influido mi rol en el desarrollo de la propia investigación. En todo caso, hay una suerte de contrato implícito, de comercio simbólico: te dan, si tú a cambio das algo, cuestión que no debería estar reñida con los buenos usos democráticos y con la participación.

La segunda cuestión que me interesa tratar en este capítulo tiene que ver con la evolución del problema y cuestiones iniciales que me planteo resolver, averiguar o problematizar con el estudio. Cuestión que sintetizo bajo el nombre de '*Metamorfosis*'. Esta palabra describe con exactitud la progresiva transformación del foco de intereses a lo largo del proceso investigación. El fenómeno de transmutación de determinados objetivos refleja el carácter procesual del diseño de la investigación y su carácter recurrente. Trato de dibujar tres grandes etapas de esta transformación. Imperceptiblemente, a lo largo del trabajo de campo, hay algunos elementos que van cobrando mayor relevancia, mientras que otros pasan a un segundo plano. Me interrogo por las circunstancias que justifican esta evolución. Pero también la metamorfosis se produce en el contexto en el que trabajo. El grupo es algo vivo, que se trasforma con el paso del tiempo y pienso que también esta contingencia influye en el carácter evolutivo de los interrogantes que planteo sobre el colectivo. Para determinadas corrientes *la historia* es algo que atenta contra la validez de las investigaciones⁵³⁹. Desde la perspectiva en la que me sitúo se trataría de asumirla como parte de la naturaleza del estudio y tratar de reflejarla, en la medida de lo posible. Más no como una amenaza, sino como parte de la constitución de los fenómenos sociales. Este trabajo tiene que ver con las relaciones humanas, relaciones entre sujetos, donde el investigador es parte de la situación

⁵³⁹ Pienso, por ejemplo, en los diseños experimentales o cuasiexperimentales donde la *historia* —acontecimientos ocurridos entre la primera y la segunda medición— es un factor que atenta contra la validez interna de un estudio, dado que, de no controlarse, se puede confundir con el estímulo experimental (D. Campbell y J. Stanley, 1978). En la etnografía la *historia* o *maduración* debe contemplarse cuando el foco de la investigación etnográfica sea precisamente los procesos de cambio (G. Anderson, 1990). No es este el caso, pues lo que me interesaba de manera especial eran las "invariantes", la constancia sobre los principios motores del MRP, que de alguna manera, se mantenían estables. Las referencias a la transformación del contexto son permanentes en los análisis que hace el MRP, pero esa para mí es una constancia.

y donde lo que se estudia está sometido a procesos dinámicos y no estáticos. Llegar a comprender esto supuso un enorme esfuerzo, pues a pesar de que uno asuma formalmente las críticas a las concepciones racionalistas en investigación, la tradición y la presión ambiental hace que las tenga muy arraigadas y que formen parte de las actitudes que conforman mi mentalidad.

'*A tool making animal*', es el título del tercer aspecto que abordo en este capítulo. Constituye un intento por describir la utilización de las técnicas de investigación que utilizo en el estudio. El utillaje adherido al proceso de indagación. Y, en concreto, al proceso de recogida de datos y su registro. Haré, necesariamente, un recorrido por las tres técnicas estratégicas de acopio de datos que he utilizado, tratando de ver en qué medida se adaptaban a la naturaleza de los datos que buscaba: la entrevista, la observación prolongada y la documentación o recolección de testimonios escritos del colectivo —tanto actuales como de su pasado inmediato—. Pero estos instrumentos no son independientes de la persona que los utiliza. Trataré de enfatizar el papel crucial del propio investigador como *instrumento* que está presente de manera activa en todos el proceso de la investigación: desde las primeras intuiciones, a la recogida de evidencias; desde el análisis y la interpretación, a la reestructuración de su propia perspectiva y la vuelta al campo; desde nuevos intentos de análisis, a la propia escritura y reescritura etnográfica. Trataré también de hacer un balance crítico de la propia utilización de los instrumentos, indagar los aspectos que han supuesto un aprendizaje basado no sólo en los aciertos sino también en los necesarios errores que he cometido en su utilización.

En cuarto lugar abordaré la explicación del proceso de análisis y su lugar recurrente en el proceso de investigación. Para el desarrollo del análisis recurri al sistema de categorías extraídas de las fuentes de datos textuales, observacionales y orales. El proceso de análisis, aún ocupando un lugar determinado en la cadena de acontecimientos que supuso la investigación, tuvo una lógica expansionista o colonizadora sobre resto de procesos, bajo la forma de valoraciones y decisiones selectivas. El análisis estuvo presente a la hora de seleccionar el foco de la investigación, a la hora de formular y seleccionar los problemas y objetivos de la investigación... Influyó en el proceso de recogida de datos y no concluyó hasta el momento mismo de la redacción final de este informe⁵⁴⁰.

Este apartado lo titulo '*El laboratorio*', buscando un símil grosero con la tarea de analizar, descomponer, moler, mezclar, relacionar, sintetizar que informa el proceso. El análisis lo he realizado, como digo, a partir de un sistema categorial. He optado

⁵⁴⁰ Prueba de ello es, por ejemplo, la presentación "fusionada" de la categoría curriculum y cambio educativo que aparece en el capítulo cuarto. Es en el momento de la redacción final cuando entiendo que sería más conveniente presentarlas bajo un mismo epígrafe.

por dos tipos de categorías de análisis, unas que llamo *emergentes* y otras que denomino *preestablecidas*. Las categorías emergentes fueron las que surgieron a lo largo de la investigación e impusieron su presencia por sí mismas. Forman un conjunto de categorías, que de algún modo, salieron a la superficie de forma casi independiente. Así, por ejemplo, si estudiaba un colectivo organizado de forma voluntaria como el MRP, de alguna forma la categoría *organización* asomaba la cabeza por los rincones más inesperados: los profesores y profesoras con los que he estado hablando constante, e incluso, obsesivamente del MRP⁵⁴¹; la propia categoría *profesorado* era imposible de soslayar en una organización formada exclusivamente por personas de esta peculiar profesión; finalmente apareció la categoría *currículum*, como macrocategoría que englobaba tanto sus elementos sustantivos, conformadores de la cultura escolar, como su transformación: los Movimientos se autodenominan "de renovación pedagógica", la noción de cambio, transformación, subversión de lo establecido en la escuela aparecía como consustancial a su propia existencia. ¡Tenía que haber un *cajón* donde cupiera todo lo que estos grupos quieren cambiar! Con este breve catálogo de categorías, busqué acomodo al cúmulo de evidencias que imponía la propia realidad, para poder describirla, analizarla, comprenderla⁵⁴². En el fondo, aunque aluda a ellas como emergentes, cualquier conjunto de categoría no es más que un artificio conceptual, una red que tendemos hacia la realidad, con la que rescatamos parte de esa realidad, pero por la que se escapan inevitablemente parcelas de esa realidad.

⁵⁴¹ Como puede comprobarse en el *Diario*, es difícil encontrar una reunión del Secretariado Nacional donde no se aborde en algún punto del orden del día un análisis y valoración de la situación de la organización en cada una de las dos provincias (ver a este respecto *Diario*: 17/10/92; 19/2/93; 11/3/93; 13/3/93; 17/4/93; 22/4/93; 24/4/93; etcétera.); lo mismo ocurre cuando se convoca una asamblea general, o se celebran los Encuentros Estatales (Ver *Apéndice 28*). Es más, la preocupación por la "organización" es tema frecuente de conversación en cualquier ocasión entre los miembros del Movimiento. La sola pregunta "¿cómo va la cosa?" tiene una amplia gama de modulaciones pero un sólo referente: la cosa es el Movimiento como organización. Se insinúa así si se están desarrollando actividades, si la moral de las personas es buena, si se funciona, si hay reuniones, proyectos, ganas de trabajar. La "cosa" organizativa puede ir bien en general cuando el grado de expectativas se ve suficientemente corroborado por prácticas congruentes, de forma genérica. Pero también la "cosa" puede referirse a situaciones organizativas concretas, a fragmentos de actividad que han salido bien o mal pero que no afecta a la globalidad de la vida organizativa.

⁵⁴² En el fondo tanto el análisis como la descripción son tareas de tipo comprensivo. Dudo mucho que exista la posibilidad de descripción de hechos sociales en sentido puro. Podremos poner más énfasis en tratar de ver '*qué pasa aquí, qué sucesos ocurren*', es decir de describir. Pero si lo hacemos, también nos preguntamos por lo que significan y por las consecuencias que tienen, es decir, tratamos de comprenderlos. De igual modo el análisis no es sólo una actividad racional destinada exclusivamente a saber '*por qué pasa esto, o por qué ocurre*'.

También utilicé categorías preestablecidas. Estas fueron, básicamente, cuatro: *crítica ideológica, contextualización socio-política, ilustración y práctica*. Categoría que superpuse al análisis anterior. Pero que también surgieron o estaban agazapadas en los textos, en las voces, en las acciones del Colectivo. Categorías sugeridas, a su vez, por B. Fay (1987) como constitutivas de una teoría crítica. La intención que me guió al "imponerlas" a la realidad no es otra que un cierto afán verificativo y en cierta medida interpretativo. Tradicionalmente se le asignó a la etnografía un mero papel descriptivo, dentro de lo que podríamos denominar el arquetipo malinowskiano desarrollado por la etnografía interpretativa. La preocupación que me ha acompañado a lo largo del estudio es la de averiguar hasta qué punto los Movimientos contribuyen a reformular, a confirmar, a construir una teoría crítica de la educación. Este es el motivo último de la presencia de este conjunto de categorías, que evidentemente responde a un afán comprensivo, de preguntar por el significado del MRP y las consecuencias teóricas y prácticas que se derivan de su existencia como fenómeno educativo original. Decía Evans-Pritchard:

Es habitual que los términos abstractos se consideren erróneamente abstracciones. Dejemos que al lector que juzgue si hemos alcanzado nuestro propósito, pero si nos dicen que describimos los hechos en su relación con la teoría y en calidad de ejemplos, y que subordinamos la descripción al análisis, responderemos que ése fue precisamente nuestro propósito (En Tokarev, 1989: 249)

Finalmente introduzco en este epígrafe lo que llamo "medidas de seguridad" tratando de hacer explícitos algunos criterios de veracidad y las estrategias empleadas para ponerlos en práctica. Me centro en el criterio de credibilidad como valor de verdad de lo investigado.

Pero, además, este capítulo incluye, bajo el título de *Plaza pública*, una visión de lo que ha sido mi experiencia, frustrada en muchos aspectos, de entender la investigación como una labor democrática, participativa y destinada a transformar la realidad que investiga desde un punto de vista emancipador. El rasgo que permite diferenciar la investigación como praxis es precisamente éste, el poseer un aliento emancipador, por alcanzar cotas de mayor libertad, justicia e igualdad. Pero conviene no confundir los deseos con la realidad. Convertir un proyecto de investigación como éste —marcado por la presura académica— en una práctica que contribuya a liberar a todos los que en él participan, es algo sumamente complejo. No sólo por las propias limitaciones de la indagación, sino por limitaciones de corte institucional —por ejemplo, el MRP ha dejado de aglutinar a amplios sectores del profesorado, convirtiéndose en una organización minoritaria y de carácter cuasitestimonial—, por limitaciones, también, de tipo estructural. Hay un intento, un apunte para caminar en una determinada dirección.

Algo, de todas formas, he aprendido: es necesario dejar en casa los manuales, las recetas fáciles, los catecismos. Trabajar en una dirección emancipadora implica

ajustarse a la lógica —no siempre espectacular— del colectivo con el que se trabaja. Y dentro de los cálculos del colectivo en el que se desarrolló mi trabajo no estaba, precisamente, "hacer una tesis doctoral". Entrar en la lógica de los sujetos que se investiga supone, ajustarse a sus prioridades, a su ritmo de trabajo, a las preguntas que ellos formulan a la realidad. Hacer de la investigación una praxis transformadora, supone enormes dosis de humildad y un gran esfuerzo por transformar los presupuestos teóricos y metodológicos de la propia investigación. La creación de comunidades de investigadores críticos con capacidad para instilar en su entorno principios y prácticas transformadoras, es una labor aún por construir. Una labor, sin duda, inacabable, abierta. Pero ésta es también la condición humana, una historia en construcción permanente. Lo decía Orlando Fals Borda (1992), una de las voces más comprometidas en vincular la investigación a los intereses populares, desde la década de los sesenta, hablando del ritmo reflexión-acción, del flujo y el reflujo cultural como la marea, entre los sujetos que viven una situación y la persona que investiga.

La ciencia puede avanzar hasta en las situaciones más modestas y primitivas [...] lo cual no quiere decir que, por modesta, esta ciencia sea de segunda clase, o carezca de ambición. [...] El investigador debe: descartar la arrogancia del letrado o del doctor, aprender a escuchar discursos concebidos en otras sintaxis culturales, y asumir la humildad de quien realmente desea aportar al cambio social necesario; romper las relaciones asimétricas que se imponen generalmente entre entrevistador y entrevistados para explotar unilateralmente el conocimiento de éstos, e incorporar a las gentes de base, como sujetos activos, pensantes y actuantes, en su propia investigación. (O. Fals Borda 1992: 82)

2. El rol equívoco

—El borrador del documento lo haces tú, que se te da bien escribir. No te olvides de pasar mañana por la imprenta para ver cómo va el trabajo. Recuerda que lo queremos con la portada a cuatricromía...
(Fragmento de conversación en una reunión de "Tamonante")

Un trabajador de campo tiene que llegar a ser un miembro, o al menos un cuasi-miembro del grupo que espera estudiar. [...] es el grupo quien define los términos de aceptación o de rechazo de un nuevo miembro: [...] el grupo varía enormemente en la manera en que y con la extensión con la que permite a un extraño "llegar a ser uno de ellos" ... la cualidad y profundidad de su participación como miembro estará determinada por un serie de comprensiones, acuerdos, y nuevas situaciones marcadas por huéspedes y por él mismo.

Wax, 1971⁵⁴³

Frente al rol unívoco, la experiencia del rol equívoco: aquel que puede dar pie a distintos juicios y significados. Lo que comenzó siendo un trabajo guiado esencialmente por imperativos académicos, puede haber terminado convirtiéndose en un reencuentro perdurable. Tal podría ser el resumen de la trayectoria y evolución que he sufrido a lo largo de este proceso de indagación. Hoy sentado frente al ordenador, no estoy en *el campo*, pero estoy allí. Lo decía Cristina Alonso (1992) con esa intensidad particular de quien ha vivido de manera absorbente una experiencia parecida: «Cómo saber si se han explorado todos los rincones, todas las rendijas, si se ha mirado bien detrás de... cómo saber cuándo ha concluido el trabajo de campo. Siempre falta una entrevista supuestamente interesante, una posible interacción digna de ser observada. —Y concluye citando a Barley— 'terminar un trabajo de campo es siempre una cuestión teórica, no real'. Llevo casi dos años recluso, dando forma a este escrito, pero mi corazón y mi cabeza están secuestrados por la experiencia⁵⁴⁴. Has vivido muchas vidas y entrado en la vida de *los otros*, situación que progresivamente va cambiando tu modo de ver y de ser visto, y que ilustra el papel cambiante del investi-

⁵⁴³ Citado por Angulo Rasco, 1990: 89.

⁵⁴⁴ El 30 de agosto de 1995, me llamó por teléfono Charo Guimerá para que asistiera a una reunión de preparación de la inminente XVIII EVC. A las 10 de la mañana estuve en el local de Tamonante en La Laguna. Querían que me pusiera en contacto con los cinco consejeros de Educación que ha habido en Canarias desde que comenzó la Autonomía, e invitarles y coordinar un debate sobre '*12 años de política educativa autonómica*'. La cosa tenía una pizca de morbo, y ahí estuve llamando por teléfono a D. Luis Balbuena, a D. Enrique Fernández Caldas, a D. Juan Manuel García Ramos, a D. José Antonio García Déniz y al actual Consejero D. José Mendoza Cabrera. Les tuve que convencer de la necesidad y de las bondades de un debate público sobre las políticas que ellos desarrollaron y asegurarles que en la Escuela de Verano no se los iban a comer. Seguía, pues, en el campo.

En mi caso se da la circunstancia, como he contado en el Apartado 2 del capítulo tercero, que el "conocimiento previo" era también presencia previa. Mi caso es una cuasiendoetnografía, en el sentido de que yo soy miembro activo de "Tamonante" desde 1978 hasta el año 1987, en que me desvinculo por motivos profesionales. Cuando vuelvo, en abril de 1990, lo hago para realizar la tesis, lo que introduce un elemento de interés personal no necesariamente vinculado a las necesidades del colectivo. Es decir, no vuelvo porque quiera militar, vuelvo porque me interesa acceder a unos datos para realizar un trabajo que básicamente redundaría en mi carrera académica. Esto introduce un elemento espurio en la relación inicial. Hay una cuestión obvia. Soy yo el que pido que me dejen realizar una investigación. No es el colectivo el que solicita mi colaboración o mi presencia. Aunque también es verdad que sería incierto insistir demasiado o insinuar que el grupo rehuía ser estudiado. Más bien tengo la impresión de lo contrario: de que sentían un cierto halago por el hecho de que alguien intentara hacer una tesis doctoral sobre ellos. En el fondo la universidad y los universitarios distribuimos inconscientemente legitimidad.

Sin duda ser reconocido como miembro del grupo me facilita las cosas. "alguien de los nuestros viene a estudiar", podría ser el resumen de la actitud que percibo. Esta contingencia explica la facilidad de acceso o diagramación, que no supuso un gran esfuerzo en términos de tiempo y habilidad, para negociar el acceso como suele ser normal en otros contextos. Así, pues, me puede ahorrar ese trabajo, muchas veces laborioso y siempre delicado que cualquier investigador de campo debe acometer como premisa para poder introducirse de forma no traumática en un grupo humano y poderlo estudiar.

De todas formas, el grupo no "regala" nada, aunque el "ser estudiados" en una tesis les produzca una íntima satisfacción, como me confesó más de uno⁵⁴⁶. Así pues la evolución del papel que jugué comienza con la mera presencia, tolerada por el grupo sin remilgo alguno. Pasa posteriormente a ser un papel de colaborador y termina convirtiéndose en un cierto liderazgo -dicho sea con todas las reservas ya que el término tiene en nuestro idioma ciertas connotaciones de personalismo y suficiencia, pero así es como yo lo percibo-. Colaboración y liderazgo no son papeles contrapues-

desde dentro del propio grupo. Si la aspiración de todo etnógrafo es la de desempeñar el rol de miembro del grupo, en el caso de la endoetnografía esto se da de forma paradigmática. No abundan las endoetnografías, el caso más común es el contrario, la del investigador o investigadora que quiere estudiar un grupo y se aproxima a él para solicitar su anuencia. Hay que tocar en la puerta. —¡ojo con los *gate keepers!*— para entrar, y pasar un periodo variable de tiempo dedicado a construir una relación que le permita "estar sin ser visto". En la endoetnografía la fase de diagramación o vagabundeo se suaviza.

⁵⁴⁶ De esto tuve evidencias muy tempranas. En la XIII EVC Javier Rapisarda me confesó, en varias ocasiones, la importancia de que se estudiara a Tamonante. En una mesa redonda, de la que yo formaba parte, celebrada durante esa misma Escuela sobre el fracaso escolar, me dirigió varias preguntas durante el coloquio. Con posterioridad me explicó que dado que yo estudiaba al colectivo era bueno que se dejara oír mi voz y que se supiera, públicamente, el trabajo que había emprendido.

tos. Se fueron consolidando al cabo de varios años de paciente estancia, y ganados con tesón, e incluso diría que con astucia, pero sobre todo mostrando en la práctica un decidido compromiso con el trabajo de la organización. Ahora, después de un año de estar encerrado escribiendo este informe. Soy consciente de haber jugado un cierto liderazgo buscado de forma más o menos voluntaria. Pero esta situación es el resultado de ese trabajo paciente durante mucho tiempo, poniendo en evidencia mi disponibilidad para la realización de múltiples tareas.

Si al final de la estancia en el campo fui abiertamente aceptado como un miembro del grupo, como una especie de hijo pródigo que vuelve a casa después de algunos años de ausencia — así interpreto yo el papel que he jugado en estos años— esta actitud no mantuvo el mismo tono durante todo el estudio. Diría que el grado de confianza y el grado de mi implicación fue *in crescendo* desde el año 1990, en que inicio los contactos, hasta mayo de 1994 en que abandono el campo.

Hubo un primer período en el que mi implicación fue bastante tangencial. No trabajo en ningún colectivo, no estoy en ningún órgano de "Tamonante", asisto a muy pocas reuniones. No hago, en definitiva, "vida orgánica". Es el periodo que va desde abril de 1990 a septiembre de 1991. Durante este tiempo, asisto a las dos Escuelas de Verano que casualmente esos años se celebran las dos en La Laguna, rompiéndose la tradición de la alternancia entre la isla de Tenerife y la de Las Palmas⁵⁴⁷; realizo entrevistas, recojo documentación y trato de enterarme qué tipo de problemas tiene la organización. Hago pasillos, miro y escucho⁵⁴⁸. Esta entrada "ralentizada" no fue algo expresamente planificado, se dieron un cúmulo de circunstancias que me impedían una presencia permanente en la vida diaria del MRP. Visto desde la perspectiva actual estos diecisiete meses, puedo considerarlos como parte del contacto inicial prolongado y de la creación de una relación sobre bases sólidas. La gente veía que yo tenía interés sostenido por estar allí, pero tampoco les imponía mi presencia de una manera rotunda⁵⁴⁹.

⁵⁴⁷ Después comprendería que éste fue el punto de inflexión del MRP en Las Palmas de Gran Canaria, a partir del cual la organización pierde capacidad para superar los conflictos internos, manteniendo un tono muy bajo de actividad. Situación que le ha sido imposible remontar desde entonces. Manolo Harimaguada me lo decía recientemente en el trascurso de la XVIII EVC: "Nos reunimos Juan Méndez, Alicia, Isabel —cuando puede, porque la dirección del CEP de LP, la tiene muy ocupada— y yo. Hay un colectivo de Psicomotricidad y perdimos otro que trabajaba temas transversales. La situación sigue siendo muy precaria" (*Diario*: 8/9/95).

⁵⁴⁸ Un relato pormenorizado de las actividades que desarrollo durante este periodo de tiempo puede verse en el *Apéndice 29: Cronología de la estancia en el campo y del proceso de investigación*.

⁵⁴⁹ Más de uno se echará las manos a la cabeza pensando en lo dilatado de este primer periodo: "o este señor —dirán— dispone de todo el tiempo del mundo o su torpeza es ma-

Es a partir de la XIV EVC, celebrada en septiembre de 1991, cuando empiezo a tener un contacto más intenso. En la asamblea general de afiliados que se celebra durante la Escuela se discute la necesidad de celebrar el I Congreso de "Tamonante". Hago, durante el transcurso de la misma, una propuesta sobre el proceso precongresual y sobre la estructura de los contenidos que podrían abordarse. Se discute y en líneas generales se acepta⁵⁵⁰. Así mismo entro a formar parte de la Comisión preparatoria del

yúscula". En mi defensa tendría que decir que también hay una cuestión objetiva, impuesta por la naturaleza de las cosas. Una organización de las características como la que investigo aquí, se caracteriza por hacer una vida bastante episódica. No todo el mundo se reúne todos los días de la semana durante un número de horas determinadas, como ocurre en una escuela, un hospital o una cárcel. Durante mucho tiempo el ritmo de reuniones fue semanal, pero lo normal eran dos reuniones al mes. Hay colectivos que se reúnan una vez al mes, etc. Esto impide un seguimiento continuado. Las Escuelas de Verano se celebran una vez al año, y lo mismo las Asambleas Generales. Si por ejemplo mi trabajo hubiera consistido en observar lo que ocurría diariamente en el local del MRP durante el curso 1994-1995, me hubiera encontrado con el siguiente panorama: El local permanecía cerrado por las mañanas, pues el profesorado trabaja hasta las tres o las cinco de la tarde y el Movimiento no tiene personas liberadas. Algunos días hubiera visto— a una compañera administrativa de la Sociedad Viera y Clavijo que tiene su sede allí, ir a hacer alguna gestión. También, alguna mañana hubiera podido ver a Ibi trajinando con papeles, ella lleva las cuestiones administrativas del Movimiento. Los lunes me hubiera encontrado de 5'30 a 7'30 al Colectivo Malpais. Los martes, a partir de las 8, al grupo TEA, Tagoror (sic) Ecologista Alternativo. Los miércoles de 5 a 8 al Colectivo Harimaguada y a partir de las 9 de la noche al grupo CAI (Centro Alternativo de Información)—un centro alternativo de información que se precie, seguramente debe funcionar a partir de esas horas—; y los primeros y terceros miércoles de cada mes al Colectivo Banot de 5'30 en adelante. Los jueves primero y tercero de cada mes el Secretariado de Tenerife, a partir de las 6; y a partir de las 8 al Grupo de Objeción Fiscal y a la Junta Directiva de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui. Los viernes, a partir de las 8, a la Asamblea de Objetores. Los primeros sábados de cada mes al Colectivo Freinet y un sábado al trimestre al Secretariado Nacional de Tamonante. Con suerte, si mi asistencia hubiera sido diaria al local también me hubiera encontrado con reuniones esporádicas de la Coordinadora Gay de Tenerife; con el Grupo de Apoyo a Cuba; con los Amigos de Nicaragua o con el colectivo de Mujeres por la Paz y el Desarme. Y ya, si mi celo observador hubiera llegado a excesos de persecución de todo lo que se movía en Tamonante, hubiera tenido que desplazarme, al local de la Junta de Personal, para ver al Colectivo de Personas Adultas; al "tatami" de la Universidad para ver al Colectivo de Psicomotricidad; o preguntar al Colectivo MAVIE, en qué restaurante de La Laguna se han citado para discutir... Hubiera, en fin, tenido que perseguir a las ninfas de Harimaguada, que consiguieron que su programa esté apoyado por la Administración, desde el CEP "viejo" de La Laguna a alguno de sus múltiples desplazamientos por Las Islas. Desgraciadamente los que pertenecemos a la infantería de la investigación no tenemos el don de ubicuidad, por lo que tenemos que renunciar a estar en todos los sitios.

⁵⁵⁰ En síntesis, el contenido de la propuesta planteaba la necesidad de abordar cinco grandes tópicos para estructurar el debate. El primero debería girar en torno a la discusión sobre el contexto sociopolítico en el que desarrolla el trabajo el colectivo y el profesorado de Canarias. El segundo el modelo de escuela, de currículum y de sistema educativo que propugna el Movimiento. El tercero se centraba en la discusión del tipo de profesional de

Congreso que allí se nombra. Aquí terminó mi presencia esporádica en algunos eventos y empieza un período de asistencia regular a reuniones del MRP.

La situación cambia a raíz de la celebración del I Congreso. Durante el período precongresual elaboro el borrador de la II Ponencia que tras sucesivos debates se difunde en toda la organización. El punto de inflexión se produce en el transcurso del Congreso donde me proponen y eligen para formar parte del Secretariado Nacional, máximo órgano del MRP⁵⁵¹. En este órgano permanezco hasta ahora. A continuación entro en el Secretariado de Tenerife es en él donde desarrollo básicamente mi estancia en el campo. Es desde el trabajo en estos dos lugares donde puedo considerar mi integración plena en el grupo. Quedan así restablecidas unas relaciones basadas en mi voluntaria adscripción al trabajo cotidiano de la organización.

La "tesis" ha desaparecido como elemento que me vincula al colectivo. Todos saben que sigo trabajando en ella, que tomo notas de todo o de casi todo lo que se dice en las reuniones, pero nadie parece sentirse particularmente amenazado por aparecer en mis papeles. El rol de investigador fue un rol invisible. En este tipo de organizaciones es normal que todo el mundo tome notas de lo que se está discutiendo, de los acuerdos o encargos que se hacen, de los órdenes del día. Pienso que mi persistente hábito amanuense no intimidó a nadie. Cuando me preguntan cómo llevo la tesis, noto que lo hacen casi como una deferencia.

la enseñanza que busca el Movimiento. El cuarto trataba de introducir una reflexión sobre qué es el Movimiento, cual ha sido la experiencia acumulada y qué perspectivas se abren para su actuación. Y finalmente el quinto tópico propuesto giraba en torno a las estrategias a desarrollar por Tamonante. Es decir, cómo traducir todo el debate anterior en formas de acción. Para lo que propuse discutir: estrategias organizativas, estrategias en el trabajo con afiliados y relaciones con la Administración. De esta propuesta inicial se establecieron cuatro ponencias; Una sobre contexto político y Escuela Pública Canaria, otra sobre El MRP, otra sobre estrategias y finalmente otra sobre estatutos. En relación a la forma de organizar la dinámica precongresual se discutió la necesidad de crear el clima adecuado para difundir y promover un debate amplio en toda la organización.

⁵⁵¹ Me encargan la apertura del Congreso y la coordinación de una de las comisiones de debate; entro, como he dicho, a formar parte del Secretariado Insular de Tenerife y en el transcurso del Congreso me integro en el Secretariado Nacional. Este proceso de confianza del colectivo hacia mi y de mayor compromiso mío hacia el colectivo culmina con mi designación como miembro representante de Canarias en la Mesa Estatal de la Confederación de MRPs en marzo de 1993 hasta mayo de 1994. Me sigue llamando la atención la flexibilidad con la que distintas personas participan en el Movimiento y *la comprensión* que por parte de las personas más implicadas hay hacia esta situación. Hay una especie de conocimiento implícito del grado de entrega o dedicación y disponibilidad de las personas. En algunas ocasiones aflora un lamento sobre la falta de militancia en general, pero hay, como digo, una especie de conformidad con que el grado de compromiso es limitado e individual.

¿Qué implicaciones tuvo entrar en la vida cotidiana de la organización? La cuestión externa más evidente es la de empezar a asistir a reuniones. Las reuniones son el mecanismo necesario para el funcionamiento de la organización. En ellas se habla, se discute, se decide, se cuentan anécdotas, e incluso algún chismes. Nada se hace sin una reunión. Casi todas tienen la finalidad que les atribuye Ch. Handy (1988) a los grupos de trabajo frente a las reuniones de comités.

Los grupos necesitan reunirse. Pero las reuniones son un medio para lograr un fin. En ellos todo el mundo sabe que la acción real tiene lugar en otro sitio y que por lo tanto la reunión es sólo una interrupción necesaria. En los comités las reuniones constituyen un fin en sí mismas. Son el centro de la vida del propio comité (C. Handy, 1988: 51).

Las reuniones fueron el escenario de la tesis. Pero no todas tuvieron el carácter de grupo que aquí les atribuyo. Los Secretariados Nacionales, por ejemplo, tuvieron un cierto carácter de comités: un sector *representaba* a Tenerife y otro a Las Palmas. Lo mismo ocurría, más acentuado en las reuniones de la Mesa Estatal. La Mesa Estatal es en realidad un comité donde cada persona representa a su Comunidad Autónoma. Pero lo que es el grueso de la vida de la organización se desarrolla dentro de la perspectiva de lo que es un grupo de trabajo, la acción propiamente dicha está fuera de la reunión.

En el seno de las reuniones se decidían cosas que había que hacer, algunas de las cuales, en justa reciprocidad, me correspondían a mí: así tuve que escribir borradores de cartas para los afiliados y afiliadas, asistir a una reunión de coordinación de colectivos, redactar borradores de documentos, diseñar carteles para las Escuelas de Verano, pintar pancartas, asistir a reuniones con la Administración, abrir el local, hacer llamadas telefónicas, llevar correspondencia al correo, comprar papel para hacer carteles, ir a ruedas de prensa, corregir pruebas de imprenta, hacer turnos en la matrícula de la EV...

Spradley (1980) insiste en la necesidad de definir el grado de implicación del observador, tanto *con* las personas, como *en* las actividades que observa (ver *Cuadro 1*). Para ello explora esta variación en cinco tipos de participación que se desarrolla en un continuo. Grado de participación que va desde la no implicación con las personas ni con las actividades, hasta la participación completa. Desde la *no participación* pueden recogerse datos⁵⁵², se pueden hacer observaciones, si bien no es la situación óptima de un observador participativo.

⁵⁵² Spadley explica que hay situaciones que no permiten otro tipo de observación y que sin embargo puede ser útil. Cita, por ejemplo, el trabajo que Bean hizo en 1976 sobre los culebrones americanos de TV para demostrar que eran una expresión coherente de los principios sobre los que se asienta la familia en USA.

GRADO DE IMPLICACIÓN	TIPO DE PARTICIPACIÓN
Alto Bajo	Completa
	Activa
	Moderada
	Pasiva
	No participación

Cuadro 1: Tipos de participación. (tomado de Spradley, 1980)

Un segundo grado es la *participación pasiva* donde el etnógrafo está presente en el escenario donde transcurre la acción pero no participa ni interactúa con la gente. Actúa como si estuviera en un puesto de observación. Su papel en la situación es el de "espectador" o de "mosca en la pared", como lo describe gráficamente Woods. Las observaciones en lugares públicos comienzan, frecuentemente así.

En la *participación moderada* se da una situación equilibrada entre "estar fuera/estar dentro". La *participación activa* busca hacer lo que la otra gente hace, no ganar meramente su aceptación. Es en extremo útil, aunque no todas las situaciones ofrecen las mismas oportunidades. Finalmente, la *participación completa* es el nivel más elevado de implicación y se da cuando los etnógrafos son en realidad participantes ordinarios.

Mi papel a lo largo de la estancia en el campo osciló entre la participación activa y la completa. Tengo la evidencia de haber sido un participante ordinario, uno más de la tribu. El período más intenso de la estancia en el campo se caracterizó por la disponibilidad e implicación en la vida del grupo y por la desaparición aparente de mi rol de investigador. En todo caso, soy cada vez más consciente del carácter mutable, deslizante o cambiante del rol del investigador; de la importancia del compromiso con el colectivo para posibilitar un clima de confianza y de participación; y, también soy consciente, de la importancia de cuestionarse explícitamente no sólo al principio de la estancia en el campo, sino a lo largo de toda la investigación. A fin de cuentas el papel que he jugado me ha obligado a plantear mi presencia como un radical ejercicio de mimesis.

De todas maneras, nunca olvidé que estaba haciendo una tesis. El cuaderno de notas siempre estuvo a mi lado, como un compañero fiel y la escritura se incorporó a mi trabajo como ejercicio automático. Por las noches resumía o refundía textos o me

explayaba en valoraciones sobre lo sucedido. Sin embargo pienso que un nivel alto de implicación entorpece la recogida sistemática de información y la reflexión sobre lo que estás haciendo. Recuerdo la sensación de extenuación como algo presente durante largos periodos. Pero es un problema difícil de resolver en la práctica, si uno quiere formar parte del proceso, y ser afectado por las turbulencias y requerimientos de la acción.

Sobre la capacidad de emitir juicios independientes de mi implicación afectiva serán buena muestra los folios que siguen y que preceden⁵⁵³. La sensación que tengo es que aun habiendo establecido vínculos emocionales con el colectivo, esto no me impide desarrollar una labor de indagación independiente y de establecer algunos criterios de rigor y veracidad⁵⁵⁴. No me sentí "secuestrado" por el grupo, ni simulé ningún tipo de indiferencia, neutralidad o desinterés. Repasando pues el tipo de papeles desarrollado y el conjunto del trabajo, tuve más bien la sensación del protagonista de *La Continuidad de los Parques*, de Cortázar: la repentina lucidez de leer una historia en la que yo también soy el protagonista.

⁵⁵³ Sería bueno no confundir, "independencia de criterios" con una concepción "sádica" del ejercicio de la crítica. Preservar cierta capacidad para valorar positiva o negativamente lo que se ha visto y oído, no tiene que ver necesariamente con la crítica acerba del colectivo estudiado. Por otra parte hay un cúmulo de cuestiones relacionadas con la confidencialidad de los datos que es necesario preservar. Yo he visto y me han contado cosas que son irreproducibles y que por lo tanto, no reflejo en el informe. Lo cual no me parece un atentado a mi independencia, ni a la posible validez del trabajo. La neutralidad axiológica predicada por la investigación racionalista que afecta no sólo a los procesos y a los procedimientos sino a las preferencias valorativas del investigador, se invierte en la etnografía en favor de una suerte de gozosa epifanía de la imposibilidad de separar hechos y valores, de la imposibilidad de segregar a la persona que indaga del objeto que es indagado.

⁵⁵⁴ A lo largo de este *Capítulo* trataré de que aparezcan, convenientemente dosificados, algunos de estos criterios referidos no sólo a la imposible neutralidad de la mirada etnográfica, sino también los relativos a la credibilidad, a la consistencia de la investigación y de los instrumentos y a la aplicabilidad o posibilidad de transferir lo aquí visto y tratado a otros contextos. Cuestiones que trato de abordar de forma más ordenada en el *Apartado 6, El laboratorio*.

3. Otras metamorfosis

No he dudado en desbordar el tema para abarcarlo.
Victor Serge, 1932.

Acabo de contar, en síntesis la evolución de mi papel a lo largo de la estancia en el campo. Pero ¿cómo evolucionó el propio foco de la investigación, los problemas que detectaba como relevantes, las metas que me proponía con el trabajo, los interrogantes que abría sobre el grupo? La laxitud y el desaliño metodológico no son buenos compañeros de viaje. Tampoco lo son la rigidez o cualquier sucedáneo de la metodolatría. Ambas posiciones podrían haber lastrado irremisiblemente el intento por esclarecer la vida del MRP. La metamorfosis que han sufrido los problemas y cuestiones a investigar ejemplifican la necesidad de enfrentarse de forma flexible a la investigación, sin oscilar pendularmente hacia ninguno de los dos extremos que he señalado. Desde esta perspectiva parece necesario, como afirmaba Egon Guba (1983), asumir una postura desde la complejidad, pues los investigadores

se desenvuelven en medio de realidades múltiples, en interacción con las «personas investigadas» que con el tiempo modifican tanto a los investigadores como a ellos mismos y en la necesidad de teorías que toquen tierra, insistirán en un diseño abierto «emergente» que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, que nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, cuando lo aconseja el tiempo, los recursos u otras consideraciones logísticas. (E. Guba, 1983: 151)

Hasta llegar a comprender este principio pagué el precio de cualquier neófito que se adentra en el laberinto de una investigación de campo. Mentiría si no reconociera la mortificante presencia de las dudas metodológicas a lo largo y ancho de la investigación, como inseparables compañeras. En el *Diario* reflejé de manera casi

constante este tipo de dudas⁵⁵⁵ y busqué alivio en las recomendaciones y consejos de autores con autoridad moral en la materia.

La investigación etnográfica tiene una característica estructurada de "embudo", centrando progresivamente su foco a medida que transcurre la investigación. [...] A medida que el tiempo avanza, el problema de investigación se desarrolla o se transforma y, eventualmente, su campo se delimita y clarifica mientras se analiza su naturaleza interna. En este sentido suele ser en el transcurso de la investigación que uno se entera "de qué va" exactamente la investigación, y no es raro descubrir que la investigación se centra sobre algo totalmente diferente a los problemas preliminares planteados. (Hammersly y Atkinson, 1994:)

La génesis y evolución, la biografía de la tesis, en sus aspectos más genéricos, pretende rastrear el trayecto de lo que inicialmente quería hacer, hasta lo que finalmente hice. Trayecto que presentaré en cuatro tiempos: el vagabundeo preliminar o *Sustento indiciario*, la *Primera metamorfosis*, la *Segunda metamorfosis*, y la *Tercera metamorfosis*. Concluiré este apartado haciendo algunas consideraciones sobre mi propia experiencia del carácter cíclico y recurrente del trabajo, analizando la globalidad de los procesos implicados en la investigación, en lo que llamo *El movimiento perpetuo*, robándole el título a ese admirable e inclasificable libro de Monterroso sobre las moscas, excelentes etnógrafas, acompañantes y observadoras aéreas de la vida humana.

Sustento indiciario

Después de comenzar y abandonar sucesivamente tres proyectos distintos de tesis, en el mes de abril de 1990 decido estudiar el MRP "Tamonante". La idea surge a raíz de una conversación informal con un colega en torno a la falta de compromiso político de muchas de las investigaciones que se hacen y del abandono —real o supuesto— del terreno del apoyo explícito a los sectores del profesorado más compro-

⁵⁵⁵ En él se puede observar una progresiva mudanza de cosas: la evolución de los objetivos y metas del proyecto. Lo he dejado con todo este tipo de "metarreflexiones" porque el propio discurrir temporal puede reflejar mejor que una síntesis apresurada, todos los avances, retroceso, dudas, hallazgos, errores y huidas. En algún momento me pareció mejor "espurgarlo" de todo este tipo de digresiones y reflexionar sobre ellas tratando de buscarles algún sentido, pero desisti.

metidos, y en concreto con los Movimientos de Renovación Pedagógica. «Si ese es el problema —me dice— ¡haz la tesis sobre los MRPs en Canarias!».

Por entonces, algunos profesores del Departamento estuvimos implicados en un proyecto de colaboración con la Consejería de Educación. Proyecto que suponía nuestra participación en la elaboración de un Plan de Trabajo para el Gabinete de la Reforma y los centros experimentales de la Reforma para la elaboración de los diseños curriculares de Canarias. Este tipo de tareas y el compromiso de impartir toda una serie de cursos a los miembros del Gabinete y a los Coordinadores de los centros experimentales de Reforma supuso para nosotros reiterar las discusiones sobre el sentido de nuestra actividad fuera de la Universidad, la naturaleza de los compromisos políticos que adquiriríamos y las posibilidades y limitaciones de transformación que el ejercicio de una actividad de asesoramiento puede dar de sí. Al final de estas discusiones primó un cierto criterio de carácter más bien posibilista: «no podemos adoptar una postura contemplativa frente a lo que está pasando en la educación en Canarias. La Reforma promovida por el MEC es parte de esta situación. Si esta Administración —en aquel momento gobernaba una coalición de partidos de centro-derecha— nos da la posibilidad de incidir en el rumbo de los acontecimientos, no podemos de forma irresponsable, abstenemos en la participación. De otra forma caemos en el criticismo, en la escolástica de la crítica, en el diletantismo. Si existía una mínima posibilidad de influir en la mejora de la enseñanza, había que aprovecharla». En síntesis este fue el tipo de razonamiento que prevaleció. Sin embargo nuestra postura fue interpretada de maneras muy diversas por parte del profesorado más activo y comprometido. Algunos la interpretaron, de forma un tanto insidiosa, como una colaboración nuestra —bastante claudicante— con una administración de derechas que solo se merecía el desprecio. Otros, como una ingenuidad, que permitía a esa Administración legitimar sus decisiones con nuestro respaldo, jugando, nosotros el papel de tontos útiles. Otros, en fin, coincidiendo con el análisis que hacíamos, veían la utilidad de nuestra participación, la dificultad que suponía cualquier intento de cambiar la educación y que este tipo de intentos hay que hacerlo desde dentro, aprovechando todas las escasas posibilidades, las contradicciones de la Administraciones y, en todo caso, manteniendo un cierto relativismo crítico.

No parece este el sitio adecuado para hacer un balance de esta experiencia. El haber aludido a ella tiene sólo la intención de describir el contexto concreto en el que surgió este proyecto de Tesis. Pero, retomando lo que decía más arriba, fue a raíz de la discusión sobre qué vale la pena investigar y con quién o quienes merece comprometerse en esta tarea, como fue madurando la posibilidad de plantear un trabajo de tesis sobre los MRPs en Canarias.

La primera tentativa la formulé sobre dos posibilidades. Una trataba de abordar el estudio de la innovación y perfeccionamiento del profesorado desde el análisis y

desarrollo de los MRPs en Canarias. Vendría a ser una tentativa de reconstrucción del papel jugado por los MRPs desde su nacimiento, a finales de los años setenta, hasta la fecha en el sistema educativo canario en general y específicamente respecto a la formación de profesores. Y lo haría tratando de reconstruir la visión que tienen los protagonistas del MRP⁵⁵⁶. La segunda, trataría, exclusivamente del papel de los MRPs en la formación del profesorado, haciendo un análisis desde la perspectiva del profesores. Tratando de explorar qué conocen, opinan, valoran y qué expectativas tienen los profesores en general sobre el papel y capacidad para el perfeccionamiento del profesorado los MRPs. Así mismo me interesaba explorar si el profesorado opta por un modelo institucionalizado (Planes de perfeccionamiento de la Consejería) o por un modelo autónomo (el de los MRPs). El trabajo lo llevaría adelante mediante un cuestionario a una amplia muestra del profesorado. También podrían ser dos muestras. Una de colaboradores o miembros de los MRPs y otra del resto de profesores, con el fin de contrastar las valoraciones y con entrevistas a personas destacadas de los MRPs para conocer la valoración que en la actualidad realizan sobre el papel de los MRPs y sus expectativas como estrategia de perfeccionamiento o cambio. El horizonte, pues, de estas primeras aproximaciones se movía dentro de una perspectiva cualitativa, pero sin asumir una orientación etnográfica.

Primera metamorfosis

A raíz de estas formulaciones iniciales comienzo una fase de tanteo y consultas, director de tesis, colegas de la Universidad y de otras universidades. El tema les parece atractivo y que es necesario abordar. En líneas generales, pues, me animan a iniciar el trabajo no sin apuntar algunos riesgos. También me sugieren que aún no siendo exactamente un tema de investigación histórica se deberá hacer una indagación sobre la evolución de los MRPs. En estos días apuntaba en el Diario:

La tesis tal como la he reorientado va a suponer una reconstrucción del modelo de formación y del modelo de innovación desde el punto de vista documental. Va a ser una reconstrucción de un proceso de construcción, y una reconstrucción desde el punto de vista de los protagonistas. Intuyo que todo el proceso de reconstrucción va a estar impregnado de una cierta "mística por la identidad cultural". El eslogan !Por la escuela Pública Canaria! es una construcción difícil de desentrañar. Los MRPs son, en realidad, instrumentos de autoformación del profesorado, condicio-

⁵⁵⁶ Una síntesis de la propuesta y de sus dos vertientes, puede verse en el *Apéndice*, 30.

nados históricamente. No es que además tengan "un modelo de formación" es que en sí mismos son un modelo. Los Movimientos de Renovación Pedagógica surgen en una etapa ciertamente convulsa del movimiento de enseñantes y de la sociedad española en general. Bastaría enumerar la cantidad y la intensidad de los conflictos en la enseñanza para darse cuenta de ello. El estudio de los Movimientos de Renovación Pedagógica constituye, sin duda una reflexión necesaria sobre la práctica. Si bien hecho desde fuera de la propia realidad que se investiga resulta cuando menos, paradójico. "Tocar" la práctica se ha convertido en una sutil seducción para el mundo académico, que la contempla con una no disimulada fascinación. Este puede ser también un estudio biográfico de alguno de los grupos o colectivos que integran los Movimientos de Renovación Pedagógica. (*Diario*, 1/5/90)

A partir de estas reflexiones, redacto un primer borrador de proyecto (ver *Apéndice*, 31). Tras algunas discusiones, lo considero suficientemente maduro como para que sirva de guía inicial del trabajo. El documento lo distribuyo entre profesores y profesoras pertenecientes al MRP para que me den su opinión y el 5 de mayo de ese mismo año lo presento en la primera reunión formal del Secretariado Nacional del MRP, a la que asisto. Lo distribuyo a una veintena de personas. Ese gesto, sobre todo entre aquellas que eran docentes, tuvo una acogida favorable. Toda esta serie de contactos me permitieron volver a ver a las personas del MRP de las que había estado relativamente distanciado por motivos profesionales. Me permitieron también acceder a los archivos, tanto de Tenerife como de Las Palmas. De todas maneras, pude constatar la ausencia de sugerencias de la práctica totalidad de las personas a las que entregué el borrador de proyecto. Las pocas que lo hicieron no modificaban sustancialmente su contenido.

El documento en cuestión partía de una breve justificación de la necesidad de rescatar desde la investigación el tema de los MRPs; pasa a una, también breve, caracterización de los Movimientos. A continuación, planteaba una serie de interrogantes y objetivos de la investigación, para terminar ofreciendo una posible estructura y un cuadro con los aspectos metodológicos y la secuencia de investigación prevista (ver *Apéndice* 32). Este primer proyecto se caracterizaba por:

a) plantear la investigación como una reconstrucción de los MRPs en Canarias desde la perspectiva de sus protagonistas, centrada en los aspectos relativos a las concepciones sobre formación del profesorado que tiene este colectivo.

b) definir, de forma esquemática, una metodología cualitativa para la recogida y análisis de datos, siquiera de manera embrionaria y dadas las circunstancias "privilegiadas" que concurrían en el investigador, miembro durante muchos años del colectivo y las buenas relaciones que mantenía con ellos, que permitía una entrada en el campo y una permanencia en él realmente óptima para la observación participativa y la realización de entrevistas y charlas formales e informales.

c) por establecer un proceso de negociación con los profesores con los que se quería hacer la investigación en el sentido de presentarles cuál era el proyecto de investigación y solicitarles opiniones y aportaciones para mejorarlo.

Desde estos presupuestos comencé a hacer una amplia recogida de material textual de diversa índole: cartas, actas de reuniones, documentos de debate interno, circulares, programas de actividades, estatutos, propuestas de actuación, revistas, etc, tanto de lo publicado en Canarias como de documentos procedentes de otros MRPs del Estado (ver *Apéndices 21*: Fuentes documentales primarias (I), y *Apéndice 33* Fuentes documentales primarias (II) , donde aparece la relación de material textual de MRP "Tamonante" y la relación del material textual de los MRPs del Estado).

Simultáneamente procedí a la realización de una primera ronda de entrevistas semiestructuradas (ver *Apéndice 34*) a modo de sondeo inicial entre una muestra de miembros del colectivo de Tenerife y de Las Palmas de Gran Canaria. Estas entrevistas las transcribí y devolví nuevamente a los interesados para que las remitieran revisadas (Ver tomo aparte donde se incluyen la totalidad de las transcripciones de la entrevistas formales). Pero esta primera fase estuvo marcada por la dubitación. Llegue incluso a formular una nueva serie de pasos que poco tenía que ver con lo que finalmente hice⁵⁵⁷.

Segunda metamorfosis

Cuando retomo el trabajo, en noviembre de 1991, comienzo a hacer un análisis de los datos recogidos. Es entonces cuando, de manera paulatina, encuentro necesario ampliar el foco de la investigación y no limitarlo exclusivamente al estudio del modelo

⁵⁵⁷ Llegué a secuenciar los procedimientos o pasos que debería dar en los siguientes términos: Fase inicial, sondeo exploratorio: 1. Elaboración de un guión para las entrevistas del sondeo inicial. 2. Entrevistas con los informantes clave. 3. Análisis de la información obtenida de las entrevistas. 4. Elaboración, a partir de los resultados de las entrevistas de un cuestionario de confirmación a una muestra de los miembros del MRP. 5. Aplicación del cuestionario por medio de muestreo sistemático estratificado a miembros del MRP. Definir el N. 6. Análisis de la información obtenida con el cuestionario para establecer una comparación con la de los informantes clave. 7. Nuevas entrevistas con informantes clave. Fase de profundización: 1. Análisis documental. 2. Observación participante para la descripción de los procesos de toma de decisiones y gestión interna del MRP. 3. Entrevista individual semiestructurada. Las dos fases se realizarán con dos MRPs: primero con Tamonante y después con una sociedad de profesores de medias (la "Isaac Newton", por ejemplo).

de formación del profesorado que tiene el grupo. María, por ejemplo, me dice en una de los puntos cruciales de una conversación, lo siguiente:

—El ideal mío de una organización como "Tamonante" es que ante los problemas educativos, por ejemplo ahora mismo, la LOGSE, el tema del currículum, incluso el tema de la formación permanente del profesorado, o sea que sobre todos los temas fundamentales de la educación sea capaz de reflexionar, de tener una alternativa, y de ilusionar a la gente porque es posible crear otra cosa. O bien es ese el ideal o si va a ser sola y exclusivamente una organización que en un momento puntual hace unos cursos, unos rollos que te van a salir de maravilla, "somos maravillosos porque tenemos 1.000 personas en la EV", a mi eso no me sirve, para mí no es un movimiento de renovación pedagógica. (*Entrevista María*, pag. 20)

Este tipo de razonamiento lo encontré con frecuencia⁵⁵⁸ durante este período: la formación se planteaba dentro de un contexto más amplio de cosas. Llego así a cuestionarme por qué —si esta era la primera investigación que se hacía sobre el colectivo— iba yo a renunciar a ampliar el diafragma de mi cámara para que salieran más cosas en la foto: ¿ganar en amplitud equivalía a perder profundidad?

Es entonces cuando la lectura del libro de Huberman y Miles (1988), *Cualitative Data Analysis* me sugirió la posibilidad de reordenar el conjunto de indicios e intuiciones que me llevaron a plantearme un marco conceptual diferente al original. También a partir de esas fechas entendí que era necesaria una mayor implicación en el trabajo cotidiano de la organización.

El nuevo marco afectó a los objetivos de la tesis y a la relación de los elementos que deambulaban en la investigación. Afectó, consiguientemente a la recogida de datos e implicó una reorientación del este proceso (el diagrama del nuevo marco conceptual puede verse en el *Apéndice 35*). En el nuevo marco conceptual trataba, sobre todo, de definir el conjunto de elementos que componían el cuadro general de la investigación y sus relaciones internas. Escribí en el Diario:

La tesis será un intento de reconstrucción histórica y textual de los procesos de construcción y de la naturaleza del conocimiento de un colectivo de profesores y profesoras. Al desarrollarse en una situación de ausencia de trabajos de investigación sobre el campo parece conveniente, en una primera aproximación, hacer un estudio que tenga en cuenta el conjunto de componentes más relevantes de lo que puede ser la génesis, evolución, desarrollo y actual configuración de ese conocimiento construido por el colectivo. Como objetivos generales del estudio propongo los siguientes: 1. Ver en qué medida los procesos de construcción del conocimiento de los MRP están directamente relacionados con una determinada concepción del

⁵⁵⁸ Ver *Entrevistas*: Agapito, pag.10; Isabel 41 y 42, donde liga formación con cambios estructurales en el centro; Isabel, 54; Isabel, 69: MRP, política y formación del prof.; Marimar, 89: formación, profesionalidad, escuela pública.

currículum, del cambio educativo, del desarrollo profesional y de la propia organización. 2. Estudiar en qué medida esas construcciones están orientadas críticamente, son socialmente comprometidas y pedagógicamente progresistas. 3. Sin la implicación dentro del campo no es posible hacer una reconstrucción válida de ese conocimiento. Lo que exige un modelo de investigación democrático. (*Diario*: 14/11/91)

Estas consideraciones sobre los objetivos de la investigación necesitaban de un instrumento conceptual que plasmase metodológicamente las posibilidades de indagar lo que planteaba. Debía desarrollar los objetivos genéricos en dimensiones más descriptivas. Para eso utilicé un sistema que goza de amplia tradición y que no es otro que un sistema categorial que denominé, recurriendo nuevamente a Miles y Huberman (1984), *marco conceptual*. Este marco conceptual forma parte del diseño, y prefigura también el aparato analítico que me debería servir para la recogida de datos y para el análisis de los mismos.

En realidad el marco conceptual trataba de abarcar la totalidad el trabajo de tesis. Empezaba a ser consciente de que la delimitación del conjunto de elementos que componen la investigación no sólo es un proceso sujeto a cambios, sino que era, también, un proceso interactivo. Estas dos características impregnaron esta fase de la investigación: por un lado su carácter evolutivo, dinámico y por otra una concepción interactiva de los elementos que la constituyen.

Así, el marco conceptual no era más que la selección de un número pequeño de constructos que subsumen otros de carácter más particular y, por tanto, menos inclusivos. Constructos que se asimilan a categorías, a especies de cajones.

Cuando asignamos una etiqueta al cajón no tenemos una idea exacta de cuantos elementos caben juntos ni qué relaciones se establecen entre ellos. Pero cualquier investigación debe conocer qué cajones forman parte de su trayecto y cuál es o debería ser su contenido general (M.Miles y M.Huberman, 1984: 28).

Esta labor de carpintería intelectual, de construcción de cajones, de estabulación en categorías y subcategorías, lógicamente supuso un proceso de selección de categorías y un proceso de selección de relaciones que se establecen entre las categorías incluidas. Para no ser excesivamente farragoso voy a hacer un resumen de los ítem básicos que entonces plasmé y remito, nuevamente al *Apéndice*, 35, para completar la información:

1. ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre el conocimiento disponible aportado por la teoría crítica de la educación y otras corrientes de pensamiento y el estudio comprensivo de los MRPs?

2. ¿En qué contexto surgen y evolucionan los MRPs? Contexto sociopolítico; Los MRPs en el Estado Español: origen y evolución; El MRP "Tamonante"

3. El MRP "Tamonante" ¿qué elementos lo configuran y cómo se relacionan entre sí? ¿qué visiones tienen los protagonistas sobre el significado del propio movimiento?: ¿Es la Renovación pedagógica, el cambio o la mejora escolar el concepto más inclusivo, que engloba una visión de la escuela, del propio cambio educativo y el desarrollo profesional? Visión de la escuela, el curriculum; Visión del cambio educativo; ¿Cuáles la naturaleza del cambio educativo? ¿Qué concepciones sobre el cambio se manejan? ¿A través de qué imágenes se comunica la experiencia sobre el cambio?; Visión del desarrollo profesional de los docentes; ¿Qué visión del propio Movimiento de Renovación y de la participación personal en él tienen los miembros de "Tamonante"?; Visión de la organización; Visión de la participación personal⁵⁵⁹.

Tercera metamorfosis

Nuevamente interrupción, nueva crisis, nuevo intento de abandono, de tirar la toalla⁵⁶⁰. Pero esta interrupción sirvió para que me planteara nuevos aspectos que también afectaron al decurso del trabajo de investigación. Las nuevas cuestiones, fruto de la reflexión, de la discusión con colegas, con profesores del MRP y fruto de nuevas lecturas. Me interrogué entonces sobre:

a) La necesidad de ligar la teoría crítica de forma operativa al "instrumental" para la planificación, por ejemplo de las entrevistas y para el análisis de datos (Ver nueva parrilla para la recogida y el análisis de datos *Apéndice 36*) incorporando los elementos constitutivos de una ciencia social crítica de Fay (1987), cruzándolos con los cinco constructos ya definidos en la fase anterior. Esto, que seguramente al lector

⁵⁵⁹ De cómo esta muestra de interrogantes resumidas en los tres puntos anteriores influyó en aspectos más prácticos, puede verse en el *Apéndice 35*, la lista de códigos que incluyo para la interpretación de las entrevistas, los materiales textuales o documentos nativos y las observaciones.

⁵⁶⁰ Este segundo abandono se debió al largo conflicto intrauniversitario que mantuvimos los profesores asociados por cuestiones salariales, como queda recogido en el Diario. Entre el 14 de diciembre de 1991 y el 21 de abril de ese año no escribo una sola letra en el Diario. Esos cuatro meses fueron los más intensos del conflicto: huelga indefinida, asambleas, encierro en el Rectorado... ¡Casi como en los viejos tiempos! decían de forma nostálgica los antiguos PNNs.

le resulta de cajón, para mi fue un verdadero hallazgo. Podía planificar y analizar toda la realidad del MRP a partir de una estructura compleja interrelacionando todas las categorías (ver, también, en el *Apéndice 37*, el diagrama del marco conceptual de la 3ª aproximación). El esquema cruzado de de Fay, me sirvió para dar forma también a las entrevistas, como puede verse en el *Apéndice 38*.

b) Replantearme el papel que van a jugar los profesores del MRP implicados en la investigación. Es a partir de las lecturas sobre etnografía crítica de Anderson (1989; 1990), y la de Jim Thomas (1993), de la lectura de Freire (1976; 1984; 1986; 1990; 1994b) y de la lectura de Patti Lather (1986), la que me sirve como revulsivo. Debo orientar la investigación de tal forma que se convierta en una investigación que asuma rasgos de praxis emancipadora.

La investigación como praxis emancipadora era una cuestión que tenía necesariamente que matizar. Me molestaba su uso indiscriminado que la convertía en un latiguillo lleno de pedantería. Yo no iba a redimir, ni a salvar a nadie. Si de algo me percaté fue de que los miembros del colectivo estaban inmersos en un proceso de reflexión, de "liberación", mucho antes de que entrara yo con mis cuadernos y carpetas. Ellos se habían constituido en movimiento, precisamente para eso. No eran, en sentido estricto, "objetos" de investigación, eran los que daban contenido y forma a la investigación. Mi presencia, mi trabajo como acompañante pertinaz y comprometido, pudo, en el mejor de los casos, facilitar, propiciar, impulsar la reflexión crítica individual y colectiva. En ese sentido es en el que la tesis podía ser un espacio para esas voces, un espacio para la praxis emancipadora.

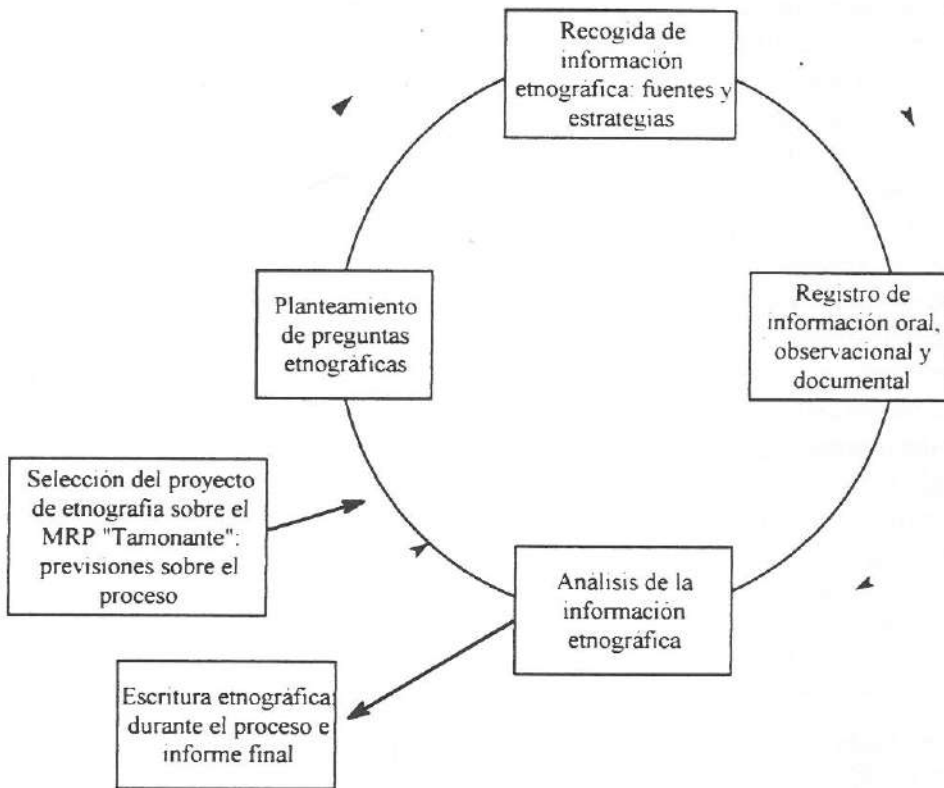
El movimiento perpetuo

Una de las cosas más estimulantes de la etnografía —sobre todo cuando se tiene la sospecha de que es posible llegar a la redacción del informe final— es su falta de linealidad, su carácter circular, su estructura cíclica, su perpetua inconclusión⁵⁶¹.

⁵⁶¹ Tengo un amigo filólogo que hace una reposada tesis de campo, recogiendo romances sobre el mito de la mujer "devoradora de hombres", "la mujer asesina", como hiciera en su momento Agustín Espinosa, en el romancero popular canario. Como se sabe es un mito que se pierde en las profundidades de la cultura grecolatina y que aun pervive, con multitud de variantes, en nuestra cultura y en otras. Por ejemplo en el mito de La Sabina. Me contaba lo apasionante que le resultaba entrevistar —magnetófono en ristre— a personas mayores, recitadores y "versiadores", y pasar largos ratos esperando a que saliera el mito en el momento más inesperado de la conversación. No se podía forzar el

Esta situación puede convertirse en una fuente de perplejidad mortificante —como he relatado antes—, pero ese es también un aprendizaje necesario y un acicate para el ingenio y la creación. La sensación de estar perdido es, también, una cura necesaria contra la vanidad y contra los automatismos simplificadores.

Como puede verse en el *Cuadro 2* —cualquier diagrama estiliza y adelgaza la realidad—, el proceso de indagación comenzó con la elección de un Proyecto, de una idea sin corporeidad, que poco a poco fue adquiriendo volumen y forma, hasta quedar



Cuadro 2: Proceso cíclico de investigación etnográfica sobre el MRP plasmada en un

proceso, ni cometer la imprudencia de ir directamente al grano. Además a él le interesaba mucho el momento y el contexto en el que aflora. Cuento esta experiencia de investigación porque en ella se defiende la necesidad de rescatar la voz de cada persona y las circunstancias concretas que la rodean en un ejercicio de respeto por las propias personas, reivindicando para la investigación social y cultural esa condición de humanidad: largas escuchas, proximidad física, valoración por los puntos de vistas ajenos, respeto del ritmo y la cadencia de la comunicación, etcétera.

proyecto escrito⁵⁶². Ese proyecto inicial, como he explicado, fue mutando progresivamente sobre el tipo de interrogantes que me hacía entonces y que afectaba al conjunto de elemento que aparecen en el *Cuadro 2*, dentro del círculo del proceso de indagación. El proyecto no fue más que un conjunto de previsiones sobre el tipo de objetivos y preguntas que entendía como razonablemente justas para desentrañar la vida del colectivo. Previsiones o anticipaciones que afectaban también a cómo recoger la información, cómo registrarla y cómo analizarla. Todo esto sin moverme de mi mesa de trabajo. Esta fue una experiencia un tanto catastrófica, porque de las previsiones iniciales necesariamente tuve que variar muchas cosas a medida que transcurría el tiempo y la reflexión. Por ejemplo, no hice previsiones sobre la estancia en el campo como observador participativo, que ya es imprevisión. Ésta, fue una cuestión sobrevenida, un “descubrimiento”, a pesar de su elementalidad.

Ese círculo, que podría ser perfectamente una espiral, es el que otorga singularidad a la investigación etnográfica en general y a esta investigación en particular y la priva de linealidad⁵⁶³. ¿Cuántas veces lo he recorrido? No podría decir con exactitud el número, pero posiblemente varios centenares. En él se encierra el núcleo de la experiencia investigadora y hace del investigador una especie de danzarin giróvago. Los apartados que siguen recorren cada una de estas estancias con cierta parsimonia, así que no me extenderé demasiado ahora. Sí quisiera decir, no obstante, que el detonador del proceso son los interrogantes⁵⁶⁴. No me atreví a entrar en el campo a recoger información, sin este tipo de pertrechos. Si continuamos ascendiendo en la dirección que marca la flecha del diagrama, nos encontramos con la “recogida de información”. En este caso este proceso se hizo por medio del trabajo de campo. Acopio de materiales que tenía que residenciarlos en sus correspondientes registros, para poder proceder a su análisis⁵⁶⁵. Éste es el círculo, recorrido simultáneamente por la escritura como

⁵⁶² El *Cuadro 2* remeda una propuesta de J.P. Spadley (1980: 29). Por lo que se refiere al Proyecto inicial de la tesis, ya he mencionado, en este mismo apartado el *Apéndice 31*. A él me remito nuevamente como muestra del diseño inicial de la investigación.

⁵⁶³ Una imagen muy sugerente que siempre me he hecho para representar mejor el proceso, es el de las máquinas aristotélicas de la bóveda celeste que utilizaban los antiguos entes de Copérnico. Algunas de ellas eran tan sofisticadas que incluían no sólo los recorridos elípticos de los planetas sino ese singular movimiento que los astrónomos llaman retrogradación.

⁵⁶⁴ La versión más perfilada de interrogantes puede verse en el *Apéndice 39*. Pero esa es una reelaboración posterior a algunas otras que aparecen, por ejemplo, en el *Apéndice 31*, y que mutuamente alimentaron la elaboración de guiones de entrevistas (*Apéndices 34 y 38*). Incluso la elaboración de los mencionados guiones era fuente de nuevos interrogantes.

⁵⁶⁵ Aunque en el trabajo etnográfico debe haber un proceso específico de análisis, como fue el caso, todo el recorrido es en el fondo un ejercicio de análisis. Pues el análisis

ejercicio permanente de reflexión y de memoria. Pero una vez recorrido así, tendría que desmentir su placidez y transparencia. En la práctica todos los procesos se implican mutuamente, en ocasiones se confunden, se solapan, se invierte el orden de su recorrido: recogiendo información ocurren cosas que hacen que te plantees nuevas preguntas, que implican nuevas recogidas de datos y así sucesivamente. La etnografía se convierte, de esta suerte, en un saludable ejercicio de higiene mental.

4. "A tool making animal"⁵⁶⁶

Los racionalistas intercalan un «hecho de instrumentación», entre ellos mismos y los fenómenos que estudian, en parte, porque se cree que de este modo, separándose del contacto directo, mejorarán la fiabilidad del estudio, y en parte porque se piensa que tales instrumentos «objetivos» pueden ser perfeccionados y pulidos hasta un grado de sensibilidad mayor que el que alcanza un observador humano.

Egon Guba, 1981.

Conoci a D. Alberto Leónidas Merani, discípulo impenitente de H. Wallon, en el declive de su vida. Lo recuerdo disertando, casi ensimismado, detrás de su impecable perilla blanca en un seminario sobre *«Pedagogía y relaciones de poder»*,

se basa en la selección, es decir, en la discriminación de lo que sirve, de lo que es sugerente, de lo que responde a las cuestiones que uno lleva en la cabeza. Y se utilizan criterios selectivos desde que se escribe el primer proyecto, se eligen preguntas o se redacta el informe final.

⁵⁶⁶ Carlos Marx definía a la persona como "un animal que construye herramientas", convirtiendo la capacidad de la creación de instrumentos para transformar el mundo, en rasgo distintivo de la condición humana. Quiero enfatizar aquí el carácter constructivo de los instrumentos de investigación, donde la propia persona es sin duda el instrumento de mayor sutileza y labilidad.

que impartió en octubre de 1980 en la Universidad de La Laguna. Hablaba de la centralidad de la persona y, cómo no, de una de las metáforas predilectas de su maestro: la relación inconsútil de la mano y el cerebro, clave del desarrollo humano; del hombre como un animal cuya identidad se cifra en ser una unidad psico-biológica y social... Lo traigo a colación porque aporta una pieza más a esa infinita colección del bestiario antropomórfico que nos ayuda a comprender la naturaleza humana: bípedo implume, animal racional, animal ladino, animal paradójico, animal parlante, animal constructor, animal digital. La entronización del investigador como *instrumento completo* (Guba y Lincoln, 1981; Revees Sanday, 1984; Angulo, 1990), como alquimista, como artesano, como artífice de la *chef-d'oeuvre* no hacen más que desvelar e intensificar lo inevitable: el proceso de investigación es un proceso humano y una construcción social. Como un corolario de esa concepción. Este tipo de consideraciones sobre el papel central que juega el investigador desde una perspectiva etnográfica aparece profusamente ilustrado en la literatura. El investigador pasa de ser un sospechoso a constituirse en el verdadero instrumento de la indagación. El es no sólo el fabricante o constructor de instrumentos: él es el instrumento.

Cuando los antropólogos explican su oficio proclaman con frecuencia que "ellos son el instrumento principal de la observación" (Mead; Metraux; Peltó; Wolcott). Los trabajadores de campo aprenden a utilizarse así mismos como el principal y más relevante instrumento de observación, selección, coordinación e interpretación. La etnografía, como Metraux dice, depende de la habilidad de responder —y de esperar la respuesta— con la totalidad de la persona" (P. Revees Sanday, 1984: 20)

Poco a poco fui tomando conciencia del carácter constructivo de la investigación, donde las técnicas, las muletas en las que nos apoyamos dependen de nosotros mismos, que no tienen vida propia. La experiencia me mostraba que ese conjunto de artilugios y su forma de administración no se pueden aplicar mecánicamente a la realidad. El instrumento por antonomasia era el propio investigador. Así queda reflejado en algunos pasajes del Libro de Campo.

He vuelto a las entrevistas. He estado meses preparando este encuentro, sin embargo ¡de qué poco me ha servido tanto esfuerzo de planificación! Todo se derrumba como un soplo. He renunciado a seguir el guión. Tengo claro los tópicos más importantes que quiero preguntar, basta con empezar por la experiencia de las personas dentro del colectivo para que empiecen a fluir cuestiones al hilo de lo que dicen. No creo haber hecho dos entrevistas iguales. Me es absolutamente imposible. Si lo hago tengo la sensación de perder la oportunidad de hablar de aquello que me acaban de decir. Pero esto también me reconforta. Todos mis temores se desvanecen como una pompa de jabón. Pongo mucha atención en sus palabras y he dejado de mirar con el rabillo del ojo "la siguiente pregunta". (Diario: 25/6/94)

En los manuales uno encuentra recomendaciones sensatas sobre todas estas cuestiones⁵⁶⁷, que luego "a la hora de la verdad", cuando uno se tiene que enfrentar al entrevistado, sirven relativamente de poco. Cada persona se comporta de manera distinta: unas necesitan que las estimules; otras hablan solas —quizá demasiado—: unas están relajadas, otras manifiestamente incómodas; hay conversaciones en forma de torrente, pero también las hay lentas, casi dolorosas; las hay que confirman los prejuicios del que interroga y otras que desbaratan sus previsiones. Y en medio de la solemnidad del rito, ¡la fatiga! que sin pedir permiso se instala entre los interlocutores. Entonces es el momento de terminar de la mejor manera posible, despedirse con amabilidad y esperar mejores momentos: el día siguiente. ¿El día siguiente?, ¡qué va! Todo el mundo está metido en un infernal barullo de cosas. Mi experiencia es que no se puede desaprovechar el milagro de que alguien se deje entrevistar. Nunca se puede controlar todas las situaciones. Es verdad que se aprende algo a medida que se hacen muchas. Por ejemplo, creo que llegué a desarrollar una cierta habilidad para reconducir la conversación a los temas que me interesaba tocar. Aun así después de releerlas, he comprobado —aterrado— cómo no hice preguntas que debería haber hecho, cómo no dije en el momento oportuno "por qué"; cómo me perdí en preguntas que llevaron la conversación muy lejos del punto original; cómo corté innumerables veces a la persona que hablaba, precisamente en el momento que me estaba diciendo algo interesante y que hubiera bastado con "tirar un poco del hilo" para obtener información valiosa... ¿Qué artificio está dotado de la sensibilidad suficiente para adaptarse al ritmo caprichoso de lo impredecible sino la propia persona?

En la investigación etnográfica todo parece estar impregnado ineluctablemente de elementos y connotaciones de tipo personal. Era yo el que me transmutaba en instrumento necesario para llevar adelante el proceso de indagación; yo, el que adaptaba según mi conveniencia y administraba determinadas técnicas; el que recogía personalmente los datos; el que debía analizarlos e interpretarlos.

⁵⁶⁷ Sir Lawrence Stenhouse, que fue defensor acérrimo de las entrevistas, cuenta, por ejemplo, que "los habitáculos que he usado incluyen un almacén, el botiquín, una sala de bibliotecario, un salón de invitados y una sala de espera para los padres. Nunca me puse frente al entrevistado, siempre a un lado y recostado hacia él" (L. Stenhouse, 1990: 73). He comprobado que se puede hacer una entrevista, prácticamente en cualquier sitio, pero que es recomendable un sitio tranquilo, sin teléfono, sin que se produzca demasiado ruido ambiental... También probé hacerlas como Stenhouse, reclinándome un poco *hacia* el entrevistado —al margen de los problemas de halitosis, la posición resulta un tanto ambigua—, pero me di cuenta que a la gente le gusta que la mires a los ojos mientras habla, como una forma que demuestra el interés que tiene en lo que está diciendo.

Pero esta especie de exaltación de raíz romántica que reivindica la autoría personal de cualquier obra humana y, por tanto, de la investigación, convivía de forma antitética con la idea de la investigación como producto social⁵⁶⁸, como obra colectiva. Wax, llega a afirmar que «un buen trabajo de campo no es algo realizado por un intelectual o un investigador aislado, sino algo creado por toda la gente en la situación social estudiada» (en F. Angulo, 1990: 89). Esta misma dualidad es la que expresa Italo Calvino cuando afirma.

¿Qué somos, qué es cada uno de nosotros sino una combinatoria de experiencias, de informaciones, de lecturas, de imaginaciones? Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un muestrario de estilos donde todo se puede mezclar continuamente y reordenar de todas las formas posibles. Pero quizá la respuesta que realmente corresponde a mis deseos sea otra: ojalá fuese posible una obra concebida fuera del *self*, una obra que permitiese salir de la perspectiva limitada de un yo individual, no sólo para entrar en otros yoes, semejantes al nuestro, sino para hacer hablar a lo que no tiene palabra. (Italo Calvino, 1990: 137-138).

Estas consideraciones me producían una enorme preocupación. No toda investigación por muy oculto que esté el autor, por muy alejado que esté de la cosa y por muy circunspecto que sea, puede vencer al solipsismo. Esta especie de eventración individual la realizamos no sólo por medio de nosotros mismos, sino por medio de artefactos, de esas extensiones del yo, más o menos sofisticadas. La relación que se establece en toda investigación entre la persona que investiga y el objeto de investigación es siempre una relación mediática. La persona accede a la información a través de algún instrumento, alguna estrategia. Pero la naturaleza de esta relación queda vinculada estrechamente e, incluso, determinada por la calidad del instrumental que se interpone y por la habilidad de la persona que lo utiliza.

El cómputo de la técnicas tradicionales dentro de la investigación etnográfica son "habas contadas". Me movía, pues, en un estrecho margen de posibilidades. El uso de la *entrevista etnográfica* y de la *observación participativa*, eran el recurso común al que inevitablemente debía recurrir en este tipo de trabajos. Era consciente, además, de que el éxito en el logro de información valiosa no dependía tanto de técnica en sí, cuanto de la habilidad que pudiera desplegar en su manejo. Estos dos instrumentos básicos tenían la característica de ser esencialmente estratégicos⁵⁶⁹: técnicas que impli

⁵⁶⁸ Es curioso señalar cómo en campos tan aparentemente lejanos a la investigación como puede ser la creación artística, determinados autores, por ejemplo Picasso, reivindicaron la necesidad de romper el mito de la originalidad.

⁵⁶⁹ Félix Angulo (1990) diferencia, siguiendo a Steadman, tres tipos de técnicas en la recogida de información: instrumentos, recursos y estrategias. Los instrumentos se utilizan dentro del contextos de investigación experimental para allegar información y tienen un carácter explícitamente físico: cuestionarios, tests, pruebas de papel y lápiz. Los recursos

caban una fuerte interacción y que, por tanto, me obligaban a mantener una relación prolongada con las personas del colectivo, a hablar con ellas, a asistir a sus reuniones, a pedirles en un determinado momento que se dejaran entrevistar —magnetofón por medio—, como forma de recolectar información. Goetz y Lecompte dicen que

al investigador tradicional del área de la educación, habituado a una gran variedad de instrumentos, escalas de medición y tests, las técnicas de recogida de datos que emplean generalmente los etnógrafos pueden parecerle ridículamente simples. Los instrumentos principales son sus ojos y sus oídos [...] y un conjunto de medios auxiliares. [...] El material registrado comprende lo que observan por sí mismos y lo que puede conseguir que los mismos participantes registren. [...] Con todo esto crean un banco de datos compuesto por notas de campo, entrevistas formales e informales, cuestionarios, registros escritos, periódicos, apuntes, diarios, cartas. (Goetz y LeCompte, 1988:169)

Siguiendo la propuesta de caracterización de Angulo Rasco (1990), las estrategias que utilicé podrían definirse, en primer lugar, por su carácter *cálido*, pues la relación entre investigador e investigado fue muy personal, cercana y directa a lo largo de todo el proceso. La cercanía, la proximidad fueron buscados de forma consciente. Se trataba de formar parte del universo estudiado implicándome en la situación. Yo era quien recogía y registraba la información. Y por lo tanto, tenía que estar allí y mantener un tono de implicación que otorgara credibilidad a mi presencia. Por eso las dos estrategias utilizadas fueron las entrevistas y la observación participativa. También utilicé la recogida de *material de archivo*. Estrategia poco intrusiva, calificada por Angulo Rasco (1990: 88) como neutra al suponer un nivel nulo o bajo de interacción-⁵⁷⁰

no tienen ese carácter independiente del investigador que tienen los instrumentos aun siendo objetos físicos, sino que "enfocan" la realidad dependiendo de la voluntad del investigador. Ambos, los instrumentos y los recursos, registran información independientemente de la voluntad del investigador: cámaras de video, magnetofones, cámara fotográfica. En tercer lugar estarían las técnicas que denomina estratégicas y que implican procesos de interacción social, imitando la forma en que las personas conocen su realidad circundante: observación participativa y entrevistas etnográficas. Las técnicas genuinas de la investigación etnográfica son las estrategias.

⁵⁷⁰ De todas formas me gustaría comentar algo sobre la no intrusividad en la recogida de material textual. Esto es relativo. Mi experiencia supuso discutir con muchas personas la calidad de los documentos que ellos tenían que seleccionar. Para la recogida de textos de los distintos MRP del Estado tuve que hablar con todos y cada uno de los interesados. Entregarles una carta (ver *Apéndices, 40 y 41*). Después recibí otras. Este proceso de selección les llevó a hacerme comentarios valorativos sobre la calidad de los documentos que me entregaban y, por lo tanto, a un intercambio de puntos de vista. Desde mi experiencias, pues, tendría que cuestionar el carácter nulo o bajo del tipo de comunicación a que pueden dar pie.

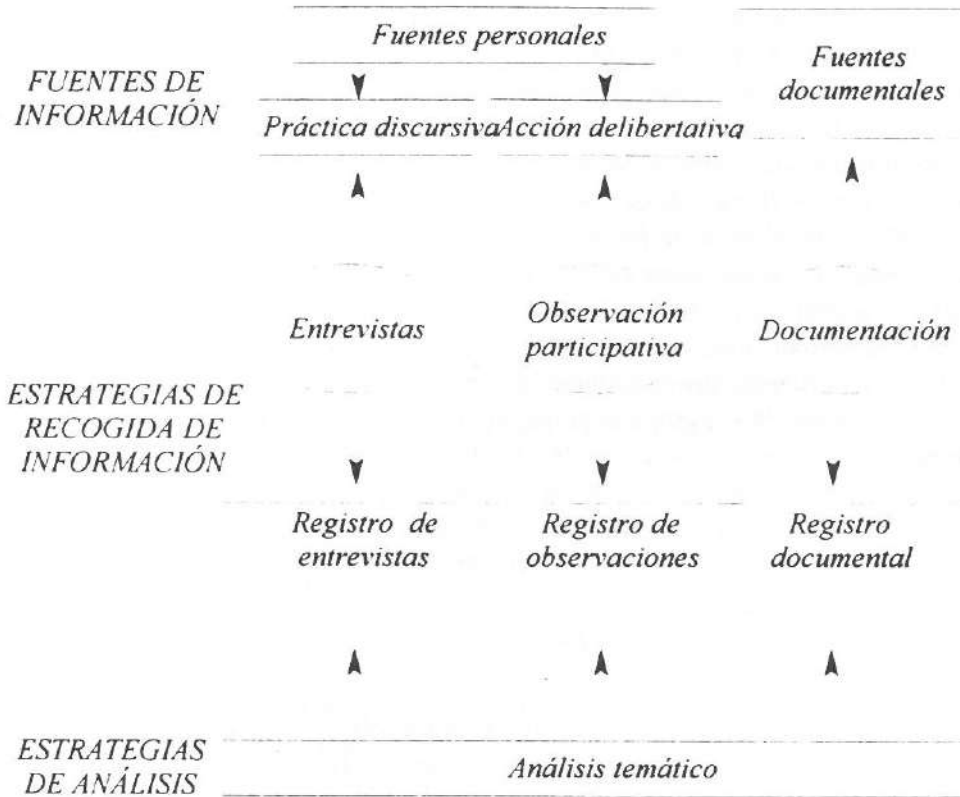
En segundo lugar tendría que destacar su carácter *constructivo*, es decir, el grado de flexibilidad de la técnica utilizada. Debían ser sensibles a la realidad a estudiar para adaptarse a las modulaciones y situaciones diversas en las que iban a ser empleadas. «La constructividad denota, por lo mismo, que el resultado final y el mismo desarrollo de la recogida de datos depende tanto del investigador como del investigado» (F. Angulo, 1990: 88). Pero para ser veraz he de decir que la utilización de las técnicas interpretativas se movía en cuanto a este segundo supuesto entre la constructividad y la prescripción. En el sentido que la utilización de alguna de ellas —las entrevistas— tuvieron como objeto, también y dentro de ciertos márgenes, la comprobación de determinadas presunciones o categorías preestablecidas.

En tercer lugar, otra de las características que definieron las técnicas utilizadas fue el carácter *analógico*. Es decir, el tratar de crear un estado de semejanza entre cosas que son entre sí distintas. La búsqueda de información cualitativa, difícilmente cuantificable, que nos cuenta las características y el significado de la realidad en la que están implicados los actores y las actrices sociales. Por eso hablaré de estrategias que producen información analógica, frente a las que producen datos digitales. El estudio cualitativo del Colectivo de profesores y profesoras, implicó la búsqueda de información cualitativa, encapsulada en el material textual elaborado por ellos, en sus concepciones y creencias manifestadas a través de entrevistas y en los registros transcritos de debates del colectivo. De esta forma lo que finalmente obtenía eran datos que aparecían en forma de *palabras*. En el fondo los escritos del MRP, los registros de entrevistas y las observaciones tenían carácter discursivo, eran narraciones directamente transmitidas o narraciones fruto de mi observación que se presentan en forma de *textos*. La asunción de una perspectiva interpretativa se convirtió así en algo inseparable del trabajo etnográfico, tal y como ha sido definido en estas páginas.

Este carácter cálido, constructivo y analógico de las estrategias empleadas me permitió obtener datos que revelaban la visión con que los sujetos acceden a la comprensión de su mundo: el mundo de la educación y sus relaciones con la sociedad en la que viven. Si quería hacer una etnografía crítica tenía que incluir las aspiraciones originales del movimiento interpretativo. La utilización de estas tres estrategias, que describiré en los apartados siguientes, como instrumentos del proceso de recogida de información, tuvieron un cierto carácter complementario, no necesariamente confirmatorio como suele ser usual: utilizar las entrevistas para confirmar lo observado o viceversa.

Otro rasgo que pude apreciar en el transcurso del proceso, fue que cada una de las estrategias servía de modo preferente para el esclarecimiento de algunos de los tópicos que quería estudiar. Por ejemplo, la observación y la participación me sirvieron sobre todo para documentar los aspectos organizativos del MRP y todas la vertiente de aspectos relacionados con la acción. Mientras que las entrevistas y el estudio de

los textos producidos por el grupo, parecían adaptarse mejor a los aspectos discursivos y por tanto a las categorías sobre las concepciones del colectivo. Pero antes de describir la forma en que “robé” palabras, miré de forma interesada y desempolvé papales,



me gustaría presentar de manera esquemática el conjunto de estratagemas utilizadas y su conexión. Me van a permitir que lo haga por medio de un diagrama de flujo en aras de la claridad. En él aparecen los dos tipos de fuentes utilizadas (ver *Cuadro 2*), las personales y las documentales, las estrategias de recogidas de indicios⁵⁷¹, y su

⁵⁷¹ Utilizo la sutil y básica sugerencia de Stenhouse cuando establece la diferencia entre *dato e indicio* (evidence) como dos realidades que responden a perspectivas distintas sobre la naturaleza de la información que se maneja en la investigación social: «En el primer caso, esperamos procesarla como “comparable” o estandarizada. Esto generalmente significa desnudarla de su contexto —a la información— y tratarla analíticamente. Cuando usamos la información como indicio, intentamos presentarla, por medio de un selección crítica, una interpretación que afirma ser sostenible; la prueba es que logramos una síntesis

conexión con el tipo de análisis. Fuentes de datos, estrategias de recolección de indicios y de análisis constituyeron la trama del trabajo que posibilitó la emisión de juicios sobre el colectivo estudiado. Las fuentes referidas a las personas, como puede verse en el diagrama, las subdivido en *prácticas discursivas* y en *acciones deliberativas*.

La primera hace referencia al tipo de discurso que sobre la educación y sobre el propio MRP mantienen los componentes del grupo y que fundamentalmente obtengo por medio de las entrevistas y su registro. Información que es objeto de una estrategia de análisis temático, en el que organizo la información y es la base para la redacción del informe final. Con la observación de *acciones deliberativas* trato de captar esa otra dimensión de la vida del grupo que transcurre básicamente en el terreno del intercambio y en la negociación en el seno de reuniones. Reuniones donde el grupo discute lo que debe hacer, o revisa y valora los resultados de la acción. Me refiero, en concreto a las Escuelas de Verano, a las reuniones de Colectivos temáticos del Movimiento, y, sobre todo, a las reuniones de los Secretariados. La tercera fuente de información son las fuentes documentales, que tratarán de apoyar la emisión de juicios informados sobre cómo el grupo se prepara para la acción o reflexiona sobre acciones pasadas.

Las palabras robadas

La palabra escrita es siempre una palabra robada. Lo decía García-Posada (1995) comentando una obra reciente de Augusto Roa Bastos, donde el escritor paraguayo elabora una teoría de la escritura, según la cual los textos escritos remiten de forma oblicua a la oralidad. Las entrevistas que salpican la trama de este trabajo, no son más que pequeños latrocinios fruto de la sustracción, luego convertidos en texto.

Mi hipótesis de partida se basó en el supuesto de que las personas entrevistadas poseían secretos conocimientos, sentimientos, aspiraciones y valoraciones⁵⁷². Claves

llena de significado y que suena a verdad sin violar la tendencia de toda la información almacenada de la que extrajimos nuestra selección» (L. Stenhouse, 1990: 77). El traductor de esta versión del artículo citado seguramente confunde el término *evidence*, al traducirlo por "evidencia", cuando la traducción correcta sería la de "indicio", o "testimonio", que en castellano pone de manifiesto de manera más clara el carácter que le otorga Stenhouse.

⁵⁷² En el *Apéndice 2*, aparecen las personas que han tenido que ver con este trabajo, pero es una aproximación más bien biográfica. En el *Apéndice 42*, aparece un cuadro con las categorías de participantes y su grado de implicación con el trabajo. Datos adicionales sobre fechas de realización de las entrevistas y otros detalles, aparecen en el *Apéndice 43*.

ocultas a las que no es sencillo acceder. Y que este tesoro no se ofrecía graciosamente al escrutinio público, sino que debía ser extraído o substraído conduciendo las entrevistas con sabiduría. En la investigación cualitativa todo se transubstancia en texto. Su virtualidad consiste en convertir lo que el investigador ve, oye y toca, en palabras. Esto es particularmente patente, precisamente, en dos de las tres técnicas que utilizo en la recogida de datos: la entrevista y la observación. La recogida de datos documentales, sin embargo no se transmuta: son textos que continúan siendo textos y que se superponen a los anteriores

Hablar de "palabras robadas" no deja de ser una hipérbole para subrayar la tensión entre el investigador y las personas o situaciones investigadas. Cuando he observado conversaciones en el seno del colectivo o cuando he interrogado directamente a algunos de sus miembros, siempre lo he hecho sobre la base del consentimiento. Por lo tanto podríamos pensar que no hay robo, sino intercambio y comercio. Pero pensar así es una concesión a la candidez: ellos están en sus cosas; el investigador no mira necesariamente en la misma dirección. Yo no solamente estoy en el colectivo con la finalidad de la acción, sino que trato de estudiarlo. Es decir, trato de buscar cosas, indicios, de mirar más allá: quiero que me digan por qué hacen esto o lo otro, qué significa aquello o lo de más allá. Mi actitud es la de la sospecha. Constituye una suerte de metaactividad, distinta por lo tanto a la actividad de un miembro normal del colectivo⁵⁷³. En ese sentido robo, pues me apropio de sus gestos, de su voz y toda propiedad es un robo, decía Proudhon —aunque seguramente él se refería a otro tipo de posesión—.

Sospecho que la investigación social es también un acto de antropofagia. En realidad estamos habitados por los otros y rumiamos constantemente la materia viva que son sus palabras. En cierto sentido nos convertimos en antropófagos deglutiendo lo que constituye la parte esencial de *los otros y nosotros*, la palabra. El investigador se alimenta de la palabra de los otros. Tensión que debería resolverse sobre la base de un mutuo entendimiento, pero sobre la que gravita un cierto afán depredador y de fagocitación. El investigador tiene necesidad de datos, de información, lo que inevita-

⁵⁷³ Esto constituye parte del nudo gordiano de la tesis. En este mismo capítulo haré una defensa de la perspectiva participativa con la que he abordado el trabajo. En parte el calificativo de etnografía crítica responde, también, a la necesidad de implicación y compromiso entre investigación y situación social investigada. Dentro de la ortodoxia de la investigación participativa o democrática la oposición entre investigación y acción social se disuelve. Además de los problemas teóricos que se deducen de una posición tal, existen problemas prácticos. El caso particular de las tesis, de las "turbo tesis", que se desarrollan en el marco institucional de nuestras universidades, las limitaciones para entrar a fondo en una investigación de este tipo son también muchas.

blemente conduce a una situación asimétrica. En una situación normal, nadie preguntaría, por qué haces esto, qué significado le atribuyes, qué quieres decir cuando...

La utilización de la entrevista, junto a la observación participativa, han ocupado un lugar preferente en esta Tesis. Su elección no ha sido casual, sino que ha estado condicionada por los dos objetivos básicos del trabajo: estudio de las concepciones y prácticas del MRP y la configuración de un discurso crítico peculiar (ver Apartado 3 del capítulo uno). Con respecto a la elección de la entrevista me pareció evidente que el tipo de información que buscaba difícilmente lo hubiera podido obtener por otra vía, puesto que no podemos observar el pensamiento de la gente, ni sus sentimientos o intenciones. Ni hubiera podido saber, si no es por este medio, cómo organizan estas personas su mundo y qué significado conceden a lo que ocurre en su lugar de trabajo y en la organización a la que pertenecen. Está claro que no podemos observar el pasado, si no recurrimos al recuerdo y a la rememoración de su actores, como era el caso.

La utilización de la entrevista me permitía, parafraseando a M^a. Teresa González (1988), acceder a las *perspectivas* con que las personas indagadas analizan a su experiencia; me podría permitir acercarme a las *construcciones* personales, a su mundo de opiniones, valores y significados; a las propias *reconstrucciones* que ellos hacen de sus experiencias pasadas; a las *proyecciones* o expectativas sobre el futuro de su Movimiento de Renovación. La entrevista, en definitiva, me podría permitir *verificar*, confirmar y ampliar información obtenida por otras vías.

Desde el comienzo del trabajo pensé que la entrevista constituiría uno de los pilares fundamentales, sobre ellas he intentado reconstruir el discurso del grupo. Pero, además de las razones expuestas, me parecía un tipo de técnica que Stenhouse (1983, 1990a, 1990b) y Santos Guerra (1994), entre otros, no dudan en calificar como democrática. Primero porque está basada en la confianza y no en la desconfianza entre la persona que interroga y la persona que es interrogada. Si se ha creado el clima de confianza adecuado hemos de esperar que cuando preguntemos nos digan la verdad. El profesorado, en mi caso, que ha vivido la experiencia del MRP ha sido testigo de lo que ha visto y oído, de lo que ha hecho. ¿En virtud de qué poderosas razones hemos de pensar que nos miente? En segundo lugar, la entrevista permite la réplica y la contrarréplica. La persona que es preguntada tiene la oportunidad de indagar sobre el sentido de lo que se le pregunta, puede articular su razonamiento, completarlo, matizarlo, respirar, buscar nuevos argumentos e incluso reflexionar sobre cuestiones que le resultan dudosas y decírtelo, retomar argumentos anteriores, negar lo dicho. Otras técnicas no permiten esta situación. Por ejemplo, cuando un informante, me dice

"—En 1976, Fabricio Caivano se quedó a dormir en casa"⁵⁷⁴. Ese dato, es decir, ese fragmento de información, para mí es relevante. Primero, yo no dudo de su veracidad, la persona que me informa no tiene ninguna necesidad de mentirme. Segundo es relevante en el sentido de que me indica que en los orígenes del movimiento hubo un contacto intenso con algunas de las personas que jugaron un papel en la creación y extensión de los Movimientos en la Península. Pero además nos dice mucho sobre la calidad de esas relaciones: Fabricio se queda en la casa particular de alguien del MRP en Canarias. No es un extraño, es un amigo. No tenemos miedo a que invada el espacio clausurado de nuestra intimidad⁵⁷⁵.

Pero me interesa sobre manera describir los procesos implicados en la utilización de la entrevista: el proceso de planificación (tipos de preguntas, características de las preguntas, secuencias de las preguntas), el proceso de desarrollo práctico de la entrevista y el proceso de registro. Estas cuestiones, sin duda secundarias, son igualmente relevantes. Tuve que resolver por qué tipo de entrevista optaba. El tipo de entrevista que utilicé cabría dentro de la denominación de *entrevista semiestructurada*. Donde la planificación previa de cuestiones a dilucidar en el transcurso de la entrevista estaba formulada de manera abierta (ver *Apéndices 34 y 38*). La secuencia a seguir tampoco era rígida. La idea que siempre mantuve era la de crear un clima propicio para generar una comunicación abierta entre el entrevistador y la persona entrevistada, sin perder de vista la necesidad de abordar algunos tópicos en el transcurso de la char-

⁵⁷⁴ El texto pertenece a la entrevista que mantuve con Juanjo Mendoza Torres. Fabricio Caivano, director desde aquella época de *Cuadernos de Pedagogía*, forma parte del núcleo de personas que trataron desde los primeros años de la Transición, junto con Jaume Carbonell Sebarroja de difundir la iniciativa de los Movimientos en Cataluña. No es que ellos "crearan" los Movimientos, detrás de ellos había multitud de profesores. Ellos jugaron un cierto papel de liderazgo, de apoyo crítico y de animación.

⁵⁷⁵ Elias Canetti describe la situación de la presencia del extraño, de la mano que toca, de forma vívida. La distancia, el miedo a ser invadidos, ha pasado a ser una manifestación de nuestra cultura: «Todas las distancias que el hombre ha creado a su alrededor han surgido de este temor a ser tocado. Uno se encierra en casas a las que nadie debe entrar y sólo dentro de ella se siente medianamente seguro. [...]Esta aversión al contacto no nos abandona tampoco cuando nos mezclamos entre la gente. La manera de movernos en la calle, entre muchos hombres, en restaurantes, en ferrocarriles y autobuses, está dictada por este temor» (E. Canetti, 1983: 9).

la⁵⁷⁶. Quería construir una conversación, crear una situación dialógica, de enriquecimiento mutuo.

Así la existencia del guión previo no constituyó un obstáculo para que en el transcurso de la interacción, y en función de las respuestas del informante, deriváramos a temas colaterales que el propio informante planteaba abriendo un espacio a la libertad del entrevistado sobre temas no previstos. Con esta modalidad de entrevista semiestructurada pretendí, por una parte garantizar el carácter exploratorio de la misma, y el asegurar que se abordarían algunos temas que inicialmente tenían interés para la investigación. Daba la oportunidad de que la persona entrevistada dijera lo que quería en torno a un área temática sin perder la espontaneidad.

Hice, de manera temprana, ocho entrevistas a nueve personas en el año 1991 durante la celebración de la XIV Escuela de verano de Canarias. Estas entrevistas tuvieron carácter preliminar y reflejan tanto en su diseño (ver *Apéndice 34*) como en su desarrollo el tipo de supuestos que en aquel momento yo tenía sobre la realización del trabajo⁵⁷⁷. En septiembre del 92 hice tres entrevistas más⁵⁷⁸. Y finalmente, hay otra tanda de entrevistas que realizo en el año 94⁵⁷⁹, a partir del mes de junio, después de

⁵⁷⁶ Durante algún tiempo me sedujo la idea de hacer entrevistas de forma totalmente abierta, sin guión previo, para de manera inductiva percatarme de los tópicos emergentes. Esta estrategia, sin duda interesante, suponía la disposición de mucho tiempo. Y precisamente el tiempo es uno de los límites que de forma clara condicionaron la realización de las entrevistas. La disponibilidad de las personas fue siempre muy precaria, lo que me llevó a la necesidad de economizar tiempo y esfuerzos recurriendo a las entrevistas semiestructuradas. Una forma de salvar la rigidez de las entrevistas sujetas a guión y la laxitud de las entrevistas abiertas.

⁵⁷⁷ Los ocho entrevistados fueron: Agapito, María, Isabel, Méndez, Makarenco, Marimar, Pepi y Fecula, entrevista que realicé al alimón, y finalmente a Carlos Bethencourt. Todos los personajes son de Las Palmas excepto Beta que ha militado y reside en Tenerife. Lo hice así para aprovechar la estancia de esas personas en la Isla de Tenerife y no tenerme que desplazar a Las Palmas, cosa que sí hice con posterioridad para entrevistar a Marino Alduán, a Chicha y a Gonzalo.

⁵⁷⁸ Marino, Chicha y Rapisarda.

⁵⁷⁹ Entrevisté, en su domicilio particular, a Juanjo Mendoza Torres, a Humberto Ramos, a Charo Guimerá Ravina, a Carmencita Eugenio y a Anselmo Fariña. En distintos lugares del CEP "viejo" de La Laguna a Manolo Jiménez, a Mary Bolaños, a Manolo Bordes Ripoll y a Pepe Trujillo —que casualmente pasaba por allí y participó espontáneamente en el diálogo—. Finalmente el lugar más frecuentado para las entrevistas fue mi propio despacho de la Universidad de La Laguna, que comparto con el Profesor Pablo Joel Santana Bonilla. "Que comparto" es un decir, porque abusando de su condición benigna, lo expulsé hasta terminar este trabajo, llenando todo el recinto de libros y papeles. Para que este espacio fuera habitable traté de humanizarlo, no con el propósito expreso de realizar las entrevistas, colgando algunos oleos y aguadas hechas por mí en años de sosiego (hay uno que hice pensando en Manolo Millares, pintor por el que siento una debilidad fundamental, y que además me da buena suerte). El caso es que por allí pasaron Edurne Echebarria, Manolo

analizar las anteriores y de meditar profunda y dubitativamente sobre cómo hacerlas⁵⁸⁰. Este grupo último de entrevistas constituyen el núcleo central de gran parte de la información y, sin duda, el más valioso (ver *Apéndice 38*, el esquema o guión de esta última tanda de entrevistas)⁵⁸¹.

Fueron entrevistas hechas a informantes clave. Informantes que fueron seleccionados a partir de mis conocimientos previos sobre la personas "relevantes" del colectivo y como he explicado en el capítulo segundo, apartado tres, a partir de las indicaciones de los propios seleccionados utilizando dos estrategias, lo que técnicamente se denomina *selección por redes* y *selección por redes interrelacionadas* o *egocéntricas*.

Esta estrategia partía de la suposición de que esas personas estaban en posesión de conocimientos valiosos, status o destrezas comunicativas especiales y, por supues-

Marrero, Carmen Roger Padilla, Fernando Barragán, Raúl Acosta, Andrés Falcón, Chema Gobantes Ollero, Florencio Luengo Horcajo y Natalia Alvarez Martin.

⁵⁸⁰ En realidad estas entrevistas cubrían dos finalidades, servir como instrumento de análisis de los constructos de los participantes y también como instrumentos de confirmación. Me servían, pues para ver la firmeza de las opiniones de las personas entrevistadas respecto a las cuestiones planteadas, para ver la consistencia de las propias categorías propuestas mediante las que clasificar los elementos de su experiencia dentro del Movimiento. Es, en definitiva, una manera de determinar el conjunto de los puntos de acuerdo que estructuran la visión de los participantes: las categorías de conocimiento consideradas importantes por el grupo, los cánones discriminativos, utilizados para clasificar los elementos en categorías y los procesos cognitivos y sociales que se desarrollan en función de la forma en que se percibe la relación de las variables entre sí. En etnografía «deben ir precedidas de un trabajo de campo para que el investigador disponga de una estructura inicial que mostrar ante el respondiente. Peto restringe su uso a situaciones en que el trabajo de campo y otras estrategias dirigidas a reforzar la validez y fiabilidad, puedan apoyar la credibilidad de los datos que se obtengan de ellos» (Goetz y LeCompte, 1988: 137). Por otra parte las entrevistas individuales semiestructuradas cumplieron funciones de confirmación, como decía al principio. Yo no utilicé como suele hacerse en estos casos entrevistas estructuradas o cuestionarios que verifican la aplicabilidad de los datos obtenidos por medio de informantes clave u otros procedimientos, sino que utilicé las propias entrevistas semiestructuradas. Esto lo hice con el objeto de determinar en qué medida los participantes comparten puntos de vista, creencias y valoraciones similares y desarrollan actividades comparables. Se hacen cuando están involucrados un gran número de participantes, que no pueden ser investigados uno a uno. Obtenía así, no solamente datos de base, sino también información sobre procesos y datos axiológicos, así como sobre la manera en que las personas elaboran juicios sobre personas y acontecimientos.

⁵⁸¹ Curiosamente, la minuciosidad de la planificación que me llevó meses de trabajo se desvaneció a la hora de hacer las entrevistas. Era un guión demasiado extenso y analítico. Lo pasé integro a José María Gobantes Ollero y tardamos más de cinco horas. El hombre al final estaba agotado pero resistió la prueba con envidiable estoicismo. ¡No servía el guión!. Para el resto sólo me guí por los tópicos fundamentales. Y no todos, porque el cansancio hace estragos en este tipo de actividad que requiere un gran esfuerzo de atención e ingenio.

to, fueron seleccionadas porque estaban dispuestas a cooperar conmigo. También tuve que tener presente cuestiones relativas al acceso a datos a experiencias inaccesibles para mí. Por ejemplo, yo no estuve en el Colectivo Traquítico, sin embargo sí estuvo Anselmo y él hizo un enorme esfuerzo por desmenuzarme lo que hicieron hasta que desapareció el colectivo; Carlos Bethercourt, Marimar Almeida y Juan Méndez hicieron un pormenorizado análisis del conflicto interno por el que pasa el MRP en el curso 89-90 desde posiciones divergentes. Yo sabía la existencia de ese conflicto, pero ignoraba los términos en que se planteó, pues no estaba entonces en la organización. Así podría poner infinidad de ejemplos sobre el acceso. Las personas entrevistadas eran, además, residentes prolongados del MRP y, por lo tanto, conocedores de los ideales culturales del grupo. Me cuidé muy mucho de ver la representatividad de las personas que seleccioné. Por ejemplo en la última tanda de entrevistas volví a preguntarle a Humberto Ramos en el trascurso de la entrevista qué pensaba de las personas entrevistadas. Humberto estuvo activamente en el MRP desde sus inicios hasta el año 1991 en que se celebró el Congreso y me comentaba:

—Poti es uno, sí, muy amigo de Germán.

—Germán sí colaboró, en los inicios, sobre todo en los cursos de cosas relacionadas con ciencias sociales...

—Sí que trajeran a Bailey y eso...

—Sí el Bailey.

—¿A ti te parece que la gente que he entrevistado puede ser la más representativa y eso? Gente que ha estado desde el principio, que ha seguido y que tal...

—Sí. Una mujer que estuvo muchos años, sobre todo metida en cosas de organización prácticamente, o sea de perras, fue la Julia. Era la que llevaba las perras todo el tiempo, aunque ella era una mujer que opinaba de todo, o sea que tenía criterio y tal.

—Sí, sí. El problema de las entrevistas es... ¿qué sé yo?, mucha gente que le cuesta verbalizar las historias, ¿entiendes?. O sea, por ejemplo ¿no? Entonces yo los entrevisto pero realmente, me... Desde el punto de vista de la prisa que tengo, y esto... ¿sabes?

—Sí, sí...

—Esto, ¿a ti de Las Palmas te suena alguien más?

—Uhhh, vamos a ver...

—Que creas que puede ser, así...

—¡Ah!, bueno te falta esta mujer;... hombre que;... ésta... Isabel Suárez Manrique de Lara.

—No, no, ya la entrevisté. Aquí está.

—¡Ah!, ya está. No así, podría ser interesante, eso... lo de entrevistar a Pola o a esta mujer, o a... —sí no localizas a Eliú—. Por una razón, porque fueron gente que más o menos se fue en la misma época, con una visión crítica del tema, hace ya varios años, y no es la visión crítica que te puede tener en este momento María, por ejemplo, que me imagino que te daría una visión crítica, María Bethercourt. Pero es una visión crítica, digamos de la última etapa. En esa época todavía María trabajaba a nivel de grupo pequeño, pero no a nivel organizativo. Y tiene una... Esta gente se fue en un momento determinado, igual la visión crítica les puede coincidir, pero...

Bueno, después había una; ¡Ah! Pepi ya la entrevistaste, ya. Sí yo no... Así no me viene a la mente nadie más...

—Gente vinculada más o menos durante un período largo, yo creo que están todos. Y después de aquí de Tenerife, he entrevistado a Carlos el Beta, a Carmen Roger, a Florencio, a José María Gobantes -que entró en esta última época, aunque él estuvo vinculado a través de Nati, yo creo- Raúl -que es el único que hay de las juventudes-, Anselmo Fariña... (*Entrevista con Humberto Ramos*)

El contenido de la entrevistas responde al esquema conceptual y a las cuestiones o interrogantes que planteaba en el apartado de este mismo capítulo que he llamado "Otras metamorfosis". En la tercera tanda de entrevistas, sobre todo, se puede ver como siempre aparece, además de las categorías centrales básicas: currículum, cambio educativo, profesionalidad, el MRP y las dimensiones de corte crítico, aparecen, digo, elementos de tipo experiencial y biográfico. Siempre tuve un interés latente en sesgar biográficamente las entrevistas⁵⁸². Por ejemplo, aprovecho una historia que conocía de Manolo Borges, una condena del TOP para preguntarle sobre el asunto:

—Yo fui de esas personas que de pequeño tenía clarísima mi vocación. Yo no tuve ningún problema. Yo desde que tenía 13 o 14 años, quería ser astrónomo. Eso lo tenía más claro que la puñeta. Y entonces, yo estaba estudiando físicas en Sevilla. Hice el selectivo aquí y después me fui a Sevilla a hacer física. Y en medio, fue cuando nos metimos en una historia con la Guardia Civil. Fue en un paso de carretera, en San Juan de la Rambla, tal, y nos metieron un paquete en el Tribunal de Orden Público. Nos quitaron las... Fue a un grupo de cuatro, a dos nos quitaron la prórroga, por que teníamos más edad, nos quitaron la prórroga, y nos mandaron al cuartel de cabeza. Entonces, yo fui de los que entré a Magisterio, tarde. Yo empecé a hacer Magisterio con 21 años.

No quisiera extenderme con cuestiones relativas al desarrollo de las entrevistas, he aludido esa situación como una situación de aprendizaje permanente, de forma reiterada. Me parece no obstante fundamental el clima de confianza mutua como condición previa para hacer una buena entrevista; no agobiar a la persona que está respondiendo, dejarle terminar las frases, no interrumpirla; estar muy atento a lo que dice y tratar de descubrir la lógica del discurso para hilvanar preguntas que no se pueden planificar, sino que son el resultado de la propia conversación y del discurrir del alegato de la persona entrevistada; tener claro las cuatro o cinco cosas claves que quieres preguntar e introducirlas en el momento oportuno; saber apoyar a la persona con

⁵⁸² Mi objeto no fue reconstruir historia de vida. Pero siempre pensé que las cuestiones biográficas, en el sentido de reconstrucción de la implicación y el compromiso eran interesantes. En sentido estricto «emplean el término *entrevista biográfica* —dicen Goetz y LeCompte— para denotar una forma de obtener una narración de las vidas de sus participantes que posteriormente se utiliza para formular preguntas o establecer inferencias a cerca de la cultura de un grupo humano» (Goetz y LeCompte, 1988: 134-135).

frases de aliento, haciéndole notar tu interés por lo que dice. Muchas de estas cuestiones que planteo en positivo son errores que cometí en el transcurso de las entrevistas. Podría enumerar algunas cuestiones más, pero me parecen suficientes para hacerse una idea del carácter contingente de la entrevista. La lección más dura que aprendí, sin duda fue que una buena entrevista no depende tanto de su planificación previa, cuanto de la práctica de la persona que entrevista. También depende de la calidad y de la capacidad para verbalizar de la persona entrevistada. No todas las personas son capaces de hacerlo bien. De todas formas, nadie me insinuó que prefería, por ejemplo, contestar por escrito antes que ser entrevistada. De todas formas, lo determinante es la capacidad del entrevistador para "hacer hablar". La situación que se crea cuando dos personas hablan en presencia de un micrófono que recoge lo que se está diciendo exige del que entrevista una enorme agilidad y flexibilidad. Para hacer entrevistas hay que estar en forma mental. El lugar donde se realiza la entrevista es también un factor importante. A mi me ha ocurrido de todo: en casa de Juanjo Mendoza, si cerrábamos la puerta del salón para que los ruidos del tráfico no taparan la voz, nos moríamos de calor; en casa de Humberto, su hijo, una fuerza de la naturaleza, llegó a subirse encima de la mesa, a colgarse del cuello del padre —el entrevistado— mientras éste con un hilo cada vez más imperceptible de voz, intentaba inútilmente quitárselo de encima; las nueve primeras entrevistas las hice en una habitación del internado del Centro de Enseñanzas Integradas donde se realizaba la Escuela de Verano, las personas que entrevistaba tenían que recorrer tantos pasillos y escaleras que cuando veían que yo cerraba la puerta de la habitación pensaban en lo peor. ¡Pero lo importante de la entrevista es conseguirla! Lograr sentar a una persona delante de un sillón, dispuesta a hablar es un milagro: llamadas previas, encuentros previos, negociación de los términos en que se desarrollará la entrevista, agendas de trabajo supercargados, cancelación, nueva cita... Todo atenta contra la parsimonia y la tranquilidad en que debe discurrir este evento.

De todas formas, excluyendo los incidentes que he contado la mayoría de las entrevistas discurrieron dentro de una situación de absoluta normalidad. En el proceso de negociación, yo explicaba el tipo de preguntas que pensaba hacer; entregaba a las personas afectadas una síntesis del guión; les preguntaba si no les importaría grabar en magnetófono la conversación; el tiempo aproximado de la entrevista; y sobre todo el que la entrevista tendría como punto de partida su experiencia de trabajo dentro del MRP⁵⁸³. Quisiera, finalmente, decir que la realización de las entrevistas tiene muchos

⁵⁸³ En la tercera tanda de entrevistas a algunas personas les entregué la carta que aparece en el *Apéndice 40* donde les pedía tres cosas: "Una, poder hacerte una entrevista abierta, amistosa y en profundidad, sobre tu experiencia como persona vinculada a Tamonante. Más adelante concretaríamos el día, hora y lugar. Quisiera que hicieras un esfuerzo por es-

aspectos implanificables, fruto del azar y de la conjunción de factores que no se pueden controlar. Algunas entrevistas tienen algo mágico, una especie de borde inconcútil, difícilmente aprehensible. Otras, sin que aún sepa por qué, fueron un fiasco.

Finalmente, si después de conseguir todo esto: buena planificación, localización de las personas seleccionadas, disposición receptiva para ser entrevistadas, negociación de fecha, hora y lugar... si después de todo esto, digo, conseguimos que el magnetofón no nos juegue una mala pasada, es todo un triunfo. Registrar el material de la entrevistas es fundamental. Yo grabé todas en cinta magnetofónica previa negociación con la persona que iba a entrevistar. En general no hubo reticencia, sin embargo algunas me mostraron su disgusto. No por las consecuencias de lo que iban a decir, sino por inoportuna presencia de aquel artefacto con su pilotito rojo encendido. Les resultaba un testigo incómodo. Estos utilísimos cacharros son por naturaleza traicioneros: en la entrevista que le hice a Chicha y a Marino más de una hora fue prácticamente irrecuperable. ¡Me había olvidado de ponerle pilas nuevas!; de la entrevista a Gonzalo Marrero perdí media hora porque me olvidé de accionar la tecla REC. En otras entrevistas o conversaciones tomé notas, pero fueron las menos: en un salón espléndido del Paular en el Valle del Lozoya entrevisté a Jaume Martínez Bonafé; de Miguel Vilas tomé notas después de mantener una conversación informal en mi despacho; lo mismo hice con Viki y con otras personas.

En relación a la no existencia de normas universales con respecto al método de registro de esos datos etnográficos, fui consciente muy pronto⁵⁸⁴. De todas formas hay

cribir unos folios sobre todas o algunas de las cuestiones que te planteo a continuación: * ¿Ha valido la pena la experiencia de Tamonante? ¿Cómo la valoras? ¿Qué aspectos relevantes destacarías positiva o negativamente? * ¿Crees que sigue siendo válida la existencia de Tamonante? ¿Cómo enfocarías el trabajo de esta organización? ¿Qué papel debe hoy jugar un MRP? ¿Qué debe reivindicar en la actualidad? * ¿Crees que vale la pena investigar lo que ha sido Tamonante? ¿Si tuvieras que hacerlo, qué cosas estudiarías, qué preguntas harías, sobre qué centrarías el trabajo? Y tres, me gustaría que me pasaras todo tipo de "papeles", documentos, cartas, proyectos, programas... que tengas sobre los MRPs o que haya elaborado algún colectivo. Yo he revisado tanto el archivo de Las Palmas como el de Tenerife y tengo un inventario que podríamos contrastar. En todo caso, me comprometo a fotocopiar los documentos que me prestes y a devolverte los originales".

⁵⁸⁴ Una vez concluida la entrevista y registrada en su correspondiente cinta magnética, procedía a su etiquetado con el nombre de la persona entrevistada y la fecha, así como a su numeración. Después pasaba a transcribirla en el ordenador por medio de un dictáfono. El dictáfono me permitía modular la velocidad de la voz así como tener liberadas las manos para escribir de forma simultánea el texto que oía por medio de unos auriculares, ya que el dictáfono se accionaba con el pie. No obstante la transcripción es un ejercicio bastante ingrato. El tiempo medio de transcripción era tres horas por cada hora de grabación si lo hacía en el dictáfono y de cinco si era con un magnetofón convencional. Una vez transcrita la entrevista procedía a su devolución a la persona interesada para que suprimiera, añadiera o matizara lo que estimara oportuno. Esta forma de validar su contenido con los propios

consejos que es conveniente seguir. Es necesario transcribir cuanto antes las entrevistas. Algunas las transcribí pasado un año: un error grave, pues perdí el calor y la posibilidad de completar o anotar cosas que surgían en el transcurso de las entrevistas.

Pero insisto, el valor que para mí tienen las entrevistas, por encima de los aspectos más técnicos y de administración o de procedimiento, es que la entrevista es una herramienta absolutamente moldeable y cargada de respeto hacia la persona. Un procedimiento que reivindica el valor de la palabra, el valor de la comunicación, de la relación horizontal. La entrevista es quizá el procedimiento democrático por excelencia.

El ojo crítico

Gran parte del trabajo consistió en mirar y en oír. La etnografía es un ojo escrutador, un canto a los «los ojos fértiles», que poetizara Paul Eluard, un aprendizaje del oído. Tiene, pues, mucho de instrumento sensorial, de vuelta a la escuela del abate J. F. con Victor del Aveyrón. Es una mirada selectiva sobre la realidad que resumimos en una palabra: observación. Sin observación participativa no hubiera habido etnografía posible. Así, la reina de las estrategias del proceso de recogida de datos, sentó sus reales por derecho propio. Si la etnografía era *estar allí*, estar en el comercio de las relaciones, la calidad de observador participativo se sustanció de manera objetiva con la utilización de esta estrategia. El acceso a la comprensión de los fenómenos sociales complejos requería la reconstrucción desde el interior de los significados⁵⁸⁵. Había

afectados no lo utilicé con todos. Poco a poco me di cuenta que la mayoría no tenían tiempo para hacer esta labor, por lo que desistí. Las correcciones que hacían eran de tipo gramatical y no de fondo. Si se me dio el caso de gente que me pidió que tal opinión o tal frase lo suprimiera. Cosa que he hecho. Así mismo en alguna entrevista también he suprimido en su versión final frases escatológicas o morrocotudamente cacofónicas, alusiones a personas concretas "subidas de tono", etc. Lo he hecho porque eran cuestiones irrelevantes para la investigación y por preservar, en algunos casos, la confidencialidad, dado que los nombres que aparecen en el trabajo son nombres reales de personas. No obstante aquellas personas que me las devolvieron con correcciones, lo que hacía era introducirlas y suprimir los párrafos o frases anteriores. La ventaja de tener todos los textos de las entrevistas íntegros en soporte informático es la facilidad para proceder a su análisis haciendo toda una serie de operaciones mecánicas que serían muy engorrosas de otro modo: cortar, pegar, unir. Seguramente me hubiera sido de utilidad la aplicación del AQUAD, programa informático para el análisis cualitativo de datos, pero sus prestaciones siguen siendo muy limitadas y su manejo sumamente complicado.

⁵⁸⁵ Al ser la observación un método necesariamente intrusivo provoca reacciones que pueden afectar a la información reunida. Este es un riesgo indudable de la observación. De

pues que estar allí no sólo para verificar los problemas formulados, sino para descubrir esos problemas y reformularlos⁵⁸⁶.

De todas formas y aunque haya mostrado mis preferencias por la entrevista, he de reconocer que el haber hecho una estancia prolongada me ha dado una perspectiva mucho más cercana a la realidad que estudiaba, imposible de adquirir de otra manera. Las posibilidades de intercambiar puntos de vista, de ver qué ha pasado y por qué, de retomar escenas una y otra vez, de recordar conversaciones -ahora cuando pienso en esto, la sucesión de imágenes se precipita a tal velocidad y en tal número que me parece irreal-. Nada de esto se capta al margen de la presencia, de la mirada. Pero además de estas cuestiones sustanciales, la experiencia de observador participativo tiene una dimensión política que me gustaría subrayar y que confiere a esta técnica ese status de privilegio dentro de la investigación etnográfica.

Quiero decir con esto que, si exceptuamos las menguadas experiencias de investigación participativa, la valoración de la observación participativa solo se hace desde una perspectiva instrumental y no como un valioso instrumento de compromiso con la situación social objeto de estudio. Me pareció que si yo estudiaba un colectivo con el MRP y me dedicaba exclusivamente a mirar, a contemplar, mi situación resultaba cuando menos incompleta. Por lo tanto he utilizado la observación participativa no sólo como instrumento para recoger datos de forma aséptica, sino como un instrumento de compromiso moral con el colectivo. Yo no sé si he aportado algo valioso al colectivo, pero sí sé que yo he cambiado en el trascurso de la experiencia.

La observación como experiencia significó la presencia física en el escenario. Yo no me la planteé como un alambicado ejercicio de observación entomológica. No fue objeto, por mi parte, de una planificación minuciosa y estructurada. Pensé que lo fundamental era demostrar a las personas del colectivo que yo estaba allí con ellos.

ahí el tipo de prevenciones que desde la propia etnografía se toman: triangulación de fuentes y de métodos; estancia prolongada en el campo que evite sentar como definitivas las primeras impresiones; fomento de la capacidad autocrítica del investigador para no sentirse cautivo del grupo, etc. Para Goetz y LeCompte (1988) contienen dos categorías de datos: en primer lugar, lo que ellas llaman *descriptores de bajo nivel inferencial*, que serían los datos formulados de manera concreta y precisa. Datos que, por otra parte, son imprescindibles en cualquier investigación etnográfica, e incluyen lo que dicen los individuos, o narraciones de su comportamiento y actividades. Estos serían los datos observacionales básicos. La utilidad de este material radica en la posibilidad de poder ser analizados y presentados en extractos para justificar las inferencias de las categorías analíticas. Y en segundo lugar, estaría lo que denominan *descriptores de alto nivel inferencial*, formados por cualquier combinación de comentarios de acuerdo con el esquema analítico que sirve para interpretar los datos básicos.

⁵⁸⁶ R. Walker, por ejemplo, insiste en la utilización de la observación como medio de clarificación y búsqueda de problemas de investigación y la consiguiente formulación de tareas de investigación (1989)

Que quería estudiarlos, sí, pero que me importaban muy mucho, que consideraba valioso lo que hacían. Y lo hice no con el objeto puramente metodológico de ganar su confianza, o de aumentar su grado de disponibilidad hacia mí, sino porque realmente creía el valor de una actividad como la que desarrollaban. El conjunto de todas esas vivencias las fui registrando en Cuadernos de Campo, que con posterioridad iba destilando en lo que he llamado "Los afanes y los días. Diario de investigación" (Ver *Apéndice 3*). En la introducción que le precede digo lo siguiente, después de citar una frase del Diario del filósofo austriaco Wittgenstein —donde siempre me está esperando una frase, un pensamiento que me muerde—: "Todo cuanto vemos podría ser de otro modo. Absolutamente todo cuanto pudiéramos descubrir podría ser también de otro modo".

«Los diarios son un artificio construido con restos dudosos de memoria. No tienen por necesidad un destino que les obligue a atentar contra la veracidad, como si esa fuera su condición natural. Ni están compulsivamente abocados a ofrecer imágenes trucadas de la realidad externa que se ha vivido y de la experiencia interior que esos acontecimientos provocan o sugieren al que los escribe.

El diario de una investigación etnográfica constituye una apoyatura imprescindible, pues es o debería ser, una crónica de las minucias, una expresión minimalista de la historia que uno ha vivido. Por eso lo he escrito y le he puesto el nombre de «Los afanes y los días». Hablar de «días» en un diario es una tautología que se justifica por sí sola: el armazón de un diario está compuesta por la sucesión de eventos secuenciados por el simple discurrir del tiempo. Hablar de «afanes» puede resultar, sin embargo más obscuro. El Diccionario de la Española define la palabra afanes, como "trabajo excesivo, solícito y congojoso". Como "diligencia, solicitud, empeño, anhelo vehemente". Para mí, encierra todos esos significados. Este Diario quiere ser un espejo de mis propios afanes y de los afanes de los otros: las personas con las que he recorrido esta experiencia. En él aparecen cosas diversas formando un conglomerado abigarrado de discursos superpuestos. Es, por ejemplo, un diario biográfico, en el sentido de que cuento lo que he vivido durante los años que ha durado la elaboración de la tesis. También hay inevitables referencias a estados de ánimo y a acontecimientos de la vida personal, pero no he pretendido, ni creo que tuviera sentido en el marco de una investigación etnográfica (¿o sí?), hacer un diario íntimo en sentido estricto. Sören Kierkegaard en su Diario íntimo, decía que "cuando uno escribe acerca de los acontecimientos de su propia vida, es norma de delicadeza no decir nunca la verdad, sino reservarla para sí y permitir sólo que se refleje desde diversos ángulos". Y también Antonio Machado ironizaba, utilizando a Juan de Mairena, pues su maestro decía "que nada le parecía menos íntimo que esos diarios". No es éste, pues, un diario íntimo.

Al escribirlo no sabía que me enfrentaba en realidad a un género literario. Después lo he ido aprendiendo. Uno de los rasgos que los definen es su ambigüedad que le permite deambular por ahí, manteniendo una amplia y poco precisa naturaleza: próximo a la historia, sin serlo; propicio al juego psicológico, al lirismo y a la ficción, pero no necesariamente. Vestido con el ropaje de la crónica en sentido estricto, o con el de la descripción densa. Diarios pueden ser un cuaderno de bitácora, o un cuaderno de Cortes... Pero todos y éste también, tienen truco. Uno cuenta sólo parte de la realidad, lo que le parece más notorio, lo que recuerda. Es reflejo de la memoria selectiva y también de la piedad. "Ningún hombre —escribía Bernard Shaw— es lo suficientemente malo para decir la verdad acerca de sí mismo, de su familia, de sus amigos y de sus colegas".

Tienen razón los enemigos del memorialismo al acusarlo de textos normalmente autorreivindicativos y autistas, autocomplacientes o descaradamente mentirosos. Pero no todo es así, ni tiene porqué serlo. Yo, que soy un defensor de los escritos densos de autoría, podría poner ejemplos desgarrados de sinceridad. La mentalidad que ve la investigación desde una suerte de teoría de la conspiración, donde todo atenta contra la posibilidad de trascender la complacencia y el autoengaño, condenarían al fuego eterno este instrumento. Pero ellos están ciegos o quizá nunca llegaron a leer el Discurso sobre el espíritu positivo, de Augusto Comte, padre de la criatura monstruosa. El diario responde en el seno de la investigación cualitativa a la asunción de la condición de sujetos. Condición de sujetos que nos lleva a ver la realidad y a vernos a nosotros desde la más estricta subjetividad. ¿Cómo si no? Lo cual no implica el reconocimiento de que un diario está hecho también de elipsis, de saltos, de materiales incompletos, de presencias sospechosas. Y aunque sea una lucha contra la desmemoria, está fabricado de olvidos, de falta de perspicacia, de intuiciones perdidas, de torpezas. A pesar de todo, puede ser un instrumento útil a la hora de contar cosas, reivindicar presencias, voces, actos que si no hubieran quedado recogidas sería difícil de reconstruir. Pero como siempre ocurre se aprende a hacer un diario cuando, prácticamente está terminado.

Pero no he escrito este *Diario* porque sí. Forma parte del ritual de la escritura etnográfica. No hay etnografía sin la huella física estampada en un texto que recoja lo que se ha observado y oído, lo que se ha hecho con las manos y con el corazón. Hasta hace bien poco, escribir una etnografía entre nosotros no dejaba de ser un ejercicio exótico. No se sabe cómo esta hermosa tradición se perdió definitivamente, quizá como consecuencia de las múltiples hecatombes de nuestra atormentada historia, en la que se esfumó, también y en buena hora, el Imperio. Así, los escritos de corte etnográfico se convirtieron en una excentricidad propia de países anglófonos, abrumados por la niebla y la mala conciencia, como una forma reconfortante de acariciar los soleados trópicos y de humanizar la ferocidad del colonialismo que desplegaron hasta

el último rincón de la tierra. Sea como fuere la etnografía no se reduce a la descripción de culturas lejanas, ni a la reconstrucción ingeniosa de las visiones de grupos humanos ignotos, ni a la narración de ritos esotéricos. La etnografía no debe ser un ejercicio de nostalgia. Puede ser un instrumento de revisión de la función de las ciencias sociales. Toda etnografía tiene en su base la escritura de alguna forma de diario.

Este *Diario* se alimenta de fuentes diversas. Una parte sustancial tiene como base las notas o libro de campo: anotaciones hechas en el transcurso de reuniones, a vuela pluma; notas tomadas en la sala de espera del aeropuerto de Gando, Los Rodeos, Tenerife-Sur, Barajas o el Prat, en la butaca del *Jeft-Oil*. Tomadas con la prisa del tiempo que se escapa, en la servilleta de papel de un bar o en el dorso de una carta. Contiene también reflexiones personales sobre los acontecimientos, normalmente hechos por la noche al llegar a casa. Valoraciones, escauceos, sugerencias, decisiones, dudas. Recoge textos escritos por mí a lo largo de la estancia en el campo y después de la salida. Escritos, claro, relacionados con el tema que estudio. He creído pertinente incluirlos porque de una manera más pausada expresan mis propias reflexiones y maduración de las cosas que estudiaba y observaba. Conviven pues dos tipos de discursos entremezclados: Descripción de escenarios, personas, fenómenos sociales y reflexiones sobre la propia investigación, contactos, lecturas, pequeños hallazgos. En muchos momentos he estado tentado de separar, por una parte, lo que podríamos denominar, diario de investigación y por otra las notas de campo. En el diario de investigación hago valoraciones sobre las dificultades que he ido encontrando, nuevos planteamientos y replanteamientos, dudas, perplejidades, consultas con mi director de tesis y toda una serie de comentarios en torno a la investigación y al proceso de investigación propiamente dicho. En las notas de campo aparecen conversaciones, observaciones sobre el terreno, relatos de reuniones, descripciones de espacios, ambientes.

He preferido presentar un único documento por varias razones, si bien reconozco que formalmente son dos cosas distintas y que las notas de campo sirven para una cosa mientras que el diario de investigación puede tener otra utilidad: unas son datos, mientras que la otra es una reflexión sobre los datos. No lo he hecho porque entiendo que los dos productos son hijos del mismo proceso. También porque pienso que tanto unos como otros se dan dentro de una misma cadena temporal. Que su lectura, saltando de un ámbito a otro da una visión más real de cuál ha sido el proceso que he seguido desde el principio al final de la investigación. De todas maneras esto es relativo en el sentido de que muchos temas aparecen y desaparecen sin dar noticia, son incrustaciones, recordatorios que para mí pueden tener sentido porque conozco su historia. Pero no lo cuento todo, ni lo he pretendido.

Sepa, pues, el lector de este *Diario* que se enfrenta a un magma heterogéneo de páginas que se mueven simultáneamente en varios ámbitos. Se encontrará con

descripciones quizá excesivamente meticulosas de situaciones o fenómenos observados durante la estancia en el campo y a continuación valoraciones o comentarios valorativos de lo que esas situaciones me sugerían en el momento de tomar las notas. A renglón seguido puede encontrar algún comentario de naturaleza totalmente distinta, sobre el sentido de la investigación etnográfica, sobre lecturas que acabo de hacer o que están en marcha y cosas por el estilo. Este trasiego es consciente. Nada me hubiera costado retirar con la ayuda inestimable del ordenador este tipo de "disrupciones". No lo he hecho porque pienso que este tipo de diario responde a una finalidad temporal. Que es un tributo a la desmemoria.

Si Wittgenstein, maestro del laconismo y la precisión, consideraba su diario filosófico como «virtas de taller», ¿qué he de pensar yo de la incontenencia verbal que se desborda en las páginas que siguen? Entre las constancias de este exceso, quise que el Diario fuera, como he dicho, crónicas de tránsito, piezas para un ensayo y ejercicio de realismo crítico. De su carácter fragmentario y de las fluctuaciones en su intensidad, soy el único responsable» (*Diario*, 25/9/95: Introducción).

El *Diario* fue como una naranja que exprimía cada día. Con ese tiempo entrecortado y saltarín, una especie de cornucopia de la memoria. Su utilidad ha sido grande a lo largo del proceso de fabricación de la tesis. A él he recurrido en multitud de ocasiones como recordatorio de hechos, cosas, acuerdos, reuniones, conversaciones, opiniones, calendarios de tareas. Me ha servido como depósito de escrituras tempranas de textos que después he rehecho o deshecho. Me ha servido para reconstruir eventos, recordar situaciones y para reconstruir mi propia opinión o las sugerencias y recomendaciones que yo mismo me hacía⁵⁸⁷. El diario ha sido un compañero en el viaje, aunque en ocasiones también un ovillo del recuerdo, un estorbo, una obligación. Pero de todas esas utilidades, el momento donde he podido calibrar con más intensidad su ayuda ha sido en la redacción final del informe de investigación. Sin su concurso difícilmente podría haber tenido cierta perspectiva sobre el conjunto del trabajo realizado⁵⁸⁸.

⁵⁸⁷ No hay un acuerdo sobre el contenido de los diarios: unos lo confunden con el libro de campo, otros distinguen entre libro de campo (observaciones más entrevistas) y diario de investigación (que contiene valoraciones, inferencias y reflexiones sobre la información que proporciona el libro de campo). Para Getz y LeCompte (1988) la observación participante y las entrevistas constituyen las notas de campo. En este trabajo yo he utilizado tres tipos de registros: El *Libro de Campo*, notas tomadas a mano durante el desarrollo de las situaciones que estudiaba o en otros momentos si la situación no era propicia; el *Libro de Entrevistas*, o registro literal de las entrevistas realizado a partir de su transcripción a partir de cintas magnetofónicas; y el *Diario de Investigación*, donde he incluido las notas de campo y todo un conjunto de cuestiones que he explicado en el texto.

⁵⁸⁸ También soy consciente de defectos y ausencia. De tal forma que si ahora lo escribiera de nuevo, seguramente lo haría de otra manera. Evitaría primero las lagunas. Hay cosas

El *Diario* fue la forma de registrar gran parte de la información obtenida por la observación de lo que he llamado la *acción deliberativa* del grupo. Con el registro tenía resuelto un primer problema. Después vendría la organización de esa información para su uso y la utilización del registro organizado en la redacción del informe. En síntesis tendría que decir que el *Diario* cumplió funciones de *agenda* cronológica de acontecimientos e indicios; pero también fue una especie de *borrador*, donde hice aproximaciones provisionales a temas concretos; y, finalmente me servía de documento de reflexión escrita. Su estructura narrativa, como he dicho, fue una estructura abierta, lo que me proporcionó la posibilidad de escribir sin demasiadas restricciones "todo" lo que me pasaba por la cabeza, sin un orden demasiado estricto. Pero tuvo la desventaja de la dispersión y de la falta de sistematicidad, cuestión que se "paga" después, a la hora de organizar y utilizar esa información⁵⁸⁹. Finalmente, las fuentes de información que en él figuran, aunque son básicamente de tipo personal referidas, como he dicho, a la acción deliberativa del grupo (descripción de reuniones, asambleas, conversaciones informales), también figuran comentarios de documentos, conversaciones con colegas universitarios e, incluso, comentarios a entrevistas formales.

He habado de las características del registro donde vertía las observaciones y toda la serie de comentarios adicionales descritos, pero debería decir algunas cosas sobre el desarrollo de la observación, sobre las situaciones observadas, sobre el contenido de las observaciones⁵⁹⁰. Responder a esta pregunta supuso utilizar algunas de las redes observacionales descritas en la literatura para técnicas de observación participativa (R. C. Bogdan y S. K. Binckle, 1982; C. M. Evertson y J. L. Green, 1989; Spradley, 1980;

en el *Diario* que salen a relucir de improviso, pero que en la realidad no lo fueron, sino que se gestaron progresivamente. Esta situación muchas veces se escapa. No tuve la constancia, ni la perspicacia de hacerlas surgir en su momento y de seguirles el rastro. Hecho de menos descripciones más extensas de las reuniones, de los acuerdos, de los puntos de inflexión -como decíamos en geometría descriptiva- de la presencia y ausencia de personas. He comprendido la necesidad de escribir más en el libro de campo, en las notas fugaces, en los mil detalles de los que uno puede ser consciente. De estas cosas se resiente el *Diario*. Tengo pues una sensación agrídulce cuando lo leo. Pero también de su carácter errático, puedo sacar alguna conclusión positiva y es el carácter no menos errático o la naturaleza endiabladamente compleja de la propia investigación social y educativa. También he sacado alguna conclusión más sobre mis peculiares torpezas, que me callo.

⁵⁸⁹ Este aspecto, lo solventé, en parte, por las posibilidades que ofrece el ordenador de hacer búsquedas sobre la base de palabras clave. Así, si me interesaba buscar cosas sobre las Escuelas de Verano, no tenía más que apretar la función correspondiente y recorrer pacientemente el texto del *Diario* para ver qué decía en él.

⁵⁹⁰ Sobre la propia experiencia como observador que ha participado en los acontecimientos que narro, creo haberlo reflejado, con alguna extensión, en el apartado segundo de este Capítulo, cuando he hablado de *El Rol equivoco*.

Goetz y Lecompte, 1988). Utilicé, por su simplicidad, la de Goetz y Lecompte que se resume en seis grandes categorías de observación: 1. ¿Quiénes están en el grupo?, 2. ¿Qué está sucediendo aquí?, 3. ¿Dónde está situado el grupo o la escena?, 4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo?, 5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador?, 6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace?⁵⁹¹

Pondré algunos ejemplos. A lo largo del *Diario*, fui describiendo los personajes con los que me reunía, aquellos a los que hice entrevistas formales, con los que simplemente conversé. Poco a poco aquellas descripciones se convirtieron en un ejercicio

⁵⁹¹ Goetz y LeCompete (1988), dicen que un observador participante «contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo que está investigando. Ahora bien, ¿qué mira y qué escucha, y cómo organiza ambas tareas?» (Goetz y LeCompete, 1988: 128). Para responder a ese interrogante proponen un marco de cuestiones que sintetizan los interrogantes que suelen recoger como observaciones las personas que hacen una etnografía. Mi *Diario* recogía la mayoría de esas observaciones. Lógicamente no lo seguí de manera lineal, pero en su conjunto están respondidas. En el texto recogí los epígrafes principales, pero la red se articula internamente de la siguiente forma: «1. ¿Quiénes están en el grupo?, ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes?, ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?, 2. ¿Qué está sucediendo aquí?, ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?, a. ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos?, ¿En que acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos?, ¿Qué recursos se emplean en dichas actividades y cómo son asignados?, ¿Qué contextos diferentes es posible identificar?, b. ¿Cómo se comportan las personas del grupo reciprocamente?, ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción?, ¿Quién toma qué decisiones y por quién?, ¿Qué organización subyace a todas estas interacciones?, c. ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones?, ¿Qué temas son comunes y cuáles poco frecuentes?, ¿Qué relatos, anécdotas y admoniciones intercambian?, ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse?, ¿Qué creencias patentiza el contenido de sus conversaciones?, ¿Qué estructura tienen sus conversaciones?, ¿Qué procesos reflejan?, ¿Quién habla y quién escucha?, 3. ¿Dónde está situado el grupo o la escena?, ¿Qué escenarios o entornos físicos forman sus contextos?, ¿Con qué recursos naturales cuenta el grupo y qué tecnologías crea o utiliza?, ¿Cómo asigna o emplea el espacio y los objetos físicos?, ¿Qué se consume y qué se produce?, ¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas y qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo?, 4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo?, ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan?, ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo?, ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?, 5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador?, ¿Cómo se mantiene la estabilidad?, ¿Cómo surge y es orientado el cambio?, ¿Cómo se organizan todos estos elementos?, ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social?, ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?, 6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace?, ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta?, ¿Cuál es la historia del grupo?, ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?» (Goetz y LeCompete, 1988: 128-129).

que me producía una especie de excitación por lograr retratar en pocas líneas algunos de los rasgos que los definían. A medida que su número aumentaba me vi en la necesidad de hacer un listado. Finalmente gracias al ordenador —que corta y pega con una inconsciencia temeraria— los ubiqué a todos en un sólo día, el 15 de junio de 1995, y posteriormente los convertí, también en *Apéndice*, con el número 2. Ese día escribí en el *Diario*:

Una foto, un rasgo, un buen retrato, la levedad de un gesto, un movimiento quizá. Los labios, la voz, los ojos. Lo que dicen; lo que dicen que hacen; creer en su palabra; verlos caminar. ¿Cómo descubrir el *punto áureo* de la personalidad de los seres con las que he estado? He ido apuntando cosas a lo largo de la estancia y reconstruyendo en mi memoria los personajes de esta historia. No han salido de un tirón, como los voy a poner ahora sino que han ido entrando poco a poco, como dicen que hay que amueblar las casas, para que no se note demasiado el mal gusto... En este breve ditirambo biográfico de las personas, que de alguna forma han participado en la tesis, cuento de forma escueta algunos rasgos biográficos que me resultan sugerentes —una suerte de retrato impresionista— y el tipo de participación que han tenido. Esta mínima hagiografía profana evita los aspectos confidenciales o excesivamente críticos, por respeto a ciertas convenciones referidas a la confidencialidad. En un ejercicio de realismo ingenuo, dibujo personajes de forma quizá un tanto extremada y caricaturesca, sin ánimo de satirizarlos sino para aumentar su carácter simbólico. Podrán parecer vidas de santos, de santos laicos, pero una vida tiene tantas caras y recovecos que cinco o diez líneas sólo son un suspiro. (*Diario*, 15/6/95)

Respondía así la primera cuestión que planteaban Goetz y LeCompte sobre *quiénes* están en el grupo, cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes, así como el cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena. Como soy amigo de los estereotipos, cuando redacté el borrador de la II Ponencia del Congreso de Tamonante pensé en mucha de la gente que conocía dentro del Movimiento y se me ocurrieron los siguientes tipos referidos a algunas formas que había observado de cómo entender la renovación pedagógica. Hablé allí de “los practicistas”, especie suave que pobló el MRP; pero también aludí a “los modernos” o esnobistas, especie locuaz e incontinente que tiene un irrefrenable tendencia al esteticismo; de “los dinamiteros”, políticos montaraces, cuyo saludable primitivismo los lleva a la hiperpolitización; también aludí a otra especie que denominé “los reconstructores”, que manteniendo una visión crítica de la realidad son capaces de reconciliarse con las limitaciones de la acción humana; finalmente intuí la existencia de una suerte de estereotipo que podría resumir bajo el nombre de “los interactivos”, obsesionados por la empatía y la comunicación y cuya bestia negra son los tecnócratas y la tecnocracia educativa (verse el texto de la II Ponencia del I Congreso de Tamonante en el *Apéndice* 44). Cual no sería mi sorpresa, que la propuesta fue acogida con cierta fruición por los presentes. De lo cual deduzco que mal

que bien estaban casi todos retratados, pues si no hubiera sido así, sería difícil explicar la general aquiescencia con que fue acogida⁵⁹².

“¿Qué está sucediendo aquí?” —segunda de las cuestiones observadas, que Goetz y LeCompte plantean con la enorme simplicidad de lo complejo— constituyó, de hecho, el meollo de mi estancia en el campo y de las anotaciones del *Diario*. Describir la actividad del grupo, sus relaciones, reproducir el contenido de sus conversaciones, captar su sentido. No ejemplificaré este extremo, porque considero que prácticamente todo el trabajo alude reiteradamente a este tópico central en la tesis. De esa observación prolongada se deduce gran parte de lo que afirmo y sostengo en estas páginas. Lo mismo ocurre con el resto de cuestiones: en el punto tres del *Capítulo II* describí, el paisaje, las calles, los escenarios, el tiempo, nuevamente las personas. Mención especial merecerían las cuestiones que se abordan en la sexta de las preguntas: ¿Por qué funciona el grupo como lo hace?, ¿qué significados atribuyen los participantes a su conducta?, ¿cuál es la historia del grupo?, ¿qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él? En la respuesta a estas cuestiones es donde noté las limitaciones de la observación y donde el carácter complementario de las otras estrategias pudo representar un intento de solución⁵⁹³.

⁵⁹² El texto del borrador se distribuyó previamente al Congreso y fue objeto de discusión, como mandan los cánones, primero en comisión y luego en un pleno. Seguramente debí profundizar en estas intuiciones iniciales, pues la propuesta la hice a finales de año 1991. Por razones que ahora mismo ignoro, sólo apunté esa posibilidad y abandoné el estudio de estos tipos para tiempos mejores. Dado su carácter esquemático, pienso ahora, que quizá hubiera merecido la pena ahondar más en su perfil.

⁵⁹³ Si bien, la observación tuvo el valor primordial de la presencia y la implicación, también tuvo la utilidad convencional atribuida al observador participativo. Tuve así en cuenta algunas de las sugerencias que Bogdan y Binckle, desarrollan en “Examples of Observations for Educational Settings” (1982: 224-233), y su detalladísimo guión de observación: la descripción de ambiente físico de la escuela, el ambiente económico, social y cultural, el ambiente semántico; el ambiente humano: profesorado, estudiantes, administradores, comunicación entre profesores y estudiantes, padres; el ambiente de aprendizaje: situaciones de aprendizaje, relaciones profesores estudiantes, disciplina y control. Las cerca de 300 cuestiones que plantean distribuidas en las categorías mencionadas, si bien están referidas a la escuela, ofrecen sugerencias interesantes. Más útil fue, sin embargo, la *matriz descriptiva de preguntas* de Spradley, propuesta para observaciones de gran recorrido. Es decir, aquella que proporciona los rasgos característicos más generales de lo que se observa. Identifica tres rasgos distintivos de toda situación social: lugar, actores y actividades. Estos tres elementos pueden permitir, cada uno, una observación de gran recorrido. Identifica seis elementos más que pueden ayudar para hacer una observación de ese tipo. Así, una situación social puede ofrecer un total de nueve grandes dimensiones en cada una de ellas: 1. Espacio: el lugar o lugares físicos. 2. Actores: las personas implicadas. 3. Acciones: actos simples que realizan las personas. 4. Actividad: conjunto de acciones relacionadas que hace la gente. 5. Evento: conjunto relacionado de actividades que llevan a cabo las personas. 6. Objetos: los cosas físicas que están presentes. 7. Tiempo: secuencia temporal en la que se desarrolla la situación social. 8. Meta: las cosas que la gente pretende llevar a cabo. 9. Sentimientos: las emociones sentidas y expresadas. En un sentido general, estas dimensiones pueden servir como guía

para el observador participante. Estas nueve dimensiones no tienen la misma importancia en todas las situaciones sociales, pero permiten al principiante una guía excelente para hacer una observación de gran recorrido, sobre todo si las cruza en los que J. P. Spadley (1980: 73-84) llama, "matriz descriptiva de preguntas".

Textos mutilados

La tercera gran apoyatura instrumental del trabajo fue la localización, acopio, lectura y clasificación de documentos producidos por el propio MRP. La investigación documental cierra el ciclo de las fuentes de datos de las que se alimenta el trabajo de indagación, junto con la información obtenida por medio de la observación y la transmitida en los diálogos de las entrevistas⁵⁹⁴.

En la investigación cualitativa todo deviene en texto. A las entrevistas transcritas, se añade la experiencia de campo reescrita en el Libro de Campo y en el Diario, y a esa masa textual hay que añadir los testimonios escritos producidos por los propios sujetos que se investiga. Superpuestos a esos textos, el informe final, que ahora redacta. Nueva escritura en la cadena trófica de la etnografía. Reescribir sobre lo ya escrito, palimpsesto. El informe final vendría a gozar de esa calidad transtextual, como diría Genette (1989), plagado de huellas intertextuales⁵⁹⁵.

⁵⁹⁴ Quizá por la escasa experiencia que los pedagogos tenemos en el trabajo documental la sensación fue la de encontrarme en una situación que me desbordaba. A lo largo de los tres lustros largos de vida del Movimiento los textos se suceden de forma tan copiosa que producen un cierto vértigo. Buscar el orden natural que les devuelva el sentido. [se interpretan o no? Patti Leather tiene un textos muy sabroso sobre hacer su genealogía y no distorsionarlos con la interpretación]

⁵⁹⁵ Gérard Genette en su libro *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, estudia algo que concierne colateralmente a este trabajo, al proponer una perspectiva de clasificación de los "textos que están en relación manifiesta o secreta con otros textos". Este fenómeno lo denomina Genette *transtextualidad*. Esta tesis, quizá en exceso, aunque sospecho que todas incurren en el fenómeno. La tradición impone un código determinado según el cual, un texto —por ejemplo el marco teórico— debe incluir citas, alusiones, comentarios a otros textos. Este es un fenómeno transtextual. La transtextualidad se da también en los documentos escritos de los MRPs de forma inveterada, cuando aluden o incluyen textos del propio MRP. Esta relación la denomina Genette *transtextualidad*. Distingue cinco tipos de relaciones transtextuales, en orden creciente de abstracción y que resumo, espigando las definiciones en su libro: 1. *Intertextualidad*: definida de manera restrictiva, es la relación de copresencia entre dos o más textos. Eidética y frecuentemente, la presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita es la *cita*, pero también el *plagio* y la *alusión*. Hablamos entonces de *huella intertextual*. 2. *Paratextualidad*: es la relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que sólo podemos nombrar como paratexto: título, subtítulo, intertítulos, prefacio, epílogo, advertencias, prólogo, notas al margen, a pie de página, finales, epígrafes, ilustraciones, fajas, sobrecubiertas y otras señas accesorias autógrafas o alógrafas. Es un lugar propicio para la dimensión pragmática de la obra, es decir, de su acción sobre el lector. Puede ocurrir, también, que una obra funcione como paratexto de otra. 3. *Metatextualidad*: es la relación —generalmente denominada comentario— que une un texto con otro texto que habla de él sin, citarlo o convocarlo, e incluso en el límite, sin nombrarlo. La metatextualidad es por excelencia la relación crítica. Se da, también, en este sentido el metatexto, o la crítica de la crítica. 4. *Hipertex-*

Palabras, acciones, textos. He aquí el limo a partir del que se construye este trabajo. Hasta ahora he hablado de las *palabras* recogidas arduamente, cedidas, también, de manera amable. Y he hablado lo que he visto. El tercer artilugio utilizado son los textos del MRP y sobre el MRP que he podido recolectar en estos años. Rastreando en los archivos se encuentra una multitud de papeles escritos de todas las maneras imaginables y que tratan de las más diversas cosas. Es como si el MRP tuviera la necesidad de narrarse en una especie de universal desorden: preocupaciones, ilusiones, desilusiones, deseos, críticas, intentos de búsqueda. Simone de Beauvoir (1980) decía algo, hasta cierto punto inquietante en *La mujer rota*: "La gente feliz no tiene historia. En el desconcierto, la tristeza, cuando uno se siente quebrantado o desposeído de sí mismo, experimenta la necesidad de narrarse". Narración que en el caso del MRP es colectiva. Una especie de desgarramiento colectivo que se trasmite en forma de texto. La situación es la siguiente. La lectura de los textos produce en el lector la sensación de que hay una gente que quiere hablar con otra gente, tienen la intención del dialogar. Van dirigidos hacia afuera. Pero cuando uno se enfrenta en la soledad del escritorio a ellos aparecen como un inmenso monólogo. Una descarga eléctrica. Una queja constante. La búsqueda y el acopio de material textual constituyó una preocupación temprana. En el verano de 1990 me desplazo a Las Palmas. En esos días escribo en el *Diario*: «Desde el día 2 al 12 hemos estado en Las Palmas. He aprovechado el tiempo para revisar el Archivo de "Tamonante". Ha sido un trabajo bastante intenso, pero satisfactorio. Me he traído mucha información escrita, unos 2.500 folios y he revisado prácticamente toda la documentación existente en el local. Ahora tendré que comenzar la labor de clasificación y análisis y completarlo con la revisión del Archivo de La Laguna» (*Diario*, 12/8/91). La revisión del archivo del MRP en La Laguna fue

tualidad: es toda relación que une un texto B (el llamado hipertexto) a un texto anterior A (llamado hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario. Se evoca un texto más o menos explícitamente sin citarlo. Por ejemplo, *La Eneida* y el *Ulysse*, son dos hipertextos de un mismo hipotexto: *La Odisea*. Finalmente define el último tipo de trastextualidad, 5. *Architextualidad*: se trata de una relación completamente muda, que como máximo articula una mención paratextual de pura pertenencia taxonómica. Por ejemplo: *novela, relato, poesía, ensayo*. Bien, yo he llegado a considerar la existencia de relaciones entre los textos del Movimiento como un problema de trastextualidad, donde se dan fundamentalmente relaciones de tipo intertextual y relaciones metatextuales. Es decir, muchos documentos del Colectivo que estudio están conectados explícita o secretamente, trasplantados de forma soterrada, incluso copiados unos de otros. Los Textos fundacionales sobre Escuela Pública, por ejemplo, se mantienen aún y lo mismo pasa con los textos de los congresos. Y no sólo se puede constatar la endogamia de textos de los MRPs, sino que muchas veces, el texto está haciendo alusión a textos legales, como por ejemplo a la LOGSE, que cumple una función asimilable al hipotexto. En algún momento llegué a pensar que no había más que un único texto y todo lo demás eran glosas. Pero esto, sin duda es una exageración.

posterior. Completé esta documentación con la recopilación de materiales de otros Movimientos a raíz de la petición que hice a cada uno de los miembros de la Mesa estatal el 21 de enero de 1994 (ver Diario 21/1/94). Ese material me fue llegando poco a poco. Otro lo recogí directamente de las personas interesadas en reuniones posteriores. El del MRP "Acción Educativa", por ejemplo, me lo proporcionó Blas y José Luis Gordo, el de los MRPs de Castilla-La Mancha me envió cosas Alejandro Doll, Ana Domínguez Ibáñez me mandó por *fax* los Estatutos de la Confederación, el de la Federación de MRPs de Cataluña Joan Domenech me los entregó en mano en mi estancia en Barcelona⁵⁹⁶. En esa misma estancia revisé los fondos de la biblioteca de Rosa Sensat y pude fotocopiar varias carpetas de artículos y documentos diversos⁵⁹⁷. Si bien estos fueron los momentos más sobresalientes de este trabajo, la labor de acopio ha sido permanente durante toda la estancia en el campo⁵⁹⁸. Recientemente, durante la celebración de la XVIII EVC, Agapito, el de Tagoror Ecologista Alternativo, me pasó una serie de artículos sobre la situación de la enseñanza pública en Canarias, donde habla de los MRPs y Manuela Catoira, que hacia un dossier de prensa también me pasó algunos recortes⁵⁹⁹.

Traté así de recopilar lo más granado de sus textos. Aunque, como explico enseguida, también incluí textos menores: cartas, telegramas, libros de entradas y salidas, listas de afiliados y afiliadas (y otro material demográfico), actas de reuniones, recibos, hojas de inscripción, etc., porque a pesar de su carácter humilde, dan pistas sobre la vida y de la actividad del Colectivo⁶⁰⁰. En los *Apéndices 21, 33, 45 y 46 y a*

⁵⁹⁶ Lo propio hicieron Albert Sansano con documentos y revistas de los MRPs de Valencia, Eduard Riudavets y Florit con los de las Pitiusas; los aragoneses con los de Aula Libre, Rosa María Riaño con los de Concejo, Raquel Metola con los de Adarra, Diego Oviedo con los del FREMPA y Antonio Serrano Lozano con los de APEVEX.

⁵⁹⁷ Gracias también a la amabilidad de Asunción, la bibliotecaria de Rosa Sensat.

⁵⁹⁸ Suele considerarse todo el proceso de investigación documental como una estrategia de recogida de datos compuesta por *técnicas no intrusivas* o poco reactivas, y que por lo tanto, exige una interacción escasa o nula entre el investigador y los participantes. Mi experiencia es precisamente la contraria. A mí me sirvió para hablar con muchas personas, para interrogarles sobre el contenido de los documentos. Fue precisamente un motivo excelente para intercambiar puntos de vista.

⁵⁹⁹ La búsqueda de noticias de prensa escrita en periódicos de las Islas no ha sido todo lo exhaustiva que me hubiera gustado. Encontré muchos recortes de prensa en el Archivo de Las Palmas. Con posterioridad Doraida Rodríguez Rodríguez y M^a Nieves Pais Ríos hicieron una búsqueda en la hemeroteca de la Universidad de La Laguna sobre los cinco primeros años del Movimiento, revisando *El Día, La Tarde, La Provincia y Diario de Las Palmas*. También hicieron alguna incursión en el *Diario de Avisos, Canarias 7, Jornada y La Gaceta de Canarias*. Todo el dossier de prensa está incluido en el *Apéndice 45*.

⁶⁰⁰ Aunque estimulé la elaboración por parte de los participantes de diarios y relatos de los recuerdos, no lo conseguí. El fondo documental adolece de documentos personales, cuestión que achaco a una cierta indolencia por mi parte.

ellos me remito, he clasificado cronológicamente toda la documentación encontrada, referida al colectivo. Los cuatro *Apéndices* hacen referencias al tipo de fuentes utilizadas bajo los nombres siguientes: *Fuentes documentales primarias: Relación de documentos "del" MRP Tamonante*; *Fuentes documentales primarias: Relación de documentos "de" los MRPs del Estado*; *Fuentes documentales secundarias: Relación de documentos "sobre" el MRP Tamonante*; y *Fuentes documentales secundarias: Relación de documentos "sobre" los MRPs del Estado*. En el primero de ellos, «Documentos del MRP "Tamonante"», recojo textos elaborados exclusivamente por el MRP. El criterio de selección es el de su autoría: el MRP⁶⁰¹. Unos tienen carácter público e iban destinados al profesorado o a la opinión pública y representan posiciones del MRP sobre aspectos diversos de la vida educativa, escolar, sobre política y cuestiones sociales más generales; otros tienen que ver con la gestión de la organización y son de corte más administrativo; en fin, lo hay también de carácter interno, destinados a los afiliados y afiliadas del MRP, sobre todo cartas de convocatorias o informativas. Un segundo de los *Apéndices* está formado por una selección de textos del conjunto de los Movimientos que integran la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica y también los de los distintos Movimientos. Así aparecen documentos elaborados por la Confederación (Mesa Estatal), documentos de Congresos y de Encuentros Estatales, y documentos de los Movimientos de las distintas Comunidades Autónomas. Todos estos textos corresponden a lo que los documentalistas denominan fuentes primarias: textos originales elaborados por los propios actores. En el *Apéndice 45* incluyo fuentes secundarias, bajo la denominación de «Documentos *sobre* el MRP "Tamonante"»: artículos periodísticos, algunos estudios y artículos de opinión en que se alude al MRP publicados en revistas y otros medios⁶⁰². Todos estos artículos tienen, lógicamente autor. Y finalmente he incluido en el *Apéndice 46* las fuentes secundarias, para el conjunto de producciones textuales sobre el resto de MRPs del Estado, también de autores y épocas diversas. La única limitación que me

⁶⁰¹ Dentro de la categoría de documentos del MRP y para simplificar el farrago de las distintas denominaciones que a lo largo de los años ha servido de signatura al MRP, he incluido aquellos que llevan la firma de algunos órganos del MRP o instancias colectivas que lo representa: Secretariado Insular de Tenerife o de Las Palmas; Secretariado Nacional de Tamonante; Escuela de Verano de Canarias; CICEC "Tamonante"; Tamonante; Asamblea de Tamonante; o Movimiento de Renovación Pedagógica de Canarias. Los documentos sobre el MRP, tienen, normalmente, autor o autora, individual.

⁶⁰² También en esta relación menciono artículos publicados en la revista del Movimiento, *Tahor*, que sin ser estrictamente sobre la organización, dan el tono de las preocupaciones del Movimiento y el tipo de cuestiones que se planteaba.

impuse en este inventario, es la de reseñar sólo aquellos documentos de los que dispusiera un ejemplar original o fotocopiado⁶⁰³.

Un primer intento de clasificación y análisis lo llevé a cabo durante el curso 91-92, utilizando un pequeño protocolo para cada documento (ver *Apéndice 47: Protocolo para el análisis de material textual*), donde consignaba el nombre del documento, su fecha, autor o procedencia, su naturaleza, categoría y un breve resumen de su contenido⁶⁰⁴. Esto me sirvió para aquilatar el tipo de documentos reunidos y tras lectura señalar partes de su contenido que me podrían ser útiles porque abordaban temas relacionados con la categorías que tenía en mente. De todas formas es una tarea bastante ingrata, frecuentemente me encontré en la disyuntiva de forzar en exceso su ubicación temática. Encontraba documentos que trataban diversos temas y resultaba bastante arbitrario clasificarlos temáticamente. Con posterioridad decidí la clasificación cronológica, pues era un criterio objetivo que los contextualizaba de forma más satisfactoria⁶⁰⁵. De todas formas, la relación con los documentos fue siempre una relación de amor/odio, gratificante y desesperante.

El día 30 de diciembre de 1993, escribo en el Diario: «Los textos. Finalmente me he acercado a ellos. Estaban ahí, metidos en cajas de cartón, observando mis movimientos, mi olvido aparente. Los había seleccionado tres años atrás en el archivo de la calle Buenos Aires en Las Palmas de Gran Canaria, durante el verano de 1990. Los he vuelto a tomar y he tenido la impresión de moverme durante meses por un pai-

⁶⁰³ En el registro documental cuento con textos del MRP Tamonante; de los MRPs del Estado; sobre el MRP Tamonante; y sobre del resto de MRP del Estado. Dado su número y el volumen de algunos de ellos, hubiera sido imposible incluirlos en los *Apéndices* de la Tesis. Quizá hubiera sido conveniente incluir una antología. Pero en este supuesto se me planteaba ¿y por qué no una colección de fotos u otro material simbólico? ¿Por qué no los programas de las 18 Escuelas de Verano? ¿Por qué no una fotocopia reducida en color de los carteles, que no solo dan un toque colorista sino que aportan información sobre la iconografía del Movimiento?... No obstante en los *Apéndices 21 y 45*, recojo tanto la relación cronológica de Documentos "del" MRP, como "sobre" el MRP.

⁶⁰⁴ En esta labor y durante algunos meses me prestaron su inestimable ayuda Juan, Ana y Javier. Siento sinceramente haberlos "quemado" pues la taxonomía es un trabajo ingrato, alejado de sus preocupaciones de estudiantes de tercero de Pedagogía (ver *Diario: 9/12/1991*).

⁶⁰⁵ De cualquier manera tuve que crear también un apartado para las textos sin datación cronológica. La inveterada costumbre de no poner al final o al principio de los papeles la fecha y el lugar, hace que muchos se conviertan en angelicales papeles de naturaleza intemporal. En documentos ucrónicos. Pero esto también propició alguna discusión con colegas sobre cuándo y por qué se escribió. Por ejemplo, en el *Diario* cuento la conversación con Juan Santiago Arencibia que colaboró conmigo en la labor de expurgar el archivo de Las Palmas. Entre los papeles apareció una especie de manifiesto rabiosamente independentista, sin firma, ni fecha. Al final resultó que lo había redactado él mismo en colaboración con Manolo Meneses (ver *Diario 12/8/91*).

saje interminable de ruinas, de cascotes heridos, de objetos desordenados, de fragmentos que remiten a situaciones inconclusas, a secuencias de tiempo con enormes lagunas perdidas definitivamente. Los textos son una parte inevitable en la reconstrucción de la memoria, incluso de esa memoria tan próxima que trato de reconstruir, de adivinar. Tengo que confiar en ellos para imaginar, entre sus ruinas el edificio original del que formaban parte. Son como trozos de celuloide incompletos, trazos, marcas, pistas, secuencias de una película de la que yo solo poseo determinadas partes. Seguramente no puede ser de otro modo. Nunca llegaré a tener entre mis manos la visión completa de la memoria. Nunca la podré rescatar en su totalidad. Los textos son, en este sentido, parte del olvido y de la ausencia y no sólo fragmentos de la memoria recuperable. Solo cuentan parte de la historia, la otra la esconden, la ocultan. Así la reconstrucción textual es algo tan sumamente frustrante que simula el andar por el filo de una navaja. Todo atenta contra la comprensión del sentido de lo que allí ocurrió. ¿Cómo reconstruir este caos de sucesos si, incluso, la memoria de los agonistas también es fragmentaria y desmemoriada?

Las personas que han transitado por este pasado no recuerdan con exactitud "todo" lo que pasó. Recuerdan pequeños episodios. Hacen una selección interesada de eventos determinados entre las ruinas de su propio pasado. Seguramente construyen otra realidad distinta a la que vivieron, iluminan sólo parte del paisaje de la memoria. Lo demás queda abandonado, arruinado en ese lado oscuro de la historia que será imposible adivinar. Las palabras de la gente también son textos, impulsos electrónicos grabados en cinta magnetofónica y transcritos sobre el papel. Pero son textos diferentes porque se pueden modificar, ampliar, volver a definir, a matizar. Sin embargo los documentos son textos cerrados. Son como son, inalterables.

Llego a la conclusión de que las personas y los textos han sido devastados por el tiempo de forma inexorable. Este es un elemento "doloroso" pero necesariamente presente de la búsqueda. Intuyo que tanto unos como otros me atribuyen la posibilidad de devolverles la concatenación de acontecimientos, casi infinita, de las cosas que hicieron juntos, de las cosas que pensaron y dijeron, del cúmulo informe de sentimientos en las que todas ellas estaban amalgamadas. Esto me produce una enorme desazón.

Decía que he vuelto a los textos. Parte de la memoria está estampada en ellos. Pero ¿a qué huelen, qué dicen, de qué hablan estos trozos de papel escrito, estos textos truncados, estos folios roídos por la polilla del olvido, estos, en definitiva, documentos mutilados? La primera impresión que me producen tiene que ver bastante con el "feísmo". Unos son notas tomadas con rapidez, otros están hechos con máquinas de escribir antiguas que producían renglones de letras irregulares, poco definidas. No son documentos excepcionales. Muchos de ellos están literariamente mal contruidos, son textos torpes. Al leerlos de forma continuada, uno tras otro, producen una sensación

de saturación y de vértigo difícilmente soportable. Vuelven machaconamente de forma obsesiva sobre los mismos asuntos. Parecen textos elaborados con prisa, sin ningún primor, ateridos por la urgencia.

Pero el hecho de trasegar con ellos durante meses va cambiando poco a poco mi actitud. Hoy los veo con cierta ternura, trato de preservarlos, los ordeno y reordeno, los guardo en carpetas, casi diría que los mimo. La pequeña pátina del tiempo que amarillea sus hojas les da, incluso, un aspecto seductor, noble. Todos me parecen importantes. Padezco, seguramente, la misma sensación que siente el arqueólogo con las piezas rotas y diseminadas que descubre. Cada nuevo hallazgo me produce una íntima y particular alegría, llena un lugar vacío hasta entonces y me ofrece una nueva perspectiva sobre un tema que parecía perdido, inconcluso. Esta situación de búsqueda y persecución de documentos ha llegado a producirme una cierta obsesión entomológica hacia las palabras, la frases, los párrafos perdidos que contienen. Una especie de pasión por la búsqueda de fragmentos minúsculos, por la búsqueda de la continuidad, el orden y, también, por la discontinuidad y la ruptura del discurso.

He logrado superar esa primera impresión penosa que producen y ahora escarbo su epidermis destruida y fea. Me doy cuenta que estos textos tienen una cara amable detrás de su aparente desaliño, que pueden seducir al lector pertinaz, que no se entregan con facilidad. Acceder a ellos es una labor paciente y laboriosa.

Estos textos hablan con orgullo de la escuela, de una nueva escuela por hacer. Están saturados de referencias a la necesidad de buscar un nuevos sentidos al trabajo del profesorado. No son, en absoluto, textos desgarrados. Trasmiten, por el contrario, una sensación permanente de fuerza, un optimismo constante. Mantienen una tensión por comunicar, por no estar solos, por llegar a más personas. Una especie de necesidad de pasar de mano en mano. Muchos tienen vocación de panfleto, de proclama, de manifiesto encendido. Parece que quieren redimir su propia condición de textos pobres, exentos del lujo de la cuatricromía. Responden a una especie de actitud oferente. Hablan de cambiar, de transformar, de transmutar la realidad. Pero también hay otros que miran hacia dentro, que adoptan un tono de reflexión interna, que llegan, incluso a ser ácidos, autocríticos. Pero incluso estos, lo hacen desde una fe enorme en las posibilidades que ofrece el agruparse.

Hay, también, textos ingenuos, catalogables dentro del género *naïf*. Textos airados, de denuncia de situaciones injustas. Textos revestidos del oropel de la solemnidad. Textos telegráficos que revelan una cierta orfandad. Textos burlones, con dibujitos y sátiras. Textos que remedan el lenguaje oficial de la burocracia. Y hay también, cómo no, textos soporíferos, interminables. Estos son, desde mi particular relación con ellos, los textos del Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante" (Diario, 30/12/93).

Sólo el volumen de textos reunidos me daba pie a pensar que me encontraba ante un Colectivo que podría suscitar mayores o menores corrientes de simpatía, pero parecía evidente que no era un colectivo ágrafo, formado por una masa inerte de personas. Estos textos me sirvieron para conocer acontecimientos; para relacionarlos; para descubrir el origen de algunas situaciones; para confirmar cosas sobre las que tenía una vaga información o una sospecha fundada; para comprender mejor el desarrollo de determinados temas; para ver el abanico de personas a los que iban dirigidos y los interlocutores del grupo; para estudiar el estilo en que eran redactados. Terminó con una breve crestomatía:

La LODE consagra el sistema de enseñanza propugnado desde la derecha, a saber: la existencia de dos tipos de escuela (una pública y otra privada) ambas financiadas con fondos públicos. (Tahor, 1: 31, 1995)

Nuestra escuela como institución social, tiene la misión de reproducir y perpetuar los intereses económicos, políticos y sociales de la clase dominante. Estos intereses se concretan en Canarias, entre otras cosas, en considerar a la misma foco de creciente militarización y objetivo fundamental para la defensa de los intereses imperialistas en el área. [...] Mientras esto ocurre, los enormes gastos militares hacen inviable atender a las demandas sociales tales como sanidad, vivienda, enseñanza y ocio, con lo que resulta que sólo es factible una vivienda digna, una sanidad popular, una enseñanza de calidad y un ocio para todos en la medida en que se reduzca a cero el militarismo y todas sus secuelas. [...] Ya que no existe una educación neutral es necesario que los enseñantes canarios examinemos los actuales valores que conforman este modelo de sociedad... debemos tomar partido por valores alternativos. (Tahor, 2: 49)

El currículum, la cultura que imparten nuestros centros no es una propuesta aséptica. Llámense Diseño Curricular Base o Diseños de Canarias, están hechos por personas e instituciones determinadas, responden, muchas veces, a intereses contrapuestos y representan a determinados grupos sociales hegemónicos. Por tanto la selección del conocimiento, los objetivos pedagógicos o los criterios de evaluación no son muestrales. Quiere esto decir que en la misma medida el profesado y los centros no deben referirse a estos textos como si fueran "revelados por alguna deidad". La selección de contenidos culturales es una de las tareas donde se muestra la necesidad de que el profesorado utilice criterios ideológicos, éticos, políticos y no exclusivamente disciplinares. Entendemos que la tarea del profesorado y de los centros no es sólo la conversión del conocimiento científico en conocimiento escolar. No es sólo la adaptación de lo prescrito a la realidad del aula. (Tamonante: Conclusiones de la XVI EVC, 1993)

"Tamonante" es una organización que, como tal, no existe. Podríamos afirmar que algunas personas, a veces casi a título personal, están manteniendo algo que ya en los tres o cuatro últimos años está sobreviviendo, por no decir casi muriendo. (Tahor, 19: 24)

En la actualidad la situación podríamos caracterizarla por una presencia casi omnimoda de las políticas institucionales de formación que han eclipsado la presencia y las posibilidades de desarrollo de organizaciones autónomas con peso. Los que hoy permanecemos en la brecha estamos, de hecho, sometidos a fuertes presiones y jugamos un papel cuasi marginal: con muy pocos medios, sin presencia reconocida en los CEPs, con dificultades financieras, sin instrumentos como los "convenios" para que se reconozca nuestra actividad, etc. A pesar de ello reconocemos la necesidad de trabajar por lograr reunificar el esfuerzos de todos aquellos que trabajan por transformar la enseñanza. (Tamonante: Informe sobre la situación de "Tamonante" para el XIV Encuentro de MRPs, 1993)

El mal llamado "fracaso escolar" es otra de las manifestaciones de desigualdad, imposible de explicar sin una aproximación crítica a las relaciones entre escuela y sociedad. Reivindicamos la necesidad de introducir un nuevo discurso sobre los fenómenos educativos que, por encima del terrorismo de los datos aislados, explique este fenómeno en toda su complejidad vinculándolo a nuestro contexto social. Desde el MRP "Tamonante" exigimos el desarrollo de políticas que promuevan decididamente mayores cotas de justicia, igualdad y solidaridad social que eviten la discriminación por razones de clase, raza o sexo reflejadas luego en el sistema educativo. Políticas que deben incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza pública y en la mejora de los servicios que la enseñanza pública ofrece a la sociedad canaria: mayores dotaciones de material, escolarización en educación infantil, disminución de ratios, aumento de comedores escolares, aumento y diversificación de la oferta cultural para los centros de jornada única a cargo de las distintas administraciones, discriminación positiva en zonas deprimidas, etc. (Tamonante: Conclusiones de la XVI EVC, 1993)

5. El laboratorio

Mientras que los conceptos definitivos proporcionan prescripciones sobre lo que se ve, los conceptos sensitivos meramente sugieren direcciones a donde dirigir la mirada.

Blummer, 1954.

Cuando el Diccionario de la Española se refiere al término *análisis* lo define como "distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios y elementos". Y también, en un sentido más restringido, pero más cercano al de este trabajo, como "examen que se hace de una obra, de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual"⁶⁰⁶. Aunque en distintas partes de este trabajo hay aproximaciones analíticas a la realidad de los MRPs en Canarias, es en el capítulo cuatro donde concentraré el mayor esfuerzo por examinar el MRP, siguiendo el sistema de categorías que explico aquí. Por lo tanto aquí hablaré sólo del análisis como proceso metodológico en el contexto de esta investigación, explicando el conjunto de herramientas conceptuales que me sirvieron para seleccionar o cernir la cultura del colectivo, definirla y clasificarla.

El análisis constituyó uno de los procesos más relevantes de la investigación. De nada hubiera servido la acumulación de informaciones diversas, si esta no servía para analizar e interpretarla. Me centraré pues en explicar lo que convencionalmente se denomina análisis de la información o de los datos. Proceso que incluyó no solamente el estudio de los componentes en que se desglosan los objetivos de la investigación, o en este caso de las preguntas etnográficas, sino que trató de esclarecer su significado en el contexto teórico de las concepciones críticas de la educación. Analizar significó, por tanto, desarrollar una actividad hermenéutica, teóricamente guiada. La presencia de la realidad como texto implicó aproximarse a análisis como hermenéuti-

⁶⁰⁶ Supera así la acepción corriente de «examen detenido de una cuestión: "Hemos hecho el análisis de la situación internacional"», que dice María Moliner.

ca, incluso en sentido epistemológico. Grundy lo expresaba habermasianamente del siguiente modo:

Las ciencias histórico-hermenéuticas se orientan a la búsqueda del significado. Desde esta perspectiva las ciencias no se construyen deductivamente y por medio de la contrastación empírica o la experimentación. Acceder a los hechos es comprender su significado. Frente a la verificación legaliforme aparece la interpretación de los textos. Mientras que en las ciencias empírico-analíticas la acción se traduce en el análisis de conductas, subdividiéndola en variables susceptibles de tratamiento experimental, en las ciencias interpretativas la acción se aborda de forma holística, "reproduciéndola como texto". La validez del conocimiento hermenéutico viene dado por la posibilidad de que los significados interpretados ayuden a la emisión de juicios para actuar de manera racional y moral". (S. Grundy,)

En el terreno más cercano del análisis como proceso dentro de la etnografía y de la interpretación cualitativa en general, el análisis no es el momento culminante dentro de la cadena de pasos secuenciados que da el investigador una vez terminada la recogida de datos. El análisis etnográfico impregna todos los momentos, antes/durante/después, del resto de procesos. Lo que también se denomina análisis basada en procesos progresivos y secuenciales⁽⁴⁷⁾. Siguiendo las indicaciones de Miles y Huberman (1984), en el análisis desarrollé tres flujos concurrentes de actividad: selección y simplificación de datos, presentación de los datos y la extracción y verificación de conclusiones. Como afirma M^a Teresa González:

El análisis de los datos conlleva la exploración, el examen y la organización sistemática de la información disponible para: Determinar sus partes dividiéndolos en unidades manejables; Organizar la información: ver relación entre las partes y su relación con el todo; Búsqueda de patrones y significaciones (Spradley) o categorías significativas; Sintetizar y ver qué se va a decir a los demás; Incrementar la propia comprensión de los textos transcritos; ofrecer a otros los descubrimientos. (M^a T. González González, 1988)

⁽⁴⁷⁾ «Estas estrategias de selección secuencial se utilizan en fases posteriores de la investigación cuando se han recogido datos suficientes para empezar el análisis. Se utilizan en los diseños en los que la recogida y el análisis de datos se efectúa al mismo tiempo y se influyen mutuamente. Durante el proceso de análisis, generación y perfeccionamiento de hipótesis y elaboración de interpretaciones. Se trata de un proceso abierto con el que, a medida que se avanza en la investigación, se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis. Tienen como objetivo facilitar la emergencia de constructos y teorías, así como eliminar constructos, teorías e hipótesis rivales» (Goetz y LeCompte, 1988:).

Así como la tabla de Mendeleiev

Aprendí pocas cosas sensatas en la escuela. Quizá las únicas fueron la trascendental importancia de las clasificaciones y de la memoria. Clasificar el reino animal, el vegetal y el mineral, era algo así como tener en la cabeza la totalidad de los seres animados e inanimados. Recuerdo del bachillerato, saber de memoria la *Tabla periódica de los elementos*. Por ejemplo, sabía el peso atómico de *rubidio*, cuestión muy útil pues me permitía resolver complicados problemas de reacciones químicas, fueran estas reversibles o no. Nunca me enseñaron, no obstante, qué aspecto tenía el *rubidio*, y aún ignoro si es un gas noble, un cuerpo sólido o un triste líquido. La única reacción química a la que asistí era la preparación casera de una mezcla de clorato potásico con azufre, que utilizábamos para jugar en la calle haciendo "fuegos artificiales". También llegué a saber de memoria una complicada taxonomía del reino animal y del vegetal. Me gustaba la melodía de aquellas misteriosas palabras, como *celomado*, *no celomado*, *angiosperma*, *fanerógama*. Lo que nunca sospeche es que de aquella escuela feroz y verbalista, algunas décadas después, volvería a pensar en la clasificación como en algo necesario. Y ya me empezaba a resultar sospechoso que casi hubiera escrito una tesis para rendir culto a la memoria. A la memoria de un grupo de maestros.

Pero lo cierto es que la base del aparato analítico de este trabajo fue una clasificación. Clasificación que estaba compuesta por un sistema de categorías que deduje del marco conceptual que había formulado. Pero también la generación de ese sistema de categorías, fue un proceso dialéctico entre intuiciones, lecturas, conocimiento previo, estancia en el campo, indicios confirmatorios y mis propios intereses. Fue una aproximación progresiva y cambiante. Esto contradecía algunos de mis principios escolares más arraigados, pues entonces las clasificaciones no cambiaban, pues desde siempre o casi, hubo seres que poseían celoma y otras que, desgraciadamente, carecían de él. Aquí no. Aquí cambiaba la realidad, cambiaba yo, y cambiaba el instrumento con que intentaba estudiarla. Traté de aproximarme a esa realidad "republicana", que no pertenecía a ningún reino, y que también era una realidad en evolución en sucesivos intentos, como expliqué en el apartado tres de este Capítulo, cuando hable de esas *Otras metamorfosis*. La evolución no fue un capricho para mantener las inercias y los tópicos de la investigación etnográfica convencional. Fue una necesidad del trabajo diario y de la preocupación por esclarecer de forma satisfactoria la realidad del colectivo de personas que tenía delante.

El sistema de categorías estaba compuesto por ocho grandes categorías. Las cuatro primeras, que denominé "categorías emergentes sobre el MRP", fueron: el currículum, el cambio educativo, profesorado o la profesionalidad y el MRP como organización⁶⁰⁸. Las cuatro restantes, a las que puse la etiqueta de preestablecida⁶⁰⁹,

⁶⁰⁸ Insisto en cuanto a su emergencia o no, en el carácter proteico de los sistemas de categorías. No creo que existan categorías en estado puro que se impongan inductivamente

fueron: crítica ideológica, teoría cultural, teoría de la formación y teoría de la acción. Estas ocho grandes categorías las desarrollé internamente en veintidós subcategorías, tal y como aparecen en el esquema siguiente:

I. Categoría, CURRÍCULUM:

1. Selección y organización de la cultura escolar
2. Materiales curriculares
3. Metodología
4. Evaluación
5. Niveles de práctica curricular

II. Categoría, CAMBIO EDUCATIVO:

6. Naturaleza del cambio educativo
7. Elementos y procesos: curricular, institucional, personal
8. Condiciones internas y externas del cambio

III. Categoría, PROFESORADO:

9. Status social, prestigio social, feminización
10. Autonomía
11. Competencias, titulación, formación
12. Estructura del puesto de trabajo

IV. Categoría, MOVIMIENTO RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

13. Estructuras organizativas
14. Sistemas de organización

de manera directa. Hay un límite dudoso y lábil que impide una clasificación rígida. Lo importante, de todas formas, no es el origen emergente o preestablecido como característica básica de un sistema categorial. Lo importante es la sensibilidad del investigador para estar atento a lo que ve y oye y su capacidad para transformar ese sistema a medida que avanza la investigación. No existe el observador desinteresado que actúa como un autómatas.

⁶⁰⁹ Sería bueno recordar la ambigüedad de este binomio, pues ni las emergentes lo fueron de manera automática, ni las preestablecidas se "impusieron" a la realidad como una camisa de fuerza. Las nativas, en realidad, están más cerca de lo que es nuestra cultura pedagógica, mientras que las preestablecidas fueron una reinterpretación y simplificación del esquema de teoría crítica de Fay. Nunca las utilicé como un corsé, sino como puntos de partida, como apoyaturas, como plataformas a partir de las cuales columbrar el horizonte de datos. El hecho es que las transformé a lo largo del estudio, como suele ser práctica habitual en este tipo de trabajos. Su carácter ambiguo implicó una inestabilidad esencial, sobre todo de las subcategorías.

- 15. Crisis organizativa
- 17. Cultura organizativa

V. Categoría, CRÍTICA IDEOLÓGICA

- 18. Falsos conocimientos y su génesis
- 19. Conocimientos alternativos

VI. Categoría, CONTEXTUALIZACIÓN POLÍTICO-SOCIAL

- 20. Factores socioculturales y políticos. Su desarrollo histórico

VII. Categoría, CONCIENCIACIÓN

- 21. Condiciones
- 22. Estrategias

VIII. Categoría, LA ACCIÓN

- 23. Condiciones
- 24. Estrategias

Otra característica de este sistema de categorías fue un carácter cruzado, su interpenetrabilidad. De tal forma que las cuatro primeras están dimensionadas por cada una de las cuatro siguientes. Así, por ejemplo, el currículum fue examinado desde la crítica ideológica, desde la teoría sociocultural, desde la teoría de la formación y desde la teoría de la acción. Y así sucesivamente. Esta característica es más fácilmente apreciable en la matriz que aparece en el *Cuadro 3*, de la página siguiente.

Pero ¿cuál era el contenido de cada una de las categorías?. Con respecto al *currículum* (I)⁶¹⁰ me interesaba saber el tipo de proposiciones que hacían los MRPs con respecto a la *selección y organización de la cultura escolar* (1); tratar de ver hasta qué punto les parecía adecuada los conocimientos que se imparten en la escuela y si esa selección de cultura les parecía o no ideológicamente neutra; ver qué conocimientos alternativos se promovían desde el MRP "Tamonante" y desde la cultura generada por los propios MRPs; trataba de ver la medida en que eran capaces de analizar el tipo de justificación técnica, política, social o cultural que se esconde detrás de esta situación; ver cómo analizan el tipo de factores que hacen que el profesorado mantenga una visión limitada sobre los contenidos que imparte y de qué forma puede el pro-

⁶¹⁰ Para mayor claridad expositiva agrego, en esta explicación del sistema de categorías, un número romano después de cada categoría y un número árabe para cada una de las subcategorías en que se divide. Ambos lo pondré entre paréntesis y su orden es correlativo a la enunciación hecha *ut supra*.

profesorado tomar conciencia de esta situación para cambiar su mentalidad; ver el tipo de condiciones que proponían como necesarias para que el profesorado transforme esta manera de pensar y la convierta en prácticas alternativas;

	<i>Curriculum</i>	<i>Cambio</i>	<i>Profesionalidad</i>	<i>Organización</i>
Critica ideológica				
Contextualización político-social				
Concienciación				
Acción				

Cuadro 3: Matriz para el análisis e interpretación del MRP

así mismo me interesaba ver si eso se traducía en planes de acción concreta desde los MRPs y cómo entendían que se podrían llevar adelante planes de acción efectivos.

Dentro de la categoría curriculum, me interesaba estudiar las concepciones y las prácticas del Colectivo sobre los *materiales curriculares* (2). Los MRPs siempre han hecho un esfuerzo por elaborar nuevos materiales y por criticar a las editoriales y sobre todo la presencia omnimoda del libro de texto tradicional en los centros educativos. Quería pues saber qué pensaban sobre el papel jugado por los materiales curriculares en la enseñanza, por su uso, por su diseño y en qué medida han determinado un tipo de enseñanza; quería saber cuál ha sido su opinión sobre el papel de las editoriales; saber en qué medida "Tamonante" ha sido capaz de generar alternativas en el terreno de los materiales curriculares de qué supuestos parten y cuál debe ser su uso en contexto prácticos; me interesaba conocer sus posibilidades de distribución de material curricular alternativo en los centros educativos. Pero sobre todo quería saber si las cuestiones relacionadas con los materiales, las estructuras de producción, distribución y consumo de material curricular las analizaban en el contexto político y económico; ver qué condiciones serían necesarias para que el profesorado tomase conciencia de la necesidad de utilizar, elaborar y difundir materiales alternativos, qué hace la organización por formar al profesorado en las cuestiones relacionadas con los materiales curriculares. También me interesaba conocer el análisis que hacían sobre las condiciones que podrían hacer factible la elaboración y distribución de materiales alternativos; de igual modo el averiguar qué planes concretos desarrollan para elaborar y difundir su uso en las escuelas.

Dentro de la categoría curriculum entendí que existía un ámbito donde los MRPs desplegaban una de las actividades más meritorias o por lo menos llamativas.

Las personas pertenecientes a los MRPs, "hacen la clase de otra manera". A partir de algunos indicios que me hablaban de la insistencia de los MRPs en la necesidad de que el profesorado introduzca nuevos métodos de enseñanza, me interesó abordar la subcategoría *metodología de enseñanza* (3). En ella quería encontrar el conjunto de críticas que hacen a los métodos de enseñanza tradicional; conocer qué métodos proponen como más adecuados y qué tipo de razonamiento les conduce a ello; el análisis que hacen de los factores sociales y políticos propician la existencia y la persistencia de métodos tradicionales; el tipo de condiciones a partir del que creen que se puede dar la propagación de nuevos métodos; el tipo de estrategias de formación pueden hacer tomar conciencia al profesorado de la necesidad de renovarse metodológicamente; ver qué condiciones creen que debe reunir la actuación de los MRPs en este terreno y qué planes concretos de acción se han desarrollado para introducir nuevas metodologías⁶¹¹.

También dentro de la categoría curriculum, pensé que debería abordar la subcategoría *evaluación* (4)⁶¹² y dentro de ella tratar de estudiar el papel que según el Colectivo ha jugado la evaluación en la legitimación de la meritocracia, la selección y el control dentro del sistema educativo; así como ver cómo interpretan el origen de la utilización de la evaluación como sistema de control; estudiar cómo desde los MRPs se han generado concepciones distintas de la evaluación y cuáles; también, y como en el resto de subcategorías me interesaba averiguar qué tipo de razones sociales y políticas daban para que existiera una concepción de la evaluación como control; qué condiciones deben darse para una reeducación del profesorado sobre la evaluación y qué estrategias ha utilizado "Tamonante" y los MRPs en general y qué condiciones deben darse para una actuación diferente en este terreno, incluso me interesaba saber qué actuaciones concretas han desarrollado en el terreno de la evaluación y cuáles podrían desarrollar⁶¹³.

Finalmente, dentro de la categoría curriculum creí necesario introducir una subcategoría que intentara calibrar la postura del MRP con respecto a los diferentes

⁶¹¹ La imagen que tenemos de la escuela tradicional está inevitablemente ligada a una tupida red de métodos, de forma de trabajo de alumnos y profesores, cerrados sobre la propia escuela, que propician la pasividad, la no apertura al medio, el aprendizaje repetitivo, la escasa transferibilidad del conocimiento, poco implicativo, intelectualizado...

⁶¹² En diciembre del 91 asistí al I Congreso del MRP "Tamonante". En él uno de los debates más interesantes y uno de los acuerdos que se tomó giraba entorno a la evaluación. Después el Movimiento fue incapaz de articular un debate de esta naturaleza y sí se intentó otro, sobre la formación del profesorado y el modelo alternativo que ofrecían los MRPs. Traigo esto a colación por la inclusión de la categoría evaluación.

⁶¹³ La ideología autoritaria, la meritocrática, tiene quizá una de sus manifestaciones más espléndidas en los sistemas de evaluación, selección y control del alumnado. Su relevancia me pareció fuera de toda duda.

niveles de práctica curricular (5). Se trataría de averiguar qué dimensiones de la práctica educativa, cree el MRP, que han recibido el interés o más atención por parte del profesorado: la política educativa, la organización de los centros o la práctica pedagógica del aula; ver hasta qué punto los MRPs han contribuido a crear una visión alternativa de la práctica y si se ha primado la práctica inmediata del aula-centro a la reflexión sobre la política educativa; en el fondo se trataría de ver también si el desprecio o la postergación de la contraposición teoría/práctica es un "invento de los teóricos de la educación o un problema central de la educación; ver, también las posibles razones políticas de esa situación; así como estudiar las condiciones que desde el MRP se entienden como necesarias para permitir al profesorado y a los propios MRPs ligar estos niveles en un práctica-teórica y política; ver, así mismo qué estrategias se han puesto en práctica desde el MRPs tendentes al logro de una conciencia clara de la multidimensionalidad de la práctica; qué condiciones permitirían una práctica compleja como la que se dibuja en las preguntas anteriores y si se han desarrollado planes de acción donde se aborden de forma simultánea o equilibrada los distintos aspectos de la práctica y la teoría.

La segunda categoría debería abordar específicamente el *cambio educativo* (II)⁶¹⁴. Se trataría de averiguar, como primera subcategoría, la concepción u orientación genérica que tiene el MRP sobre la *naturaleza del cambio educativo* (6): qué se debe cambiar, quién lo debe hacer, por qué y para qué ha de cambiar la escuela; en definitiva se trataría de ver por qué el cambio educativo, es deseable; así mismo, ver cuál es, desde las perspectiva del MRP la concepción más generalizada y hegemónica sobre estos tópicos y qué posición alternativa es la que se defiende en los MRPs; ver, cómo en las subcategorías anteriores, el tipo de explicación sociopolítica que tiene, el que exista una posición hegemónica sobre el cambio como la que han descrito y qué

⁶¹⁴ Movimientos de Renovación Pedagógica y renovación o cambio educativo, debería ser una ecuación. Ellos mismos lo plantean como una debate no terminológico, sino de fondo. Valgan como ejemplo dos textos: "¿Qué significa para nosotros cambiar la escuela? Esta pregunta, aparentemente sencilla, encierra una enorme complejidad porque contiene en sí misma toda una serie de preguntas cuya respuesta está llena de contradicciones y paradojas, reflejando las concepciones que se tienen sobre la propia enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre las instituciones, sobre el profesorado y, en definitiva, sobre la propia sociedad y sus posibilidades de cambio y transformación. Desde posiciones críticas con respecto a la escuela no existe, tampoco, "una" sola y única respuesta sobre lo que es el cambio educativo (Tamonante, I Congreso, 1991: punto 3.3.1)". O este otro: "Se impone, pues, la necesidad de renovar nuestras ofertas y de renovarnos nosotros mismos. Un movimiento de renovación que no se renueva es una contradicción en los propios términos. Desde nuestro nacimiento, hace ahora tres lustros, han cambiado las coordenadas políticas y sociales; se han agudizado las contradicciones del sistema educativo; han aparecido nuevos problemas, nuevas necesidades y sensibilidades...(MRP "Tamonante", "Oh tempora": 14 de octubre de 1992).

factores permitirían prácticas y concepciones diferentes en el profesorado para un nuevo tipo de cambio educativo; qué estrategias deberían utilizarse para generalizar estas posiciones; qué condiciones deben darse para desarrollar prácticas renovadoras tal y como las entienden los MRPs; estudiar, así mismo los planes concretos de inserción del cambio abordados desde el MRP y cuáles se deberían abordar.

Dentro de esta segunda categoría, me interesaba conocer las concepciones y la acciones del MRP en torno a los *elementos y procesos que incluían en el cambio educativo* (7) y si abarcaban o no el ámbito curricular, el institucional, y el personal. Para ello debería inquirir sobre la idea de cómo reconstruía o analizaba el MRP las reformas promovidas desde las Administraciones y en qué aspectos tradicionalmente habían estado centradas; qué procesos se han fomentado prioritariamente; debería averiguar si existe un conocimiento alternativo de los MRPs en el terreno de los elementos y procesos de cambio; si dan una justificación sociopolítica a ese análisis⁶¹⁵; qué debería cambiar para poder introducir nuevas concepciones entre el profesorado; de qué forma se puede proceder a la formación de una nueva conciencia sobre el cambio; con qué estrategias; qué factores han condicionado la práctica renovadora de los MRPs en este terreno; así mismo, debería averiguar si las formas alternativas de cambio educativo que ellos proponen se han plasmado en planes de acción y qué características han tenido estos planes.

También con respecto al cambio, quería saber el juicio del MRP sobre las *condiciones internas y externas* (8) en las que debe darse. Condiciones de tiempo, formación, recursos, dotaciones. Me interesaba, por tanto, saber si entendía que una forma de atribución del fracaso de determinadas innovaciones se debe a un análisis erróneo, o a la ausencia de análisis, de las condiciones externas e internas para que se produzca el cambio; qué condiciones serían estas; debería averiguar si desde el MRP se ha aportado algún tipo de reflexión sobre esto; si disponen de una explicación política o social más amplia que la mera constatación de que las cosas ocurren así; qué condiciones serían necesarias para que el profesorado fuera consciente de estos factores que determinan las posibilidades de mejora educativa; qué estrategias se han utilizado o se podrían utilizar para subsanar esta laguna; qué factores condicionan (permiten o dificultan) la elaboración de planes de acción encaminados a allanar o a transformar estas condiciones para el cambio y cómo se han concretado en la práctica estos planes de acción.

⁶¹⁵ Evidentemente, muchos supuestos dentro de las categorías, tienen un cierto carácter retórico, en el sentido de que presuponen respuestas en una determinada dirección. Pero esto es inevitable. El tipo de críticas que se hacían desde los MRPs a los cambios y planes de reforma institucional me inducían a orientar y definir sesgadamente y de forma consciente todo el aparato analítico de la investigación.

La tercera categoría aludía a la naturaleza del trabajo docente, a la *profesionalidad* (III). Esta era una categoría inevitable: los MRPs están formados por profesores y profesoras de distintos niveles educativos. Tenía que indagar el pensamiento del MRP sobre el profesorado. Así me propuse estudiar en varias subcategorías los aspectos básicos de la profesión. La primera de ellas tenía que ver con el *status social* (9) que le asignaban (profesionales/trabajadores), prestigio social y el proceso de feminización: quería conocer cómo caracterizaban al profesorado; si la imagen ortodoxa que se ha proyectado sobre el profesorado es que es un profesional, me interesaba averiguar en qué medida se puede compatibilizar esto con su condición de asalariado; ver qué piensan del prestigio social que tiene el profesorado y cómo analizan esto en el llamado proceso de feminización, presente en el seno del profesorado; saber qué concepciones alternativas se han dado desde los MRPs; qué factores sociopolíticos pueden explicar o hacernos comprender mejor las situaciones descritas anteriormente; qué condiciones deberían darse para una toma de conciencia del profesorado sobre los factores que determinan su status social, el prestigio social y el proceso de feminización; qué estrategias se deberían desarrollar por parte de los MRPs para promover la toma de conciencia del profesorado en estos aspectos; qué tipo de acciones ha desarrollado el MRP en esta dirección.

Otro de los aspectos relacionados con la profesionalidad es el de la *autonomía profesional* (10), el tipo de relación que entienden debe tener con otros sectores sociales y el de la autoorganización: así entendí que si admitimos como característico de las profesiones el grado de autonomía en la toma de decisiones para configurar la acción, debía inquirir en qué medida, piensa el Colectivo que el profesorado es autónomo; qué tipo de conocimiento sobre esta cuestión se ha ido configurando desde los MRPs; qué razones políticas podrían explicar la falta manifiesta de autonomía entre el profesorado; qué condiciones o requisitos serían necesarios para que el profesorado tomara conciencia de su autonomía; qué estrategias serían las más adecuadas para promover este proceso; así como, averiguar el tipo de trabajo práctico y acciones que desarrollan los MRPs en este terreno.

Me interesaba saber cómo conciben la *competencia profesional* (11). Aspecto que incluye todo lo relacionado con la titulación, formación (inicial y permanente); debería, por tanto buscar aquel tipo de valoraciones que hacen de la formación del profesorado; es decir, cuáles han sido las competencias básicas, tanto en la formación permanente como en la inicial en nuestro contexto; ver qué piensan de la titulación que debe tener el profesorado⁶¹⁶; qué explicaciones de corte sociopolítico introducen

⁶¹⁶ Nuevamente planteo esta subcategoría bajo el supuesto de que las respuestas se centrarán en aspectos que revelen el carácter técnico de la formación y la primacía de las concepciones instrumentales.

en su argumentación; qué condiciones establecerían para que el profesorado tome conciencia de la dimensión sociopolítica de profesión y con qué tipo de estrategias piensan que se podría lograr o incrementar este tipo de conciencia; en fin me gustaría averiguar qué condiciones entienden que son las idóneas para desarrollar planes de acción que conformen otro tipo de formación y en qué medida los promueven; así como planes concretos de acción que aborden explícita o implícitamente esta perspectiva.

Dentro de esta cuarta categoría que he denominado profesionalidad, debería estudiar también otra subcategoría que llamo *estructura del puesto de trabajo* (12), para ver hasta qué punto el MRP tiene conciencia de que tanto el profesorado en general, como los administradores hablan de forma idealista o puramente retórica del profesorado, de cómo debe ser, qué características debe tener, etc, pero son incapaces de relacionar esa situación con las condiciones reales en las que trabaja ese profesorado; debería, por lo tanto, ver si desde los MRPs se aborda la profesionalidad desde un punto de vista complejo, estudiando la influencia de la estructura del puesto en la configuración de una determinada profesionalidad; ver si son capaces de analizar las razones políticas que pudieran estar detrás de este divorcio; qué factores inciden en la toma de conciencia del profesorado sobre esta situación y cómo se puede acrecentar la conciencia del profesorado en estos aspectos, y, en fin, si es un supuesto que forma parte de sus planes de acción.

La cuarta categoría abordaba el estudio del propio MRP. El MRP "*Tamonante*" como *organización* (IV)⁶¹⁷. Debía pues estudiar las ideas que sustentaban los conceptos de *autoorganización* y *autonomía organizativa* (13); esto implicaba, por ejemplo contrastar en la opinión del MRP, si el hecho de que el profesorado esté sujeto a la situación funcionarial enmascara su condición profesional y por lo tanto la necesidad de autoorganizarse; ver si comparten la afirmación de que el no comprender la necesidad de la autoorganización disminuye la capacidad emancipadora del profesorado; ver cómo analizan la debilidad de las organizaciones autónomas; así mismo debería averiguar si la dependencia de las subvenciones condiciona su autonomía; qué opinión tienen del asociacionismo múltiple: si favorece o perjudica al profesorado, si segrega al colectivo sometido a las mismas condiciones laborales, salariales y trabajo; qué grado de conciencia tienen de la necesidad de mantener organizaciones autónomas del

⁶¹⁷ Por mis conocimientos previos, por el contenido de los debates y desde el inicio de la estancia en el campo, era consciente del reiterado interés del MRP por discutir su situación interna. A la primera Asamblea General que asistí tuvo lugar en el transcurso de la XIV EVC, en septiembre de 1991, en ella pude presenciar una larguísima discusión sobre el propio MRP: se habló de la situación económica y organizativa, de estrategias para profundizar en el debate interno, de armarse ideológicamente y de dotarse de estrategias de acción acordes con los "tiempos difíciles" que estaban viviendo.

profesorado, de ejercer una acción colectiva organizada; qué tipo de razones sociopolíticas o históricas impiden un crecimiento mayor de la conciencia y de las experiencias autoorganizativas del profesorado; qué tipo de factores inciden en la toma de conciencia del profesorado para implicarse en organizaciones de las características de los MRPs, así como las formas, con que se puede ampliar o crear la conciencia autoorganizativa; me interesaba ver de qué forma concreta el MRP trataba de vencer sus inercias y desplegar estrategias autoorganizativas de fortalecimiento y de crecimiento de la organización.

Una segunda subcategoría referida al MRP como organización abordaba el complejo problema de la *crisis organizativa* (14). Me interesaba ver cuál era la valoración global del MRP que sus miembros hacen sobre su propia organización en la actualidad; me interesa ver qué tipo de errores fundamentales se han cometido; ver cómo trata el propio movimiento de reaccionar frente a esta crisis; cuál sería la respuesta ideal; me interesa saber si es consciente el MRP del papel político que juega⁶¹⁸; ver como han sido en Canarias las relaciones con la Administración; qué factores inciden en la crisis de la organización; qué condiciones serían necesarias para superarla; qué conciencia tienen de la crisis los propios miembros de "Tamonante"; debo ver si esta conciencia les lleva a profundizar en las causas de la crisis o a abandonarla; qué condiciones serían necesarias para actuar desde dentro de la propia organización para superar la crisis; qué planes concretos de actuación se han desarrollado para superar la crisis organizativa; qué propuestas de acción se hacen para remontar la crisis; ver si sigue siendo un espacio unitario para la reflexión y la acción o no. [Falta perfilar mejor la categoría organización con las subcategorías: estructura organizativa, sistemas de organización y *cultura organizativa* (15), como mínimo]

Quedan por definir aún las categorías que crucé con las cuatro anteriores. La primera se refiere a la crítica ideológica e incluye dos subcategorías: falso conocimiento y conocimientos alternativos; la segunda aborda la capacidad del grupo para contextualizar socio-políticamente su interpretación de la realidad; la tercera habla del proceso de concienciación y en ella distingo dos subcategorías referidas una a la capacidad del grupo para establecer las condiciones en que puede darse la conciencia-

⁶¹⁸ El caso del MEC durante el periodo de Maravall, es un caso ejemplar de "relación" política y el papel real o supuestos que el equipo responsable de la política educativa tenía sobre el papel de los MRPs. Hay una conversación en el Diario sobre una reunión de la Mesa Estatal donde se habló explícitamente de que los Convenios son un toma y daca que básicamente tiene un significado político: al MEC le interesaba decir que mantenía conversaciones permanentes con los MRPs (conversaciones sobre escuela rural, sobre implantación de la Reforma; sobre asesoramiento externo a los centros). Utiliza a los MRPs. A los MRPs le interesa mantener buenas relaciones con el MEC, entre otras cosas por la subvención que reciben les permite mantener una cierta infraestructura de reuniones.

ción y otra que trata de esclarecer las estrategias de concienciación o ilustración que emplea el colectivo; la cuarta categoría trata de abordar la acción y el compromiso práctico del grupo, dividida también en una subcategoría sobre identificación de factores que condicionan la acción y otra que muestra las formas de acción del colectivo o el establecimiento de planes de acción. Estas cuatro categorías las he denominado, quizá impropriamente, como preestablecidas atendiendo a su origen⁶¹⁹. Pero lo que realmente las caracteriza es que las cuatro han sido incluidas o cruzadas con las cuatro categorías emergentes enunciadas más arriba. Cruce que también está presente en cada una de las subcategorías en que se desglosan esas categorías emergentes. Trataré de explicarlo mejor describiendo cada una de ellas y viendo cómo cumplen la función de articular las categorías y subcategorías emergentes. La categoría *crítica ideológica* (V) alude, en primer lugar, a la capacidad del grupo para entender que hay formas de auto-comprensión falsas o *falsos conocimientos* (16). La actividad diaria, en la sociedad actual, en el seno de la educación está impregnada de múltiples ilusiones, que toman formas diversas y que operan como elementos independientes de las personas⁶²⁰ y que llegan a ser vistos como naturales. Ser consciente de la existencia de estas incomprendiones y llegar a elaborar interpretaciones y conocimientos alternativos es un elemento fundamental en una teoría crítica. ¿En qué medida el colectivo es capaz de descubrir estas construcciones que pueden afectar al currículum, a la ideas en torno al cambio o a la estabilidad, a su condición de enseñante y a la propia organización? Resolver este enigma lo entiendo como parte fundamental de la investigación. De igual forma me parece básico poder diseccionar el tipo de propuestas o *conocimiento alternativo* (17) que ofrecen desde una perspectiva emancipadora o regeneradora de la vida escolar⁶²¹.

⁶¹⁹ Digo impropriamente, porque sólo fueron preestablecidas en su origen. Es, como he contado hasta la saciedad, en la relectura de los textos de Brian Fay cómo se me "ocurrió" la idea de abordar estas categorías "preestablecidas introduciéndolas en las cuatro que para mí eran más evidentes: currículum, cambio, profesionalidad y el MRP como organización. De su origen libresco no debe deducirse, sin embargo, desdoro alguno, a lo largo del trabajo de campo he encontrado evidencias empíricas que "estaban esperando" ser rescatadas por ellas.

⁶²⁰ Este término en la tradición marxista equivale a alienación y cosificación.

⁶²¹ Si reexaminamos la formulación de las categorías currículum, cambio, profesionalidad y organización, podremos encontrar elementos que inducen a constatar la existencia de concepciones muy arraigadas en la enseñanza, como por ejemplo la primacía de los contenidos y el olvido por captar el interés del alumnado, el carácter fuertemente disciplinar del conocimiento que se imparte, la sacralización del libro de texto, la existencia de métodos autoritarios, el control sutil como forma de organización escolar, la ideología gestoril, la defensa de principios eficientistas a ultranza, el elitismo soterrado, la asunción del carácter objetivo del sistema de selección, la inducción de comportamientos a través del currículum oculto. Kemmis, por ejemplo estudió cómo «la propia producción científica

La siguiente categoría es la *contextualización socio-política* (VI). Por ella podemos entender la capacidad del grupo para intuir, analizar o penetrar en las complejas razones que exceden las relaciones interindividuales y los aspectos de toma de conciencia individual y colectiva de la situación problemática que vive la educación y la sociedad y si son capaces de situarla también en aspectos estructurales de orden social y político⁶²². Cuestión que sintetizo en la proposición: *factores socioculturales y políticos* (18).

Otra de las categorías es la *concienciación* (VII)⁶²³. Con ella trato de describir los procesos por los que los profesores toman conciencia crítica de su situación y son capaces de asociarse en el MRP: toma de conciencia de las *condiciones* (19) para la concienciación. Trata de desvelar si el MRP juega un rol educativo, si sus miembros plantean *estrategias* (20) basadas en la educación de sus colegas y de las comunidades en las que trabajan y tienen incidencia⁶²⁴.

Finalmente entendí que la categoría *acción* (VIII), también contribuía de forma fundamental a configurar una idea más aquilatada de la naturaleza de la cultura del

-también educativa- puede ser presentada en forma de leyes inmutables que gobiernan la vida de las personas, reificando las relaciones sociales y educativas. De tal forma que "la ciencia" no se ve como el resultado de la actividad humana, sino como algo objetivo e ineluctable». El contraste con el anquilosamiento, la despolitización, la falta de profesionalidad, la insatisfacción de los alumnos y su propia frustración, hace que grupos de profesores y profesoras se planteen la necesidad de cambiar de modelos docentes. Ver en qué medida el Movimiento es consciente de esta mezcla de ideologías que atenazan al profesorado y a ellos mismos y estudiar su capacidad para reaccionar, es el objeto de presencia y de la formulación de la crítica ideológica como categoría.

⁶²² Aquí violento en cierta medida la propuesta de Fay y la simplifico, como puede comprobarse contrastándolo con lo dicho en el *Apartado 3* del *Capítulo I*.

⁶²³ Fay la denomina teoría de la ilustración. He dudado en llamarla formación o ilustración, por temor a que se confundiera con la categoría profesionalidad que aborda los juicios del Movimiento sobre la formación del profesorado además de otros aspectos. Creo que el término freiriano concienciación define adecuadamente su contenido.

⁶²⁴ Al formularla además de tener el referente de Fay, tenía intuiciones e indicios de la experiencia que por ejemplo para mí supuso el contacto con los Movimientos en los años setenta y ochenta pues me ofrecían la posibilidad de contraste de la educación tradicional con la mayor apertura e información sobre alternativas educativas, me ofrecían la posibilidad de comparar modelos educativos diferenciados: un horizonte donde la escuela podía ser diferente. La presencia de sectores progresistas en los centros ofrecía vías para explorar y compartir los criterios de cómo se podía articular y realizar este tipo de educación. La participación continuada en debates (por ejemplo en las EVC) sobre la necesidad de cambiar la escuela, la decisión y la realización de experiencia y proyectos bajo el control del propio profesorado ofrecía la posibilidad de generar identidad entre colectivos, y la de crear una nueva cultura democrática y transformadora de la realidad de las escuelas. Muchas de estas cuestiones son inexplicables al margen de una concepción educativa de cómo cambiar la realidad. Basada en la toma de conciencia, en una concepción fundada en la ilustración de las personas.

Colectivo. Se trataba de averiguar si el resto de procesos captados por el conjunto de las otras categorías tenían un sentido tanto en cuanto estuvieran conectadas con la acción o no. Los MRPs eran colectivos en los que se "hacía" cosas que tenían que ver con la práctica educativa. Esta categoría quería verificar el sentido y el arraigo de la acción⁶²⁵. Paralelamente con la categoría anterior, trata de averiguar la capacidad de análisis de la *condiciones* (21) para la acción y el desarrollo de *estrategias* (22) prácticas de acción.

La rigidez aparente de este esquema categorial se dulcificó en la práctica a la hora de aplicarlo al estudio de la realidad observada, escuchada o leída. La propia concepción desde la que lo manejé está cercana a la idea que Blummer (1958) articula en torno los conceptos sensitivos, donde desaparece su carácter prescriptivo para convertirse en elementos que "sugieren direcciones a donde dirigir la mirada". Las ideas que contiene el sistema de categorías cumplieron una función seminal, más que una función ortopédica impuesta a la realidad. El sistema de categorías fue una ayuda para discurrir entre la maraña de datos, una forma de evitar que el bosque me impidiera ver los árboles. Se convirtieron en una especie de taxonomía o de modelo empírico para clasificar la realidad. Creo que era Karl Popper el que decía que los modelos eran redes que los humanos tendemos hacia la realidad, para rescatarla, aunque seamos conscientes de que gran parte de esa realidad se escapa.

La utilidad del sistema de categorías estuvo en su capacidad de influir en las fases más importantes de la investigación: en el diseño —sobre todo en el diseño de las entrevistas, de la observación y en la fijación de criterios previos a la selección y clasificación de material textual—, en la fase de recogida de datos, y en la fase de análisis e interpretación.

Este sistema de categorías introduce una cuestión que a mí me parece relevante y es la unidad entre operaciones de tipo analítico e interpretativo. Formalmente, se afirma, hay investigaciones de tipo puramente descriptivo, que tratan de fotografiar la realidad y ofrecemos una visión no contaminada de la misma. Otras además introducen la interpretación, superando la mera descripción. Para mí, por el contrario, descripción, análisis e interpretación me parecen momentos de un mismo proceso,

⁶²⁵ Puede resultar atractivo contrastar las categorías que he establecido con estas otras tres: el discurso, las prácticas y las formas de organización. Precisamente Kemmis y McTaggart (1988) aluden a ellas en *La planificación de la Investigación-Acción*. En realidad el discurso se refiere a la elaboración de conocimientos alternativos en el ámbito del currículum, del cambio, del desarrollo profesional. Las prácticas abordan el contraste del discurso y las fluctuaciones que sufren en las prácticas. Finalmente en las formas de organización abordaría los aspectos relacionados con la organización del Movimiento. En realidad la propuesta de Fay combina estas tres dimensiones: discurso —es decir conocimiento—, prácticas, y formas de organización.

formalmente separable pero necesariamente e inextricablemente unidos⁶²⁶. Una especie de electrólisis conceptual imperfecta. No existe la mera descripción, o el análisis puro al margen de la interpretación. Un trabajo podrá ser más sensible o tender más a aspectos descriptivos. Pero esa descripción se hace a partir de determinados conceptos que a su vez se inscriben teorías y concepciones sobre la realidad. Ésta, creo, que es una de las virtualidades del sistema de categorías que utilicé: no dar ocasión a pensar en la posibilidad ingenua del descriptivismo. Las categorías, 5, 6, 7 y 8 tenían la virtualidad de introducir explícitamente la teoría crítica en el seno de la práctica de la investigación, y no trasladar esa posibilidad a una interpretación de los "hechos" a una fase posterior cuando estos ya están recogidos, descritos y analizados. Cuando pensaba en el sistema de categorías tenía presente la imagen de los vasos comunicantes. Seguramente esta clasificación, este intento de construir un conjunto de categorías y subcategorías, este juego, deja fuera gran parte de la realidad. Pero la realidad pertenece a un estatuto fantástico que excede con creces cualquier clasificación. Nuestras categorías establecen una relación electromagnética, invisible. Agrupan en polos tendencias y tensiones, campos que se entrecruzan sobre la base de supuestos imperfectos.

Finalmente quiero aludir a la interrelación entre las estrategias de recogida de datos y las categorías básicas del análisis. Cuando en el apartado referido a las técnicas de recogida de información aludía a la relación entre estas y los aspectos analíticos de trabajo decía que un rasgo del proceso de indagación fue el comprobar que las estrategias servían de modo preferente para el esclarecimiento de algunas de las categorías de análisis.

La *Tabla 4*, que aparece en la página siguiente, ilustra de forma aproximada esta relación. En general la observación se adaptaba mejor al análisis de los aspectos relacionados con las prácticas del colectivo, mientras que las otras técnicas fueron la base de los aspectos discursivos de cada una de las categorías. Y, también que, en general, la observación y la participación me sirvieron sobre todo para documentar los aspectos organizativos del MRP, mientras que las entrevistas y el estudio de los textos producidos por el grupo, parecían adaptarse mejor al resto de las categorías. La rela-

⁶²⁶ Quizá convenga retrotraer el debate a una de las aportaciones básicas de la epistemología de nuestro siglo: la crítica radical a la separación entre proposiciones teóricas y proposiciones empíricas. J. Potter y M. Wetherell (1987), por ejemplo, afirman: «Hoy se tiene por cierto que cualquier observación del mundo físico o social está imbuida por algún tipo de interpretación teórica. Se ha demostrado que incluso la más sencilla de las descripciones científicas dependen de una gran variedad de asunciones teóricas. Si prescindimos de la distinción entre hechos y teorías, o entre observaciones y marcos conceptuales, la simplicidad de la visión positivista de la ciencia como algo que se desarrolla por la mera acumulación de hechos, desaparece como algo defendible —Feyerabend—» (J. Potter y M. Wetherell, 1987: 158).

ción entre la estrategia y la categorías de análisis la pondero de uno (X) a tres (XXX), cubriendo una escala que iría de poco, regular, mucho, como puede verse a continuación.

MACROCATEGORÍAS		ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
		ENTREVISTAS	OBSERVACIÓN	DOCUMENTACIÓN
CURRICULUM	<i>discurso</i>	XXX	X	XXX
	<i>práctica</i>	X	XXX	XX
CAMBIO EDUCATIVO	<i>discurso</i>	XXX	X	XXX
	<i>práctica</i>	X	XXX	X
PROFESORADO	<i>discurso</i>	XXX	XXX	XXX
	<i>práctica</i>	X	XXX	X
MRP	<i>discurso</i>	XXX	XX	XXX
	<i>práctica</i>	X	XXX	XX ⁶²⁷

Tabla 4: Relación entre categorías analíticas y estrategias de recogidas de información

El cuentagotas

El análisis fue una tarea laboriosa, aunque vehemente. Pero el impetu no debía estar reñido con la paciente tarea de la reflexión. Investigar parecía una labor de destilación, un forma de estilicidio mental. Las tareas de laboratorio, no concluyeron con la elaboración del sistema de categorías descrito y su aplicación a la materia prima

⁶²⁷ La asignación de XX a las prácticas en la categoría del MRP como organización, cuando utilicé la estrategia de la documentación se debe básicamente a que el movimiento elaboraba regularmente documentos donde valoraba los acontecimientos más relevantes que desarrollaba: EVC, Congresos, Encuentros Estatales. Las prácticas no se "ven". Pero en los materiales escritos se encuentran documentos, como digo, que aquilatan y reflexionan sobre las prácticas del propio Movimiento.

extraída de documentos, entrevistas y observaciones. Ese conjunto de dimensiones para el estudio de la realidad del MRP tuvo que tomar cuerpo en un paciente proceso de destilación posterior. Ya he insistido en que el sistema de categorías me sirvió en la fase de diseño, por ejemplo, para la elaboración de los guiones de entrevistas y en la de recogida de datos, por ejemplo, como conjunto de criterios de selección del materiales escritos, en la observación participativa para apaciguar la obsesión por verlo todo⁶²⁸. Pero donde el sistema de categorías se puso a prueba fue en la fase de análisis propiamente dicho⁶²⁹.

La primera aproximación analítica a la información —sobre todo a los documentos y a las entrevistas transcritas— fue su lectura. Previamente y a partir del sistema de categorías, hice coincidir un código de tres letras con cada una de las categorías y subcategorías (ver *Apéndice 48*). En sucesivas lecturas asigné códigos a aquellos fragmentos de información escrita cuyo contenido coincidía con la formulación del de la categoría⁶³⁰, en el proceso que comúnmente se conoce como *codificación* (Miles y Huberman, 1988; Bogdan y Biklen, 1982; Guba y Lincoln, 1982; M^a T. González, 1988). Este proceso duró meses en su fase más intensa [citar fechas], pero con anterioridad y con posterioridad no dejé de trasegar productos, descomponer sustancias, macerar esencias, sintetizar materiales.

⁶²⁸ Quizá no abordé la observación, desde el punto de vista del análisis, de forma suficientemente amplia. El sistema de categorías en el caso de la observación cumplió la función de selector del foco de atención. En fases posteriores del análisis las observaciones, realizadas durante la estancia en el campo y reflejadas en el Diario, me sirvieron para reflexionar sobre el discurso de las personas participantes, pero sobre todo, para verificar la categoría acción en cada uno de los campos abiertos por las otras categorías, como he dicho anteriormente.

⁶²⁹ Contrariamente a la impresión de linealidad que pueda dar el hablar de fases, en realidad tendría que reconocer la sucesión o circularidad de estos procesos: a la planificación, recogida de datos y primeros análisis, sucedieron fases de replanteamiento de lo planificado, nuevas catas y nuevos análisis. Esto queda reflejado en el Diario, por ejemplo con respecto a las entrevistas; parto de un marco conceptual, realizo las entrevistas y en función de la información obtenida vuelvo a replantearme en profundidad el marco conceptual, reelaboro el instrumento, y hago nuevas entrevistas. Análisis posteriores de los datos recogidos me llevan a reformular algunos aspectos de las categorías, como se verá en el capítulo cuatro donde fundo la categoría curriculum y cambio educativo, por consideraciones que en su momento explicaré.

⁶³⁰ El proceso de codificación tampoco es unidireccional e infalible, es un proceso de diálogo reflexivo con el texto. En ocasiones la propia lectura me indujo a introducir categorías o a replantearme algunas cuya relevancia no se confirmaba. También la lectura reiterada me llevó a nuevas codificaciones y a ubicar en otro lugar subcategorías. La codificación como técnica de análisis es un proceso sometido a múltiples aproximaciones. El listado final de categorías y subcategorías es el resultado de sucesivos intentos de codificación en los que pude comprobar una cierta estabilidad.

Una vez codificados los textos (ver un ejemplo de codificación de una entrevista en el *Apéndice 49*) reuní los fragmentos por categorías y subcategorías y los ordené internamente de acuerdo con su similitud. Internamente cada categoría la ordené según criterios de mayor generalidad o atendiendo a cierta progresión en su contenido. ¡Ya tenía separado el hierro y la ganga! Todo ese material clasificado podía tener dos lecturas. Una a partir de las categorías emergentes, desde las que podía hacer una lectura claramente descriptiva. La otra lectura, más oblicua y difícil, la podía llevar adelante desde la categorías preestablecidas, que se prestaban más a una aproximación interpretativa.

Aproveché también las distintas lecturas para hacer comentario marginales⁶³¹ a los textos seleccionados. De esta forma la frialdad de las fórmulas no llegaba a congelar, en el alambique de las categorías, el calor de los fragmentos extirpados de su contexto discursivo, para convertirlos en unidades inertes de materia textual. La categorización de la información tenían ese costado peligroso de desnaturalizar el magma de los textos. Pero también entendía la necesidad de descomponer como algo inherente a la actividad del laboratorio. Llegó pues un momento en que tenía empaquetada y disponible la información para continuar con su análisis e interpretación. Utilicé dos formas para archivar todas la categorías similares: una fue la creación de archivos informáticos —lo que me permitía un manejo relativamente sencillo— y otra un archivo impreso confeccionado a base de método clásico de cortar y pegar fragmentos.

Una vez que tuve codificados y categorizados los datos procedí a su análisis. Utilicé procedimientos diferentes. Con las primeras entrevistas utilicé la técnica de las matrices (ver *Apéndice 50*)⁶³², pero reconociendo su poder de presentación panorámica

⁶³¹ Me fue de gran ayuda una recomendación que hace M^a. Teresa González (1988) en sus notas sobre cómo analizar las entrevistas. Consistió en ir haciendo comentarios al margen del propio texto, escribiendo reflexiones o notas críticas, que me sirvieron para posteriores intentos de interpretación y redacción. En el transcurso de la codificación empecé a descubrir conexiones y relaciones que fueron, en definitiva, elaboraciones conceptuales susceptibles de ser retomadas (ver *Apéndice, 49*: ejemplo de codificación y notas marginales de una entrevista). También abrí un archivo donde consigné de forma más amplia y desordenada este tipo de notas, hasta que me di cuenta que su lugar natural estaba en el Diario —especie de saco sin fondo en el que cabe todo—. Es necesario inventarse estrategias sencillas para desconfiar de la memoria.

⁶³² Las matrices sirven para condensar, focalizar y sistematizar la información, y facilitar la lectura en la redacción final. Las matrices cumplían varias funciones (Miles y Huberman,): permitían tener una idea general o panorámica de la información; hacer un análisis detallado, para combinar datos paralelos; informar de los resultados. No son más que cuadros de doble entrada donde se ordena en filas y columnas los conceptos analizados. La posibilidad que yo exploré utilizaba *matriz agrupada conceptualmente*. El análisis de una matriz consistía en explorar columnas y filas y extraer conclusiones por escrito. Previamente

de los datos, no le vi mayores ventajas. Por esta razón me decidí a emplear un procedimiento más narrativo para analizar y presentar los resultados del análisis. Este proceso tenía como base de sustentación la información aportada por la categorización de textos, de entrevistas, documentos y referencias observacionales a partir del diario. Básicamente consistió en dar forma escrita a todo ese conjunto de informaciones explorando cada categoría internamente, descubriendo las modulaciones que los diferentes textos me permitían y tratando de descubrir las relaciones entre categorías. En este proceso la creatividad y la capacidad intelectual del investigador se pone en juego. Aun en el caso de que hubiera utilizado en todo el proceso la base que ofrecen las matrices, tampoco hubiera sido una garantía suficiente para hacer un análisis automático, pudiendo prescindir de la aplicación sistemática del ingenio, de la reflexión y de la capacidad narrativa para dar forma verosímil al conjunto de fuentes diferentes. En definitiva la finalidad de introducir un proceso de análisis de las características mencionadas no fue otro que la búsqueda de la *coherencia temática*. Una base sin la cual me hubiera resultado difícil poder inferir los elementos constitutivos de la cultura del Colectivo.

El cordón sanitario

Pero la fabricación y administración meticulosa de la pócima no garantizaba por sí sola la eficacia del tratamiento. La alquimia analítica consistió también en el cuidado de ciertas prevenciones⁶³³. Me refiero pues a la cuestión de cómo "vigilar al vigilante"; cómo averiguar la consistencia de lo que dice; qué credibilidad tiene la información obtenida y la forma de trabajo; cuánto y qué potencial es transferible, etcétera. Me he de referir pues inexorablemente a los conceptos de validez y fiabilidad utilizados en la jerga científica y a su uso en el contexto de este trabajo. A los viejos alquimistas su imaginación, el escaso desarrollo de los conocimientos científicos y quizá su falta de rigor les llevó a "descubrir" el *flogisto*. Con este cuerpo vagaroso e inexistente explicaban lo inexplicable. No quisiera yo, en este trabajo, dispensar demasiadas dosis de flogisto pedagógico o metodológico, por lo que algún tipo de

te requería convertir el texto codificado y categorizado en una proposición de cortas dimensiones que sintetizase el contenido.

⁶³³ Los criterios de veracidad de la investigación no afectan exclusivamente al análisis de datos, sino también al conjunto de procesos y elementos que constituyen la totalidad de la investigación. Ubicarlos aquí es una pura cuestión de conveniencia.

cuidado siempre pensé que era necesario tomar como medida de seguridad. Inevitablemente —se utilice el vocablo que se utilice— tendría que hablar de estas dos perversiones académicas, de la validez y de la fiabilidad del trabajo. Desde las ya lejanas e influyentes opiniones de Campbell y Stanley (1978), para quienes es fundamental «distinguir bien entre *validez externa* y *validez interna*. Llamamos validez interna a la mínima imprescindible, sin la cual es imposible interpretar el modelo: ¿Introduzcan, en realidad, una diferencia en los tratamientos empíricos en este caso experimental concreto? Por su parte la *validez externa* plantea el interrogante de la posibilidad de generalización» (D. Campbell y J. Stanley, 1978: 16). Así pues el uso convencional de la validez estuvo siempre ligado a la solidez de las inferencias extraídas a partir de los datos y constituyeron el meollo de las medidas de seguridad. Un investigador teóricamente tan distante de los planteamientos experimentales como Ken Plummer, afirmaba:

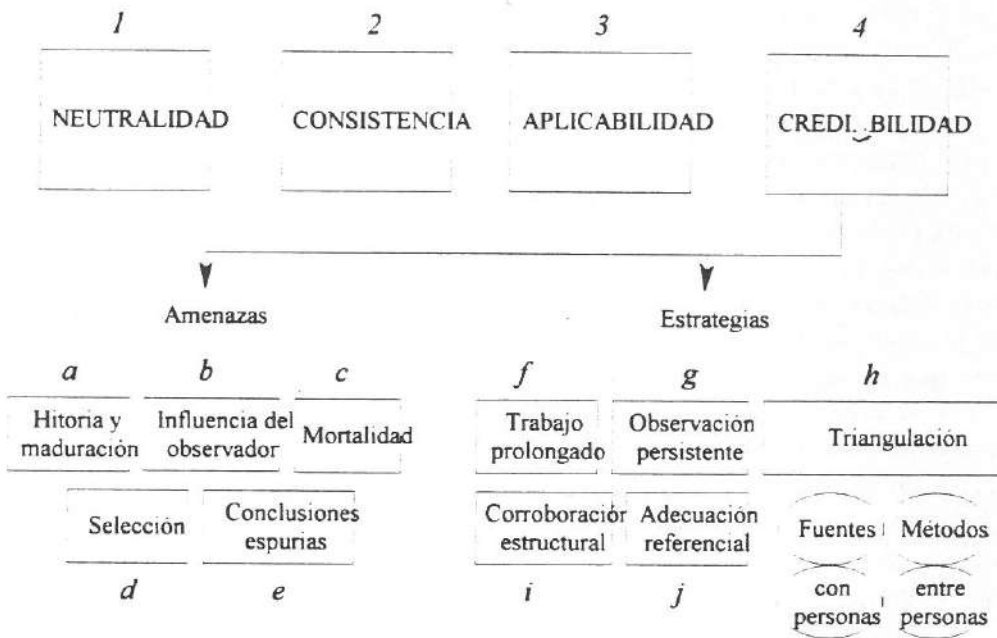
La fiabilidad tiene que ver, sobre todo con la técnica y la coherencia, con la garantía de que si el estudio fuese realizado por otra persona, se obtendrían resultados similares. La validez tiene que ver con la garantía de que la técnica está realmente estudiando lo que se supone que estudia. Cuanto más próximos estamos al fenómeno que deseamos comprender, más próximos estamos normalmente a la validez. Lo primero es la validez, lo segundo la fiabilidad: ¡No tiene sentido ser muy preciso con respecto a nada! (K. Plummer, 1989: 116)

Pero las medidas de seguridad, los cuidados contra la proliferación séptica, contra los gérmenes patógenos, que los investigadores administran e inventan no han sido conceptos inamovibles. Gary Anderson (1990) habla de la evolución del concepto de validez en la etnografía educativa en los EEUU, y más en concreto sobre las implicaciones metodológicas de la validez en los estudios etnográficos, y criticaba descaradamente la obsesión por legitimar este tipo de trabajos desde una única y universal perspectiva epistemológica. Fenómeno que se explica, en parte, por el contexto de hegemonía absoluta de la epistemología de corte racionalista en el ámbito académico y por la penetración de esta ideología en instituciones que patrocinan y sustentan con fondos privados, federales y estatales la investigación.

Félix Angulo Rasco (1990) amplía la nómina de los criterios que sustentan el rigor de una investigación de tipo cualitativo y propone estos cuatro criterios de veracidad: la credibilidad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad, desarrollando, en este punto, las propuestas de Guba y Lincoln, como él mismo refiere. Traduce, además, estos conceptos a la perspectiva interpretativa donde cobran una significación especial, además de una denominación diferente. Habla así de la *credibilidad* (en lugar de validez interna), *aplicabilidad* (en lugar de validez externa), *consistencia* (como término paralelo al de fiabilidad externa) y, finalmente, incluye la *neutralidad*,

como criterios de veracidad que cualquier investigación etnográfica debe ponderar⁶³⁴. No obstante advierte, de forma rotunda, que «quizá uno de los puntos más controvertidos y, por ello, más sujetos a discusión, e incluso a confusión, se encuentra, para cualquier perspectiva científica, en la presentación, clara y racional, de sus criterios de veracidad, es decir de la profundidad con la que es capaz de demostrar el rigor de sus "explicaciones", "construcciones" y "conocimientos"» (Felix Angulo Rasco, 1990: 95)

Trataré de exponer, ahora, en qué medida se aplicaron estos criterios al trabajo con el MRP y qué cuestiones caracterizaron el proceso de aplicación (ver *Figura*). Comenzaré por el criterio de *neutralidad* (1). Con respecto a la neutralidad, este trabajo se define como "no neutral" o mejor y si no resultara demasiado enfático, defiende la imposibilidad de la neutralidad en la investigación educativa. Este aspecto



Cuadro 5. Criterios de veracidad empleados en la investigación

⁶³⁴ Ver también al respecto, Ángel Pérez Gómez (1983a; 1992a).

ya fue abordado sobradamente en apartados anteriores y a ellos me remito⁶³⁵. Sobre todo a los texto del propio Félix Angulo, cuando decía, por ejemplo, que «cuando se afirma que la investigación debe estar orientada hacia la praxis de los seres humanos, estamos, en razón del reconocimientos ideológico, rompiendo con la sacrosanta (e ideológica) distinción entre el "científico social" y el "activista social". La toma de partido del científico en la investigación emancipadora por la ilustración de los sujetos, por la construcción de un orden social más justo a través del reconocimiento crítico del orden social actual, significa claramente que el "científico" se compromete con la acción, con la práctica transformadora, con la *praxis*. En la investigación emancipadora, "ideología" y "objetividad" se funden» (F. Angulo Rasco, 1992: 121). Desde mi punto de vista, en este trabajo hay tres evidencias de su escasa neutralidad. La primera es la orientación teórica del marco de interpretación de la vida del grupo objeto de estudio, que desarrollo en el Capítulo uno, de forma especial en el apartado *Evocación de la teoría crítica*. La segunda evidencia, es la perspectiva desde la que analizo el contexto histórico, en el que la propia complejidad del asunto no evita un profundo sesgo ideológico y una toma de partido. No creo que pueda existir posibilidad alguna de neutralidad. En todo caso la neutralidad como *desiderátum*, no sería más que un intento fallido por enmascarar el carácter ideológico y axiológico de cualquier comprensión del contexto. Me remito pues al Capítulo dos, especialmente a los apartados *El insulario de San Brandón* y al que denominé, *Los días propicios*. La tercera evidencia, con respecto a la no neutralidad, la aporta la posición metodológica en la que se sitúa el trabajo: opción por estrategias interactivas, búsqueda de la visiones nativas, implicación del investigador, etcétera. Si todo fue un "atentado" contra la neutralidad, ¿dónde estuvo el criterio de rigor? O ¿por qué seleccionar este criterio que es sistemáticamente contravenido en la investigación interpretativa o crítica? Este criterio, desde mi punto de vista, funciona por oposición radical a las posiciones neutralistas y muestra el abismo que las separa. El criterio de rigor está, por una parte, en la explicitación de los valores y de las perspectivas teóricas y políticas que inspiran el trabajo de investigación, y por otra, en no asimilar ni consentir, la renuncia a una pretendida objetividad y neutralidad con la arbitrariedad de las decisiones que se toman sobre la propia investigación y su naturaleza.

El segundo criterio de rigor es la denominada *consistencia* o fiabilidad (2) —«la fiabilidad se refiere a la medida en que se pueden replicar los estudios» (Goetz y LeCompte, 1988: 214)—. Aquí se enfrenta el investigador al llamado "problema de Heráclito". A la imposibilidad de bañarse dos veces en el mismo río. Los acontecimientos que son objeto de estudio por parte de la etnografía están sometidos a un flujo

⁶³⁵ Ver, en concreto el subapartado *La mirada crítica*, en el *Capítulo uno*, página 57 así como la Nota, nº23 de ese mismo Capítulo.

permanente y son por su propia naturaleza "inconsistentes", únicos. En el caso que nos ocupa, me pareció dejarlo claro cuando hablé del *Yo testifical*, en el *Capítulo II*. Allí afirmaba que muchas de las cosas vividas en los cuatro años de trabajo de campo, no volverán a ocurrir nunca, los acontecimientos y las cadenas causales que generan son irrepetibles. En cierta manera reiteraba mi condición de único testigo. La etnografía tiene esta servidumbre y está sujeta a este tipo de incertidumbre. No se puede replicar. Si en un futuro, otra persona estudia el mismo colectivo, o incluso, si lo vuelvo a hacer yo mismo, me encontraré con acontecimientos distintos, con diferentes conflictos, con personas que han madurado y quizá ven las cosas de manera diferente. Mi experiencia de investigador no me ha llevado a desconfiar de mi mismo, sino a reafirmar mi propio papel testifical.

El tercer criterio que tuve que tener presente fue el de la *aplicabilidad* o transferibilidad (3) (*validez externa* en el argot positivista) de los resultados de la investigación. Parecía claro que esta era otra de las "dificultades" del trabajo etnográfico. No aspiraba a la generalización a otros contextos de los posibles "hallazgos" de la investigación. Por lo menos no era esa una de sus metas y posibilidades principales. Al tratarse de documentar un caso lo que resulta relevante son los aspectos idiosincrásicos. En este trabajo no tenía que "liberarme" del contexto, sino caminar, justo en la dirección contraria. Por eso el trabajo está lleno de referencias locales y circunstanciales. Aquí, nuevamente las diferencias de enfoque sitúa este tipo de investigación en dirección opuesta a aquella que busca la predicción y el control y que dinamita la relevancia de lo que ocurre en una situación social determinada en función del rigor. En todo caso, algunas de las hipótesis que elaboro aquí sobre la vida del MRP, pudieran tener ciertos visos de ser transplantadas al análisis e interpretación de otros movimientos de similares características. Esta es, no obstante una cuestión que habría que verificar.

Pero quizá, la parte más sensible del sistema inmunológico de la investigación es la *credibilidad* (4) (*validez interna*). Es decir, la consistencia de los datos, la exactitud de los descubrimientos científicos, la representación de los constructos utilizados representan categorías reales de la experiencia humana. «Con respecto a la preocupación por la validez interna también el enfoque interpretativo parte de supuestos bien diferentes al enfoque positivista. Su objetivo prioritario no es establecer la correspondencia entre los datos y las inferencias teóricas, entre la realidad y una teoría privilegiada que la explica. En la investigación interpretativa no se concluye con una explicación teórica única y prioritaria» (Ángel Pérez Gómez, 1992a: 132). Desde que Campbell formulara, a finales de los años cincuenta, ocho amenazas contra la validez

interna⁶³⁶, muchos investigadores cualitativos se han esforzado en demostrar que este tipo de investigación es capaz de controlar estas amenazas externas⁶³⁷. Una de las amenazas la constituyen la *historia* y la *maduración* (a), es decir los cambios que se producen en la escena social y el cambio de los individuos investigados. Realmente esto lo podríamos considerar una amenaza en este trabajo si el foco de la investigación estuviera centrado en los procesos de cambio del colectivo, cuestión que no he planteado, como fundamental.

Por lo que se refiere a la *influencia del observador* (b) que en determinados contextos puede modificar profundamente la situaciones observadas por el estrecho número de roles que en ella se desarrollan —por ejemplo en un aula, como cuenta Stenhouse (1990: 75)—, no parece que tenga demasiado que ver con lo acontecido en este trabajo. Por una parte el MRP es un grupo muy abierto, acostumbrado a que en el transcurso de la reuniones deambulen personas diversas⁶³⁸. En el apartado segundo de este *Capítulo*, *El rol equívoco*, relaté de manera extensa la progresiva evolución de los papeles desempeñados. En todo caso, amenaza a la credibilidad que podría suponer la influencia del observador también pienso que quedó relativamente compensada por la prolongada estancia que hice en el campo.

Por lo que respecta a las “amenazas” provenientes de denominada *mortalidad* —aumento o disminución del número de personas componentes del grupo— tendría que decir que en este estudio no fueron, creo excesivamente relevantes. El Secretariado de Tenerife, el Secretariado Nacional y la Mesa Estatal, que fueron los grupos donde más tiempo pasé, tuvieron una cierta estabilidad. Claro que durante todo este proceso entraron y salieron personas, pero no estimo su presencia o ausencia como

⁶³⁶ Para estos autores las variables externas que deben controlarse para conferir validez interna y por tanto no generar efectos que se confundan con los estímulos experimentales, son: la historia, la maduración, la administración de test, la instrumentación, la regresión estadística, los sesgos resultantes de la selección, la mortalidad experimental, y la interacción entre la selección y la maduración (ver D. Campbell y J. Stanley, 1978:17).

⁶³⁷ En este esfuerzo por legitimar la investigación etnográfica frente al positivismo han rivalizado autores tales como: Goetz y LeCompte (1988), Kirk y Miller (1985), Miles y Huberman (1984), entre otros. La síntesis de la versión etnográfica de las amenazas contra la validez interna que hago en el texto, la tomo de G. Anderson (1990).

⁶³⁸ Recuerdo, por ejemplo, una reunión del Secretariado Insular de Tenerife a la que pidió asistir Alberto Enciso, profesor de Historia Contemporánea de la Universidad de La Laguna —y agitador cultural por vocación— para explicar un proyecto de debates que estaba organizando en el Ateneo de La Laguna. Se sentó en torno a la mesa donde se desarrollaba la reunión y se le pidió que esperara un rato hasta terminar de discutir un punto del orden del día. La reunión transcurrió con absoluta normalidad. Cuando se terminó el punto tomó la palabra el profesor Enciso y explicó su propuesta. Este tipo de presencias e interrupciones era habitual. Por lo que entiendo que mi presencia como “observador” no distorsionaba demasiado las situaciones observadas.

esencial para la variación. Esto lo mantengo de manera general. Hubo casos muy específicos en que la incorporación de algún miembro nuevo introdujo variaciones en los planteamientos. De todas formas como parte de las medidas sanitarias es conveniente llevar el obituario al día. Saber qué personas desaparecen y por qué⁶³⁹.

Por lo que se refiere a la *selección* y a la *regresión*⁶⁴⁰ (d), parece claro que en general puede constituir una amenaza, pues los acontecimientos y escenarios sociales elegidos pueden no ser los adecuados, si no incluyen subgrupos de personas y situaciones que sean representativas del conjunto de grupo. En el caso que nos ocupa, abordé este tipo de problemas en el punto tercero del *Capítulo dos, Tránsito y estancia en un paisaje con personas*. Allí especificué los criterios de selección de las personas entrevistadas y la selección de escenarios, de acuerdo con mis propias posibilidades.

Finalmente, tanto Anderson (1990) como Goetz y LeCompte (1988) hablan del peligro de extraer *conclusiones espurias* (e). Para estas últimas, «la eliminación de explicaciones rivales exige el control de los factores que amenazan la validez interna. Así mismo requiere un sistema de recuperación de los datos eficaz y una utilización escrupulosa, no sólo de las fuentes de datos que corroboren las explicaciones, sino de las que puedan refutarlas. Estas últimas permiten al investigador de campo buscar casos que no concuerden con las relaciones postuladas tentativamente y hechos que no concuerden con los constructos emergentes». Se trataría, por tanto, de buscar la explicación más plausible y los factores más probables que determinan, que den

⁶³⁹ Sentí mucho el “desvanecimiento” organizativo de Toña Déniz que en un momento determinado dejó de asistir a las reuniones. Seguramente lo hizo porque estaba desbordada o para concentrar sus esfuerzos en el Programa Escuela-Familia. No la he vuelto a ver. Hubo también un caso, relativamente notorio, en el que la incorporación de un miembro al Secretariado supuso una cierta ruptura con los planteamientos y los debates mantenidos por el grupo con anterioridad. Se trató de una persona que asumió la coordinación de la organización de una Escuela de Verano, que cambió algunos de los planteamientos que parecía que estaban asumidos por la totalidad del Secretariado, referentes a la necesidad de consolidar colectivos estables del Movimiento, en detrimento de la organización de talleres y otros “entretenimientos”: esa persona no había participado en los debates sobre desarrollo de estrategias de carácter más militante, debate que se había prolongado a lo largo de casi dos años. Este caso puede ilustrar, en algún sentido, la influencia de la mortalidad en la socialización de algunos aspecto del grupo.

⁶⁴⁰ En la investigación experimental, la prevención sobre selección y regresión trata de evitar los efectos de estos dos elementos para «asegurarse de que las diferencias medidas entre el grupo control y el grupo experimental se deben al tratamiento y no a diferencias anteriores al experimento» (G. Anderson, 1990: 5). Aunque en la etnografía no se busca la incidencia de un tratamiento, y por tanto la necesidad de aislar sus efectos, en el sentido que lo plantean los experimentalista, sí puede ocurrir —como advierten Goetz y LeCompte (1988: 228)— que la selección mutile las posibilidades de una aproximación holística a los fenómenos estudiados.

sentido a las conclusiones que se extraen. En este trabajo la garantía que en cierta medida conjura el peligro de las conclusiones espurias es la prolongada observación y la conjugación de fuentes, como trataré de poner de manifiesto con los distintos tipos de triangulación utilizados en el trabajo y otro conjunto de medidas encaminadas a reforzar la credibilidad, que explicaré a continuación.

La búsqueda activa de la credibilidad constituyó el núcleo de los criterios de veracidad en el contexto de esta investigación. Cuestión que se tradujo en un conjunto de medidas concretas o estrategias de manipulación de la información. Los mecanismos, métodos y procesos empleados fueron los siguientes: el trabajo prolongado, la observación persistente, la triangulación de fuentes, la triangulación de métodos en la misma perspectiva, la triangulación con personas, la triangulación entre personas, la corroboración estructural y la adecuación referencial. Por eso trataré de manera más extensa los mecanismos, métodos o procesos que la convierten en algo operativo. El primer lugar el mecanismo del *trabajo prolongado* (f). He explicado en reiteradas ocasiones, pero especialmente en el epígrafe tres del capítulo segundo, los límites temporales de mi estancia en el campo. Cuestión que también he abordado en este *Capítulo*. Sin duda, como recordaba Wolcott (1993a), la duración de la estancia no es una garantía absoluta, pero sí un requisito para aumentar la credibilidad o validez interna de los que se ha investigado. Lo mismo tendría que decir con respecto a la *observación persistente* (g). Por ejemplo, cuando hablo de crisis organizativa es porque lo he oído de manera reiterada a lo largo de mi estancia: Lo "vi" de forma clara y por primera vez en la Asamblea General de la EVC de 1990 (Diario: 15/9/90); se reitera en el debate precongresual; durante el congreso se discute como uno de los puntos incluidos en la Ponencia II que abordaba algunas de las causas de la crisis; lo experimento de forma especialmente aguda en la organización de la EVC de 1993 cuando a primeros de septiembre sólo había 20 personas matriculadas; se convierte en un tema recurrente, en conversaciones informales. Por ejemplo, la que sostengo con Viki, con Juan Méndez, con Mary Bolaños, con Alicia Morales; se habla de la crisis en el Encuentro Estatal del Puerto de la Cruz.

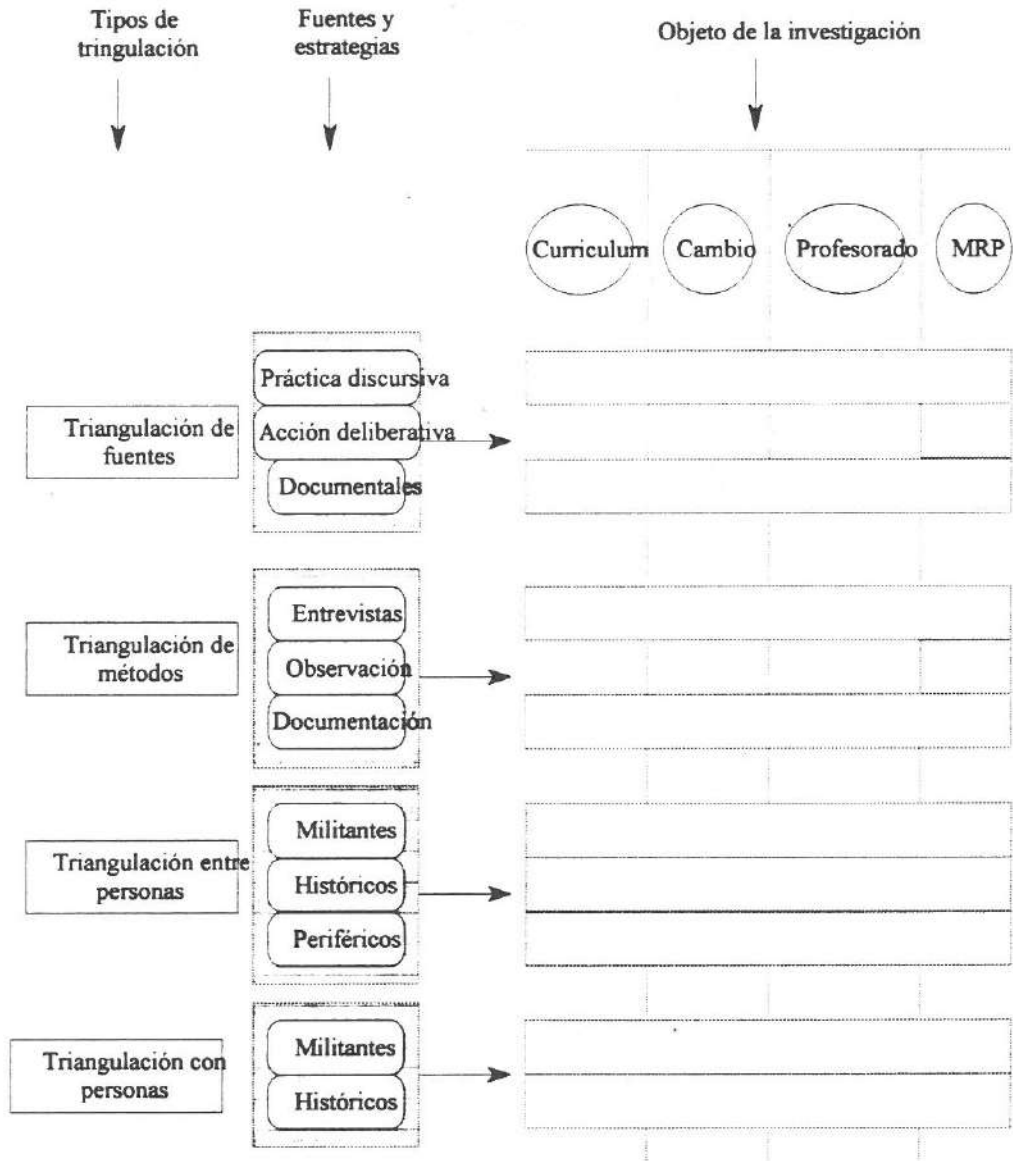
Otra de las estrategias que permiten verificar la credibilidad es la *triangulación* (h) (ver *Cuadro 6*, en página contigua). Angulo remite a la definición clásica de Denzin sobre el concepto de triangulación: «combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno» (en F. Angulo Rasco, 1990: 101)⁶⁴¹. Utilicé cuatro

⁶⁴¹ El uso de la triangulación no está exento de problemas. Como señala Graham McFee (1992) es una metáfora de origen geográfico, en la que la localización de un punto depende de la referencia con respecto a otros dos. Pero forzar excesivamente la metáfora puede llevar a ciertos equívocos. Por ejemplo los referidos a la triangulación de métodos, pues siempre podremos tener sospechas sobre el grado de adecuación de un método determinado con respecto al estudio de un problema.

formas de triangulación: *triangulación de fuentes*, *triangulación de métodos* dentro de la perspectiva etnográfica, *triangulación "entre" personas* y *triangulación "con" personas*⁶⁴². En el Cuadro 6 aparecen cada una de ellas, en la primera columna; en la segunda, las fuentes, estrategias metodológicas, y tipos de sujetos, relacionadas con cada tipo de triangulación; finalmente en la tercera columna aparecen las categorías objetos de investigación, según el grado en que cada tipo de triangulación les afecta.

El proceso de *triangulación de fuentes*, estuvo presente en la base del trabajo. He aludido anteriormente a los tres tipos de fuentes utilizadas: fuentes personales basadas en las prácticas discursivas del grupo, fuentes también personales pero basadas en la acción deliberativa y finalmente textos procedentes del archivo documental, que reunía testimonios escritos, de distinto tipo, elaborados por el grupo. ¿En qué sentido hubo triangulación de fuentes? Hubo un proceso de triangulación en el sentido de que para una misma clase de fenómenos se manejaron estas tres fuentes distintas, durante

⁶⁴² Seguí para ello algunas de las indicaciones del artículo citado de F. Angulo Rasco (1990), que recoge sobre la triangulación las aportaciones de Denzin, Jick, Guba y Lincoln. (Ver también M.G. Pérez Serrano, 1990: 163-178; y E. Guba, 1983: 148-165).



Cuadro 6: Tipos de triangulación en relación con el objeto de la investigación

el proceso de investigación. Tenía claro que el recurso a las distintas fuentes no era una búsqueda indiscriminada, sino una búsqueda guiada por la necesidad de documentar ese conjunto limitado de fenómenos. Así, por ejemplo, la formación permanente del profesorado fue una de las subcategorías que quedó ampliamente documentada. Esta era una forma de que mis predilecciones quedaran tan "tenazmente" comprobadas como fuera posible, como dice Guba (1983), con el concurso de las distintas

fuentes⁶⁴³. Prácticamente cada categoría del trabajo se alimentó de fuentes distintas.

⁶⁴³ El modelo de formación del Movimiento, que fue el foco inicial de la investigación guió la selección de fuentes escritas. De tal forma que pude encontrar alusiones a este tema en un amplio conjunto de documentos hasta mi entrada en el campo: Así del año 1978: Primera Escuela de Verano Canaria. Tenerife, Documento final de la I Escuela de Verano de Canarias, Resultados del sondeo sobre necesidades de formación permanente del profesorado. doc. mecanografiado. Del año 1979: Respuesta de Tamonante a la encuesta para el I Encuentro Estatal de MRPs. De año 1983: Canarias (monográfico sobre Movimientos de Renovación Pedagógica en el Estado español), Propuesta de la Asamblea de Escuela de Verano a todos los colectivos y sociedades del profesorado de Canarias, - Reflexión crítica ante el Congreso de los MRPs, La renovación pedagógica es algo distinto al reciclaje, Notas para un debate sobre los Movimientos de Renovación pedagógica. Del año 1985: Valoración de la VIII Escuela de Verano de Canarias, de los aspectos organizativos del Movimiento, del grado de implantación de la Escuela Canaria, ¡Potenciar el Movimiento de Renovación! ¡Por la Escuela Pública Canaria!, VIII Escuela de Verano de Canarias [conclusiones], Del año 1986: Propuesta de trabajo sobre los Centros de Profesores, para debatirla en las distintas sociedades y MRP de Canarias, Escuela Pública Canaria, La formación del profesorado y la Administración, Por una educación integral, Objetivos del Movimiento de Renovación Tamonante, Estatuto del Profesorado: nuestra alternativa, Encuentros ¿para qué?. Sobre consolidación y surgimiento de colectivos de trabajo ante la IX Escuela de Verano de Canarias. Doc. mecanografiado, Resumen de la Asamblea de Tamonante, La formación del profesorado y la Administración, Ante la creación de los Centros de Profesores (CEPs). Documento elaborado por los colectivos de trabajo de Tenerife adscritos a Tamonante, dirigido al Consejero de Educación del Gobierno de Canarias, Propuesta hecha a la Consejería de Educación por los Colectivos de Renovación Pedagógica sobre los Centros de Profesores, Escrito dirigido al Director General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias sobre "Alternativa al documento de propuesta de desarrollo de las funciones encomendadas a los CEPs por la Consejería de Educación", Debate sobre el Movimiento de Renovación Pedagógica. De 1987: Evolución de las EVC, del MRP y la situación política de estos años, La política educativa de la nueva Administración. De 1988: Objetivos de Tamonante, - Documento de reflexión sobre el Movimiento de Renovación Pedagógica Tamonante, (ver relación completa en el *Apéndice 21*). Pero entendí que también era necesaria la concurrencia de las voces de las personas que entrevisté. De forma especial, aludieron de manera extensa: Agapito Polo, María Bethencourt, Feluca y Pepi, Isabel Suárez, Carlos Bethencourt, Makarenco, Marimar Almeida (Ver *Apéndice 4*, donde se recogen las transcripciones literales de las entrevistas). Finalmente, ya no de manera intencional, pues la acción deliberativa del grupo discurre de acuerdo a su propia dinámica, y no bajo la voluntad de la persona que investiga una situación, el tema de la formación fue objeto de discusión de forma explícita en diversos momentos de mi estancia en el campo: en 1991, I Congreso del MRP Tamonante, en Las Palmas de Gran Canaria, 6 y 7 de diciembre. En 1992, Jornadas de trabajo sobre formación del profesorado y CEPs, en Tejina, 25 de abril; XIII Encuentro Estatal de MRPs, en Rascafría (Madrid) del 14-17 de mayo, donde se debate sobre el tema de la formación entre otros temas y al que asiste una representación del MRP Tamonante; Jornadas de trabajo sobre Escuelas de Verano de Canarias. La Laguna, 17 octubre. En 1993, XIV Encuentro Estatal de MRPs. Cuenca (Castilla la Mancha). 6-9 de mayo, sobre el trabajo del profesorado; XVI Escuela de Verano de Canarias. La Laguna, del 7 al 11 de septiembre, donde hay un debate sobre formación. En 1994, Jornadas sobre formación del Profesorado de Canarias, entre otros acontecimientos.

Como mínimo por dos. Sería ahora muy prolijo multiplicar los ejemplos.

Suele considerarse la *triangulación de métodos* como la estrategia más importante de triangulación. La mecánica que empleé durante el proceso de investigación, fue la de contrastar los contenidos alojados en las categorías estudiadas con la utilización de las estrategias metodológicas⁶⁴⁴. Comparaba las informaciones obtenidas por medio de la observación, con las encontradas en las entrevistas y en el análisis documental. Fue, por lo tanto, un tipo de triangulación realizado dentro de la misma perspectiva, encaminado fundamentalmente a aumentar el grado de credibilidad de la investigación, aunque también la confirmabilidad⁶⁴⁵. Contaré algunos ejemplos que pueden hacer verosímil la mecánica de este procedimiento. Anselmo me dijo, en el transcurso de la entrevista que le hice el 2 de junio de 1994, que «la Escuela Pública Canaria es la escuela entroncada en nuestra realidad y pública, por supuesto. [...] Es decir, que la idea nuestra de la escuela pública no era sencillamente la escuela financiada con recursos públicos sino también controlada de alguna manera por la gente». (*Entrevista a Anselmo Fariña*). En términos similares lo expresaba también Mary Bolaños en el trascurso de un acto público, donde habló en nombre de Tamonante: «Desde nuestra apuesta por la Escuela Pública y Popular, considerando la actividad educativa como una acción claramente ideológica y política, que ha de desarrollarse desde una perspectiva de apoyo a las clases populares y a los grupos desfavorecidos y oponiéndonos a los sistemas explícitos y encubiertos de selectividad, que constituyen claros mecanismos de discriminación social y económica» (Diario: 13/5/94). Pero la presencia de afirmaciones de adhesión al concepto de Escuela Pública lo encontraba también en toda suerte de documentos: en el Programa de la XVIII Escuela de Verano de Canarias, celebrada del 6 al 9 de septiembre de 1995 pude leer: «Los Movimientos de Renovación Pedagógica impugnamos el actual sistema escolar contraponiendo el Modelo de Escuela Pública. La Escuela Pública como utopía necesaria para avanzar. Frente a la deriva conservadora que se avecina, frente al pragmatismo ramplón de la actual política educativa, tenemos que armarnos no sólo pedagógica, sino ideológica y políticamente». Diecisiete años atrás, la I Escuela de Verano se clausuraba con un

⁶⁴⁴ El referente del proceso de triangulación que realicé fueron las categorías objeto de estudio: currículum, cambio, profesorado, organización del MRP. Por eso parecerá que siempre estoy hablando de lo mismo. En realidad la sutileza radica en diferenciar analíticamente fuentes, estrategias y personas, aunque el objeto de la triangulación no sea otro que intentar otorgar credibilidad al objeto de estudio, que es el mismo para todos los casos.

⁶⁴⁵ Insisto en la apariencia de solapamiento que puede dar la referencia a la información obtenida de las mismas fuentes. El hecho de que el acceso a las fuentes coincida con estrategias metodológicas diferenciadas para cada una de ellas, induce también a pensar en ello, máxime cuando los procesos de triangulación de fuentes y métodos son simultáneos en el tiempo.

Manifiesto que, entre otras cosas, decía: «Concebimos la escuela como un sector social al servicio del pueblo y estrechamente ligado con él en su proceso de liberación. La escuela no puede ni debe ser un ente neutral; nunca lo ha sido ni lo será». O la constancia fijada en los Estatutos del Movimiento: «El Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias, nace con el objetivo de desarrollar la Escuela Pública Canaria. [...] La Escuela Pública Canaria ha de ser una escuela popular, al servicio del pueblo canario y estrechamente ligada a él. Gratuita y sin discriminación social alguna, [etcétera]» (Reglamento del MRP "Tamonante", Cap. I. Diciembre de 1982). Finalmente, ¿qué indicios sobre la Escuela Pública podía aportar desde mi calidad de observador de la vida del grupo?: para la preparación de la XVIII EVC asistí a varias reuniones (*Diario*, abril-septiembre de 1995). En una de ellas se decide que el núcleo de la Escuela debe ser la reflexión sobre la Escuela Pública. El tipo de razones que allí se daban eran entre otros, el auge de las políticas neoliberales y el deterioro de nuestras escuelas. Años atrás, asistí a un debate parecido en el proceso de preparación y en el transcurso del I Congreso en el año 1991; "*tenemos que desarrollar el Modelo de Escuela Pública Canaria, de acuerdo con las transformaciones sociales y políticas ocurridas desde finales de los años setenta*". En la preparación del XV Encuentro Estatal, recuerdo una intervención de Joan Domenech sobre la necesidad de reformular el modelo de Escuela Pública. En el debate previo a ese Encuentro, en Canarias se debatió así mismo esta cuestión que quedó recogida en el documento⁶⁴⁶.

Este tipo de comprobaciones me llevaba a la conclusión de que una idea recorría, textos, entrevistas y debates: la defensa de una alternativa que entre los MRPs se sintetiza en la fórmula de Escuela Pública. La fijación en torno a esta fórmula que sustanciaba una idea particular de la escolaridad y de la función de la escuela me llegaba por cualquiera de las estrategias metodológicas que utilizara. Esto reforzaba la idea de la existencia de una macrocategoría que denominé *currículum*. El *currículum* empezaba a configurarse como una suerte de plexo conceptual, universo ramificado, cuyo núcleo central se afirmaba desde cualquiera de las estrategias. Parecía pues que la triangulación de métodos afianzaba la credibilidad de los "resultados" y de algunas de las conjeturas de la investigación. Lógicamente la "calidad" de la información que me suministraban las distintas estrategias y consiguientemente, las fuentes de las que tomaban la información era distinta. Los documentos solían tener una mayor articulación, un carácter más analítico, una mayor riqueza de inflexiones y

⁶⁴⁶ Documento cuyo título exacto era «¿"Escuela Pública" o "espacio público democrático"? ¿Una cuestión de léxico?. Aportaciones para el debate del documento base del XIV Encuentro Estatal de MRPs de Cuenca: El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela», (Abril de 1993).

matices. Mientras que, por ejemplo las entrevistas mostraban de manera más enfática creencias arraigadas que no necesitaban de mayores explicaciones.

Pero quizá he puesto un ejemplo excesivamente *fácil*, en el sentido de poco sorpresivo: cualquier persona familiarizada con la jerga de las organizaciones progresistas nacidas en la transición sabe de sobra que este elemento forma parte del acervo de este tipo de colectivos del profesorado. Por razones obvias de espacio no voy a desgranar todos y cada uno de los posibles contrastes. Baste decir que la triangulación de métodos, especie de tridente metodológico para ensartar la realidad, lo utilicé en infinidad de ocasiones. Pondré otro ejemplo, menos trascendente, relacionado con la categoría organización. Menos trascendente pero de suma importancia, a juzgar, al menos, por la cantidad de veces que despunta en la floresta verbal del MRP: el dinero. "Tamonante" es una organización no venal y así consta en sus Estatutos, donde los fondos económicos de que disponga irán destinados exclusivamente a los fines de la organización⁶⁴⁷. Pero las formas de allegar fondos, su control y el debate sobre su empleo, ocupa siempre un apreciable espacio en la vida cotidiana de la organización. En el trascurso de reuniones y conversaciones informales, escuché frases de tono coloquial, como estas: "*¿Cómo andamos de perras?*"; "*¿Hay pasta para comprar un ordenador? ¡No estamos informatizados!*"; "*¿Quién paga los desplazamientos a Madrid, "Tamonante" o la Confederación?*"; "*¿Te parece bien que le paguemos al ponente 48 mil pelas? Al fin y al cabo pagamos lo establecido por la Consejería y el billete de la Península a aquí, nos salió por un riñón*"; "*¡Ese presupuesto hay que inflarlo que después viene Paco con las rebajas!*"; "*¡La Consejería paga la edición del libro de Area!*"; "*Tenemos que ir a hablar con el nuevo Director General, con el rollo de los convenios, han firmado con todo Dios, pero han dejado trece miserables millones en el cajoncito. Lo mismo del año pasado*"; "*Está bien que los insumisos no paguen un duro por usar el local, pero los de la Sociedad "X", tienen una jeta que se la pisan, de las 45 mil palomas que vale el alquiler, no ponen ni una. Hay que hablar con ellos*"; "*¿Tú crees que si formamos un colectivo de "Tamonante" tendremos el mismo dinero, para fotocopias y material, que un grupo estable de la Consejería?*"; "*¡Cállate, que el Déniz nos dio cuatro kilos por la última Escuela de Verano!*"; "*¿Cuándo sueltan más guita?*"; "*¿Ya se discutió el convenio de este año?*"...

Se hablaba, pues, de "pelas", "duros", "perras", "kilos", "pasta", "guita" o "palomas", dependiendo de si se aludía a monedas o papel de curso legal, en pesetas, monedas de cinco pesetas, millones o dinero en general. El vil metal, cual poderoso caballero, condicionaba la vida de la organización y la posibilidad de desarrollar planes y actividades. Asistí a muchas reuniones en las que se abordó el tema del dine-

⁶⁴⁷ Ver Reglamento del MRP "Tamonante" (1982), Cap. VI: Régimen económico.

ro. Se hablaba sin ningún tipo de reverencia, sin angustia, ni tampoco de forma obsesiva. Era un tema que estaba allí, que había que tratar. En los archivos encontré numerosos testimonios escritos de su presencia: presupuestos y memorias económicas de escuelas de verano, de jornadas, de cursos, de escuelas de invierno y primavera. Encontré libros de cuentas, balances, matrices de recibos, fotocopias de facturas, talonarios caducados; albaranes; correspondencia de Cajacanarias; listados de cuentas corrientes de afiliados y afiliadas; órdenes de pago. Se solicitaba dinero a Los Cabildos, Ayuntamientos, Colegios de Doctores y Licenciados, a la Universidad, Cajas de Ahorro, ICEs, Departamentos Universitarios, a las Administraciones⁶⁴⁸.

Tenía pues los suficientes indicios documentales, verbales y evidencias sobre acciones concretas y negociaciones, como para hacerme una idea de la función y valor que el colectivo otorga al dinero. No puse, por lo tanto, demasiado empeño en preguntar por este extremo en las entrevistas. De todas formas salió en algunas ocasiones condimentando el asunto con alguna cuestión que me informaba de "algo más". Por ejemplo comprobé que la gestión económica había producido alguna fricción como manifestó una de las personas entrevistadas en septiembre de 1990: «Se me critica que yo intervengo en la economía porque firmo los cheques. Yo firmo los cheques que me dicen, "mira, le pagué el agua al portero, hazme un cheque", porque nadie más lo puede firmar. "Nos hemos gastado tanto dinero en sellos para mandar la correspondencia", pues yo te firmo un cheque para pagarte los sellos. "Oye que la revista dice que ustedes le tienen que dar 240.000 Ptas., firmame el cheque". Fulanito te firma el cheque porque es el único que los firma de los que están en activo. Si eso es intervenir en la economía, no creo que ese hecho de yo firmar los cheques frene a la gente para participar en los trabajos de "Tamonante». En otro tono, Marino me confesaba: «Tiene que haber un aparato que facilite, motive, simplifique, utilice el trabajo disperso de la gente. Por lo tanto tiene que haber organización. Sin organización el movimiento no se recupera. Sobre todo en un momento en el que todo está funcionando institucionalmente. La Administración tiene un poder mucho mayor, hay unos gobiernos autonómicos, hay una Administración más cercana al ciudadano. Si el MRP no se dota de un organización con recursos, con estructuras muy simples, muy lúdicas, pero muy efectivas, nada. Eso es fundamental». (*Entrevista a Marino Alduán*). Y añadía conectándolo con la crisis organizativa e, incluso, elaborando una teoría sobre el "síndrome del quemado", típico de las organizaciones voluntarias: «Ese estancamiento viene dado porque la misma gente durante diez años, han tenido que estar haciendo todo: desde la compra de la cartulina, hasta el dibujito con la flecha de dónde están los urinarios, hasta impartir el curso, hasta hacer la memoria, hasta buscar las perras, y al mismo

⁶⁴⁸ Ver a este respecto al *Apéndice 18*, donde se relacionan las instituciones que han apoyado económicamente las actividades del MRP "Tamonante".

tiempo buscar la Escuela de Primavera o de Otoño... lo cual ha significado una sobrecarga que ha estallado en cansancio de unos y en tensiones internas, en cuanto a las relaciones humanas de otros» (*Entrevista a Marino Alduán*)⁶⁴⁹. De muchas formas estaba pues presente el prosaísmo del dinero, sin ninguna arruga.

Otra de las prevenciones en cuanto a la credibilidad del contenido fue *triangulación "con" los sujetos*⁶⁵⁰. El momento privilegiado para la validación *cara a cara* fue el de las entrevistas individuales. La importancia de este tipo de triangulación radica, para mí, en que no es sólo una aplicación más del principio de contrastación para asegurar la credibilidad, sino que tiene profundas implicaciones ideológicas relacionadas con la investigación como *praxis*. Cuestión que tendré ocasión de subrayar más adelante. Llegaba un momento que hacía la pregunta crucial: *¿Estás de acuerdo con que tal cosa es cierta o con que tal otra está motivada por...?* En otras ocasiones la oportunidad de hablar de estas cosas comenzaba por la explicación del conjunto de ideas que yo tenía sobre lo que podía ser relevante en el MRP. Por ejemplo con José M^a Gobantes tuve la siguiente conversación:

—Si te parece te explico un poco de qué va la entrevista, aunque previamente me gustaría conocer tu opinión sobre la investigación que me he planteado sobre los MRPs⁶⁵¹.

⁶⁴⁹ Siempre hubo un tira y afloja con las Administraciones sobre los dineros. Siendo Consejero de Educación el Enrique Caldas Fernández, se creó un conflicto por su negativa a subvencionar la EVC. La respuesta fue una manifestación ante el palacete de Gobierno en la Plaza de los Patos de Santa Cruz de Tenerife. Otro momento que registra gran preocupación crematística fue después de la I EVC. Resulta curiosa la cantidad de alusiones a la búsqueda de dinero en documentos, actas y cartas. La cuestión tiene su explicación en que no había subvenciones por parte del MEC y había que sacar el dinero de aquí y de allá, como se podía.

⁶⁵⁰ Ya expliqué al hablar de las entrevistas que un método de validación del contenido que intenté en varias ocasiones, con un resultado no muy satisfactorio, fue la de dar a leer las entrevistas a los que la habían hecho para comprobar si estaban de acuerdo con lo que me habían dicho. Makarencó, por ejemplo me remitió cumplidamente corregida su entrevista, pero todas las matizaciones que hizo no afectaron sustancialmente al contenido sino que aclararon o completaron algunas frases o corrigieron algunos anacolutos típicos del lenguaje hablado. Otras personas me las devolvieron sin corrección alguna. Finalmente otras ante mi demanda de que qué pasaba con las entrevistas me confesaron que no tenían nada que añadir que, además estaban muy ocupadas, para ponerse a hacer ese trabajo. La reiteración de este tipo de respuestas me disuadió de seguir pidiendo a las personas entrevistadas que corrigieran lo que me habían dicho en las entrevistas.

⁶⁵¹ Previamente habíamos podido mantener varias conversaciones informales. José M^a, era miembro del Secretariado Insular y participaba en un Colectivo de evaluación. Nos veíamos con alguna frecuencia. Después de los Secretariados existía la sana costumbre de tomar unos vinos en alguna tasca cercana, costumbre muy apropiada para el comercio etnográfico.

—Me parece bien porque no se ha hecho nunca una investigación sobre Tamonante. Algunas personas clásicas de Tamonante deben de tener en sus cabezas la historia de este movimiento. Pero escrita y analizada, de eso no hay nada. Esto es interesante para el propio Tamonante, quizá no para la Universidad, pero para Tamonante sí es interesante. Ver, por ejemplo, la evolución de las ideas dentro del movimiento

—Hombre, yo más que una historia... no la tengo pensada como una tesis histórica. Más bien sería una indagación sobre la red compartida de discursos, sobre qué tipo de concepciones hay dentro del Movimiento sobre la escuela, sobre la educación, y también las formas de actuación. Ese entramado de concepciones, más que una historia propiamente dicha. Aunque necesariamente tendré que hacer referencias a la propia historia de Tamonante y referencias al contexto social e histórico general.

—Sí, el análisis de la evolución.

—Más que evolución, pienso en una especie de corte sincrónico. Es decir, ahora la gente que ha estado y está en Tamonante qué rescoldo de concepciones proyectan en Tamonante o creen que Tamonante ha defendido a lo largo de su vida. No sé si voy a poder reconstruir la evolución. Con respecto a lo que tú decías, yo creo que Tamonante tiene una importancia objetiva como un fenómeno que ha ocurrido entre nosotros que no deja de ser interesante, creo que, también relevante. Aunque desde la academia no se haya abordado. Pero ya empiezan a aparecer algunas tesis... Me mandaron una de Valladolid.

—¿La tienes?

—Parte sí.

—A mi me parece importante que, dependiendo del enfoque que se le dé, ya sea un análisis de la evolución de las ideas en Tamonante, en los distintos periodos por los que ha pasado el sistema educativo. Ya sea una reconstrucción histórica, ya sea un corte o fotografía final de cuales son los recuerdos o lo que ha quedado de Tamonante. Sea lo que sea, sí que es importante, porque nada de eso hay hecho en Tamonante. Tu tesis podía ser un instrumento de Tamonante, como un instrumento para Tamonante. Yo lo veo así. Puede ser un instrumento útil para la discusión, dándole la forma que haga falta. Como resúmenes. [...]

—[...] Entrando propiamente en la entrevista me gustaría discutir contigo el esquema de lo que quiero que hablemos. Parto de cuatro grandes categorías, elaboradas por intuición, a partir de lecturas de textos del Movimiento. Hay una primera discusión relacionada con el curriculum: selección y organización de la cultura, materiales curriculares, metodología, evaluación. Otra referida al cambio educativo. Otra referida al profesorado, formación, competencias, autonomía... Y otra referida al propio Movimiento como organización. Internamente cada una de estas categorías las tengo subdivididas en cuatro grandes categorías: crítica ideológica, contexto sociocultural, formación y teoría de la acción. Cuando hayamos hecho un barrido sobre estas cuestiones creo que podrás ver qué lagunas pueden existir o si te parece que hay cosas interesantes que a mi se me han olvidado...

(Entrevista con José M^a Gobantes Ollero)

Este proceso se dio en otras ocasiones, de las que mencionaré sólo algunas. Por ejemplo, la de Anselmo Fariña y la de Gonzalo Marrero⁶⁵². Javier Rapisarda durante el desarrollo de la XIV EVC se sintió entusiasmado cuando le conté que estaba tratando de estudiar a los MRPs. En el trascurso de una mesa redonda sobre el fracaso escolar, me hizo desde el público varias preguntas, que yo respondí como pude. Al finalizar el acto en el pasillo, me explicó que quería que mi voz se oyese para que se

⁶⁵² Anselmo, por ejemplo, cuando le explicaba mi hipótesis sobre la posibilidad de interpretar el MRP desde una perspectiva crítica, mantenía conmigo la siguiente conversación. Comencé yo diciendo: «—Tú me hablas de que también había toda una serie de estrategias para que la gente, los alumnos y los profesores que se iban incorporando a este tipo de proyectos tomaran conciencia de esta situación. O sea que sería el tercer nivel de lo que puede ser una teoría crítica. Y, finalmente, —te lo digo para explicarte un poco cuál es mi punto de vista, la hipótesis que yo mantengo— hay, digamos, una teoría de la acción. Es decir, no eran grupos de debate que se reunían para elaborar un texto, sino que eran grupos que hacían planes de acción. Que actuaban. Y eso lo tenían siempre claro. Entonces, si me gustaría... hombre que en cierta medida, no que me des tu aprobación sino discutir esto. O sea, ¿Tú crees que pueden existir estos cuatro niveles: un nivel de crítica ideológica; un nivel de contextualización sociopolítica (segundo nivel); un tercer nivel de contextualización sociopolítica en la que, yo no sé hasta qué punto, la gente era capaz de ver cuáles eran las condiciones estructurales de los problemas que afectan a la escuela, y que a la vez eso se combinaba con estrategias de toma de conciencia. —Sí. Lo que pasa es que a mí me parece bastante aceptable el escenario que tu planteas. Lo que pasa es que es una estructuración a posteriori. Es decir, todo esto se daba de una forma muy desestructurada. La relación con cada uno de esos niveles de los profesores era muy distinta. Había gente que por su historia personal podía tener una visión bastante acabada y con alternativas muy elaboradas con respecto a los problemas sociales, junto a otras personas que no, que convivían con ellas en estos movimientos por otro tipo de preocupaciones. Muchos de estos era porque necesitaban resolver la tremenda angustia de qué hacer con los alumnos. Qué hacer con los alumnos. Qué hacer con chicos que llegaban de un entorno culturalmente desértico a la institución escolar y no se sabe que hacer con ellos. Se veía que con los libros de texto y con los contenidos que te imponía la Administración no se podía ir a ningún lado. Y como resulta que al mismo tiempo la gente que tenía esos planteamientos políticos pues también era capaz de producir algunas recetas, que decían en aquella época que de alguna manera funcionaban, pues establecer por ahí el nivel de enganche. El esquema que tú planteas puede ser válido para el movimiento considerado estratégicamente... —¿Para lo que tú llamas “el núcleo duro” quizás? Yo en realidad estoy analizando el núcleo duro... —Sí el núcleo duro quizás. Pero que lo que era todo el Movimiento en sí era mucho más diverso. Yo creo que donde el MRP era más débil, era precisamente en su vertiente pedagógica digamos. Es decir, en el análisis de la institución escolar más allá de considerarla como un instrumento de [...]. De ahí para abajo, éramos incapaces de establecer conexiones» (Entrevista con Anselmo Fariña). Una discusión de parecidas características puede encontrarse en el largísimo preámbulo de la entrevista que le hice a Gonzalo Marrero, donde se muestra entusiasmado por la orientación de la investigación. Esta intervención, sin embargo, habría, seguramente que situarla en el debate sobre el diseño, más que en la interpretación, de la propia investigación, como hace Anselmo.

supiera que se estaba investigando a los MRPs. Daba la impresión de que se sentía muy reconfortado sabiendo que se hacía esto.

En alguna ocasión pregunté a personas de fuera del MRP sobre la relevancia de investigar el propio movimiento. Recuerdo una que fue especialmente desalentadora. En una conversación accidental con un maestro ilustrado, con el que había cursado Pedagogía, Jesús Paricio, me respondió irónicamente que cómo estaba estudiando algo así, que ese Movimiento era algo creado por la Administración y que no valía la pena perder el tiempo en eso. No fue, sin embargo, ese el tono habitual con que la gente de la profesión acogía mi elección.

Donde el proceso de triangulación con personas mostró sus posibilidades ocultas y su potencia como instrumento de trabajo, encarnado en el propio proceso de participación, fue en otro tipo de situaciones menos explícitas que las hasta ahora mencionadas. Me refiero a la utilización de situaciones de confrontación mantenidas en el seno del grupo, en distintas ocasiones —que ahora desgranaré—. Confrontaciones en función del propio proceso, que valoro de manera especial porque evidencia la versatilidad de este estrategia para garantizar la credibilidad superando el formalismo a que muchas veces se ve sometida aplicada desde fuera de los propios intereses de las personas afectadas. En algunos momentos el grupo era amigo de “controvertir”, es decir, de discutir extensa y detenidamente sobre una materia, como gusta decir el Diccionario de la Real Academia. Momento que yo aprovechaba para manifestar mis puntos de vista como un miembro más del grupo. En muchas de esas ocasiones, como un miembro privilegiado, pues el debate se hacía a partir de algún texto que los propios interesados me proponían que elaborase para que sirviera de borrador o base para la discusión.

En el *Capítulo dos*, he contado el proceso de gestación del I Congreso de Tamonante y cómo después de varios aplazamientos finalmente se celebra durante tres días en las instalaciones del INB “Pérez Galdós” de las Palmas de Gran Canaria, del 6 al 8 de diciembre de 1991⁶⁵³. Como he dicho, yo fue el autor del borrador de una de las ponencias, y aunque el debate precongresual fue muy débil, no así la discusión que se mantuvo durante su celebración. Esta situación “privilegiada” me permitió verter en el documento algunas de las ideas fundamentales que tenía sobre el Movimiento y algunas de lo que yo pensaba que debía ser sus núcleos de defensa alternativa en

⁶⁵³ Las sesiones del Congreso se grabaron en cinta magnetofónica (19 horas de grabación) gracias a la inestimable colaboración de dos estudiantes de Pedagogía, Juan y Javier. En ellas se registraron prácticamente la totalidad de los debates. Su audición muestra, en determinados momentos, la existencia de un vivísimo debate. La calidad de la grabación es algo defectuosa y finalmente no las transcribí, cuestión que lamento, porque pone de manifiesto la calidad controversista de los asistentes, a la que aludía en el texto. En el *Apéndice 44* reproduzco la Ponencia.

materia educativa y algunas de las líneas de actuación que debían ser prioritarias en sus formas de acción futura. ¿Cuáles eran las líneas más importantes de la propuesta que se debatió? El documento planteaba toda una serie de interrogantes para fomentar el debate en torno a cuestiones tales como la crisis organizativa, de elaboración, de regeneración de estrategias:

- * ¿Cuáles son las manifestaciones de la crisis organizativa? ¿Podemos inventariarlas y discriminar su importancia?
- * ¿Qué peso tienen en la crisis los factores externos?
- * ¿Qué relación guardan con los factores internos?
- * ¿Sobre qué problemas tenemos capacidad de actuar? ¿De qué manera?
- * ¿Qué metas podemos marcarnos en el terreno organizativo, con qué prioridades, en qué pasos?
- * ¿Qué prima en nuestra organización: el verbalismo? ¿el activismo?
- * ¿Qué causas nos conducen a una separación entre teoría y práctica?
- * ¿Cómo mantener una relación dialéctica viendo las mutuas implicaciones de ambos términos?
- * ¿Qué significa para nosotros "producir una reflexión propia"?
- * ¿Qué medidas podemos tomar para subsanar esta laguna?
- * ¿Qué balance, aspectos positivos y negativos, hacemos de las Escuelas de Verano de Canarias?
- * ¿Sobre qué líneas de actuación alternativa deberíamos reconducir las EVC?
- * ¿Qué colectivos o grupos de trabajo han estado vinculados a Tamonante desde sus inicios? ¿Quiénes sobreviven, quiénes no y por qué?
- * ¿Qué nuevos colectivos han surgido y cuál es su situación?
- * ¿Qué balance y qué líneas de actuación debemos defender con respecto a los colectivos?
- * Si consideramos la revista del Movimiento como una estrategia de difusión ¿En qué medida TAHOR es un revulsivo para la acción? ¿Qué balance crítico hacemos de la revista? ¿Qué propuestas podemos sugerir para mejorarla?
- * ¿Qué otras alternativas existen de estrategias de acción?
- * Las estrategias concretas de acción ¿responden en su conjunto a las necesidades y a las metas que nos proponemos y al análisis de la realidad en la que actuamos? ¿Constituyen, por tanto, un modelo coherente con nuestros principios?
- * ¿Cómo analizamos la escasa participación de nuestros afiliados en la vida de la organización? ¿a qué causas responde?
- * ¿Cómo reagrupar e ilusionar a los viejos y nuevos compañeros y compañeras?
- * ¿Qué estrategias de crecimiento planteamos?

- * ¿Estado de afiliación: cuántos, en qué años, qué ritmo, qué edades, qué sexo?
- * ¿En qué programas o proyectos institucionales o no hay gente de Tamonante?
¿qué vínculos mantienen con el Movimiento?

La discusión en torno a estas cuestiones concitó un debate prolongado que ocupó aproximadamente unas 6 horas y que más tarde se reprodujo en la discusión en pleno. A partir de este intercambio se entró a discutir algunas cuestiones de tipo más teórico: la naturaleza organizativa y social del MRP, su visión sobre la transformación del sistema educativo y sobre la naturaleza del trabajo docente y los márgenes en los que se mueve la acción crítica del colectivo. No es este el sitio para entrar en más detalles sobre el contenido reflexivo de ese debate, si lo he traído a colación es sólo para mostrar la utilización de una técnica, como la triangulación con sujetos, en el contexto de la investigación.

El utilizar la triangulación de esta manera no sólo se debió a cuestiones coyunturales de elegancia o de oportunidad: la vida acelerada del MRP impedía en la práctica irrumpir de manera extemporánea, formando, por ejemplo grupos de discusión para provecho de mi trabajo de tesis. Esto era prácticamente imposible. Su utilización digo, se debió también a la convicción de la investigación debe ser coherente con el propio proceso del grupo y estar orientada a mejorar, a incentivar, a inquirir al grupo, pero nunca a interrumpir su práctica en función de intereses extraños al propio colectivo⁶⁵⁴. Procesos parecidos, se dieron, sobre la base de documentos escritos por mí, en tres ocasiones más: en las Jornadas sobre Escuelas de Verano y Formación del Profesorado, el 17 de octubre del 1992⁶⁵⁵; en la XVI EVC, sobre la base del Documento de Conclusiones de la Escuela, en septiembre de 1993⁶⁵⁶; y en el proceso de discusión

⁶⁵⁴ Abordo esta cuestión, más ampliamente, en el apartado que sigue al actual y que he llamado *Plaza pública*, tratando de contextualizar el conjunto de la investigación como un intento, imperfecto, de realizar una indagación democrática, —en cierta medida alejada también de los estereotipos que suelen mostrar los manuales al uso— donde los aspectos de rigor metodológico estén en función de cuestiones ideológicas y políticas y no en función de su propio deslumbramiento.

⁶⁵⁵ Previamente, en el mes de abril se celebraron en la localidad de Tejina otras Jornadas de trabajo sobre formación del profesorado y CEPs, el 25 de abril de 1992, donde se discutió un extenso documento presentado por Makarencó. También fue objeto de debate la concepción que sobre los CEPs iba a defender el MRP frente a la Consejería, dirigida en aquel momento por el socialista José Antonio Déniz. Proyecto de la Administración que no paraba mientes en detalles insignificantes como la democratización de estos centros. Este fue también un buen momento para aquilatar las opiniones y los argumentos que utilizaron con profusión los presentes.

⁶⁵⁶ Aunque las cuatro situaciones mencionadas tuvieron sus particularidades, quizá merezca una mención especial el proceso de discusión generado en la XVI EVC. En cierta medida hay una concatenación de hechos que comienza en el debate del I Congreso a

del Convenio de colaboración con la Consejería de educación que culminó con su firma el 6 de mayo de 1994.

Finalmente, por lo que se refiere a la triangulación, he creído necesario introducir un cuarto tipo que denominé *triangulación "entre" personas*, para diferenciar lo que tradicionalmente se incluye bajo una única denominación como triangulación "con", "de" o "entre" sujetos. Entiendo por tal aquella que se produce por la reiteración o contraste de temas y posiciones a lo largo de las sucesivas recogidas de información por aportaciones de distintos tipos de sujetos⁶⁵⁷. En el caso concreto que nos ocupa, entre tres tipos de personas vinculadas al MRP, que reciben el nombre de

finales del 1991, continúa con las dos Jornadas de 1992, la de abril y la de octubre y culmina en la XVI EVC. De tal manera que del periodo de estancia en el campo, esa es quizá la Escuela que más debate previo tuvo. Los tres núcleos sobre los que giró pretendían ofrecer la oportunidad a las personas asistentes que reflexionaran sobre la desigualdad social en Canarias y sus repercusiones en la educación, el curriculum desde una perspectiva crítica y la formación del profesorado. Ese era el núcleo de discusión de las mañanas. Las tardes se dedicaron a la creación de grupos con vistas a consolidar colectivos de trabajo del Movimiento. El debate de las mañanas comenzaba con una exposición de personas que consideramos particularmente vinculadas a esos temas: así hablaron sucesivamente, Blas Cabrera Montoya y Santiago Magdaleno Gilsanz, Albert Sansano y Angels Martínez Bonafé. Después de la exposición los asistentes se dividían en pequeños grupos con una persona que dinamizaba y coordinaba esos grupos y debatían sobre el tema expuesto. Finalmente, la sesión de mañana concluía con un debate general, a partir de las aportaciones de cada grupo. Yo, lógicamente, asistí, cuaderno de notas en mano, a todas las sesiones y participé también en los grupos de debate. La vispera del último día nos reunimos Alicia Morales y yo, y a partir de las notas tomadas esos días redactamos un borrador de documento final de la Escuela que se distribuyó con antelación y se debatió punto por punto (puede verse el documento final en el *Apéndice 34*). El debate sirvió para precisar y ampliar algunos extremos. No se propusieron cambios sustanciales. Se añadió, por ejemplo, un conjunto de medidas en la lucha contra la desigualdad, en la crítica al modelo de formación institucional, y en la necesidad de iniciar un proceso de acercamiento entre las distintas organizaciones que trabajan por la renovación en Canarias. Lo interesante de este debate fue su carácter "masivo". En la asamblea que se discutió habría un centenar de personas.

⁶⁵⁷ El efecto que este tipo de triangulación produce sobre la credibilidad vendría a ser similar al descrito por D. Hopkins (1989) y Pérez Serrano (1990), como *saturación*. Concepto que toman de Glasser y Strauss y que ocurre cuando «no se encuentran datos adicionales para desarrollar las propiedades de la categoría» (David Hopkins, 1989: 135). En mi caso, se produjo en el transcurso de las entrevistas y conversaciones informales, al comprobar que los distintos informantes daban explicaciones redundantes con respecto al tipo de fenómenos sobre el que eran interrogados. Se producía así una especie de *saturación tautológica*, si se me permite la expresión y que me llevaba a la convicción de si distintas personas con diferentes grados de implicación en el movimiento coincidían en el análisis de determinadas situaciones, algo tendría que haber de *verdad* en sus respectivas visiones.

históricos, militantes, otros MRPs y periféricos⁶⁵⁸. El contenido de la triangulación hace referencia en este caso al análisis de la situación y no a la interpretación de los datos o a aspectos relacionados con el diseño. Pondré un ejemplo donde aparecen sucesivamente los puntos de vista de militantes, históricos y periféricos: el compromiso social y político previo de muchos de los militantes del MRP. Este aspecto está íntimamente relacionado con dos de los constructos centrales de la investigación, a caballo de los dos: la profesionalidad y el MRP como organización. Previamente a las entrevistas, sé de la militancia y de los viejos "compromisos" de muchas de las personas con las que hablo. Pero veamos en qué términos lo plantean los propios interesados:

—Hemos sido gente que no sólo a nivel pedagógico, sino después en los compromisos en los barrios, en los compromisos a nivel sindical, compromisos a niveles políticos, es decir, que la gente estaba muy liada, muy repartida en un montón de cosas. [...]

—Pero mira, yo estoy encantada con ese reparto de tareas, y reparto de poderes, también, ¿entiendes? Porque al principio lo asumimos todo. Luego [pasa un camión] se han ido decantando las cosas. Y hay quienes son más sindicalistas, quienes son más pedagógicos, que son más...

—Sí, ¿pero tú te meterías, por ejemplo, en una asociación de profesores de francés?

—No, ni hablar. [...]

—Un compromiso político, social...

—Político social, también. Por ejemplo, te digo, ese Paco Luis nos presenta a una gente en Magisterio como miembro de..., cómo se llamaba aquel partido canario... una cosa extrañísima, minúscula; pero que quiero decir que esas convicciones son necesarias saberlas para ver por qué surgió el [Colectivo Freinet] (*Entrevista al alimón con Charo Guimerá y Carmencita*)

—Yo creo que el profesorado que más curra, más comprometido, aquellos que en el 79 corrían delante de la policía han seguido corriendo en la cabeza de la renovación pedagógica, y yo creo que ese sector de profesores es el que está verdaderamente comprometido con Tamonante. Hay muchos que no tienen ficha, ni nada por el estilo, incluso ni son socios de Tamonante, y son gente que se distingue por eso, por su anhelo de renovación pedagógica y cambiar la escuela. (*Entrevista con Agapito Polo*)

⁶⁵⁸ En el *Apéndice 42* puede verse la relación de las personas que colaboraron en la investigación clasificados en cuatro categorías: *militantes, históricos, periféricos* y *otros MRPs*. Los primeros forman la muestra de personas con las que tuve algún tipo de contacto y que militan actualmente en el Movimiento; los *históricos*, son aquellas personas que militaron intensamente en otra época, pero que hoy, por diversas razones no están en la militancia activa; los *periféricos*, son un pequeño grupo de personas con las que tuve algún tipo de contacto pero que no pertenecen al MRPs. Incluyo también en el *Apéndice* el grupo de colegas a los que solicité algún tipo de ayuda y otros que colaboraron en diversas tareas y momentos. Para completar el perfil de las personas mencionadas puede verse, así mismo, el *Apéndice 2*.

—El primer contacto fue en la I EVC. Yo en aquella época aún era estudiante de Geografía e Historia, pero como militaba en un partido que había en aquella época, el P.T., y nos dedicábamos especialmente a los temas educativos. En esa época uno de los dirigentes del P.T. había publicado dos libros. Uno sobre el Movimiento estudiantil y otro sobre los problemas educativos en general, -se llamaba Enrique Palazuelos- en una editorial que tenía el partido, creo que se llamaba Editorial Crítica, por ahí tengo los libros. Una de las consignas que teníamos era contactar con los estudiantes progresistas y de hecho participé en la I EVC con un *stand* de libros, de vendedor de libros. (*Entrevista con Anselmo*)

—Yo había participado en los movimientos de revuelta universitaria y pertenecía a los grupos críticos en la Complutense, etc., pero a partir de ahí, empecé a tomar conciencia de que la crítica que hacíamos en la universidad era -que esto puede ser un poco duro- excesivamente endogámica. Efectivamente tocábamos algunas cuestiones de..., vamos, algunas manifestaciones de obreros, etc., pero era fundamentalmente un planteamiento de dentro de la universidad. (*Entrevista con Gonzalo Marrero*)

—Desde que yo la recuerdo, desde EGB y demás, desde que estudié en EGB, siempre era pues, una persona inquieta. Quiero decir, el típico delegado de clase, o de la junta de no sé qué... Luego en el instituto, lo mismo, representante de alumnos, y no sé qué historias. Aula de Cultura, periódico del instituto; este tipo de cosas. Y en Magisterio. [...] Cuando llegué a La Laguna, no tenía claro el si por Filología Hispánica, y de más, o por Magisterio. Al final me decanté por Magisterio, con la idea luego de hacer el puente, pero bueno, eso se quedó aparcado. Y en Magisterio seguí esa trayectoria. O sea, estuve varios años, pues eso, llevando el aula de cultura...; fui representante de los alumnos en el Claustro Constituyente de la Universidad. Entonces estaba mucho en toda esa movida política, cultural y tal. Recuerdo incluso que dentro de esa movida, ya tenía bastante inquietud, por lo que podíamos llamar la renovación pedagógica. Recuerdo que desde el Aula de Cultura, organizamos bastantes actividades de lo que podríamos llamar renovación pedagógica. Yo recuerdo que cuando Harimaguada estaba empezando y demás; cuando estaba empezando, [...] contacté con ellas, y las llevamos a Magisterio a dar un curso a los alumnos. Y lo mismo pasó con Jesús Manso [...]. Entonces, desde antes de terminar Magisterio, ya eran dos referentes para mí, tanto "Tamonante", como el STEC. Además, estaban cerca de la Escuela de Magisterio, varias asambleas del sindicato y tal, pues se celebraban por allí. También fue un elemento, el hecho de Humberto. O sea, Humberto, era de mi pueblo, y aunque yo no lo conocía a él, recuerdo concretamente, una entrevista que le hicieron por la tele, en una Escuela de Verano muy antigua [...]. El hecho, es que eso. Que yo veo a Humberto por la tele, hablando de la Escuela de Verano y de "Tamonante". (*Entrevista con Raúl*)

—Yo viví las Escuelas de Verano en Madrid, todas aquellas de la fase de Acción Educativa, en la Universidad Complutense de Madrid, en los años 79, 80, 81, 82, esa es un poco la experiencia. [...] Sí, sí. Aquel movimiento un poco autogestionario, y tremendamente político de aquellos años setenta y tantos, y luego, el reciclaje que ha habido de todo el movimiento. [...] Sí, yo de la trayectoria que te he contado, y hablando de grandes proyectos, al proyecto de Madrid, el taller de pedagogía

que supuso conectar con 400, 500 profesores en los barrios del Sur Oeste y marcar, quizás una línea de alternativa, como la que venimos comentando antes, contra lo que vivíamos, contra el modelo de escuela que se nos imponía, yo creo que ese es un gran momento. (*Entrevista con Florencio Luengo*)

—Yo nunca estuve metido en ningún movimiento cristiano, pero simpatizaba con ese movimiento cristiano. Con Falcón, que estaba en la CANC, con Oswaldo, con Víctor... Y entonces yo; o sea, lo que siempre oía allí, es que eran argumentos más anarquistas, o más ácratas que iban muchas veces, en contra de los partidos. En la línea esa. [...] Sí, más en línea autogestionaria y tal. Y yo sin haber estado, nunca, en ninguna estructura de partido, pues por todas estas amistades y tal, tenía cierto rechazo. La primera vinculación de tipo orgánico fue cuando en la transición, la *Platajunta* y aquella época, se creó en el Noroeste, una cosa que se llamaba *Plataforma Democrática del Noroeste de Tenerife*. Y entonces, pues bueno, allí conoces a Martín; iba gente que iba por ser más de partido, y otra gente que decidimos, allí, entrar más en una línea autogestionaria, independiente, pero decidimos que había que colaborar con aquella movida. Luego sí. Ya poco a poco hay un momento en que vemos necesaria la participación en..., en meternos en partidos. Y ya, ahí yo entro en la época previa a la UPC. [...] Asamblea Icodense, esa se la cepilló el PSOE metiendo unas cuantas personas, y como la gente, pues sí, mucha autogestión, mucha tal, pero no había unas líneas ideológicas más o menos definidas, se iba al traste todo aquello. Entonces, fue una época de tratar de conjugar la autogestión y cierta rigidez partidaria. (*Entrevista con Manolo Borges Ripoll*)

—El Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza ha sido fundamental para el nacimiento, el impulso y el desarrollo de la Escuela de Verano en Canarias. Eso, vamos, la historia tiene que hacer justicia en ese aspecto. O sea, yo recuerdo unas jornadas una vez en Sevilla de investigación en la escuela, en que Fabricio Caivano, en una mesa redonda, no es que arremetiera, pero sí fue muy crítico con organizaciones sindicales y la renovación pedagógica, y me acuerdo que la sorpresa que se llevo una amiga mía, porque yo me levanté y le pegué un baño, que el tío se iba a ir y se volvió para atrás y se subió al escenario y dijo: "sí, sí, sí, esta compañera que acaba de intervenir tiene razón". Y lo que hice fue una defensa, a ultranza de lo que habían sido los movimientos sindicales en relación con los movimientos de renovación pedagógica. Porque yo no me puedo olvidar de que las primeras reuniones, que yo asistí, de Escuela de Verano era en los locales del STEC. Que gente del STEC se reunía en la Escuela de Verano. Que Escuela de Verano tomaba materiales, personal, todo del STEC. Es que separar esas dos entidades me parece absurdo. Que ahora estén separadas me parece lógico. O sea, porque el propio movimiento sindical ha tomado una línea, y además creo que es saludable para el movimiento de renovación pedagógica el que el MRP "Tamonante" pues tenga una trayectoria distinta de la que puede tener el sindicato o los sindicatos. Me parece lógico, pero en aquellos momentos, que estamos hablando de la transición democrática, con muchas dificultades, y todavía de libertad, etc., etc. Me parece que es lógico que estuvieran juntos. (*Entrevista con Natalia Álvarez*)

—Pero fue por una cuestión más bien política por la que yo me fui a hacer Magisterio. Político, cultural. Porque hacía falta gente titular para las Ikastolas. Porque en aquella época eran clandestinas y había muy poca gente titular. Hacía falta títulos. Entonces entre mis hermanos y tal, y la cuestión que hay que salvar la cultura vasca

y había que ir a por todas a pesar de Franco, pues nada, me animé a hacer Magisterio. (Entrevista con Edurne)

—Yo en realidad comencé con una tarea política. La creación del Colectivo Mujer y Educación fue una decisión desde mi militancia política. En aquellos años estaba en el MIRAC-PUCC. Yo estaba estudiando Químicas y me pasé a Magisterio. Entonces, desde el partido nos planteamos cómo podíamos trabajar en Magisterio, y yo estaba en la Secretaría de la Mujer cómo podíamos trabajar el tema del Feminismo en la realidad de la Escuela de Magisterio. Entonces nos planteamos crear un colectivo que a su vez, en principio no estaba ni claro que se fuera a vincular al Movimiento de Renovación Pedagógica, sino que era el empezar a trabajar el tema de la mujer en la Escuela de Magisterio. (Entrevista a Mary Bolaños)

Las trayectorias personas de militantes e históricos vinculadas a militancias —sindicales, políticas, culturales— anteriores o simultáneas al MRP, parece ser una constante. Incluso, entre los periféricos: Manolo Fernández, por ejemplo, un periférico nato, me contaba que habían montado la Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal, para tener una cobertura legal y siempre fue conocida su militancia en el PC; lo mismo ocurría con Domingo Méndez, un bolchevique convicto y confeso; Pepe Trujillo, que procedía del maoísmo. Entre los miembros de otros MRPs, la historia se repetía, abriéndose el abanico a una amplia gama de “sensibilidades” y procedencias: nacionalismo de izquierdas, cristianos de base, MC, LCR, acracias diversas... Podía pues tener todo un conjunto de indicios para sostener que, desde distintas posiciones en el MRP, coincidían en apuntalar la credibilidad sobre una proposición central, donde tomaba cuerpo la coherencia entre los sujetos. La proposición podría formularla así: la dirección del MRP y parte de su militancia más activa procedía de compromisos político-sociales y, por tanto la orientación política del Movimiento se debía, en parte, a la procedencia de las personas que lo alimentaban con su presencia.

Pero el proceso de validación tenía, así mismo, que ver con la denominada por E. W. Eisner (1979), *corroboración estructural* (i): «La corroboración estructural es un proceso que busca datos o información y utilizarlos para establecer vínculos y eventualmente para crear un todo que se sostenga en las unidades de indicios que lo componen. Los indicios están estructuralmente corroborados cuando los indicios se validan unos a otros, la historia se sostiene, las piezas encajan, tienen sentido, los hechos son consistentes» (E.W. Eisner, 1979: 215). Este proceso de comprobación y comparación es el que intento realizar en el capítulo cuatro de este trabajo, en el que relaciono las concepciones que tiene el colectivo en torno al curriculum y el cambio educativo, dentro de un tipo particular de profesionalidad docente. Concepciones que se amparan en una práctica organizativa peculiar, el MRP, para desarrollar una acción colectiva de corte crítico. A ese capítulo remito para comprobar si realmente logro mostrar evidencias suficientes de que el conjunto de los datos obtenidos, convergentes o divergentes, forman una estructura que se sostiene y si, por lo tanto puedo

hablar, como creo, de que la investigación tiene como rasgo de credibilidad la corroboración estructural. Mi impresión es que forman "toda una pieza", una "totalidad persuasiva" (F. Angulo Rasco, 1990: 107)

Por último el trabajo también quería establecer la denominada *adecuación referencial* (j). Es decir, el recurso a las referencias empíricas a lo largo de las descripciones, análisis e interpretaciones, que permitan su inspección crítica. He cuidado de manera casi obsesiva el dejar referencias, huellas, de fuentes distintas, e infinidad de detalles, recogidos a lo largo del trabajo de campo y reflejados en el informe final. Su presencia me parece que ha sido una constante a lo largo del trabajo. Desde el *Capítulo I*, a este árido capítulo de metodología, casi no hay página en que no haya incluido un texto, una voz, un acontecimiento. Su profusión puede resultar seguramente farragosa para el lector, pero necesaria si se quiere dar verosimilitud a lo que se cuenta y permitirle también acompañar su lectura de una mirada que escruta con igual intensidad que la mía. La utilización de esta estrategia de credibilidad ha tratado también de ser una forma de "anclar" la corroboración estructural en la realidad y no en la ficción.

6. Plaza pública

La investigación participativa vive todavía, más del entusiasmo que del fundamento teórico. Algunos simplemente se refugian en el materialismo histórico, transformándolo en una "receta culinaria"... La participación no elimina el poder, sino que busca una participación democrática al mismo.
Pedro Demo, 1985

Me propuse dudar de todo lo que hacía. ¿Este trabajo había sido en realidad un espacio público transitado, cuando menos, por las personas investigadas, o fue quizá un *coto vedado*, un espacio donde estuvo reservado el derecho de admisión? He hablado, con anterioridad, de la presencia en la investigación etnográfica de la doble hermenéutica. Esta cuestión atestigua la condición ambigua del investigador. Pone de manifiesto la existencia de dos lógicas, la lógica de la investigación y del investigador, y la lógica de los agentes y de la situación social. Lógicas que no siempre coinciden. El investigador se encuentra atrapado entre la necesidad de hacer avanzar su investigación, es decir de buscar el sentido de la misma y la urgencia de los compromisos que inevitablemente asume en el transcurso de su estancia en el campo. Hacer coincidir las dos lógicas es el ideal al que ha aspirado la investigación temática, democrática o colaborativa.

En varias ocasiones he planteado también, no sólo la necesidad de que la investigación educativa en general se aborde como una praxis, sino que incluso me he arriesgado a proponer esta tesis como un intento de investigación democrática y participativa. Trataré de explicar en qué medida esto ha sido sólo un desiderátum o una práctica encarnada en hechos concretos.

Antes, no obstante, quisiera alejarme de aquel otro cliché al uso en muchas investigaciones que introduce la "información" a las personas investigadas como un requisito de buenas maneras, pero que no tiene repercusión alguna en la propia investigación y que suele abordarse en un desamparado epígrafe bajo el título: "Ocasiones y procedimiento de información a los participantes de los hallazgos de la investigación". Esta es quizá una forma atenuada, pero puramente formal de no "participación". En ella, realmente, los actores sociales no tienen nada que decir. Las personas

investigadas son una especie de residuo molesto... Hay otra versión, puramente instrumental de la participación, pero quizá más perversa: es aquella que utiliza los propios juicios de las personas que colaboran o que son investigadas, como mecanismos de *feed-back*, como artificio meramente técnico relacionado con la validez interna de la investigación. Pero los investigados siguen sin tener voz, ni acceso al núcleo central de la investigación, que se decide al margen de su voluntad.

Yo, en este trabajo, me decanto abiertamente por una posición participativa. Posición defendida desde una perspectiva crítica. Haciendo una apretada síntesis, las tesis en torno al carácter comprometido de la investigación desde esa perspectiva, se centra en las siguientes proposiciones: la participación de las personas investigadas no es una cuestión, ni exclusivamente protocolaria, ni meramente técnica, sino un requisito moral y político; la participación es un requisito imprescindible para que la teoría crítica tenga carácter práctico, es decir, para que contribuya a la mejora de las condiciones de vida de los participantes, para que incremente los procesos de ilustración, capacitación y emancipación; la construcción de conocimiento científico y la acción política no son dos esferas separadas de la vida humana; el carácter instrumental de la ciencia moderna atribuye la comprensión y la manipulación de las variables sociales a grupos particulares legitimados para hacerlo: la comunidad científica.

Extrapolando la tesis de Adela Cortina (1990), al campo de la investigación, la concepción participativa pone de manifiesto el carácter contradictorio de la democracia. La democracia es, en nuestro entorno, casi exclusivamente un sistema o mecanismo para la toma de decisiones sobre quién ejerce el poder. Sin embargo la democracia como aspiración moral, supera el concepto de mecanismo o artificio, para convertirse en un modelo de organización social⁶⁵⁹. Este sentido participativo de la democracia debería estar presente en la investigación.

La traslación al terreno educativo de estos principios ha hecho que aparezcan en el panorama de la investigación educativa de las dos últimas décadas corrientes que entienden la participación como una cuestión ligada al problema de la distribución y acceso al poder, y a la necesidad de democratización y participación social. Sobre las

⁶⁵⁹ Lo decía también José Vidal Beneyto (1994), hablando de las paradojas de la democracia. De las siete paradojas que desgana, dos hacen referencia a la democracia como participación. La primera alude a la *extinción de la presencia de los ciudadanos en la democracia*, pues paradójicamente la extensión de los derechos y libertades no lleva a una presencia más efectiva de los ciudadanos, sino que las prácticas ciudadanas se constriñen y quedan reducidas a la ritualización del voto, a la "oligocratización" de los partidos, a la atonía ciudadana. La segunda paradoja, denuncia explícitamente el hecho de que este modelo de democracia no funciona sobre la participación, sino sobre la *intensificación de sus funciones de legitimación y control*. Esto no ha impedido que los políticos sigan funcionando sobre presupuestos en crisis -como la participación- cuando, de hecho, rebajan la función de la democracia a los aspectos mencionados de legitimación y control.

dificultades prácticas de plasmar estas intenciones en proyectos concretos impregnados por principios, nos habla la propia dificultad de encontrar experiencias de transformación social emancipadoras dentro de nuestra propia sociedad. Los poderosos mecanismos de reproducción social, generadores de consenso sobre el *statu quo*, no nos pueden hacer olvidar las posibilidades, limitadas sí, pero reales, de generar espacios de resistencia y contra hegemonía frente a las corrientes dominantes. José Gimeno, decía que

sería irreal, determinista y abocado al pesimismo concebir un sistema de correspondencias perfectas sin contradicciones, donde cada nivel de realidad (sistema social, sistema educativo, instituciones escolares, formación del profesorado, profesores concretos, práctica pedagógica) reproduce inexorablemente y de forma mecánica las estructuras más inmediatas en las que se inserta. Entre esos niveles se dan contradicciones y se generan espacios para contrarrestar intereses y prácticas dominantes. (J. Gimeno Sacristán, 1990: XV)

Las prácticas de resistencia permanecen casi invisibles, no tienen el poder de divulgación de los medios de comunicación, clausurados e inasequibles a la ciudadanía, a la masa. Pero trabajan como el viejo topo en la entraña misma de la realidad o quizá utilicen la estrategia del caracol.

La realización de una tesis en un contexto académico como el nuestro introduce nuevas limitaciones de tipo institucional a las posibilidades de plantear procesos abiertos de investigación participativa. Esa es mi experiencia. Pero también creo que algunos planteamientos de cómo debe ejercerse la ortodoxia de la participación responde más a visiones externas y estereotipadas que a formulaciones contrastadas desde la práctica de la investigación participativa⁶⁶⁰.

Quiero con esto, evidentemente, curarme en salud. En este sentido defiendo algunos rasgos que sí incluirían este trabajo dentro de la caracterización general a la que me adscribo. Entiendo que la base de un compromiso participativo está en la participación en los procesos reales del grupo, no en la asepsia de los procesos formales entendida fuera del contexto concreto en que se produce la investigación. Por

⁶⁶⁰ Por ejemplo Margarita Bartolomé Pina, reproduce un cuadro de Ward y Tikunoff (1982) que puede servir de ejemplo a lo que digo. Dibuja la secuencia de los niveles de participación del profesorado en una investigación en el siguiente orden: Los participantes en la investigación colaboran con el investigador formulando cuestiones de investigación; elaborando o proponiendo procedimientos de recogida de datos; recogiendo datos; analizando datos; interpretando e informando de los resultados; y utilizando los resultados. Las condiciones previas para que esta secuencia pueda ser llevada a la práctica son realmente excepcionales. De ahí el carácter académico que, por ejemplo en nuestro País, tiene algunos intentos de Investigación-Acción, donde, muchas veces se ha confundido el proceso formal de investigación con los procesos reales que se dan en contextos prácticos (ver Apéndice 51).

ejemplo, yo he participado en muchos de los rituales del grupo, en múltiples procesos grupales, en infinidad de discusiones y negociaciones, inseparables del objeto de investigación. He estado inmerso en la vida del grupo. Esto quiere decir que no he planteado los problemas de investigación que aparecen en esta tesis como fruto de una invención personal más o menos ingeniosa o acertada, sino como resultado de la interacción con el propio grupo. No podía ser de otra manera, yo no podía presentarme al grupo y decirles que me hicieran sugerencias sobre una investigación que estaba haciendo sobre ellos. Eso no hubiera funcionado. Entre otras cosas, supongo que me dirían: "si tienes que hacer una tesis, ese es tu problema no el nuestro". Esta tesis es, en gran medida, el resultado de la participación en los procesos reales del grupo⁶⁶¹. Muchas de las cosas que aquí aparecen son el fruto de una colaboración democrática. Esta experiencia me lleva precisamente a cuestionar la investigación participativa que se plantea en muchos textos, como una participación conceptualizada y estereotipada de los procesos formales y no de los procesos reales. (ver *Diario*: 15/9/94)⁶⁶²

⁶⁶¹ Lo cual no quiere decir que la investigación, el proceso de investigación sea igual al proceso social real. Lo que insinúo es que el proceso de investigación para que sea realmente democrático no puede ser independiente del contexto de la propia investigación. No es una persona la que interroga y otras las que responden. La propiedad intelectual individual de un trabajo de investigación de estas características resulta cuando menos dudoso. No se puede hablar impunemente de investigación participativa.

⁶⁶² Wolcott (1993: 130) alude a los desastrosos investigadores de campo, autosuficientes y engreídos y que se ganan sin esfuerzo la antipatía de las personas con las que trabajan, «detestables trabajadores de campo» los llega a calificar, pero eficaces, que producen buenos trabajos etnográficos. Argumenta así que la investigación no es una cuestión —exclusivamente— de buenas maneras. Frente a esa especie, menciona a otra —en la que inevitablemente me siento incluido— vencidos «por cuestiones personales, éticas y humanitarias que realmente no les permitían producir los informes que se esperaba que escribieran».

7. La escritura

Cuando hemos terminado de leer *El proceso* no somos la misma persona que antes (y seguramente tampoco Kafka después de escribirlo).

Ernesto Sábato, *El escritor y sus fantasmas*.

Llegado a una edad en la que me parece más digno cultivar ilusiones que veleidades, me he resignado al destino de escribir según mi propia indole.

A. Tabucchi, 1984

Nada más sutil que la recomendación de ser claro para, al menos parecer verdadero. La recomendación de escribir de forma sencilla, normalmente dicha con resentimiento, adquiere su máxima autoridad cuando se dice de esta manera.

W. Benjamin

Recuerdo con nitidez las clases de caligrafía de mi infancia: el tintero de porcelana encajado en un redondel de la parte superior de aquellos sufridos pupitres, que más parecían inofensivos ingenios medievales de tortura: la tinta azul, el palillero, el plumin, los cuadernos pautados; el incesante ir y venir de la mano para mojar: de la planilla al tintero, una y otra vez; los trazos finos y gruesos, las vírgulas... Esa fue mi primera experiencia de escritura. No recuerdo qué escribía, ni qué me decían mis maestros —nunca tuve una fugaz maestra—, sólo recuerdo que era un momento apacible donde la laboriosidad únicamente se veía alterada por el cataclismo esporádico de algún tintero que saltaba por los aires. Mantengo en la memoria el dibujo de las letras: la "P" mayúscula me gustaba mucho. La hacía muy historiada, con volutas; la ese, la cu... Y siempre la mirada sobre el modelo del primer renglón, en todo su

perfección, inimitable. Frente a esta poderosa experiencia física las otras han desaparecido. Recuerdo con espanto los dictados y de las cientos de redacciones que debí hacer no tengo la más leve noticia, ni siquiera el orgullo de un epíteto.

Ya de maestro "inventé" un método de urgencia, para redimir casos imposibles de escritura con niños y niñas de Segunda Etapa de EGB. A esas alturas de la escolaridad la escritura se da ya por aprendida. Según esta regla empírica los que escriben mal, normalmente empeoran con el paso del tiempo. Coincide, además, que los malos calígrafos suelen ser los más torpes de la clase, los que peor letra tienen y los que peores notas sacan, que normalmente coinciden con los más díscolos, que normalmente son los que fracasan. Mis sujetos experimentales eran precisamente estas almas arruinadas, víctimas sistemáticas del desprecio caligráfico de sus profesores, alguno de los cuales llegaba a arrojar al suelo sus cuadernos, para teatralizar el insoportable delito de escribir mal. El método me daba muy buenos resultados y en un mes llegaban a transformar los indescifrables jeroglíficos, en una letra clara y rotunda o por lo menos a vislumbrar la esperanza de una futura restauración. La mirada de agradecimiento de estos malos escritores no se me ha olvidado.

Tengo, pues, una experiencia casi manual del acto de escribir, aunque la letra, con el tiempo y la llegada de los ordenadores, se me haya deformando paulatinamente. Ya no hago esos de pendolista, ni filigrana alguna. La afición por la escritura como forma de expresión llegó después: de adolescente escribí un interminable diario durante más de dos años, que afortunadamente nadie leyó y que debí perder en alguna mudanza. Más tarde, a los veinte, combinaba los estudios de filología inglesa y mi admiración por John Donne, Wordsworth o Gerard Manley Hopkins con la escritura de poemas, que aún conservo para mi sonrojo sepultados en un cajón. Por entonces, poder leer —con enorme dificultad— a E.E. Cummings o a T.S. Eliot, en inglés, nos daba un aire de superioridad con respecto al resto de los mortales, difícilmente soportable, supongo. En compensación, con el paso del tiempo, me encapriché por las dimensiones abstractas de la escritura⁶⁶³. Pero nunca la escritura deja totalmente de ser

⁶⁶³ En mi búsqueda perseverante de la sabiduría, estéril quimera ilustrada, he estudiado muchas cosas inútiles. Así comencé los estudios de Filología en el año 1969 y los abandoné en 1973 para hacer la mili. Las clases las daban generalmente unos señores muy mayores que dictaban plumizas toneladas de apuntes. Pero escribir, escribir, los alumnos escribíamos poco. Por aquel entonces la licenciatura de Filosofía y Letras constaba de dos años comunes a partir de los cuales se optaba por una de las especialidades, que en La Laguna eran particularmente limitadas: Románicas, Filología Inglesa e Historia eran las únicas posibilidades. Cuando yo comencé, la gente hablaba de un profesor que se había marchado hacía poco —en Canarias, los buenos profesores siempre fueron aves de paso— y que, al parecer, había dejado una impronta muy grande. El profesor en cuestión se llamaba Emilio Lledó. No pude, pues, asistir a sus clases. Tuve, sin embargo, la oportunidad de asistir, durante dos años —confieso que con excesivo de fervor— a las clases de Javier Muguerza.

algo físico, que requiere esfuerzo, inervación y una buena musculación lumbar. Al tiempo se complica con estados mentales fluctuantes: inspiración, lucidez, bloqueos lamentables, lagunas, destellos, hipercorrección, embotamiento.

Esta tesis tardía ha sido un agotador e intenso ejercicio de escritura. Me gustaría hablar de esta experiencia, no sólo como una experiencia física, sino de la escritura como una experiencia poliédrica: una experiencia intelectual; una ejercicio de

En los comunes Don Jacinto Alzola, abogado y licenciado en clásicas, discípulo aventajado de Jiménez de Azúa, jurista y prohombre de la II República, nos daba unas extrañas clases de latín. Después he comprendido por qué era un latín tan especial. La base del trabajo en clase era la traducción de fragmentos de textos latinos clásicos. Pero él hacía unos prolongados circunloquios históricos para situar en su contexto los mencionados fragmentos, de manera tal que a duras penas se llegaba a la traducción. Con los años llegué a comprender que lo que le apasionaba era la historia de Roma como metáfora de la Dictadura, la República, la ciudadanía, las leyes y la representación popular. Más tarde, también, me enteré que pasó enormes penalidades después de la Guerra Civil como huésped involuntario en campos de concentración franquistas. Más explícito sobre la situación política fue otro queridísimo profesor, que gozaba del común beneplácito de la izquierda, José Luis Escohotado. Su asignatura muy peculiar, pertenecía a la especialidad de Historia, pero allí asistía una barahúnda de gente como si se tratara de un acto religioso. Se explicaba marxismo disfrazado de sociología crítica o sociología crítica *sub specie* marxista. Eran unas clases vivas, colmadas por los debates, intensamente políticas, una especie de espacio de libertad milagrosamente respetado por las autoridades académicas. No sé por qué razón, terminados los comunes, opté por la especialidad de Filología Inglesa. Filología era un marasmo, con la excepción de Javier Coy que por entonces manejaba con el mismo virtuosismo la literatura americana y la cazoleta de su pesada pipa. Filología más que una carrera me parecía una excentricidad. Compaginé esos estudios con algunas asignaturas de Románicas, sobre todo teoría literaria o crítica literaria que por entonces la impartía Don Gregorio Salvador Caja. Así que nunca supe muy bien qué pintaba yo estudiando Filología Inglesa. La recuerdo como una experiencia muy poco estimulante. De todas formas, por aquellos años la universidad tenía otros atractivos y una vida cultural y política paralela y ajena a la intriga universitaria propiamente dicha. La Laguna era la única universidad de la Islas Canarias y prácticamente el único reducto de actividad antifranquista de la sociedad isleña. Pero se escribía poco. No sé si pensaban con Don Camilo José —personaje por el que siento pocas simpatías— que «entre los españoles —e históricamente— el escritor es en principio, un presunto hereje combustible cuya sola presencia debe evitarse. Consecuentemente con este criterio los planes de enseñanza dan de lado cada vez más a la literatura —y a las humanidades en general— en aras de un saber pragmático y confundidor que vacía de ideas la cabeza del educando, una cabeza sin ideas, se piensa, es más útil al manso procomún que una cabeza con ellas» (En F. Lázaro Carreter, 1974: 216). Cuando en el año 1981 comienzo los estudios de Pedagogía, la cosa fue radicalmente distinta. La base de estudio de la mayoría de las asignaturas la constituía la elaboración de ensayos y trabajos monográficos. Y ahí es donde la escritura, nuevamente, se convirtió en una experiencia realmente apreciable. Ahora que lo pienso, ¿de dónde sacaban tiempo los profesores para leer tantos folios, seguramente insufribles? Un último reconocimiento: desde la lúcida vejez de D. Francisco Ruiloba Palazuelos —exdirector de la Escuela de Magisterio de La Laguna, maestro y amigo— recibo también, amables consejos que van más allá de la escritura. Últimamente elogiaba mi tardanza y lentitud en acabar este trabajo y me estimulaba para que no tuviera prisa. Recomendación que sigo con estricto celo.

reflexividad sobre el propio trabajo; un juego; e, incluso, como una experiencia estética. También, cómo no, una forma de pisar el umbral de un cierto sufrimiento: un ejercicio en ocasiones mortificante y en ocasiones exultante. Porque aunque parezca una obviedad, al final, todo trabajo de investigación hay que escribirlo. Y ahí se produce un fenómeno sumamente curioso: de nada valen las decenas de borradores; todo hay que volverlo a escribir, a rescribir; hay que rehacerlo todo nuevamente; recomponer el puzzle, el espejo del que hablaba Natalia Ginzburg:

Siempre he tenido la sensación de encontrarme en las manos con añicos de espejo, y sin embargo conservaba la esperanza de acabar por recomponer el espejo entero. No lo logré nunca, y a medida que he seguido escribiendo, más se ha ido alejando la esperanza. Esta vez, ya desde el principio no esperaba nada. El espejo estaba roto y sabía que pegar los fragmentos era imposible. Que nunca iba a alcanzar el don de tener ante mí un espejo entero⁶⁶⁴.

La escritura especular, como reflejo exacto de la realidad es una quimera inalcanzable. Borges explicaba que son dos tiempos, dos realidades distintas y distantes. Tuve presente este doble juego: es imposible reconstruir el espejo; una cosa es lo que se ve, se toca y se escucha y otra muy diferente la escritura de la experiencia de campo. La historia y la metahistoria de la escritura es también proteica, pero normalmente está ausente de nuestros textos. Los científicos sociales o los aspirantes a serlo, escribimos. Siempre tenemos algún compromiso pendiente relacionado con la escritura. Pero se escribe poco sobre la propia experiencia de escribir.

Esta ausencia llevó a Hammersley y a Atkinson (1994: 228) que consideran la redacción de una etnografía como una de las principales fases de la investigación, a lamentar con desazón que, "sorprendentemente, aunque sea tan importante, poco se ha escrito sobre el tema". La literatura etnográfica certifica la diferencia entre informes de investigación convencional e informes de investigación etnográfica⁶⁶⁵. Es difícil eludir las diferencias de bulto existentes entre los dos tipos de informes. Los de corte cualitativo emplean una estructura narrativa distinta, mucho más flexible e imprevisible y los informes de corte más experimental y racionalista suelen estar estructurados narrativamente siguiendo un patrón bastante generalizado. Lo mismo ocurre con el estilo narrativo, mientras uno es más impresionista, informal y personal o cargado de

⁶⁶⁴ Citado por Carmen Martín Gaité (1992), en *Nubosidad variable*, página 7.

⁶⁶⁵ El ejemplo extremo podría ser el de Newby ante la imposibilidad de integrar en un mismo informe la información etnográfica y la de formato tradicional o convencional. En la redacción final tuvo que prescindir de los datos obtenidos de la observación participativa porque chocaban con el estilo literario y el tipo de redacción que requería el informe procedente de los resultados de una encuesta. El estilo literario determinó fuertemente el tipo de informe (en Hammersley y Atkinson, 1994: 227-228).

autoría, el otro tiende a lo impersonal, lo objetivo adoptando un estilo formal o académico. ¿Por qué, por ejemplo, suele estar ausente del acartonado estilo racionalista la ironía? ¿no es acaso un fino instrumento de la inteligencia y del estilo? El léxico refleja también dos universos distintos en la forma de aproximarse a la realidad.

Por ejemplo, desde un punto de vista formal destacaría como elementos presentes de la escritura de este trabajo, el léxico y quizá también, la adjetivación. En el léxico hay muchas concesiones al lenguaje académico —aunque intenté contar las cosas de "otra manera"— y una irrefrenable devoción hacia el diccionario, que no debería entenderse como pedantería, sino como reminiscencia del maestro de escuela que llevo dentro. El texto bascula entre el deseo de alejarme del estilo académico al uso y la inevitable utilización de una terminología académica y farragosa. Abuso, quizá, de ese lenguaje que en cierta medida detesto, pero que llevo incorporado como una prótesis. He hecho un gran esfuerzo por evitar lo que llamo *el texto intercambiable* de los pedagogos, que da igual que lo escriba manganito o fulanito, porque siempre suena igual. Recelo del desaliño estilístico, del lenguaje de esparto.

Decía que he procurado acentuar la adjetivación del texto. La adjetivación tiene para mí la posibilidad de matizar hasta el infinito las proposiciones que hago. He pretendido también hacer una narración etnográfica en que no falte la ironía y en la que haya una buena dosis de metáforas. Dos elementos claves en la actividad narrativa. Metaforismo y coloquialismo, he ahí dos de las polaridades en las que se mueve el lenguaje de la etnografía: forzar determinadas imágenes para aproximarse de forma sorpresiva a la realidad, hablar con el lenguaje que hablan las personas cuya realidad se investiga.

Me hubiera gustado tener también el don de la brevedad y la concisión. Aunque amo las frases cortas y los párrafos ni cortos ni largos. Quisiera huir del barroquismo, pero me doy cuenta de la lentitud con que expreso las ideas, que muchas veces necesitan largos párrafos para aflorar o desvanecerse. J. L. Borges, en el prólogo a su libro *Elogio de la sombra*, ofrece un ramillete de consejos —de astucias— para transgredir, reflejo de su «ceguera visionaria» que dijera Eduardo Mazo, que me gustan como preceptiva, o como estética, de la que aún estoy a años luz:

No soy poseedor de una estética. El tiempo me ha enseñado algunas astucias: eludir los sinónimos, que tienen la desventaja de sugerir diferencias imaginarias; eludir hispanismos, argentinismos, arcaísmos y neologismos; preferir las palabras habituales a las palabras asombrosas; intercalar en un relato rasgos circunstanciales, exigidos ahora por el lector; simular pequeñas incertidumbres, ya que si la realidad es precisa la memoria no lo es; narrar los hechos (esto lo aprendí de Kipling y en las sagas de Islandia) como si no los entendiera del todo; recordar que las normas anteriores no son obligaciones y que el tiempo se encargará de abolirlas. Tales astucias o hábitos no configuran ciertamente una estética. Por lo demás descreo de las estéticas; varían para cada

escritor y aun para cada texto y no pueden ser otra cosa que estímulos o instrumentos ocasionales. (J.L. Borges, 1980: 351-352)

Aunque parezca un impudor he escrito la tesis en primera persona. Al margen de la literatura y del periodismo de opinión, no abundan los textos cargados de auto-ría.

Vivimos en una tradición de escritura despersonalizada. Asociamos la claridad de la información con el tono impersonal y neutro. Hemos aprendido a evitar el yo y el tú en los textos. Los sustituimos por circunloquios y frases pasivas creadas para la ocasión. Cuando encontramos formas personales en un escrito supuestamente "científico", fruncimos el ceño: suenan mal, dudamos de la calidad de la prosa e incluso desconfiamos de la objetividad del contenido. Turk y Kirkman explican que la literatura científica inglesa de antes del siglo XIX utilizaba a menudo pronombres personales. Pero que, cuando se impuso el estilo formal victoriano [sic], el tono impersonal se convirtió en una norma estricta para cualquier escritura intelectual, y que esta tendencia ha sobrevivido hasta nuestros días en los textos científicos. Quizás nuestra sensibilidad tenga las mismas raíces y entronque con esa tradición científica occidental. (D. Cas-sany, 1995: 204)

Frente a aquellos escritos, pues, en los que resulta imposible establecer la personalidad del narrador, el punto de vista en el que se sitúa, el lugar de donde procede su voz, éste reivindica su rostro y su identidad. No sólo por una cuestión de estilo, sobre la que se puede frivolar más o menos, sino por una cuestión de principios. La reivindicación de la autoría no cumple sólo una función puramente estilística o comunicativa —que también— sino que además trata de significar la imposibilidad de separación entre sujeto y objeto en las ciencias sociales, liberando por medio del lenguaje el espejismo del cientifismo en las ciencias sociales. ¿Cómo se puede producir un proceso radical de humanización de la ciencia al margen de la escritura?

El nexo entre la escritura etnográfica y escritura literaria es comúnmente celebrado entre los etnógrafos y cualitativistas en general. Peter Woods (1987) extiende esta similitud al conjunto de la actividad artística: todas las artes están conectadas y la etnografía como actividad cuasiartesanal, cuasiartística es una manera de construir conocimiento que participa en gran medida de las mismas prerrogativas que el trabajo artístico. Lévi-Strausse se consideraba así mismo como un erudito y como un artista siendo «su estilo una combinación barroca de orden y fantasía» (en Woods, 1987: 187). Y continúa:

El trabajo etnográfico es extremadamente personal. En mayor medida que en otras formas de investigación, permite un trabajo a partir del destino propio en un contexto de «problemas públicos». En otras palabras, ofrece iluminaciones de problemas y anomalías que uno puede haber experimentado en el pasado de

una manera estructurada y junto con la experiencia humana general, penetraciones de comprensión en los problemas y anomalías que se han experimentado en el pasado lo cual evita el exceso de autocondescendencia. (P. Woods, 1987: 188)

Otro rasgo de la escritura de este texto es la inclusión de citas y de notas. Seguramente hay demasiadas y demasiado largas. Pero es que citar es un arte difícil lleno de detractores y de usuarios incompetentes. ¿Me permitirían una cita para justificarlas? Se preguntaba el gran citador que es Fernando Sabater, el por qué de la cita. Y respondía que por dos razones: por modestia y por orgullo: «se cita por modestia, reconociendo que el acierto que se comparte tiene origen ajeno y que uno llegó después. Se cita por orgullo, ya que es más digno y más cortés, según dijo Borges (¿me perdonarán la cita?), enorgullecerse de las páginas que uno ha leído que de las que ha escrito. Lo mismo que el viajero habla de lo que vio, citar es otra forma de decir “no he vivido en vano”. Nada tiene esto que ver con la erudición, pues la erudición no es más que el polvo que cae desde una biblioteca en un cráneo vacío, según el lapidario dictamen de Ambrose Bierce en su *Diccionario del diablo* (¡santo cielo, otra cita más!)» (F. Sabater, 1995: 66-67). Hay citas no sólo de autores, sino citas de voces de las personas participantes. Pero de ese tipo de cita ya hablé sobradamente en este *Capítulo*. Peca también el texto de una excesiva devoción a las notas a pie de página, cuya justificación no puedo, evidentemente, hacer en el texto⁶⁶⁶.

En el ejercicio de escribir, he aprendido otras cosas. He aprendido, por ejemplo, a diagnosticar —es curiosa la cantidad de metáforas sanitarias que utilizamos en educación— a través de una sintomatología elemental algunas patologías relacionadas con las obsesiones y enfermedades asociadas al hecho de escribir, de escribir una tesis. Aprendizaje hecho a trompicones⁶⁶⁷. La escritura de la tesis no fue una proceso lineal

⁶⁶⁶ Nótese que la devoción a las notas está guiada por la sana intención de aliviar el texto propiamente dicho y, a la vez, la de no privar al lector de comentarios y explicaciones que pueden ser útiles, o por lo menos, así lo he creído yo. Reconozco, no obstante, que en algunas, la longitud puede distraer definitivamente su atención y hacer que se pierda de manera irremisible. No se desanime. Encontrará nuevamente el camino volviendo al texto y siendo diligente en la lectura. La proliferación de notas es, también, el tributo a uno de los rituales más caros de la cofradía a la que pertenezco o aspiro pertenecer. No obstante las notas pueden ofrecer un segundo nivel de lectura que discurre paralelo al texto principal, pudiéndose, llegado el caso, leer el primero y renunciar al segundo. De todas formas, no parece tan claro que el destino de las notas esté ligado irremisiblemente a un género. El último premio Nadal, *Quién*, es un novela plagada de notas y de guiños. Y si hay hipertextos y libros interactivos y laberínticos, ¿por qué no puede haber también tesis? Pregunto yo.

⁶⁶⁷ Nunca había leído biografías de escritores, memorias o diarios, si exceptúo *La arboleda perdida* y el *Confieso que he vivido*. Sin embargo durante este periodo me he complacido en verificar los complicados vericuetos de la escritura y de la vida de algunos

y acumulativo: un paseo triunfal por los folios en blanco. En todo caso se asemeja más a una línea quebrada. Todo el proceso estuvo lleno de sensaciones contradictorias: he tenido la impresión de comenzar permanentemente; he perdido semanas queriendo avanzar en una dirección que luego he tenido que desandar; me he encontrado en situaciones de euforia durante las cuales el trabajo avanzaba regularmente; momento de sequía absoluta y momentos que el hallazgo de una sola palabra producía una catarata de letras. He tenido momentos con capacidad para organizar el material a gran escala y otros en los que he perdido fondo y aliento. En ocasiones he entrado en un laberinto del que he tardado en salir y en otras he visto con claridad las grandes líneas sobre las que casi podía volar. Saber aprovechar los buenos momentos es una habilidad que se adquiere con la experiencia. Distracer el desaliento, cambiar de actividad, fijarse metas realistas... Vencer la soledad, el silencio sonoro. En el Diario encuentro anotaciones frecuentes sobre esto:

Trato ahora de hacer el guión de las entrevistas de Tenerife. Me está costando más de lo necesario [...] Desde hace días subo al despacho de la Universidad, que en estas fechas ofrece un panorama desolado. No hay un alma por los pasillos. Solo el guardia de seguridad y algún estudiante despistado. (*Diario*, 30/12/93)

Era la víspera de Fin de Año. En fin, todo un andamiaje psicológico para arropar el acto de escribir⁶⁶⁸. Porque también se aprende a amar la soledad y el enclausamiento y los prolongados silencios y el estiaje intelectual. Una experiencia conflictiva. La experiencia de la escritura ha sido también conflictiva, algo así como si estuviera habitado por dos personajes contradictorios. Juan José Millás (1995), lo

autores, en la prosa aseptizada de libros como *Vidas escritas* de Javier Marías —especie de hagiografía o martirologio profano de las grandezas y miserias de personajes como Joyce, Lampedusa, Faulkner, Oscar Wilde o Malcolm Lowry—, en *Por qué leer a los clásicos* de Ítalo Calvino, o el excelente ensayo del mismo autor, *Seis propuestas para el próximo milenio*. *Las confesiones* de San Agustín, leída ahora como un antojo con ojos también profanos, me pareció una reflexión inagotable. He vuelto a *El libro del desasosiego*, de Fernando Pessoa. Descubrí el *Diario filosófico* de Wittgenstein y la *Autobiografía* de Darwin. Retomé el siempre reconfortante *El oficio de vivir*, de Cesare Pavese. *Los Diarios* de Antonio Gramsci, donde encontré la misma minuciosa paciencia para explicar el método que empleaba para dejar de fumar, que para abordar trascendentales cuestiones relacionadas con la cultura y la política. Últimamente también me regalé la vista con esa dilatada entrevista biográfica que es *Conversaciones con Antonio Tabucchi* de Carlos Gumpert. Aún no he llegado al síndrome de don Quijote, ¡vivir por los libros!, ni he llegado a la perversión de vivir la pasión política, gastronómica o erótica acompañada de su correspondiente bibliografía. Sospecho que con el paso del tiempo lo conseguiré.

⁶⁶⁸ Peter Woods (1987) hace un alarde de estrategias prácticas para "darle a la manivela" realmente ingenioso: soluciones frente al bloqueo, frente al bloqueo autoinducido, cómo superar las estrategias de evitación del trabajo, las trampas de la creatividad.

contaba de manera eficaz. "Aquel tipo tenía dentro de sí un escritor bueno y un escritor malo que trabajaban a horas distintas. Aun así, en los textos del malo se percibía finalmente un aliento de bondad, mientras que en los del bueno sonaba, cuando menos falta le hacía, un estertor agónico precedente de la respiración del malo". La experiencia es dolorosa y conflictiva. ¿Cuándo actúa el bueno? ¿Por qué? Qué misterioso proceso hace que uno esté satisfecho con lo que escribe y en la página siguiente desaparezca la magia de la inspiración. La experiencia como un proceso ruinoso o como uno gozoso... el umbral del sufrimiento.

Pero también escribir fue en ocasiones una experiencia casi exultante. No siempre es o ha sido en mi caso una experiencia tortuosa, doliente. Hubo páginas que escribí rozando casi una experiencia estética, y no necesariamente de forma diáfana y rápida. Pero reconozco que hay momentos caudalosos. Gilles Deleuze lo decía de forma casi animal haciendo una feroz defensa de la escritura: "escribir es un asunto que tiene que ver con fuerzas salvajes y universales y las implica. Para escribir es necesario empujar el lenguaje y la sintaxis hacia un límite. [...] Aborrezco los intelectuales que saben hablar. Hablar me parece sucio. Escribir, al contrario, es limpio. No soporto los coloquios, ni las conferencias, porque hablar es en definitiva encantar, seducir. Los intelectuales parten de un lugar en donde hablan para ir a otro sitio donde continúan hablando. Esa forma de cultura extremadamente unida a la palabra, la odio. Ser profesor, enseñar, no es lo mismo"⁶⁶⁹

Pero no me gustaba ni psicologizar ni medicalizar la escritura. Me gustaba más considerarla una experiencia social, considerarla como una celebración, como la reminiscencia de la memoria colectiva. Escribir es parte de la recuperación de la memoria histórica, social y política —en este caso— de nuestra escuela y del magisterio. El 13 de septiembre ^{de 1995} escribía en el Diario: «Esta es una invitación a rescatar del olvido colectivo, el dolor y la alegría, la ferocidad y la dulzura, la visión interna y cálida de nuestra vida insular. Porque el hecho es que somos desmemoriados, y muchos observamos con preocupación cómo nuestra vida social actual está produciendo una pérdida de memoria histórica —que en palabras de nuestro compañero Jaime Martínez Bonafé— se convierte en «una especie de enfermedad de Alzheimer que nos deja socialmente inmovilizados para intervenir en las contradicciones del presente». Nadie escribe la historia del profesorado. [...] Tiene que haber en algún lugar, cartas, diarios, fotos, todo un magma de documentos personales dormidos, a la espera de que los saquemos de su letargo para que podamos leer en ellos la «vida vivida». Tiene que haber —sobre todo— gente que conserve el recuerdo y que pueda contar lo que sabe

⁶⁶⁹ Estas afirmaciones, del recientemente desaparecido filósofo francés, aparecieron en el periódico *El País*, *Babelia*, 22/7/95, página 2, en un artículo firmado por O. Muñoz, titulado «El abecedario de Deleuze».

y lo que vio. Y junto al necesario acopio de testimonios personales y experienciales deberíamos, también, introducir la dimensión política y social. Porque la escuela que habitaron nuestros ancestros no estaba, pienso, suspendida en el vacío, sino hecha con los mismos materiales y pasiones que conforman nuestra sociedad: intereses, oligarquías, prejuicios, creencias, poderes, grupos sociales, clases, exclusiones, emigraciones, conflictos, pobrezas y riquezas. Así la vida cotidiana y sin historia de nuestras escuelas, podríamos verla mezclada e iluminada con la historia de los sin historia. Esta invitación a reconstruir la memoria histórica, política y social de nuestras escuelas no sólo tiene que ver con el pasado sino con el presente, y no sólo tiene que ver con ese sector del profesorado «que no se resigna a estar callado». Parece evidente que además de rescatar la voz y el color del recuerdo del pasado, hay que rescatar la voz del presente, de las personas que habitan hoy las escuelas, sus pasillos y patios, que viven los conflictos locales y universales desde su misma entraña. Que sienten su latido por toda la geografía insular. Tenemos que buscar un espacio para esa voz que no sale en los telediarios, ni en la mezquindad de la prensa local, ni forma parte de la acartonada vida oficial» (*Diario*, 13/9/95).

La escritura hace inteligibles las cosas. Se ha dicho que escribimos para entender el mundo. El mundo sin escritura es irreal. Las experiencias no escritas del profesorado no existen. Así de rotundo. Pero esto, quizá, no sea más que una manera vergonzosa de dejar colar el idealismo de rondón por debajo de la puerta. La tesis es un intento por entender un mundo particular, con sus reglas, sus limitaciones, sus pasiones. Es un intento de que no se pierda la memoria⁶⁷⁰.

Esta Tesis, todas, supongo, se enfrentan a una contradicción insalvable: ¿quién es el destinatario? ¿quién es su público lector? El punto de vista condiciona profundamente la forma de escritura. El proceso de escritura está condicionado por la imagen que nos hacemos del destinatario y en este caso el lector inmediato es "un tribunal" —pavoroso término, donde los haya—. Inevitablemente uno escribe la tesis pensando que la leerá un tribunal, quizá la lea también algún colega condescendiente de esos que se dignan leer a sus contemporáneos. De manera remota piensa uno en esa abstracción que es la comunidad científica. También, cómo no, en el público en general, sobre todo en personas ligadas a la enseñanza. Pero para acceder a este, se tiene que tener la fortuna de que alguien entienda que aquello es publicable. En el mejor de los casos escribimos para autoalimentar la polémica intracorporativa, si tenemos la suerte de ser leídos. En mi caso guardo también la esperanza de que este escrito lo lean colegas de los MRPs y que les sirva para algún tipo de reflexión. Siendo pues "los públicos" tan diversos, no es de extrañar que la escritura se mueva en una esquizofre-

⁶⁷⁰ Ver Pessoa, *El libro del desasosiego*, pág. 38-39.

nia estilística difícil de curar: contentar a los científicos y hacer un texto literariamente digerible. ¿Es posible conseguir los dos objetivos de manera simultánea?

Pero hacer una etnografía no es escribir una novela. Los dos géneros cuentan una historia. En la novela, la ficción se constituye en el núcleo del relato. A pesar de lo cual escribir una etnografía supone un intento de escritura no convencional, como la mayoría de los informes de investigación. Pero forzar la similitud de la etnografía con el arte puede producirnos un grave desvarío. La literatura, entre otras funciones se mueve en la esfera de la estética. Como decía Borges es un sin por qué, el arte sucede y su finalidad es la belleza —o la búsqueda del feísmo o el estremecimiento—. Una etnografía, y más si ésta me atrevo a calificarla de crítica, busca el conocimiento hermenéutico y los resquicios por los que asoma o se presiente el compromiso político con la realidad social que estudia, se constituye a partir de la posibilidad de que los significados interpretados ayuden a la emisión de juicios para actuar de manera racional y moral, y no se mueve primariamente en el ámbito de la poética⁶⁷¹.

En *Punto y aparte*, un ensayo sobre literatura y sociedad, Italo Calvino (1995) reproduce una entrevista donde le preguntan sobre la relación entre ciencia y literatura, que viene al caso. En ella perfila dos posiciones enfrentadas: la de Roland Barthes y la de Raymond Queneau. El primero «tiende a considerar la literatura como la conciencia que el lenguaje tiene de ser lenguaje, de tener espesor propio, una realidad propia y autónoma; el lenguaje para la literatura nunca es *transparente*, nunca es puro instrumento para significar un "contenido", o una "verdad"». Frente a ella, Barthes, coloca el uso del lenguaje que hace la ciencia como «instrumento neutro», que desborda el propio lenguaje y que sirve «para decir cosas». El lenguaje de la ciencia sirve para denotar «una realidad ajena a él». Sin embargo «Queneau, habla de ciencia de manera completamente diferente. [...] Junto con un amigo matemático, es el fundador del *Ouvroir de Litterature Pontenciell*, un grupo de diez personas que hacen experimentos e investigaciones matemático-literarias. Este es un clima muy distinto del clima

⁶⁷¹ Descreo, no obstante, de todo esquematismo. Durante este periplo he leído, con ojos de etnógrafo inocente, algunos libros de viajes *sui generis*, que no figuran como etnografías en sentido estricto en ningún manual. Ya me referí a uno de ellos, *Por tierras de Portugal y España*, de Miguel de Unamuno. Pero ¿hasta qué punto no son una etnografía preciosista las *Notas de andar y ver*, o las *Notas del vago estío*, de don José Ortega y Gasset que me sirvieron para subtítular mi diario? O si se quiere algo más reciente ¿quién puede excluir de lo correctamente etnográfico y de lo literario los *Campos de Nijar*, de Goytisoló? ¿Cómo enfrentar de manera poco sensata el innegable valor literario de estas obras y su cuidadísimo estilo con su densidad descriptiva, de penetración y de interpretación de la realidad? ¿Por qué tiene que estar reñida la investigación con la orfebrería del lenguaje? ¿Qué afectación nos lleva a limitar la soberanía del lenguaje en función de la científicidad del contenido? ¿Por qué enfrentar definitivamente *fondo y forma*? Los autores citados logran, en cierto sentido, esa síntesis suprema. La etnografía trabaja también en esa dirección.

austero y enrarecido de los análisis de Barthes; aquí —continúa Calvino— domina la diversión, la acrobacia de la inteligencia y de la imaginación» (Italo Calvino, 1995: 202-207). La narración etnográfica expresa la tensión —y también la perplejidad— entre los dos polos, no quiere dejar de ser conocimiento de las cosas y no quiere dejar de ser lenguaje escrito.

Pero la escritura de la tesis tiene que ver también con la organización de la estructura del texto. Renuncié a conformarlo de acuerdo con la *historia natural* de la propia investigación o con alguna de sus variantes como la *cronología* (Hammersley y Atkinson, 1994). Este tipo de organización hubiera sido excesivamente complejo, ya que mi estancia en el campo fue muy prolongada. Además este tipo de organización dificultaba la claridad de mi posición teórica, cuestión que era relevante dejar claro desde mi perspectiva. Tampoco me pareció adecuado la estrategia que empleó Willis (1988), en su encomiable trabajo sobre la contracultura escolar como forma de resistencia cultural, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Pues la separación entre narración descriptiva y análisis con que presenta los resultados tiene mucho de convencional y falaz. Puesto en esta tesitura he de decir que opté por una *estructura temática*, desde el comienzo del trabajo. No sólo por criterios de comodidad, me resultaba mucho más fácil asignar indicios e información a temas o categorías, que organizarlos de otro modo. Sino por claridad expositiva y por coherencia con el conjunto de problemas planteados e interrogantes abiertos. La construcción de la estructura textual basada en una organización temática me pareció la manera de hacer inteligible el argumento del trabajo. En cuanto a la secuencia de los cinco capítulos que componen el trabajo, si se evita la función distractora de sus títulos, se puede leer: marco teórico y cuestiones de investigación, capítulo primero; contexto general y próximo de la investigación, capítulo segundo; metodología, capítulo tercero; resultados, capítulo cuarto; y conclusiones, capítulo quinto.

El ideal de la escritura etnográfica perfecta puede que sea una de esas ilusiones gaseosas e inasibles parecida a la del personaje de ficción de Juan Marsé, "R.L.S.", en *El caso del escritor desleído*, sometido a un implacable proceso de depuración estilística que le lleva a su propia desaparición, y a un adelgazamiento tal de la escritura que, de tan transparente, se hace invisible. Ese, también, es un inconveniente. Pero al margen de ironías, de posibles estéticas, al margen del culto por el buen decir, lo que realmente me ha preocupado es reflexionar sobre la relación entre el mundo de la escritura etnográfica y el mundo de la experiencia que trata de aprehender. Este trabajo es una dubitación extensa sobre la relación entre estos dos mundos: la incapacidad de la escritura para captar y contener la totalidad de la experiencia; el intento desesperado de la escritura por sujetar una realidad que se escapa, que cambia de forma, que se agranda o disminuye, pero que definitivamente se escabulle. Y al propio tiempo,

la reflexión sobre la necesidad de narrar el mundo de la experiencia, pues esta pierde sus contornos fuera de la escritura, se diluye y se esfuma: lo no escrito, lo no narrado, aquello de lo que no hay memoria, no existe⁶⁷². Mi experiencia como amanuense de los hechos fue un continuado ejercicio de infidelidad. Un reto necesario y apasionante.

⁶⁷² Para Aristóteles, la acción y la palabra (praxis) devienen en algo digno de recuerdo a través de ese tipo particular de fabricación o *poiesis* que es la escritura (H. Arendt, 1996:52).

CAPÍTULO IV



EL IMAGINARIO COLECTIVO

1. La red compartida

Marco Polo describe un puente piedra por piedra. —¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente? Pregunta Kublai Jan. —El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella —responde Marco—, sino por la línea del arco que ellas forman. Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade: —¿Por qué me hablas de piedras? Lo único que me interesa es el arco. Polo responde: —Sin piedras no hay arco.

Italo Calvino, *Las ciudades invisibles*.

El hilo de Ariadna no destrenza el sentido, sino la sobreabundancia.

José Lezama Lima, 1960, *Dador*

Es el presente el que confiere realidad a la memoria. Marzo de 1995: me acerco al CEP de La Laguna a recoger unos papeles. Hace una mañana radiante, y el verdor de los laureles de indias, que bordea la avenida de acceso al edificio, se encarga de subrayarlo. Mientras espero, miro distraído los papeles y convocatorias pinchados en el tablón de anuncios o dejados, indefensos, sobre una mesa, junto al tresillo que hay a la entrada. Reconozco el logotipo de un tríptico que no convoca a nada, solo dice: «PARA RECORDAR», con mayúsculas y negrilla. Y debajo, en letra más pequeña, «Reflexiones del Colectivo Freinet». Por detrás: "Tamonante", C/ Dr. Zamenhoff, 7, Bajo Derecha, 38204, La Laguna. Lo abro y encuentro un texto recordando las invariantes de C. Freinet y un listado de sugerencias para trabajar con los niños y niñas que pueblan nuestra aulas: «Tendiendo cauces de participación; aprendiendo a escuchar; aprendiendo a comunicar; trabajando en equipo; evitando ridiculizar; participando en un proyecto común; creando un clima de confianza en clase; poniéndose

en lugar del otro, manifestando los sentimientos; permitiendo la autoevaluación; posibilitando la elección; reflexionado sobre nuestra práctica diaria; fomentando la responsabilidad y la autonomía». Ahí estaba retratada, en parte, la escuela por la que han trabajado y soñado, muchos maestro y maestras, dejada sobre una mesita, en un triptico, como recinto y testimonio de la memoria y como urgencia para el presente.

¡Qué bien! Encontrar un papel que no hablaba de la ESO, del PEC, del PCC, de los DCB, de los DCBC, sino que hablaba de lo que confiere sentido al trabajo docente, al trabajo de renovación pedagógica⁶⁷³. ¿Acaso estaba ya tan metido en esta historia de los MRPs que todo lo que encontraba de ellos me parecía superlativo y me incapacitaba para ver su auténtica dimensión? En parte sí, pero también era capaz todavía de ver su desvalimiento y el pauperismo de alguna de sus propuestas. Lo cierto es que me alegraba de encontrar aquel papel. Un papel que hablaba de cómo trabajar con esos protagonistas diminutos de todo el afán renovador que son los niños y niñas de las escuelas. Un humilde triptico del que yo no tenía noticia —incómoda situación en mi condición de rebuscador cualificado de papeles del Movimiento— y que hablaba de algo tan antiguo, olvidado y principal. Y es que los MRPs han tratado de buscar denodadamente una escuela donde los niños y niñas no tengan que reconocerse como ignorantes. Han tratado de luchar contra un modelo de escuela autoritaria, poco o nada participativa, contraponiendo experiencias alternativas y hablando de la posibilidad de *otra escuela*. Y lo han hecho desde una organización creada por ellos, desde el MRP como una forma de lucha contra la interiorización del poder en la escuela. Este humilde triptico encerraba, para mí, algunas de las claves del colectivo sobre las que voy a hablar o a seguir hablando —me temo— durante algunas páginas más.

Aunque ahora fueran muchos menos, y sintieran de forma más intensa la debilidad, tenía la impresión de que no estaba ante los restos del naufragio de una

⁶⁷³ ¿Se está produciendo una revitalización del pensamiento y del Movimiento Freinet? Ciertamente esta es una cuestión para futurólogos, pero yo me arriesgaría a decir que "vuelve el maestro de Vance". No quisiera mezclar mi deseo con las posibilidades reales de ese retorno, pero se advierten algunos indicios que apuntan en esa dirección: había leído con mucha atención el número 40 de la revista *Kikiriki*, donde se aborda monográficamente, algunas de las propuestas de C. Freinet y la situación del movimiento freinetiano a nivel nacional e internacional. Frente a la vacuidad teórica de la Reforma y durante estos años de penitencia psicologizante, han mantenido la llama algunos colectivos que se reclaman de la pedagogía de Freinet. Con enormes dificultades, Canarias es un ejemplo de ello, donde un grupo de maestros y maestras nunca sintieron como un estigma el denominarse Colectivo Freinet. A él he hecho mención repetidas veces en este trabajo y muchos de sus miembros me han prestado su voz y su aliento. Si bien el MCEP constituye hoy una organización independiente de la Confederación de MRPs del Estado, la situación de Canarias puede ser un ejemplo de cómo un colectivo de esta características tiene cabida dentro de los MRPs sobre la base del respeto mutuo y la autonomía.

generación de maestros y maestras que quisieron cambiar el mundo y cambiar la escuela, comprendiéndola y comprometiéndose en un esfuerzo desmedido⁶⁷⁴. ¡Tenía tantas imágenes acumuladas en la memoria y tantos papeles delante de mi, que me resultaba difícil no dar crédito a su presencia! Entre estos papeles una carta. Una simple carta dirigida a los militantes del MRP, fechada el 12 de abril de 1993:

Estimados compañeros y compañeras: Reciban un saludo del Secretariado. ¡Todavía existimos! El núcleo de personas que seguimos reuniéndonos semanalmente, somos conscientes de que no pasamos, precisamente, por los momentos más estimulantes. Pero también somos conscientes de que es en estos momentos de falta de participación y de un cierto desánimo, cuando hay que hacer un esfuerzo por renovar las ideas y el compromiso de transformar la educación y no dejarse llevar por la corriente. Tanto la política educativa desarrollada por la Administración saliente, que abarcaría desde la insatisfactoria puesta en práctica de la Reforma, al afán por controlar todos los espacios referidos a la formación del profesorado, los CEPs, y las iniciativas autónomas de renovación, así como el relativo cansancio del profesorado, nos llevan a reafirmar la necesidad de mantener nuestra organización. Es ahora cuando "Tamnante" debe servir de polo de referencia para el sector crítico y comprometido del profesorado. (Tamnante, Carta a los afiliados y afiliadas, 1993)

Estaban todavía allí, vivos, dejando mensajes por las esquinas. No tendría, pues que hablar de ellos como si fueran un monumento a la resistencia pedagógica del profesorado del pasado, un "derrelicto", como le gustaba decir a Josefina Aldecoa⁶⁷⁵.

⁶⁷⁴ En un breve e incisivo artículo, Miguel Ángel Santos Guerra, recuerda la estatura de L. Stenhouse basada en el compromiso, con las siguientes palabras: «En los bellos y verdes campos de la Universidad de East Anglia (Norwich), los alumnos de Lawrence Stenhouse, con ocasión de su muerte (1982), plantaron un pequeño árbol, en cuyo pie figura una placa con el siguiente pensamiento: "It is the teacher who, in the end, will change the world of school by understanding it"» (M. A. Santos Guerra, 1989: 111). Recordé un texto de Marvin Wideen que había leído hace algunos años y que decía: «Stenhouse makes a very convincing argument that the road to better school will be achieved by increasing the number of outstanding teachers who are not continually being frustrated by the system» (M.F. Wideen, 1987: 7-8). Era ésta una hipótesis arriesgada, que hacía recaer la responsabilidad de la mejora de las escuelas en las débiles espaldas del profesorado. Pero esta idea funcionaba, también, en el subconsciente del imaginario del grupo que estudiaba. ¡Maestros *outstanding!* Excepcionales. ¡Esta era la materia con la que yo trabajaba! Maestros y maestras que no se dejaban deprimir, devorar, arañar por el sistema. Que mantenían sus convicciones morales, su ideología. Pensaba todo esto mientras contemplaba cómo la figura del profesor Stenhouse no ha cesado de agrandarse entre nosotros y con ella la idea del compromiso como elemento sustancial de la labor educativa, no sólo desde un punto de vista moral, sino como un rasgo esencial del oficio y del arte de enseñar. Compromiso no sólo individual sino colectivo que se alimentó y alimentó el esfuerzo y la sabiduría del Movimiento Curricular inglés. Yo intuí una secreta y poderosa influencia de alguno de sus textos en muchos pronunciamientos de los MRPs.

⁶⁷⁵ Lo que he contado de ellos en las páginas que preceden, quisiera recogerlo ahora con mimo y ordenarlo. Sin perder el aliento, sin olvidarme de que hacer una etnografía es

Decía W. Carr que «una particular forma de vida social se define parcialmente por la red compartida de conceptos y modos de discurso que los individuos emplean en entenderse y las maneras en que viven», (W. Carr, 1990:). Desplegar esa red y ver algunos de sus nódulos y conexiones era el objeto de este *Capítulo*, alguno de cuyos hilos había destrenzado ya. Trataría, pues, de ofrecer las claves ideográficas del colectivo, de su pensamiento educativo de manera más sistemática⁶⁷⁶. El abanico de acciones plasmado en prácticas era ancho y diverso. La práctica era la marmita en la que se "cuecen" sus nuevas reflexiones sobre el sentido de la educación y las concepciones que se mantienen sobre ella. Sobre esta relación *acciones-ideas-nuevas acciones-nuevas ideas*, pretendía entrelazar el contenido de los textos de hoy —y algunos de ayer—, y ponerlas en relación con las voces que desde el presente reinterpretaban su propia experiencia: reconstruir algunas de sus formas de acción y de su pensamiento⁶⁷⁷.

El resultado final fue un magma donde se cruzaban textos, entrevistas, observaciones, escrituras, voces y acciones que se constituían en el tejido que me debía permitir desplegar el conocimiento y las praxis que generaba el propio colectivo. Esto me permitiría no sólo reflejar cómo el propio decurso temporal se encarga de depurar o

querer ver algo por primera vez, muchas veces. Así pues todo el camino recorrido debería remansarse y como quien estudia un sedimento por estratos, poder comprobar el grosor de su cultura. O, utilizando una imagen menos estática, ver cómo todo ese conjunto de cosas dispersas se desborda a modo de germinación. En cierta medida, pensaba, mi tesis no era más que la reescritura del rescoldo de una forma de entender la escuela, el pabito que aún seguía encendido, la actualidad de una cultura con memoria.

⁶⁷⁶ Quisiera reiterar, de alguna manera, el tipo de organización textual elegido para presentar este último Capítulo de la tesis. Como decía en el apartado 7 del anterior, he optado por una *organización temática* de todos los materiales e informaciones observacionales, orales y documentales. Podría, lógicamente, haber optado por una presentación *cronológica* o por aquel tipo de presentación que los etnógrafos denominan de *historia natural*, es decir, configurando el texto en torno a los propios ritmos de desarrollo de la investigación de campo. No lo hice por varias razones, entre las que destacaría dos: una, porque al ser la estancia en el campo excesivamente prolongada, casi cinco años, la narración simétrica a ese lapso tendría que ser extraordinariamente selectiva para no convertirse en una historia redundante, farragosa o, simplemente interminable; dos, porque si realmente el objetivo de la tesis era el de ofrecer el imaginario del grupo, parecía lógico que la organización temática fuera la más congruente con ese objetivo. De todas formas es una elección que tiene mucho de arbitraria.

⁶⁷⁷ Trataba de recorrer el conjunto de rasgos que caracterizaban al colectivo, describir su vida, la red compartida de experiencias educativas. Como el Marco Polo de Italo Calvino, pretendía ser un "protoestructuralista" al que le fuera imposible describir la línea del arco sin describir cada una de las piedras solidarias e indispensables para llegar a la idea de arco. Pero las piedras tampoco se podrían entender de forma aislada, sino como parte de un todo indisoluble, de una unidad superior. Ese era el reto de la descripción del imaginario del colectivo.

esterilizar, de deformar, contaminar o de embellecer su propia experiencia⁶⁷⁸. Me permitía, también, un ejercicio de rememoración crítica de los participantes, sobre su pasado, su presente. ¿Atisbar también algunas líneas de fuga, el futuro? Y me permitiría, también, mirar, oír, percibir aristas y superficies que tienen que ver con el reconocimiento del propio fracaso y la incapacidad —logros y hallazgos— para abordar los problemas con los que se enfrentaba el colectivo. La red compartida de conceptos, el imaginario, se dibujaba así como una construcción compleja, que ponía de manifiesto la permeabilidad del grupo al propio contexto, su propia fragilidad —como he dicho—, pero también su capacidad de generar recursos teóricos y estrategias de acción⁶⁷⁹.

Esa complejidad se acentuaba por la presencia de uno de los rasgos distintivos del discurso del grupo: nos enfrentamos a un discurso *paneducativo*. El mundo de la educación aparece, en su representación, como un todo fuertemente conectado. Así ocurría, por ejemplo, que hablar de los contenidos del curriculum era hablar de su transformación; que cambiar la escuela era una actividad simultánea al trabajo de formación; y que una verdadera formación pasaba o debería pasar por la militancia del profesorado en movimientos autónomos; que transformar la escuela era cambiarla interna y socialmente, era ligarla a la experiencia y a la sociedad, era hacer política, era comprometerse individual y colectivamente.

⁶⁷⁸ Toda organización genera formas sutiles de autoengaño y por muy autocrítica o *despiadada* que sea consigo misma, siempre conserva zonas que permanecen veladas. Debo ser extremadamente prudente con lo que voy a decir: en estos años observé algunos casos de cómo ante la ineficacia más absoluta, la gente es incapaz resolver nada, de comprender, si quiera, que ellas mismas pueden ser el obstáculo de que la organización esté paralizada. Se produce una situación de parálisis crítica. Cualquier insinuación resulta penosa y dolorosa. Se establece entonces un pacto de silencio, una suerte de complicidad, para evitar que la situación empeore. Para evitar una ruptura indeseada. Esas zonas permanecen clausuradas a la crítica.

⁶⁷⁹ La insistencia en la complejidad, en la presencia de la ambigüedad como acompañante y adherencia de todos los fenómenos sociales puede interpretarse como signo de un cierto barroquismo. En todo caso habría que decir que la realidad es la que es barroca. Frente a la claudicación ante la realidad propugnada por la posmodernidad, a sus llamados sobre la absoluta impenetrabilidad, ambigüedad y complejidad, no necesariamente se ha de aceptar la posición radicalmente racionalista y simplificadora de la claridad racional, alejada de cualquier límite. Recuérdese la posición de B. Fay (1987) defendida en el *Capítulo 1*, apartado 3, de este trabajo. El esfuerzo que despliego por comprender lo que hace este grupo, los presupuestos que asumo, cuestionan la ambigüedad como principio rector de toda actividad humana. Pero el defender principios de aproximación no dogmáticos y la constatación de la realidad como algo deshilvanado, laberíntico, inextricablemente complejo en ocasiones, con zonas ocultas, sombreadas, con derecho y revés, no significa el abrazo mortal con la totalidad de los presupuestos de los posmodernos y su radical ambigüedad axiológica, que detesto. El barroquismo y la ambigüedad seguramente son algo más que categorías culturales inventadas, son atributos de la propia realidad y en esa paradoja vivimos.

Pero, precisamente, intentar contar todo esto implicó simplificar, pegar y cortar, establecer continuidades, rupturas y conexiones. Así el imaginario colectivo del grupo, *La red compartida*, la abordé, finalmente, en torno a tres conjuntos de cosas —"macrocategorías"— que constituyen los sucesivos apartados del *Capítulo*: la primera de ellas englobó la concepción que el colectivo utiliza cuando se refiere al currículum y a su transformación, bajo el título de *El currículum, un artefacto social*⁶⁸⁰; la segunda, se enfrentó con el conjunto de visiones y propuestas que el colectivo hace sobre el profesorado y los problemas relacionados con la profesionalidad, *El oficio del magisterio*; y, finalmente, la tercera categoría incorpora la reflexión del colectivo sobre el propio Movimiento como organización. Es decir, como instrumento para la acción colectiva creado por el profesorado y las autocomprensiones sobre le propio MRP, *Recorrido interior*. Estos apartados traslucian las categorías definidas en el *Capítulo III*. Categorías, hasta cierto punto emergentes, que imponían su presencia en el análisis de las datos suministrados e intuitas en el trascurso del estudio.

Por esa razón las propuse en el *Capítulo I*, como objetivos problemáticos a dilucidar con la investigación. Objetivos también progresivamente definidos a lo largo del proceso. Recordaré, brevemente, aquellos objetivos propuestos como elementos a dilucidar a lo largo del trabajo. En primer lugar decía que quería: "*obtener una información lo suficientemente densa de cuáles son las concepciones y las prácticas más arraigadas sobre algunos fenómenos curriculares, relacionados con el cambio educativo, con la propia figura del docente y su trabajo, y con la organización creada por este colectivo*". Y explicaba que se trataría de reconstruir el aprendizaje que el MRP ha hecho sobre estos tópicos a lo largo de su experiencia como movimiento, para desvelar sus aspectos fundamentales. Describir las claves teóricas con respecto al discurso y a las prácticas que han mantenido sobre los cuatro ámbitos señalado: a) los elementos del currículum; b) la mejora o el cambio educativo y su coherencia con las prácticas renovadoras que los propios colectivos ritualizan en su denominación Movimientos de "*Renovación Pedagógica*"; c) la visión peculiar que tienen de la profesionalidad; y e) la gestión comunitaria de ese impulso renovador por medio de la creación de un movimiento. La necesidad de conectar expositivamente el currícu-

⁶⁸⁰ Me pareció más convincente subsumir las dos categorías currículum y cambio educativo dentro de un mismo apartado. Así en él aparecen consideraciones sobre las concepciones curriculares del MRP y concepciones sobre el cambio educativo no de manera yuxtapuesta, sino sólidamente trabadas. Lo que tampoco invalida contemplar desde un punto analítico el contenido de cada una de ellas. Así pues la razón de la fusión de las dos macrocategorías *currículum* y *cambio educativo* bajo un mismo epígrafe, se basaba en su proximidad en el discurso del grupo y evitaba el solapamiento constante de que eran objeto.

lum y el cambio me ha llevado como expliqué más arriba a presentarlos bajo un mismo epígrafe.

680 (bis) El segundo objetivo de la tesis: poner de manifiesto los rasgos que conforman al MRP como un colectivo crítico ha sido reiteradamente abordado a lo largo de los Capítulos precedentes y será, de manera informal, tratado en este. El segundo de los objetivos de la investigación lo formulaba así: *Contrastar en qué medida esa red compartida de discurso se articula ideológicamente dentro de una particular teoría crítica de la educación: por el tipo de crítica ideológica que mantiene; por el tipo de equilibrio que le otorga a los elementos estructurales frente a la toma de conciencia individual y colectiva, y por el establecimiento de prácticas dirigidas a la emancipación*". Este segundo objetivo, decía también, planteaba una doble cuestión que pretende ir más allá de la mera descripción de la cultura del grupo, de los juegos siempre lábiles que conforman el espacio de la existencia social y sus espejismos. Es decir, pretendía interpretar la conformación de esa red compartida, sus peculiaridades, su idiosincrasia. Lo cual implicaba, segunda cuestión, utilizar la teoría crítica y los supuestos básicos de la ciencia social crítica con fines, en cierta medida, verificativos: ¿en qué medida son interpretables los MRPs desde la teoría crítica? ¿En qué medida confirman algunos de sus supuestos?, cuestión que es inseparable de ver si constituyen o no una concreción históricamente conformada de la mencionada teoría y en tal caso en qué consiste esa peculiaridad y qué aporta.

2. El curriculum como artefacto social y su transformación

Se parte de lo cercano para ir lejos, lejos en el conocimiento, hasta llegar a la profundización, a la abstracción. Se parte de Las Islas, no porque no se quiera salir de ellas, sino para tener la seguridad de que la salida ha sido buena, que los pies quedan apoyados en terreno firme. Se parte de Las Islas, contentos de haber nacido en ellas, pero sin miedo a ir lejos. Nuestros niños de Tenerife, de Roma, de Valsequillo o de un pueblito italiano, tienen derecho a llegar a ser ciudadanos del mundo.
Francesco Tonucci, 1986

La gente estaba muy atareada. Estaba preparando la Escuela de Verano» (*Diario*: 10/6/93). Quiero insinuar aquí cómo las cosas que hace el colectivo, las mediaciones que establece, su preocupación por promover entre el profesorado una cultura socialmente valiosa, la creación de grupos de trabajo, etcétera, tienen que ver, directa o indirectamente, con el curriculum escolar. La enorme riqueza de los procesos curriculares, sus implicaciones grupales y personales, su dimensión social y organizativa, y sus implicaciones políticas, se presentaban ante el colectivo como un fecundo campo de actuación. Para ver si esto era así, pensé que lo mejor sería mirar a una de las actividades consideradas más genuinas por el propio MRP, las Escuelas de Verano de Canarias⁶⁸¹.

⁶⁸¹ La utilización de este tipo de *acción*, por parte del MRP, como contrapunto de sus afirmaciones discursivas puede inducir erróneamente a pensar que la práctica del colectivo se centraba en este tipo de actividad. En el *Capítulo III*, intenté dejar claro que el objeto de mis observaciones se centraron en las reuniones de los Secretariados, las Escuelas de Verano, las reuniones de la Mesa Estatal, asistencia esporádica a reuniones de Colectivos temáticos y Asambleas generales (ver *Capítulo II, apartado 3* y *Apéndice 25*). A este tipo de acción lo denominé *acción deliberativa* del grupo. Este tipo de práctica está alejado de

La gente estaba realmente atareada cuando llegaban estas fechas. Durante el trabajo de campo tuve ocasión de estar presente en la preparación de varias Escuelas de Verano⁶⁸². El ritual se desarrollaba de acuerdo a una serie de pautas que se repetían:

los escenarios reales de la acción del grupo, los centros y las aulas, pero en cierta medida los prefigura y contiene. Podría objetarse que una cosa es lo que dicen los profesores y profesoras que hacen y otra lo que realmente hacen en contextos prácticos, pero este es un riesgo inevitable. Stenhouse se revelaba, precisamente, contra este tipo de sospecha y por esta razón siempre prefirió la entrevista, como método democrático a la observación. En todo caso si el material del que se nutre este trabajo son las palabras (práctica discursiva) y los debates en reuniones, asambleas, comités, escuelas de verano o mesas, debería pensar en su validez como testimonio de los actores sociales. En la introducción al libro de Adela Cortina Orts, *Crítica y utopía: la Escuela de Fráncfort*, decía el profesor Javier Muguerza: «con Habermas, la "teoría crítica" romperá con el paradigma de la filosofía de la conciencia y, por ende, con el modelo teórico y práctico de la relación sujeto-objeto, que pasará a ser sustituida —dentro ahora del paradigma de la filosofía del lenguaje— por un modelo en que las relaciones de conocimiento y acción son concebidas como relaciones entre sujetos; y ello acabará dando pie a una transformación del "pensamiento utópico" que lo enderece a interesarse por la utopía de la comunicación» (En A. Cortina, 1985: 11). Algo parecido decía el viejo Borjes cuando afirmaba: «unos quinientos años antes de la era cristiana se dio en la Magna Grecia la mejor cosa que registra la historia universal: el descubrimiento del diálogo. La fe, las certidumbres, los dogmas, los anatemas, las plegarias, las prohibiciones, las órdenes, los tabúes, las tiranías, las guerras y las glorias abrumaban al orbe; algunos griegos contrajeron, nunca sabremos cómo, la singular costumbre de conversar. Sin esos pocos griegos conversadores, la cultura occidental es inconcebible» (en J. García Añoveros, 1996: 14). Tal es el poder de la palabra. La palabra cuando es crítica, lo decía también algún miembro de la Escuela, «no denuncia tan sólo lo existente, sino que además, al criticarlo, está abriendo ya las posibilidades de una real transformación».

⁶⁸² Durante el desarrollo del trabajo, asistí, como puede verse en el *Diario*, a casi todas las que se celebraron entre 1990 y 1995: estuve en la de XII, celebrada en La Laguna, en septiembre de 1990, haciendo entrevistas y merodeando por el local en que se celebraba; en la XIV, también en La Laguna (septiembre de 1991), impartí un curso e hice observaciones y entrevistas; en la XV, que se celebró en Las Palmas (septiembre de 1992) participé de lleno en la organización, me obligaron a decir las palabras de bienvenida y ante la ausencia de uno de los conferenciantes, Isabel Suárez y yo tuvimos que improvisar, de un día para otro, un aula debate sobre formación del profesorado; en la XVI, nuevamente en La Laguna (septiembre de 1993), mi participación fue particularmente intensa; en la XVII (Las Palmas, septiembre de 1994) sólo participé indirectamente y no pude asistir; en la XVIII (La Laguna, septiembre de 1995), participé en algunas reuniones de preparación y me responsabilizaron de la preparación y coordinación de una mesa redonda. Con anterioridad al comienzo de este trabajo, como puede verse en el *Apéndice 16*, participé como ponente, como mero asistente o como miembro de la organización en 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª. Esa es mi experiencia de las Escuelas de aquí. Mi conocimiento de Escuelas de Verano de otros lugares es sólo a través de la lectura de algunos de sus programas (ver *Apéndice 33*, donde aparecen programas de EV de distintas Comunidades Autónomas). Sólo tengo conocimiento directo de dos ellas: en julio de 1991 asistí en Vznar (Granada) a la II Escuela de Verano de Andalucía, organizada por el FREMPA, con una ponencia titulada *Todo el poder para los centros*; el 4 de julio de 1996, también como ponente, a la XXI Escuela de Verano de Extremadura, en Pinofranqueado (Las Hurdes),

se discutía el lema/tema central de la EV, en torno al que debería girar las actividades centrales; se pensaba en las personas que podrían disertar sobre esos temas desde una posición de autoridad moral y competencia profesional; se pensaba, también, en cursos o talleres en función de su grado de aceptación y de su relevancia educativa; se elaboraba así un esbozo de lo que podría ser la Escuela de Verano de ese año; se dividían las tareas y se entraba en una fase de contactos con las personas seleccionadas para impartir los cursos; se revisaba periódicamente el grado de cumplimiento de las tareas⁶⁸³. Pero el evento llevaba también aparejado el desarrollo de actividades meno

organizada por APEVEX, donde intervine con una ponencia sobre autonomía organizativa de las escuelas, *Autonomía y escuela: fracturas y paradojas organizativas*.

⁶⁸³ Humberto Ramos era, pese a todo, palmariamente pesimista con respecto al grado de profundidad del debate interno preparatorio de las Escuelas. Piensa que todo se iba en resolver problemas de gestión: «—Yo creo que el debate de fondo de la Escuela estuvo ausente durante bastante tiempo. Y gran parte de las reuniones, yo estoy por decir que el 90% o más de nuestras reuniones de Escuelas de Verano, durante muchos años, en gran parte, eran más de carácter organizativo que otra cosa. —Práctico. —Si, si, si, de gestionar, de ver cosas, de tal. O sea más... De una gran pobreza. —Ese ha sido, quizás una de las incapacidades de... —No superadas» (*Entrevista a Humberto Ramos, 344*). Pero otras personas que continuaron después del año 1991, matizan más su respuesta: «—La apertura de Tamonante hacia la participación de los afiliados, es muy grande. En ese sentido, quien va, quien está en contacto con Tamonante, yo al menos lo siento así, puede opinar y decidir y tomar decisiones sobre cantidad de cuestiones diversas e interesantes. Por ejemplo, las líneas de la Escuela de Verano, los contenidos de la Escuela de Verano, a qué personas van dirigidas, cuándo se hace, los presupuestos, quienes van a ser los invitados, los asistentes, en fin. Todo ese tipo de cuestiones se deciden por parte de la gente que asiste, que está en contacto con Tamonante. Y yo estoy en contacto con Tamonante, en ese sentido, yo también me siento que participo de todo ese tipo de decisiones» (*Entrevista a J.Mª Gobantes, 145*). El futuro de los Escuelas de Verano y su crisis era objeto por esos años de un intenso debate en el seno de la organización. La posición que mayor consenso generaba era la de que había que mantenerlas no pensando que era la única estrategia posible de trabajo e incidencia en la educación, pero que no podía perder su carácter de referente entre un sector del profesorado. En unas Jornadas monográficas celebradas en octubre de 1992, se discutía lo siguiente: «¿Qué hacer con las escuelas de verano? Todas las personas preocupadas por la situación actual del Movimiento parecen coincidir sobre su diagnóstico: pérdida de la identidad como colectivo, progresiva desmembración de grupos y personas antaño vinculadas a él, escasos niveles de participación, crisis organizativa y falta de elaboración teórica original para dar respuestas concretas y alternativas de más calado a la situación educativa. Sería injusto no reconocer que desde la propia organización ha habido intentos sucesivos por superar determinados defectos o errores detectados en el transcurso de los años. Intentos que unas veces han dado resultado y otras no. Pero la situación de crisis y de conflicto es un componente inherente a toda organización porque se desarrolla en un medio humano, y por lo tanto, inevitablemente "turbulento" e inestable. Lo que ocurre es que la crisis actual, al tenerla más próxima, y al darse en un contexto de mayor desmovilización, de menor participación, nos produce mayor soledad, mayor perplejidad, mayor desamparo. Pero la crisis y la conciencia de la crisis es un hecho más de la realidad. No es *la* realidad» (Tamonante, "Oh tempora, Oh mores", 1992). Volveré sobre algunos problemas de las Escuelas en el apartado 3 de este *Capítulo*. De lo que aquí

res, aunque necesarias: se elegía un cartel⁶⁸⁴, se imprimían folletos y se enviaba a los centros; se enviaba, también, información a los afiliados y afiliadas; se les convocaba a reuniones específicas para debatir el diseño de la EV; se hacían sondeos entre el profesorado para ver sus preferencias y necesidades; se presentaba el proyecto a la Administración y a otras instituciones para buscar fondos⁶⁸⁵; se compraba o pedía prestado el material para los cursos; se hacía una o varias ruedas de prensa, tanto en Tenerife como en Las Palmas y se abría la matrícula; se adecuaba el local para la celebración de la Escuela, previa solicitud a la autoridad correspondiente... Todo esto se hacía antes de comenzar propiamente la Escuela de Verano⁶⁸⁶. Pero ¿quién hacía

se trata, es lo de confirmar el carácter curricular de las EV. En este sentido, el debate al que alude el documento citado puede ser esclarecedor y a él volveré también en el texto.

⁶⁸⁴ Algunas veces se elegía entre varios bocetos del mismo o de distintos autores. Otras veces, simplemente, se encargaba. Carteles por encargo que realizaron Rogelio Botanz, Eladio Cuesta Ojeda, que hizo el de la VIII EVC —quizá el cartel más sencillo y vanguardista, que rompía con la estética de realismo infantil o de figuración *neoguanche* a la que, en mi modesta opinión, era tan aficionado el MRP—. Jesús Linares, también hizo varios, así como Manolo Borges Ripoll. Los primeros los realizó el prestigioso humorista crítico grancañario, *Pastino*.

⁶⁸⁵ En *Apéndice 52*, aparece como ejemplo, parte de la documentación que el MRP remitía a la Consejería de Educación para obtener la subvención. El año al que se refiere la documentación, fue particularmente caótico, porque hubo que hacer la solicitud y la memoria después de realizarse la actividad. La Consejería se había hecho un lío con las fechas. Todo resultaba excesivamente pomposo e irracional: papeles y papeles que nadie lee. Su valor como testimonio es el de poner de manifiesto la cantidad de trabajo de gestión que supone el funcionamiento de una organización. Ese año se entregaron dos gruesos volúmenes como memoria de la actividad.

⁶⁸⁶ Hay un número considerable de testimonios documentales que reflejan esta fase de diseño y tanteo previo. Para completar de forma más exhaustiva los documentos que aquí cito, puede consultarse el *Apéndice 21*. No obstante me gustaría citar aquí, algunos de ellos, para apoyar lo que digo. El *autor* de estos documentos es colectivo. Para obviar distinguos innecesario en el *Apéndice* los atribuyo al MRP "Tamonante", aunque de hecho el grupo organizador conocía la procedencia de cada uno de esos documentos. Normalmente estas propuestas eran el resultado de debates previos de los órganos del MRP que el propio órgano encargaba redactar a alguna persona o a alguna Comisión. En los documentos que cito a continuación aparece exclusivamente el nombre del documento y el año. Así con respecto a la planificación previa de las Escuelas de Verano, se encuentran: "Anteproyecto de organización de la I Escuela de verano de Canarias", 1978 (Doc. mecanografiado); "Resultados del sondeo sobre necesidades de formación permanente del profesorado", 1978 (doc. mecanografiado); Carta de petición de fondos para la II EVC, marzo, 1979; Proyectos de cartel para la IV EVC, 1981 (Dibujos); "Debate de la V Escuela de Verano", 1982 (Doc. mecanografiado); "Propuesta de trabajo para la Escuela de Verano", 1983 (Doc. mecanografiado); "Proyecto de la VII Escuela de Verano de Canarias presentado al la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia", mayo de 1984, (Doc. mecanografiado); "Carta a los coordinadores de cursos y talleres", 1983 (Doc. mecanografiado); "Solicitud de ayuda económica a la Dirección General de Promoción, para la celebración de la VII Escuela de Verano de

esto? porque los carteles, folletos y cartas no llegaban solos a su lugar de destino. Tenía que haber personas que pusieran sellos, plegaran e introdujeran los materiales en los sobres, colocaran las etiquetas con las direcciones y las clasificaran por localidades e islas. ¡Cerca de dos mil sobres. Un trabajo considerable...⁶⁸⁷

Canarias", 1984; "Convenio entre la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias del Gobierno Autónomo Canario y el Movimiento de Renovación Pedagógica Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias Tamonante", junio, 1984; Carta a los afiliados/as para la presentación de la Escuela de Verano, inauguración del nuevo local y debate sobre la situación del Movimiento, abril, 1985; "Planificación de la VIII Escuela de Verano de Canarias, presentada a la Consejería de Educación", 1985; Carta a los afiliados y afiliadas sobre la IX Escuela de Verano de Canarias, 1986; "Encuentros ¿para qué?. Sobre consolidación y surgimiento de colectivos de trabajo ante la IX Escuela de Verano de Canarias", 1986 (Doc. mecanografiado); "Cuestionario de sondeo sobre expectativas para planificar la X Escuela de Verano de Canarias", 1987 (Doc. mecanografiado); Carta a los ponentes de la X Escuela de Verano convocándolos a una reunión, 1987; Carta solicitando El CEI de Las Palmas para la celebración de la X Escuela de Verano de Canarias, mayo de 1987; Proyecto de la XI Escuela de Verano de Canarias presentado a la Consejería de Educación, junio de 1988; Carta al Director de una escuela de Regio Emilia invitándole a participar en la X Escuela de Verano de Canarias, julio de 1988; Carta a los ponentes de la XI Escuela de Verano de Canarias, 1988; Nueva carta a los ponentes de la XI EVC, junio de 1988; Carta a los afiliados y afiliadas convocándolos para la Asamblea General a celebrar en la XII Escuela de Verano de Canarias, julio de 1989; Carta de invitación a librerías para montar una exposición de libros, 1989; "Diseño y presupuesto de la XII escuela de Verano de Canarias", 1989 (Doc. mecanografiado); Nueva carta a afiliados y afiliadas convocándolos a la Asamblea General a celebrar en la XII EVC, agosto de 1989; Carta a los afiliados y afiliadas para comunicarles las novedades de la XIII Escuela de Verano de Canarias, marzo de 1990; Diseño y presupuesto de las II Jornadas de Primavera, marzo de 1990; Carta dirigida al Ministerio de Enseñanza y Educación de la República Árabe Saharaui Democrática invitándoles a participar, con los gastos pagados en la XIII ESCUELA de Verano de Canarias, junio de 1990; Carta de información sobre la XIV Escuela de Verano de Canarias, 1991; Diseño de la XV Escuela de Verano de Canarias para presentarlo a la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo, 1992; "Oh, tempora, oh mores: Documento base para las Jornadas sobre Escuelas de Verano", octubre de 1992.

⁶⁸⁷ Este trasiego se repetía en otras actividades. Recuerdo al Colectivo Harimaguada diciendo: "La consecución de la Escuela Pública Canaria no se hará realidad si en ella no está contemplada una verdadera coeducación" y mientras decían esto me comentaban que tuvieron que estar toda una mañana en el Centro Cultural "Viera y Clavijo" colocando sillas y mesas, hasta pocos minutos antes de la apertura de unas jornadas. ¿Era esto la síntesis dialéctica entre trabajo manual e intelectual? Marino Alduán resaltaba irónicamente la *polivalencia* de las personas del MRP: «la misma gente durante diez años, han tenido que estar haciendo todo: desde la compra de la cartulina, hasta el dibujito con la flecha de dónde están los urinarios, hasta impartir el curso, hasta hacer la memoria, hasta buscar las perras, y al mismo tiempo buscar la Escuela de Primavera o de Otoño...» (Entrevista con Marino Alduán, 83). Yo viví de cerca la preparación del XV Encuentro estatal y fue una labor complicada, no por la dificultad sino porque la cantidad de detalles, visitas, llamadas, escritos, agencias de viajes, presupuestos (Ver *Apéndice 53*), programas (Ver *Apéndice 54*), etcétera.

La otra parte que generaba también trabajo de negreros siempre, ha sido las compras de todos los materiales. La cantidad de materiales, las cosas aquellas para los talleres y tal. Eso consumía muchísimo tiempo a un grupo de gente que su nivel de participación era ese, en la Escuela, fundamentalmente... currantes a tope. O el mantenimiento de la infraestructura durante los días de celebración de la Escuela. Ese tipo de trabajo... Y además hay que tener en cuenta que todo ese trabajo, durante un montón de años, fue trabajo de absoluta dedicación, absoluta gratuidad. (Entrevista Humberto Ramos, 344)

No terminaba ahí la cosa. Durante la Escuela de Verano, las reuniones de las personas que trabajaban en la infraestructura organizativa se sucedían a un ritmo vertiginoso. Recordaba así las Escuelas de años anteriores, de los años ochenta, donde todo era más complicado porque se montaba una gran número de actividades y consiguientemente la cantidad de personas que asumían trabajos de toda índole era mucho mayor. Bien, pues en todo ese trabajo de preparación y puesta en escena de las Escuelas de Verano subyacía un interés por conectar con los problemas de la enseñanza, por abordar los problemas del sistema educativo, un esfuerzo por comprender los signos de los tiempos, por tener respuestas a los problemas de la sociedad canaria, e infundir un nuevo hálito a la educación. No era, en este sentido, un esfuerzo gratuito. Las Escuelas de Verano debían ser una respuesta reflexiva a las cuestiones que planteaba la actualidad y a los problemas de fondo que atravesaba la enseñanza: responder a las políticas educativas, ofrecer alternativas de izquierda a las preocupaciones del profesorado, estimular la reflexión teórica, no abdicar de los principios. Respondían a una enorme fe en la capacidad regeneradora de las personas y los grupos⁶⁸⁸.

⁶⁸⁸ Otro conjunto de documentos recuerdan esa otra dimensión más ideológica y reflexiva de la las EVC. Me refiero a los testimonios que inciden en el estudio del tipo de conclusiones a las que llegan las personas asistentes; distintos y diversos "manifiestos" sobre diferentes problemas sociales, políticos o educativos; informes públicos o internos de valoración global de las Escuelas; hojas volanderas, periódicos jocoso-festivos de ocasión, que se elaboraban de un día para otro durante la propia Escuela de Verano y que dan el tono en el que se desarrollaban; y, en fin, documentos, de carácter más burocrático como las Memorias, destinadas a justificar gastos ante la Administración. Todo este conjunto de testimonios documentales, (internos, públicos, apuntes para reuniones, cartas) habla, entre otras asuntos, de forma reiterada, del tipo de cultura que se quiere para el sistema educativo en Canarias. Los que cito a continuación son sólo una muestra: "Conclusiones de la I Escuela de Verano de Canarias", 1978 (Doc. manuscrito); Documento final de la I Escuela de Verano de Canarias, julio de 1978; Conclusiones de los cursos de la III Escuela de Verano de Canarias, mayo de 1980 (Doc. manuscrito); Conclusiones de los cursos de la IV Escuela de Verano de Canarias, 1981 (Doc. manuscrito); Cuestionario de evaluación de la V EVC, 1982 (Doc. mecanografiado); Balance de la V Escuela de Verano, 1982 (Doc. manuscrito); Asamblea General de Escuela de Verano, 1983 (Doc. mecanografiado); VI Escuela de Verano, ¡Hola!: comunicaciones y debates, 1983 (Doc. mecanografiado); Boletín Escuela de Verano de Canarias, nº 1, Las Palmas, julio de 1983 (Doc. mecanografiado); Propuesta de la Asamblea de Escuela de Verano a todos los colectivos y sociedades del profesorado de Canarias, octubre de 1983

¿Una nueva escuela de verano?. La EVC ha sido la actividad emblemática de Tamonante. Seguramente deberá seguir siéndolo, pero es perentorio hacer un esfuerzo por transformarla, no de forma gradual, sino de manera radical. La Propuesta de una nueva EVC la podríamos resumir con la frase: "*¡por una escuela de verano militante!*". Esta nueva Escuela debería tener dos metas claras: 1. Que la Escuela sea un encuentro "de" DEBATE y "para" el DEBATE en profundidad de cuestiones educativas y sociales de fondo. (Por supuesto, también para el debate y la discusión de cuestiones más coyunturales). 2. Que todos los asistentes tengan el compromiso de trabajar en la práctica, de comprometerse en la acción práctica por transformar nuestra realidad social y educativa. Quizá convenga aclarar estas dos metas. Ambas afectan a cuestiones que se superponen en la práctica y que se implican mutuamente: En ellas se alude a la necesidad considerar las EVC y el propio MRP como *un espacio de formación* para sus propio militantes y para las personas que se aproximan a él. Se apuesta por superar el *ateoricismo* secular de las personas que sólo piensan en términos de hacer cosas y en las formas concretas de hacerlas. Cuando esto ocurre y el *activismo* es la única alternativa, estamos colaborando a que sólo se desarrolle un pensamiento estratégico poco reflexivo. El *ateoricismo* es una especie de "racismo" contra las ideas, los libros, las teorías y los teóricos. Hemos de volver, quizá, al estudio, a la lectura y a la discusión de textos, de ideas, de concepciones... Hemos de adoptar una actitud de humildad intelectual que nos permita acceder a nuevos conocimientos a nuevas perspectivas. El formar parte del MRP Tamonante debe significar el participar en ese espacio de formación. El saber que podemos encontrar con compañeras y compañeros que tratan de autoformarse, de descubrir y compartir conocimientos, de mantener una actitud de interrogación. Estamos en un proceso de discusión. Esto implica que no debemos cerrar nada, debemos mantener una postura de cuestionamiento y de apertura crítica. El potenciar y ampliar las Escuelas de Verano, pasa por potenciarlas, primeramente, como mecanismos de autoformación de sus militantes... Consecuentemente otra de las implicaciones de las metas propuestas alude a la necesidad de considerar las EVC y el MRP como *un espacio para generar conocimiento crítico*. El considerar el MRP no como un espacio cerrado, sino como un espacio abierto, unificador y creativo, como un espacio de reflexión para la izquierda, implica el entender que en él se construye un conocimiento capaz de movilizar a un sector del profesorado con capacidad de resistir y de emprender acciones transformadoras.

(Doc. mecanografiado); Valoración de la VII Escuela de Verano. *Tahor*, 2, 23-25, julio de 1984; Valoración de la VIII Escuela de Verano de Canarias, de los aspectos organizativos del Movimiento, del grado de implantación de la Escuela Canaria, 1985 (Doc. mecanografiado); VIII Escuela de Verano de Canarias [conclusiones]. *Tahor*, 5, 21-25, noviembre de 1985; "Documento de trabajo sobre el MRP Tamonante: Análisis y valoración de las Escuelas de Verano; El MRP en Canarias; Los CEPs; La XI Escuela de Verano", octubre de 1988; "Valoración de la XI Escuela de Verano de Canarias desde el Secretariado del CICEC Tamonante", 1988 (Doc. mecanografiado); "Memoria y justificación de la XI Escuela de Verano", diciembre de 1988; "Valoración de la XI Escuela de Verano por el Secretariado de CICEC Tamonante". *Tahor*, 15, 21-22, mayo de 1989; Conclusiones de la Asamblea de la XII EVC, 1989 (Doc. mecanografiado); "El megáfono". Hojas informativas de la XIII Escuela de Verano de Canarias, septiembre de 1990; "Convocatoria de Asamblea Insular de Gran Canaria, para tratar entre otros el tema Escuela de Verano en la R.A.S.D.", octubre de 1990; "Desarrollo y acuerdos de la Asamblea General de afiliados celebrada en la XIV Escuela de Verano de Canarias", septiembre de 1991 (Doc. manuscrito).

Cuando se entra en una EV, en un MRP se debería entrar en un territorio autónomo "del" profesorado. Es decir en un territorio donde los profesores y profesoras, que en él participamos, creamos nuestros propios recursos conceptuales para comprender el mundo de la educación. A esto es a lo que denominamos conocimiento. Conocimiento que, además, caracterizamos como crítico pues es un conocimiento que nos debe ayudar, no solamente a comprender la distribución desigual de poder y recursos subyacente en nuestra sociedad, a comprender cuál puede ser el sentido de nuestro trabajo en el seno de una sociedad injusta, sino que es un conocimiento fruto del trabajo organizado en un movimiento que está explícitamente comprometida en la crítica del *statu quo* y en la construcción de una sociedad más justa. Conectamos así con la tercera de las cuestiones que planteamos: espacio para la autoformación, para la generación de conocimiento crítico y para la acción. Se alude así a la necesidad de mantener algún tipo de vínculo con la acción transformadora, es decir comprometida con un orden social más justo, para cambiar la distribución desigual de poder y recursos y tratar de crear un mundo más igualitario. Plantearnos así la acción y el compromiso con la acción no es una desmesura, una tarea imposible. Tiene que ver con nuestro trabajo cotidiano en las escuelas, con la realidad de nuestro entorno. (Documento base para el debate sobre estrategias de trabajo del MRP "Tamonante", 1992)

En este sentido es en el que sostengo que hay una preocupación por la cultura escolar, en sentido amplio, que responde a la lógica del propio curriculum escolar y a la infinita gama de experiencias que éste propicia, en el que se tenía que formar el profesorado. Las Escuelas eran foros que permitían un intenso intercambio entre las personas asistentes. Las sometía a un extremado ejercicio de relaciones y posibilidades, seguramente desconocidas para aquellos que nunca estuvieron en ellas. A las personas que participaban de manera más comprometida, les daba la oportunidad de desarrollar actitudes organizativas y generar algo tan propio de la vida de los colegios como es la creatividad en las relaciones humanas: argumentar, debatir, criticar, divertirse, decidir trabajar juntos.... Había una variada gama de experiencias, no necesariamente formalizadas, cuyos efectos complejos trataré de hacer patentes aquí.

Es en este sentido en el que digo que sobre las Escuelas de Verano planeaba una cierta gravedad curricular. Allí no estaban físicamente presentes los niños y niñas del centros, ni había carreras, ni gritos, ni sonaba el timbre, ni estaban los compañeros y compañeras del claustro. No había que preparar clases, ni darlas, ni evaluar trabajos... Pero ese gran ausente estaba permanentemente presente de otra manera. En las Escuelas de Verano obsesivamente se hablaba de programas escolares, de libros, de ordenadores, de planificación, de química, de dinámica de grupos, de ciencias sociales, de la inspección, y ¡cómo no! se hablaba mucho de la Administración. Estaban pues presentes todas las historias relacionadas con el curriculum y los procesos que en él se engranan. Estaba presente el debate de las reformas institucionales y el debate sobre las formas específicas de abordarlos desde la perspectiva de los MRPs; allí estaba presente el estudio de los contextos en los que se desarrolla la escolaridad y

también las alternativas globales⁶⁸⁹.

Lo más original de las Escuelas de Verano, son las propias Escuelas de Verano. Es decir la creación de ese marco organizado por el propio profesorado donde la palabra es el vehículo de la acción, y la acción el motivo para incrementar la palabra. Las Escuelas de Verano fueron un instrumento genuinamente cultural pensadas para transformar el curriculum escolar a través de la transformación del propio profesorado. Bueno será, por tanto, desmenuzar algunos de sus rasgos, cuantificar lo que se hizo, pero sobre todo es necesario contemplarlas como un acontecimiento que tiene distintas dimensiones, que tenía mucho de *acontecimiento total*. Más que cursos al uso, las Escuelas eran una experiencia que implicaba a las personas. Para tener una visión de conjunto de las características de estas formas de acción del MRP, sintetizo las conclusiones parciales reseñadas más arriba, a modo de síntesis final:

- * El número total de actividades, dadas las dimensiones del MRP, su carácter de organización voluntaria y los medios con que contaba, es ciertamente abultado. Sobre todo teniendo en cuenta que quedan fuera de este cómputo otras actividades de carácter episódico desarrolladas al margen de las Escuelas de Verano.
- * La cantidad de actividades a lo largo del tiempo describe una curva donde se pueden distinguir tres momentos. Los años centrales, de 1984 a 1991 son los de mayor cantidad de actividades, siendo el actual periodo de claro decrecimiento.
- * El abanico temático de actividades que el MRP desarrolla en las EVC abarca una amplia gama de materias que inciden en una demanda por parte del profesorado y en un conjunto de temas candentes por su actualidad o su pertinencia.
- * Parece claro que los temas más requeridos y que mayor índice de actividades tienen en las Escuelas, son aquellos relacionados con la expresión corporal y la psicomotricidad, así como la expresión artística, la lengua, las ciencias físico-naturales y las ciencias sociales.
- * Las preferencias temáticas de las EVC se concentran en las áreas curriculares, sin embargo los temas de carácter sociopolítico, curricular y psicosocial tienen un peso significativo. Estos temas relacionados con *Procesos de cambio curricular y Sociopolíticos y profesionales*, con 104 actividades que suponen el 11,5 %, introducen la posibilidad de hablar de una perspectiva crítica de las Escuelas.

(Apéndice 9: "Análisis temático del contenido de las EVC")

⁶⁸⁹ Ver Apéndice 9, donde aparece de forma pormenorizada el análisis temático de las dieciocho primeras Escuelas de Verano. De él se desprende la preocupación por los contenidos culturales que debe impartir la escuela. El contenido de las actividades del MRP, en el periodo 1990-1995, en el que se desarrolla este trabajo, puede verse en él, así como, repito, una aproximación a la totalidad de las Escuelas de Verano de Canarias y su orientación. Puede consultarse también el Apéndice 55, donde se reproducen los programas de las EVC y los de otras actividades del MRP. La sola mención de su título sugiere en ocasiones la orientación innovadora que se buscaba.

Las Escuelas de Verano fueron siempre una mezcla de pragmatismo y utopía, de estrategias concretas y visiones generales. Pero el nutriente del que se alimentaba este deseo estaba en el intento por buscar y promocionar entre el profesorado una nueva cultura escolar que se tradujera en un conocimiento escolar renovador y en contenidos curriculares transformadores. Cultura escolar que incluyera tanto el conocimiento científico, como el conocimiento popular, así como aquellos elementos progresistas de la cultura de masas que sirviera para crear ciudadanos y ciudadanas críticos. En 1993, en la XVI EVC, Angels Martínez planteaba algunas de las dificultades que tiene la educación para abordar el conocimiento desde una perspectiva crítica, en los términos siguientes:

Los criterios de selección cultural y de su consideración como saber escolar: El debate epistemológico se ha reducido a la epistemología de cada área y a la que se relaciona con la fundamentación de sus planteamientos didácticos. El debate sociológico se dejó al margen, relegado a los políticos o a los expertos disciplinares. La ocultación del carácter histórico y socialmente determinado de los saberes contenidos en las disciplinas científicas. El análisis respecto a la función social del contenido cultural. El cientifismo como mito que oculta la inercia del sistema educativo y la dificultades que hay que salvar para desarrollar nuevos paradigmas de investigación y para construir un saber escolar más crítico y más acorde con las necesidades de emancipación intelectual de las personas y los pueblos: la estructura disciplinar del curriculum, las dificultades de "lo transversal" para desarrollarse en tal organización del contenido, la formación del profesorado, la organización de los centros, la tecnocracia y el eficientismo... La función de selección social que tiene el dominio de determinados contenidos culturales y las diferentes posibilidades de acceder al mismo. El "tratamiento de la diversidad" se plantea como un *slogan* didáctico que no afecta a la selección del contenido. (A. Martínez Bonafé, 1993: 7)

Al año siguiente, desde el Programa de la XVII EVC se planteaba «¿Qué proyecto cultural para transformar la escuela?». Y este fue el núcleo de la reflexión durante cuatro jornadas⁶⁹⁰. La radiografía de la práctica totalidad de las actividades desarro

⁶⁹⁰ Lógicamente las actividades del MRP también cumplían otras funciones. Entre ellas, una función interna, la de cohesionar al propio colectivo. Incluso, desde un punto de vista afectivo, el trabajo físico en común (trasladar mesas, colgar murales, montar un escenario, rellenar etiquetas, pintar pancartas, acarrear materiales diversos), en el seno de las EV y en el seno de la organización han fraguado amistades y camaradería, tejido organizativo. Contaré una anécdota ilustrativa. El Secretariado Insular de Tenerife decidió en el año 1993 pintar el local de La Laguna, que estaba en unas condiciones poco presentables. Un grupo de militantes del Movimiento, lo pintó a cambio de que se les pagara unas 70.000 Ptas. Estaban allegando fondos para montar una ludoteca en La Habana. Un año después, invitado por *Cuadernos*, tuve la oportunidad de asistir en compañía de Felix Angulo, Jaime Martínez, Antón Costa y otras personas de los MRPs y de otros movimientos sociales a la preparación del Congreso Pedagogía-95 que periódicamente organiza el Gobierno cubano. Visitamos multitud de escuelas e instituciones, pero cuál no sería mi

lladas a lo largo de los años por "Tamonante", consideradas en su globalidad, daba como resultado una placa en la que se reflejaba toda la imaginaria que sirve de transacción simbólica en la enseñanza⁶⁹¹. Las actividades del Movimiento eran una especie de metaactividad destinada a reflexionar sobre la práctica escolar y su sentido. En la placa se superponían cosas como: "Introducción a las técnicas Freinet", "Preparación al aprendizaje de la lectura y escritura por el método global", "Curso de gramática creativa", "Didáctica de las matemáticas", "La enseñanza de la lengua y la literatura", "Problemas de lenguaje: la dislexia", "Educación Especial: su problemática", "Volcanismo en Canarias", "Teatro y escuela", "Historia de Canarias: diversos aspectos", "Expresión plástica en el desarrollo infantil", "Iniciación al folclore musical canario", "Psicomotricidad", "Presupuestos psicológicos del niño hasta los seis años", "Fonología aplicada al aprendizaje de la lectura y escritura", etcétera⁶⁹². Si en lugar de examinar el contenido de lo que el colectivo "hace", se mira a las personas que pululan en el Movimiento, se verá un enjambre de grupos preocupados por interrogarse también por lo que hacen. Bastaría cerrar los ojos y ver pasar desde su inicio grupos y colectivos de trabajo con algunos nombres muy explícitos: "Colectivo de evaluación", "Colectivo de Educación de Personas Adultas", "Colectivo de Psicomotricidad", "Cine y Educación", "Colectivo de Educación Especial". Otros colectivos tienen nombres no tan explícitos en cuanto a lo que hacen: "Colectivo Freinet", Colectivo "MAVIE" que juega con las iniciales de "medios audio-visuales y su integración en

sorpreza cuando fuimos a una escuela primaria del barrio de La Vibora y los maestros nos invitaron a ver, como algo muy importante de la escuela, una ludoteca montada por maestros canarios, que habían pintado el verano anterior toda la escuela y habían montado una ludoteca para el centro...

⁶⁹¹ En la primera aproximación que hice para sistematizar el contenido de las Escuelas de Verano, llegué a contabilizar 32 núcleos temáticos en torno a los que se desarrollaban actividades, ya fueran cursos, talleres, seminarios o conferencias. Posteriormente los simplifiqué agrupando algunos temas como puede verse en el *Apéndice 9, Cuadro 1*. Los reproduzco a continuación porque ponen de manifiesto el carácter curricular de las EV: Ciencias sociales, Lengua y literatura, Matemáticas, Música, Expresión artística, Lectura y escritura, idiomas, Metodología Freinet, Ciencias naturales, Educación física, Dramatización y teatro, Psicomotricidad, Sexualidad y coeducación, Dinámica de grupos, Educación especial, Sanidad escolar, Educación de adultos, Ecología, Mujer y educación, Prensa escolar, Psicología escolar, Sindicalismo, Fracaso escolar, Disciplina escolar, Educación rural, Guarderías, Organización escolar, Innovación educativa (reformas), Formación del profesorado, Diseño y planificación del currículum, Sociología de la educación, Escuela Pública. Este fue el listado original. Como puede verse, prácticamente no queda área del currículum que de alguna forma no esté presente. De tal forma que la afirmación de que las Escuelas de Verano del Movimiento como remedo del contenido del currículum y de algunos de los problemas básicos del sistema educativo, tiene una amplia base.

⁶⁹² Como señalé anteriormente, puede verse los títulos de las actividades del MRP, desde el año 1978 hasta hoy, en el *Apéndice 55*.

la escuela"; o el Colectivo "Aprender juntos", que es un grupo que se dedica a la educación especial y cuyo nombre sugiere de manera sutil la necesidad de la integración. Finalmente, encontramos grupos ocupados en cosas como la enseñanza de las ciencias sociales, la educación medioambiental, la educación afectivo-sexual, la educación infantil o la educación física, bajo nombres realmente esotéricos, como: "Mahey", "Malpaís", "Imidagüen", "Harimaguada", "Chinijo", "Chácara", "Bano" ⁶⁹³. Nombres, muchos de ellos, de origen guanche o tomados del léxico insular: "Chinijo" es en el vocabulario de las Islas orientales, el niño pequeño, etcétera. Casi todo, pues, en el Movimiento tiene que ver con contenidos culturales, en una suerte de reduplicación, cuestionamiento, o renovación de la cultura escolar. De ahí que el curriculum debería ser una categoría útil para entender la concepción del MRP "Tamonante" sobre la enseñanza.

¿Más qué curriculum? Inevitablemente se ha de recurrir a una comprensión amplia, que no lo vea sólo como una yuxtaposición de contenidos, sino a una aproximación que lo contemple como un artefacto social que incluya la actividad educativa, los agentes, los contextos en los que se desarrolla y los contenidos culturales que transporta. Si admitimos la convención y la posibilidad de considerar el curriculum como una instancia desde la que podemos analizar la unidad y la globalidad de los procesos que suceden en la escuela dentro de un contexto social e histórico ⁶⁹⁴, sólo

⁶⁹³ Una relación de los colectivos que ha tenido el MRP a lo largo de su historia pueden verse en el *Apéndice 19*.

⁶⁹⁴ El curriculum como campo de estudio es uno de los espacios interdisciplinarios característicos de la evolución de las ciencias sociales del s. XX. Dentro de este espacio se tiende a identificar *teoría de la educación* con *teoría curricular*, *investigación educativa* con *investigación curricular* e, incluso, *curriculum* con *educación*. Convirtiéndose así en un concepto complejo, multidimensional y, necesariamente polisémico. La posibilidad de estructurar parte del campo de significados de la práctica a los que me enfrentaba, se resolvía si el curriculum podía responder a todo un conjunto de cuestiones problemáticas, como apuntaba J. Gimeno, desde diferentes perspectivas: «¿Qué objetivos desea perseguir la enseñanza en el nivel de que se trate? ¿Qué enseñar, o qué valores, actitudes y conocimientos están implicados en los objetivos? ¿Quién está legitimado para participar en las decisiones del contenido de la escolaridad? ¿Por qué enseñar lo que se enseña dejando de lado otras muchas cosas? Se trata de la justificación del contenido ¿Todos esos objetivos han de ser para todos los alumnos o solamente para algunos de ellos? ¿Quién tiene mejor acceso a las formas legítimas de conocimiento? ¿A qué intereses sirven esos conocimientos? ¿Qué procesos inciden y transforman las decisiones tomadas hasta que se convierten en práctica real? ¿Cómo se trasmite la cultura escolar en las aulas y cómo debería hacerse?, puesto que la forma de enseñar no es neutral respecto del contenido de lo enseñado. ¿Cómo interrelacionar los contenidos seleccionados ofreciendo un conjunto coherente para los alumnos? ¿Con qué recursos metodológicos, o con qué materiales enseñar? ¿Qué organización de los grupos, profesores, tiempos y espacios conviene adoptar? ¿Quién debe definir y controlar lo que es éxito y fracaso en la enseñanza? ¿Cómo saber si han tenido éxito o no la enseñanza y qué consecuencias tienen sobre la misma las formas de evaluación dominantes? ¿Cómo se pueden cambiar las prácticas escolares

entonces puede resultar útil este instrumento conceptual para acercarse a la comprensión de prácticas concretas, como son las prácticas de los MRPs, ahora que hemos convertido el curriculum en una especie de sinécdoque armoniosa de todo lo educativo.

El MRP no ha elaborado una teoría curricular al margen de su experiencia. La práctica ha constituido el núcleo experiencial de su reflexión. Las prácticas curriculares del Movimiento han sido enormemente versátiles y diversas⁶⁹⁵ y quedó definida

relacionadas con estos temas» (J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez, 1992: 144). El listado podría ampliarse, por ejemplo S. Kemmis apunta la posibilidad.

⁶⁹⁵ Puede ser esclarecedor a este respecto y con el ánimo de no simplificar la conceptualización de curriculum el recurrir a su contextualización en el complejo entramado de prácticas que el propio curriculum encierra. Si por curriculum entendemos una construcción social e histórica, un campo de investigación y práctica que se incardina en un sistema educativo determinado, que va dirigido a unos alumnos y a unos profesores concretos, etc, llegamos también a la conclusión de que el curriculum se explica en gran medida por toda una serie de contextos. El curriculum es el contexto inmediato del cambio y a su vez es un elemento contextualizado. J. Gimeno (1988: 26-30) propone ocho subsistemas para explicarlo "ecológicamente": 1. *El ámbito de la actividad político-administrativa*: La actividad reguladora de la administración sobre el sistema educativo es evidente. En muchas ocasiones se llega a identificar el curriculum con el prescrito por los poderes públicos, lo cual no deja de ser un reduccionismo que pone de manifiesto el papel de determinadas tradiciones más o menos intervencionistas y cómo éstas configuran la mentalidad de los agentes sociales, al margen de que esos poderes estén legitimados democráticamente y del grado objetivo de intervención. 2. *Subsistema de participación y control*: Si bien parece claro que en todos los sistemas educativos la administración no renuncia a ejercer algún tipo de control en la gestación y concreción de los currícula, este tipo de actuación se mueve en una gama enormemente variada que opera dentro del binomio descentralización/centralización. De hecho también existen órganos intermedios en la configuración de los currícula: asociaciones de profesores, órganos de gobierno de los centros, movimientos ciudadanos, gobiernos locales, sindicatos. 3. *Ordenación del sistema educativo*: Subsistema que se refiere a la existencia de una determinada estructura del sistema educativo, con sus diversos ciclos, niveles, modalidades, encuadrada en márgenes temporales y que trazan un determinado recorrido con exámenes, filtros y requisitos, minuciosamente regulados. En cada tramo de escolaridad se fijan las condiciones de entrada, tránsito y salida del sistema. Cada uno de esos tramos tiene una distribución específica de conocimientos regulada por los currícula correspondientes. Este subsistema cumple funciones sociales, selectivas, profesionales y culturales diversas. 4. *Subsistema de producción de medios*: La concreción de los currícula se hace de forma mediada. En algunos sistemas educativos esta mediación -nuestro país es un caso "privilegiado"- se realiza fundamentalmente a través del libro de texto que cumple funciones de estructuración, concreción, formación y control a través del curriculum y por su medio de los profesores y de los alumnos. 5. *Subsistema de creación de contenidos*: Constituido por los ámbitos de creación y difusión cultural y científica que necesariamente influyen en la configuración de los currícula, ya que, en gran medida éstos son sistemas de selección cultural. Las comunidades de investigadores, los especialistas, las universidades, sobre todo en países industrializados, ejercen fuertes presiones sobre el sistema educativo, sobre los currícula y sobre las innovaciones. 6. *Subsistema de especialistas e investigadores en educación*: Otro de los elementos que incide en el sistema curricular es el formado por el conglomerado de especialistas e investigadores en educación y los grupos

en el Congreso de Gandía: «entendemos el curriculum como la síntesis dialéctica de la teoría y de la práctica de la acción pedagógica». Parecía quedar así explicitado que el curriculum tenía para los MRPs el carácter de una construcción cultural. Sobre todo cuando a renglón seguido se afirmaba que «el curriculum es una propuesta cultural y un cruce de prácticas escolares». Parecían así, digo, aproximarse a una comprensión radicalmente distinta de la manejada desde instancias oficiales o desde concepciones técnicas, donde el curriculum se manifiesta como un conjunto de deducciones lógicas, para aproximarse, desde la complejidad, a una concepción ligada a la experiencia: Una vez le preguntaron a Gonzalo Anaya, qué opinaba de los Movimientos de Renovación Pedagógica, y contestó lo siguiente:

— He repetido en muchas ocasiones que sólo se producen verdaderos cambios en la enseñanza cuando tienen como punto de partida la práctica escolar, cuando los enseñantes, que ejercen su práctica cotidiana, reflexionan sobre ella de una manera crítica. Las leyes podrán favorecerlos, encauzarlos, coordinarlos. Sólo cuando los enseñantes se sienten insatisfechos con su tarea, cuando se sitúan críticamente, cuando analizan su práctica, cuando se agrupan para realizar programas que mejoren su enseñanza pueden llevar a cabo una renovación pedagógica cualificada. (*Cuadernos de Pedagogía*, nº111, 1984)

Era evidente que, a pesar de que mis amigos del MRP Tamonante no estaban demasiado adiestrados en el manejo de la palabra *curriculum*, ni la usaban con la misma alegría con que lo hacemos desde la cultura académica, se movían dentro de las claves de lo que puede ser una aproximación cultural. Su visión parecía comprometida, por tanto, con una forma de ver su práctica como una construcción, como una

de especialistas relacionados con el sistema de formación del profesorado. Su producción literaria y su actividad incide sobre el curriculum de manera muy variada: justificación, legitimación/deslegitimación de las políticas educativas. 7. *El subsistema de innovación*: Sobre el papel de este subsistema opina Gimeno (1988, pp.28): "En los sistemas educativos complejos, dentro de las sociedades desarrolladas, aumenta la sensibilidad sobre la calidad de los mismos, cobra importancia la renovación cualitativa, se ponen también de manifiesto intereses de acomodación constante de los currícula a las necesidades sociales". En nuestro país no existen instancias específicas que cubran estas necesidades. Este papel lo desempeñan las distintas administraciones, reforzando el papel tradicionalmente intervencionista de la política educativa y movimientos más o menos estructurados de profesores. 8. *Subsistema práctico pedagógico*: Además de lo dicho hasta aquí, el curriculum se desarrolla de forma efectiva en la interacción profesor alumno en un determinado marco institucional, la escuela. En la práctica pedagógica toman forma determinadas estrategias de enseñanza, y se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. En este subsistema es donde revierten los subsistemas anteriores, configurando todos el sistema curricular. A lo expuesto habría que añadir también el conjunto de las determinaciones sociales más amplias provenientes del sistema social. Así el sistema curricular es preciso contemplarlo como el resultados de múltiples interacciones y no desde los estrechos márgenes de una definición.

forma que no se da al margen de su experiencia en el seno de la escuela y por tanto, con una concepción histórica. Seguramente entendían mejor la palabras de Gonzalo Anaya.

Adivinaba que por una parte estaba aquel conjunto de actividades ligadas a una noción del currículum que hacía referencia a la "función social" de la escuela y donde el currículum aparece como nexo entre la sociedad y la escuela: lo que en el Movimiento se denomina la alternativa de Escuela Pública y que aquí abordaré como parte del conjunto de "metas" que se plantea el MRP.

Pero también aparece la práctica curricular como ensayo, proyecto, como proceso de investigación cuyo protagonista es el propio profesorado. Ya en el año 1989, había sido objeto de debate, como digo, en el marco solemne del II Congreso de Gandía⁶⁹⁶. El debate —decía— se centró en el currículum como cultura socialmente necesaria que la escuela reproduce y recrea críticamente. Se partía de una visión amplia y flexible de la idea de currículum. El currículum

como el conjunto de conocimientos, saberes, técnicas o habilidades, actitudes y valores seleccionados de la cultura total de una comunidad, y organizados de modo que puedan ser adquiridos y reconstituidos por los alumnos dentro de la escuela, en función del nivel de desarrollo y aprendizaje en el que éstos se encuentren. Esta selección y organización de la cultura tiene la finalidad fundamental y radical de permitir el máximo desarrollo de la personalidad y la máxima maduración del conocimiento crítico con el que interpretar, actuar sobre, y transformar la realidad que rodea al individuo, la sociedad estratificada autojustificada, etc. Esta es a la vez, una propuesta individual y social, y en este último sentido, centrada en la maduración reflexiva de valores e intereses de pertenencia a un pueblo. [...] Un proyecto para la acción educativa, y por tanto sometido a la prueba de la práctica a través de la investigación de los profesores que los desarrollan, y modificado por éstos en función del análisis reflexivo y crítico sobre las condiciones escolares, contextuales e institucionales que enmarcan su desarrollo. Es decir, entendemos el currículum como la síntesis dialéctica de la teoría y de la práctica de la acción pedagógica» (Conclusiones II Congreso de los MRPs, Gandía, 1989: 73).

Latía en estas declaraciones una suerte de aproximación desde la "economía política del currículum", al reivindicar una perspectiva crítica sobre la elaboración, transmisión, distribución y "consumo" del saber. El profesorado y los Movimientos deben abordar una ingente y compleja tarea de desvelamiento que impide ver las claves desde la que la cultura dominante reproduce la alienación e impide a los sujetos «decidir acerca de su propio devenir cultural y social». El currículum debería ser «un

⁶⁹⁶ Puede verse este debate en el *Capítulo II*, en el apartado "Dixieland": de 1984 a 1989.

proyecto cultural con capacidad transformadora de la realidad individual y social»⁶⁹⁷.

La elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro, fue una buena ocasión para conocer algunas proposiciones de los MRPs⁶⁹⁸.

La elaboración de los proyectos curriculares no es una actividad burocrática, al margen de los problemas reales que tienen el profesorado y las comunidades educativas. Aunque no ignoramos que es un requerimiento administrativo lleno de connotaciones simbólicas de poder y, por supuesto, somos conscientes de la particular habilidad que la Administración tiene para arruinar propuestas objetivamente interesantes utilizando, por ejemplo, estrategias coactivas para su difusión. Los proyectos curriculares deberían ser el fruto del esfuerzo colectivo y el fruto de un ejercicio de responsabilidad. Así mismo, debería ser un ejercicio de afirmación de la autonomía de las comunidades educativas por transformar y mejorar la enseñanza. (Tamonante: "Decálogo para hacer buenos proyectos curriculares de centro, 1993)

El curriculum es una construcción social solidaria, parecían querer decir⁶⁹⁹.

⁶⁹⁷ Hay un documento posterior al de Gandía, resultado del debate mantenido en el XII Encuentro Estatal de 1991, en el que se plantea la naturaleza de la actividad de los MRPs tratando de encontrar una forma que vincule la teoría y la práctica educativa: «A través de la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción, el trabajo organizado de los movimientos se sitúa en seis planos diferentes: *el curriculum*, como propuesta cultural y cruce de prácticas escolares; *el centro escolar*, como espacio básico de la renovación pedagógica; *la investigación educativa*, como forma de construcción de nuestro conocimiento profesional docente; *la formación inicial y permanente* del profesorado, como garantía de la calidad de la enseñanza y la renovación pedagógica; *la política educativa*, como marco de regulación y condicionamiento del trabajo pedagógico; *la política social* y la confluencia con la práctica de otros movimientos de transformación social» (CEMRP, XII Encuentro, 1991: 17).

⁶⁹⁸ La cita está tomada del documento "Decálogo par hacer buenos proyectos curriculares de centro" del año 1993, que reproduzco en su totalidad en el *Apéndice 56*. Puede verse también el Documento que aparece en el *Apéndice 57*, debatido en el XIV Encuentro Estatal de MRPs de Cuenca del año 1993, donde participó una delegación de Tamonante.

⁶⁹⁹ Del esfuerzo continuado por construir un movimiento capaz de revisar colectivamente sus práctica dan testimonio, por ejemplo, la propuesta que se hace en la 7ª EVC. Se revisan los objetivos planteados para el Movimiento y para esa EVC: a) Conocer las alternativas que se están dando en áreas y ciclos, e intentar que éstas garanticen: el desarrollo integral del alumnado, que se asuma el entorno y se parta de la realidad canaria y que se integre nuestra cultura en dichas alternativas; b) Profundizar en nuestra alternativa global de Escuela Pública Canaria, democrática, activa, creativa, científica y no discriminatoria; c) Potenciar los encuentros interdisciplinarios, por áreas, ciclos y niveles, haciendo posible la relación y el debate entre diversos colectivos; d) Facilitar que se conozcan otras experiencias, potenciando las comunicaciones, tanto colectivas como individuales; e) Garantizar un mínimo de debate ideológico sobre política educativa, Escuela y Cultura Canaria, relaciones con las Administraciones Central y Autónoma; f) Ampliar el ámbito de actuación y la interrelación de los distintos sectores de la enseñanza: EGB, BUP, FP.

Pero veamos ahora la fórmula que encontraron los MRPs para expresar su visión sobre el conjunto de problemas curriculares y por tanto educativos. Lo hicieron, como vimos en el *Capítulo II*, hablando de un modelo alternativo denominado Escuela Pública.

El salto, las metas

En los MRPs el concepto de Escuela Pública, funciona como una proposición postulada. Un supuesto ambiciosamente colocado en el horizonte de su imaginario para que el salto que demos hacia él no logre alcanzarlo. La prosecución de la Escuela Pública es quizá el conjunto ideográfico más abigarrado y más arraigado de los MRPs: un conjunto complejo de metas que mantiene la tensión utópica del grupo. Tiene la cualidad de sintetizar el ideario al que se aspira, pero a la vez tiene algo de excesivamente denso y, en ocasiones, confuso. Es la vieja consigna que salta como un automatismo.

Cuando hablo con las personas del Movimiento para que me expliquen lo que buscan en su afanosa militancia, para que me digan cuál es la clave del arco que sintetiza sus deseos de cambio y transformaciones educativas, contestan de manera rotunda y casi automática, «¡queremos conseguir, la Escuela Pública Canaria!»⁷⁰⁰. La

⁷⁰⁰ En las entrevistas transcritas que mantuve con personas del MRP, los términos Escuela Pública, Escuela Pública Canaria o Escuela Canaria, salieron a relucir unas 87 veces. Si se me permite sacar de contexto algunas de estas declaraciones, podríamos obtener la siguiente miscelánea, en la que se perfilan algunos de sus sentidos: conglomerado teleológico, reivindicación política, catalizador emocional, conjunto eidético y especular, artefacto para la reivindicación cultural, etcétera. Veamos cómo queda registrada la ambivalencia del término: «Se hablaba de la necesidad de los currículum vinculados al medio; se hablaba ya de la participación, de las decisiones asamblearias en los centros; de toda una serie de principios de actuación, que después han ido cogiendo cuerpo; y luego había otra cuestión muy importante, que se discutía, que era la necesidad de darle una impronta no confesional a la enseñanza: lo que era la enseñanza laica; de la enseñanza popular; de la enseñanza no elitista; de la escolarización; de la enseñanza gratuita. Todo esto que fueron los primeros elementos de movilización del profesorado por una Escuela Pública»; «Lo importante era la construcción de la Escuela Canaria»; «Temía que con la consigna Escuela Canaria se marginara a algunas gentes»; «¿Quién hace Escuela Canaria y quién no?»; «La Escuela Canaria no todo el mundo la entiende de la misma manera»; «Uno de los momentos más importantes, en los que se quiso hacer una reflexión como Escuela Canaria»; «¿Dónde estarían los matices desde el punto de vista de renovación y pedagógico de la Escuela Canaria? ¿por qué y cómo profundizar en la situación canaria, la Escuela Canaria?»; «Hay que hacer una reflexión político-

afirmación de la Escuela Pública o de la Escuela Pública Canaria, vendría a ser una especie de construcción arquetípica, una especie de *eidós* colectivo, sin las connotaciones esencialistas de un modelo abstracto: «Los MRPs planteamos una alternativa crítica al Sistema Escolar, que hemos referido a un Modelo de Escuela Pública, que se incardina en propuestas más amplias y globales. [...] En el espacio de los MRPs, esta imprescindible opción se concreta en el compromiso con el desarrollo teórico y práctico del modelo de Escuela Pública que definen nuestros documentos» (XII Encuentro Estatal de MRPs, 1991: 14). La idea de Escuela Pública tiene, también, el don especular de servir de contrapunto reivindicativo, de algo que ya está aquí y que se construye todos los días, pues no es un modelo «cerrado ni estático, sino una hipótesis de trabajo que va desarrollándose a través de un complejo proceso colectivo de implicación y reflexión» (XII Encuentro Estatal de MRPs, 1991: 14).

Cuando, por ejemplo, una determinada medida de política educativa se quería combatir, se decía: "ese no es el camino para construir la Escuela Pública que queremos". Se convierte pues en un instrumento dialéctico, en un «arma cargada de futuro». En el *Capítulo II*, en el largo apartado en que abordo algunos episodios de la historia de los MRPs, *El tiempo propicio*, rastree los orígenes y el arranque de la tradición en torno a la reivindicación de la Escuela Pública, su temprana reformulación por los MRPs de Cataluña y su trayectoria como tautología indispensable en el discurso de

sindical en la realidad pedagógica de la Escuela Canaria»; «Hoy no tenemos claro cuáles son las líneas prioritarias para construir la Escuela Canaria, nueva, una escuela nueva»; «Y no era una propuesta metodológica, sino la visión de un tipo de escuela distinta. Lo de Escuela Canaria»; «Todo este mundo de investigación del medio, Escuela Canaria y todos esos rollos»; «Recuerdo que en todas las escuelas había un debate sobre Escuela Canaria»; «Era imposible conseguir una Escuela Canaria, sin romper el marco político donde nació»; «Había una relación muy estrecha entre lograr una Escuela Canaria y conseguir la autodeterminación»; «Escuela Pública Canaria. La escuela entroncada en nuestra realidad y pública por supuesto»; «Hay digamos, unos pequeños núcleos muy activos que ponen el peso en el tema de cultura canaria, Escuela Canaria y tal, en un planteamiento mucho más ideologizado»; «lo más que pesaba era todo el tema ideológico, de una Escuela Canaria, una Escuela Pública Canaria»; «Siempre estuvo presente el componente ideologizante de la Escuela de Verano. Siempre estuvo presente. Está clarísimo. Por una Escuela Pública, y una Escuela Canaria. Eso estaba presente.»; «¿Qué tipo de estrategias habría que llevar, o tendríamos que llevar para ir implantando, pues..., la idea que teníamos sobre Escuela Canaria, y sobre la Escuela Pública?»; «La necesidad de cambiar la Escuela Canaria, eso era una premisa importante dentro de la Coordinadora. La necesidad de formarnos como, incluso, como coordinadora, hubo un papel de autoformación de la coordinadora»; «Nos teníamos que vincular más al Movimiento de Renovación Pedagógica. A definimos más por el trabajo por la Escuela Pública Canaria, vinculamos al resto de colectivos»; «Nuestro objetivo pasaba globalmente por el trabajo conjunto por la Escuela Pública, pero nosotros queríamos centrarnos específicamente en el apoyo a un sector más marginal»; «Había un norte común que era la Escuela Pública Canaria»; «Recuerdo el primer documento aquel por la Escuela Pública Popular y Canaria»; «Apostamos claramente por la Escuela Pública».

los MRPs. También allí aparecen las sucesivas aportaciones y desarrollos que con el paso del tiempo y el esfuerzo colectivo los MRPs fueron capaz de hacer.

Cuando las personas que me sirven de informantes hablan hoy, como vimos en la nota anterior, de la Escuela Pública, en realidad recogen una larga tradición de la que son conscientes. Es el patrimonio común. Por eso en torno a los textos iniciales sobre la Escuela Pública se produce un de los fenómenos intertextuales más genuinos del Movimiento. Esta "fórmula", semánticamente polivalente, no fue original del Movimiento en Canarias, sino que fue tomada, adoptada y adaptada por el Movimientos en Las Islas. Recordemos, siquiera brevemente, algunos de sus avatares. En el I Congreso de Barcelona se decía:

La renovación pedagógica que pretendemos es llegar a la transformación de la escuela, no a su simple mejora. Las bases pedagógicas deben llevar a la definición de un nuevo modelo de educación para la Escuela Pública. Sabemos que la escuela responde a un contexto sociopolítico, pero entendemos que la escuela puede contribuir a la propia transformación por su dinamismo interno y a influir en el conjunto de la transformación social» (Conclusiones del I Congreso de MRPs. Barcelona, 1985, 29).

Las conclusiones del mencionado Congreso se estructuraron en torno a los tópicos, la escuela, la formación del profesorado y el Movimientos de Renovación lo recogen. En el primero de esos tópicos aparece el Modelo de Escuela Pública que defienden los Movimientos en un denso conjunto de proposiciones que tocan desde el tipo de valores que debe mantener una alternativa radical de la enseñanza en nuestro país, el significado de la participación y de la transformación de la escuela y del sistema educativo, el problema del prurilingüismo, el curriculum escolar, los niveles educativos, hasta la gestión y los diferentes tipos de escuelas. Pero, curiosamente, el documento remite, en su definición de Escuela Pública, al aprobado en el III Encuentro de MRPs celebrado en Sevilla el año 1981, documento que fue presentado por Acción Educativa y en el que encontramos la siguiente conceptualización de lo que entonces entendían los MRP que era la alternativa de Escuela Pública:

El modelo de Escuela Pública tiende a satisfacer las necesidades educativas de la sociedad. Las instituciones democráticas deberán arbitrar los medios necesarios para que el derecho constitucional a la Educación de todos los ciudadanos sea realmente efectivo, compensándose las deficiencias culturales y de desarrollo que existen en la sociedad actual y que el sistema educativo vigente tiende a reproducir. Desde la perspectiva de la Escuela Pública se contempla el sistema educativo como un servicio público y la enseñanza por tanto no puede ser considerada como fuente de beneficios ni como instrumento de control ideológico o social. La Escuela Pública quiere ser un elemento de cambio de la sociedad, para ello debe oponerse al papel de reproductora de la estructura social, papel que implícitamente le asigna la sociedad. [...] Lleva implícita una renovación de todos los aspectos tanto organizativos como pedagógicos del sistema educativo en su totalidad y de cada escuela

en particular. (Documento Base sobre la Escuela Pública. III Encuentro de MRPs de Sevilla, 1981: 1)

Pero el debate sobre la Escuela pública es anterior a estas fechas. Cuando éste y otros colectivos del profesorado, lo utilizan se sitúan dentro de la corriente progresista que aglutinaba a un sector muy combativo del profesorado en las postrimerías de la Dictadura. Muchas personas de los MRPs, fueron, además, protagonistas y testigos de aquellos años. Marta Jiménez Jaén (1994), por ejemplo, nos recordaba que el origen estaba en el conjunto de debates que producidos a partir de enero de 1975 por iniciativa del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y que tuvieron su réplica en multitud de foros, bajo la denominación común de "Alternativa democrática por la Enseñanza". En el caso concreto de los MRPs se suele admitir que las primeras formulaciones sobre la Escuela Pública surgen a partir de los documentos elaborados por la X y XI Escola d'Estiü, julio de 1975 y julio de 1976, de Cataluña, denominado, "Per una nova Escola Pública Catalana", que fue uno de los foros en que ese debate tuvo mayor resonancia pública. Un ejemplo más —¿el último quizá?—, en el documento final del VII Encuentro de MRPs (Cáceres, 1985), "La Escuela Pública y los MRPs", se puede leer la siguiente síntesis que, a su vez, remite nuevamente a la definición dada en el III Encuentro de Sevilla de 1981:

«1. Definición general del modelo de Escuela Pública: gratuita, pluralista, planificación y gestión democrática, Ciclo Único, Cuerpo Único, laica [hay una llamada en el texto que dice: "se añaden otras características:"], enraizada en el medio físico, social e histórico concreto, integradora del trabajo manual e intelectual, científica y que contemple una administración descentralizada que permita una organización por "zonas educativas" y a partir de esta organización, el control democrático de los centros, nombramientos y currículum enraizado en el medio.
2. Bases pedagógicas del proyecto de Escuela Pública: integración escolar, Escuela participativa, Escuela creativa e investigadora».

En el desarrollo del texto, estos rasgos se van enfrentando y haciendo patentes los conflictos que generan con las políticas educativas:

La reforma de la EEMM y el Ciclo Superior entran en contradicción con la propuesta de Ciclo único; la educación Compensatoria con la característica de una Escuela Abierta para todos; el proyecto de Función Pública con las ideas de Cuerpo único y la democratización de la escuela; la función directiva que se propone con la idea de la dirección colectiva; los Pactos Gobierno-FERE con la democratización de la escuela; la LODE que mantiene con carácter indefinido una red privada pagada con fondos públicos; se tiende hacia un modelo de escuela jerarquizada y controlada burocráticamente donde se fomenta el individualismo y la competitividad (carrera docente), de las existencias nominal de dos cuerpos pasamos a distintos escalones dentro del mismo cuerpo; el marco en el que se ha dado la reforma educativa ha dejado intactas las prerrogativas de la Iglesia alejándonos de la idea de Escuela Laica» (VII Encuentro Estatal de MRPs, 1985: "La Escuela Pública y los

MRPs": 2)

Seis años después, en un Documento que cito parcialmente, con que se cierra el XII Encuentro de Baños de Monte Mayor (1991), volvemos a encontrar una de las formulaciones más felices, que será reutilizada por "Tamonante" en ese ejercicio de transtextualidad —tan característico de los MRPs— como se verá a continuación.

A medida que busco más, encuentro que también es algo que se construye, que se puede ir haciendo ya: "hay mucha gente que están *haciendo* Escuela Canaria". Es, por tanto también, un edificio inacabado e imperfecto, porque: "tenemos que revisar nuestro concepto de Escuela Pública". De lo que deduzco que tampoco es un dogma que sólo se interpreta, un catecismo que se aplica de manera rígida. Es una construcción poliédrica, multiforme, proteica. Expresa y resume valores y funciones esenciales del sistema educativo; la necesidad de superar el sistema estatal de enseñanza en el supuesto de la existencia de un espacio que no es ni privado ni estatal, sino público⁷⁰¹; supone, también, la defensa del sistema público actual frente a cualquier proceso de privatización y una exigencia a los poderes públicos para que lo sostengan. Encontré una definición hermosa y sobreabundante, que decía:

Nuestra Escuela Pública ha de ser, no sólo una escuela plenamente gratuita, pluralista, investigadora y crítica, autogestionada, diversa y coeducadora. Sino, también, una escuela en la que la participación real, directa e igualitaria de toda la comunidad educativa sea un hecho y un fermento contagioso; donde tengan cabida

⁷⁰¹ Formulación que se aproxima a la propuesta hecha por Ignacio Sotelo, sobre la necesidad de rescatar espacios públicos para la vida social que trasciendan lo estatal y lo privado, equidistantes de los procesos de privatización de lo público, característico del sistema capitalista y de la estatalización de lo privado. Situación que evitaría lo que él denomina la aporía del Estado moderno que se define neutral, pero que paradójicamente legisla fines educativos para sus ciudadanos sobre la base de escalas de valores incompatibles con su pretendida neutralidad: «de la aporía apuntada no se sale mientras permanezcamos en el binomio público/privado, en el que lo público se hace coincidir con lo estatal. Es preciso ampliarlo a un trinomio en el que ya se diferencie claramente lo estatal de lo público y lo público de lo privado. [...] El ámbito de lo público se define así por tres elementos constituyentes: la igualdad intrínseca de los participantes, sin que importe la riqueza (característica de lo privado) ni poder derivado de la posición que se ocupa en el Estado (característico de lo estatal); el razonamiento, como medio de comunicación y el acceso abierto, en principio, a todos.» (Ignacio Sotelo, 1996: 50-52). Para este profesor de ciencia política, la barbarie que amenaza a las sociedades posburguesas está relacionada con la paulatina destrucción de la dimensión pública de la vida social. El conjunto teleológico que formulan los MRPs en torno a la Escuela Pública estaría en la línea que refleja López Calera cuando define la recuperación de la sociedad civil desde una perspectiva de izquierdas como «una alternativa al neoconservadurismo y al socialismo de administración estatal. Sus objetivos son expandir las libertades y la igualdad social y reestructurar y democratizar las instituciones estatales» (Nicolás M^a López Calera, 1992: 32).

la realidad social, la diversidad cultural, los valores conflictivos y críticos. Estamos contra la homogeneización, contra la cultura de la *hamburguesa universal*. Contra cualquier forma de discriminación, opresión y marginación y, por tanto, estamos por una escuela que eduque para la paz, contra la ideología militarista. También contra la competitividad, la uniformización y la manipulación. Queremos una escuela que introduzca la ética ecológica, el laicismo, la solidaridad, la identidad cultural. Queremos un sistema educativo que potencie la autonomía, la creatividad, la transformación de la práctica profesional en un proceso continuo de investigación colectiva. Que la escuela sea una provocación para vivir, crecer, conocer, explorar, sentir e implicarse. Una escuela, en fin, que conecte con el medio natural, con la cultura popular, con la investigación científica, para sustentar una opción educativa, social y política que favorezca el desarrollo personal y colectivo, de forma solidaria, libre y gratificante. Una escuela para la emancipación. (Tamonante, Programa de la XVIII EVC, 1995)

El debate sobre Escuela Pública fue, en sus múltiples variantes, uno de los debates permanentes no sólo en los MRPs y en "Tamonante", sino de otros movimientos sociales y, en alguna medida, fue también debate social. Esencialmente recoge las finalidades del modelo educativo, social y político que se quiere para la escuela. Fue la bandera de la izquierda frente a un sistema público menesteroso. Pero también, un debate actualísimo ante el previsible retorno de la derecha en nuestro país, para combatir esa otra escuela «agazapada en las agendas de una política de claro signo conservador». Así se expresaba Dino Salinas en la XXI Escuela de Verano de Extremadura, a sabiendas de que estaba ante un público comprometido con una alternativa política de la enseñanza:

Me gustaría aludir a una cita demasiado citada por mí, se trata de uno de esos párrafos que tienes en el ordenador y que no puedo resistirme a rescatar de vez en cuando: "Los profesores que, en razón de su oficio, tienen la responsabilidad de intentar desarrollar una enseñanza de calidad en su aula, también la tienen de tener opiniones informadas y criterios de valor argumentables, así como de defenderlos públicamente" (E. Eisner, 1987), en otras palabras, hay un mundo que funciona fuera de la escuela que también forma parte de nuestros asuntos y de nuestras vidas profesionales. (D. Salinas, 1996: 2)

Gran parte del debate más comprometido en defensa de la Escuela Pública se centró, por cuestiones coyunturales, en las implicaciones ideológicas, económicas y políticas de la irresistible ascensión del neoliberalismo:

¡Sube la marea conservadora! Detrás del perfume y la gomina, la derecha exhibe el bigotito y esconde la zarpa. Guardarán las formas y la retórica democrática, pero los servicios públicos, la escuela, se quedará en los huesos o le darán el definitivo *matarile*. Pero ésta es la crónica de una muerte anunciada, porque en estos años de triunfante consolidación democrática, la ideología neoliberal no ha hecho más que engordar a unos pocos y hacer estragos en el cuerpo social y en el alma encogida de la izquierda. (Tamonante, Programa de la XVIII EVC, septiembre de 1995)

Pero el debate había comenzado años atrás, bajo el nombre, un tanto criptico, de "desregulación", "desinstitucionalización" o simplemente liberalización/ privatización. Su contenido alude a la situación de quiebra del Estado de Bienestar y de privatización de servicios públicos esenciales como la enseñanza⁷⁰². Reunidos en Las Palmas, en diciembre de 1991, en el I Congreso de "Tamonante", pude escuchar cosas como la siguiente:

Las reformas más progresistas desde un punto de vista social, político y económico se fueron abandonando desde un principio, quedando claramente manifiesto, el abandono, en el programa electoral del PSOE en las elecciones del 86, donde mantuvo la mayoría absoluta. [...] Un programa económico dirigido hacia la reconversión industrial, saneando la economía estatal, posibilitando la privatización y la entrada de capital internacional, beneficiando a la banca y con todos los costos cargados, en exclusiva, sobre las espaldas de los trabajadores y trabajadoras (pérdida de poder adquisitivo, despido, contratos eventuales). Este programa económico no ha impedido la extensión del trabajo sumergido, que afecta fundamentalmente a la juventud y a las mujeres y que constituye uno de los factores que explican el estancamiento de los índices de paro. [...] Estamos en definitiva, ante una política inspirada en el más burdo neoliberalismo que inevitablemente conduce al aumento de la injusticia y a las desigualdades sociales. (Tamonante, I Congreso, "Nuestro modelo educativo", 1991: 1)

Mary Bolaños, el 13 de mayo de 1994, abría al XV Encuentro de MRPs, en Tenerife, con un cálido y crítico discurso⁷⁰³ en el que decía, refiriéndose a la situación política y educativa:

Esta situación ha llevado consigo a una crisis de participación, de pérdida de poder de la sociedad civil, y por supuesto, del profesorado y de la comunidad educativa, que progresivamente hemos visto perder nuestra capacidad para autodeterminarnos sobre aquellos aspectos que nos afectan. La política educativa se decide fuera de las aulas, el Estado se presenta como el único que está legitimado para representar los intereses generales de la sociedad, siendo esta visión acorde con la progresiva implantación de un modelo económico y político de corte neoliberal que está teniendo claras repercusiones en los terrenos sociales y educativos.

⁷⁰² Sobre las implicaciones de este fenómeno en el campo de la educación y su incipiente presencia en nuestro sistema educativo, puede verse: Francisco Beltrán Llavador (1994; 1995), Jorge Rodríguez Guerra (1992), Félix Angulo (1993a; 1993b; 1994; 1995) o J. Gimeno Sacristán (1995b).

⁷⁰³ Por su brevedad y significación reproduzco el discurso en el *Apéndice 58*. Mary tuvo la deferencia de dármele a leer antes del acto de bienvenida y a mi me pareció que expresaba ideas muy asumidas por el Movimiento. Este detalle es, no obstante, revelador de una forma típica de actuación en el colectivo, que denominaría "presunción de competencia", parafraseando a Meyer y Rowan (1983): si el Secretariado Nacional estimó que esta persona era la adecuada para dar la bienvenida, implícitamente se da por supuesto que las cosas que dirá son asumidas por el conjunto de la organización.

Resultaría incomprensible hablar del currículum sin situarlo en el marco de la Escuela Pública como visión estratégica y visión programática de la educación, que resume el posicionamiento del Movimiento: la necesidad de construir y reivindicar la Escuela Pública, es el *ethos* del Movimiento.

Tuvo relevancia también otro rasgo que definía las aspiraciones por conseguir un sistema educativo renovado. Rasgo que habría que situar como un elemento más de ese edificio que es la alternativa de la Escuela Pública. Resulta significativo, por ejemplo, el tantas veces citado libro de Gómez Llorente y Valeriano Bozal (1981), *La escuela pública comunitaria*, recogiera en su título la dimensión comunitaria, ecuménica —de *ékumene*, comunidad— de la Escuela Pública: una escuela que perteneciendo a la comunidad social esté amparada por el Estado. En el trascurso del trabajo de campo tuve ocasiones para escuchar afirmaciones como la de Anselmo:

La Escuela Pública Canaria es la escuela entroncada en nuestra realidad y pública, por supuesto. [...] Es decir, que la idea nuestra de la Escuela Pública no era sencillamente la escuela financiada con recursos públicos sino también controlada de alguna manera por la gente. (Entrevista con Anselmo Fariña, 412).

El sentido comunitarista y de participación se traduce y se aprende de la realidad, de la propia experiencia. A lo largo de la estancia en el campo recogí algunos ejemplos. Hablando con Florencio del proyecto que se llamó significativamente *Escuela Abierta al Pueblo*⁷⁰⁴, me contaba lo siguiente:

⁷⁰⁴ Se trataba de un proyecto que abarcaba la totalidad de la vida del centro, desde los aspectos estrictamente curriculares a los organizativos, y en el que estaban implicados todo el profesorado. Algunas de las personas vinculadas al MRP que lo animaron, fueron, además de Florencio Luengo, Mari Villarmin (del Colectivo Freinet), Alicia Díaz (del Colectivo Malpais), Lidia (del Colectivo de Psicomotricidad), Félix (del Colectivo Banot), Pepe "El guapo", María... Para hacerse una idea del trabajo y de la dedicación que implicaba, basta escuchar lo que dice Florencio: «Cada mes hay un centro social en el pueblo. Se vive un acontecimiento con más fuerza que otros. Unos son más típicos y clásicos, como pueden ser la navidad, como puede ser el carnaval. Pero los dos tienen que ver mucho con el medio. Como puede ser la Romería de San Isidro, en el mes de Mayo. Como pueden ser las fiestas de octubre, que son también especiales, con un historia típica en Valle Guerra. Con la *Librea*, las representaciones de teatro,... Osea, que hay una serie de elementos que hacían que cada mes tuviéramos un elemento dinamizador del currículum. Y a eso le llamábamos centro de interés del mes, en torno al cual giraran las distintas vivencias y adaptaciones curriculares de cada ciclo, y de cada etapa, ¿no?. Entendiendo por ello que lo que se marcaba, más o menos, como referencia, tanto en los programas renovados, en aquella primera época, como después en los diseños curriculares, pues pudiera ser adaptado a esa gran vivencia. Ese era un poco el fondo de la cuestión. Por lo tanto, se diera lugar a una parte académica, si se quiere entender así, pero que estuviera muy ligada a la otra, por lo cual, las clases eran muy vivas. Porque tú estabas preparando en el mes de la *Romería de San Isidro*, pues estabas preparando dentro de la clase, pues lo típico. Desde las isas y las folías, en lengua, con las adaptaciones que quieras hacer, que

La participación en su conjunto era una preocupación que teníamos. O sea, que participaran los alumnos en lo que hacemos, que es algo que ya los Movimientos de Renovación Pedagógica, venían haciendo siempre. Una escuela menos pasiva, una escuela participativa. Y que participen los padres. Que participe el medio, que participen las asociaciones de vecinos, las asociaciones de la Cruz Roja, de las Amas de Casa, las Comparsas, la banda de las trompetas, de toda esa gente. Era una pretensión de vivirla en torno a un currículum, que no sólo fuera escolar, interno, académico. Sino que fuera evidentemente social, también. Eso fue el compromiso. Entonces nuestra propuesta en torno al currículum, va centrada en lo que se llaman los centros de interés sociales, de la comunidad. De hecho, cada mes hay un centro social en el pueblo. (*Entrevista con Florencio Luengo*)

La formulación a la vez que se constituye en quintaesencia totalizadora del mundo educativo, se repite, de manera reiterada, en situaciones pegadas a la realidad de la escuela, a la práctica. No sólo parece ser un recurso programático referido a la educación en general, sino un mecanismo que salta en el contexto de conversaciones sobre proyectos concretos de trabajo. Es decir desde la propia práctica educativa, en la búsqueda de soluciones en contextos prácticos. Así, por ejemplo, Mary Bolaños me dice:

Nosotros nos habíamos dado cuenta que efectivamente nuestro objetivo pasaba globalmente por el trabajo conjunto por la Escuela Pública Canaria, pero queríamos centrarnos específicamente en el apoyo a un sector más marginal, como era el tema de las mujeres y específicamente además en un aspecto del desarrollo de la personalidad que nos parecía que estaba poco trabajado y que tenía una carga ideológica muy importante y podía ser movilizador como era el tema de la sexualidad. (*Entrevista a Mary Bolaños,*)

tuvieras que hacer a los contenidos clásicos del verso, de la rima, o vete tú a saber, en cada apartado, a los elementos referidos en sociedad al conocimiento del medio, a la agricultura que tuviera sentido con las carretas, en la misma concepción de los paneles, de esas carretas... Todo intentaba ligarse a ese centro de interés. Y que además intentaba, no sólo ligar al aula. Porque el aula tenía un horario concreto, pero estaba acompañado en la parte de las tardes de talleres. Que nos vimos obligados a reconducir rápidamente. En principio eran muy libres y muy sueltos. Luego nos dimos cuenta que la falta de tiempo material para desarrollar todo lo de lo académico, lo de las mañanas, debería ser refrendado en una serie de talleres que se acompañaban por la tarde. —¿Pero todas las tardes?, o algunas tardes de la semana. —Eran dos tardes en semana. —Y, ¿ahí se rompía la estructura de aula? —Sí, ahí se rompía la estructura de aula, y se daba lugar, más, a la estructura de ciclo, por gustos, por preferencias, en esos talleres. Luego había un segundo elemento, que es quizás el más novedoso. Si se puede decir que hay un avance interesante en la experiencia, es el de la autogestión, la autoorganización del alumnado. Que está referido a la importancia, por nuestra parte de que el alumno se sienta dueño del proceso, por lo menos, en cuanto al reglamento de régimen interno, a la normativa que se va a imponer ahí, al funcionamiento de las clases. Eso, marcaba en la organización del colegio, pues lo que nosotros llamábamos siempre los viernes de la autogestión» (*Entrevista con Florencio Luengo Horcajo*).

La peculiaridad que se introdujo en el caso de "Tamonante", con respecto a la caracterización de la Escuela Pública, fue el locativo "Canaria"⁷⁰⁵: Escuela Pública Canaria. "Había un norte común que era la Escuela Pública Canaria" (*Entrevista con Andrés Falcón*). Parece ser un concepto útil para confrontar la realidad, para producir cierta tensión entre esa realidad que se pretende cambiar y el horizonte quizá inalcanzable al que se quiere llegar o conquistar. Menudea en los textos el concepto de "alternativa a la enseñanza", donde la construcción de una nueva Escuela Pública, se entiende como un proyecto cultural emancipador, que debe llevarse adelante junto a otros sectores sociales que defienden el mismo proyecto (J. Martínez Bomafé, 1993: 104), al que se adhiere de manera indisoluble la reivindicación de la propia cultura. Así, Humberto ofrece el siguiente testimonio, recordando que en el colectivo se habla desde los primeros momentos de este rasgo :

hay que recordar que también, por esa época, surgieron las alternativas de escuela democrática, con el planteamiento del Colegio de Doctores de Madrid, la Alternativa por la Escuela Pública de Valencia. En la I Escuela de Verano se trajo a Eloy Terrón, que era el Presidente del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, para que hablara de este tema. Después se trajo a Gonzalo Anaya, que era profesor de la Escuela de Magisterio de Valencia. [...] Había que construir una escuela democrática, participativa, pegada al medio, a la cultura propia. [...] Y era ésta la preocupación. Sobre todo era el tema de la escuela activa, que buscase en el medio, que buscase en el entorno cultural, que buscase en los propios chicos, que constru-

⁷⁰⁵ En Canarias hay dos organizaciones que han utilizado esta apostilla. Una es el STEC: «Es en el ámbito de nuestra organización donde surge la discusión ideológica sobre esta concepción pedagógica, política y social que constituye este modelo de escuela y de sociedad por el que optamos. [...] la EPC tendrá su auténtico campo de actuación en una Canarias Libre y Socialista. Es decir, una nueva escuela que necesita de una nueva sociedad y una nueva sociedad que precisa de una nueva escuela. [...] La EPC no debe ser considerada nunca como un modelo cerrado, sino como un modelo que progresa y cambia en interrelación con la sociedad y su dinámica, y que se tiene que entender como algo que tiende hacia una Escuela Pública, científica, de calidad, laica, gratuita financiada con fondos públicos, pluralista, democrática, centrada en el alumno/a, y abierta al entorno social y natural, al servicio de una cultura popular canaria, autónoma, desarrollada por un cuerpo único de enseñantes, renovadora y participativa, al servicio de las necesidades económicas y sociales del pueblo canario» (STEC, III Congreso, 1986:105-108). La otra organización que utiliza el locativo es la Federación de Enseñanza de CCOO Canarias. En 1984, por ejemplo, aparece un artículo en el nº 2 la revista *Tahor*, bajo el título "Escuela Pública Canaria: una exigencia inaplazable", que define la Escuela Pública Canaria como la «adaptación de nuestra enseñanza al medio socioeconómico de Canarias, recogiendo las peculiaridades culturales y psicológicas de los pobladores de nuestra tierra. Nuestra escuela debería contemplar estas características diferenciales tanto en la ubicación de los centros como en la forma arquitectónica (con atención especial al sistema ecológico), así como en la planificación y elección de tipos de estudios, en la adecuación de los programas y sus contenidos y en la defensa de los derechos laborales de los enseñantes canarios. Se trata pues, de luchar y exigir una enseñanza progresista, democrática, pública y canaria» (Federación de Enseñanza de CCOO Canarias, 1984: 22).

yese el propio conocimiento, que cuestionase lo que había, que reconstruyese de alguna manera la cultura que la escuela no tenía. [...] Parecía que esa cultura que teníamos al lado, que era la cultura popular, tenía que tener una cabida en la escuela, y que había que darle valor. Y además que, como a veces en el medio en que el alumno vive, a eso no se le da valor, pues desde la propia escuela, tenía que revalorizarse. (*Entrevista con Humberto Ramos*).

Parece que esta circunscripción que introduce el locativo "canaria" no resta, sino que añade un elemento al conjunto de conceptos expresados por el modelo de Escuela Pública: la escuela debe recoger e incorporar a su curriculum la cultura propia. La Escuela Pública Canaria tiene un primer significado idéntico al de Escuela Pública defendido por diversas organizaciones y por los MRPs en la que sólo se acentúa la necesidad de recoger la herencia cultural de cada pueblo. Para algunos es sólo la Escuela Pública que defendemos para Canarias, democrática, pluralista, laica, científica, etcétera. Postura que se completa con la introducción de la cultura tradicional y el estudio de aquellos elementos históricos, geográficos y del patrimonio específicos y que se expresa metodológicamente por una apertura de la escuela al medio físico y sociocultural. Esta posición se mueve políticamente de manera implícita dentro del marco autonómico o dentro de una concepción más o menos federalizante. Una segunda acepción es la que introduce la reivindicación de los aspectos culturales con finalidad política explícita, más allá del marco autonómico. Entiende que la Escuela Pública Canaria es, una reivindicación política vinculada a la necesidad de que la sociedad canaria defina de manera soberana qué tipo de sistema educativo quiere. Lo cual sería impensable sin la defensa del derecho a la autodeterminación⁷⁰⁶. En general todos

⁷⁰⁶ Posición reivindicada en la historia reciente por partidos nacionalistas de izquierda como, por ejemplo, por el desaparecido Pueblo Canario Unido (PCU), que propugnaba: «Socialización de la enseñanza. Escolarización obligatoria total, hasta los dieciocho años. Enseñanza gratuita, científica, popular, democrática y canaria. Todo el sistema educativo estará ligado a la problemática histórica, económica, social artística de Canarias y a las necesidades de nuestro desarrollo. Planificación, gestión y control de la enseñanza desde Canarias. Gestión popular y democrática» (Pueblo Canario Unido, 1977: 25-26). Esta propuesta se enmarca en el reconocimiento de la soberanía del pueblo canario, que ha de luchar por: «la formación de un Gobierno provisional canario que convoque a elecciones para una Asamblea Constituyente: la asamblea Constituyente canaria. Las competencias de la ACC, serán: abrir un proceso constituyente que establezca los mecanismos necesarios para el ejercicio del derecho a la autodeterminación por el Pueblo Canario. Poner en marcha, junto a su correspondiente órgano ejecutivo las transformaciones económicas y las medidas sociales que se contienen en este programa y que suponen una ruptura con el dominio del imperialismo, la oligarquía española y los sectores dominantes de la burguesía canaria. Garantizar el ejercicio pleno de los derechos y libertades democráticas» (Pueblo Canario Unido, 1977: 25-26). Esto parece hoy ciencia ficción, sobre todo con la desaparición del nacionalismo radical y la irrupción de ese conglomerado interclasista de tendencia moderada que es Coalición Canaria (CC), dispuesta sólo a «llevar la promoción

coinciden en que parte de esa cultura negada hace referencia a la cultura prehispánica y a la reivindicación de la herencia aborígen⁷⁰⁷. Hablar de Escuela Pública Canaria significaba no sólo introducir contenidos referentes a las Islas en las distintas materias, sino que también significaba luchar por la identidad cultural y política. Pero esta era una cuestión polémica porque necesariamente enfrentaba de manera indirecta concepciones políticas distintas sobre el Archipiélago. Anselmo Fariña sintetizó bien —incluso con ironía— las dos posiciones que se contrastaron durante los años ochenta y que hoy, por diversas circunstancias, han perdido fuerza:

—Recuerdo que en todas las escuelas había un debate sobre Escuela Canaria, donde una ponencia fija era de Antonio Cabrera y otra solía ser de Juanjo Mendoza y se montaba la trifulca...

—¿De qué iba ese debate?

—Habían dos líneas. Una más psicologicista y pedagógica que era la que planteaba Juanjo Mendoza, que era la necesidad del estudio a partir del medio y otra la que

de la “conciencia nacional canaria” a las escuelas del Archipiélago. [...] En este sentido, CC aboga por realizar un “inventario exhaustivo de los rasgos que conforman nuestra conciencia nacional, nuestra identidad singular mestiza y abierta al mundo”, para acto seguido proponer la “promoción permanente de esos rasgos a través de programas como los de la implantación de los contenidos canarios en los planes educativos no universitarios y de proyectos investigadores en los distintos ciclos universitarios. [...] es prioritario la conservación y divulgación del patrimonio histórico canario, así como el respeto y aprendizaje del entorno medioambiental» (J.M. Bethencourt, 1996: 12). ¿En qué marco político? Pues en un marco autonómico ampliado y reformado, dentro de una concepción intervencionista del Ejecutivo Autonómico, para la «defensa del trabajador y del empresario canario y de los residentes en Canarias frente a los intereses foráneos» (J.M. Bethencourt, 1996: 12). La ampliación de las competencias iría en la línea de la implantación del control desde Canarias de algunas actividades como la productiva, sobre todo en áreas como los transportes, la energía y las telecomunicaciones, la creación de una Hacienda propia y la ampliación de competencias en materia de seguridad interior y relaciones exteriores.

⁷⁰⁷ La posición que parece abrirse camino dentro la Administración actual es la más conciliadora de las propuestas históricamente defendidas por el MRP “Tamonante”: utilizar el sistema educativo como plataforma para promover la identidad cultural a través de la difusión de programas específicos de cultura canaria. La prensa local aireaba recientemente la decisión de la Consejería de Educación de poner en marcha un programa *transversal* en todas las etapas y áreas del sistema educativo sobre cultura canaria. «La Consejería de Educación quiere impulsar la “canariedad” porque “un pueblo que se conoce y se valora planifica su futuro. [...] es deseo de este departamento que la escuela desempeñe un papel fundamental para consolidar la relación entre la cultura, la educación y la canariedad”. La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias ha aprobado la normativa en la que se habla de una formación abierta al medio y de programas de educación medioambiental que harán posible [...] que el escolar salga “del encarcamiento del aula y del colegio”. El Viceconsejero de Educación afirmó que en Canarias este objetivo es posible gracias, entre otras cosas, al clima, a las posibilidades paisajísticas y a las mejoras que se han aplicado en los recursos didácticos complementarios, como por ejemplo en los museos y en los jardines botánicos» (*El Día*, 20 8 96: 10).

la metodología, en las áreas, y esto siempre es necesario e importante. Pero también, yo creo, han estado presentes temas como el de la cultura canaria, la escuela pública canaria, la escuela pública, como temas de preocupación de Tamonante» (*Entrevista a José M^a Gobantes Ollero*, 130). La escuela Pública Canaria no todas las personas la entienden de igual. El siguiente diálogo con Marimar lo muestra de alguna manera:

— Yo pienso que el documento que se hizo en la I EVC que se continuó en la II sobre la definición de tipo de escuela que pretendíamos...

— ¿Hay un documento sobre esa alternativa?

— Sí

— Y ahí ¿qué se proponía en líneas generales?

— La escuela activa, investigadora, escuela arraigada en la realidad Canaria, es decir, los principios que vamos defendiendo siempre. Son unos principios, o un marco que mucha gente entiende de distinta manera, es decir, la Escuela Canaria no todo el mundo la entiende de la misma manera, y eso está ahí, en el papel, pero por el tipo de curso que organiza la EV, por los mínimos debates que tenemos, seminarios, encuentros, es distinta la idea que saca la gente de una EV que la pueda sacar de otro sitio (*Entrevista con Marimar Almeida Ossa*, 67)⁷¹⁰

Pero, a pesar de lo dicho, la reiteración de la necesidad de la Escuela Pública, no ha supuesto un desarrollo teórico y práctico coherente con la importancia que el propio Movimiento le concede. La alternativa de Escuela Pública tiene, para algunas personas, no sólo un escaso desarrollo teórico, sino un debilitado reflejo en la práctica. El testimonio que voy a citar a continuación muestra hasta qué punto algunas personas del MRP pueden ser autocríticas con su propia práctica.

Hoy día, yo creo que nos hemos quedado con el eslogan, sin contenido. Hoy no tenemos claro cuáles son las líneas prioritarias para construir la Escuela Canaria Nueva, una escuela nueva. Ni cómo se hace, ni con qué plazos, ni de qué forma. Pero de la que evidentemente no sabemos, empezó a vislumbrarse, pero en aquella situación inicial de los años 77-80, que era la metodología activa, la introducción de contenidos canarios, los elementos lúdicos, los elementos cooperativos, hoy esos elementos ya no son nuevos. Como además esos elementos siguen estando a contracorriente, por lo menos en Canarias, nos encontramos con que algunos de esos elementos están en retroceso. Llegas a una escuela y al no tener una organización detrás que te respalde en una metodología activa, en una metodología lúdica o en una metodología experimental... Cuesta tanto trabajar así que vas cayendo en lo que te impone el ritmo de ese colegio o de ese ciclo. Y yo si veo un cierto retroceso en lo que intentamos promover en los años ochenta y además en este momento no hay empuje general, ni claridad de por qué línea trabajar. Seguimos hablando de educación medio-ambiental, de la educación no sexista, de la educación con contenidos canarios, de una educación democrática, de una educación lúdica, pero no hemos podido, tal vez, pasar al nivel de las mediaciones. Llevamos mucho tiempo

⁷¹⁰ Ver "Documento final de la I Escuela de Verano de Canarias", reproducido en el *Apéndice 5*.

en que ni hay gran debate teórico, ni hay paciencia para la construcción de recursos didácticos, que a mi me parece que son la clave. Es decir, no hay teoría de cambio pedagógico sin cambiar las mediaciones, los recursos, las formas de relación educativa. Seguimos con lo mismos documentos impresos, llámese a nivel de textos, llámese fotocopia, llámese dossier, llámese lo que quieras. Seguimos con los mismos documentos impresos y seguimos sin guías de trabajo de campo y seguimos sin monografías para que los alumnos puedan experimentar, hacer conferencias, hacer estudios, trabajar centros de interés. Hemos abandonado la batalla por un funcionamiento colegiado de los centros y lejos de desarrollar nuestra alternativa de autogestión de la gestión, se impone el absentismo. (Entrevista con Marino Alduán, 84)

Carmen Roger, en sintonía con la memoria fundacional del grupo, sitúa el auge de la denominada Escuela Canaria en las primeras Escuelas de Verano y lo ve como un esfuerzo prolongado que cuajó, a pesar de sus limitaciones, en muchos proyectos y grupos:

Todos los cursos y cursillos que se fueron ofertando dentro de aquellas primeras Escuelas, tenían un contenido que hacía que el profesorado que iba a la Escuela, no sólo iba en la búsqueda de una propuesta metodológica, sino de avanzar en el proceso de cambio que estábamos viviendo. Porque cuando empezó la I Escuela de Verano, pues estábamos metiéndonos, precisamente, en el cambio político, importante que ha pasado en el Estado. Y, yo qué sé. Temas como los de sociales, naturales, que se planteaban eso, yo creo que de ahí, se generaban grupos de trabajo, que funcionaron un montón de tiempo, y que de hecho se han ido arrastrando también. Y no era una propuesta metodológica, sino la visión de un tipo de escuela distinta. Lo de Escuela Canaria, se reflejaba muchísimo; por una escuela canaria, estuvimos viviendo toda una época, esa, de la identidad canaria, ¿no?. (Entrevista con Carmen Roger, 157)

La defensa de la Escuela Pública Canaria, significaba, por tanto, defender una enseñanza alternativa en la que se imbricaban cuestiones de tipo estrictamente educativo, o pedagógico y cuestiones de tipo político. Era, también, una reivindicación de tipo moral, que proponía determinados valores sociales. La Escuela Pública se convertía en una ética de la convicción como forma característica del MRP o de la actividad de las personas dentro de la organización: el servicio a una causa noble sin preguntarse previamente por su éxito⁷¹¹.

⁷¹¹ Pienso que en el seno de los MRPs ha existido una militancia basada en la ética de la convicción. A propósito de la ética de la convicción, Juan Claudio Acinas (1994), recordaba las dos visiones o actitudes frente a la vida del poeta español León Felipe, camino del exilio, vencido: la del *pescador de caña*, que simboliza la astucia, el oportunismo, el pragmatismo, el salvarse sólo; frente a ella, la actitud del *payaso de las hofetadas*, Don Quijote, que se mueve por una *causa* y no por un *interés*, que cae y se levanta y siempre tiene la palabra "justicia" en los labios. No es que piense que en el MRP todas las personas se movían por intereses altruistas y desinteresados, ha habido algún

Había una actitud crítica, no sólo al tema de las condiciones laborales, que yo creo que era lo menos que pesaba, lo más que pesaba era todo el tema ideológico, de una escuela canaria, una escuela pública canaria. [...] Había] un componente de gestión importante. Pero también, empezó a aparecer, bueno, siempre estuvo presente, el componente ideologizante de la Escuela de Verano. Siempre estuvo presente. Está clarísimo: Por una Escuela Pública, y una Escuela Canaria. Eso estaba presente. (Entrevista con Andrés Falcón, 390-394)

A pesar de que también se es consciente, a medida que pasan los años, de que el desarrollo teórico del concepto de Escuela Pública se ha ido "envejeciendo", y que se ha sido incapaz de superar o actualizar su contenido, que permanece en estado embrionario, comienzan a aparecer tímidos cuestionamientos. Algunos sectores del colectivo en Canarias y en el resto del Estado se preguntan sobre su actualidad y su virtualidad y la necesidad redefinir su contenido tanto por su ambigüedad, como por la inadecuación para describir una realidad educativa y social sometida a un ritmo acelerado de transformación. En un documento público de Tamonante, titulado *¿"Escuela Pública" o "Espacio Público Democrático"? ¿Una cuestión de léxico?*, elaborado en abril de 1993 y presentado al XIV Encuentro de MRPs celebrado en Cuenca, se dice respecto a la validez del concepto de Escuela Pública, lo siguiente:

En la medida que la caracterización que hacemos de la Escuela Pública recoge las aspiraciones utópicas o programáticas de los MRPs, necesariamente, esa caracterización, implica una tensión permanente, no exenta de contradicciones, con respecto a nuestras prácticas. El problema radica en discernir si ese "modelo de escuela" es una visión abstracta e idealizada que nada tiene que ver con la realidad en la que estamos inmersos y que por lo tanto nos señala un norte equivocado, inscrito en una especie de paraíso ideal fuera del tiempo y del espacio o, por el contrario, se inscribe en el sentido de la historia, en la profundización de las libertades, de la igualdad social y en el horizonte de una democracia radical. (Tamonante: *¿"Escuela Pública" o "Espacio Público Democrático"? ¿Una cuestión de léxico?*, 1993: 1)

Superar la concepción esquemática de Escuela Pública, llenar y actualizar su significado para que deje de ser un automatismo verbal, parece convertirse en una necesidad ineludible. De todas maneras la reiteración del concepto de *Escuela Pública*, su estabilidad como concepto angular de las aspiraciones del Movimiento, su cuasi-perennidad después de dos décadas, me lleva a pensar, también, que lo convierten en un concepto "detenido". Frente al culto al neologismo que invade la visión de amplios sectores del mundo educativo, ese cierto misoneísmo del Movimiento, que se aferra a sus viejas palabras, puede constituir un valor, afirmando que el pensamien-

pescador de caña, pero también muchos seguidores de Alonso Quijano.

to no es sólo propio del movimiento de las ideas, sino también de su *detención*⁷¹². Con esto sólo pretendo llamar la atención sobre el peligro de una interpretación demasiado lisa del concepto de Escuela Pública y demasiado simple sobre las motivaciones que llevan a un conjunto de personas a reclamarlo como un concepto que explica su actitud de compromiso frente a la escuela y la sociedad. En este sentido apunto la posibilidad de entender este concepto como un concepto "detenido". En el documento que citaba con anterioridad se reitera el carácter paradigmático de la formulación de Escuela Pública:

El viejo debate sobre el grado de adecuación y acercamiento de nuestra práctica transformadora al modelo de Escuela Pública que históricamente hemos asumido como alternativa programática de la educación. Sobre esta cuestión pensamos, en primer lugar, que es necesario mantener este tipo de formulaciones que, por su propia naturaleza, señalan necesariamente un horizonte alternativo y que no son incompatibles con el desarrollo de la lucha diaria por transformar las instituciones y la sociedad (Tamonante: ¿"Escuela Pública" o "Espacio Público Democrático"? ¿Una cuestión de léxico?, 1993: 1)

El ámbito de las finalidades compartidas comprendería, pues, la búsqueda de una escuela que formara ciudadanos críticos, en un espacio público democrático, la Escuela Pública. La Escuela Pública se convierte así, a pesar de todas sus hibridaciones, en el núcleo referencial del MRP⁷¹³.

* * * *

«Denuncia de la Escuela-cuartel-hospital-cárcel. De los muros. Del autoritarismo. Incriminación del poder. Crítica ideológica. Poder difuso. Desarrollo de contrapoderes críticos en el seno del sistema educativo. Participación como añagaza. Encontrar evidencias suficientemente persuasivas de que es posible transformar desde dentro. Los miembros del MRP se han visto como *paradigma* de la pedagogía no autoritaria frente a la pedagogía de *horca y cuchillo*, francotiradores contra el sistema, quintacolumnistas de la educación» (*Diario*, 29/1/94). Había apuntado esto en un trozo de papel durante uno de tantos *brainstorming* personales, sin tener muy clara para qué. Ahora lo sacaba de la chistera del recuerdo. ¿No sería este uno de los rasgos finalistas insistentemente proclamados en el seno del MRP?

⁷¹² Tomo el concepto de "detención" del libro de W. Benjamín, *Imaginación y sociedad. Iluminaciones I*, (1980: 7 y ss.).

⁷¹³ En el *Capítulo II* se había tratado de manera más extensa el rasgo de Escuela Pública como escuela popular y el debate sobre los límites de la privatización (Ver Marta Jimenez Jaén, 1994:248).

En el apartado de las finalidades que se plantea el MRP debía referirme a, ante la imposibilidad de hacerlo de todos y cada uno de los anhelos del colectivo. Me debería referir a la democratización de la enseñanza, al clamor por la gestión democrática de la educación. Entre las metas planteadas por el MRP estaba la aspiración de democratizar del sistema educativo, la gestión de los centros y de las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza con el alumnado⁷¹⁴. Tres planos que mutuamente se implican y que perfilan un amplio abanico de acciones. Democratización que en muchas ocasiones se plantea “en negativo” cristalizando en acerbas críticas al autoritarismo en la enseñanza. El principio general de una educación democrática recorre, desde sus orígenes, los pronunciamientos del MRP. La aspiración del movimiento abarca desde la petición de la restauración de las libertades civiles, hasta la petición y la lucha por el fin de la homología entre sistema político autoritario/sistema educativo autoritario:

La Nueva Escuela Canaria será una escuela auténticamente democrática. Entendemos que en una escuela democrática deben abandonarse y rechazarse los comportamientos e ideologías de corte autoritario. Se adoptarán, por el contrario, aquellas conductas que tengan como base el diálogo, la reflexión y la decisión colectiva. Cabrán, por otro lado, todas las formas de pensamiento y opinión que respeten y acepten las decisiones colectivas, forjando así una nueva cultura escolar, unas nuevas relaciones educativas. Concebimos la escuela democrática como aquella en la que la gestión del centro escolar es obra de los enseñantes, padres, alumnos y vecinos del contorno en que se inscribe dicha escuela. Creemos que la Nueva Escuela Canaria debe ser una escuela autogestionada por sus implicados, en la que la asamblea del Centro es el máximo órgano de decisión colectiva y en la que están presentes todos los sectores ya citados. No queremos ocultar ni negar las dificultades que entraña la consecución de este tipo de escuela. Ahora bien, pensamos que esto no debe ser obstáculo para emprender la lucha por conseguirlo; más bien debe ser un incentivo. (Tamonante, Documento final de la IEVC, 1978)⁷¹⁵

A esta formulación se llega no sólo por mimetismo ideológico con otros movimientos similares, sino por la propia experiencia de las personas que forman el Movimiento.

⁷¹⁴ Remito al lector a cuanto se dijo sobre *el poder* en el *Capítulo II*. Hace poco leí con fruición un libro escrito por un *polaco* de renombre, que hacía estragos por su rabiosa actualidad. En él aparece una entrevista con Clemente Auger, miembro —dice—, de ese *Bloombury* madrileño formado por Jesús Aguirre, Juan Benet, Javier Pradera y Jorge Semprún. Este, el hoy Presidente de la Audiencia Nacional, decía sin rodeos: «¿Tú crees sinceramente que las izquierdas en España han sido democráticas, han tenido cultura democrática? Nos hemos ido imbuyendo de principios democráticos poco a poco, pero durante muchos años pensamos que las libertades eran “formales”. Lo que tenga de democrata Sartre lo tiene Jünger, exactamente igual. Por lo tanto, la asociación de izquierda y democracia la veo muchas veces gratuita» (M. Vázquez Montalbán, 1996: 285-286)

⁷¹⁵ Ver documento completo en el *Apéndice 5*.

miento, educadas en la más estricta observancia disciplinar en el contexto de un sistema político y educativo autoritario. Todo resumaba falta de libertad, imposición y autoridad. Aún recuerdo las "tomas de posesión" de la escuela que te tocaba ese año. Cualquier mes de septiembre, en la Junta Municipal de Educación, donde había que jurar los Principios del Movimiento Nacional para adjuntar un certificado que demostrara de manera fehaciente que así había sido, al cúmulo de requisitos para impartir clase. Allí te había mandado desde la Delegación Provincial un personaje vociferante, antiguo alférez provisional, que repartía destinos. Era todo demasiado evidente y explícito. La toma de conciencia de que había que cambiar las relaciones, seguramente fue como lo cuenta, a continuación, Gonzalo Marrero. Dentro de esa lógica los efectos eran disolventes para las prácticas autoritarias y afectaban a la totalidad de la vida escolar y a las prácticas docentes de múltiples formas:

Empezamos a tomar conciencia de que los métodos que estábamos aplicando eran una reproducción del sistema autoritario socialmente imperante. Es decir no había participación social, no había democracia y entonces, en la escuela tampoco había participación dentro del aula, no había democracia dentro del aula. Empezamos a descubrir que nosotros éramos la reproducción del sistema social dentro del aula. Y que nosotros la única manera que teníamos de cambiar profesionalmente la sociedad era empezar a cambiar nuestro ámbito de acción que era la escuela. Y entonces, a partir de ahí, aparece la búsqueda de nuevos materiales curriculares. Y de nuevos materiales curriculares que tuvieran que ver con el entorno: geográficos, históricos, biológicos, etc. Entonces se empieza a potenciar las excursiones, las clases fuera del aula, las experiencias, los cambios de alumnos de un contexto a otro para hacer intercambio y conocer distintos contextos, los cambios de materiales entre profesores, los intercambios de metodología, etc.. (Entrevista con Gonzalo Marrero, 195)

Esta búsqueda aún seguía estando viva en el MRP. De manera mucho menos evidente y grosera, la escuela y el currículum seguían estando recorridos por jerarquías y prestigios, por prejuicios sociales de clase, por códigos que hacen referencia al poder internos y externos a la propia escolaridad⁷¹⁶. Juanjo Mendoza me cuenta que recientemente su Colectivo ha estado debatiendo estas cuestiones: «Una de las cuestiones, que hemos discutido últimamente, ha sido la referida con la autoridad. La Autoridad, el autoritarismo, el ejercicio de la autoridad. Como se ha mediatizado nuestro discurso sobre la autoridad, conforme hemos ido avanzando en la profesionalidad

⁷¹⁶ Habría quizá que recordar alguna de las tesis defendidas por F. Inglis, vistas en el *Capítulo 1* de este trabajo: «El poder que se pone de manifiesto en el currículum está ordenado jerárquicamente y relacionado de forma sistemática con el poder paralelo en áreas comparables de conocimiento e investigación en la sociedad» (Fred Inglis, 1985: 90).

(*Entrevista* con Juanjo Mendoza, 451)⁷¹⁷. «El profesorado —me decía Carmen— no ha cambiado tanto en los últimos 20 años, desde la transición política. Y yo creo que el profesorado no ha cambiado tanto, tanto, como para afrontar, y entender, que lo que tiene que hacer es aquello. Es decir, yo creo que se sigue reafirmando el profesorado como elemento de poder dentro del aula» (*Entrevista* con Carmen Roger,). El diagnóstico que sobre la actitud del profesorado hacen las personas del MRP en este punto es coincidente. Vendría a subrayar la existencia de una cultura que valora un «cierto discurso autoritario». Diagnóstico, por otro lado, nada complaciente, en el que aflora «el paradigma de la escuela privada como aquel al que hay que acercarse: “¡la escuela privada si funciona!”», más allá de cualquier análisis sociológico, porque hay una autoridad. Poca gente reconoce la obviedad de que la escuela pública cada vez más va trabajando con desechos sociales. No reconoce esa obviedad. Y cuando la reconoce no quiere reconocer los mecanismos por los cuales eso se produce. Es una especie de condena que nos ha tocado. Cuando yo creo que no hace falta tener herramientas muy agudas para descubrir los mecanismos evidentes de selección que se están cada vez asentando más, y cual es el tipo de alumnado que recibimos» (*Entrevista* con Anselmo Fariña, 187)⁷¹⁸. O Chema, cuando afirmaba:

Hay un autoritarismo latente, en la organización del aula y de las escuelas de forma autoritaria, los profesores tienen que educar en unos valores determinados, claros

⁷¹⁷ Y continuaba el diálogo en estos términos: «—[La lucha por la gestión democrática] Ha desaparecido como tema estrella. La escuela autoritaria, todo esto. —Pero fijate cómo se mezcla ahora todo el problema de autoridad y participación con la crisis de participación, cómo el elemento de autoridad recobra un sentido distinto. Hay alguien que tiene que ejercer liderazgo. Ese liderazgo, desde dónde. Desde la animación, o desde la autoridad. Desde la jerarquía, o desde la credibilidad moral, o pedagógica. Entonces, todo eso, yo creo que en el fondo tiene muchos puntos de empate con el tipo de educación que queremos» (*Entrevista* con Juanjo Mendoza, 451). Esto me recordaba también la tesis de B. Fay sobre la naturaleza diádica del poder y sus formas de manifestarse: fuerza, coerción, manipulación y liderazgo (ver págs. 180 y ss.). Si como veíamos en ese *Capítulo*, la autonomía colectiva aparecía como uno de los valores centrales de la ciencia social crítica, la otra cara de la moneda era una adecuada concepción del poder que permita adoptar formas de acción que la anulen. No otra es la actitud manifestada por las personas del colectivo: analizar las formas de poder que se dan en la escuela y adoptar estrategias que demuestren la posibilidad de una organización social alternativa —inestable, embrionaria, limitada— en el contexto escolar.

⁷¹⁸ El giro autoritario que tomó la última política educativa del PSOE, con la publicación de la Ley-Pertierra, no ha tenido entre el profesorado contestación alguna. Sería quizá abusivo deducir de esa situación de atonía ideológica la constatación definitiva de la mentalidad autoritaria del profesorado en general. Pero, como decía Anselmo Fariña en la entrevista que transcribo en el texto, hay un clima y un cierto discurso autoritario que cada vez gana más adeptos, si es que algún día los perdió. El hecho es que ni sectores sociales ni el profesorado se “moviliza” por la gestión democrática de la educación. Reivindicación que ha pasado a convertirse en una reliquia de tiempos pasados.

a los alumnos, en el trabajo, en la limpieza, en el orden, en el silencio, en la producción, en las respuestas correctas, en el saber hacer las cosas, en la obediencia (*Entrevista con José M^a Gobantes*, 115)

Se insinúan también formas sutiles del ejercicio de la autoridad, como por ejemplo la imposición de un currículum nacional: «Corremos el riesgo de que ese interés por el conocimiento sea instrumentalizado hacia la vuelta a modelos autoritarios. La imposición de un currículum, de contenidos impuestos desde los saberes y el establecimiento de la disciplina como un valor en si mismo»... (*Entrevista con Anselmo Fariña*, 184). El análisis de las formas de poder debería estar presente, para evitar caer en el espejismo de que al existir formalmente libertades, no hay problemas relacionados con el entramado de intereses y poderes en el seno de la educación. Su no inclusión en la agenda de discusión del profesorado, es, sin duda una forma de alienación: «Parece que vivimos —decía nuevamente Chema— en una situación en que todos hemos acordado que es democrática, plural, diversa, con proyectos de vida distintos, y que por lo tanto, los problemas de poder y de relaciones autoritarias, en la escuela no se dan. Ese elemento yo creo que debería de estar presente en todos los análisis. En los materiales, en la evaluación, en la metodología, en la organización del centro, del aula. (*Entrevista con José M^a Gobantes*)». Tras constatar la pervivencia, en el mejor de los casos, de un autoritarismo rampante, cuando no plenamente consolidado, la propuesta de algunos miembros del MRP se centra en la necesidad de cambio de las personas concretas y en la necesidad de crear espacios colectivos y conciencias democráticas: «Yo lo que veo ahí es que nosotros tenemos esa visión, idealista, en la que el hecho de reivindicar gestión democrática, o el hecho de reivindicar transformaciones en la escuela, llevaba aparejado también la otra visión. Es decir, el modificar las propias condiciones tuyas de trabajo y tu propia labor, de alguna forma» (*Entrevista con Manuel Marrero*, 388)⁷¹⁹

En un plano paralelo de significación se movían los textos del MRP. Así, en el fragmento que aparece a continuación se discutía el papel que debe jugar el MRP

⁷¹⁹ También se reconoce la necesidad de ejemplificar de manera práctica la prédica sobre el antitotalitarismo. Pondré a continuación algunas experiencias de gestión democrática en la vida del colectivo y en su trabajo en los centros: la existencia de esta suerte de “falansterios” democráticos. Pero antes quisiera ratificar la opinión expresada por Manolo Marrero, con la de otro militante del MRP que pone como ejemplo de relaciones democráticas las que el propio Movimiento genera en su interior: «Los MRPs, ha tenido una presencia constante y muy profunda de la búsqueda y en la crítica; búsqueda de alternativas a la pedagogía tradicional y búsqueda de alternativas. En las actitudes primero, luego en las metodologías, las relaciones con los alumnos, la organización. Esto está claramente presente. Presente en los cursos, en las relaciones que se establecen entre los profesores, entre los profesores en los MRPs, en las dinámicas que se crean en las Escuelas de Verano, en las dinámicas que se crean antiautoritarias en los colectivos, de igualdad de relaciones en el saber, etc.» (*Entrevista con José M^a Gobantes*).

"Tamonante" y además de hacer una crítica a la Administración de entonces —que relegaba al ostracismo al Movimiento—, formula un principio general sobre el tipo de profesorado que se estimula en la organización:

Creemos que la existencia y el arraigo de organizaciones como la nuestra es un síntoma de "salud intelectual y moral" del sistema educativo. Censuramos la actitud de algunas administraciones por convertir en marginal cualquier actividad de movimientos y grupos autónomos, por el hecho de criticar o discrepar de las políticas oficiales. Fomentar el valor de la sumisión entre el profesorado, puede ser rentable, a corto plazo, pero implica una visión miserable de lo que es profundizar en la democracia. (Tamonante, Conclusiones de la XVI EVC, 1993)⁷²⁰

Ocurre, pues, que las personas del MRP cuando hablan de democracia, de participación no están haciendo un ejercicio de retórica o de estética de izquierdas. Tratan de reflejar, de alguna forma, aquello que vimos en el *Capítulo I*, en *Evocación de la teoría crítica*, cuando hablaba de la democracia como participación y como impulso moral: «Entendida como una forma de investigación moral y reflexiva, la aspiración de una ciencia de la educación crítica sería la aspiración principal de la educación misma: contribuir al cultivo de aquellas cualidades de la mente que fomenten el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas. En la actualidad, la educación y la ciencia de la educación están infectadas por la infatigable extensión de la lógica de la racionalidad instrumental, y la democracia es entendida como un sistema de gerencia política más que como una forma distintiva de vida social» (Carr, 1990: 159). Habría que descender —¿descender o quizá ascender?— a la configuración práctica de proyectos impulsados por personas del MRP, para comprobar el empeño por crear relaciones democráticas y los esfuerzos que esta actitud ha conllevado. La revista *Tahor*, durante años mantuvo una sección fija titulada "*Vida de un Colegio*" en la que quedaron reflejadas experiencias innovadoras en distintas comunidades educativas y grupos de maestros y maestras vinculados al MRP. Desde el número primero de la revista, hasta la última esta sección mostraba las posibilidades y las limitaciones para cambiar la escuela, para generar una cultura democrática. A sus páginas saltan cuestiones que hoy parecerían imposibles que ocurrieran, por ejemplo, en el año 1986. En el número 7 de *Tahor*, de junio del 1986, los maestros del Colegio Público "El Matorral", cuentan su dura experiencia. España —parece un sarcasmo—, había ingresado en la Comunidad Europea el 12 de junio de 1985, estábamos en plena euforia europeísta, las cifras macroeconómicas marcaban hitos históricos; recuérdese, por ejemplo, que entre 1986 y 1990 el PIB llegó a marcar una tasa anual real de crecimiento del 4'5%; habían caído los precios del petróleo y

⁷²⁰ Puede verse la totalidad de las conclusiones en el *Apéndice 24*.

comenzado un proceso de expansión económica mundial; Felipe González revalidaba por tercera vez consecutiva mayoría absoluta en el Parlamento nacional; y la *beautiful people* representaba el paradigma al que legítimamente todos podíamos aspirar. Pero en esas fechas todavía existía en San Bartolomé de Tirajana *las cuarterías*⁷²¹:

El conjunto de cuarterías que rodea nuestro centro, comunicadas entre sí por pistas de tierra, cuentan con muy pocos servicios imprescindibles para la vida de un pueblo: viviendas dignas, pues las que hay son oscuras, poco ventiladas y carecen, muchas de ellas, de agua y luz; los vertidos y aguas fecales se encuentran cerca de núcleos urbanos, con el consiguiente peligro para la salud. No existen carreteras asfaltadas para la comunicación con las poblaciones cercanas. El Matorral carece de tiendas, parques, teléfonos, transportes públicos, médicos, farmacias, centros culturales, de esparcimiento y un largo etcétera que, por aquello de considerarse a Matorral de población flotante por motivos de trabajo, nuestros niños y sus correspondientes familias viven casi en la miseria todo el año. (*Tahor*, 7, junio de 1986: 40)

En medio, muchas veces, de condiciones adversas, el profesorado jugaba un papel de auténtico agente social. La historia de estos centros del Sur de Gran Canaria, acumulaba un trabajo anterior de lucha y reivindicación realmente ejemplares. Las luchas de El Matorral, Juan Grande, Castillo del Romeral forman parte del imaginario de muchos maestro y maestras:

Todos recordamos cómo se vivía en aquellos tiempos. Cualquier tipo de reunión estaba prohibida y a cualquier cosa que se reivindicara se le buscaba la motivación política... Se multiplicaron nuestros problemas más allá de los que eran propiamente pedagógicos, que no eran pocos. [...] Esta situación difícil y discriminatoria fue la que provocó, en el curso 74-75 el que los padres y maestros se organizaran para reivindicar este derecho fundamental. La acción culminó cuando el 14 de enero de 1975 los vecinos de Matorral y muchos del Castillo se reunieron en la Iglesia del Castillo para exigir al alcalde que acudiese allí y se comprometiera públicamente a construir escuelas para los niños de Matorral. El alcalde no acudió a la cita y todo el pueblo allí reunido fue caminando hasta el cruce de Juan Grande, donde se cortó el tráfico de la carretera, entonces única, que comunicaba la zona turística de Playa del Inglés con el Aeropuerto. El desenlace fue el lógico: guardia civil, policía, amenazas... pero el pueblo se mantuvo y el alcalde apareció por fin y en la ermita de Juan Grande se firmó la promesa. La continuación de la aventura también fue la lógica: multas, expedientes administrativos... Lo realmente importante es que a los quince días comenzaron las obras de cuatro prefabricados de uralita en matorral, otros cuatro en Castillo y dos en Juan Grande. Esta acción del 14 de enero fue importantísima... (Germán Moreno, Matilde Moreno y Marimar Almeida, 1985: 25)

⁷²¹ Según el *Diccionario de Canarismos* de Antonio Lorenzo y otros, *las cuarterías* son «series de viviendas contiguas y de construcción tosca, habitadas por los trabajadores durante la zafra, principalmente del tomate» En fin, con la cita no quiero hacer tremendismo, ni presentar la «totalidad» de las Islas como «Las Hurdes» de Buñuel, de los años 30. Pero lo cierto es que existieron y que aún subsisten graves problemas sociales.

En todos los relatos sobre la vida de los centros aparece la preocupación por la gestión democrática, por la participación viva del profesorado, alumnado y familia en la vida de los centros: «los padres participan mediante una representación en el consejo de Dirección y directamente en asambleas con el profesorado y alumnado. En este aspecto es importante mencionar que existe una actitud y una práctica por parte del profesorado, en la educación de una conciencia democrática tendente a crear un alumno crítico y haciendo en la práctica escolar un motor de ruptura y rebelión» (Germán Moreno y otros, 1985:26).

¡Islas Baleares! Otro centro emblemático. Sus profesores nos decían desde *Tahor*: «La vida de un colegio solo se conoce (y ello parcialmente) involucrándose en él, viviendo en él; este es un principio básico en antropología». En este centro el profesorado se propone la costosa tarea de «emprender un largo camino hacia la no directividad, hacia la cogestión», donde «el poder del director desaparece. Este poder se diluye en el claustro y en el equipo de responsables, con participación de padres, alumnos y profesores»; «por lo que más hay que luchar intensamente, es porque el colegio cuente con un organigrama de funcionamiento interno que devuelva el poder al colectivo, para que el alumnado elabore conductas autónomas y aprenda a participar y a construir, a cambiar las cosas, a criticarlas». Hay un asunto curioso en este centro que es lo relacionado con el currículum, ellos lo llaman «Campos de investigación» y ligan el objetivo de cogestión, de democracia radical, con el desarrollo del currículum, como hipótesis de trabajo. Dicen: «La experiencia de funcionamiento cogestivo es el campo fundamental de investigación que hemos desarrollado. La construcción de una forma de vida escolar cogestiva, libre del peso del poder, ha sido y es nuestra tarea fundamental. Entendemos que si el ambiente existencial es positivo, la asimilación de conocimientos quedara facilitada, por cuanto quienes está bien socialmente, en sus relaciones, con garantías de libertad, participación, no opresión... ya, por ese solo hecho, están asimilando cultura». Describen cómo trabajan en Ciencias Sociales, en Ciencias Naturales, en Lengua, en actividades Artísticas, «elemento fundamental en el desarrollo de la personalidad es el campo de la sensibilidad, seriamente abandonado por el sistema educativo, históricamente». Pero me llama la atención que cuando hablan de Lengua digan: «Los alumnos y alumnas al terminar la EGB se han leído entre 30 y 100 libros». «Nuestro colegio no es Jauja... Para nosotros el conflicto es un valor y nos gusta tener la caja de Pandora destapada para que escapen los vientos de la libertad, la crítica, la propuesta alternativa... Hemos aprendido a vivir en un conflicto permanente. Sabemos que cada persona es un universo, y en este colegio, interactúan 700 universos ricos, complejos, distintos. La conceptualización del conflicto como valor nos parece un elemento básico de salud mental.... Se puede organizar un colegio sin poder, sin jerarquías. Hay alternativas a la uniformidad del sistema educa-

tivo vigente. Lo que ocurre que es una labor comprometida y larga... pero posible» (todas las citas son de *Tahor*, 2, 1984: 32-36). Pero esta experiencia no es la única. Y la idea que se tenía, entonces y ahora, en el MRP es que las páginas de la revista del Movimiento se llenaran de experiencias estimulantes. De esta forma la propia revista se convertiría en

un instrumento útil de comunicación del profesorado. Un reflejo de lo que significa cambiar la escuela desde la experiencia. Un instrumento de apoyo y colaboración desde la práctica. Un arma para impugnar el conformismo. Queremos seguir potenciando el carácter horizontal de la comunicación e intercambio entre iguales. Queremos, en fin, que sea un instrumento de autoformación hecho desde abajo, con las manos manchadas de tiza. Queremos que la práctica transformadora sea el nutriente básico de *TAHOR*, la voz común compartida de la diversidad de experiencias vividas por el colectivo de enseñantes de las Islas. *TAHOR* quiere, modestamente, contribuir al desarrollo de la educación desde una perspectiva crítica. Pero una revista no cambia la realidad. Sólo puede ser un guiño, una provocación para el pensamiento y un estímulo para la práctica. Con eso nos daríamos por satisfechos. Y por eso te emplazamos desde aquí para que trabajes con nosotros en la construcción de un proyecto cultural emancipador, en la construcción de la Escuela Pública Canaria. (*Tahor*, Editorial, 21: 3)

En el número 3, de abril de 1985 (págs. 30-31), Florencio nos contaba la experiencia del Colegio Lope de Guerra, donde «la participación real de todos los integrantes en la vida del centro ha sido, es y será, la experiencia más interesante que la escuela puede aportar, como aprendizaje, a cada uno de sus miembros». Allí nos contaba cómo a partir del ejercicio minucioso de la democracia en el aula, se llegaba a la gestión participativa del centro por parte de toda la comunidad.

Otra de esas experiencias es la del Colegio “Manuel de Falla”⁷²². Es ésta, sin duda, una experiencia singular que comenzó hace más de diez años —concretamente en el año 1984— y que aún continúa. Experiencia que aborda un profundo replanteamiento de la selección de contenidos curriculares de la escuela, de su función social, y de las metodologías que los vehiculan, situada en una de las zonas más deprimidas cultural y socialmente de Tenerife, las medianías del Valle de la Orotava. Experiencia

⁷²² En el III Congreso Estatal de MRP celebrado en Torremolinos en diciembre de 1996, tuve la oportunidad de conocer a la maestra que inició la experiencia: ---- (nombre). Hoy es miembro del MRP “Nova Escola Gallega”. Me contó las dificultades del comienzo del proyecto y cómo llegó a costarle la apertura de tres expedientes administrativos. La notaba muy emocionada contando todas aquellas cosas y viendo allí algunas de las personas que compartieron con ella aquel intento de cambiar la escuela con coraje. Esta experiencia recuerda quizá lo que A. Hargreaves (1996: 62) llama “enclaves de experimentación” que se da como respuesta a la inadecuación de los sistemas escolares modernistas y que consisten en la creación de comunidades cooperativas progresistas que ponen en práctica un punto de vista común sobre la mejora de la educación.

que ha supuesto un proceso de reflexión sobre los elementos motivacionales que la escuela debe plantearse y el carácter político de la misma. Experiencia que implicó también la renovación de los contextos de aprendizaje del alumnado, de los grupos-clase, de los espacios y tiempos escolares y de la organización interna del centro. Proceso de creación y revisión de las estructuras organizativas del centro con la finalidad de lograr una cultura participativa —escuela en la que de facto no existe dirección unipersonal y el dinero de la persona que formalmente ocupa el cargo revierte en la comunidad—, y en la que el profesorado mantiene un grado de militancia encomiable. Experiencia en la que participan padres y madres y que mantiene unas relaciones con el entorno particularmente intensa. Esta experiencia tenía, como núcleo promotor, un grupo de maestros y maestras excepcionales, vinculados en su mayoría a diversos colectivos del MRP (Malpais, MAVIE, Freinet, Agüere, Antoniorrobles) y a otros movimientos sociales⁷²³. A dos de ellos los entrevisté para este trabajo, a Edurne Echeverría y a Manolo Borges⁷²⁴. Lo contado hasta aquí como ejemplificaciones, pone de manifiesto algo que considero relevante para este estudio y no es más que el escaso

⁷²³ Esta es una constante que se da en cualquiera de los proyectos mencionados: personas muy concretas, grupos de personas que los impulsan. Detrás de lo de “Juan Grande”, estaban Marimar Almeida, Feluca, Jose “El remudero”, Germán Moreno, Rockefeller, Juan Bruno, Agapito Polo, Juan Gómez; en “Islas Baleares”, Manolo Meneses, Chago Arencibia, José Meneses, José Ramón Morales Caballero “Poti”, Juan Cano, Antonio Arencibia, Juan Hernández Liria y Pepe Orihuela; detrás del “Lope de Guerra”, Juan García, Florencio; y detrás de la experiencia del “Manuel de Falla”, Pablo Reyes, José María Hernández, Ana Padrón, Edurne Echeverría, Manolo Borges, José Luis Herrera. Cito de memoria, así que necesariamente hay muchas más personas que han dejado parte de su vida en estos proyectos cuyos nombres no me vienen a la memoria. De los maestros y maestras de Juan Grande, me decía alguien que «eran “terribles”»: vivían todos en el pueblo, eran el centro de toda la *movida* social, cultural y afectiva, y le hacían la vida imposible a los maestros que se marchaban a su casa a las cuatro de la tarde y no se comprometían con la gente». Pero a pesar del liderazgo que muchas de estas personas ejercían, la gente nombra “lo de Juan Grande”, o “lo de Valle de Guerra”, los nombres de las personas protagonistas suelen quedar velados. El anonimato, o el semianonimato es una de las constantes en la tradición del MRP y de muchas iniciativas innovadoras. He observado la ausencia o la escasa existencia de *vedetismo*. Se recuerdan los proyectos, los nombres de los colectivos, pero las personas que los mantenían e impulsaban, permanecen semiocultas.

⁷²⁴ Encuentro la primera referencia a esta experiencia en el nº 6 de *Tahor* del año 1996 (pág. 37). Más tarde aparece otra referencia en el nº 19 (págs. 30-31). En ese mismo número, aparece también otro artículo explicando la organización de los talleres y concretamente lo que denominan “Taller de pintura loca” (págs. 20 a 22). En el *Apéndice 59*, puede verse una síntesis de la *Entrevista* mantenida con ambos sobre el Proyecto del C. P. “Manuel de Falla”. Hay que tener presente que cuando hablan del *Proyecto de Aguamansa*, están hablando del mismo proyecto, solo que en lugar del nombre del centro, ponen el nombre de la localidad en la que se desarrolla, Aguamansa. También se le conoce como Proyecto IMTA, Proyecto del Colectivo de Renovación Pedagógica CP “Manuel de Falla” de Investigación en el Medio, Talleres y Autogestión, del municipio de La Orotava en la isla de Tenerife.

carácter retórico de los principios asumidos por el MRP. Quiero decir con esto que cuando se habla de democracia escolar como un valor necesario, inmediatamente se traduce en acciones encaminadas a transformar la práctica. Se concebían no como principios abstractos, sino como objetivos, principios, valores o metas para la acción⁷²⁵.

María Jesús López, persona ligada al MRP y a otros movimientos sociales y con la que he mantenido siempre una buena relación, escribió un libro insólito por estas latitudes, *Coincidencias. Mujeres trabajadoras en Tenerife*, en el que entrevista de forma sucesiva a catorce mujeres ligadas al mundo del trabajo y a la reivindicación de los derechos de la mujer. De ellas, cinco, han estado muy vinculadas al MRP "Tamogante": Mercedes Andrés Morán, Isabel Medina, Nelly Acosta, Mari Bolaños e Isa Fajardo. En su momento le pedí permiso para utilizar alguno de los textos de sus entrevistas. Quiero terminar este apartado citando uno que sintetiza en buena medida lo que aquí se discute, el carácter globalizador y programático de la Escuela Pública, que incluye como dimensión necesaria la lucha contra el autoritarismo y la promoción de volares democráticos:

La misión del sistema educativo es perpetuar y reproducir los intereses económicos, políticos y culturales de la clase dominante. Por ello los valores que se transmiten son los propios de la sociedad capitalista y patriarcal en la que vivimos: autoritarismo, jerarquización, sexismo, competitividad... En este sentido se hace necesario la consecución de una Escuela Pública Canaria, como un paso fundamental para la transformación de esta sociedad, entendiendo esta escuela, no como un modelo cerrado, sino como un modelo que cambia en interrelación con la sociedad y que [...] teoriza como objetivo una escuela pública, científica, laica, gratuita, democrática, al servicio de una cultura popular canaria, renovadora y participativa, coeducativa, antimilitarista y que está al servicio de las necesidades económicas y sociales del Pueblo Canario. (M. Bolaños, en M^aJ. López, 1988: 120)

⁷²⁵ No he querido ser exhaustivo en la narración de aquellas experiencias que pusieran de manifiesto la preocupación de sus promotores por la gestión democrática y de la que guarde memoria el MRP. Puede, de todas formas consultarse, además de los ya citados: "Colegio Público Castillo del Romeral" (*Tahor*, 4: 24-29); "Vida de un colegio: C.P. Tamogante" (*Tahor*, 10: 38-41); "Un centro de Enseñanzas Medias, distinto" (*Tahor*, 9: 24-25).

La gestión de la ignorancia: los contenidos culturales

...la escuela opera la imposición de la cultura dominante, establece unas jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales

Marina Subirats. 1981

¿Recuerdan el ejemplo del reloj que proponen Postman y Weingartner en *La enseñanza como actividad crítica*, para hacer aún más inteligible la “explosión” actual del conocimiento? ¿Recuerdan que en función de la aceleración histórica que supone esa progresión exponencial postulaban la necesidad de una escuela *subversiva*?⁷²⁶ No podemos diseñar el futuro a nuestro antojo: el cuerpo de conocimientos, ideas, problemas y técnicas que residen en el universo científico actual es absolutamente desbordante y en continuo crecimiento. Su importancia social, determinante. Su presencia e, incluso, las ensoñaciones sobre la misma constituyen uno de los factores presentes en la cultura finisecular. Desde los interrogantes que levantara aquel jesuita heterodoxo, arqueólogo y aficionado a la antropología y a la especulación filosófica que fue Teilhard de Chardin, cuyos libros estaban censurados por la Iglesia católica —¿curiosa costumbre ésta de quemar letra impresa que tiene la autocracia vaticana!— y que profetizaba la reducción del espacio de evolución humana al conocimiento. Un espacio del espíritu y de la conciencia, la *gnosofera*. Hasta la ficción futurista de la mítica película de Ridley Scott en *Blade Runner*, bandera en tiempos de la posmodernidad, en una alucinante persecución, todos convertidos en sabuesos o en replicantes, a través de una ciudad nocturna y devastada por la lluvia de vitriolo, el conocimiento aparece como una constante. Aquí estamos en las antipodas de Teilhard⁷²⁷. No hay ya ningún

⁷²⁶ La alegoría consistía en «tomar como unidad total divisible para la esfera el tiempo durante el cual el hombre ha disfrutado de las técnicas de la escritura. Nuestro reloj representará así unos tres milenios y cada minuto unos cincuenta años. Basándonos en esta escala, no se han producido cambios significativos en los medios de difusión hasta hace unos nueve minutos. En dicho momento empezó la utilización de la imprenta en la cultura occidental. Hace tres minutos llegaron el telégrafo, la fotografía y la locomotora. Hace dos minutos, el teléfono, la prensa rotativa, películas animadas, el automóvil, el aeroplano y la radio. Hace tan sólo un minuto, el cine sonoro. La televisión ha aparecido dentro de los diez últimos segundos, las computadoras, en los últimos cinco, y los satélites de comunicaciones en el último. El rayo láser surgió hace tan sólo una fracción de segundo» (N. Postman y Ch. Weingartner, 1981: 26). Este libro fue publicado en Nueva York en 1969. Todo la historia de la medicina se reduciría, según ellos, al efecto placebo. Hace un minuto llegaron los antibióticos. Hace diez segundos, la cirugía a corazón abierto... ¿Qué pensarían estos autores sobre el ciberespacio y las ciberutopías? José Luis Abellán, califica estos cambios revolucionarios como una “mutación histórica”, en el sentido de que cambian el propio concepto de naturaleza y que van desde la física nuclear, la química, la industria, la bioquímica y la electrónica aplicada a la telemática. «El horizonte de posibilidades que se abre ante nosotros es inconmensurable y sobrepasa la capacidad de recepción y asimilación de cualquier hombre por dotado que esté» (J.L. Abellán, 1996: 12).

⁷²⁷ Aunque sea de forma extemporánea, habría que señalar que Teilhard fue uno de los propulsores del llamado diálogo marxismo-cristianismo, si bien le separaron multitud de

futuro promisorio, sino la muerte. Pero «como en toda ficción política que usa la ciencia como vehículo convincente, desde Swift hasta Orwell, un viaje al futuro no es más que la proyección implacable del presente: la utopía hecha distopía, deshecha», decía Guillermo Cabrera Infantes (1988: 26). En uno u otro de los polos, en la esperanza o en el más negativo de los extremos, estas utopías revelan la presencia del conocimiento de forma desgarrada, crítica, ingenua, arrobada o salvífica. La fabricación de replicantes supone el triunfo de la razón instrumental y el dominio de un conocimiento técnico sofisticado⁷²⁸. La utopía de la *gnosfera*, el triunfo de la mística como forma suprema de conocimiento, pisando el umbral de lo misterioso y sagrado: versión hiperidealista del saber. La representación de la episteme moderna se asemeja a un espacio voluminoso y abierto como dijera Foucault⁷²⁹.

cuestiones, entre ellas la relacionada con el significado de la vida y de la historia. Mientras que para Teilhard eran hechos de la naturaleza, para el marxismo, tanto el sentido de la vida como la propia historia han sido siempre hechos relacionados con la cultura, como afirma Garth Jones (1971).

⁷²⁸ La irrupción de nuevos “productos” basados en el conocimiento y la información en las economías flexibles (A. Hargreaves, 1996), constituye sin duda un rasgo de los nuevos tiempos. Porque la ciencia y el desarrollo tecnológico son también un producto social, plegado a los intereses económicos y políticos. Y por tanto son productos contaminados hasta extremos insospechados. Sánchez Ron pone de manifiesto este aspecto de manera descarnada cuando habla de la *militarización de la ciencia*. Se refiere con ello al fenómeno que tiene su origen en la II Guerra Mundial. Los dos “ejemplos” punteros fueron Estados Unidos y Gran Bretaña. Un factor determinante en el primero de los casos fue la intervención del Departamento de Defensa en la política científica. «Los departamentos científicos de las universidades norteamericanas recibieron numerosos contratos, como consecuencia de los cuales experimentaron un crecimiento inusitado. Detrás de aquellos esfuerzos estaba, naturalmente, un aumento sin precedentes del dinero destinado a la investigación científica y tecnológica. El presupuesto para investigación y desarrollo (I+D) federal pasó de 74 millones de dólares en 1940 a 1.590 millones en 1945. Cuando llegó la victoria militar, el mantener una vinculación con las Fuerzas Armadas era para muchos de aquellos departamentos universitarios casi una cuestión de supervivencia, y, por consiguiente, se esforzaron por mantener tales relaciones. [Los militares] no cayeron en el error de creer que sólo debían financiar investigaciones encaminadas directamente a producir nuevos armamentos; reconocieron que era necesario mantener de manera permanente relaciones con el mundo académico, ya que si no, se corría el riesgo de perder todo lo que laboriosamente se había conseguido durante la guerra, y que para ello hacía falta una política científica compleja y refinada que no los alienase de los profesionales de la ciencia» (J.M. Sánchez Ron, 1996: 200-202; ver también del mismo autor, *National Military Establishments and the Advancement of Science and Technology*, 1996)

⁷²⁹ El dominio del saber adopta para Foucault en *Las palabras y las cosas*, una forma tridimensional. Por una lado estarían las *ciencias deductivas*: ciencias matemáticas y físicas, donde el orden es siempre un encadenamiento deductivo y lineal de proposiciones evidentes o comprobadas; las *Ciencias empíricas*: lingüística, biología, economía, que proceden a poner en relación elementos discontinuos pero análogos, de tal forma que pueden establecer entre ellos relaciones causales y constantes de estructuras; y la tercera dimensión, formada por la *reflexión filosófica*. Las *ciencias humanas* están excluidas de

¿Trasciende la escuela la función de seleccionar, adaptar y transmitir el conocimiento científico? Todo parece indicar que la escuela —sinécdoque sensible que utilizamos para referirnos quizá sólo a un sector de esa escuela pensante y reflexivo— con idéntica angustia se pregunta por su futuro. Con una preocupación creciente se interroga de igual modo sobre cuál sea la escuela del futuro⁷³⁰. ¿Qué debe aprender un ciudadano o una ciudadana del s. XXI? ¿Qué contenidos culturales deben transmitir las escuelas? Y las preguntas subyacentes, tales como ¿qué es el conocimiento? O ¿a qué llamamos conocimiento socialmente válido?⁷³¹ Y es que la escuela se convierte

este triedro epistemológico. Pero en cierto sentido están incluidas en él, en el intersticio de esos saberes, dice Foucault, encuentran su lugar en el volumen definido por sus tres dimensiones. Se ponen en relaciones con todas las formas de saber. «Quizá es esta repartición nebulosa en un espacio de tres dimensiones es lo que hace que las ciencias humanas sean tan difíciles de situar, lo que da su irreductible precariedad a su localización en el dominio epistemológico y lo que las hace aparecer a la vez como peligrosas y en peligro». Si el hombre no está en el centro de la creación, ni en el centro del mundo, ni es la cima, ni el fin último de la vida, las ciencias humanas se convierten "en intermediarios peligrosos en el espacio del saber". Esta postura las entrega a una inestabilidad esencial. Lo que explica su debilidad, su precariedad, su incertidumbre no es la densidad de su objeto (la irreductibilidad de ser humano) sino la complejidad de la configuración epistemológica, su relación constante a las tres dimensiones que les da su espacio» (M. Foucault, 1986: 337). Pero el contexto en el que Foucault, hace esta propuesta, es otro muy distinto al actual, donde el estructuralismo más provocador desafiaba al existencialismo y a la fenomenología, predicando la extinción del sujeto y la muerte del hombre (A. Bolívar Botia, 1990: 41-44).

⁷³⁰ Desde la experiencia etnográfica de un estudio sobre las consecuencias de la introducción de la informática en la escuela, Cristina Alonso Cano, afirmaba: «empieza a vislumbrarse una escuela concienciada de su papel en la "Edad de la Información", y un profesorado que posibilita entre el alumnado un proceso de apropiación y "subjetivación" de la información. Un profesional de la enseñanza que ante una nueva realidad social deja de actuar como suministrador de información y, como alternativa al puro conocimiento memorístico, favorece la capacidad de organización del saber y la adquisición de destrezas de acceso y utilización de la información. Un docente que enseña al alumno a adoptar una postura crítica ante la información, a reflexionar, a analizarla, a subjetivarla. En definitiva, un educador que forma en el alumno actitudes críticas de lectura e interpretación, favorece el discurso interrogativo y le guía en el proceso de "hacer suya" la información y en el proceso de construcción del saber» (C. Alonso Cano, 1992: 29). Éste parece ser el horizonte que se le abre a la escuela si quiere estar a la altura de los tiempos.

⁷³¹ El cuestionamiento de los contenidos del currículum, en el plano teórico es también relativamente reciente. Nieves Blanco García (1994, 1995), sitúa el inicio de la reflexión sociológica y educativa en torno a los contenidos del currículum en los años 60. Reflexión y cuestionamiento que «hizo aflorar la complejidad del problema de los contenidos y contribuyó a situarlo como un asunto esencialmente político. No obstante —afirma de manera tajante esta autora— continúa habiendo una considerable cantidad de cuestiones que apenas se han tratado y que requieren ser investigadas. [...] Se estudian cuestiones —sin duda importantes— como las discriminaciones, la enseñanza de aspectos específicos dentro de algunas materias, mientras parece darse por sentado que el currículum ha de organizarse en torno a la lengua, las matemáticas, la historia, etc. [...] ¿Qué es el

en un lugar privilegiado para el diagnóstico social por lo que en ella hay de gérmenes de futuro y de rezagos. «Se produce —en opinión de M. Apple— una combinación única de cultura de élite y popular. Como institución, la escuela proporciona unas áreas excepcionalmente interesantes, política y económicamente poderosas, para la investigación de los mecanismos de distribución cultural de una sociedad» (M. Apple, 1986a: 41). El caso es que la naturaleza y organización de los contenidos de la enseñanza, sus implicaciones metodológicas e, incluso, la propia naturaleza del conocimiento es un elemento presente en el debate sobre la educación misma en el seno del MRP. A pesar de que

tanto el colectivo trabajador como el estudiantil carecen de posibilidades para poder intervenir en los procesos productivos y educativos en los que participan. La taylorización en el ámbito educativo contribuye a que ni el profesorado ni el alumnado puedan participar en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad. La educación institucionalizada parece quedar reducida exclusivamente a tareas de custodia de las generaciones más jóvenes. No obstante, este proceso de despersonalización y de preparación de la juventud para incorporarse y asumir las reglas de juego de un modelo de sociedad, de producción y de relaciones laborales en el que se pretende que la mayoría de las personas no puedan intervenir y decidir, es también contestado, no sólo desde los movimientos sindicales obreros y partidos políticos progresistas, sino también por el propio colectivo docente y estudiantil. Con un panorama de fondo semejante es como se puede llegar a comprender y juzgar el auténtico significado de lo que suponen las posturas en favor de los currícula basados en proyectos, globalizados, interdisciplinarios, transversales, integrados. (J. Torres Santomé, 1994:)

Cuando el colectivo estaba, en diciembre de 1991, enfrascado en los debates de su primer Congreso en las Islas, me sorprendió la aparición de un número de la revista *Tahor* dedicado monográficamente a la enseñanza de las matemáticas! Seguramente hubo alguna confusión en las fechas...⁷³². A pesar de lo extemporáneo del

conocimiento? ¿Cómo se construye? ¿Existe una única forma de seleccionarlo, organizarlo, evaluarlo y distribuirlo? ¿Cómo se estructura el conocimiento, qué papel juegan las disciplinas y otros campos de experiencia especializada? ¿Cuál es la forma adecuada de presentar el conocimiento, de enseñarlo y de evaluarlo? ¿Es importante y por qué que todos los estudiantes accedan a un núcleo común y básico de contenidos? ¿Quién determina y cómo cuáles son los componentes de ese núcleo?» (N. Blanco García, 1994: 233-234). Algunas de estas cuestiones problemáticas ha encontrado eco en la historia particular de los MRPs, y ha supuesto, también, búsquedas y experiencias arriesgadas para encontrar una salida.

⁷³² Como efectivamente pude comprobar después el grupo de militantes que llevaba la revista (Ver en el *Apéndice 2*, la referencia a Agapito Polo y al equipo de la revista) lanzaron el n°20, que tenían preparado desde mucho tiempo antes, sin tener demasiado en cuenta la celebración del Congreso. Este tipo de “descoordinaciones” no era infrecuente. Algunos problemas organizativos del MRP no fueron fortuitos, respondían a un conjunto de causas y vicios organizativos que trataré de analizar cuando hable, en este *Capítulo*, de

asunto —lo previsible era que la revista del Movimiento arrojara el acontecimiento—, este número incluyó un sugestivo editorial que mantenía una posición desacralizadora del conocimiento científico y formal, que como veremos a lo largo de estas páginas, constituye una posición con gran arraigo en el MRP. Espigo de él un fragmento que ilustra algunas de las posiciones que mantenía:

Tradicionalmente, al hablar de “Ciencias”, se les suele mencionar oponiéndolas a otro ámbito del conocimiento que son las “Letras”. Es decir, el saber científico, con todas las valoraciones positivas de importancia y respeto que este término conlleva, se reserva a una parte de la educación. El resto, no es conocimiento científico, son aspectos de la enseñanza susceptibles de interpretaciones diversas, en las que la ideología influye y, por tanto, no son objetivas. Y entre todas estas ciencias las matemáticas ostentan, por derecho propio, un lugar destacado. Se ha considerado, y así se han enseñando, como ciencias asepticas, exactas e inamovibles por excelencia. El profesorado ha transmitido toda esa concepción al alumnado hasta el punto de que, a pesar de que hoy en día es una de las asignaturas que tienen mayor índice de fracaso en el sistema educativo, generalmente no se cuestiona la asignatura, su concepción y metodología, sino es el alumnado quien no responde a la altura exigida. Realmente las matemáticas como toda actividad humana, están influidas por la ideología y la transmite. [...] Es necesario desacralizarlas. No se trata de un saber cerrado y casi iniciático, sino abierto a innovaciones. Hay que darles un valor funcional como herramienta para aprehender de manera aproximada la realidad. (MRP “Tamonante”, Editorial de *Tahor*, 20, 2)

El MRP mantiene discrepancias sustanciales con la tradición disciplinar en el seno de la escuela y con las *disciplinas* como fórmula de encapsulamiento del conocimiento resultado de la experiencia humana y de la versión resumida que de ellas se hace en el seno de la escolaridad. Sus furibundas críticas al psitacismo, a la enseñanza tradicional, a la orientación abstracta y neutralista de las disciplinas se justifica en el contexto de una cultura escolar muy condicionada por la estructura académica de los saberes y a la escuela misma como transmisora del conocimiento acumulado. Hay un continuado esfuerzo por tratar de romper con esa tradición. Si su crítica al objetivismo los distancia de una posición estrictamente filosófica⁷³³, su impotencia para disolver esa poderosa tradición que fragmenta el sistema educativo en pequeños reinos de taifas que son las asignaturas, las especialidades, los especialistas, las modalidades disciplinares de acceso a la docencia, los departamentos y seminarios, las áreas y asignaturas, con escasa capacidad de interconexión y comunicación, les lleva, digo,

la organización del MRP, en el apartado 4: *Viaje al interior*.

⁷³³ Como nos recuerda Nieves Blanco (1994), las formas de conocimiento dentro de la corriente filosófica de reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, recurren frecuentemente al pensamiento de P. Hirst, para quien las disciplinas representan las formas «en que nuestra experiencia se estructura en torno al empleo de símbolos públicos aceptados» (en N. Blanco, 1994: 238).

a la revisión de prácticas y a la introducción de perspectivas más integradoras del saber. Constatan que la tradición disciplinar lleva al sistema educativo a una infinita fragmentación de horarios y a jerarquías de prestigio de determinadas materias. El MRP plantea entonces algunas estrategias, muchas veces de carácter indirecto, para superar esa concepción y sus consecuencias en la práctica docente: estrategias interdisciplinarias y de globalización; cuestionan el sentido del conocimiento disponible y la utilización escolar del *medio*, como gran instrumento motivador para el trabajo interdisciplinar; estrategias basadas en los centros de interés, y la transformación organizativa que una nueva concepción del conocimiento conllevan en las poco dúctiles estructuras de la escuela⁷³⁴. Aquel editorial del monográfico de matemáticas continuaba impugnando el estatuto arbitrario de algunos saberes:

Es necesario hacer un planteamiento diferente de estas enseñanzas [las ciencias] tanto en los propósitos generales como en los contenidos y métodos que el profesorado ha de desarrollar. [...] Si se conciben como ciencias básicamente deductivas y cerradas con poco espacio para el tanteo y la aproximación, no invitan precisamente a que se utilicen en situaciones inciertas o poco definidas como son las de la vida cotidiana. Y esa actitud se adquiere, en gran medida, en el ámbito escolar. (MRP "Tamonante", Editorial de *Tahor*, 20, 2)

El colectivo reflejaba algunas de estas paradojas sobre el conocimiento constituido como núcleo central de un currículo que no se cuestiona y el intento de aproximarse al fenómeno del conocimiento desde una posición crítica. El conocimiento científico y el desarrollo tecnológico, parecían decir, no puede plantearse al margen de las relaciones humanas, de la justicia y de la igualdad. No pueden plantearse tampoco al margen de unas relaciones racionales con la naturaleza. Con Anselmo mantuve el siguiente diálogo, en el que me decía:

⁷³⁴ Puede verse al respecto las experiencias narradas por Edurne Echeberria y Manolo Borges (ver *Apéndice 59*), ejemplo que también pone de manifiesto la utilización de estrategias propedéuticas y educativas dirigida al propio aprendizaje del profesorado, el respeto a sus ritmos de aprendizaje. Edurne habla de la necesidad de que el profesorado aprenda por contagio sin demasiada ostentación por parte de los ya iniciados. Tendría que hablar también de la experiencia de talleres y centros de interés contada en la entrevista por Florencio Luengo; de las propuestas de trabajo de campo de Pepe Trujillo y Luis *El gallo*, hechas en las Escuelas de Verano; la concepción de la transversalidad hechas desde el Colectivo Harimaguada; el material de lectura desarrollado por Carmen Nieves Luis, Josefina Palmas y Edurne; el conjunto de los esfuerzos globalizadores del Colectivo Freinet (ver *Entrevista con Charo y Carmencita*); el planteamiento integrador y totalizador hecho desde el Colectivo de Psicomotricidad. Muchas de estas experiencias utilizaban el recurso del medio como forma de conectar los contenidos escolares con la realidad social y física circundante. Actividad eurística que necesariamente implica una aproximación compleja para su interpretación.

—Corremos el peligro de que las creaciones culturales más acabadas de la humanidad puedan ser borradas por un arrebato de ira del hambre. Y hoy creo que las cuatro quintas partes de la humanidad viven completamente al margen de las implicaciones de que $E=mc^2$. Eso es irrelevante para la inmensa mayoría de la humanidad. O de que *el cuatro-ocho-seis* es ya un ordenador atrasado y que lo bueno es *el pentium*. Y desgraciadamente quizás por nuestra propia formación nos parece que esa crema es la que le da sentido a la humanidad. Es decir, lo más lejos que se puede llegar en la comprensión de lo que pasa en el universo. Y eso por el propio desarrollo de esta sociedad todo volverá a pasarle como a la biblioteca de Alejandría. Un obispo mande a las hordas a desollar a Hipatia y de nuevo entremos en una edad oscura. Bueno, esto es quizás un poco tremendista.

—... Pero esa verdad ¿no?, que se ha acentuado hasta un extremo espantoso las contradicciones, la injusticia, la marginación, a nivel planetario...

—Y que no podemos ser ajenos a eso. Y, ya más en concreto, en el mundito inmediato nuestro también. Aunque a mí me está dando la impresión de que empieza a haber un cierto cambio en cuanto al tipo de intereses de la gente. Me da la impresión de que el aprecio por el conocimiento vuelve a ocupar algún tipo de preocupación y... Que ya hace un poco menos frívolo... Que hemos pasado unos años, poquitos años, pero que han sido tremendamente corrosivos. Fundamentalmente yo creo que la incertidumbre es que los modelos que manejamos, que tenían una cierta utilidad en la medida que eran modelos probados, hoy son bastante poco útiles. Y eso llevado a la escuela pues... Corremos el riesgo de que ese interés por el conocimiento sea instrumentalizado hacia la vuelta a modelos autoritarios. La imposición de un currículum, de contenidos impuestos desde los saberes y el establecimiento de la disciplina como un valor en sí mismo...

—¿A las disciplinas científicas, te refieres?

—La disciplina científica y la disciplina, disciplina. La del silencio, la fila,...

(Entrevista con Anselmo Fariña)

Parte de la observación, de las preguntas y de la búsqueda de información documentales que hice al estudiar el colectivo, pusieron de relieve algunas de sus posiciones sobre la naturaleza del conocimiento, los contenidos del currículum, o si se prefiere, sobre la cultura escolar que desde su punto de vista debe seleccionar y transmitir el sistema educativo. Anselmo era un buen ejemplo. Sin duda fue éste uno de los temas que gravitaba en la vida del MRP y que salía a la superficie en ocasiones. Ya he hecho referencia a algunos textos y voces. Veamos algunos más: el lema con que se abría, en Las Palmas la XVII EVC, en septiembre de 1994, planteaba el siguiente interrogante: "¿Qué proyecto cultural para transformar la escuela?". Se justificaba la necesidad de debatir ese tema del siguiente modo:

Con la puesta en marcha de la Reforma se está impulsando, por parte de las Administraciones educativas, la visión de la educación como un simple problema técnico de adecuar las enseñanzas a unos parámetros prefijados legalmente, donde la figura del enseñante es la de un "profesional" que cumple unas leyes y aplica unas técnicas. Sin embargo, para los MRPs, es importante situar la enseñanza en una dimensión diferente, donde es trascendental la reflexión y el análisis sobre el sentido de la educación y su relación con la sociedad en la que está inmersa, la importancia

de una postura crítica ante la respuesta que da la escuela a la problemática de esa sociedad. Por ello, desde el MRP Tamonante, que viene desarrollando esta línea reflexiva en los últimos años, planteamos en esta XVII Escuela de Verano, dos objetivos: a) reflexionar sobre la relación de la escuela con la realidad social y cultural canaria, y b) superar el tecnicismo de separar PEC y PCC e ir hacia un proyecto cultural que tienda a su transformación. (MRP "Tamonante", Programa de la XVII EVC, 1994)

Hay un cierto espíritu ultraísta en el MRP, que despunta tempranamente, y que muestra el sentido de la urgencia de una renovación radical. La preocupación por la naturaleza de los contenidos que transmite la escuela parece ser consustancial con el nacimiento del MRP, donde la necesidad de remover viejas y arraigadas visiones —fruto de una formación deficitaria en el seno de instituciones lastradas por la Dictadura—, era paralela al renovado ímpetu de algunos sectores sociales por recuperar el pulso intelectual perdido durante los denostados cuarenta años⁷³⁵. Para los nuevos movimientos sociales como los MRP, esto implicaba, en cierta medida, enfrentar el currículum como herramienta de trabajo para la propia formación del profesorado y una fe inmensa sobre las posibilidades de transformación cultural y social a través de la institución escolar. Hay una tensión permanente por desvelar, comprender, cambiar, no sólo las metodologías, sino los contenidos y los procedimientos mediante los cuales los poderes establecidos imponen una determinada cultura: de manera grosera durante la Dictadura, de manera, en ocasiones, sutil y etérea en la actualidad. Progresivamente se explicita el carácter político del currículum⁷³⁶. Esto supone un alejamiento de la concepción predominante del currículum como algo, si no objetivo,

⁷³⁵ Desde la I EVC, en 1978, se argumentaba: «La inquietud, el deseo de mejorar nuestra realidad profesional, ha presidido, en todo momento, la organización de esta I EVC que intenta sistematizar experiencias y se propone reflexionar y debatir los aspectos relacionados con la política educativa puesto que nuestras islas no pueden quedar al margen de la renovación educativa, latente o manifiesta, en todo el ámbito de la enseñanza» (MRP "Tamonante", 1978. Programa de la I EVC).

⁷³⁶ La obra de Foucault viene a iluminar de forma particularmente intensa esa relación entre saber y poder (1986; 1990). Los saberes como espacios que no pueden dar cuenta de sí mismos, de su inscripción institucional, ni de sus funciones sociales, que decía Álvarez Uría cuando hablaba precisamente de la "insurrección de los saberes" en la obra de Foucault. «En los últimos cien años —dice—, en los países occidentales se ha producido una estatalización de las relaciones de poder. Las escuelas no son ajenas a esa tecnologías normalizadoras de poder y al monopolio de la cultura legítima por parte del Estado. Michel Foucault denomina disciplina a un modo específico de poder individualizante que ha encontrado en las instituciones educativas uno de sus puntos fundamentales de anclaje» (F. Álvarez Uría, 1994a). Las categorías desde las que Foucault analiza la realidad están siendo particularmente fecundas en el análisis teórico de la institución escolar. Así lo muestra, por ejemplo, la primicia de Pere Solà (1984), la obra de Julia Varela y el propio Álvarez Uría, *Arqueología de la escuela*, las compilaciones de J. Larrosa (1995), y la de S. Ball (1993).

próximo a la neutralidad o como un saber arcano⁷³⁷. Supone el cuestionamiento mismo del instrumento que sirve para la transmisión ideológica. Veamos un texto representativo:

Los sistemas educativos, quierase o no, son sistemas de inculcación, aparatos ideológicos, maquinarias que legitiman una cultura arbitraria, como arbitraria es la cultura académica y los currícula que la vehiculizan. Y esto es así porque toda imposición de significados culturales tiene su validez por pertenecer a una cultura de clase impuesta a la totalidad de la población como un saber objetivo. (Tamonante, Editorial de *Tahor*, 1986, n° 8: 2)

También hacían furor las visiones más o menos y reproductivistas⁷³⁸. Incluso, en su versión más dura, tuvieron el valor de recordar el carácter estructural de muchos

⁷³⁷ La tradición de trabajo dentro del MRP se basaba en la proximidad del profesorado a los contenidos que impartía. El contenido es algo que se discute y se negocia socialmente en el seno del grupo. Es el resultado de la aportación de sus miembros, de sus acuerdos y desacuerdos. Si algo define esa relación es la familiaridad. Porque los contenidos se conciben como algo dúctil, casi manual. Recuerdo una reciente polémica de Fernando Hernández a propósito de un librito sobre la Reforma —he tratado de buscar la referencia inútilmente— que llevaba por título algo así como «Proceso de canonización de los DCB» en el que hacía una acerba censura de este tipo de literatura pedagógica. Literatura y actitud que consiste en sacralizar los textos de la Reforma, para proceder después a su exégesis. Lógicamente este proceso de alejamiento implica la aparición de la figura del exégeta, del especialista, de toda una suerte de parlanchines y divulgadores. Nada se cuestiona. Todo es una interpretación, una adaptación, una contextualización del texto revelado. Tristemente la Reforma ha devenido en una magnífica ocasión para que un sector del *establishment* del antiguo MEC haga su agosto editorial, desvelando a los trescientos mil profesores del Estado el arcano de los DCB, los PCC o los PEC. Incluso ha aparecido alguna revista del ramo especializada en explicarnos a todos y a todas cómo se hace, cuándo y para qué.

⁷³⁸ El enfoque político o socio-político de la educación está directamente relacionado con el surgimiento y desarrollo de la llamada sociología de la reproducción —como vimos en el *Capítulo I*, en el punto *Evocación de la teoría crítica*—, representado por autores sobradamente conocidos (Berstein, Bourdieu, Passeron, Althusser, Establet, Bodelot, Bowles, Gintis, Giroux, Apple, Willis, Papagiannis, Kemmis, Popkewitz, etc.). Para Jorge Rodríguez Guerra (1989), este enfoque entiende que la escuela tiene una finalidad fundamental: contribuir a la reproducción de la sociedad en la que está inserta. Esto lo hace mediante la promoción a los diferentes grupos y clases sociales de los conocimientos y destrezas que necesitan para ocupar los diferentes lugares en una fuerza de trabajo estratificada por clases, razas y sexos; la distribución y legitimación de formas de conocimiento, valores, lenguaje y modos de comportamiento que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Su participación en un aparato de estado que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que son la base del poder político del Estado. Aceptando como base esos puntos, Rodríguez Guerra, distingue dentro de la sociología de la reproducción tres grandes corrientes: que se reclaman reproductivistas pero que difieren notablemente entre sí: "teorías de la reproducción cultural", "teorías de la correspondencia", "teorías de la resistencia", de las que también he hablado.

fenómenos de la enseñanza frente al voluntarismo ingenuo o frente al psicologismo⁷³⁹. A la vez permitían, no sólo la posibilidad de impugnación del conocimiento impuesto en un contexto de deslegitimación democrática, sino la introducción de elementos críticos —de clase— en la configuración de los saberes impuestos a la escuela en un contexto democrático, pero clasista. Pero la propia existencia y actividad del MRP “demostraba” en la práctica que siempre se tuvo la intuición de la necesidad de la acción humana consciente⁷⁴⁰. La adscripción a la teoría de la reproducción no implica

⁷³⁹ En nuestro país, Carlos Lerena Aleson, fustigó la lábil conciencia crítica de los enseñantes más comprometidos y de los teóricos críticos descomprometidos, denunciando las formas más sutiles de idealismo pedagógico que impregnaban su práctica renovadora. Su denuncia engloba cuatro grandes mitologías presentes o camufladas en nuestro tiempo: el idealismo, el esencialismo, el psicologismo y el empirismo. Para él, la mayoría de los movimientos innovadores no eran más que actualizaciones pequeño burguesas (sic) de la tradición idealista que iba desde Sócrates y Platón, a Kant y que desembocan en el pensamiento de Rousseau. Posicionamiento que poco tenía que ver con progresismo /no progresismo, ideología de izquierda /ideología conservadora. De la virulencia con que Lerena lleva adelante su particular obsesión contra el psicologismo y toda su cohorte de “ismos” puede ser ilustrativo este texto: «El campo de la educación es un campo trillado y minado por automatismos verbales catapultados, sobre todo, aunque no exclusivamente por el reduccionismo psicologista. En este campo estamos ante uno de los últimos refugios del profetismo y del redentorismo, cuyo lenguaje (Giner, Ferrer, Neill, Illich) es en lo fundamental, absolutamente monocorde. Actualmente el reduccionismo psicologista, constituye la única versión posible, el único heredero presentable, del viejo espiritualismo, que por lo demás goza de una salud de hierro. Esta actual versión del espiritualismo la sabemos omnipresente en la literatura sobre el profesorado. Concretamente y echando pie a tierra, puede ser representativo de este movimiento el carácter o espíritu de publicaciones profesionales en torno a las actuales ciencias de la educación. Particularmente aquellas que se presentan como renovadoras. Por ejemplo, la revista catalana *Cuadernos de Pedagogía* o la madrileña *Acción Educativa*. Y me refiero al tono dominante y no al impagable esfuerzo» (C. Lerena Aleson, 1987, 456-457; ver, también, Lerena, 1980). En parecidos términos se pronuncia Fernández Enguita, cuando afirma en el capítulo que dedica a la educación antes de Marx en *Trabajo, escuela e ideología*, que «existen una serie de temas y motivos, de ideogramas, que perduran desde la mayéutica hasta la educación natural, desde el “maestro interior” agustiniano hasta la “intuición” de Pestalozzi, desde la “purgación” de Sócrates, hasta la educación negativa rousseauiana» (M. Fernández Enguita, 1985: 18). Estos ideogramas o constantes que según el autor deben servir de contraste a todo intento de crítica marxista de la educación son: el idealismo; la identificación entre educación y escuela; el ahistoricismo; el inmanentismo; el clasismo disfrazado de universalismo; la educación como instrumento de poder de las minorías; y la exclusión o postergación de la mujer dentro del sistema educativo (y fuera). En todo caso, las tan denostadas *teorías de la correspondencia*, tuvieron el mérito de poner de manifiesto la sobre determinación económica de los procesos educativos y de atemperar, en buena medida el arbitrarismo educativo.

⁷⁴⁰ El I Congreso de “Tamonante” fue una ocasión especialmente propicia para debatir este extremo. En él de maneras diversas se formuló una embrionaria teoría de la resistencia, como refleja el fragmento siguiente y el que incluyo en el texto: «La experiencia de trabajo de Tamonante en tiempos tanto o más difíciles que los actuales, demuestra la posibilidad de creación de *espacios de resistencia*, desde los que grupos de

ba la aceptación, sin más, del determinismo cultural o del determinismo económico. Parece admitirse que las intenciones y tareas diarias de profesores y administradores, juegan un papel importante y que no están sometidas de manera inexorable a esa suerte de "causalidad estructural" de las relaciones sociales de producción capitalista.

La escuela como institución tiene como finalidad básica el contribuir a la reproducción de la sociedad en la que está inserta y esto lo hace mediante una transmisión selectiva del conocimiento [...]. Los MRPs hemos de mantener esta crítica a la vez que, haciendo un análisis no mecanicista, reconocemos la complejidad de la escuela y lo contradictorio que es, en la práctica, el proceso de reproducción y la posibilidad de aprovechar las propias contradicciones que genera. Queremos decir con esto que la escuela no es un simple reflejo de la estructura económica de la sociedad y de las relaciones sociales que produce. Si "las ideas reinantes son las ideas de los que reinan", quiere decirse que las funciones que se le asignan a la escuela en la sociedad capitalista son también fruto del consenso que generan las clases dominantes para mantener y justificar su dominación. No es por tanto algo dado e inamovible. La escuela no sólo es un instrumento de inculcación ideológica y cultural, sino que es un instrumento para generar el consenso que hace posible esa dominación. La escuela se sitúa así en el mismo corazón de la lucha por el control de las conciencias. Los MRPs son precisamente espacios para la resistencia política e ideológica. El problema es que entre las formas de pensamiento alienado que velan esta función del sistema educativo, circula la de que precisamente la escuela pública, interclasista no está sujeta a estos procesos. Existe toda una ideología de la despolitización de la educación que dificulta enormemente el trabajo crítico y emancipador. Pero precisamente esa es la dirección en la que debemos trabajar. La enseñanza en el aula no es una actividad independiente, neutral, objetiva y carente de valores. Mientras la corriente mayoritaria en la educación, piensa que no hay lugar para las cuestiones políticas en la escuela, nosotros pensamos, que la actividad educativa es una actividad "claramente ideológica y política. (MRP "Tamonante", 1991, El MRP "Tamonante": análisis y perspectivas: 18)

El tema de *la resistencia* surgió, inevitablemente, en el transcurso de distintas entrevistas. De manera muy vivida, recuerdo que lo planteó Chema, cuando afirmaba que «el sistema educativo es un sistema para la reproducción social. Por lo tanto tiene que ser un sistema controlado, saturado por la normativa, saturado por la incapacidad de que los profesores se autogobiernen, no tengan capacidad de autoformación. La formación, en todo caso, que les venga de fuera, controlada, preelaborada. Porque es un sistema que sirve para la reproducción social, sirve para conseguir hegemonía de

personas se hacen fuertes y pueden combatir, cambiar, renovar determinados aspectos de la educación, cambiar o ir transformando poco a poco determinadas condiciones, mientras llevan una encarnizada lucha por ganar el consenso y las conciencias. Serían aquellos que, siendo conscientes de las contradicciones que esto implica, no renuncian a las pequeñas conquistas, entendiéndose que el cambio y la transformación es un proceso necesariamente lento» (MRP "Tamonante", 1991, El MRP "Tamonante": análisis y perspectivas, 13) (la cursiva es mía).

las clases hegemónicas y el Estado, sobre la clases subalternas. Lo que pasa es que esta explicación da poco juego para hacer un análisis en profundidad y para ver los resquicios y los porqués. Habría que preguntarse por qué el sistema consigue que eso ocurra siendo tal la diversidad de profesores y siendo tan numerosos, y sin embargo, esto según esta explicación se daría. Aquí habría que introducir otros elementos más de tipo explicativo como son la selección que se ha hecho del profesorado, la procedencia antropológica del profesorado, la formación que se ha dado al profesorado, el control que se le ha dado... El conocimiento, el profesorado llega a considerar que el conocimiento de su labor está fuera de su sitio de trabajo» (*Entrevista a José M^a Gobantes*). Chema, en el transcurso de la conversación, y ante mi insistencia por que concretara su visión de la "resistencia" llegó a formular extremos basados en la experiencia del profesorado muy rico en matices⁷⁴¹. El tema de la "jornada" escolar fue ciertamente polémico, y en el seno del MRP no hubo nunca unanimidad. Sin embargo en el fondo de esta experiencia hubo algo más que un debate sobre la propia jorna-

⁷⁴¹ Le formulé la cuestión en estos términos: «Háblame un poco de la existencia de prácticas alternativas, has citado algún centro en el que hay personas que pertenecen a Tamonante. Luego, incluso en una situación en la que, digamos el poder, la influencia, no está en manos del profesorado, ni está en manos de organizaciones potentes del profesorado que condicionen toda la política educativa, de hecho si hay prácticas de resistencia, como las llamabas tú. ¿Cómo explicarías el hecho de que se den ese tipo de prácticas? ¿En qué condiciones, crees tú, qué se están dando? ¿Por qué se dan?». Preguntas a las que respondió de la siguiente manera: «Claro, se dan justamente, porque la explicación esa que decíamos antes del sistema educativo como sistema de reproducción social, no es suficiente. Es una explicación primera, pero no explica todo lo que ocurre en el sistema educativo. No todo está atado, ni todo está controlado. Por eso, es decir, porque hay espacios que los rellena, digámoslo de forma simplista, los ocupa, el primero que llega. El primero que llega y se impone. Si llega una fuerza mayor, los que ocupaban ese espacio, tendrán que desplazar ese espacio. Por ejemplo, si en un centro educativo, se siguen a "pie juntillas", porque no tienen más luces, no tienen más ideas propias, las normativas de la Consejería, de la Administración, de la Inspección, sobre organización de centros. Los inspectores, incluso se atreven a proponer al centro que, por ejemplo los alumnos de preescolar deben entrar a tal hora, que las madres deben de quedarse en la puerta y no entrar hasta el patio, que se deben hacer reuniones..., esto lo hacen los inspectores, porque no hay en el centro quien proponga y ocupe, y tome esas decisiones. En la medida en la que en un centro, hayan personas, o colectivos, o grupos de profesores, de trabajadores, que toman ellos esas decisiones, evidentemente, el inspector va a retroceder. Retrocederá justo hasta un punto en el que ya sea conflictivo, entre en conflicto el papel suyo como inspector y las atribuciones que se toman los centros. Ocurrió, por ejemplo aquí, con el tema de la jornada única. Hubo unos centros en Las Palmas, que decidieron que ellos tenían la autonomía suficiente, a ellos les correspondía organizar el horario de la escuela. Y que ellos en coordinación con los padres, habían decidido, que por las tardes se harían actividades extraescolares, y por las mañanas sería la jornada continua. Claro, esta decisión chocó con lo que la Administración creía que era su papel» (*Entrevista con José M^a Gobantes Ollero*).

da⁷⁴². La cuestión de fondo fue, de hecho, la lucha por espacios de decisión democrática y de autonomía de los centros y comunidades locales por decidir sobre cuestiones que les atañen⁷⁴³. El debate y las movilizaciones sobre la jornada escolar, tuvieron que ver con el problema de la resistencia. Y tuvieron que ver también con el problema general que se debate en estas páginas: los contenidos culturales que selecciona la escuela. Precisamente de manera intencionada se sesgó la discusión sobre los aspectos laborales. Desde el profesorado se había introducido otro debate mucho más rico y comprometido que cuestionaba el tipo de escuela que necesita esta sociedad y el tipo de programas cargados de contenidos de dudosa utilidad. Frente al carácter constrictor del currículum impuesto por la administración, despuntaba la idea de una escuela que construyera un proyecto cultural, desde abajo, fruto del consenso y la negociación sobre lo que puede ser la cultura común: el largo camino hacia un currículum democrático.

Destacan dos tipos de conceptualizaciones que se entrelazan en torno a los contenidos que condensan la posición en la se mueve el MRP: los contenidos de enseñanza son vistos, en primer lugar, *sub specie* política y son, a la vez, visto desde

⁷⁴² En conversaciones informales con Pablo Reyes Núñez me habló reiteradamente de la incorrección de defender la jornada única en medios socioculturales particularmente deprimidos. Eburne era de la misma opinión. El *número 12 de Tabor* aborda de manera monográfica el vidrioso tema de la jornada. La postura de Tamonante se mantiene en una calculada ambigüedad insistiendo en la necesidad de fomentar el debate público y el consenso, exigiendo más poder para los Consejos Escolares, defendiendo un sentido amplio de la calidad no necesariamente centrado en la jornada. En el número citado de la revista del MRP, opinan padres, ayuntamientos, sindicatos y profesores. Remito al lector o lectora al apartado 2 del *Capítulo II*, donde se puede ver la virulencia que tuvo la confrontación del profesorado con la Administración Autónoma a causa del "conflicto de la jornada escolar".

⁷⁴³ No insistiré más en esta cuestión de la resistencia. Nuevamente son las prácticas las que mejor teorizan. En el MRP hubo grupos que desarrollaron procesos públicos claramente contrahegemónicos. Pero hubo también grupos que desarrollaron una labor mucho más pálida pero no menos importante. Por ejemplo, gran parte de los pequeños colectivos de trabajo en el MRP dedicaron su tiempo a *programar*. Si tuviéramos la suficiente humildad para aprender del profesorado veríamos en estas sigilosas sesiones, succulentos debates sobre criterios de selección de contenidos, audaces minucias de orfebrería pedagógica. En muchos de esos grupos se cuestionaba la conversión de la escuela en una máquina de hacer exámenes de manera ininterrumpida, se cuestionaba el imperio omnívoto de los libros de texto, el adocenamiento del alumnado, etcétera. Tengo algunos testimonios de lo acontecido en la clausura de esos grupúsculos. Creo, también, que es un tema lo suficientemente complejo como para exigir alguna monografía. El trabajo de grupos de esta naturaleza testimonia una minuciosa y poco espectacular tarea de cuestionamiento de lo que pasa dentro del aula. Estos grupos, tachados por algunos de practicistas, ejercían, de hecho, una labor de resistencia meritoria. ¡Ellos sí podrían decirnos —parafraseando a Willis— qué sentido tiene volver a clase los lunes por la mañana!

un punto de vista psicológico. Como un conjunto de saberes que debe adaptarse a las características del desarrollo infantil y juvenil⁷⁴⁴. Con la primera de las visiones, algunas cosas he dicho ya. La postura del MRP fue la de propugnar una actitud que cuestione los contenidos, que los ubique como parte del engranaje reproductivista y en ese sentido sería impugnados, contemplados como una imposición, como algo sospechoso, carentes de la neutralidad que aparentan. Para legitimar la presencia de contenidos en la escuela se recurre, en ocasiones, a la fórmula de buscar las verdaderas necesidades sociales, de dar respuestas a las demandas sociales. En otras ocasiones frente a las adherencias ideológicas que transmiten, se recurre al tópico de la científicidad⁷⁴⁵. El segundo de los mecanismos que aflora recurre, no sólo a los aspectos ideo

⁷⁴⁴ Durante algún momento sospeche la posibilidad de que las dos concepciones aparecieran separadas o, de alguna forma, enfrentadas. Que fueran defendidas por un sector y relegadas o criticadas por otro. No ocurrió así: visión política y psicológica se dieron de consuno. Pero esta preocupación por los contenidos es también una relación problemática que se manifestaba, en el caso de la defensa de los procesos, cuando las personas del MRP hablaban de los métodos de enseñanza, cuestión que se abordará más adelante. En el I Congreso se mantuvo una viva discusión entre concepciones más o menos productivistas y concepciones procesualistas. Marino Alduán defendió de manera convincente que la Escuela Pública, no sólo defendía la calidad de los procesos, sino que también apreciaba los productos, los resultado de aprendizaje. A mi me tocó jugar en esa ocasión el papel de defensor de los procesos. La defensa de los procesos seguramente tiene también una explicación histórica, en el sentido de estar inducida por el rechazo de aquella asfixiante maquinaria de objetivos operativamente formulados que de manera tan ardiente se defendió y se impuso desde los estamentos oficiales. También puede ser el efecto del rechazo del sistema autoritario. Debemos adoptar una postura lo suficientemente abierta a la complejidad para comprender que en el seno de los MRPs se ha tratado de encontrar una postura que combine la fidelidad a los contenidos de enseñanza con esa otra actitud puerocéntrica de la educación.

⁷⁴⁵ Resulta curioso comprobar cómo en casi todas las caracterizaciones de Escuela Pública asumidas históricamente por Tamonante y los MRPs, aparece la defensa de una *escuela científica*. Nunca se define, sin embargo, en qué consiste esa científicidad. Si se encuentran, esporádicamente, comentarios referidos a la función de la investigación, la necesidad de que la investigación educativa esté al servicio de las necesidades de los centros y no al revés. Por ejemplo en las Conclusiones de la XVI EVC, el 11 de septiembre de 1993: «Denunciamos la escasa utilización de los recursos institucionales existentes en Canarias. En concreto la secular desvinculación de la investigación académica de la realidad educativa y social. Hoy se hace más investigación educativa en nuestras Islas que nunca, pero gran parte de esa investigación ni llega a las escuelas, ni responde a las necesidades de nuestro sistema educativo, careciendo, por tanto, de valor social. La escasa inversión en esta materia y la precariedad de las condiciones en las que se hace, agrava aún más esta situación» (Apéndice 24). Críticas, en fin, a la utilización depredadora de las escuelas y los niños y niñas "como conejillos de indias", etcétera. Pero curiosamente en la definición late un cierto embellecimiento del mito de la ciencia. Yo lo interpreto como una afirmación en contra de la *acientificidad*, del carácter claramente ideológico y propagandístico de muchas enseñanzas durante la Dictadura. Una reminiscencia de aquellos tiempos. Ocurre algo parecido a lo que, en su momento, pasó con el positivismo. En sus orígenes, en el siglo XIX fue un arma en contra del oscurantismo religioso y la

lógicos o políticos sino a criterios de adecuación a las necesidades del alumnado, a sus intereses, a su grado de desarrollo cognitivo, a su madurez psicológica, etcétera.

Ambas posturas y la idea de una cultura nueva al servicio de una nueva sociedad se manifiestan sobre todo a través del contenido de las Escuelas de Verano, de los contenidos que allí se desarrollan. Una mirada poco atenta a los programas de formación del Movimiento nos haría llegar a la conclusión de que estos programas reproducen a grandes rasgos los contenidos escolares existentes en el sistema educativo, sobre todo su condición disciplinar. Pero ésta es sólo una realidad aparental. Evidentemente las EVC jugaron con la tradición del profesorado que subdividía la realidad de la cultura escolar en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, artísticas, lengua y literatura, etcétera. Parece que tenían poderosas razones para hacerlo así. Y es que los contenidos son parte de la cultura impuesta. Parte por tanto de la realidad sobre la que el profesorado no tiene un poder omnimodo y que sólo puede manipular parcialmente.

Las personas que organizaban las EVC debían preguntarse qué pasaba en el sistema educativo para que no se valorara las áreas de conocimiento artístico, desarrollo de conocimientos y actitudes de tipo ecológico, conocimientos y habilidades relacionados con las manos, con el barro, con el arte popular, con todo el mundo de la creatividad y el arte; qué es lo que pasaba para que gran parte de lo que ellos mismos denominaban cultura canaria fuera una cultura silenciada; para que el oscuro misterio de todo lo que toca el sexo fuera una cultura negada; para que el cuerpo liberado no tuviera cabida ni expresión. Las EVC intentan subvertir el capricho de las asignaturas de prestigio. Un número muy grande de las actividades de formación, giraron en torno a materias cuya presencia en el curriculum tenía una consideración secundaria (ver en el *Apéndice 9*, la Tabla, 4: "*Ranking* de actividades de las Escuelas

especulación metafísica. Necesariamente he de incluir tres excepciones, que conozca. La primera aparece en el Manifiesto de la I EVC, de 1978, expresada con una enorme radicalidad y sin que estuviera de moda la Investigación-Acción. Dice así: «Científica, en el sentido de que promoverá la investigación colectiva desde el aula, escuela, zona... rechazando el concepto y la práctica de investigación como coto de trabajo de determinados profesionales» (*Apéndice 5*). La segunda ocurrió en el I Congreso de Tamonante en diciembre de 1991, en el transcurso del debate sobre los estatutos se eliminó el término, después de una discusión que no se quiso prolongar demasiado. La segunda, de mayor alcance, aunque no fue objeto de debate particular en Canarias, fue la del manifiesto difundido desde las páginas de *Cuadernos* «Investigación educativa y apertura curricular». Si bien este manifiesto no abordaba estrictamente la cuestión que planteo aquí ¿que entendemos por escuela pública científica?, si lo hacía de manera indirecta al reivindicar la investigación como un derecho y una necesidad consustancial al desarrollo profesional de todos los enseñantes, desde la Educación Infantil a la Universitaria, sin ningún tipo de exclusión. El manifiesto fue firmado por personas individuales y por distintos colectivos sociales y MRPs (ver VVAA, 1992, *Cuadernos de pedagogía*, 205, 31-32).

de Verano de Canarias,)⁷⁴⁶. Chema me decía al respecto:

Habría que ver los cursos que se han dado y las actividades que se han llevado a las Escuelas de Verano para comprobar esto. La introducción de nuevos contenidos. Hay una ruptura de lo que se estaba trabajando tradicionalmente en la escuela y los nuevos contenidos que en la Escuelas de Verano se trabajaba. Contenidos de distinto tipo y muy novedosos en su tiempo: psicomotricidad, trabajo en artes plásticas, trabajo en ciencias sociales, en lengua. Había una ruptura clara en cuanto a los contenidos. (Entrevista a J.M^a Gobantes)

Algunas de las razones por las que el profesorado de las EV trató de romper los límites que circunscribían el currículum tradicional y la jerarquía de saberes, socialmente admitidos como valiosos, ya las hemos visto. Hemos escuchado algunos de los caminos que siguió esa obstinación. Pero si además observamos el continuado empeño por una educación de la sensibilidad, estaremos muy cerca quizá de alguna de las llaves de los aspectos culturales que más llama la atención de los MRPs. Me he preguntado por esa sobreabundancia de actividades destinadas a que el profesorado adquiriera la idea de que a la escuela se va con el cuerpo entero, que la presencia de los sentidos no puede proibirse. ¿Sensualismo, esteticismo, decadentismo?⁷⁴⁷.

⁷⁴⁶ Si sumamos, por una parte, las actividades de carácter artístico y manualista, las actividades de expresión corporal, educación física, psicomotricidad y teatro, vemos que suponen el 17'5% del total de actividades de las EVC. Si a esas actividades les sumamos las de expresión artística, artesanía, pretecnología, que supusieron el 14 % de las actividades de las EVC. Y si finalmente añadimos las de música, danza, folklore, 6 %, obtenemos el resultado final 37'5% de actividades de tipo artístico y corporal. Lo que puede considerarse como disciplinas tradicionales y prestigiosas del currículum supone por el contrario un número menor de actividades como puede verse en su correspondiente participación: lenguaje, literatura, idiomas, ciencias naturales, ciencias sociales, y matemáticas suponen un total del 30'5.

⁷⁴⁷ En el Apéndice 9, hago algunos comentarios sobre este extremo. Pero detrás de estas propuestas que tocaban los aspectos relacionados con el arte hay algunos nombres. Recuerdo de forma especial a Manolo Afonso y Toñi Ruiz: dos artistas, dos artesanos. ¡Qué gente la de San Juan de la Rambla! Todavía veo a Martín asomarse por las Escuelas de Verano o dirigiendo una gran orquesta de viento, metal y percusión. Recordaba especialmente a Jesús Manso, con su método de Wuytack a la espalda recorriendo las EV y las escuelas de las siete Islas: "el niño se brinda a la actividad gratuita del juego por el simple placer de jugar y esto le conduce a la belleza" (*Tahor*, 5: 8). Hacía tiempo que había olvidado *La necesidad del arte*. ¿Por qué estos maestros reivindicaban la necesidad del arte? ¿por qué convocaban también la infinidad de las artes menores? ¿habrían descubierto la "inteligencia creadora"? Me gustaban las vanguardias y recelaba también de ellas, porque me gustaba el arte «como perversión —que no excepción— de las reglas de la comunicación canónica: como introducción de un desorden que es erosión del Poder más que metafísica alternativa del mismo», que decía X. Rubert de Ventós en *El Arte ensimismado*. Me entusiasmaba la aproximación de Eisner (1987) a la cognición a través de la alfabetización de la sensibilidad. Para Félix de Azúa «el Arte y las artes son dos asuntos enteramente diferentes. Tan diferentes como el Tiempo y los relojes. El tiempo no

Si el comportamiento del MRP en las actividades que organizaba de forma autónoma hacía una selección alternativa de contenidos. Su idea de la selección de contenidos curriculares para la escuela seguía la misma lógica. En sentido amplio Lawton había definido el curriculum como «la selección de cultura de una sociedad hecha por la escuela: ciertos aspectos de nuestro modo de vida, cierta clase de conocimientos, determinadas actitudes y valores que son considerados importantes para transmitir a las siguientes generaciones, confiando esta tarea no al azar, sino a unos profesionales especializados (el profesorado) en complejas y costosas instituciones (las escuelas)» (D. Lawton, 1975). En cierta medida el MRP tiene una comprensión del curriculum como selección social de cultura. Se parte de una severa constatación:

—Frente a una escuela que trasmite unos contenidos que alienan al niño de su entorno, frente a unos procedimientos que no desarrollan las habilidades de los alumnos, y frente a unos sistemas de evaluación basados en el examen y en el libro de texto, nosotros proponemos el trabajar con la investigación directa del medio (Entrevista con Anselmo Fariña, 141).

Hay pues un juicio negativo y muy crítico con respecto a la selección cultural que hace la escuela y al conjunto de procedimientos que arbitra para difundirlos. En este tema de la selección de cultura socialmente necesaria hay una concepción donde el MRP se muestra hijo de su tiempo. El curriculum es, básicamente, una selección de la cultura de una sociedad.

Es una elección ideológica para perpetuar el sistema. Y seleccionar unos contenidos para dar en la escuela, iguales para todos, considerando al alumnado como una homogeneidad, que no lo es. Entonces, si los contenidos no se seleccionan en función de las necesidades, de cada uno de los alumnos, no están dando respuesta a las necesidades que tienen. [...] El docente que está en el aula debe situar esos contenidos que tiene que seleccionar, dando respuesta a los intereses del alumnado, también, a los intereses desde su visión ideológica y social, de la escuela, y del entorno en que está la escuela. (Entrevista a Carmen Roger, 138)⁷⁴⁸

es el singular de los relojes, sino algo enteramente distinto y quizá ajeno a la existencia misma de los relojes. El Arte es un concepto filosófico que se insinúa en el Renacimiento italiano, crece y se hace adulto durante la Revolución francesa y el imperio napoleónico y absorbe todo cuanto queda de las artes en el periodo romántico y positivista. La unión, o mejor dicho, la fusión de las artes en un Arte único y superior se encuentra en el origen mismo de lo que llamamos "Vanguardias"» (F. De Azúa, 1995: 44). La presencia del arte en el MRP ¿era una pulsión vanguardista? Prometí seguir leyendo a Deleuze, para averiguar a partir de cuándo el cantar y el hablar pueden separarse del comer, cuándo la búsqueda de pareja o la necesidad de reproducirse se convierten en danza ritual, en ceremonia social o en manifestación artística (ver J. L. Pardo, 1990: 138-166, un libro que me acercaba al filósofo que mandaba flores a su amigo Michel Foucault).

⁷⁴⁸ El texto completo de la entrevista de donde he extraído el párrafo, es el siguiente: "Es una elección ideológica para perpetuar el sistema. Y seleccionar unos contenidos para dar

Valoración negativa de la selección de cultura que hace la escuela que hunde sus raíces en la propia socialización del profesorado y en el peso de la tradición:

Nosotros hemos sido educados en una cultura transmisora, y en una cultura acrítica. Y entonces nosotros, si somos así personalmente; y hemos sido educados dentro de un sistema educativo que nos ha hecho así [...], cuando yo voy a ser profesor, ya llevo una tradición escolar. Y es una tradición escolar conservadora, transmisora, acrítica, y demás. (Entrevista a Raúl, 360)

Se señalan, además dos fuentes de prescripción de contenidos culturales que determinan, en cierta medida, los límites dentro de los que se desarrolla la acción docente. Me refiero a las prescripciones administrativas y a las mediaciones ejercidas por el tupido entramado de las editoriales de libros de texto escolares:

Esa selección de contenidos, yo creo que ni si quiera la hace la escuela como institución, o el maestro como agente..., como intelectual de la enseñanza y tal. Sino que la escuela es transmisora. O sea, es un mero canal de esa selección cultural, de esa selección de contenidos. Lamentablemente, esa selección, la hacen, básicamente, las editoriales. O sea, la han hecho las editoriales. Porque yo creo, que incluso, no la hacen las administraciones con sus diseños; ni la hacen los colegios, claustros de profesores, con sus programaciones. Sino que en realidad la hacen las...; yo creo que las hacen las editoriales. Las editoriales, pues tendrán el referente de los diseños prescriptivos de la administración. Pero claro, el diseño prescriptivo es como un título. Pero luego el desarrollo, realmente de todos los microcontenidos que hay dentro de eso; eso lo hace la editorial. Y en el colegio, en general, no nos engañemos, todas la programaciones se hacen en función del libro. (Entrevista a Raúl Díaz, 338)

en la escuela, iguales para todos, considerando al alumnado como una homogeneidad, que no lo es. Entonces, si los contenidos no se seleccionan en función de las necesidades, de cada uno de los alumnos, no están dando respuesta a las necesidades que tienen. Entonces, el que para todos sea igual, significa, que lo que interesa, es perpetuar esta situación. Y la escuela, en lo que sirve, justo, es para eso. Yo creo que lo que pienso de esto es... una forma, probablemente utópica, de que hay que dar respuesta a todas y cada una de las necesidades del alumnado. Y que es difícil tener que hacer esa selección. Es decir, si la selección se hace desde la necesidad del grupo que tienes en el aula, está muchísimo más próximo a dar respuesta a las necesidades que tiene ese alumno. P. ¿Y entrarían esos componentes, además de..., digamos, los intereses de los alumnos; que a mi me parecen sumamente importante; pero tú crees que deberían jugar otros factores como... sociales... Es decir, contenidos que son socialmente relevantes...? R. Es que el otro elemento que está en el aula, es el profesor. Y el profesor, o la profesora, debe introducir esos elementos para que la escuela de respuesta, no sólo a los contenidos, sino en el lugar que está situada la escuela. Entonces, el docente que está en el aula debe situar esos contenidos que tiene que seleccionar, dando respuesta a los intereses del alumnado, también, a los intereses desde su visión ideológica y social, de la escuela, y del entorno en que está la escuela." (Roger, 138).

Aparece ya "el monstruo de las mil cabeza": las editoriales. Este es un tema muy querido en el Movimiento. Las editoriales concitan los odios y condenas, como verdaderos elementos corruptores o cosificadores del sistema educativo.

La selección torticera de contenidos es una forma de control social más, aplicado a las escuelas. Incluso, parece impugnarse el entramado normativo, sumamente restrictivos de la iniciativa de los centros y de las decisiones individuales o colectivas de las comunidades educativas o del profesorado. Se propugna, en consecuencia, una crítica contra las posibilidades de control y prescripción que el Estado se arroga: «Corremos el riesgo de que ese interés por el conocimiento sea instrumentalizado hacia la vuelta a modelos autoritarios. La imposición de un currículum, de contenidos impuestos desde los saberes y el establecimiento de la disciplina como un valor en sí mismo», decía Anselmo.

Los indicios proporcionados por las personas que me informaban ponían también de manifiesto que la alternativa cultural del Movimiento, tampoco era *un documento*, un programa escrito y articulado. Con el debate se generaba un proceso que se concretaba en diversos proyectos desarrollados en el seno de colectivos y puestos en práctica en los centros. Proyectos y colectivos muchos de los cuales tenían una vida efímera, o lograban sobrevivir durante algunos años⁷⁴⁹.

A mí lo que me ha preocupado siempre de la renovación pedagógica, y sigue siendo mi obsesión, no solamente desde el punto de vista institucional, sino desde el punto de vista del propio movimiento, es superar lo que te decía antes, el localismo y el amiguismo en el buen sentido de la palabra. De yo, mi proyectito con mi grupito. Es decir, ¿eso cómo revierte en el aula e implica a más gente para que realmente se renueve el aula, se renueve el trabajo y la práctica?. Eso es lo que a mí me preocupa. Por eso el planteamiento que yo he llevado de equipo en el centro ha sido, poquito a poco, ir incluyendo más gente de distintas asignaturas que va cambiando su planteamiento. Que va viendo que se puede trabajar interdisciplinariamente. Que va viendo cómo se trabaja en equipo. Que va viendo cómo desde el aula puedes extraer muchas conclusiones que te ayudan a reprogramar. Yo soy una fervorosa partidaria de la investigación en la acción. Porque creo que ahí es donde está la

⁷⁴⁹ Del medio centenar largo de colectivos temáticos que he podido contabilizar desde la aparición del MRP, sólo tres están desde el inicio del movimiento, a finales de la década de los setenta: el Colectivo Harimaguada, el Colectivo Freinet y el de Psicomotricidad. Durante mi estancia en el campo funcionaron un total de 14 colectivos temáticos: Colectivo de Enseñanza de Personas Adultas de Tenerife; Colectivo "Banot" de Educación Física; Colectivo Cañadulce (Educación Infantil); Colectivo "Chácara" (Ciencias sociales); Colectivo de Evaluación de Tenerife; Colectivo Freinet; Colectivo Harimaguada de Educación Sexual (ant. "Mujer y Educación"); Colectivo de Ciencias sociales *Malpais* de Tenerife; "MAVIE", Colectivo para integración curricular de los medios audiovisuales; Colectivo de Psicomotricidad Relacional de Tenerife; Colectivo de Psicomotricidad Relacional de Las Palmas de Gran Canaria; Colectivo de Educación Secundaria y Colectivo de Matemáticas "Taoro".

renovación. (*Entrevista con Natalia Álvarez*)

Cuando el problema del análisis de la cultura escolar se hace desde el trabajo de los colectivos temáticos, ocurre el mismo fenómeno que he descrito referido a un ámbito más general. Así, por ejemplo, desde un colectivo que trabaja la literatura infantil y juvenil, se dice:

(ofrecíamos una selección de cultura, en torno a la literatura, alternativa a la cultura hegemónica) La cultura hegemónica, en literatura infantil, era una cultura, totalmente conservadora, ñoña, estúpida. [...] Me acuerdo de unas cosas que hacíamos, sobre los cuentos infantiles, evidenciando la transmisión del rollo machista, del rollo monárquico, de las princesas... (*Entrevista a Barragán, 158 ?*)

Pero, en cierta medida lo que caracteriza al movimiento es su carácter posibilista, que pone de manifiesto formas de lucha por la transformación de la realidad social y educativa cercanas a una teoría sobre la creación de espacios de contrahegemonía. Baste, ahora, poner de manifiesto cómo el Movimiento trabaja en contenidos concretos, muchas veces en el límite de la permisividad establecida. Porque no todas las personas vinculadas al MRP trabajaban sobre cuestiones que hoy podamos considerar rupturistas. El movimiento se caracteriza por su heterogeneidad y por la diversidad de niveles de implicación, compromiso y comprensión. No existió un comportamiento homogéneo. Además hubiera resultado imposible, porque toda la dinámica de funcionamiento asumía el principio de respetar los intereses particulares de cada colectivo o grupo de personas⁷⁵⁰. Lo que destaco aquí son algunas evidencias de que hubo colectivos, grupos y personas que trabajaron con un grado de conciencia mayor y

⁷⁵⁰ Cuestión ésta que también ha generado dinámicas segregacionistas, dado que hubo colectivos que se especializaron en un área de conocimiento y tuvieron dificultades reales para participar en debates más globales y comunes al resto. De todas formas este aspecto se tratará más extensamente en el apartado 4 de este *Capítulo*, al hablar de las culturas organizativas. Humberto, por ejemplo me decía: «En el de Daroca estuvimos Méndez y yo, y en el de Santiago de Compostela, que fue al año siguiente del congreso de Barcelona, en el que también estuve, estuvimos Feluca y yo. Entonces, en el encuentro de Galicia hubo una cosa importante. Definimos qué era un movimiento de renovación pedagógica. Yo no se si se siguió el mismo planteamiento, pero había una cosa clara. Un movimiento de renovación pedagógica, tenía que ser un grupo de gente que trabajase e hiciese reflexión sobre modelos de escuela, reflexión socio política, reflexión didáctica y metodológica también, y de contenidos, reflexión sindical, que tuviese voluntad de ser un globalizador, así que no fuese de un área concreta y que tuviese voluntad de coger todos los niveles educativos posibles. Por eso, sociedad de profesores no lo considerábamos como movimiento de renovación pedagógica. Luego fue interpretado desde fuera, o desde otra perspectiva, como un intento de: nosotros somos los cojonudos y los otros no. Pero incluso recuerdo sociedades, como... Me acuerdo de una sociedad de profesores de inglés de Asturias, creo que se llamaba, que pidió el ingreso y se le dijo no» (*Entrevista a Humberto Ramos, 276*).

sobre temas realmente considerados proscritos del sistema educativo o que hacían su planteamiento desde un cuestionamiento de la cultura establecida, tratando de deslegitimar la situación y el *estatus quo*, con el que se enfrentaban en su labor.

Así por ejemplo, el Colectivo Freinet, tiene una clara conciencia, de ser un colectivo muy especial y hasta bien entrada la década de los ochenta, era un grupo que no estaba bien visto por los administradores educativos y en concreto por la Inspección⁷⁵¹. Las escuelas de Verano se percibían como una especie de contrapoder y generaban todo una serie de críticas y zancadillas. La Administración educativa, durante los primeros años, además de no subvencionarlas, las veía como un auténtico nido de subversión.

El MRP se encuentra con salidas colaterales para cuestionar los contenidos: enarbola la bandera de la globalización metodológica y en el caso de los contenidos la interdisciplinariedad⁷⁵². Manolo Borges me lo contaba así:

⁷⁵¹ Yo presencié en 1979, estando de Director en un Colegio Público de un pueblo de la isla de Tenerife, una situación realmente pintoresca. El Inspector de Zona, reunió al profesorado de la Primera Etapa de Centro, y de forma un tanto abrupta, autoritaria y rotunda se dirigió a un grupo de freinetianos que ejercían de tales en el centro, para conminarles a que dejaran de enseñar de la forma que lo hacían, desacreditar el método de lectura que empleaban y hacer una apología del método silábico. La disertación terminó, por su parte, poco menos que ordenando a aquel grupo de profesores y profesoras a abandonar el método global. Todos los presentes nos miramos estupefactos como si nos preguntáramos sobre la verosimilitud de lo que estábamos viendo. Inmediatamente se produjo la intervención en tromba de todos los presente, freinetianos o no —por aquel entonces el descrédito de la Inspección era enorme y la gente no se "arrugaba" ante los que consideraba un cuerpo de absentistas—. Sin perder las formas, cosa que irritaba aún más al personaje del que hablo, se le argumentó lo discutible del fondo de su propuesta y, sobre todo, se le trató de hacer ver la incorrección de abordar de forma cuartelera lo que era un problema de discusión y negociación, en el mejor de los casos, con los propios profesores y que la autonomía del propio profesorado en la toma de decisiones sobre ese tipo de cuestiones debía prevalecer. Que no era una cuestión que se pudiera dilucidar en términos de autoridad, sino en términos de diálogo. Dudo mucho que aquel pobre señor entendiera realmente algo de lo que allí se dijo, pero ¡santo remedio!, nunca más volvió a disertar sobre cuestiones que rozaran, ni por asomo, lo pedagógico. Esto que no es más que una anécdota, pone de manifiesto el tipo de "molestias" a las que se veían avocados los profesores que ejercían públicamente la renovación.

⁷⁵² En nota anterior cité algunas experiencias, como la de Edurne Echeverría, Manolo Borges, Florencio Luengo, Pepe Trujillo, el Colectivo Harimaguada, Carmen Nieves Luis, Josefina Palmas, el Colectivo Freinet, o el Colectivo Malpais. A partir de la VII hasta la X, se introdujeron debates diarios que rompían la estructura de cursos y que se denominaron, precisamente, *Encuentros interdisciplinares*. Se celebraron —cito con la denominación que les asignaron aunque resulte un poco redundante— Encuentros interdisciplinares de Preescolar y Ciclo Inicial; Encuentros interdisciplinares de Expresión dinámica: ed. física, expresión corporal, psicomotricidad, música; Encuentros interdisciplinares de lengua, literatura e idiomas; Encuentros interdisciplinares de ciencias sociales y naturales;

—Las técnicas Freinet eran bonitas. Y aplicadas en el aula era, aunque fuera complicado, gratificante. El rollo de una asamblea con los pibes todas las mañanas, o bueno, el elegir los temas de interés; o el reto de eliminar los libros de texto, pues era un tema gratificante. Entonces, aquello se estructuraba una vez al mes, había una reunión general, donde los temas de debates eran más integrales, más amplios. A lo mejor se tocaba lectoescritura, pero se tocaba lectoescritura de una forma, aunque fuera monográfico, pero interconectándolo con toda la actividad, con la agrupación del aula, temas de disciplina, motivación, globalización con otras áreas. Y entonces, o ya incluso, lenguaje en otros ciclos. Y después, semanalmente había grupos de trabajo, en los que la gente ya se dividía según su tema. (Entrevista a Manuel Borges Ripoll)

Mahey, hasta su desaparición, fue el exponente de un colectivo rompedor. En él anidó, como principio, el que los contenidos del curriculum debían estar adaptados a la nueva visión globalizadora e interdisciplinar de las ciencias sociales. De esta manera intentaban conectar el arte, la historia, la antropología cultural, la sociología, la economía, la geografía, las ciencias políticas y la demografía (ver *Tahor*, 2, 26-31). Trataron de ofrecer una alternativa a la enseñanza de las ciencias sociales en Canarias: «ayudando a conocer y comprender la realidad social, las relaciones e interacciones sociales de la vida humana; comprendiendo mejor la propia sociedad, tanto a nivel local, como nacional, estatal o internacional; fomentando la participación social y la integración del individuo como sujeto histórico, como protagonista de su historia». Así sonaban algunas de sus proclamas pedagógicas. Entendían como necesario: partir del entorno; entender las ciencias sociales como ciencias de observación, desarrollando el sentido crítico y aprendiendo a investigar; querían que los niños y niñas *hiciesen* ciencia, lo que implicaba ir adquiriendo un mínimo de rigor en los términos, en las

Encuentros interdisciplinarios de matemáticas, informática, física y química; Encuentros interdisciplinarios de compensatoria; Encuentros interdisciplinarios de Educación Especial; Encuentros interdisciplinarios de plástica, pretecnología, artesanía, Encuentros interdisciplinarios de pedagogía Freinet; Encuentros interdisciplinarios de transmisión del saber en la escuela; Encuentros interdisciplinarios de unitarias. Estos encuentros eran seguidos de sesiones de dos o tres días de debates entre todos los "Encuentros" —me da la impresión de que les gustaba *encontrarse* mucho—, que trataban de estimular proyectos de carácter interdisciplinar y debatir el tipo de problemas comunes que encontraban. También las EVC fomentaron cursos con esa orientación como: Itinerario de campo como recurso didáctico, enfoque interdisciplinar; Itinerario de campo y actividades de laboratorio como recursos didácticos, dentro de un enfoque interdisciplinar (sic); Globalización en la enseñanza preescolar; Experiencia del trabajo globalizado en el Ciclo Inicial; Por un intento de globalización en Preescolar; Globalización en el Ciclo Medio; La globalización: una opción para la profesionalización docente. Cursos que, en ocasiones, se repetían año tras año (ver *Apéndice 35*). Tengo la convicción de que existieron muchas más actividades inspiradas en estos principios. Su no localización se debe exclusivamente a un problema "técnico": el nombre de *globalización* o *interdiscipliniedad*, no aparece en el título de la actividad. Tendría que examinar todos y cada uno de los programas de los cursos, lo que supera con creces mis posibilidades.

técnicas, desarrollando capacidades de abstracción, análisis y síntesis, habituándose a pensar el espacio; haciendo que las personas se integren en su momento histórico, como sujetos y como protagonistas, transformando su realidad⁷⁵³. Conformaron un estilo peculiar de trabajo teniendo como referentes teóricos, la psicología evolutiva, las nuevas concepciones de las ciencias sociales y las didácticas de las ciencias sociales. Nunca se separaron de la práctica de la docencia⁷⁵⁴.

Desde los textos del MRP se alentó, en tono enfático, esa nueva concepción del currículum: «frente al currículum organizado como instrumento para transmitir la comprensión de las disciplinas establecidas, lucharemos por un currículum interdisciplinar, que integre la ciencia, el arte y la ética; frente a los que ven la educación como un sistema de selección, lucharemos por la enseñanza como un derecho democrático para todos» (MRP "Tamonante", Los árboles y el bosque, 1995: 2). En una conversación con Mary Bolaños apareció, de manera fulgurante, el tema de la ruptura de fronteras disciplinares y la conexión del conocimiento y el trabajo práctico sobre la base de la inclusión⁷⁵⁵:

⁷⁵³ La réplica tinerfeña de ese colectivo fue, en su momento, el Colectivo de Ciencias Sociales (ver *Entrevista con Manuel Marrero Morales*) y en la actualidad el Colectivo Malpais. Mahey, desarrolló un programa de actuaciones alternativas en el campo de las ciencias sociales y divulgó sus materiales entre el profesorado de Las Palmas y Tenerife. Folletos y artículos, como los que siguen, tuvieron una difusión aceptable: Contexto teórico-práctico en el que surge la investigación; Criterios de base para una alternativa a las ciencias sociales en Canarias; Objetivos del Colectivo Mahey; Con qué material y en función de qué metodología; Plan de trabajo actual de Colectivo; Esquema de Diseño Curricular para la EGB en el Área de Sociales. Entre los materiales que elaboraron en forma de cuadernillos para el trabajo en clase, que he podido rescatar del olvido se encuentran: *Economía 1. El dinero; Economía 2. El trabajo; El tiempo; Mapas; Así se formaron mis Islas Canarias; Demografía 1. La gente de mi Comunidad; Demografía 2. Movimientos migratorios y naturales; Orientación; La escala; Gráficas; Los continentes*. Yo, cuando maestro, recuerdo haberlos utilizado en clase. El 10 de junio de 1994 escribí en el *Diario*: «Después de la mesa redonda, larga cena y memorable conversación en Santidad, cerca de Arucas [Gran Canaria], con Poti, Chago, Sole, Charo, Claudia y Germán sobre los MRPs y su actividad en los primeros años. Lo implicados que estuvieron y, sobre todo, las experiencias de Germán en la reconstrucción de la historia local con los niños y los recuerdos del Colectivo Mahey».

⁷⁵⁴ En la bibliografía que recomendaban al profesorado aparecen títulos como *La Geografía, un arma para la guerra*, y *Geografía: Ideología y estrategias espaciales*, ambos de I. Lacoste-Santibáñez; *La nueva Geografía*, de Horacio Capel; *La enseñanza de la historia a través del medio*, de Jean-Noël Luc; *La evolución del pensamiento geográfico*, de Gómez Mendoza y otros; *Concepciones del espacio en el niño según Piaget*, de Holloway; *Evolución de la noción de tiempo en el niño*, de J. Piaget; etcétera.

⁷⁵⁵ Las voces eran muchas y procedía de distintas experiencias y momentos: «La literatura se limitaba a aprender de memoria autores, a leer fragmentos de dudoso interés para el alumnado. Creo que fundamentalmente moralista, y sobre todo de refuerzo del sistema no democrático que habíamos vivido. De un sistema de valores, caduco, que no respondía a las exigencias de una sociedad democrática. [...] La literatura la conectábamos

Queremos crear un colectivo que va a trabajar sobre el tema del desarrollo de la autoestima. Pero bueno, el desarrollo de la autoestima no aislado. Nosotros queremos vincularlo pues al cuerpo. A una concepción de sexualidad, a una concepción de coeducación, a una concepción de persona, a una concepción de sociedad, a una concepción de educación, ¿no?. Entonces, en ese sentido, a mí me parece que nosotros podríamos, con ese trabajo, aportar a lo que es una visión global. (Entrevista con Mary Bolaños)

El cuerpo, los cuerpos, los sexos, el sexo, las personas, el color de la piel, la extensión de la marginación. ¿Tiene eso cabida en la escuela? Los maestros y maestras del MRP, también reivindicaron el mundo de las culturas silenciadas y el mundo de

muchísimo con las ciencias sociales. Y de hecho, en esos materiales que te decía que elaboramos de didáctica de la literatura, se compaginaban textos de historia, con textos de literatura. De forma que ciertas obras literarias se pudieran contextualizar histórica, económicamente, socialmente. [...] Yo antes te decía que había una base política, o que el origen es en principio, un elemento político, que te ha permitido tomar conciencia de cuál es tu realidad. Dentro de ella, cuál es tu realidad educativa, y por tanto, tú quieres cambiar la realidad educativa globalmente», decía Fernando. Edurne, añadía, desde el trabajo en su centro: «al presentar un proyecto sobre unidades didácticas entendido desde formas, por supuesto globalizadas, hemos tratado de llevarlas a cabo en todos los niveles. Entonces hemos tenido un horario para trabajar eso. Toda la semana, una tarde dos horas dedicada a eso. A veces nos reuníamos por niveles, otras veces por ciclos y otras veces, una reunión general». Manolo Borges, no tiene reparo en reconocer la influencia de otra compañera del MRP: «Con Carmen Nieves, me tocó también dar sociales en un centro, y entonces, ella daba sociales y matemáticas, y empiezas a descubrir, ya en aquella época, pues que había que globalizar. Bueno, y experiencias, a mí, el hecho, por ejemplo de conocer a Carmen Nieves allí en aquel contexto, fue definitivo». Carmen desde su experiencia de 20 años en el Colectivo de Psicomotricidad, opina que: «Se habla mucho de psicomotricidad; se introduce la educación física en la escuela; pero de una manera distinta a como la entendemos. Es decir, el aspecto relacional; la globalización de todo este tipo de trabajo dentro del aula, entendemos que no se está trabajando. De hecho, nuestro colectivo, hoy, estamos revisando el trabajo en cinco escuelas. Por nuestro colectivo ha pasado montón de gente. [...] La visión global, o la enseñanza globalizadora, que siempre hemos defendido, en unos alumnos de seis, siete años, se viene al traste con la imposición de unas especialidades que tiene la LOGSE. Entonces, el profesor no está formado para esas especialidades. Pero que tampoco está formado, pero lo que tiene que hacer es tener una concepción globalizadora. Y que la Administración, tampoco plantea que tenga un tutor para todo el día, y que venga algún especialista». Finalmente Isabel Suárez «traducía» estas preocupaciones al terreno de la propia estructura interdisciplinar de las Escuelas de Verano: «se quedó en una situación intermedia, vamos a darle más importancia a los seminarios de manera que cojan la parte de la mañana que es la parte dura de trabajo y que la gente vea que hay trabajo, y vamos a intentar que los seminarios respondan a las necesidades que hay ahora de dar respuesta a la situación de la enseñanza, y al mismo tiempo, que los cursos intenten conectarse con esos seminarios. Habrá que valorar después si realmente eso se ha conseguido o no. [...] Yo entiendo que hay que avanzar más en ese sentido, en el sentido que los seminarios tienen que centrar más lo que es la actividad de la escuela para crear un lugar de reflexión y debate más que de simples cursillos, que eso es lo que debe primar, ahora que es difícil cambiar la mentalidad de ahora para después».

las culturas negadas⁷⁵⁶. Durante la estancia en el campo me reencontré con personas muy especiales. Una de ellas es, sin duda, Mercedes Andrés Morán. La última vez que nos vimos fue en diciembre de 1996, en el III Congreso de MRPs, en Málaga. Ella, y las mujeres que con ella vivían, aportaban al Movimiento una riquísima experiencia de años de lucha contra la marginación en los barrios pobres de Santa Cruz. Mercedes vive en San Matías desde mediados de los años setenta. M^a. Jesús López, en 1988, publicó, el libro que ya he citado, *Mujeres trabajadoras*, donde Mercedes desgrana algunas de sus convicciones más sólidas, el calor de la solidaridad y el compromiso social, vividos sin aspavientos⁷⁵⁷.

El primer año nuestro planteamiento fue vivir como vecinas. Unas mujeres más entre tantas del barrio, pero manteniendo nuestra puerta abierta. Así fuimos captando que si bien el sometimiento de la mujer al varón es enorme, cualquier movimiento, cualquier proceso liberador en el barrio, pasa por la mujer. Ella es el centro y la punta de todas las luchas, esto lo hemos constatado vivamente a lo largo de estos años. En medio de este convivir sencillo se iban fraguando las primeras reuniones de gente interesada en 'sacar el barrio p' adelante'. Dos luchas fundamentales se acometieron: la construcción del Colegio Estatal —nunca se resaltará bastante que fue una lucha de todos y, fundamentalmente, de las mujeres—. La segunda lucha fue el agua. También aquí las mujeres dieron la talla. Por otro lado a través de la asociación, se realizó una encuesta, que junto con el trabajo de Caritas, nos proporcionó una serie de datos y un conocimiento de la realidad, que nos dio una visión más amplia de los problemas de marginación existentes, y nos planteamos el estudio de un campo de marginación: el de la infancia abandonada. Después de ver nuestras posibilidades y a través del Tribunal de Protección de Menores recibimos en nuestra casa a siete menores —chicos y chicas—, que no pueden vivir con sus familias (En M^a J. López, 1988: 50-51)

Este sería el contexto de una experiencia vital singularísima. A partir de ahí Mercedes cuenta la necesidad de transformar *todo* el entramado legal e institucional que tiene que ver con la "protección" de la infancia y la juventud. Y habla también de la escuela, de la necesidad de cambiarla: «habría que cambiar programas, actualizarlos, son demasiado amplios y llenos de contenidos que no sirven para nada»; la organiza-

⁷⁵⁶ Jurjo Torres Santomé, ha acuñado una expresión lapidaria y limpia para designar el mundo oscuro de las culturas ausentes en la selección de contenidos del curriculum: «*Culturas negadas y silenciadas en el curriculum*». La frase, que define el gran agujero negro del inconsciente colectivo de la escuela, sacude nuestras conciencias como un espasmo. Abarcaría, entre otras: las culturas de las naciones del Estado español; las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad; las étnias minoritarias o sin poder; el mundo femenino; las sexualidades lesbiana y homosexual; la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres; el mundo rural y marinero; las personas con minusvalías físicas o psíquicas; las voces del Tercer Mundo (J. Torres Santomé, 1993: 60-66; ver también, 1994: 131-152).

⁷⁵⁷ Espigo de esa entrevista algunas frases representativas entresacadas de las páginas 47 a la 55, del libro de M^a Jesús. Evito los corchetes en la cita para facilitar su lectura.

ción de la escuela debe ser autogestionaria; se debe impartir educación sexual a los niños y niñas y a las familias: «nosotras estamos llevando el Programa de Educación Sexual Harimaguada». Entonces habla también del MRP: «El verdadero trabajo está en el esfuerzo de toda la gente de los grupos, que con subvenciones o no, se reúnen semanalmente en Tamonante, o donde pueden y programan, proyectan, investigan... Los que van a cambiar la escuela, a renovar la enseñanza son ellos». Desde ese horizonte del compromiso, trabajar en el MRP, parece decir, es trabajar en la misma dirección del movimiento vecinal, profundizar en la lucha contra la marginación. ¿Qué quedará de todo esto?

Nos queda la palabra. Tal vez hayamos colaborado en que la palabra no sea patrimonio de unos pocos; en que haya mujeres y hombres en el barrio capaces de expresarse, en que haya gérmenes de solidaridad, en que no nos creamos que sin lucha se consigue algo y la gente sepa que se puede sacar mucho a partir del propio esfuerzo. (en M^{ra} Jesús López, 1988: 55)

Pero la actitud de Mercedes, de Paloma es un testimonio, una lucecita en la obscuridad. Sobre la marginación de la infancia pesa una de las más densas hipocresías sociales. Veamos, si no, otra zona gangrenosa, otro espacio necrosado: el que habla del mundo de las minusvalías. Excluidos, extraños, ajenos, segregados, marginados, distanciados socialmente. Subsisten, a pesar de una legislación integracionista, todas las barreras físicas y morales para que la infancia con problemas mentales, físicos, sensoriales o caracteriales adquiera la condición de ciudadanía. Lejos parecía haber quedado la concepción asistencial, la creación de instituciones específicas para segregar la diferencia, primero de beneficencia, luego de carácter público: del confinamiento del hogar, al confinamiento institucional. Toda una proeza social para ocultar y esconder. De las beneficencias a la concepción hospitalaria. Del lisiado, inválido o incapaz, al enfermo. Luego, el salto: del derecho a la igualdad al derecho a la diferencia. Desde “Tamonante” se defendieron principios como el de normalización, integración, sectorización e individuación. Y todo se hizo a partir del compromiso del Colectivo de Educación Especial de Tenerife y desde el Colectivo “Aprender juntos” de Las Palmas de Gran Canaria⁷⁵⁸. Hablaban desde las páginas de Tahor y desde los

⁷⁵⁸ Ambos colectivos estuvieron muy vinculados desde sus orígenes. Tere Felipe en Tenerife y *Makarenko* en Gran Canaria, fueron dos de las cabezas más visibles (Ver *Apéndice 2*). Pero también estuvieron, Amparo Guillamón, Miguel Hernández Rivero, Carmen Delia Tascón (*Meye*), Isabel, Amparo Morente y Ana Carrillo, entre otros. El Colectivo de Educación Especial, sobre todo en Tenerife, era muy flexible, en el sentido de que se reunían hasta 25 o 30 personas pero fluctuaba mucho su composición. Se creó también el Colectivo *Aguere*, que incluía un reducido número de personas más estables, que invirtieron su tiempo, básicamente, en la elaboración de materiales de trabajo y documentos de reflexión interna. Estos dos grupos en el año 1988 promueven la

constitución de un Equipo de Trabajo Intersectorial, en el que participan representantes de asociaciones de padres y madres, seminarios de zona de profesores especialistas de educación especial, profesores tutores, equipos multiprofesionales, servicios de orientación, educación compensatoria, equipos de apoyo a invidentes, inspección de EGB, Medias y FP, el INEM, profesorado de centros específicos, servicios sociales, guarderías infantiles municipales, residencias escolares y los propios colectivos del MRP. Tras la celebración de unas Jornadas de trabajo, se elabora un documento de análisis de la situación de la Educación Especial en Canarias, desde la Educación Infantil, hasta la Formación Ocupacional y toda una serie de propuestas de política educativa encaminadas a la integración. El documento se llamará "La Integración Educativa en Canarias: situación actual, necesidades y actuaciones. Lo más curioso de todo este proceso es que todos las entidades asistentes proponen que miembros de los dos Colectivos se constituyan en Gabinete Técnico de educación Especial, para gestionar con garantías las acciones previstas en el documento y la puesta en marcha del plan. Makarenko, sobre esta experiencia, me decía: «Si estamos por el cambio y por la transformación de la escuela hay que tener claro que son procesos y que hay que aprovechar todos los elementos que se nos ofrezcan para ir introduciendo nuestros planteamientos de innovación y eso yo lo tengo clarísimo y además lo tengo este momento por una experiencia muy concreta: la situación personal que yo tengo en este momento. Junto con tres personas, nosotros estamos coordinando el programa de Educación Especial en la comunidad y entonces en el año que llevamos hacemos muchas funciones desde elaborar una orden de funcionamiento hasta la orden que vaya materializando el proceso de integración o cambiando conceptos. Ese sentido yo creo que la valoración de la experiencia que nosotros hacemos es positiva, porque como grupo profesional se nos ha dado una cierta autonomía de trabajo, que bien es cierto que es por unas coyunturas muy concretas. Pero es lo que decía antes, en la medida que hayan brechas que se puedan aprovechar para ir introduciéndonos en elementos de cambio de la escuela, hay que aprovecharlas. Lo que no se puede hacer es participar en un proceso en que un poco eres el convidado de piedra a niveles profesionales, donde estás para ejecutar simplemente directrices. Si tú estás en un trabajo donde te llaman para que aportes como profesional cosas y respetan las condiciones previas que tú pones. Lo que tengo claro es que hay que poner condiciones previas y que queden como muy claras. Luego ya si eso se respeta pues hay que aprovecharlas. Para nosotros la formación en horario lectivo, la formación en zonas, de alguna manera lo estamos logrando y muy lentamente y con muchas dificultades pero se está creando como una estructura que pensamos que si en un año se consolida difícilmente se podrá dar marcha atrás. Hemos configurado una red de formación con seminarios, que en principio están reuniendo, por cada zona de inspección unos 20 o 30 seminarios de trabajo. Se reúnen una vez al mes, un día, los profesores de EE se liberan y trabajan aspectos de formación que bien pueden ser propios o propuestos. Por ejemplo, el año pasado hemos hecho una fase de divulgación informativa sobre el planteamiento que se hace en la Reforma de la EE y qué implicaciones tiene en el cambio, en la estrategia, en la metodología de trabajo y en la organización de los centros. Esto ha sido importante porque la gente empieza a ... Hemos valorado el que la Reforma no sea una mera reorganización de centros o de elaboración de mapas escolares, sino que también hay aspectos incluso de formación y concepciones de la educación radicalmente distintas que hay que empezar a mentalizar al profesorado sobre las implicaciones que eso tiene. Al profesorado y a otros servicios. Nosotros trabajamos con los profesores, con los servicios de apoyo que tiene la escuela, intentando dar un enfoque coherente. Aspiramos a la normalización de la educación, en el sentido de que en la escuela todos los niños tienen necesidades educativas y por tanto donde hay que incidir no es tanto en definir el problema del niño sino, teniendo en cuenta esos problemas, qué estrategias se elaboran para dar

foros que ellos mismos inventaron, en forma de jornadas, grupos de trabajo, seminarios y *tardes blancas*⁷⁵⁹. Y hablaban con palabras comprensibles de esos santos inocentes, niños y niñas en el borde del precipicio, en el filo de la navaja, en el umbral incierto de la razón.

Mi mayor aprendizaje —decía Juana de la Cruz— ha sido la gran diversidad de la subnormalidad. Niños “bajitos” con multitud de síndromes que consultas ávidamente en las enciclopedias, conectas con su ánimo, te apoderas de sus ojos y sus manos... sus cuerpecillos. Y tiendes un hilo realizando al principio casi todo por ellos. Y ves con ilusión cómo aquello va saliendo. Y la sorpresa de que al fin han comprendido y se mueven, y tienden a... y se alimentan por sí... y de la ausencia del lenguaje se ha restando la no ausencia. Sin falsas caridades, con el respeto que siempre el otro nos debe merecer, transmitiéndoles a los más “altos” que ellos son y deben ser los productores de sus propios esfuerzos y del camino que van recorriendo. (*Tahor*, 6: 16)

A la vez que el colectivo reivindicaba cambios, se desarrollaba un complejo programa de formación y concienciación, un proceso lento de reeducación del propio profesorado. Hablaban para violentar el pensamiento de los que estábamos cómodamente instalados en la ignorancia. Hablaron sobre todo de política educativa, moviéndola desde abajo⁷⁶⁰. El verdadero don de este grupo fue el combinar la teorización y

respuestas a esas necesidades. Ese es nuestro planteamiento» (*Entrevista con Makarenko*).

⁷⁵⁹ A raíz del trabajo de los Colectivos de Educación Especial se crean los Grupos de Coordinación de Zona, que se reúnen una vez al mes y al que asisten todo el profesorado de Educación Terapéutica, orientadores, representantes de Equipos Directivos, etcétera. Hoy ese tipo de coordinación es obligatoria, aunque ha cambiado la composición de las personas que asisten. Pero el hecho a señalar es que fue una reivindicación arrancada desde abajo y que costó mucho tiempo y esfuerzo su generalización a toda Canarias.

⁷⁶⁰ Hablaron del «Estado de opinión del profesorado ante la integración». *Tahor*, 6, 9-10; «La Orotava: una experiencia de integración escolar». *Tahor*, 6, 15-16; «Reforma, Integración y calidad de la enseñanza». *Tahor*, 12, 36-40; «Equipos Multiprofesionales». *Tahor*, 8, 19; «Trabajo de un colectivo». *Tahor*, 11, 47; Y también les acompañó Emérita Rodríguez Suárez: «Un planteamiento globalizador de la logopedia» (*Tahor*, 4, 40-45); Emérita Rodríguez y Amparo Morente, desde el Colectivo de Las Palmas, con «La integración: hacia un proyecto más ambicioso y global (I y II)» (*Tahor*, 1 y 2); «La integración: hacia un proyecto más ambicioso y global, o la otra cara de la moneda (III)» (*Tahor*, 3, 41-42); Constanza Falcón: «Unidades de Educación Especial o pedagogía terapéutica en un centro de EGB» (*Tahor*, 6, 4-5); Víctor Acosta Rodríguez: «El retaso del lenguaje en el niño. Una perspectiva psicolingüística» (*Tahor*, 8, 34-37); «La tartamudez en el niño: un problema de su comunicación global» (*Tahor*, 8, 38-40). Desde *Tahor* hablaron también los padres y madres de deficientes: «El movimiento de padres por la integración» (*Tahor*, 11, 23-24); A. Santana Santana, escribió, «Unas instantáneas del aula de plástica en niños con deficiencias» (*Tahor*, 7: 18-19); Juana de la Cruz contaba la «Educación especial como psicodrama» (*Tahor*, 11: 38); Antonio Hernández: La educación Especial en la perspectiva de la integración escolar (*Tahor*, 6, 11); Ana M^a Torrecillas y Ofelia Santiago: Integración del minusválido (*Tahor*, 6, 13-14)

la indagación, con la práctica. Así cuando defendieron la *integración escolar* desarrolla toda una serie de acciones para poner en marcha proyectos y experiencia, sin renunciar a esa actividad paralela de fundamentación y explicación. Discurso que arroja, justifica y valora estas acciones.

En sus comienzos el Colectivo asumió diferentes tablas reivindicativas a raíz de las necesidades planteadas en la Educación Especial (aulas y centros) tales como: número de alumnos por aula, discriminación de alumnos deficientes en centros ordinarios, bajo presupuesto en las aulas de E. Especial, escaso material, creación de nuevas aulas, equipos multiprofesionales y de apoyo. Posteriormente, y una vez canalizadas las reivindicaciones planteadas a la Administración, centramos nuestro trabajo en aspectos específicamente pedagógicos: diagnóstico inicial, programación y evaluación, informe pedagógico del alumno al finalizar el curso, revisión del diseño curricular y elaboración de materiales de apoyo necesario. Paralelamente el Colectivo comienza a asumir la problemática de la Integración. (Colectivo de Educación Especial de Tenerife. Tamonante, 1987: 47)

Una escuela así, debía ser necesariamente una escuela diferente⁷⁶¹. Pero aún tendría que hablar de dos mujeres más que daban rostro a dos proyectos que también caminaban por el filo de la navaja: Carmen Roger del Colectivo de Psicomotricidad y de Mary Bolaños del Colectivo Harimaguada. Su actividad estaba ligada a la restauración del cuerpo, a la proscripción de la represión sutil que se ejerce en torno al sexo y al movimiento. Gran parte del régimen de vigilancia que constituye la médula de la arquitectura social de la represión, se manifiesta corporalmente: la escuela enseña a comportarse en clase a través de un lento catecismo de normas sobre cuándo se puede

⁷⁶¹ En los días que redactaba estas notas volví a hablar telefónicamente con gente de este grupo. En 1994, dejaron de colaborar con la Consejería de Educación. Con cierta nostalgia y con cierta sensación de desgarró. Trataron de convencerlos para que continuaran, pero estimaron que las condiciones no permitían esa colaboración. Ahora tienen la impresión de que el proceso de integración está en un momento de involución. Reconocen que se han producido cambios en cuanto a la mentalidad del profesorado en general, que ha habido un sustancial aumento de recursos, de equipos de especialistas (Ver Apéndice 11). Pero todos estos servicios funcionan de manera poco coordinada. Estiman que con la implantación de la Educación Secundaria se ha agravado la situación de marginación, por razones diversas: el rechazo implícito de los centros, por la desorientación del profesorado, por la escasa formación para el tratamiento de la diversidad. Los niños y niñas que antes eran atendidos por un tutor o tutora, ahora ven pasar por las aulas sin número de especialistas; no está definida la atención de estos sujetos en la Secundaria; las tutorías en las aulas de integración no funcionan; se está produciendo un enorme retroceso en la integración social y laboral; los centros ocupacionales no han sido sustituidos de manera eficaz por los nuevos Programas de Garantía Social. Reconocen que con la persistencia del paro estructural en nuestra sociedad, las personas que más duramente son golpeadas son precisamente, aquellas que tienen minusvalías. Dentro, incluso del profesorado, la única salida que la Administración encuentra para los maestros y maestras con minusvalías es la jubilación anticipada. Lo cual, piensan, es desalentador.

correr, cómo de debe andar, qué lugares se transitan, qué gestos son adecuados, cómo se modula la voz, qué relaciones entre los sexos son lícitas, qué relación es la adecuada con nuestro propio cuerpo, qué partes están vedadas por el pudor. Control, horarios, premios, castigos, notas, informes académicos, anotaciones secretas, test, exámenes.

El Colectivo de Psicomotricidad seguía vivo después de veinte años de trabajo⁷⁶². Carmen Roger fue el vínculo que me informaba de su presencia en estos años. Ella llevaba gran parte del peso de la gestión del MRP en Tenerife y representaba al conjunto del MRP en la Mesa Estatal a partir del año 1994, pero esto no le impedía el trabajo de psicomotricidad en el Colectivo. Me cuenta de la relación del Colectivo con André Lapierre y con su hija Anne desde el año 1979, hasta hoy. Anne estuvo la última vez en 1996, trabajando con ellos. Su actividad iba dirigida a la totalidad de la persona, para interrogar sus aspectos más recónditos. Le preguntaron a André, hoy ya jubilado, ¿qué era la psicomotricidad? Y él respondía:

—Hemos puesto el adjetivo relacional para diferenciarla de esa psicomotricidad que podríamos llamar racional, es decir, una concepción del cuerpo como algo muy racional, con el eje, con la derecha, la izquierda, el esquema corporal. El aspecto que yo practico es muy diferente de éste. En él se tiene el cuerpo como lugar de placer, lugar de deseos, con todas las vivencias afectivo-emocionales, incluso a nivel inconsciente (*Tahor*, 1: 21)

Pero en el núcleo de ese grupo, que ahora también se había extendido a Las Palmas, no sólo estaba Carmen. Estaban Miguel Llorca, Lidia Ramírez Mesa, Viqui

⁷⁶² No era un colectivo dado a la incontinencia escrita. Tenían una cierta avaricia. Para adquirir el conocimiento que ellos construían, había que trabajar con ellos, asistir a sus cursos y jornadas, meterse con el cuerpo y el tacto y la mente en sus sesiones semanales de trabajo, ponerse la ropa de faena y aprender a andar descalzos. Pero si han dejado algunas huellas impresas, de manera pausada a lo largo de los años, como quien destila algo en el alambique de la vida. Ahora parecía que escribían más, sobre todo Miguel Llorca y también Lidia Ramírez Mesa. Encuentro algunas referencias: «La psicomotricidad en la escuela» (*Tahor*, 7, 13-15); «Experiencia de psicomotricidad» (*Tahor*, 17, 18-19); «Perfil psicomotor de la escuela canaria» (*Tahor*, 19, 36-38); Lidia Cabrera Pérez (septiembre, 1990), «¿Basta con integrar? La psicomotricidad: alternativa a las necesidades educativas especiales» (*Tahor*, 18, 17); Miguel Llorca, Ana Vega, Margarita Padrón (1995), «La psicomotricidad como propuesta globalizadora en Educación Infantil» (*Tahor*, 22: 36-40); Miguel Llorca y Josefina Sánchez (1995), «La intervención psicomotriz en Educación especial. Experiencia con una niña esquizofrénica» (*Tahor*, 22: 41-43). Trajeron a gente de fuera: Marcelino Vaca, profesor, psicomotricista y miembro de Adarra; Pilar Arnai, una profesora de la Universidad de Murcia, discípula de Aucouturier. Pero con quien mantuvieron y mantienen una relación más prolongada desde el año 1979 es con André Lapierre y con su hija Anne. Carmen Roger me cuenta cosas: recuerda con cariño especial un proyecto de psicomotricidad con jóvenes que iniciaron en el Sur de Tenerife, cuando estaba en Educación Compensatoria y que continuarían Delia Martín y Clara Díaz.

González, Salvador Abril, Ana Afonso y Mamel (ver *Apéndice 2*). Sabían con Lapiere que «se percibe la psicomotricidad como algo subversivo. Las instituciones se hayan establecidas sobre principios de jerarquía, poder, y el hecho de establecer otro tipo de relación, otro tipo de contacto entre el maestro y el alumno crea muchos problemas a nivel institucional» (*Tahor, 1: 23*). El colectivo parecía haber aprendido la lección: hablaban de terminar con la concepción de la persona como algo escindido, troceado, mente y cuerpo en su globalidad. Teorizaban sobre la concepción instrumental de cuerpo que se maneja en la escuela. ¡había que terminar con eso!. El cuerpo es también fuente de conocimiento, medio de relación, fuente de expresión: el cuerpo instrumental, el cuerpo cognitivo, el cuerpo tónico emocional y fantasmático. Allí los dejé en ese enorme salón que les dejó la Universidad de La Laguna. Habían convertido “*la nevera*” —un semisótano lúgubre, frío y distante—, en un espacio habitado por colchones, mazas de coleres, pelotas, globos, cintas, juegos y música. Todas estas ideas las trasladaban al currículum, vista como algo globalizado, como una espiral.

Mary Bolaños, es la otra mujer. Ya la conocemos pues ha hablado desde estas páginas en algunas ocasiones y yo me he referido al Colectivo Harimaguada con relativa frecuencia. Vamos a escucharla una vez más: «probablemente, el ser mujer, y quiere encontrar esa dignidad de serlo ha marcado mi vida. Nací en 1959, por uno de esos errores que marcan la vida de las mujeres. Fui la cuarta y última hija de un padre que siempre había deseado tener un hijo y de una madre que hubiera preferido no tener ninguno. Mi niñez y adolescencia, transcurrieron en La Palmas, en el Barrio de çsan José y San Francisco». Y continúa

Recuerdo la escuela como un ejercito al que te has visto obligada a entrar, donde pasan cosas irracionales, que no entiendes, y que deseas ardientemente que desaparezcan. A pesar de todo, siempre me gustó estudiar. De todo esta época lo que más me impresionó fueron los esfuerzos que hubo que realizar en mi casa para que mis hermanas pudieran estudiar en La Laguna. Y aquellas primeras reflexiones sobre las desigualdades sociales, las primeras discusiones con mi padre sobre ricos y pobres. Mis objetivos se centraron en la reflexión, la discusión y la lectura, esperando poder llegar a estudiar en La Laguna. La llegada a La Laguna, en octubre de 1976 fue una eclosión de vida: estudios, música, cine, exposiciones... y sobre todo ir concretando en la práctica aquellos ideales de lucha que desde hacía años guardaba. Hice Magisterio en dos años. Los recuerdo muy felices. Estudiaba y aprendía cosas nuevas, fundamentalmente fuera de la escuela. Hay sigo pensando que he hecho una buena elección al dedicarme al magisterio. (En M^a J. López, 1988: 111-112)

Desde 1978 forma parte del Colectivo Mujer y Educación y participa de forma muy activa en las EVC. En 1984, la Consejería de Educación les aprueba un Proyecto de Educación Sexual con el nombre de Harimaguada, y es entonces cuando comienza

a llamarse Colectivo Harimaguada⁷⁶³:

No podemos hablar de formación integral de la persona, si ésta no recoge el reconocimiento de que somos seres sexuado. La sexualidad constituye un arma fuerte de control social de toda la población y específicamente de las mujeres. La forma de vivir el hecho de ser sexuados, va a mediatizar todas nuestras conductas, nuestras formas de ser y expresarnos, por ello el colectivo al que pertenezco centró sus objetivos en este campo. Pienso que una verdadera educación sexual constituye el cuestionamiento de nuestras vidas, de la sociedad en la que nos desarrollamos. (En M^a. J. López, 1988: 112)

Desde el Colectivo se piensa que trabajar por la Escuela Pública Canaria, significa también trabajar en el terreno de la educación sexual, y que sería imprescindible: la existencia de una normativa legal clara; que la formación del profesorado sea dentro del horario lectivo; que se potencien colectivos por zonas; que se creen centros de documentación donde el profesorado pueda acudir a recoger información y recursos; que se incluya la formación sexológica en los estudios universitarios; que se realicen campañas de sensibilización a la población en general; que haya un control de los medios de comunicación que transmiten ideas violentas y sexistas en torno a la sexualidad; que se busque una escuela activa, científica y coeducativa⁷⁶⁴.

⁷⁶³ Este Colectivo se merece algo más que unas páginas. El misterioso nombre de Harimaguada, parece proceder de unas legendarias doncellas que los aborígenes confinaban en lugares sagrados, llamadas *harimaguadas*: algo así como las ménades griegas sin descomponerse en el frenesí de las celebraciones báquicas, supongo. Aunque más bien tendrían que ver con las vestales romanas, como señala el etnógrafo Bethencourt Afonso (1991: 241). En todo caso es un bello nombre para un colectivo feminista. No obstante, nadie ha logrado explicarme suficientemente esta cuestión de los nombres *guanches*, porque resulta que *Tamonante* era, también, una suerte de sacerdotisa que, según la erudición de Don Juan Álvarez, tenía que ver con cuestiones relacionadas con la justicia y el arrego de las desensiones entre los clanes rivales de los aborígenes de *Maxorata*, hoy Fuerteventura. Ellas, las Harimaguadas, miembros de este laborioso gineceo interdisciplinar del MRP, juegan constantemente con la onomástica prehispanica. Así las distintas convocatorias de "Cuentos para la igualdad", concurso que anualmente convocaban para generar *otra*, literatura infantil y juvenil y "para que la igualdad deje de ser sólo un cuento", nos llamaron: "con curso de cuentos *Acerina*" (1990), "Concurso de cuentos *Mararía*" (1991), "Concurso de cuentos *Tamonante*" (1992), "Concurso de cuentos *Moneyba*" (1993), "Concurso de cuentos *Tara*" (1994), "Concurso de cuentos *Iballa*" (1995).

⁷⁶⁴ Cuando paso por el Colectivo, ya sé lo que me espera. Me gusta visitarlos de vez en cuando y hablar con Mary, con Curro, con Isabel, con Lola, y en ocasiones con Puri... Rompiendo con la tradición ágrafa de muchos colectivos y grupos del MRP, la producción literaria del Harimaguada es dilatada y las actividades de formación y foros de discusión que han promovido, muy diversa. Para tener una idea aproximada, enumeraré sólo aquellos documentos o actividades de los que tengo constancia documental. Aparecen, en primer lugar, toda una serie de documentos bajo el nombre de Colectivo Mujer y Educación, o Colectivo de Renovación "Mujer y Educación", por ejemplo en 1978, Encuesta sobre "mujer y educación". (Doc. mecanografiado); en 1979, Documento de trabajo. (Doc.

Parafraseando a Julia Evett (1973) cuando clasifica al profesorado por categoría ideológicas, podemos entender que el profesorado del MRP ve la educación en términos de crecimiento, más que en términos de conocimientos adquiridos; ve la enseñanza como algo centrado en los alumnos más que algo centrado en las materias. Mientras que el profesorado no socializado dentro de estos parámetros ve la enseñanza en términos de iniciación de los alumnos en la cultura tradicional; ve el curriculum desde un punto de vista interdisciplinar, basado en las necesidades e intereses de los alumnos, más el curriculum organizado como un instrumento para transmitir la comprensión de las disciplinas establecidas. El profesorado del MRP, frente a los tópicos inteligencia e igualdad, se ven como abogados de la enseñanza comprensiva y de la defensa de un sistema educativo no selectivo. Para esto necesitaban levantar la bande-

mecanografiado); 1979, Documento de trabajo, (Doc. mecanografiado); Julio, 1980, Mujer trabajadora. (Doc. mecanografiado); 1983, Ante el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, (Doc. mecanografiado), abril, 1985, Vida de un colectivo, colectivo "Mujer y Educación" (*Tahor*, 3, 26-29.); Colectivo Harimaguada, diciembre, 1986, I Jornadas de Educación Sexual en Canarias (*Tahor*, 8, 4.); Colectivo Harimaguada * (diciembre, 1986). Programa de Educación sexual en la escuela. *Tahor*, 8, 7-9; marzo, 1990, Coeducación y Reforma (*Tahor*, 17, 4-5.); marzo, 1990, Conclusiones de las Jornadas sobre Coeducación y Reforma. Estudio de los Diseños Base desde una óptica no sexista (*Tahor*, 17, 24-31); noviembre, 1992, Carta del Colectivo Harimaguada a los centros educativos de Canarias. Doc. mecanografiado; diciembre de 1993, *Hazlo jugando. Propuesta de actividades*, Material de actividades del Programa Harimaguada de igualdad de oportunidades entre los sexos; 1986, La Educación Sexual va a la Escuela, 'déjala entrar'; *Tahor*, 8, 3; marzo, 1990, Jornadas de Coeducación y Reforma. *Tahor*, 17, 3; 1990, Jornadas de Coeducación y Reforma. *Tahor*, 17, 3; 1990, "Concurso de cuentos *Acerina*" (díptico); 1991, "Concurso de cuentos *Mararía*" (díptico); 1992, "Concurso de cuentos *Tamonante*" (díptico); 1993, "Concurso de cuentos *Moneyba*" (díptico); 1994, "Concurso de cuentos *Tara*" (díptico); 1995, "Concurso de cuentos *Iballa*" (díptico); 1987, Centro de documentación de educación sexual. (Triptico); Centro de documentación y asesoramiento en Educación afectivo-sexual y Coeducación (Triptico); Ciclo de Educación en el INB "Viera y Clavijo", La Laguna. (Programa); 1986, I Jornadas de Educación Sexual en Canarias. Santa Cruz de Tenerife, 11 al 14 de septiembre de 1986. (Programa); Jornadas de Educación Sexual y Salud. Programa Harimaguada. (Programa); Jornadas: "Sexualidad y deficiencia". (Programa); Coeducación y Reforma. (Programa); Jornadas: "Orientándonos hacia la Coeducación". (Programa); Harimaguada e ICAS (19). Técnicas y dinámica de grupos en la Educación Sexual con Jóvenes. (Programa). Falta por consignar la práctica totalidad de del material que dentro del Programa Harimaguada de la Consejería de Educación, el Colectivo ha ido produciendo en los últimos años. Falta también una relación de foros, nacionales e internacionales, donde han dejado oír su voz. Mi simpatía por este grupo es notoria. Ya he contado la anécdota de una escuela del barrio habanero de la Víbora: Tengo que como tengo la tierra tengo el mar, /no country, /no jailáif, /no tenis y no yacht /sino de playa en playa y ola en ola /gigante azul abierto democrático: /en fin, el mar. /Tengo, vamos a ver, /que ya aprendí a leer, /a contar, /Tengo que ya aprendí a escribir /y a pensar /y a reír. /Tengo que ya tengo /dónde trabajar /y ganar /lo que me tengo que comer. /Tengo, vamos a ver, /tengo lo que tenía que tener. Nicolás Guillén.

ra de una cultura nueva para la escuela, de un nuevo proyecto cultural emancipador.

*La faz étnica*⁷⁶⁵

El día 29 de febrero de 1994 había hecho algunas anotaciones en el *Diario*, sobre un hecho que me resultaba curioso: «He estado releendo la colección completa de la revista *Disenso* que me dejó mi amigo Francisco Déniz. Encontré un artículo de Ángel Sánchez, titulado “Constantes iconográficas del laberinto canario”, en el número 2, del año 1992. Su lectura me sugiere la idea de revisar la existencia de signos icónicos en el MRP. Sobre la identidad de un grupo gira un conjunto de elementos interconectados, como son, entre otros, la existencia de un lenguaje común e incluso producción y distribución de *signos visibles de identidad*. Si esto es así tendré que hablar de *constantes iconográficas* del MRP Tamonante, remedando el precioso título del artículo de Ángel Sánchez. Repasé mentalmente los iconos del MRP a los que no había prestado atención. Los signos también acompañan la vida del colectivo. Me he puesto a sacar revistas, panfletos, programas, hojas de afiliación sobre la mesa. Su presencia es constante. Reviso más papeles: hay símbolos que se repiten. Ya me sereno y compruebo que la utilización de productos iconográficos en los textos impresos es un hecho: programas, carteles, logotipos de folios y sobres de cartas, pegatinas, cuños, revista *Tahor*. Pienso en la profusa utilización de la topónimos y antropónimos de origen guanche que han servido para denominar colectivos, grupos, colegios o revistas. Pero vayamos a los símbolos. Sobre todos ellos habría que destacar la utilización de las *pintaderas*, verdadera estrella del universo icónico del Movimiento. La evidente proliferación de estas imágenes cumple funciones de identificación, de resaltar lo propio, lo que da identidad a un grupo porque da identidad a un pueblo —repertorio iconográfico que rescató, entre otros Manolo Millares—. ¿Fue, quizá, una forma de rescatar los símbolos de nuestro silenciado pasado prehispánico? Cumplen no sólo una función didáctica y estética sino una función política.

Veamos un ejemplo. La portada del Programa de la IX EVC, dibujada por

⁷⁶⁵ Este *subapartado* plantea, como se recordará, algunas de las cuestiones esbozadas en el *Capítulo II*, cuando abordé el contexto mediato de la investigación, en *El insulario de San Brandón*.

Jesús Linares en 1986 y reproducido a cuatricromía, presenta los siguientes elementos: un niño que corre con su maleta hacia la escuela y una niña, de espaldas al observador, en posición de contemplación, mira con los brazos en jarras la fachada. No son niños normales, se parecen a los soldaditos de plomo con los que jugamos en nuestra infancia, y mantienen su verticalidad sobre la base de un minúsculo pedestal. Pero si nos fijamos la escuela no es una casa convencional, es un conglomerado de figuras geométricas que imita los juegos de construcción formados por pequeñas piezas de madera en forma cubos, cilindros, etc. El frontispicio de esta imposible y simbólica escuela está formado por varias de estas figuras. En ellas están estampadas toda la variedad de símbolos de origen prehispánico más consolidados: hay un amplio repertorio de las pintaderas del Museo Canario, entre las que destaca la triangular pintadera equilátera, segmentada en nueve triángulos internos, también equiláteros; las imágenes antropomórficas y los petroglifos del Barranco de Balos; los geometrismos de la Cueva Pintada de Galdar; y, fuera ya del frontispicio, tres símbolos de la *dendrolatria* isleña, a modo de jardín: la palmera, el drago y el cardón. Como colofón de este abigarrado conjunto simbólico, en la esquina inferior derecha de la portada, el lema de la Escuela de Verano de ese año: "¡Construyamos la Escuela Pública Canaria!". Otro elemento simbólico: los colores. Sobre el fondo blanco de la página las figuras juegan con cuatro colores: amarillo, azul, blanco y verde. Los tres primeros son los colores de la bandera de Canarias. El verde, una sutileza que rememora, sin duda, las siete estrellas verdes eliminadas de la iconografía oficial⁷⁶⁶.

* * * *

"Tamonante" no sólo era un grupo para cuya localización espacial había que buscar las coordenadas que pasaban por la Punta de La Orchilla, al oeste —antiguo meridiano "0", antes de que la pérfida Albión, dueña en el s. XIX de las geografías, lo obligara a pasar por Greenwich— y el Roque del Este, cerrando el espacio insular

⁷⁶⁶ La cuestión del verde, con el trasfondo de la polémica sobre las estrellas, no fue una cuestión baladí. Rogelio me contó una anécdota ilustrativa al respecto. La polémica que se desató en la elaboración de un cartel que él pintó y propuso, donde de un vaso de pintura escolar caían los colores de la bandera que al mezclarse formaban, milagrosamente, el denostado por unos y reivindicado por otros, color verde. Tras largos debates sobre la conveniencia o no, finalmente apareció el verde en el efímero cartel de la VIII Escuela de Verano de Canarias. Durante mi estancia en el campo los símbolos de este estilo surgían por doquier: la espiral de Chirino, las vasijas de barro de Chipudes, las figurillas antropomorfas del Barranco de Balos, pintaderas estilizadas... Ya no había polémicas con el verde.

por el oriente. No sólo era un grupo territorializado, sino que además reivindicaba esa territorialidad en una especie de regresión obstinada. Lo hizo al día siguiente de su fundación, en el manifiesto de la I Escuela de Verano de Canarias, el 11 de julio de 1978:

La nueva Escuela Canaria será una escuela defensora e impulsora de la cultura canaria. Entendemos que la educación debe estar plenamente integrada en el contexto geográfico, histórico, político, socio-económico y cultural de la zona, país o nacionalidad en la que se imparta. En este sentido, pensamos que se impone una reestructuración de muchos planes y programas de estudio, como de contenidos e incluso de métodos. En realidad, se trata de realizar una educación que parte muy en concreto del medio donde los educandos se desenvuelven; esto conlleva la necesidad de realizar un estudio de dicho medio lo más exhaustivo y profundo que se pueda, con el objeto de adaptarse lo mejor posible a la psicología y al ambiente en el que vive el niño. De igual forma, pensamos que es muy importante la necesidad del enraizamiento de los enseñantes con la realidad canaria y más en concreto, con el pueblo o zona en la que se inscribe el centro. (MRP "Tamonante", 1978, Manifiesto de la I Escuela de Verano de Canarias)⁷⁶⁷

⁷⁶⁷ Cinco años después de esta declaración, en el I Congreso de los MRPs, en Barcelona, se presenta una Ponencia que mantenía una posición mucho más radicalizada, pero que representaba, sin duda, el sentir de un sector del MRP y que cuestionaba el estatus político de la relación de Canarias con España. «Desde hace algunos años —decía— los enseñantes canarios, junto con otros sectores sociales, nos llevamos cuestionando sistemáticamente el tipo de enseñanza que se imparte en Canarias, y, que a lo largo de este tiempo, se han hecho escasas pero firmes conclusiones que se pueden concretar en la necesidad de enraizar la escuela en el medio en que se vive, situar al niño canario en su historia y en su presente, rechazar contenidos educativos foráneos que tienen la misión de desarraigar a los niños de su entorno. [...] Sabemos que nuestro trabajo no debe ser un trabajo aislado, sino que debe incardinarse en el conjunto de las luchas encaminadas a romper con el aparato dominante que aprisiona nuestra tierra. Plantear la descolonización sin cuestionarnos la descolonización política de Canarias —política, económica, etc.—, sería desdibujar la realidad de nuestra situación» («Tamonante»: La descolonización cultural de Canarias, 19983: 121-122). La selección de contenidos debía ser una pieza clave en el proceso de descolonización cultural dentro del sistema educativo. La ponencia aparecía en el I Tomo de las *Ponencias y Comunicaciones del I Congreso de Movimientos de Renovación*, firmada por el MRP "Tamonante". Le pregunté, en un encuentro casual a Antonio Cabrera, en octubre del 1996, si él había sido el autor y dibujó una amplia sonrisa. Durante mi estancia en el campo habían desaparecido las propuestas y los análisis de corte independentista o colonialista dentro del MRP. En algunas ocasiones oí declaraciones, más bien de carácter ritual, sobre el derecho a la autodeterminación. La reciente reforma del Estatuto de Canarias, hecha por el Parlamento Español, donde se reconoce el carácter de nacionalidad a las Islas, había sido acogida por la sociedad isleña, por el profesorado y por el MRP con absoluta indiferencia. Sin embargo, como señalé en el *Capítulo II*, en el apartado *Las Islas de San Brandón*, el clima político en el que nace el MRP hasta mediados de los ochenta, era muy distinto al actual y la correlación de fuerzas políticas, también. El MRP fue muy permeable a ese clima. Pero sus posiciones con respecto a Canarias no fueron un mero reflejo de las presiones externas, sino que también desde el interior del propio Movimiento se sentía la necesidad llenar el enorme silencio que sobre

Heme aquí, otra vez, a vueltas con la cultura canaria para tratar de constatar las razones que llevaban al MRP a que ese conjunto de identidades entraran a la escuela y formaran parte de la selección de cosas valiosas que la propia escuela atesora. Durante mi estancia en el campo el tema de la cultura canaria había dejado de ser una reivindicación urgente y no tenía la virulencia que tuvo con anterioridad. En parte esto se debía a que había sido asimilado o asumido por las sucesivas administraciones autonómicas y también a que las circunstancias políticas habían variado y las reivindicaciones nacionalistas mantenía un tono de moderantismo ejemplar⁷⁶⁸.

su propia tierra había hecho la Dictadura. Gonzalo Marrero reflejó esta posición de manera muy nitida en la entrevista que le hice en 1994: «En el movimiento de renovación pedagógica estaba aglutinado un tipo de personas, sobre todo en la dirección del Movimiento y en las personas más activas dentro de los Movimientos, en el que había una conciencia fuerte de emergencia del sentido de la identidad canaria y de la recuperación de la identidad canaria. Entonces yo creo que eso ha ido cristalizando en una corriente muy importante, que se fue generando socialmente el sentido de identidad. Más que generar, se recuperaba el sentido de identidad y de ahí salió, pues yo creo que un grupo de gente con un sentimiento y una posición nacionalista y de defensa de lo nuestro, de la identidad canaria, no desde una perspectiva sectaria, pero sí desde la afirmación de que nosotros tenemos una identidad como pueblo, que tenemos que recuperar y eso cristaliza en posicionamientos nacionalistas entre los cuales me incluyo» (*Entrevista a Gonzalo Marrero*).

⁷⁶⁸ Entre 1991 y 1992 la Consejería de Educación de Canarias publica el equivalente a los DCB del MEC, adaptados a la realidad canaria, bajo el título genérico de *Diseños curriculares de Canarias*, para cada una de las Etapas y Áreas del nuevo sistema educativo implantado por la LOGSE. Publicación que consta de 22 volúmenes referidos, como digo, a Educación Infantil, Educación Primaria, Enseñanza Secundaria obligatoria y Bachillerato. En esta colección de carácter indicativo ya aparecen referencias a nuestra realidad y propuestas de actividades en esa dirección. Manuel García Ramos, Consejero en los años en que se elaboraron, hace la siguiente consideración en su introducción: «Tras la definición por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de los diseños curriculares base y de los "contenidos mínimos" de las diferentes etapas educativas, con la excepción de los correspondientes a las distintas modalidades del Bachillerato, y en virtud de que tal diseño curricular es susceptible de concreción, adaptación y ampliación por las Comunidades Autónomas con transferencias en materia educativa, esta Consejería publica los presentes documentos con las denominaciones de *Diseños Curriculares de Canarias*». También por esas fechas y dentro de la colección apareció, *Fundamentos de los diseños de Canarias*, cuyos autores fueron Amador Guarro Pallás, Manuel Area Moreira y Javier Marrero Acosta, que a su vez, asesoraron todo el proceso de elaboración de los diseños curriculares. Estos autores, en un artículo aparecido en 1994, en la revista *Disenso*, bajo el título «Diez años de reforma educativa en Canarias», asumen críticamente algunos de los errores de esos textos y del proceso que condujo a su elaboración, en los siguientes términos: «la elaboración de los Diseños Curriculares de Canarias fue un buen ejemplo de lo que estamos sugiriendo: se adoptó, con algunos matices, el modelo de diseño curricular del MEC (conocido como DCB) pero sin ofrecer críticamente una propuesta alternativa. Asimismo, el proceso de elaboración de los diseños curriculares canarios se apoyó, quizás en exceso, en los miembros de un Gabinete Técnico, sin que en estas tareas participaran suficientemente el profesorado, grupos sociales y otros agentes del sistema educativo. Indudablemente, quienes firmamos este artículo mucho tuvimos que ver en ello, y estas

¿Qué rescoldo quedaba de todo aquello en el MRP? ¿Qué actitudes acompañaban a esta reivindicación? Todavía el tema de los contenidos canarios suscitaba un cierto numantinismo crítico. Aparecía como un tema que no se quiere olvidar. Todavía tenía el carácter de un referente. La reivindicación de una Escuela Pública Canaria, se presentaba, lo hemos visto ya, como el plexo solar del MRP que entrelazaba, como una red, filamentos, nervios y conductos vasculares con implicaciones ideológicas, curriculares y profesionales. Aquí se concretaba en la vindicación de la cultura canaria referida directamente a los contenidos, pero también abarcaba el ámbito actitudinal y valorativo. Por lo tanto tenía una vertiente relacionada con el acervo, con ese componente sustantivo del curriculum que denominamos contenido. La introducción de la cultura tenía, además otra vertiente: la relacionada con las implicaciones identitarias.⁷⁶⁹ Aunque también, como veremos más

deficiencias, en parte son responsabilidad nuestra y así queremos asumirlo públicamente. Esta ausencia de proyectos elaborados desde nuestra realidad, que hubieran sido desarrollados mediante un proceso de discusión entre distintos agentes educativos, que hubiera sido adecuado y pertinente para las posibilidades económicas, necesidades socioculturales, disponibilidad y voluntades de los recursos humanos del Archipiélago» (M. Area, A. Guarro y J. Marrero, 1994: 23). Estos Diseños, no obstante, contenía formalmente, parte de las aspiraciones del MRP por lo que se refiere a la presencia de contenidos de la cultura canaria. A partir de que la Consejería de Educación elabora el Decreto 461/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (*Boletín Oficial de Canarias*, n.º 44, viernes 9 de abril) esos contenidos, repartidos de manera desigual según el tipo de área (significativo en ciencias sociales y naturales, más diluido en las demás), los *contenidos canarios*, pasan a convertirse en prescriptivos y por tanto de obligada inclusión en los PCC. Subsiste, sin embargo, un problema de secuenciación generalizado y un problema de indefinición metodológica. Con lo cual estaremos, seguramente en las mismas de siempre, sólo que en vez de estudiar la lista de los reyes *godos* o *visigodos* —es sólo un ejemplo—, nuestros niños y niñas se sabrán de retahíla la lista de los menceyes guanches, o los guanartematos. Con lo que nos encontraremos que la cultura, metida con calzador en los nuevos programas, será sólo un perfume arcaizante, una cultura fósil, inservible como instrumento para transformar la escuela y generar una nueva conciencia de relación con el medio isleño.

⁷⁶⁹ En realidad muchos de los procesos y rasgos descritos hasta aquí configuran la identidad cultural del colectivo que estudio. Habría que superar, no obstante, la concepción *esencialista* o *primordialista* de la identidad que asimila los comportamientos de un grupo a la existencia de repertorios culturales. Este tipo de aproximación haría, por ejemplo, del imaginario colectivo descrito en estas páginas una especie de fuente de la que manan los comportamientos, acciones y prácticas. Esta concepción contiene una visión fuertemente idealista de la configuración y función del imaginario. La investigación consistiría, desde este supuesto, en una operación de reconstrucción inductiva de ese imaginario a partir de sus manifestaciones externas que son los comportamientos. Algo parecido a aquel complicado juego al que nos tenían acostumbrados los estructuralistas: a partir de las relaciones de los elementos era posible descubrir la estructura latente de la realidad; y una vez descubierta esa estructura se podrían explicar sus manifestaciones en la maraña infinita de los casos particulares. Para el primordialismo, una vez descubiertas la claves ideográficas del grupo la labor de interpretación se simplifica, pues los comportamientos están determinados por los repertorios culturales. Por el contrario, como sugiere Joan Josep Pujadas, siguiendo a Brarh y Epstein, que sería más adecuado contemplar «el

adelante, podía hacer referencia al conjunto de procedimientos para acercar el entorno sociocultural a la escuela o para la conquista didáctica del entorno: educación abierta al medio, el medio físico y social como recurso, etcétera. El diálogo que mantuve con Charo Guimerá y con Carmencita puede ilustrar lo que insinuó:

Carmencita. —Incluso, tuvimos una época, yo no se en que año fue. Charo, ¿a ver si tu te acuerdas?, en que tuvimos una discusión muy fuerte, una discusión no, un debate muy fuerte, durante todo un curso. Sobre los contenidos canarios, ¿no? Lo llamábamos la identidad canaria, ¿no?. Lo que es la identidad canaria y la potenciación de todos los contenidos...

Charo. —El canarismo... si se puede llamar de alguna manera.

Carmencita. —Sí, bueno, por decirlo de alguna manera. Entonces había gente que estaba como muy comprometida a esos niveles, gente que había trabajado mucho en ese campo, y lo tenían como muy asumido, todos los procesos de investigación de la propia identidad, de la propia historia, o la propia cultura, como era Carmen Nieves, Toñi Ruiz en el Norte, un grupo de gente bastante amplio. Y había otra gente que estaba como iniciándose, y estaba todavía un poco perdida. Que sí lo veía pero no tenía el nivel de compromiso tan grande; que le costaba romper del todo con los contenidos oficiales o prescritos, para atender a lo otro. Entonces hubo un tiempo en que se mantuvo ese debate. Pero a la larga ha ido también siguiendo en todo el colectivo. Es decir, toda la cuestión del compromiso con la realidad, y sobre todo con la defensa de, por así decirlo, de nuestras características, con las que nos identificamos.

J. Yanes. —Pero era no solamente, digamos los contenidos, sino que tú dices: "la identidad". ¿Había una idea política del asunto?

Carmencita. —De identidad y de defensa del nacionalismo... defender un nacionalismo...

J. Yanes. —... ¿Era un nacionalismo partidista?

Carmencita. —No. No. Era cultural

carácter generativo, procesual y adaptativo por medio del cual los grupos étnicos regulan sus comportamientos, en forma de una dialéctica entre sus características socio-culturales y las circunstancias específicas (ecológicas y políticas) de su interacción» (J. J. Pujadas, 1993: 49). Así los grupos no son concebidos desde instancias inmanentes o "naturales", sino desde categorías de adscripción. La naturaleza de la identidad tiene carácter cultural y además está compuesta por elementos irreductibles como son los elementos afectivos: el sentimiento de pertenencia y el de lealtad. La identidad del grupo tiene que ver con experiencias, intereses e interpretaciones compartidas. El caso de ese sector del magisterio en Canarias que compartió "hechos excepcionales" y que estaba vinculado a las Escuelas de veranos: Boicot a las oposiciones del 77, encierro en el Ayuntamiento de La Laguna por la expulsión de 200 maestro y maestras a principio de los 80, movilización por la Jornada única en el 87. Estos son hechos irreductibles, inalienables. Quiero decir con esto que deberíamos incorporar a nuestros análisis de los grupos aspectos personales y sociales. Es decir, deberíamos adoptar quizá una perspectiva psico-social. Ocurre también que la identidad se fundamenta en la memoria histórica y en las mistificaciones y deformaciones que sobre ella elabora el propio grupo. Lo que Hobsbawm llamaba *la invención de la tradición*. Habría que convenir que la identidad es un conglomerado acumulativo que implica la adscripción racional, socialización (secundaria en el caso que nos ocupa), la interacción entre sujetos, las circunstancias históricas y los factores sociales que constituyen al propio grupo.

Charo. —Sí cultural, de valorar...

(Entrevista con Carmencita y Charo, 412)

El momento álgido de la reflexión del colectivo sobre los contenidos del currículum coincide con un momento en el que lo importante parecía no la construcción de un proyecto de cultura común para todos los ciudadanos de este país, sino la reivindicación de las especificidades culturales propias, pisoteadas durante la Dictadura. Esta afirmación hay, no obstante, que matizarla en el sentido de que el Movimiento nunca la entendió como una disyuntiva: está, por una parte, por la escuela común, lo que en cierta medida implica la necesidad de un currículum común, pero por otra, mantiene la necesidad de introducir la cultura propia⁷⁷⁰.

Ahora —en el lapso de tiempo que estuve allí— se hacía un rememoración indulgente. Anselmo, que perteneció a uno de los colectivos más radicalizados, lo expresaba con más ironía que convicción y con un saludable distanciamiento: «Era el estudio del entorno para que los niños fueran más felices o el estudio del entorno como un frente político de toma de conciencia para que esos niños fueran agentes sociales y lograr el derecho de autodeterminación». «Decías —le pregunté— que la aproximación que ustedes hacían tenía bastantes tintes robinsonianos o que estaban teñidos de la idea del "buen salvaje", ¿qué quieres decir con esto?».

—Digamos que podía ser una visión romántica del nacionalismo y del mundo guanche. Trasmítamos, un poco, el que la sociedad guanche había logrado vivir en perfecto equilibrio con la naturaleza: era una sociedad austera, de gente que se podía sentir feliz, incluso en aquellos andurriales secos del Sur, con las pocas cosas que aquello podía dar, frente a lo que había supuesto la colonización de las Islas: ruptura del equilibrio ecológico y comienzo de una actividad que suponía el drenaje de todo lo que suponía la riqueza de las Islas hacia fuera. Así, frente al ciudadano moderno, decíamos de alguna manera, que los guanches era un modelo a imitar.

—¿Tú ves ahora eso como una suerte de falso conocimiento?

—Sí, sí.

—¿En qué sentido?

—Hombre, yo creo que en dos sentidos. En primer lugar en cuanto a la propia concepción de lo que podía ser la relación del guanche con su entorno. Ellos también llegaron a las Islas, con lo cual también introdujeron, hasta que se restableció algún tipo de equilibrio, algún desequilibrio ecológico. Eso lo obviábamos ¿no?. Seguramente es algo que hay que obviar en el tratamiento de estos temas porque el alumno no puede entrar en este nivel, por su complejidad, pero tampoco se trata de dulcificarlo en la otra dirección. Y después también en que hoy el problema que

⁷⁷⁰ El problema se agudiza con la imposición del currículum nacional de la Reforma (los mínimos curriculares) que despierta la sospecha de que es un instrumento de control y de homogeneización. La conciliación entre la defensa de una escuela igualitaria y la necesidad de un currículum que recoja la cultura común a nivel de todo el Estado, es una cuestión fuertemente controvertida y en ocasiones contradictoria, porque la excesiva optatividad y flexibilidad curricular también puede favorecer las desigualdades educativas.

tiene nuestra sociedad no es el de volver a establecer las relaciones basadas en lo que suponíamos que era el mundo guanche, era una sociedad en la que también habían desigualdades y opresión⁷⁷¹. Se trata precisamente de ser consciente de los mecanismos de opresión que hay en la sociedad actual y ver como se transforman esos mecanismos. No se trata por tanto de echar una mirada llena de nostalgia hacia el pasado sino de intervenir dinámicamente en la actual sociedad. Entonces eso lo obviábamos, y que conste que alguna de la gente que trabajábamos allí éramos gente socialmente comprometida. Nuestra relación con el entorno no era solamente través de nuestra función docente, sino que también desarrollábamos trabajos en otros mundos, sindical, movimiento ecologista...

(Entrevista con Anselmo)

A la gente le gustaba recordar que el Movimiento sirvió para canalizar las voces ausentes en la selección de la cultura escolar y en concreto para llenar de palabras el silencio sobre las culturas nacionales. Fenómeno que no era exclusivo de Canarias⁷⁷². «Yo creo —continuaba diciendo Anselmo— que era una visión muy poco

⁷⁷¹ Efectivamente, como cuentan González Antón y Tejera Gaspar (1990), en *Los aborígenes Canarios*, la organización político social de los primitivos habitantes de las islas de Tenerife y Gran Canaria, era una organización denominada *cacicato*, fuertemente jerarquizada. Sobre todo en Gran Canaria, el *cacicato centralizado*, implicaba la existencia de dos clases sociales: una detentadora del poder político y económico a modo de nobleza de carácter hereditario y otra clase desposeída de privilegios y propiedad alguna y sujetos a la institución del diezmo.

⁷⁷² Por ejemplo en el I congreso de MRPs de Barcelona, en 1983 se decía: «Es necesario enraizar la escuela en el medio en el que vive el alumno, entendiendo éste como el conjunto de elementos históricos, geográficos, naturales, humanos y sociales que en su pasado, presente y proyección de futuro componen la cultura de un pueblo. Es contradictorio con la educación integral la posición de valores foráneos, el colonialismo en su acepción cultural, del tipo que sea, tanto del adulto sobre el niño, del hombre sobre la mujer, como de una nacionalidad, de una lengua o un habla sobre otra. Entre las personas y los pueblos, no existen unos más cultos que otros, sino momentos diferentes de distintos procesos de formación. Entenderlo así significa acabar con los complejos de superioridad e inferioridad cultural. Es misión de la educación la defensa y potenciación de la identidad cultural de cada pueblo como sistema diferencial de valores y como particular aportación a la cultura universal, eliminando las relaciones de dominación de unas culturas sobre otras. La educación ha de desarrollar la capacidad crítica para la recepción de los elementos positivos y rechazar los negativos de la cultura de los demás pueblos» (Conclusiones I Congreso de MRPs, 1985: 30). En el II Congreso de los MRP de Gandía, 1989, en el Documento de Conclusiones se denunciaba el estancamiento de los derechos nacionales y el retroceso en los aspectos lingüísticos y culturales (pág. 20). Finalmente, y por no citar más que documentos congruales, el III Congreso de los MRPs de Torremolinos, 1996, decía en el Documento Base: «Se cuestiona el modelo de escuela arraigada en el entorno: el particularismo impide entender y aceptar lo que es general y genera ignorancia. El nuevo mensaje trata de potenciar lo universal como esencial e importante, ayudado por la moderna concepción de una sociedad multinacional, más allá de particularismos y de fronteras, donde los modernos medios telemáticos y audiovisuales juegan un papel determinante. Se trataría después, de conocer lo que es importante y relevante, es decir, aquello que es de valor universal, mientras que las aportaciones

crítica de un pasado idealizado. Y eso, el buen salvaje y el buen campesino. Era el mundo rural que no era el mundo rural real el que se vivía, sino un mundo rural donde habíamos creado un prototipo de campesino que no lo encontrabas en ningún lado. Y que, bueno, era un poco el ideal, el que entendíamos que podía funcionar».

La inclusión de la cultura canaria en la escuela, fue simultáneamente un tema polémico, pero que a la vez, suscita un extenso consenso tanto entre las personas que entrevisto, como en el resto de manifestaciones que ponen en evidencia este hecho. Merece la pena apuntar que para unos no tenía o no debía tener connotaciones partidistas. Quiero decir con esto que a pesar de que todo el mundo conocía o intuía militancias en partidos o corrientes, nunca emerge a la superficie del debate siglas, sino el de posiciones. Andrés afirma:

Partidista nunca. [...] Vamos a ver. Yo nunca sentí que había un partido político, o varios partidos políticos, sosteniendo esas posturas. Dentro de la Coordinadora habían personas con un sentido más radical de lo que puede ser el tema educativo canario. Se trataba, en definitiva de buscar las señas de identidad canaria, a través de la escuela y potenciarla. [...] Yo nunca percibí, al menos hasta el tiempo que estuve yo, nunca percibí posiciones políticas de partidos dentro de la coordinadora. Lo que sí percibí, fueron posiciones ideológicas de cómo entender el problema del nacionalismo, qué tipo de estrategias habría que llevar, o tendríamos que llevar para ir implantando la idea que teníamos sobre escuela canaria, y sobre la escuela pública. (Entrevista a Andrés)

A otros este tipo de debates les llevaba a inhibirse, sobre algo que fuera más allá de la postura de reivindicación de la cultura y la identidad, por considerar que el interés de la mayoría de la personas pasaba por una posición no manifiestamente comprometida con posiciones políticas

No lo asumí (el tener que definirse políticamente), y además, consideraba que no era necesario asumirlo o dejarlo de asumir, para mantener unas posiciones dentro del movimiento de renovación pedagógica, que supusieran la lucha por la defensa de lo canario y demás. (...) no me apetecía un poco entrar en esa dinámica, rehuía de planteamientos, excesivamente maximalistas, porque contribuían a dispersar lo que en aquel momento creía que era un interés, y una motivación de la gente en la recuperación de lo canario. Entonces, a mí, cuando aparecían manifestaciones culturales en las Escuelas de Verano, les dábamos una importancia tremenda. (Entrevista a Juanjo)

En el fondo esta posición era una estrategia muy gradual para crear conciencia

puntuales de las culturas minoritarias aprovecharían solamente para enriquecer el monolitismo cultural, basado en un aparente multiculturalismo» (Documento Base. Núcleos de Debate, III Congreso MRP's 1996: 13).

a partir de elementos emotivos, y no crear tensiones en el colectivo de profesores y profesoras que asistían a la Escuelas de Verano. Se recurrían a elementos del folclore y de la cultura tradicional, para rescatar usos y costumbres que estaban a punto de desaparecer:

Esto fue generando también adhesión de otros tipos de movimientos artesanales, y culturales. Se traía gente de Fuerteventura, gente de Gran Canaria. En Gran Canaria, habían zonas de cerámicas, muy importantes, pues también se recuperaba bastante para las Escuelas de Verano. Entonces, aquello era una auténtica devoción. Es decir, aquellos talleres tenían un componente especial. Talleres de lo canario. Entonces, yo creo que era un sentimiento bonito, un sentimiento grato, en el que notabas que se despertaba, intereses por la recuperación de la tradición. Entonces, enfrascar al movimiento en la necesidad de pronunciarte, porque políticamente, eso hay que insertarlo en un marco independentista, o no independentista, me parecía que en aquel momento no era pertinente. O a mí, por lo menos, a lo mejor, muy visceral, y muy sentimentalmente no me parecía pertinente. (*Entrevista a Juanjo*)⁷⁷³

Miguel Vilas, sin embargo, pensaba que sobre todo en las asambleas, el debate sobre el nacionalismo era un debate político que enfrentaba posiciones de partido. Él, por lo visto militaba en el PRC. Según me contó, el fenómeno del sindicalismo y el del MRP "Tamonante" en Canarias constituyen fenómenos peculiares. Eran algo más que organizaciones reivindicativas o meramente pedagógicas, en sentido restringido. La gente iba a esas plataformas a debatir, a tratar de convencer de cuestiones políticas quizá por la ausencia o el raquitismo de las propias organizaciones políticas, o quizá por la necesidad de "decir". En aquellos momentos se enfrentaron dos posiciones el nacionalismo autodeterminista y el que defendía la visión colonial de Canarias como situación de partida. En este debate tuvo que ver la ruptura de Pueblo Canaria Unido por parte de sectores ligados al

⁷⁷³ Juanjo Mendoza mantuvo una postura de reivindicación cultural, crítica con respecto a posiciones políticas, pero enfrentada también al *emotivismo*: «Yo me atrevería a decir, incluso, que había como una cierta sacralización. Sobre todo en las primeras Escuelas de Verano, de las manifestaciones culturales canarias. [...] siempre, la recuperación de lo que puede ser el interés por lo tradicional, siempre conlleva una reacción pendular. Entonces, desde lo que puede ser interesarte progresivamente, hasta el interés, un poco, fanático; y lógico y necesario, para que de alguna manera capte la atención que merece. Y efectivamente, había verdaderos interesados fanáticos. Pero bueno, yo creo que eso animó bastante la motivación de la gente. Y entonces, yo creo que eso fue un contexto propicio para, a lo mejor, dar un salto cualitativo, y tratar de formular elaboraciones ya documentales, curriculares, o precurriculares, o innovación y tal, que fueran ya consolidando los primeros documentos de los que se pudiera valer el maestro de a pie, para la configuración de su equipamiento didáctico. Entonces, esa necesidad de tener siempre una referencia que no fuera solamente el debate pendular, el debate puntual. Hacía falta alguna elaboración que le diera un toque más cultural. (*Entrevista con Juanjo*).

MPAIAC (ver *Diario*, 20 9 95).

Dentro del MRP la recuperación de la cultura propia aparecía modulada por de tres posiciones: como una reivindicación cultural aparentemente sin implicaciones políticas, como una reivindicación asociada a una especie de nacionalismo cultural y como una reivindicación indisoluble al cuestionamiento del estatus político de Canarias, a su independencia o al ejercicio del derecho a la autodeterminación. La introducción de la cultura canaria en el sistema educativo, era el denominador común a todas esas posiciones aunque su traducción a otras esferas significara cosas diferentes para distintas personas o grupos dentro del Movimiento.

El ámbito que abarcaba esa aspiración cubría la totalidad de los procesos y elementos del currículum, pero era más visible en lo tocante a los contenidos. Se trataba, por simplificar, de introducir tanto los conocimientos científicos y la cultura académica relevantes sobre Canarias en el sistema educativo⁷⁷⁴.

—Eso lógicamente lleva a un cuestionamiento del currículum o de los contenidos del currículum. Yo creo que por dos razones. Porque los contenidos que se daban

⁷⁷⁴ El primer intento serio de aproximar esos conocimientos a la escuela, se hizo a partir del *Natura y Cultura de las Islas Canaria*, dirigido por Pedro Hernández (1978a) y un grupo de personas muy vinculadas, por otra parte, al MRP: historia, geología, biología, economía, literatura, política, arte... la cantidad de conocimientos sobre nuestro universo cultural, discurría de manera dispersa, en ediciones poco accesibles y en la mayoría de los casos no pensadas para el contexto de la escuela. El libro recibió algunas críticas de "especialistas", incapaces de emprender una tarea de divulgación cultural, por pruritos elitistas —muy arraigados también en nuestra cultura—, o lisa y llanamente, por envidia. El caso es que el *Natura y Cultura*, se convirtió, no sin dificultades y al margen de sus posibles defectos o lagunas, en un manual muy popular. Esa situación de penuria o ausencia de materiales curriculares —parcialmente subsanada en la actualidad— se veía agravada por la secular anorexia editorial de las Islas. También aquí hay excepciones, como es el caso del Centro de la Cultura Popular Canaria, y en menor medida, el de Edirca, Interinsular Canaria, Benchoño, Nogal o El Globo. Manuel Marrero decía al respecto: «Se reivindicó la introducción de contenidos canarios. Eso también es paralelo con todo el asunto que fue la aportación, bastante criticada pero yo creo que positiva, por lo menos en un balance final, de lo que fue la aportación del *Natura y Cultura* de las Islas Canarias. A lo que fue para la EGB. Aunque de los círculos, digamos universitarios, se criticó con bastante dureza la falta de rigor, o más bien la falta de currículum de la mayoría de los que intervinieron en esa obra en un primer momento. Pero yo creo que fue una aportación importante dentro de la escuela, porque era el primer instrumento que se tenía en las manos de manera, por lo menos, recopilado todo, y cuando todavía no había habido una mentalidad de transformación de la gente. Aquello fue una especie de enciclopedia ¿no?. El concepto de Enciclopedia en la escuela, pero con un montón de asuntos que los tenía aglutinados allí, y de hecho, la gente en ese momento, yo creo que mucha gente que en ese momento introducía esas cuestiones en la escuela, lo hacía de forma militante, incluso jugándose el tipo frente a, en algunos momentos frente a la propia inspección o, yo que se, a las instituciones en general. O sea, que lo hacía de forma consciente. No era un rollo de sólo por esnobismo, o sólo por otro tipo de cosas, sino bueno, fue una actitud bastante militante».

en la escuela tenían muy poco que ver con nuestro contexto, sobre todo los contenidos de carácter geográfico e históricos Canarias no aparecía, y al mismo tiempo había una presión institucional para que esos contenidos no aparecieran en la escuela. De manera que se consideraba que el que alguien defendiera esos contenidos era una estigmatización del profesional que lo defendiera de la escuela. (*Entrevista a Gonzalo Marrero*)

Pero también se trató de revitalizar aquellos elementos de la cultura popular de carácter progresista. Un campo muy propicio a esta estrategia era la lengua y los procesos de aprendizaje de rutinas como la lectura. Para unos significaba ligar algunas enseñanzas a esa perspectiva particular. Por ejemplo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, Carmen Nieves, Edurne y Josefina Palmas propusieron una serie de lecturas que justificaban así⁷⁷⁵:

⁷⁷⁵ Las Escuelas de Verano de Canarias y las actividades de los colectivos temáticos se convirtieron en un *revival* —como decía en el *Capítulo II*—, en un hervidero donde se estudiaba la arquitectura tradicional, los cantos y bailes, la música instrumental, la artesanía e industrias populares —desde la cerámica, al hilado, a la industria textil y el teñido de telas, de la fabricación de instrumentos, hasta el arte culinario y la gastronomía—, el léxico, la medicina popular, los deportes autóctonos (sobre todo la lucha canaria y el juego del palo) o folklore infantil. La ausencia del folklore musical canario, por poner un ejemplo, que era y es de una riqueza y variedad extraordinaria, de la escuela no habría que achacarlo sólo a un cierto desprecio de lo popular, sino al desprecio por las enseñanzas musicales en general. Carlos Santana y José Vicente, entendían que debía tener una presencia relevante en la escuela: «Remontarse en la historia y descubrir las raíces de donde parten sus tallos. A dar el vista bueno a esta reflexión acude la UNESCO. Es analfabeto aquel que no conoce la historia y la geografía de su pueblo» (*Tahor*, 1, 10-11). Alberto Padrón postulaba la «Integración del folclore en el currículum escolar» (*Tahor*, 5, 4-5); Carmen Nieves Luis en «Aplicación del Folclore a la educación», recordaba, con un lenguaje muy sencillo y directo, algo parecido a la teoría de los códigos restringidos y los códigos elaborado de Bernstein (1988, 1989), cuando decía: «De esta manera se consigue romper inmediatamente y para siempre la conexión que debía haber existido entre su cultura y la que él iba a adquirir en la escuela. La cultura que desde ese momento le van a imponer no tiene relación con la suya, es una cultura esencialmente libresca, que le cuenta cosas muy lejanas y extrañas al mundo que él vive fuera de la escuela, en su casa. Ese nuevo mundo que se abre ante él, poco a poco, se va convirtiendo en el ideal, el prototipo a seguir. El que vive con su familia, con su gente, no le gusta, no vale para nada. Y lo más grave es que esto, no solamente se lo plantea él, sino que lo transmite también a su familia, con lo cual ésta llega a avergonzarse de su forma de hablar y a infravalorar su propia cultura. La cultura tradicional y la otra cultura, la de los libros la de la escuela se convierten así en antagónicas, con lo cual aquella ha perdido el papel tan importante que como hemos visto puede desempeñar en la educación, mientras el libreo se convierte en el verdadero mito» (Carmen Nieves Luis, 1985: 13) (*Tahor*, 5, 12-13). Ya en el primer número de *Tahor* comienza a salir dirigidas por Manuel Lobo Cabrera, una serie de artículos de orientación bibliográfica sobre la historia de Canarias, bajo el título «Aportaciones para un estudio sobre Historia de Canaria», bajo al siguiente invitación. Si deseas investigar sobre algunos de estos temas de Historia de Canarias, las páginas de la revista *Tahor* está a tu disposición (*Tahor*, 1, 37); Aportaciones bibliográficas para un estudio sobre historia de Canarias (I) (*Tahor*, 3, 44-46). Desde el Colectivoantiorrobles

La presente colección "Boliche"⁷⁷⁶ está formada por dieciséis cuentos, destinados a servir de primeras lecturas a los niños canarios. Sus temas, con fantasía y vida, están acordes con la experiencia del niño y de su entorno natural y social. Excepcionalmente ocurren muy cerca, en la propia tierra, y le sirven de entretenimiento y curiosidad, despertando el placer de la lectura, el amor por el saber y la identificación con su realidad canaria. Se trata de un material complementario, motivador, para el aprendizaje de la lectoescritura. Al mismo tiempo, puede ser un material incentivador para el desarrollo y globalización de las distintas áreas del ciclo inicial, especialmente del área de experiencia natural y social. La idea de elaborar esta colección nació de un Colectivo de enseñantes reunidos a partir de las Escuelas de Verano, conscientes de la inexistencia de un material de iniciación a la lectura apropiado al contexto natural y cultural canario (Carmen Nieves Luis García y otras, 1986: 11)

En el año 1991 la revista *Tahor* publicó, en su número 20, un artículo firmado por Juan Jiménez González, Bernardo Báez de la Fé y Antonio Hernández Díaz, profesores de Psicología Evolutiva y de la Educación el que se hacía el resumen de un estudio empírico sobre el conocimiento del entorno, titulado «Conocimientos culturales de Canarias: importancia curricular y sus relaciones con el rendimiento». Partía de la afirmación de que «la inclusión de contenidos relacionados con el "conocimiento del entorno" en el curriculum escolar y la recuperación del conocimiento de la realidad geográfica e histórica de nuestros pueblos es un objetivo importante que debe asumir la escuela en las sociedades democráticas» (pág. 41). Imposible detenerme en los detalles del artículo, sino que iré velozmente a alguna de sus conclusiones:

- * Hay un desconocimiento notorio de contenidos de Canarias, tanto en el área de sociales como de naturales.

(sic), Fernando me cuenta una experiencia curricular interesante: «Nosotros incorporábamos todos los contenidos de literatura canaria, que era posible, se incorporaban también en la programación. O contextualizar la literatura española en el momento histórico de Canarias. Esto se hacía, y de hecho, fue uno de los materiales que más difusión tuvo multicopiado; se usaba siempre. [...] Nos parecía muy importante que se comprendiera críticamente el entorno en el que tú te estabas desarrollando como persona. No solamente el entorno de la cultura española, que era un poco la que siempre se imponía como modelo en todas las regiones del Estado Español. Aquí habían unas peculiaridades, que a nosotros nos parecían importantes. [...] Eramos defensores a ultranza de todo lo que suponía la cultura canaria. También, por un convencimiento político. En aquel entonces estaba, si no censurada, sí marginada, o minusvalorada, ¿no? Pero la literatura canaria, prácticamente no se enseñaba. Yo recuerdo el primer manual que sacó Rafael Franquetó y Víctor Ramírez, de literatura canaria, que bueno, ese era un manual que utilizábamos mucho en las escuelas, y desde luego, utilizarlo era sinónimo de un profesorado más concienciado, de izquierda; yo creo que el profesorado de derechas, no tenía ninguna preocupación por la literatura canaria, ¿no?».

⁷⁷⁶ Nombre que reciben en Canarias el juego infantil de las canicas o las propias canicas.

- * El alumnado del casco urbano muestran mejores resultado que los de zonas rurales.
- * El alumnado parece dominar más los aspectos de fauna y geografía física que los aspectos de historia de Canarias.
- * Los resultados de los profesores son más alentadores. Pero el perfil tiende a ser el mismo que el del alumnado: mejor en flora, fauna y geografía física y peor en historia de Canarias, siendo, sin embargo el contenido que más valoran.

¿Podríamos decir con Miguel Martí i Pol: «Estamos donde estamos: mejor saberlo y decirlo, que está todo por hacer y todo es posible»? ¿Debería el colectivo contabilizar un fracaso más?⁷⁷⁷

⁷⁷⁷ He tratado de buscar inútilmente un Informe que la Consejería de Educación nunca hizo público, del año 1984. El informe fue realizado por Marta Jiménez y por José María Gobantes y trataba de evaluar los primeros Proyectos de Centro que con carácter generalizado se había implantado ese año en toda Canarias. El resultado con respecto a la inclusión en esos Proyectos de aspectos relacionados con la cultura Canaria era desalentador. La inclusión de los contenidos de la cultura canaria, no ha dejado de ser polémico. Véase si no un artículo, titulado precisamente «Realidad canaria y éxito o fracaso escolar» aparecido en La Provincia el 9 de marzo de 1994 y firmado por cinco catedráticos de ambas universidades canarias y cuatro de medias ligados, casi todos a la enseñanza de la geografía o de la historia. Decía así: «La presencia de contenidos sobre la realidad canaria en los curricula hay que inscribirla en el contexto de cambios del sistema educativo en el que estamos inmersos, si bien estas intenciones no son novedosas si lo son las circunstancias del entorno social y político en el que se proyectan. En este planteamiento es preciso incluir los fines que se persiguen con los contenidos señalados. No es habitual en nuestra sociedad que un debate como este interese a la mayoría de ciudadanos y, sin embargo, su trascendencia social es evidente. Algunos comentaristas de los medios de comunicación y responsables políticos locales vienen insistiendo en unir la supuesta disociación de los contenidos escolares respecto a la realidad canaria con la idea de fracaso escolar, sobre todo en las etapas de Primaria y Secundaria Obligatoria. Se argumenta, desde posiciones educativas, que la no inclusión de contenidos de Historia y Geografía de Canarias hace que los alumnos no tengan interés y, además, el aprendizaje sea menos efectivo en la medida que no está vinculado a la realidad. Desde otras posiciones, se trata de fomentar una conciencia nacionalista y conformar una visión determinada de la identidad canaria.»

El discurso del método y los medios

Excusará, la persona que lea estas páginas, el guiño cartesiano para referirme no al *Discours de la Méthode*, sino a ese otro discurso de la práctica docente que seguramente, de manera impropia, llamamos método o métodos pedagógicos⁷⁷⁸. ¿Qué haces tú en clase? ¿Cómo se lo planteas? ¿Cómo trabajan ustedes eso? En gran medida el estereotipo que circula en ciertos ambientes sobre los MRPs condensaba todos sus méritos en los métodos que utilizaban. Esto tiene, seguramente algo de verdad. Pero es sólo parcialmente cierto. De la misma forma que hierra quien confina a Descartes en la formalización de un algoritmo de la razón —cuando él en realidad buscaba un camino para la invención y el descubrimiento— se equivocan, seguramente, quienes se refieren a los MRPs como un grupo de *metodólotras*.

—Hay una cuestión ahí que es que realmente no estábamos de acuerdo con la escuela que había y nos planteamos el cambio de la escuela. Y yo creo que se planteaba un cambio de la escuela, y el cambio de la escuela era, por tanto, cambio del currículum, de la metodología, de los materiales, de la evaluación, pero el cambio estructural de la propia escuela" (*Entrevista a Gonzalo Marrero*).

La búsqueda de métodos caracterizados genéricamente como activos por parte del MRP, parece estar asociada al concepto de cambio y transformación de la escuela que persiguen. En la utilización de nuevos métodos y en la reflexión sobre su viabilidad práctica, el MRP proyecta la necesidad reflejar de manera visible las transformaciones que se asumen como ideario. Había una conciencia viva de la alienación metodológica de gran parte del profesorado. De que los métodos que aplicaban en la escuela eran una reproducción del sistema autoritario socialmente imperante. Gonzalo seguía diciendo:

—Y al mismo tiempo yo creo que surge un deseo de renovar los métodos que se utilizan en el aula. Yo creo que la aceptación que tenía, por ejemplo, para no hablar de otros, la dinámica de grupos en el aula o los contenidos de geografía de Canarias en el currículum, o los contenidos de historia de Canarias, o los contenidos de folklore, las nuevas metodologías alternativas de talleres, trabajo de grupo, etc. era un indicativo de que en el colectivo de profesores era urgente la renovación de los métodos, puesto que no estábamos de acuerdo con los métodos que estábamos aplicando. Yo creo que no estábamos de acuerdo con los métodos y porque de alguna forma, empezamos a tomar conciencia de que los métodos que estábamos aplicando eran una reproducción del sistema autoritario socialmente imperante. Es

⁷⁷⁸ La separación de las concepciones metodológicas de lo que antecede es puramente formal. De hecho en los testimonios recogidos siempre aparece una fuerte vinculación entre contenidos y métodos, como dos realidades complementarias. El colectivo no parece caer en el metodologismo o en el procedimentalismo.

decir no había participación social, no había democracia y entonces, en la escuela tampoco había participación dentro del aula, no había democracia dentro del aula, y entonces nosotros empezamos a descubrir que nosotros éramos la reproducción del sistema social dentro del aula. Y que nosotros la única manera que teníamos de cambiar profesionalmente la sociedad era empezar a cambiar nuestro ámbito de acción que era la escuela. (*Entrevista con Gonzalo Marrero*)

Comienzan a desempolvarse métodos que arrancan de la mejor tradición de la Escuela activa, de la Escuela Nueva, de instituciones como la ILE, o se recuperan de la tradición ferrerista, freiriana o freinetiana. En este conjunto infinito de iniciativas, de ensayos y tentativas por cambiar la forma en la que se vive la escolarización, en este esfuerzo de renovación metodológica los principios de buena pedagogía que más éxito, consenso y difusión concita se mueven en el abanico de los siguientes criterios: el respeto por el desarrollo evolutivo del alumnado; el partir de los intereses y conocimientos de los alumnos; el empleo de métodos que favorezcan la participación democrática del alumnado; que fomenten su autonomía intelectual y moral, y su capacidad de interrogación y descubrimiento. Pero es el principio de "conexión de la enseñanza con el entorno"⁷⁷⁹ el que alcanzaba mayor número de adeptos. Recordemos la declaración de principios que hacía Anselmo

—Frente a una escuela que trasmite unos contenidos que alienan al niño de su entorno, frente a unos procedimientos que no desarrollan las habilidades de los alumnos, y frente a unos sistemas de evaluación basados en el examen y en el libro de texto, nosotros proponemos el trabajar con la investigación directa del medio (Anselmo, 141).

Dentro de Tamonante quienes quizá de una manera más coherente desarrollaban esta estrategia era el Colectivo Freinet. En esa misma línea argumental, Carmencita y Charo me dijeron lo siguiente:

Charo. —Partir del alumno. Todo el proceso de aprendizaje del propio alumno. Es decir, todo lo que es el aprendizaje constructivo, por descubrimiento. Y también toda la cuestión de la cooperación y la ayuda mutua entre los alumnos y el profesorado. Es decir, entre la comunidad, de la comunidad escolar. Y con los padres. P. ¿Y lo llamaban así?

Carmencita. —Lo llamábamos cooperación. Cooperación y ayuda mutua. Trabajo cooperativo. Entonces, en base a cada uno de esos aspectos, habían diferentes técnicas que utilizábamos, ¿no?. Por ejemplo, a partir del alumno, el método de lectoescritura, era el método natural. En cuanto a la investigación, pues todo el proceso del cálculo vivo; de investigación del medio, etc. Y en cuanto a la cooperación, pues era todo el sistema que teníamos de organización del aula. A través de equipos de trabajo, de trabajo en equipo. Empezamos ya desde muy temprano a

⁷⁷⁹ Ver a este respecto J. Carbonell Sebarroja, 1995: Escuela y entorno.

trabajar toda la cuestión de rincones, de la biblioteca de aula, las cooperativas escolares, la conferencia, la correspondencia...

Charo. —¡La asamblea!

Carmencita. —Las cooperativas, tenían distintas funciones o visiones, según la edad de los alumnos. Pero podía ser, desde el tener un fondo común para comprar materiales necesarios para el aula o para publicar el periódico escolar, o de aula, o hasta para financiar materiales de otros alumnos, o financiar fiestas, o comprar un terrario, o animales para el terrario...

Charo. —Todos los meses se vivía (?) en asamblea con ese dinero. Había un niño que era el tesorero y...

Carmencita. —Otra de las técnicas referida a la cooperación era la asamblea de clases. Y la potenciación de las asambleas de centro e través de ahí, era otra de las cuestiones donde hemos estado trabajando siempre muchísimo.

Charo. —Mi experiencia es en unitarias. Mi experiencia siempre ha sido Freinet en unitarias. Y también te digo que sería interesante, a lo mejor, cogieras a antiguos alumnos nuestro, que ya tienen 20 años y tal y te hablan; yo me los he encontrado y les digo: "te acuerdas... Pero dicen "¿cómo no me voy a acordar de una maestra media loca que nos hacía escribir textos libres!. (Entrevista con Charo & Carmencita)⁷⁸⁰

Pero ellas me hablan no como si estuvieran hablando del pasado, sino de ahora mismo. Hablan sin añoranza. Desde el Movimiento hablar de métodos de enseñanza no es sólo hablar de principios metodológicos, de su comprensión desde un punto de

⁷⁸⁰ Hay otros fragmentos que inciden en este tipo de explicaciones. Por ejemplo cuando dicen: «C. Mira una de las cosas que yo creo que a nivel de trabajo en el aula, ha definido al colectivo, ha sido, sobre todo todos los aspectos de metodología. Es decir, nosotros desde el principio, hemos tenido muy claro, siempre muy claro, el qué es el entorno, y lo que es el alumno, con lo que incluye sus propios conocimientos que tiene de...; lo que ahora se llama conocimientos previos, sus propios intereses, las experiencias de las cosas, su... [Ch. aquí los tienes Juan]... Todo eso era partir del alumno era lo que nosotros considerábamos... Ch. Era correspondencia escolar, porque seguíamos a Freinet, y para Freinet escribir hay que tener un motivo. No se escribe porque.../ P. .../Pero ustedes tampoco seguían a Freinet de forma dogmática, sino que hacían una interpretación en función de sus intereses, ¿o no?. Ch. Una interpretación; las técnicas sí las cogimos tal cuales. C. Las técnicas sí las cogimos. Ch. La correspondencia escolar la hacíamos. La investigación del medio, de tal, de lo que les interesaba a los niños, también de Freinet. C. Como el proceso de autoaprendizaje, se podía decir, o de construcción, de aprendizaje constructivo. Porque era a partir de toda una serie de... Bueno, la investigación del medio, es toda una serie de procedimientos... Ch. .../Estracción del medio, la elección de la frase, del cálculo vivo, las monografías, las conferencias... P. Vamos despacito. C. Mira, el fundamento yo pienso, el fundamento teórico de todas las técnicas que nosotros hemos utilizado de Freinet, que son algunas planteadas por el propio autor, y otras por sus seguidores, por los movimientos de cooperación, tenían como fundamental eso. Partir del alumno, del niño, y de su entorno. Bueno de los conceptos previos, partir de lo tal. Una educación funcional y para la vida... P. Partir del niño, te refieres a los intereses de los niños. C. Intereses, conocimiento. Ch. Vocabulario, todo. C. Autoconstrucción de su propio conocimiento; en el alumno; en la defensa, nosotros hacíamos mucho la defensa del aprendizaje del alumno, no de la enseñanza del maestro. ¿Eh?. Del proceso de autoaprendizaje». (Charo, 262)

vista racional, es hablar de un compromiso práctico por cambiar la escuela y ellas, después de veinte años, están en eso. No me extenderé en el canto a las bondades de la metodología que utiliza el entorno como medio de aprendizaje. En los próximos apartados volveremos sobre este principio y las repersusiones profesionales que tiene. Ahora diré solamente que la idea que yo me hago a medida que reúno textos y recuerdo voces es que cuando piensan en métodos piensan en principios pedagógicos. Ese puede ser un rasgo muy característico de colectivo. Y es que seguramente también merecería la pena estudiar la formulación de "actividades", donde sospecho que la actividad es como el crisol en el que se funden aspectos metodológicos, fines, medios, contenidos...

También desde este ángulo se reconocen las dificultades y los obstáculos. Y, en cierto modo, se mantienen posiciones poco optimistas sobre la situación de las escuelas y de lo difícil que resulta mantener el ánimo del profesorado. Por ejemplo Carmen al hablar del trabajo que desarrolla en un Colectivo de Psicomotricidad perteneciente al Movimiento, dice:

Yo creo que no se ha avanzado mucho. Se habla mucho de psicomotricidad; se introduce la educación física en la escuela; pero de una manera distinta a como la entendemos nosotros. Es decir, desaparece el aspecto relacional, la globalización de todo este tipo de trabajo dentro del aula. Entendemos que esto no se está trabajando. De hecho, en nuestro colectivo, hoy estamos revisando el trabajo en cinco escuelas. Por nuestro colectivo ha pasado montón de gente. Se incorpora, está un tiempo, pero deja eso, porque, es como... distinto a tener que preparar las matemáticas, la geografía, o lo otro. Porque te cuestionas hasta la relación del profesor con el alumno. Roger, 104)

Las personas que entrevisto hablan también de otra de las cosas que se hacen en la escuela: evaluar. Me hablan de la evaluación, de su sentido, de su contexto, de cómo debería hacerse. Gonzalo dice certeramente que él no ve la evaluación segregada del resto de elementos que hay que cambiar, es un elemento más:

"Hay una cuestión ahí que es que realmente no estábamos de acuerdo con la escuela que había y nos planteamos el cambio de la escuela. Y yo creo que se planteaba un cambio de la escuela, eh... y el cambio de la escuela era por tanto cambio del currículum, de la metodología, de los materiales, de la evaluación, pero el cambio estructural de la propia escuela" (Gonzalo, 362).

Y continúa:

El sistema tradicional de evaluación, nosotros empezamos a verlo como un sistema de evaluación que más que un sistema de evaluación académica es un sistema de evaluación social. Es decir, nosotros estamos colocando a la gente con nuestros sistemas de evaluación en una posición social y esa va a ser la posición social que los alumnos van a tener posteriormente. Ya el alumno aprueba o suspende en la escuela

la, sino que aprueba o suspende en la escuela y eso es un aprobado o un suspenso en la sociedad. Entonces, automáticamente, nosotros empezamos a descubrir que la evaluación tiene algo más que lo que nosotros, hasta ese momento, habíamos considerado como algo exclusivo dentro del aula o como mucho como algo que tenía que ver con el colegio o con el centro. Es decir, no, no, no. Esto es algo más serio que tiene otras implicaciones de tipo social de tipo ideológico, de tipo político. Y entonces ahí se se somete a crisis la evaluación y se empiezan a buscar formas alternativas de evaluación superando lo que era la evaluación estrictamente memorística y vamos a buscar más evaluaciones por ejemplo de desarrollo del pensamiento, desarrollo del pensamiento crítico, trabajos individuales, adecuar determinados trabajos a alumnos individuales o a grupos de alumnos, etc.

Se rechaza la evaluación como sistema de control del conocimiento, laminando el uso más tradicional que se le atribuye dentro del sistema educativo

Siempre hemos estado midiendo cosas. Sabe esto, no sabe lo otro, tan, tan, tan..., evaluando. Pero ¿Para qué evaluamos?. Yo creo que se ha centrado mucho en la Evaluación de los contenidos, y de ponerle un numerito. Así, te sabes esto, no te sabes lo otro. Pero no ha... Yo creo que se contradice bastante esto con lo que yo decía antes. Que la escuela debe dar respuesta a las necesidades. Y la evaluación, no evalúa para dar respuestas a las necesidades. Evalúa, para controlar los contenidos que se imponen. (Roger, 385)

Se critica el que sea un instrumento en manos del profesorado, centrada exclusivamente en la evaluación del alumnado:

La evaluación ha estado totalmente centrada en los alumnos, y la hace el profesor. (Roger, 396)

Y para utilizarla ahora, con lo del fracaso escolar y... Para dar datos. Eso se utiliza, para dar datos. Y yo creo que para perpetuar, un poco, el poder del profesorado. Yo tango la sartén por el mango. Ahí, el control sobre el grupo, "que no se me escape". Y aquí está. (Roger, 399)

La utilización que dentro del Movimiento tiene es diferente. Puede verse como un instrumento de autochequeo del profesorado:

C. No, pero insistíamos mucho también en la evaluación para ver si servían o no servían las técnicas. Ch. Sí, sí, sí, sí, muchísimo / No era exclusivamente decir: "¿Qué hago?". No, la angustia esa. Ch. No, no, ...Y que estábamos centrados un poco en eso, y que resolvía, porque yo creo que si no somos justas en reconocer que eso resolvía, a lo mejor, yo hubiera dejado de ir a ese grupo. Porque no me resolvía lo que yo quería. Hubiera creado otro. O hubiéramos hecho lo que sea. Porque también vimos que el trabajo en equipo era el éxito de todo. Que era la única forma de avanzar. Cada uno iba ahí con sus rollos, con sus tal y cual. (Entrevista con Carmencita y Charo Guimerá)

Los aspectos relacionados con los métodos han tenido una relevancia en la vida

del MRP que no se refleja adecuadamente en estas páginas. Su variedad y riqueza y su sólo olor, era la anticipación de que algo estaba cambiando. Los aspectos metodológicos son como el perfume de la pedagogía: nos decía que allí había personas muy preocupadas por la educación. Dentro de las coordenadas típicas de los métodos⁷⁸¹, el MRP en las líneas de fuga, frente al aprendizaje memoriativo, defiende al significativo, y frente al aprendizaje por recepción desarrolla la gama infinita del aprendizaje por descubrimiento

* * * *

Pero hablemos, si quiera con brevedad, de los medios. El MRP o algunos de sus miembros fueron muy dados a los excesos: la actitud incendiaria contra los libros de textos llegaba en ocasiones a su total extinción de las escuelas (ver *Entrevista* con Florencio, o la de Manolo Marrero)

El curriculum también se manifiesta en un repertorio de instrumentos: los medios o materiales curriculares. Había unas cuarenta personas reunidas bajo el porche de la casa de Andrés. Tuve que dar infinidad de vueltas en el coche hasta localizar el sitio exacto, aunque me lo habían explicado muy bien e incluso Charo Guimerá me había hecho un croquis. Ya había comenzado la reunión. Saludé silenciosamente con un gesto y me senté a escuchar. Era la reunión de final de curso del Colectivo Freinet. En un momento de la reunión alguien comentó: ¡Si hubiéramos seguido sacando libros con el de la escritura!⁷⁸² [Significativo con respecto a la mala conciencia por no plasmar por escrito sus experiencias]. Parece haber, en principio, una mayor fascinación por el poder de la escritura y de la lectura que por el poder de la imagen. En esa contienda entre la Galaxia Gutenberg y la Galaxia Lumière parece que el colectivo se

⁷⁸¹ Me refiero a la clasificación de Ausubel, Novak y Hanesian, en que muestran como el aprendizaje por recepción y por descubrimiento se encuentra en un continuo diferente al aprendizaje memoriativo o del significativo (ver J Torres, 1994: 45).

⁷⁸² Se referían a . Un hermoso libro que habían publicado en el año. Pensé en la obsesión de C. Freinet por crear útiles, instrumentos y técnicas para el trabajo diario del aula. Y en lo que contaba Elise Freinet que decía: «Nuestro movimiento pedagógico no gira en torno a ningún método, por excelente que sea. Nuestro objetivo no es el éxito de un método ni la difusión de un material, por perfecto que sea. Nuestra finalidad es la renovación y modernización de la Escuela popular, la eficiencia de nuestros esfuerzos, la revalorización del trabajo de los educadores en el seno de un pueblo consciente de su misión histórica... Todos juntos, con este mismo espíritu que nos ha valido el éxito que hoy registramos, organizaremos, construiremos la Escuela moderna popular francesa» (C. Freinet, 1972: 7). Esto lo decía en 1945, había terminado la Guerra, había terminado los campos de concentración de Vichy.

decanta por la primera⁷⁸³.

Los colectivos del Movimiento desarrollan entre sus actividades la elaboración de material escolar. Esta actividad no era gratuita: las escuelas no disponían de material para que se pudiera trabajar de manera activa con el alumnado; la oferta editorial era pobrísima; los libros de textos transmitían una ideología contra la que se estaba luchando... Toda una serie de factores coadyuvaron para que una de las líneas de actuación y muchos esfuerzos fueran en esa dirección.

Y entonces, a partir de ahí aparece la búsqueda de nuevos materiales curriculares. Y de nuevos materiales curriculares que tuvieran que ver con el entorno. Geográficos, históricos, biológicos, etc. Entonces aparece pues, tú dices se empiezan a potenciar las excursiones, las clases fuera del aula, las experiencias, los cambios de alumnos de un contexto a otro para hacer intercambio y conocer distintos tal, los cambios de materiales entre profesores, los intercambios de metodología etc. (Gonzalo, 355)

En ese momento es que notabas tu que había un gran vacío. No había material didáctico. Claro, el problema era que los medios que tenías también; me acuerdo, fue a base de ciclostil, con clichés de calentamiento ese. Que salían con una calidad pésima a la hora de reproducirlos. Pero bueno, eran... son dos o tres temas tengo que están ahí. Los tengo abajo en el colegio que abordan todo/... P. .../ Pero, ¿por qué la gente creía en la necesidad de hacer eso?. Porque... en la escuela no había nada de este tipo de cosas, o las ofertas editoriales... R. No la oferta editorial no tenía nada que ver con eso. Era totalmente ajena. Era una oferta uniformizante en general y sin tener nada que ver con el medio inmediato. El problema que nosotros nos planteamos era que teniendo que llevar adelante los programas oficiales, el cómo poder introducir, en qué curso convenía introducir, de la segunda etapa este tipo de asuntos. O sea, por ejemplo, si empezabas..., claro tenías a lo mejor una geografía universal, o tenías una historia que empezaba a abordar aspectos de prehistoria en sexto, historia moderna, a lo mejor, o historia antigua y media en séptimo, e historia ya casi contemporánea prácticamente, revolución industrial y planes (?) en octavo. Entonces era, dónde metemos la historia moderna, o la Prehistoria en Canarias y el salto a la Edad Moderna. Cómo meter en la enseñanza la geografía de Canarias. Osea, nos planteábamos el asunto de cómo, sin dejar de dar lo que nos podía parecer una exigencia que era el programa oficial con todo el contenido, el entroncar este asunto de introducir; Fundamentalmente era introducir

⁷⁸³ Esto no quiere decir que no haya habido una preocupación por el fenómeno, acentuado hasta la exacerbación en la actualidad, de la irrupción de la imagen. Desde la primera EVC se insistió en el tema de cine, en la utilización de medios audiovisuales en el aula, de la incidencia de la TV, de la utilización de las nuevas tecnologías, etc. Pero la tesis que prevalecía desde mi punto de vista es la que expresaba magistralmente Giovanni Sartori, "El hombre que lee, el hombre de la Galaxia Gutenberg, está constreñido a ser un animal mental; hombre que mira y nada más, es únicamente un animal ocular" (en F. Sabater, 1995). Seguramente esta situación está cambiando. Desde la creación del Colectivo *MAVIE*, siempre y cuando sepan y puedan introducir el debate, se puede generar otro tipo de conciencia (Ver *Apéndice 60*, donde se recoge el primer documento público del Colectivo). Pero en la actualidad, creo que es como lo describo.

contenidos. Después había algunos aspectos que ya se iniciaban en lo que era la reflexión, la investigación, un poco, de los chicos, en algunas cosas y tal. Pero, creo que fundamentalmente era que se acercaran al conocimiento de textos históricos, de reflexionar a través de ellos. En esos momentos lo que decíamos/hacíamos era el fenómeno de analizar el presente desde aquel momento, con textos de aquella época. Por ejemplo, un texto de... La isla era en Canarias, en la época de la conquista tenía 5.000 fuentes, ¿no? Entonces se comparaba un poco el proceso de aquel momento con lo que ocurre en estos ahora. Y elementos de ese tipo es lo que se introducía. P. Escúchame, ¿tuvieron vinculación ustedes con el colectivo Mahy? R. En Las Palmas lo que hicimos fue intercambiar materiales. Ellos nos pasaron materiales, bastantes. Porque ellos trabajaron más sistematizado con cuadernillos. Ellos elaboraban cuadernillos -yo también tenía los cuadernillos...- /... R. Pues entonces, ellos sí elaboraron... Cogieron otra línea de trabajo, distinta a la nuestra. Fueron fundamentalmente, de manera especial, se dedicaron más a la geografía -me parece-, algo a la historia también, pero más a la geografía. Nosotros nos dedicamos más a la historia. P. O sea, esos dos colectivos, la experiencia de los dos colectivos, ¿no te acuerdas, más o menos, cuántos años duró? R. La del primero duró... pues, un año y pico, la del primer colectivo de cine. Y la del segundo duró un poco más. Duró un par de años. En un principio estábamos trabajando sin mayores, digamos, sin otro tipo de criterios; de ponernos condiciones para trabajar en el colectivo. Ya posteriormente, aparecieron, en otra época, pues algunas intervenciones de alguna gente. El caso de Pedro Bejerano, y otros. Donde casi empezaron a plantear determinados condicionantes para estar en el colectivo, roles del trabajo y no se que más. O sea, aquello ya, al parecer... Bueno derivó en otros intereses, y yo creo que también la gente tenía otros distintos. Habíamos llegado a un techo. Habíamos elaborado unos materiales, los teníamos para la escuela, nos estaban sirviendo para la escuela, y no nos planteamos un planificación de más futuro. Después con el paso del tiempo, pues yo encontraba materiales que se han editado aquí que no...; unos cuadernillos que hay de Geografía, de Historia, que los editó Manolo y otra gente más de la Escuela de Magisterio de Las Palmas, en aquel momento. Que no aportaban nada mejor de lo que nosotros habíamos hecho realmente. Lo que pasa, que a nosotros nos faltó el que hubiera otros criterios y una dirección más clara del colectivo/... (Marrero, 317)

Tamonante nunca tuvo una política de publicación de materiales curriculares⁷⁸⁴. La función de los materiales elaborados por los colectivos tenía un carácter muy inmediato: eran materiales que circulaban en forma fotocopiada porque servían para el grupo que los utilizaba y para un círculo relativamente reducido de personas. Las razones de fondo de la inexistencia de esta política tiene también un componente estructural: la debilidad de la industria editorial de la Islas y la falta de iniciativas en

⁷⁸⁴ La única publicación regular de Tamonante hasta el año 1991, fue la Revista *Tahor*, que no podemos concebirla como un material curricular, si bien muchas de las experiencias y propuestas que en ella se hacen contienen los materiales y referencias para poder ser trasladadas al aula. Existen algunas publicaciones a imprenta hechas por colectivos que se recogen en el *Apéndice 21.*, pero tienen carácter esporádico. A partir del año 1993 se firma un acuerdo con el MEC para publicación de materiales, por parte de la Confederación, pero Tamonante no participa en esta iniciativa.

este terreno⁷⁸⁵. Así lo constata, por ejemplo Manolo Marrero:

Es que el medio en que nos encontrábamos era una cosa tan..., digamos, desprotegida en este aspecto, que ninguno, a parte, como no teníamos ningunas ambiciones de otro carácter, sino la de que te mejorara a ti el trabajo directo en la escuela, pues entonces, tampoco te planteabas otro tipo de cosas. Cosa que yo creo que en general, ha faltado a todo lo que se ha elaborado en Canarias. Que al no haber habido, industria editorial, o gente interesada en propiciar eso, tanto el colectivo TAMONANTE como, a lo mejor..., (Entrevista con M. Marrero,)

Yo creo que se han elaborado bastantes materiales, pero sin sistematizarse, sino así para... ir sirviendo para el trabajo diario y todas esas cosas. Mientras que yo creo que en otros lugares, por lo menos a mí me parecía cuando comparaba los trabajos que estábamos nosotros haciendo y cosas publicadas en Cataluña, el País Valencià, u otros lugares, no desmerecían en absoluto lo que nosotros hacíamos. (Entrevista con M. Marrero)

Uno de los rasgos de este tipo de material elaborado por el Movimiento era elaborado por los propios colectivos. Que no eran el resultado de un proceso de elaboración por especialistas o personas ajenas al propio colectivo. Se tenía una idea muy clara sobre la capacidad del propio colectivo para elaborar materiales y para seleccionar qué es lo que más les convenía. El propio proceso de elaboración formaba parte de un aprendizaje, era un medio de formación del colectivo, de autoafirmación de sus posibilidades profesionales. Con lo que se fomentaba la no dependencia y la autonomía del juicio profesional. Por otra parte el proceso era un proceso colectivo de creación y el resultado final era el fruto del debate y la discusión.

El material era producto de una reflexión, de discutir, de probar, de comprobar con los chicos, de ver si te había dado buen resultado o no. Porque además eso también lo hacíamos en el colectivo. Nosotros el sistema era. Nos marcábamos tiempo, nos marcábamos objetivos a conseguir, y nos distribuíamos el trabajo. Entonces, para llegar a una selección de textos, por ejemplo, de un tema como podía ser la sociedad esclavista, y a lo mejor, elegir 10 textos, pues habíamos desechado 40. Que los aportábamos alguien del colectivo. Osea, cada cual aportaba los de su parte, lo que se había dedicado a buscar. Entonces, llegábamos allí, poníamos sobre la mesa los

⁷⁸⁵ Hay, de todas maneras excepciones. El Colectivo de Tamonante, Harimaguada ha conseguido que el MEC publique sus materiales haciendo un fuerte inversión. Mari Bolaños dice al respecto: "Van a editar nuestro material ¿Tú no lo sabes? P. No, no, no R. (B) Si, cuarenta millones invierten. Todo el Material de HARIMAGUADA lo coedita el MEC. P. Pero y eso qué, ¿lo han negociado con ustedes? R. (B) Con la Consejería. Porque el material se hizo desde dentro, las carpetas. Nosotros teníamos las carpetas didácticas. Y nos llaman a cada momento para reuniones con asesores. E incluso le han propuesto a Europa, a los países latinos, y los países latinos han mostrado super interés y quieren los dos próximos años coordinar alguna experiencia con todos los países latinos desde Madrid, dicen ellos, y los de Madrid quieren que nosotros estemos también". (Bolaños, 472)

textos, y entre todos seleccionábamos los que más oportunos nos parecían. Y allí en el mismo colectivo, muchas de las veces, pues elaborábamos las cuestiones en torno a los textos. (Marrero, 390)

Se decretó la guerra a los libros de texto y se el Movimiento ingresó ingenuamente en el reino de la gelatina y de la vietnamita⁷⁸⁶. Sin duda el resultado era en muchos sentidos desastroso, pero tenía el encanto de lo artesanal, de lo fabricado por las propias manos, de la libertad. ¡La libertad de prensa! tantos años negada...

Sí, la ruptura fue allí. Y los libros de texto. Yo creo que es importante en esa época también. Que también hay que decir, que a lo mejor se llegó a caer, hasta en el otro extremo, ¿no? De abandonar totalmente el libro de texto. Pero era una ruptura con todo aquello que parecía que era impuesto. Había unos contenidos, y había unos libros a seguir, pero nosotros entendíamos que no daban respuesta al lugar donde estaba escuela, que era Canarias, y por tanto, teníamos que adaptarlos a la realidad de Canarias. (Roger, 188)

El apego al libro de texto es una denuncia constante, así como el papel jugado por las editoriales y sus fuertes contenidos homogeneizadores.

Pero en general, en la escuela, lo que yo he vivido con la serie de compañeros y compañeras, es un apego muy grande al libro de texto. Entonces, a medida que ha ido pasando el tiempo, yo creo que la gente ha ido rompiendo con eso. Pero el juego de las editoriales, ha sido muy significativo. Cada vez sacan unos libros mucho más atractivos. Que es muy difícil que con una fotocopidora, o con la gelatina que también utilizamos muchísimo en la escuela, o hacerte un método de lectoescritura, que también pasé por ese proceso. (Roger, 204)

Fabricándotelo [los materiales para enseñar a leer y escribir] con una serie de materiales; tenías muchos y refundías. Y decías, a mí me interesa coger esto, esto, y esto. Entonces teníamos la gelatina en la clase, entonces, los niños se hacían su hoja, y toda esa historia, no. Entonces, yo creo que las editoriales han hecho un juego, de sacar materiales atractivos, que atraen al profesorado a utilizarlo. Yo me sitúo en un punto intermedio entre eso. Yo creo que hay materiales buenos, que hacen las editoriales, que hay que seleccionarlos. Y que no nos podemos quedar sólo en eso, sino que completarlo con el trabajo que; la deficiencia que encontramos. Y yo creo que tenemos que ser críticos con los materiales que se nos presenta. Cualquier material, por muy bueno que nos digan que es, tenemos que ser críticos

⁷⁸⁶ La gelatina era un artilugio de fabricación casera que funcionaba como una imprentilla de estampación. Todos conocíamos la fórmula a base de glicerina y cola de pescado que al solidificarse dentro de una bandeja permitía utilizar clichés que estampaban el contenido de lo que se quería trabajar en clase y sacar una media de treinta copias o más. Era utilizada por los alumnos lo que suponía un estímulo enorme a su creatividad y a su laboriosidad. La vietnamita, de uso más restringido, era un sustituto de la multicopista, también de fabricación casera y que mediante la utilización de clichés de parafina permitía reproducir textos y dibujos.

y analizar hasta donde ese material me sirve, y qué es lo que falta para completar. (Roger, 213)

La utilización masiva del libro de texto como soporte para la enseñanza no es gratuito, se basa en la propia naturaleza de la labor docente, en la estructura del puesto de trabajo, en las consecuencias psicológicas que estos elementos tienen sobre las personas que se dedican a la enseñanza.

La escuela es lugar de agobio. Un lugar donde las relaciones entre el alumnado, el profesorado, el mismo profesorado, entre el alumnado en sí, el entorno; lo que tiene fuera, yo creo que agobia al trabajador y a la trabajadora del centro. Y no da posibilidades de reflexión, de pensar, y como las cinco horas pasan, hace falta trabajar al día siguiente, y es mejor tener algo que soporte lo que voy a hacer mañana. Porque es muy duro para la mayoría de la gente, llegar al aula, y tener que improvisar. Yo estoy en contra de improvisar por improvisar. A lo mejor un día se puede improvisar, pero sí, que si tienes que apoyarte con el libro de texto, pues que se puede. Pero yo creo, que en general, o no se va a poder resolver, el que sea el libro de texto una comodidad. Debe ser una comodidad, ampliándolo. Con cuestiones de reflexión y de análisis de ese material. Pero para mí, en la realidad hoy, si se utiliza excesivamente el libro de texto. (Roger,)

Los materiales se entienden como un apoyo no sólo al trabajo del profesorado en el aula, sino como un apoyo a la autoformación del profesorado. Esta sería una nueva vía de trabajo. Elaborar materiales y proceder a su difusión masiva. Ya el destinatario no es el propio Colectivo en el que se trabaja. El destinatario se convierte en alguien anónimo con el que se tienen pocos o ningún contacto. Digamos que el colectivo que elabora estos materiales se enfrenta a toda una serie de interrogantes y de retos. Por lo menos esa es la experiencia del Colectivo Harimaguada. La experiencia de este Colectivo es peculiar, en el sentido que no se ajusta al estandar de los que han dado los colectivos típicos de Tamonante⁷⁸⁷. La elaboración, presentación de los mate

⁷⁸⁷ Hasta tal punto esto es así que trabajan como un Programa dentro de la Administración, pero con total autonomía. Esto ha ocurrido así desde el año 1983 (?). De la complejidad de las tareas que abordan da testimonio el siguiente texto: "P. ...Ahora mismo ¿cuántos colectivos tienen? R. (B) Es que nosotros hemos pasado por distintas fases. En estos dos últimos años hemos estado en un fase de generalización que ha sido de sensibilización y de difusión de los materiales. A raíz de ahí lo que hemos intentado es pactar necesidades para entonces volver un poco a ver, bueno, cómo va a ser la extensión. Y entonces hemos visto distintas vías. La reorganización en cuanto a la normativa. Pues desde lo que era su inclusión hasta ahora en el desarrollo, posibilidades de optativas, en que en la frecuentación estén recogidos, en que haya ehhhh, los materiales estén siempre presentes, en que en la elección de..., en la aprobación de los materiales a las editoriales hayan criterios no sexistas, toda esa serie de aspectos ¿no?. Que fuera les tengamos que decir nosotros a la Administración porque si no, desde luego no se le ocurre. en lo que puede ser la sensibilización general del profesorado, pues que tipo de acciones podemos seguir haciendo; y en lo que es la formación, que nosotros estamos optando por tener

riales es una labor sumamente laboriosa y cuidada para el Colectivo y les plantea todo un mundo de problemas nuevos que es necesario investigar:

(J) Un hecho importante, por ejemplo, es que con los materiales de educación sexual que se han repartido en todos los centros de canarias (infantil, primaria, secundaria) entonces, ya vemos como que los materiales han sido un apoyo y falta formación. Pero, por ejemplo, incluso hemos intentado que los materiales tuvieran un modelo, en unas fichas, en los dibujos, coeducativos, en el lenguaje, en el tipo de actividades, las menos son las expositivas, son casi todas actividades de pregunta, investigo, reflexionamos, debatimos, salgo al entorno, terminamos y vamos a discutir lo que hemos aprendido fuera. Que pueden ser un elemento de apoyo. De hecho, nos están llegando informes de centros. Para nosotros sería interesante hacer una investigación de cómo se está usando el material en la propia práctica. Pero nos están llegando investigaciones, de que bastantes personas, sobre todo desde ética que es donde más se está usando el material, que están usando ese material y que están, bueno, frente a antes, que no tenían una respuesta por ahí cerca, y que le está sirviendo como herramienta de apoyo. En el momento actual, nosotros también nos planteamos, una fase de experimentación en un momento en que no había innovación, que de innovación solo hablaban algunos colectivos y era una situación rara, porque la educación sexual no estaba en el curriculum, no tenía el reconocimiento que tiene hoy en día, y entonces era luchar con la inspección, con los padres, no estaba en los programas. Ahora nos encontramos con una situación distinta. La educación sexual está en el curriculum. Es legal. Es obligatoria. Es parte de la formación integral. Nos encontramos también en una situación de que innovación ya no hablamos unos cuantos, sino que habla todo el mundo. Entonces, la propuesta que estamos pensando, de lo que puede ser discusión, porque el programa no se puede mantener toda la vida, porque conseguir la generalización de los datos de la educación sexual es imposible. Vamos en muchos años. La idea nuestra va, por un lado, crear los recursos humanos y materiales. Que los asesores de CEP estén formados. Que en las universidades que son centros de formación exista ya, desde la formación inicial la formación en educación sexual. Por ejemplo, en la Escuela de Magisterio de Las Palmas hay una asignatura de didáctica de la sexualidad. (Bolaños, 571)

colectivos vinculados a nosotros directamente. Que estos dos años no los hemos tenido. Entonces, cara al curso que viene, éste curso dinamizador que yo te decía. Y un poco, lo queremos establecer otra vez dentro de lo que es empezar por lo que es el cambio educativo y desde allí llegar un poco a concretar, ya en el terreno de la educación afectivo sexual, que cosas podemos hacer. Tenemos la idea de para el curso que viene tener cuarenta colectivos en educación sexual y cuarenta en coeducación directamente llevados por nosotros. Que puedan, otra vez, enriquecer y dar, un poco, una visión de... (Bolaños, ?)"

2. *El oficio de enseñar*

Las circunstancias son cambiadas por las personas y el propio educador necesita ser educado.

K. Marx, *III Tesis sobre Feuerbach*, 1845

Me disponía a penetrar, siquiera, en el umbral de una pirueta. Como si pudiera contemplar al manzano morder su propia pulpa: ellos, los miembros del grupo, empezaban a hablar de sí mismos y del resto de sus congéneres. ¿Qué es ser maestra o maestro? Una cuestión de ontología profesional.

El profesorado es *el* tema omnipresente del grupo. Está en el trasiego de cuantas cosas dice o hace el colectivo, no en vano ellos mismos son también miembros de esa especie. Tema ubicuo, presencia recurrente y obsesiva saturada de epítetos, valoraciones, urgencias y pronósticos: «El profesorado no considera que son ellos los motores del cambio —me confesaba Chema, en una ocasión—. Sus condiciones de trabajo, su falta de tiempo para organizarse, para pensar, para intercambiar información, es totalmente escasa. La pérdida, digamos, de importancia en el papel social del maestro, del profesor, yo creo que es bastante evidente». Lo decía consciente de esa especie de marginalidad del estatus profesional del profesorado, cuando ahora ha desaparecido la retórica vocacionalista. Y continuaba: «El profesor no es un personaje clave como era en otro tipo de sociedad. La sociedad tiene otros recursos para transmitir los modelos que a la sociedad le interesa». Juan Méndez acertaba en la ubicación del MRP como un instrumento para la toma de conciencia activa del profesorado, «Tamonante sirvió para que los maestros de Canarias reflexionaran sobre el hecho de que la renovación la tenían que hacer ellos mismos». El profesorado se convertía en una referen-

cia necesaria, en la clave del arco, en el factor que podría hacer cambiar la situación de postración, falsas concepciones, conciencias erráticas, prácticas anacrónicas y conservadoras. El profesorado debería ser el protagonista, el MRP un instrumento para esa conmoción de las conciencias. Agapito, me dijo en una ocasión que «los profesores o el sector de profesores que apoya a Tamonante, bajo mi punto de vista son los más comprometidos dentro de la educación, los más comprometidos con la escuela, con el cambio, con las metodologías nuevas, con el trabajo también. Aquellos que en el 79 corrian delante de la policía han seguido corriendo en la cabeza de la renovación pedagógica». La figura del profesorado se constituía, a su vez, en un sujeto colectivo «no podía el profesor hacerlo solo en su aula —decía enfáticamente María—, sino que tenía que hacerlo con otros compañeros para investigar sobre esto, hacer la práctica en la escuela, volver otra vez a reflexionar sobre su práctica y hacerlo conjuntamente». La acción del profesorado debe expandirse a la totalidad del sistema educativo y simultáneamente focalizarse en los aspectos más próximos, como la selección de contenidos, el tipo de materiales que utiliza o la necesidad de transformar su papel dentro del aula. Carmen por ejemplo, proponía que «el docente que está en el aula debe situar los contenidos que tiene que seleccionar, dando respuesta a los intereses del alumnado, también, a los intereses desde su visión ideológica y social, de la escuela, y del entorno en que está la escuela» o el «tener unos materiales cerrados no puede hacer independiente al profesorado». A la vez constata con cierta amargura que «se sigue reafirmando el profesorado como elemento de poder dentro del aula». El modo en que el MRP se aproxima a los docentes ha supuesto un esfuerzo por comprender su propia perspectiva de los problemas «nosotros nos atenemos más a las necesidades del profesorado», agregaba Isabel, significando el tipo de estrategia empática empleada por el MRP.

En general el colectivo echa una mirada benevolente, desde la simpatía sobre sus congéneres, nunca los maltrata demasiado. En el caso de censurarlos lo hace sin acrimonia. En ningún momento oí hablar de ellos con desprecio o suficiencia. Así, pues, tropiezo con la figura del profesorado en cualquiera de las direcciones en la que fijo la mirada. A medida que transito en la vida del colectivo, mis pasos me llevan a reuniones donde sólo hay profesores y profesoras, donde se habla de sus problemas, de las circunstancias que envuelven su vida, de acontecimientos que directa o indirectamente tienen que ver con sus tareas, con su trabajo. Desde el inicio hasta su conclusión, ha sido éste un tránsito sobresaturado por su presencia.

A través de esta maraña de contactos y de la lectura de las cosas que escriben, me fui dando cuenta de que la figura del profesorado ha constituido, inevitablemente, una de las reflexiones centrales del Movimiento, ya sea de forma explícita, hablando de su formación, de su estatus social, de su autonomía, de lo que pueden ser los elementos constitutivos de la profesionalidad, o de una nueva profesionalidad, ya sea de

forma indirecta atendiendo a las condiciones contextuales en las que se desarrolla su trabajo, a través de las demandas que se deducen de sus concepciones curriculares o las tienen sobre el cambio educativo. El Movimiento, para sostener su discurso, recurre de una u otra forma al tema del profesorado, utilizando a modo de vasos comunicantes las cuestiones educativas, necesariamente conectadas y difícilmente separables unas de otras. No podía ser de otra manera. El Movimiento no es sólo que esté constituido por profesores y profesoras, es que es una organización inventada por ellos, sus acciones van dirigidas básicamente al profesorado y su discurso pretende tener como interlocutor, en primera instancia, al propio profesorado. Aparentemente, parecería una especie de comunidad tautológica, una tribu autocomplaciente, ensimismada, *autofágica*. Rápidamente vemos que no. Que sólo es un momento, para coger fuerzas y salir fuera. Que incluso ha habido períodos de irreflexión sobre su propia profesionalidad.

Intuyo dos visiones distintas —que no excluyentes— de la escuela. Para esquematizarlas diría que una ve la escuela como un mundo en sí mismo compuesto por un entramado de relaciones complejas basado en el intercambio simbólico de significados que forman la cultura del centro, cultura que hay que transformar, relaciones que hay que mejorar. La transformación es un viaje infinito hacia el interior de la propia escuela. Otra, que asumiendo esa visión, entiende que lo esencial de ser profesor o profesora está en cuestionar ese entramado y sus relaciones con el exterior, que también se cuestiona. Sería una visión más sociológica y política de la misma. La posición del Movimiento oscila así entre la consideración de la escuela como un microcosmos social donde el profesorado debe jugar un papel profesional activo y la consideración más comprometida que mira al profesorado como una pieza clave capaz de interrogar y cuestionar lo esencial de la escolaridad y las condiciones sociales que la producen⁷⁸⁸. El profesorado como un agente comprometido socialmente. Adelantando alguna conclusión diría que el discurso del movimiento, en las metas que se propone, prevalece la segunda concepción de la escolaridad y de la profesionalidad, mientras que en la práctica del Movimiento prima una concepción semiampliada de la escolarización

⁷⁸⁸ Es éste un indicio sobre el que voy acumulando información. Me da la impresión de que no es una peculiaridad insular. En el III Congreso Estatal de MRPs que se celebró en Málaga pude presenciar y participar en el debate sobre el carácter movimentista de los MRPs. Había una posición que defendía la necesidad de tender puentes, de que los movimientos sociales tuvieran presencia en los MRP y que los MRPs la tuvieran en los movimientos sociales. Y había otra que defendía la necesidad de transformar el campo local como prioridad absoluta. Y que el campo local se concretaba, para nosotros, en la escuela. Frente a la postura a favor de crear redes no centradas en lo educativo, sino en la reconstrucción de formas alternativas de acción y pensamiento social, el viaje regenerador hacia el núcleo de la escuela.

que centra sus esfuerzos en la reconstrucción de una cultura escolar renovada⁷⁸⁹. En el transcurso del trabajo he aprendido a no precipitarme demasiado por llegar a conclusiones contundentes. Ésta podría ser una ocasión para poner en práctica ese principio.

Pero ¿cómo vivían la propia profesión los miembros del Movimiento? ¿Sobre qué bases proyectaban el discurso sobre la profesionalidad?

Origen: "la momoire longe"

Estos profesores y profesoras a los que me enfrento —pacíficamente—, me vienen siempre con *historias*. Traen una larga ristra de cosas vividas a sus espaldas. Algunas cosas conocidos por mí y otras, desveladas por ellos mismos. Historias de compromiso con la escuela, de militancias políticas pasadas y actuales, de compromiso social previo. Casi todos tenían ese tipo de experiencia anterior a su entrada en el MRP⁷⁹⁰.

Tanto las personas entrevistadas, muchas de las cuales se mantenían en activo en los escenarios en los que me moví, como el resto, pertenecían a esa franja más comprometida del Movimiento. Franja que no puede representar ni a la totalidad de

⁷⁸⁹ La distinción divulgada por L. Stenhouse, sobre la diferencia entre profesionalidad restringida y profesionalidad ampliada era una de esas distinciones que te sirven para salir de un apuro. Era una distinción útil. Stenhouse (1984), la recoge de Hoyle (1972), para caracterizar la actividad laboral de los profesores como una actividad profesional, entre "profesionalidad amplia y restringida". Para Hoyle la profesionalidad del profesor es restringida y se caracterizaría por: Elevado nivel de competencia en el aula; está concentrado en el niño (o bien, a veces en la materia); Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar niños; obtiene satisfacción en sus relaciones personales con los alumnos; evalúa al rendimiento según sus propias percepciones de lo cambios; producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos; asiste a cursillos de índole práctico. Como profesionalidad ampliada el profesor tendría las siguientes características: considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad. Participa en una serie amplia de actividades profesionales. Ej. paneles sobre temas, centros de profesores, conferencias, etc; Se preocupa por conjugar la teoría con la práctica. Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del curriculum y algún modo de evaluación. (Hoyle, 1972, en Stenhouse, 1984, 195-196).

⁷⁹⁰ Eso me alegraba, claro. Redimía mi pasado y el de mucha gente que aún creía en la posibilidad del desarrollo de un pensamiento solidario. Los MRPs —había oído recientemente decir a alguien— son los restos de todas las izquierdas. ¿Cabía aún la posibilidad de crear ese espacio unitario? ¿eran ya, *in nuce*, los MRPs ese lugar?

las personas que del Movimiento, ni mucho menos, al resto del profesorado. Se trata pues de un conjunto de personajes que representaban —o representaron— la parte más, digamos, comprometida del MRP en Canarias y que puede dar el tono de lo que el Movimiento quería hacer y ser. Representaban las vivencias y visiones desde ese compromiso con su trabajo y en cierta medida, también, podían representar el *ethos* del conjunto del profesorado progresista. Esta podía ser su virtualidad y su sesgo⁷⁹¹. Entre ellos se dieron varias constantes dignas de mención: la primera es que cuando entraron en el Movimiento traían consigo, otras militancias, casi todos un bagaje de militancia antifranquista en distintos frentes —¿se puede decir frentes, todavía, o está en desuso?—, y por lo tanto, traían el compromiso previo con ideas políticas y educativas⁷⁹².

Vinieron a las Escuelas de Verano de la militancia en partidos políticos o movimientos sociales de izquierdas⁷⁹³: del Partido Comunista de España (PCE) que entonces era el gran proveedor de activistas. Pero también de organizaciones menores, del Partido del Trabajo de España (PTE), de la Liga Comunista Revolucionaria - (LCR), de la Organización Revolucionaria de los Trabajadores (ORT), de la Oposición de Izquierdas (OPI); procedían del movimiento estudiantil (Manolo, Raúl)⁷⁹⁴; de

⁷⁹¹ Se trata pues de un sector determinado, como he explicado en el Capítulo 2, al hablar de la selección de participantes y de escenarios, con el que he compartido largos ratos de conversación, reuniones y debates.

⁷⁹² También se notaban los resabios: hábitos conspiratorios, confusión entre la práctica y la retórica, el culto al debate, las salidas estratégicas por elevación, etcétera.

⁷⁹³ Así lo cuenta, por ejemplo, Anselmo: «El primer contacto fue en la I EVC. Yo en aquella época aún era estudiante de Geografía e Historia, pero como militaba en un partido que había en aquella época, el PT, y nos dedicábamos especialmente a los temas educativos. En esa época uno de los dirigentes del PT había publicado dos libros. Uno sobre el Movimiento estudiantil y otro sobre los problemas educativos en general, -se llamaba Enrique Palazuelos- en una editorial que tenía el partido, creo que se llamaba Editorial Crítica, por ahí tengo los libros. Una de las consignas que teníamos era contactar con los estudiantes progresistas y de hecho participé en la I EVC con un stand de libros, de vendedor de libros» (*Entrevista con Anselmo*).

⁷⁹⁴ Aquí aparecen nombres vinculados a los orígenes del Movimiento de Maestros y de las Escuelas de Verano: Manuel Marrero, Chicha, Bernardino Ruiz, Humberto Ramos, Feluça, Marino Alduán, Emilio, Antonio Cabrera, Manuel Fernández, Paco Luis Lemes, Juanjo Mendoza. Así lo cuenta M. Marrero: "hubo un núcleo de gente que desde el año 71/72 estábamos participando en el *movimiento estudiantil*, en la Escuela de Magisterio. Es decir, que éramos delegados de grupo, delegados de escuela, etc. Por ejemplo, en segundo estuvo de delegado de escuela, cuando estábamos en segundo, estuvo Manolo Fernández y en tercero, el delegado de escuela fui yo. Entonces, fue un núcleo de gente donde podía estar, el Chicha, Antonio Cabrera, Paco Luis Lesmes, Nino estuvo un tiempo aquí, el primero y segundo año,... O sea gente que después estuvo en torno al núcleo fundador de la Escuela de Verano, o del propio STEC. O sea, el Movimiento de Maestros, ¿no?." (*Entrevista con M. Marrero*).

movimientos cristianos obreros, de partidos locales como el Partido de Unificación Comunista de Canarias (PUCC) y la Organización Socialista Autogestionaria de Canarias (OSAC)⁷⁹⁵. Militancias que se superponían a la del Movimiento de Maestros o de PNNs y que imprimía un tipo comportamiento especial en el MRP y el MRP producía un efecto sobre el tipo de presencia⁷⁹⁶. Estar en las Escuelas de Verano, no era lo mismo que estar en un partido, era una doble militancia asumida voluntariamente, en un contexto mestizo. Juanjo, por ejemplo, comentaba:

—Sí, sí, sí, sí. Lo que pasa que era gente... Vamos a ver, era gente, probablemente, y sobre todo por el estilo de documentos que salieron. El primer documento aquel por la Escuela Pública Popular y Canaria. Tenían un componente, probablemente un poco diferente a lo que era el movimiento sindical o presindical. Porque había un referente político mucho más amplio que el estrictamente sindical. Concretamente, en esa primera Escuela de Verano, se discutió, públicamente, sobre la necesidad del referente de la cultura canaria. [...]había otro componente, que era el propio componente pedagógico, la discusión pedagógica de la investigación científico didáctica, la importancia del contexto, la importancia del medio, todo lo que es el ámbito de los primeros pasos del movimiento de innovación, aquí en Canarias. (Entrevista con Juanjo)

Calificando de "rearme autónomo" el rasgo diferencial de aquellas personas que se integraban en el Movimiento, alude a la preocupación por la renovación de la

⁷⁹⁵ Así por ejemplo, Juanjo narra la creación de esta organización y la confluencia y contactos de otros sectores: "Organización Socialista Autogestionaria Canaria. Esa organización; de esa organización, empezó a formar parte los mismos núcleos que habíamos formado parte de las plataformas cristianas y demás, y gente que íbamos adhiriendo, de las asambleas de facultad, de las asambleas de escuela. De la Escuela de Magisterio se nutrió bastante gente, porque había un núcleo importante allí, en la Escuela de Magisterio. Y se fue montando la OSAC. Entonces, la OSAC, enseguida fue..., esto. Porque antes de montar la OSAC, aquí había bastantes contactos frecuentes, entre los miembros de movimiento cristiano, éste, con líderes de diferentes sectores comunistas, sobre todo el PCE. Había mucha vinculación con gente del PCE, y mucha relación de amistad, y de participación en órganos del Movimiento Estudiantil en aquella época. La Relación con Mianolo Medina, líder del PCE, en aquel momento. (Entrevista con Juanjo Mendoza).

⁷⁹⁶ Resulta cuando menos curioso constatar la ausencia de miembros del PSOE —que con posterioridad se llamaría en Canarias PSC—, en el grupo más dinámico de las EVC. Hecho que sin duda contrasta con otras tradiciones, como la catalana, o la madrileña y que se debe, seguramente, a la escasa implantación que tenía ese partido entre los enseñantes durante la transición. Así lo explicaba, Francisco Déniz, como se vio de manera extensa en el Capítulo II. Tampoco hubo presencia notoria del PSP, que se nutría básicamente de profesorado de Medias y de Universidad y que un tanto en tono de chanza se le denominaba *Partido Socialista de los Profesores*. Sin embargo, durante las primeras Escuelas de Verano sí aparece, entre la nómina de ponentes, personas vinculadas a esos partidos que posteriormente han ocupado cargos de cierta relevancia en la vida del Partido Socialista y en la vida política local (Ver Apéndice 16).

enseñanza. Rasgo que, según él, diferenciaba a los sindicalistas puros o a los políticos puros. De todas formas esto habría que relativizarlo. Miguel Vilas, por ejemplo, me decía que aquellas reuniones masivas de maestros que se propiciaban en las EVC servían de lenitivo a la necesidad de "público" de los diminutos *partidos de masas* y las utilizaban para prolongadas discusiones estratégicas, que la gente aguantaban estoicamente. Discusiones que reproducían la lucha interpartidista pero que también en ocasiones provocaban efectos centrífugos y la consiguiente paulatina huida de la gente hacia los bares colindantes (Diario, 20/9/95)⁷⁹⁷. Sea como fuere, el hecho de la militancia paralela y anterior, estaba presente en el MRP. Esto es, precisamente, lo que me interesaba señalar. El recuerdo de estas circunstancias era una memoria fresca, recordada con soltura, con todo lujo de detalles, nombres, siglas, luchas. Algún lapsus, también, algún titubeo. Pero lo que me llamaba la atención fue la latencia y el gusto por contar ese pasado. Con una cierta complacencia, con orgullo.

Creo que aparte de lo que puede ser el componente antifascista, o antidictadura que tenía el movimiento, era un movimiento que abogaba por el, diríamos, el rearme autónomo. Es decir, nosotros que apostábamos más por dotarnos de principios y de componentes ideológicos, que nos fortalecieran como movimiento; que nos identificaran como maestros. O sea, había componentes más de carácter profesional. Unos principios didácticos, más o menos comunes, muy paidocentristas, centrados en el niño, centrados en la escuela alternativa, la escuela Freinet, la escuela más volcada hacia la vida y demás. Y era, yo creo que era ese norte más de autonomía ideológica, lo que nos identificaba, más que como un componente de oposición permanente. Date cuenta que el movimiento nace en plena transición, y no había todavía confianza, por parte de las estructuras de poder hacia ese tipo de actividades. (Entrevista con Juanjo)⁷⁹⁸

⁷⁹⁷ Por esas fechas ya había abandonado el campo y mi encuentro con Miguel fue casual. El trataba de encontrar a los miembros del Colectivo MAVIE, que tenían una reunión ese día. Luego de este encuentro informal escribí en el *Diario*: «Mientras estaba recomponiendo textos en el despacho, aparece Miguel Vilas. Tenemos una conversación pausada como es él. Con esa media sonrisa dormilona me sugiere cosas sobre lo que fue el debate político dentro de las Escuelas de Verano. Para él "el fenómeno" del sindicalismo y el del MRP Tamonante en Canarias constituyen fenómenos peculiares. Eran algo más que organizaciones reivindicativas o meramente pedagógicas, en sentido restringido. La gente iba a esas plataformas a debatir, a tratar de convencer de cuestiones políticas quizá por la ausencia o el raquitismo de las organizaciones o quizá, argumenta, por la necesidad de "decir". En aquellos momentos se enfrentaron dos posiciones dentro de la izquierda nacionalista: el nacionalismo autodeterminista y el que defendía la visión colonial de Canarias como situación de partida. En este debate tuvo que ver la ruptura de Pueblo Canario Unido por parte de sectores ligados al MPAIAC» (*Diario*, 20/9/95).

⁷⁹⁸ Con Fernando, por ejemplo, mantuve la siguiente conversación: «—¿Tú estuviste en el Movimiento de Maestros? —Claro, porque yo provenía del sindicato... Yo originariamente militaba en... ¿cómo se llamaba?, la CSUT, Confederación de Sindicatos Unitarios de Trabajadores. Pero, justo cuando yo empecé a militar en ese sindicato, se empieza, ya con la democracia, que fue en el 76; es cuando muere Franco ¿no? —En el 75

Un sector que aporta militancia a distintos movimientos sociales, como es conocido, es el movimiento cristiano de base, sector que se incorpora a la lucha anti-franquista, y que en el caso de los Movimientos de Renovación deja sentir su presencia de manera clara⁷⁹⁹:

Entonces aquí nos seguimos viendo la pequeña comunidad de Cristianos por el Socialismo, ya me metí yo por ahí, y entonces, ya nos veíamos Víctor Díaz, Domingo Pérez, Juanjo, Antonio, Rosendo, y unido también a Paco Almeida, Carmencita Eugenio Bautista⁸⁰⁰, en fin... Fueron unos años muy fuertes [...]. Tuve que iniciar un nuevo proceso. Y en la iniciación de es proceso entra mi vocación más crítica con el tema de la enseñanza. Que es cuando intervengo en el Movimiento de Maestros. (Entrevista con Andrés, 52)

Mientras desgranaban su historia, aparecía la retahíla de nombres y más nombres. Historias de intrincadas relaciones, de militancia y compañerismo. Una historia que muestra la densidad de relaciones y los lazos, seguramente debida a la proximidad física de los agentes, a lo limitado del espacio geográfico en que nos movemos los canarios. Este factor relacional que Citron (1982) denominara *memoire longe*, conforma un peculiar pliegue en el MRP que tiene que ver con el conocimiento de personas.

muere Franco. —Bueno, en el 76 es cuando se empiezan a legalizar, me parece ya, los sindicatos, ¿no? —A mi me parece que tarda más, ¿eh? —Tarda más. Bueno, por esas fechas, o 77-78, recuerdo que empiezo a asistir a las primeras reuniones que se convocan, entonces con SUATENE que era el sindicato mayoritario en privada, y los sindicatos de la enseñanza pública. Y es mi primera vinculación con el movimiento sindical, de una manera formal, como militante. Después milité una etapa en el Sindicato Obrero Canario. —Pero tú venías de la oposición anti-franquista. —Yo venía de CSUT, claro. Yo militaba en el Partido del Trabajo de España. La CSUT, era el sindicato que de alguna manera coordinaba el Partido del Trabajo, y con la democracia se intentan unificar los sindicatos de trabajadores. Y, ya te digo, militaba en el Sindicato Obrero Canario, porque la CSUT, se integró en el SOC. Pero posteriormente al SOC, por lo menos, la Federación de Enseñanza, se integró en el STEC. Con lo cual a través del STEC, me vinculo directamente, a través de compañeras y compañeros, que militaban, también en ese sindicato, a los Movimientos de Renovación Pedagógica» (Entrevista con Fernando).

⁷⁹⁹ Santiago Esteban Frades en su tesis doctoral sobre la historia del Concejo Educativo, el MRP de Castilla-León, dice refiriéndose a este tema lo siguiente: "Presencia de los militantes en todos los lugares que había "movida social": Sindicatos clandestinos, Asociaciones de Vecinos, Ateneos, y por supuesto, movimientos de enseñantes y de renovación pedagógica. De ahí que militantes de HOAC y ZYX, se encuentren en las Alternativas de Enseñanza, en los movimientos de enseñantes, en el MCEP, en los Sindicatos progresistas, en los MRPs".

⁸⁰⁰ Víctor Díaz es, en la actualidad, Consejero de Empleo y Servicios Sociales del Gobierno de Canarias y pertenece a ICAN; Juanjo, Carmencita y Antonio son miembros del MRP; Rosendo Reboso, fue Director General de Universidades y ocupa ahora un alto cargo y Paco Almeida es profesor de filosofía en la Universidad de La Laguna y asesor del Consejo de Educación, José Mendoza. A su vez José Mendoza Cabrera fue en su momento miembro del Colectivo Mahey del MRP Tamonante.

Esa *memoria extensa* tiene que ver con un tipo de saber, también peculiar, sobre las relaciones: Es saber con quién se cuenta, con quién no, quiénes están, quines entran, quiénes salen; dónde estaban todos y cada uno, su ubicación ideológica, lo que se puede esperar, etc. Es memoria sobre historias personales, la constatación de un saber no escrito sobre las relaciones entre las personas; incluso la saturación de personas que se ven en todos sitios. Esta *memoria larga*, se muestra aquí como conocimiento y recuerdo de los amigos y amigas, compañeros, fratria⁸⁰¹. Es una dimensión característica, sin duda, del tipo de personas con las que más me relacioné. Introduce también un elemento que "humaniza" la forma en la que se accede y se está en grupo. También separa, segrega. El extraño percibe que no es del *círculo*⁸⁰².

Los testimonios fluían manteniendo la constante del compromiso previo (Ver *Apéndice 61: Testimonios de militancias previas*). Son historias cargadas de siglas otrora emblemáticas para la izquierda radical. Pequeños partidos clandestinos que hicieron de la lucha antifranquista un elemento clave de su estrategia y de la enseñanza y del trabajo con los enseñantes, parte de su trabajo para transformar la realidad social y política de un país devastado por la Dictadura⁸⁰³. Mari Bolaños, por ejemplo

⁸⁰¹ Hablo de esto aquí, no porque la militancia política previa de los miembros genera automáticamente este tipo de *tejido*. Sino que al hilo de la rememoración de nombres y personas, me ha parecido oportuno recordarlo. Realmente su ubicación formal estaría en el siguiente apartado, *Recorrido interior*.

⁸⁰² Así me lo manifestaron Juan Méndez, Raúl y Carlos Bethencourt en las entrevistas que les hice. Viqui, también me comentó algo parecido en los inicios de mi estancia en el campo. Estas sensación no tenía nada que ver con una actitud consciente de rechazo por parte del colectivo, sino que más bien era una especie de consecuencia perversa del grado de entendimiento, colaboración y apoyo mutuo generado en una prolongada experiencia. La persona extraña al grupo es ajena a ese clima y desconoce los antecedentes y los vínculos sobre los que funciona el colectivo al que se aproxima, lo que acentúa su sensación de ser extraño, de molestar, etc. En alguna ocasión escuche que los colectivos de Tamonante eran "grupos cerrados", "grupos de amiguetes". Yo no lo he visto así. A mi se me abrieron todas las puertas. En todo caso, la dinámica de la vida colectiva es ambivalente.

⁸⁰³ El siguiente y extenso relato autobiográfico pone de manifiesto algunos de los rasgos que he mencionado en el texto sobre los orígenes de la profesión, sobre el compromiso político, la toma de conciencia, o la memoria extensa. Manolo Borges, me contaba que estuvo trabajando como maestro «en una unitaria del Sauzal, donde anteriormente había estado Charo Guimerá, en la unitaria aquella de la carretera. Y bueno, pues me vi obligado a tener un grupo de alumnos en el que había pibes de preescolar hasta 5º, y aparte, que no me gustaba. Siempre me atraía más los pibes grandes, ¿no? [...]. ..Entonces..., porque yo había venido, los dos cursos anteriores, había tenido la experiencias con pibes grandes, sobre todo en la Escuela Hogar de La Esperanza, fue mi primer destino en el 78, y era con pibes grandes. Y luego tuve la experiencia en el reformatorio. Experiencia durísima, jodida. [...] Yo soy de los que entré al Magisterio tardíamente. Porque yo tuve una historia, yo no se si a ti te la han contado o no. O sea, yo estaba estudiando. Yo fui de esas personas que de pequeño tenía clarísima mi vocación.

Desde que tenía 13 o 14 años, yo quería ser Astrónomo. Eso lo tenía más claro que la puñeta. Y entonces, yo estaba estudiando físicas en Sevilla. Hice el selectivo aquí y después me fui a Sevilla a hacer física. Y en medio, fue cuando nos metimos en una historia con la Guardia Civil. Fue en un paso de carretera, en San Juan de la Rambla, tal, y nos metieron un paquete en el Tribunal de Orden Público. Nos quitaron las... Fue a un grupo de cuatro, a dos nos quitaron la prórroga, por que teníamos más edad, nos quitaron la prórroga, y nos mandaron al cuartel de cabeza. Entonces, yo fui de los que entré a Magisterio, tarde. Y ¡coño!, me vi ya más viejo, pidiéndole perras a la familia y tal, volver otra vez... Entonces yo fui a Magisterio mal. Como una salida para escapar. Yo tenía una idea de la astronomía muy romántica. La astronomía era mirar las estrellas y tal, pero no había pensado que había que hacer tantas integrales, ni tanto coñazo. Y entonces entro a Magisterio, y allí, empiezas a descubrir, por conexiones, sobre todo este hombre..., rollos de curas e historias de estas. El cura Hermógenes, el de San Juan de la Rambla, que tenía un grupito de gente en Magisterio; o empiezas a conocer esta gente de Freinet, que se reunía: o las primeras Escuelas de Verano, pues bueno, como no estaba; estaba entrando en el ajo. [...] Por eso te digo, yo en *El Boicot*, cuando *El Boicot*, yo estaba todavía estudiando en Magisterio. Me enteré del Boicot..., lo que pasa que me quedaba todavía, un poquito lejano... por ejemplo, a través de Martín, cuando la... ¿cómo se llamaba aquello de los maestros...? Cuando Manolo Marrero y Martín decidieron unir el movimiento de maestros. Hubo una especie de elecciones, una vez, que Martín encabezaba una lista y Manolo Marrero otra, entonces Martín... P. Sí, ¿la elección del representante provincial, debió ser? R. Algo, algo de eso. O sea, ahí fueron mis primeros contactos con la movida. Y luego..., ¿cuándo fue?... Cuando yo acabé Tercero;... Cuando acabé Magisterio, no, al año siguiente. Cuando el encierro aquel famoso, en el Ayuntamiento, y todo esto P. ¡Ah!, sí, sí. R. Eso fue mi segundo año de trabajo. O sea, que por eso te digo, que yo entré al Magisterio tarde. O sea, hubo una parte de la movida inicial que me la perdí, porque estaba en la Escuela de Magisterio y todavía, yo no había...; era un frustrado de la Astronomía. Y entonces a mi, el primer año y la mitad del segundo en la escuela de Magisterio, yo estaba mal. O sea, yo no tenía vocación de educador. Lo que pasa que después, el contacto con todo este tipo de gente, el ver que había cosas que...; vamos, el rollo social que podía tener, que yo era una cosa que no, nunca me había parado a pensarla, fue lo que me hizo pensar que sí. Que la Astronomía era una cosa bonita, pero que esto me empezaba a atraer. Y es la historia. [...] Yo soy de San Juan de la Rambla. Y entonces, allí había un foquillo de gente ligada, algunos a movimientos cristianos: Yo nunca estuve metido en ningún movimiento cristiano, pero simpatizaba con ese movimiento cristiano. Con Falcón, que estaba en la CANC, con Oswaldo, con Víctor, con tal,... Y entonces yo; o sea, lo que siempre oía allí, es que eran argumentos más anarquistas, o más ácratas que iban muchas veces, en contra de los partidos. En la línea esa. Y entonces,... P. Autogestionario... R. Sí, más en línea autogestionaria y tal. Y yo sin haber estado, nunca, en ninguna estructura de partido, pues por todas estas amistades y tal, tenía cierto rechazo. La primera vinculación de tipo orgánico fue cuando en la transición, la Plataforma y aquella época, se creó en el Noroeste, una cosa que se llamaba *Plataforma Democrática del Noroeste de Tenerife*. Y entonces, pues bueno, allí conoces a Martínón; iba gente que iba por ser más de partido, y otra gente que decidimos, allí, entrar más en una línea autogestionaria, independiente, pero decidimos que había que colaborar con aquella movida. Luego sí. Ya poco a poco hay un momento en que vemos necesaria la participación en..., en meternos en partidos. Y ya, ahí yo entro en la época previa a la UPC, cuando se forma aquello de la OSAC, que fue uno de los grupos que entró, y allí, pues fue una opción de un grupo de personas que estábamos en movidas autogestionarias, donde llegamos a la conclusión de que vale, de que la autogestión sigue siendo válida, pero

cuenta el origen de su vinculación, así:

Desde el partido nos planteamos cómo podíamos trabajar en Magisterio, y yo estaba en la Secretaría de la Mujer cómo podíamos trabajar el tema del Feminismo en la realidad de la Escuela de Magisterio. Entonces nos planteamos crear un colectivo que a su vez, en principio no estaba ni claro que se fuera a vincular al Movimiento de Renovación Pedagógica, sino que era el empezar a trabajar el tema de la mujer en la Escuela de Magisterio. Y la verdad que tuvo una importancia y una aceptación bastante grande. En aquel momento podía haber, tras una convocatoria pública y eso, como veinticinco hombres y mujeres que estábamos trabajando asiduamente sobre el tema. Empezamos con una investigación sobre cómo era la realidad, cómo estaba la realidad de la mujer como enseñante y como discente en el marco educativo de Canarias. A raíz de estar trabajando ahí, a mí me daba clase Rosa Güemes que estaba en la promotora de la Escuela de Verano, y ésta captaba siempre gente y, entonces nos propuso a mí y a algunas personas que por qué no entrábamos en la Promotora. Y así fue como me vinculé desde el Colectivo Mujer y Educación a lo que era la promotora de la Escuela de Verano. (Entrevista a Mari Bolaños)

Sólo en este contexto se puede entender el interés que todos estos grupos sintieron por la educación. Cuestión que tiene mucho que ver con el hecho de que el profesorado fue una cantera pródiga en militantes.

No parece pues que la entrada en el Movimiento y la preocupación por la renovación pedagógica sea un accidente. La toma de conciencia es, sin duda, un proceso del desarrollo personal y social complejo cuya explicación resulta difícil y no responde a un orden causal universalmente válido para todas las personas. Hay, no obstante, una especie de profesionalidad inducida. Así también, alguno de los entrevistados sitúa, como hipótesis, el origen de su toma de conciencia en determinadas

quienes están controlando los partidos son... O sea, consideramos necesario meternos en alguna organización política. Nos costaba siempre el tema de partido, siempre el tema de organización integral. Luego cuando la *unión entre la OSAC y la CANC, que forma la INC*, tal. Había ciertos reparos al partido clásico. Entonces se trató de conjugar, el estar en una organización..., digamos más o menos estructurada, porque... descubrimos que el rollo...; que por mucha ideología autogestionaria que tú tenías, cuando te metías en una Asociación de Vecinos, era el tipo del PC, o el tipo de tal el que al final controlaba. Y al no haber unas estructuras claras, disgregaba aquello. Era una experiencia..., por ejemplo, la de... *Asamblea Icodense*, esa se la cepilló el PSOE metiendo unas cuantas personas, y como la gente, pues sí, mucha autogestión, mucha tal, pero no había unas líneas ideológicas más o menos definidas, se iba al traste todo aquello. Entonces, fue una época de tratar de conjugar la autogestión y cierta rigidez partidaria. Y...; nada, estamos derivando ya... P. No, sí. bueno, yo me estoy enterando de cosas/... R. .../a cosas que no tienen ningún tipo de interés. P. No, me interesan, porque a mí; yo veo casi como una constante; es decir, el tipo de gente que más o menos ha alimentado a los movimientos, proceden de un compromiso político, social/... (Borges, 42).

actitudes adquiridas en la infancia⁸⁰⁴.

una investigación que creo que podría ser muy curiosa, es la procedencia familiar de las personas que han estado en las luchas de este tipo, y las que han permanecido. Porque yo creo que ahí sí que hay un común denominador; o sea, para tener un compromiso social, seguramente tu infancia ha tenido que tener unas determinadas características. (*Entrevista con Manuel Borges Ripol*)

También es frecuente encontrar personas que realizan o realizaron toda una serie de trabajos de tipo social. Trabajos de tipo voluntario y sin ánimo de lucro, como el de alfabetización de adultos en zonas marginales (ver *Entrevista con Edurne*), o en la aparcería en el Sur de Gran Canaria (Marimar, Marino), o trabajan con niños con minusvalías (Carmencita), o desarrollan actividades de tipo cultural (Miguel Llorca).

—Antes de terminar Magisterio si había hecho algunos pinitos de enseñanza en adultos en la zona de Ofra y Santa Clara. Con grupos de adultos, de madres y de chicos medio delincuentes y tal, con temas educativos. Era a nivel de eso.

—Y decías que habían intentado un método...

—Si llevábamos la metodología de alfabetización de Freire.

—¿Y queda algo escrito de lo que se hacía?

—Pues teníamos un grupo de gente, porque dábamos cursos sobre alfabetización de adultos en esa época, también. Y, bueno no quedan grandes cosas de esas. Porque estuvimos durante un tiempo apoyando a la gente de Cáritas, con lo de alfabetización de adultos, ayudándoles en los cursos y tal, pero yo ya después, cuando me metí en el sistema educativo general, pues ya lo dejamos. No se podía.

—Pero digo yo si queda algún de documentos, de cómo interpretaban ustedes a Freire. Y ¿cómo me puedo yo hacer con eso?

—Yo te lo puedo... Yo lo saco. Yo lo puedo buscar en casa. Aunque dejé muchos materiales. De la zona de San Fernando, Somosierra, y tal. Pero yo creo que sí, que tengo que tener todavía cosas.

(*Entrevista con Charo y Carmencita*)

Para algunas personas la elección del magisterio era tomada como un compromiso consciente con la sociedad.

Y que se había optado, incluso, por el Magisterio, como una opción para un cambio social. Con dieciocho o veinte años que estábamos allí, habían elegido magisterio para un cambio. Otros habían ido a Medicina, para un cambio. Y era una cosa estudiada seriamente como grupos políticos, ¿no?. Este... Manolo Rodríguez, que

⁸⁰⁴ Nuevamente, Manolo Borges me cuenta algo que no me resisto a citar: «yo me acuerdo de repartir la ayuda americana, y el queso, y la, yo era pequeñito, pero yo iba con mi madre a repartir el queso, y el aceite a la gente super necesitada de las partes altas de San Juan de la Rambla. Y entonces, yo me cuestionaba. Yo había días que le preguntaba, ¿y por qué hay unos que no pueden comer y otros que sí podemos comer?, y ¿por qué tal?. Y entonces, pues tu abuela te comentaba no se cuanto y tal, y entonces, eso va conformando una preocupación social» (*Entrevista a Manolo Borges*)

estaba en Medicina, fue delegado de Medicina de toda la Facultad en aquellos años fuertes. Bueno. Entonces, ese era el ambientillo. Socialmente, políticamente, muy activo, muy de cambio. Estaba el que es ahora diputado [del Común], este... Arcadio Díaz Tejera, también estaba con nosotros en Magisterio. Entonces, estaba ese momento político, coincidimos un grupo de gente, (Juanjo, 110)

Para algunas de las personas con las que trabajé, como con Manolo Jiménez, los primeros contactos con "la realidad" educativa fueron las EV y el Movimiento.

Lo mío era la educación. Entonces me cambié a Pedagogía y yo creo que desde el primer año de Pedagogía empecé a ir a Escuelas de Verano, como un participante más. A mí me alucinaba y me asombraba la alegría que veía. La participación, el ambiente ¿no?. Ese ambiente. Y lo miraba con ganas de: yo también quiero ser así. (...) veíamos los estudios muy teóricos. Pues luchar un poquito por más prácticas o contar con más contacto con la realidad. Y para mí el único contacto con la realidad era en las escuelas de verano. Y después, lo que es meterme ya de lleno en Tamonante pues fue en concreto en 5º de Pedagogía que las compañeras de Harimaguada vinieron a plantearme si quería trabajar con ellas.

(Entrevista al alimón con Manuel Jiménez y Mary Bolaños)

Con esta información en la mano ¿qué se podía pensar? Observar que estas prolongadas militancias en el MRP y en la escuela tenían a sus espaldas compromisos políticos explícitos, me inducía a pensar en esa relación era beneficiosa. Relación que, por ejemplo, establece Hargreaves(1993) —he aludido a ella con anterioridad—: detrás de actitudes a favor del cambio y la transformación de la escuela hay experiencias de militancia política⁸⁰⁵. También pensé, que este tipo de experiencias y biografías justificaba el que el MRP propusiera como marca de identidad del profesorado la necesidad de una profunda vinculación con la sociedad y una concepción política de la profesionalidad y de la escuela⁸⁰⁶.

⁸⁰⁵ Tengo algún amigo maestro, que ignora la existencia de los MRPs, y que lo utilizo, sin brusquedad, como rudimentaria muestra de "selección de casos negativos", con un perfil de desarrollado profesional no ya restringido, sino *restringidísimo*. El resultado, invariablemente manifiesta una carencia notoria de antecedentes políticos o compromisos sociales.

⁸⁰⁶ De las treinta y una personas a las que les hice entrevistas largas, veinticinco me constaba su militancia previa. De las treinta y una, veinte tenían militancia activa durante mi estancia en el campo.

Construcción

La profesionalidad se construye. Quiere decirse que no preexiste, que no es una esencia. Es una experiencia y una teoría de lo que hacemos, que poco a poco vamos hilvanando: una construcción⁸⁰⁷. Por lo que escuchaba, me daba la impresión de que en este proceso, jugaba un papel relevante la actitud positiva hacia la profesión. Descubrí que había algunas personas que no tenían reparo en confesarlo. Personas con una sensibilidad especial hacia su propia condición de maestras o maestros. Personas que, incluso, se miraban a sí mismas con un cierto narcisismo, ostentando ese orgullo de pertenecer a algo que se ama⁸⁰⁸. Debía creer lo que me decían. Veían la profesión como algo deseado, necesario, gratificante, en una mezcla de esteticismo y compromiso moral frente a la sociedad.

⁸⁰⁷ Eso lo había leído. Peter Berger y Thomas Luckmann (1972), *La construcción social de la realidad*, habían puestos las bases cuando hablaban de la socialización secundaria. Angel Pérez Gómez, 1988a, "El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado" —cito de memoria—: la profesión es algo que no se enseña. Nadie puede enseñar a otra persona a ser maestro o maestra. Es algo que, en el mejor de los casos, se puede aprender. Y en K. Zeichner, 1985, "Dialéctica de la socialización del profesor": rechaza la idea predominante de que la socialización de los profesores es un proceso en que el neófito es una entidad pasiva, totalmente sometido a la influencia institucional, para proponer que la socialización de los profesores se presenta como un proceso dialéctico que supone una interacción continua entre los individuos y las instituciones en las que son socializados. Se extraen, también, las consecuencias que esta hipótesis dialéctica sobre la socialización de los profesores tiene para los formadores de profesores y para la investigación. La socialización de los profesores es un caso más del problema más amplio de la relación del individuo con las instituciones. Los estudios funcionalistas han contribuido considerablemente a hacer comprensible el proceso de socialización pero constituyen un análisis parcial en cuanto que no tienen en cuenta las situaciones de resistencia manifiesta o subterránea. Es necesario ampliar el modelo funcionalista para poder tomar en consideración la autonomía individual. Se llega a ser maestro, no se es.

⁸⁰⁸ He observado también algo que tendría que ver con el *apego* y una particular escala de valores. Apego a la actividad del centro, a la actividad del aula. Era este un rasgo que se manifestaba reiteradamente en algunas personas con las que conviví estos años. Se manifestaba, sobre todo cuando se trataba de planificar actividades del MRP que eran sistemáticamente relegadas por los compromisos con alguna actividad del centro de trabajo. Estas parecían tener siempre prioridad. Otras personas no tenían, evidentemente este problema, estaban en puestos no directamente relacionado con la docencia en el aula. La salida del aula para desarrollar trabajos de apoyo externo, coordinación de programas, representación sindical, dirección o asesoría en los CEPS, o trabajos y responsabilidades políticas o técnicas dentro de la Administración, constituye un fenómeno relativamente reciente. Las repercusiones de este fenómeno centrífugo es algo poco o nada estudiado. Sin embargo, la legitimación de estos nuevos roles intuyo que es algo problemático para los que permanecen en la escuela, sus repercusiones en el seno del Movimiento no eran fáciles de detectar.

La Escuela Verano potenciaba, y tal vez en Tenerife hay un sentimiento de más alegría por la profesión. En Gran Canaria estaba más politizado. La alegría era por la palanca política que suponía la educación. Ustedes en Tenerife siempre fueron más didácticos. Eran gente que gozaba en la plástica, que gozaba en la psicomotricidad, que gozaba en la educación medio ambiental. Yo recuerdo la potencia del Movimiento Freinet. Era gente que gozaba con la escuela en sí, cambiándola. En Gran Canarias tenemos una visión más utilitarista de la escuela que era: la escuela "para" el cambio político. Aquí estamos por descubrir los encantos, si los tiene que yo creo que sí, de la profesión en sí misma. (*Entrevista con Marino*)

Al margen de la curiosa y discutible división ideológica entre Tenerife y Las Palmas, que establece Marino, un rasgo que parece definir la actitud demandada y vivenciada por el Movimiento es precisamente el optimismo con que se encara el trabajo de enseñar. De forma elocuente lo expresa también Edurne:

Me encanta dar clase. Pero fue por una cuestión más bien política por la que yo me fui a hacer Magisterio. Política y cultural. [...] Hice Magisterio y no me he arrepentido. Me encantó. Pensé que no me gustaba y resulta que me encanta. Que es la mejor profesión que podía haber elegido. Me moví en un ambiente pues, de mucha participación, de asambleas, de reuniones [...]. O sea en plan militante total. Y luego en el aspecto pedagógico me relacioné con las ideas de Freinet. (*Entrevista con Edurne*)

La profesionalidad también era una construcción que impregnaba el conocimiento. El Movimiento era un colectivo, en cierta medida, creacionista, constructor, hacedor de cosas y gente. Hay un esfuerzo continuado por "sacar" al profesorado de la condición de postración intelectual y moral en la que parece estar sumido. Toda la trayectoria del MRP parece ser un ambicioso intento por construir una nueva profesionalidad, una nueva forma de entender y organizar su propia germinación, el espacio de sus saberes y la posibilidad de emitir juicios autónomos. Un intento por agrandar el perímetro de sus competencias y el horizonte de sus desvelos⁸⁰⁹.

Pude observar y así lo recojo en el *Diario*, algunos de estos procesos de profesionalización centrados en la reflexión sobre la formación del profesorado. Una especie de doblete: se discutía sobre la profesionalización, pero el propio debate era una reflexión que obligaba a las personas participantes a hacer una gimnasia "profesionalizadora". Por ejemplo, la concatenación de acontecimientos que condensaban un esfuerzo continuado por comprender lo que pasaba y actuar, por buscar nuevas fórmulas, por redefinir las situaciones, siempre cambiantes. Recuerdo haber asistido al

⁸⁰⁹ Pero no se trataba sólo, como persona interesada en descubrir algunos de los procesos de profesionalización del grupo, de la reconstrucción textual de acciones del pasado y su continuidad o discontinuidad en el presente. Se trataba de ver si esas líneas de fuerza seguían vivas y formaban parte del quehacer cotidiano del grupo.

desarrollo de un debate que se alarga en el tiempo desde la celebración del I Congreso de Tamonante, en diciembre de 1991 (Jornadas de Tejina 25/4/92)⁸¹⁰ hasta el 14 de enero de 1993. Debate que se centró en el estudio del plan de formación de la Consejería de Educación, en la crítica de los aspectos defectuosos del mismo y del modelo implícito que transmitía y en la elaboración de una alternativa desde el MRP.

Otro episodio que recojo en el *Diario*, fue la preparación de la entrevista con la Dirección General de Ordenación donde se aborda la dirección de los planes institucionales que piensa implantar la Administración entrante. La preocupación del MRP, en la elaboración, discusión y negociación del Convenio con la Consejería de Educación fue, en el fondo, una discusión para dotarse de un instrumento de formación dentro del Movimiento. También la discusión entorno a los CEPs: Charla debate en la EVC con Isabel, discusión del primer borrador de Decreto con la Administración Déniz, discusión del documento de Makarenko y discusión del último decreto por la Administración Mendoza.

El debate sobre cómo estructurar las escuelas de Verano es una fuente de información de la preocupación del grupo sobre la formación y el papel que pueden jugar los Movimientos. El tipo de Escuela de Verano que se quería montar, su contenido y estructura, era un momento especialmente propicio para detectar las convicciones y propuestas sobre la profesionalización. Se generan así debates explícitamente relacionados con el tema de la formación, con ese componente de la profesionalidad que son las competencias docentes. Al preguntarse los miembros de distintos colectivos ¿qué es lo mejor que podemos llevar a la Escuela? ¿qué tipo de debates es conveniente o necesario provocar? ¿por qué este tema sí y el otro no?, se perfilaba la búsqueda de un tipo de profesionalidad no convencional.

Hubo un debate en el que participé de forma muy activa. Fue el año 1993. En esa ocasión la propia Escuela se definió colectivamente sobre cómo se ve la formación. Lo habíamos planificado con anterioridad, con premeditación: Alicia Morales, Carmen, Manolo Jiménez, Chema, Juan Méndez, Margaret, Isabel, Raúl... Pensamos en personas que pudieran provocar en los participantes de la EVC una reacción reflexiva: les pedimos a Albert Sansano y a Angels Martínez que vinieran desde Valencia a nuestra Escuela. Ellos eran la chispa. Después había un debate en pequeños grupos. Finalmente un nuevo debate general. En aquella EVC se elabora un manifiesto que recoge el debate mantenido a lo largo de la celebración de la Escuela. Manifiesto que se discute punto por punto en la Asamblea final —nueva vuelta de tuerca— para

⁸¹⁰ En esas Jornadas se discutió un larguísimo documento, sobre la formación del profesorado en Canarias, elaborado por Juan Makarenko. Ese documento había sido presentado en el I Congreso de Tamonante en Las Palmas de Gran Canaria, pero su discusión se dilata en el tiempo hasta las Jornadas de Tejina, en la isla de Tenerife.

concluir:

* El MRP Tamonante defiende una concepción crítica del papel del profesorado. Es decir, la existencia de un profesorado con una concepción no neutral de la educación, de la cultura, de la ciencia o de cualquier manifestación social. Concepción que incluye también la voluntad del profesorado por transformar la realidad y de hacerlo de forma organizada.

* Defendemos la existencia y ampliación de los planes institucionales de formación del profesorado promovidos, en nuestro caso, por la Consejería de Educación. Pero exigimos la participación del profesorado en su elaboración, control, desarrollo y evaluación, cosa que hasta hoy nunca ha ocurrido.

* Entendemos que los planes de formación de la Consejería no solo deben cumplir estos requisitos democráticos, sino que deben ser descentralizados, comarcalizados y vinculados a las necesidades de los centros. El acceso a la formación no debe estar basado exclusivamente en criterios de selección que primen la acumulación de méritos.

* En la formación del profesorado es necesario introducir además de las interpretaciones psicológicas o meramente instrumentales y metodológicas, la vertiente sociológica. Deben fomentarse actividades de investigación y colaboración. Introducir perspectivas no exclusivamente disciplinares. Promover un tipo de formación que vincule teoría y práctica y que comprometa al profesorado con una cultura para la emancipación social.

* Creemos que la democratización de los centros de profesores y profesoras no puede dilatarse más en el tiempo. Estos centros deben ser realmente "del" profesorado. Su actividad básica debería estar orientada al apoyo de la mejora de los centros y no al desarrollo de actividades burocráticas o a la impartición de cursos que fomentan el individualismo y la promoción personal.

* Denunciamos la escasa utilización de los recursos institucionales existentes. En concreto la secular desvinculación de la investigación académica de la realidad educativa y social de Canarias.

(MRP "Tamonante", *Conclusiones de la XVI EVC*, 1993)⁸¹¹

Si todo el proceso de adquisición de la competencia docente⁸¹² es un proceso

⁸¹¹ El Documento completo puede verse en el *Apéndice 24*

⁸¹² Había una pregunta latente en ocasiones, explícita en otras: el MRP se preguntaba, ¿qué es ser buen profesor, buena profesora?. Detrás de proposiciones sobre cómo debe ser la formación del profesorado estaba esa concepción de qué es ser un buen profesor. El problema no estaba resuelto de manera definitiva. Tampoco lo estaba en el terreno del pensamiento pedagógico y de la investigación educativa. Permítanme una reflexión aclaratoria, entorno a esto. Para J. Elliot (1989), por ejemplo el problema central de aquellos que buscan desarrollar procedimientos para evaluar la competencia docente es un vacío general sobre lo que es la competencia docente. Si existiera consenso sobre el que los propósitos de la enseñanza fueran lograr mejores resultados de aprendizaje, entonces sí sería posible emplear, por ejemplo, el modelo proceso-producto en la investigación e identificar los mejores métodos para lograrlo. Pero este consenso no existe. En la pasada década se hicieron numerosos intentos por descubrir relaciones estadísticas entre clases de conductas de enseñanza y tipos de resultados de aprendizaje, lo que se denominó genéricamente "efectividad docente". La aspiración que subyacía era la de

unitario, debería incluir, por ejemplo, la llamada formación inicial. Cuando esta es repensada por algunos miembros del MRP la ven como un proceso desprofesionalizador, como veremos en el siguiente subapartado. Pero habría que constatar núcleos innovadores en esas instituciones. De hecho la iniciativa primigenia de organizar las escuelas parte de un núcleo de profesoras de la Escuela de Magisterio de La Laguna. Concretamente: Rosa Güemes y Nieves Galván. En Las Palmas, también se produce una corriente de simpatía hacia las EVC por parte de otro núcleo de profesores de Magisterio. Entre ellos, Manolo Alemán y Gonzalo Marrero (Ver *Apéndice 62*). Este último ve así el contacto de los MRP con las Escuelas de Magisterio:

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, por lo menos en Gran Canaria, mejoraron paulatinamente la relación entre la formación inicial de los profesores, que era la Escuela de Magisterio, con la formación permanente y los maestros en

descubrir reglas generales que definieran prácticas competentes. Ninguno de los descubrimientos de las investigaciones emprendidas se ha demostrado como concluyente. Es más, estas investigaciones se han criticado desde un punto de vista técnico: por ejemplo el error que supone la inferencia de relaciones de tipo causal entre variables dentro de una correlación estadística. Pero también se ha revisado desde una crítica conceptual. Para Doyle (1979) el énfasis en cuantificar los resultados de aprendizaje ha conducido a los investigadores a negar la dimensión cualitativa del aprendizaje. No se trata de medir la cantidad de conocimientos sino su calidad. Doyle afirma que las investigaciones sobre la efectividad docente han ignorado totalmente la dimensión de las tareas de aprendizaje en el aula. La enseñanza no tiene que ver con la *determinación causal* de lo que deben aprender los alumnos, sino con la *determinación de las condiciones*, es decir con el compromiso de poner a los alumnos en condiciones de ser responsable de su propio aprendizaje. Esto quiere decir que cuando se enseña, los resultados de aprendizaje no son el efecto directo de la enseñanza, sin más. La enseñanza tiene un alto grado de indeterminación (*residuo de indeterminación técnica*, del que habló Miguel Fernández Pérez, (1971) antes que nadie). Por ejemplo, "desarrollar individuos con una mente investigadora", "aprender comprensivamente", no implican la producción de este tipo de cualidades en los niños sino el establecer las condiciones que les proporcionen oportunidades para desarrollar estas cualidades. El poner la condiciones se puede hacer sin que se obtengan los resultados pretendidos. Los criterios de valoración serán derivados del análisis lógico del proceso de metas más que de la investigación empírica de los medios eficaces para producir resultados de aprendizaje. Stenhouse (1970) afirmaba "Nos concentramos en la consistencia lógica entre los procesos de clase y las metas, más que entre las conductas terminales predeterminadas y las metas" El proceso de aprendizaje lo define como "el desarrollo de la comprensión de los actos humanos, de las situaciones sociales y del problema de los valores controvertidos que de ellos se desprenden. La enseñanza que no promueve la discusión y el trabajo en torno a estos valores es inconsistente con sus fines. Por lo tanto los criterios para evaluar la competencia docente deberán deducirse lógicamente de la concepción que se tenga de lo que se entienda como proceso de aprendizaje *educativamente valioso*. Este nuevo tipo de argumentación, que sitúa la competencia al margen de la *hipótesis de causalidad docente*, sin que resuelva los problemas de qué es un buen profesor o una buena profesora, sintoniza más con la tradición de los MRPs, centrados en los aspectos cualitativos de la educación. Es decir en esa dimensión inconmensurable.

ejercicio. De manera que una especie de sospecha histórica que había entre el profesorado de la Escuela de Magisterio respecto a los maestros, esa sospecha histórica se fue diluyendo y aparecieron las colaboraciones cada vez más intensas. Con la escuela de La Laguna yo creo que pasó algo similar. Porque, además, fuimos viendo que posteriormente, cada año habían más ponentes o participantes en cursos que eran profesores de ambas escuelas de Magisterio. Lo cual, para mí era un signo de que esa sospecha se había superado. Y que los profesores de las Escuelas de Magisterio empezamos a ver que los maestros, fundamentalmente, tenían mucho que decir en la formación inicial. (Gonzalo, 444)

Iluminar el proceso de ilustración y autoformación individual de los miembros del MRP hubiera sido una labor inconmensurable⁸¹³. Por lo que yo iba viendo, cada

⁸¹³ En el *Apéndice 50*, aparecen diversas matrices donde se presenta de manera analítica las proposiciones contenidas en algunas entrevistas. La categoría 3, *Profesorado-Formación*, está subdividida en dos: *Posicionamiento crítico frente a estrategias y modelos institucionales y tradicionales* (3-1), y *Posicionamiento alternativo desde el MRP* (3-2). Para hacer un recorrido individualizado por el abanico de posiciones que mantienen distintas personas del MRP, puede recurrirse a estas matrices. El ejemplo que aparece a continuación recoge la yuxtaposición de opiniones de cuatro personas sobre las subcategoría 3-1. Aparecen opiniones tales como: «Desde la Administración sólo se hace reciclaje, no renovación; La formación institucional debería ser obligatoria, en horario lectivo y debería aumentarse la oferta en calidad y cantidad; A pesar de su no democratización, los CEPs cuentan con una infraestructura con la que no cuenta T.; Errores de estrategia de T. al no vincularse a los CEPs; T y las EVC también se han convertido al cursillismo; Se han montado durante dos años Jornadas de primavera, en Lanzarote, La Gomera y el Sur de Tenerife. Pero sobre el esquema del curso, no de la reflexión colectiva; T no debe ser ni un sitio donde se dan cursillitos, ni una organización burocrática; Se ha abandonado la formación de colectivos; El PSOE establece planes de formación permanente e instituciones, CEPs, para llevarlos adelante; Los CEPs no se han democratizado por miedo a que los cope el STEC. La dirección está ocupada por personas de confianza designadas por los sucesivos partidos en el poder; Hay un problema de falta de formación, pues ni siquiera incluye a las personas que están en la experimentación de la Reforma; Existen muchos problemas para integrar a la gente de EEMM en un MRP, entre otros por el prurito de ser universitarios. No hay una conciencia clara de los fallos de la formación; La existencia de los CEPs no es incompatible con los MRPs. Objetivamente le han restado protagonismo a los MRPs. Los MRPs no pueden tener la misma fuerza que al principio, ni ser catalizadores como eran entonces; Para que haya formación en centros el papel fundamental lo tiene que jugar la Administración creando las condiciones para que puedan existir; Durante el periodo de UCD florecieron los MRPs porque no existía ningún tipo de alternativa a la formación; El PSOE mantuvo con los MRPs una posición de reconocimiento retórico, pero a continuación deslegitima la razón de ser de los MRPs montando los CEPs; El PSOE una vez que no pudo romper los MRPs, trata de captarnos para los CEPs, pero estos al no estar democratizados no nos admitían como movimiento sino a nivel individual; El PSOE también ha hecho cosas positivas: reconocimiento de la actividad; reglamentación de las subvenciones; bolsas de ayuda a asistentes; concesión de permisos de trabajo; Es dudoso que T haga renovación pedagógica. Se limita a dar cursillos; La vida de los colectivos es problemática, por la escasez de medios, por la imposibilidad de continuar reuniéndose. Su estabilidad y duración no está asegurada, etcétera».

vida, cada trayectoria, cada experiencia eran únicas. ¿Podría reconstruirse alguna comunalidad a partir de ese laberinto? Seguramente sí, pero no era este el lugar. Me interesaba sólo hacer alguna cala en el contexto de algún grupo temático para ver qué como lo se planteaban. Tenía información, por lo que me decían, de algunas lecturas comunes, algunos autores, revistas⁸¹⁴, libros⁸¹⁵: Tonucci, *Cuadernos de Pedagogía*, Freinet, Freire, *Tahor*, Gianni Rodari, incluso ¡Marta Harnecker!. Ya hablé del *Natura y Cultura...* Pero lo que me interesó, insisto, fue ver cómo construían esta cuestión en el seno de algún Colectivo⁸¹⁶. Abusando de la paciencia del lector, inserto a continuación un larguísimo texto de Fernando, donde contaba lo ocurrido en el interior del *Colectivo antoniorrobes* (sic). En él aparece dibujado el contexto y el proceso de cómo el Colectivo inicia un proceso de ilustración crítica.

⁸¹⁴ Durante una época, antes de mi estancia, era muy común recibir periódicamente revistas de otros MRPs, en intercambio fomentado desde la Mesa Estatal. Ahora se recibían muy pocas. Sobre la mesa del local de La Laguna, solían amontonarse *Escuelas Españolas* y *Comunidades Escolares*, cerradas y con su fajilla puesta, como objetos inertes. Sólo a través de las persona que asistía a la Mesa Estatal, se recibía, de vez en cuando, material escrito de otros MRPs (ver *Apéndice 63*).

⁸¹⁵ Charo cuenta que «como estudiante, yo de tercero de Magisterio, se hizo la I Semana. Que vino Fabricio, y la primera vez que conocíamos *Cuadernos de Pedagogía* y todo eso. Y anterior a eso estaba Chicha, estaba Pepe Mendoza, estaban en tercero; nosotros éramos estudiantes de segundo... O sea que había un ambiente social político fuerte. Paco Luis, toda esa gente, nos reuníamos y tal. Estudiábamos a Freire. ¿Sabes?, yo estudié los Cuadernos de Cultura Popular de Marta Harnecker, de... ¿cómo se llamaba aquella?, de... Rosa Luxemburgo, en fin» (*Entrevista* con Charo Guimerá). Lo que me resulta sugerente de este fragmento es la sospecha de que estas lecturas, mezcladas con nombres de gente, que posteriormente jugarían papeles importantes en el MRP, eran lecturas comunes al grupo. Sobre todo porque lo dice en plural.

⁸¹⁶ En el apartado *La faz étnica*, al hablar circunstancialmente del Colectivo Mahey, aludi al tipo de lecturas proponían. También lo hice con el Colectivo de Psicomotricidad Relacional, sólo el adjetivo marca la dirección de un tipo de pensamiento. El Colectivo que mencionaré ahora en el texto, *Antoniorrobes* —ellos lo unían todo porque parece que así lo hacía el propia Antonio Robles— llegaron a formalizar bastantes conocimientos sobre literatura infantil y juvenil. Muestra de lo que digo fue la revista *Marañuela*. Efímera, como cualquier revista, pero que muestra la potencialidad del trabajo conjunto y las posibilidades y estímulos que genera el tener un espacio para el debate. Sospecho que Colectivos como el de Educación Especial fue un colectivo con una gran preparación, por la propia naturaleza de los temas que abordaban, por la incidencia del Colectivo y su responsabilidad pública, y por el conocimiento que tengo de algunos de sus componentes. Me comentó una vez Javier Marrero que él pensaba que, en buena medida, la perspectiva global sobre el conjunto de los problemas educativos, curriculares, organizativos, formativos, la trajo a Tamonante y a un sector de la educación en Canarias este Colectivo. Otra cosa es que no hayan querido o podido formalizarlo como nos gusta en la Academia, o que de alguna forma no hayan dejado memoria de lo que han hecho y por qué. (En el *Diario*, aparece el bosquejo de una invitación que escribí sobre la recuperación de la memoria histórica, social y política de nuestras escuelas: ver día 19/9/95).

—Pero, ¿cómo llegaron ustedes a ese tipo de convencimientos?

—Yo creo que los compromisos ideológicos previos, fueron la base fundamental. Al proceder casi todos los miembros del grupo de movimientos de izquierda, o bien militando activamente, o bien por proximidad ideológica, pues lógicamente ya conocíamos ciertas obras de literatura de carácter crítico. Fundamentalmente marxistas, que era lo que habíamos leído. Y desde luego el afán de indagar. Yo creo que había en el grupo una motivación muy fuerte por buscar otras alternativas a la literatura. Que sé yo, pues el caso de...

—¿A la literatura y la práctica de la enseñanza?

—Y a la práctica de la enseñanza.

—En las escuelas.

—En las escuelas.

—O sea, que ustedes vivían esa realidad, el contraste de que aquello no les gustaba.

—Claro, claro. Primero, la forma de enseñar la literatura...

—Pero, ¿con qué te encontrabas tú en las escuelas, o los compañeros tuyos del colectivo, cuando iban?. Un poco para que me estigmatice la enseñanza tradicional. (risas) [...]

—La enseñanza tradicional de la literatura, la presentaba de forma totalmente aséptica. La literatura, se consideraba arte, y el arte estaba por encima del bien y del mal. Y, evidentemente, nosotros no compartíamos esa perspectiva. Claro, partíamos, como te decía antes, de una base política, dura, crítica; incluso, en el caso de algunas personas del grupo, de una militancia revolucionaria, claro. Por tanto, eso nos hacía buscar, a pesar de tener limitaciones de formación, porque está claro que no nos formaron en las escuelas de magisterio, con ese sentido crítico, y un poco, también, la intuición de que tenían que haber otras alternativas para la literatura, que fueran críticas, que era lo que andábamos buscando. Y en ese sentido, yo creo que, como te decía antes, el grupo estaba muy motivado por buscar. Entonces, hay una etapa en la que se lee mucha literatura infantil, y en la que descubrimos que hay alternativas críticas, también para la literatura infantil, entendidas como contenido. Al mismo tiempo que también hay alternativas metodológicas, de carácter activo, que claramente rompía con el enfoque tecnológico, o el enfoque más tradicional, que se hacía de la literatura. La literatura se limitaba a aprender de memoria autores, a leer fragmentos de dudoso interés para el alumno. Entonces, empezamos a utilizar...

—Y con una función, moralista, muchas veces la...

—Sí, yo creo que fundamentalmente moralista, y sobre todo de refuerzo del sistema no democrático que habíamos vivido. De un sistema de valores, caduco, que no respondía a las exigencias de una sociedad democrática. Entonces, claro. Descubrimos autores como Ligia Bogunja Nunes, una escritora brasileña, que nos encantaba, precisamente, por la criticidad de su obra. Por presentar los conflictos, también en el mundo infantil, como un componente pedagógico muy positivo. Es decir, eliminar los conflictos, en definitiva, supone potenciar la obediencia, en este caso intelectual, y la obediencia política. Yo creo que también fue muy positiva toda la obra del movimiento italiano de renovación pedagógica, que en España tuvo mucha influencia. Pues la obra de Tonucci, por ejemplo, nutría muchas de las actividades que nosotros hacíamos en el aula. La de Gianni Rodari, un autor, también muy crítico. Lo que pasa es que lo de crítico es muy relativo, depende del momento histórico. Pero en aquella época, era una obra muy crítica, la de Rodari, que suponía un cambio notable en la metodología que usábamos en literatura infantil. De forma que es un poco, bueno, mecanismos de indagación, puesta en práctica, los que nos irían ya dando...

(Entrevista con Fernando Barragán)

Para algunas actividades del MRP venía gente de fuera. Había un sentido bastante acusado por conocer de viva voz lo que se decía fuera. Siempre y cuando lo que se decía era relevante para el tipo de problemas que planteaba el profesorado de Las Islas. Había un cierto grado de necesidad o preocupación por la difusión del conocimiento. La gente que vivía en esta tierra parecía muy complacida por su fama de hospitalidad. Pero en ocasiones la presencia de personas que venían de El Continente era una presencia polémica, cuando, por ejemplo, se sobrepasaba un número prudencial de ponentes foráneos: “¡Aquí, también tenemos especialistas!”. Les resultaba sospechoso el que venía a dar el curso, exclusivamente, y se iba. Por lo general se trataba de buscar personas competentes en áreas determinadas. Y el perfil que gustaba es el de aquellas capaces de establecer sintonías y de crear un clima de comunicación abiertos. Las relaciones con este tipo de personas, no parecían unas relaciones de dependencia o de tipo reverencial. Se les traía para debatir. Para “exprimirlos”, pero no eran relaciones basadas en jerarquía alguna. Los ponente y las ponentes, se mezclaban en el bullicio, participaban en las fiestas. Por parte de las personas encargadas de la organización se hacían reuniones específicas con las personas que impartían cursos. La relación que posteriormente se mantuvo con ellas, ha sido muy diversa. En algunas ocasiones se han mantenido vínculos de colaboración duraderos. Los criterios utilizados para su selección giraban en torno a la competencia profesional, a la orientación progresista sobre su comprensión de la educación y a su capacidad para trabajar con personas. También se valoraba mucho el que poseyeran una experiencia práctica en el trabajo de un campo determinado: alfabetización, trabajo comunitario, historia de Canarias, dinámica de grupos, métodos de lectura, etcétera (Ver *Apéndice 16: Relación de ponentes*). De todas formas durante mi estancia en el campo, viví la transición de un modelo de formación muy centrado en los cursos a otro de tipo más reflexivo⁸¹⁷.

A las personas que organizaban los actos les gustaba mucho la participación de los asistentes: un debate abierto, una mesa redonda, abierta, también; una conferencia con debate, un aula-debate; un coloquio. Sobre todo, entendían la formación como intercambio de experiencias entre iguales. Sobre la eficacia de esta estrategia existía una fe ciega. De esta convicción salían seminarios, encuentros y sobre todo salieron

⁸¹⁷ Simplifico en exceso la cuestión. Lo sé. En el *Apéndice 9*, se podrá encontrar una explicación más matizada sobre la orientación practicista de la formación en el MRP. Y el debate que esto generaba. La cuestión es que dentro del Colectivo se era muy crítico con gran parte de las actividades, tanto por su orientación excesivamente centrada en los aspectos metodológicos y de aula. Después de darle muchas vueltas he empezado a comprender el sentido que podía tener la permanencia durante años de ese tipo de actividad, tan criticada, por otra parte. En ese *Apéndice* lo explico.

propuestas para la creación de colectivos temáticos. La necesidad de estos colectivos se plantea desde la I EVC. En la XVI EVC se decía nuevamente:

La dificultad por cambiar las cosas no nos asusta: también nosotros somos corredores de fondo. Nos planteamos como objetivos básicos de la XVI EV: 1. Intensificar el debate y la formación teórica; 2. Planificar por medio de colectivos estables la actividad del resto del año. El primero de los objetivos se concentrará en las mañanas. El segundo en la sesiones de tarde. Veamos de forma más detallada las implicaciones de estos objetivos. Cuando hablamos de "intensificar el debate y la formación teórica" es porque entendemos la *EVC como espacio de formación*, que sirva para recuperar la reflexión crítica sobre la educación. La EVC debe ser un lugar de autoformación y profundización sobre los aspectos y problemas básicos de la educación. Debe servir, también, para, poner a disposición del profesorado el conocimiento disponible en distintos campos. Conocimiento cuya distribución y acceso tiene hoy carácter muy restringido. Con esto conseguiremos que Tamonante y las EVC sean un foro para generar, discutir y utilizar conocimientos. Un foro de debate teórico. No toda la formación que se hace sirve, indiscriminadamente, para formar. Desgraciadamente gran parte de la formación que se hace hoy sirve para descualificar más al profesorado. Por eso hablamos de conocimiento crítico, es decir, de aquel conocimiento, de aquellas teorías que nos ayuden a comprender y a transformar la educación y la sociedad. Pero, además queremos que la EVC sirva para "planificar por medio de colectivos estables la actividad del resto del año", es decir, que la *EVC sea un espacio para la acción colectiva*: No nos interesa el debate por el debate, ni el conocimiento como un valor absoluto. Nos interesa en cuanto instrumento de transformación de la realidad. Reconstruir el movimiento de renovación en Canarias. Articular formulas entorno a grupos estables que garanticen la continuidad de proyectos realizados de forma colectiva. (MRP "Tamonante", 1993, Programa de la XVI EVC; ver en el *Apéndice 64* el texto del Programa completo)

Los colectivos temáticos tenían la virtualidad de dar continuidad al debate reflexivo. Tenían una enorme potencialidad profesionalizadora. Permitían abordar tareas de planificación de manera prolongada; suponían la posibilidad de poner en práctica proyectos elaborados de manera conjunta y de proceder a su valoración crítica; eran núcleos para la elaboración de hipótesis didácticas y su contrastación; para la elaboración de diagnósis y la selección de temática. Eran grupos que, al no ser muy numerosos, fomentaban la implicación individual y afectiva de los participantes; una escuela para el consenso crítico y la superación dialéctica de los conflictos. Eran, en fin, una plataforma para la participación democrática y el compromiso por la transformación educativa⁸¹⁸. No obstante, en la historia del MRP el número de colectivos fue

⁸¹⁸ Cuando menciono la proposición "transformación educativa", lo hago asumiendo el riesgo de que sea interpretada como una especie de automatismo verbal, un *gauchisme*, un latiguillo intrascendente de la jerga izquierdista. ¿Qué es la transformación de la educación? Explicitarlo desde la perspectiva del MRP es, precisamente, el objeto de este trabajo.

escaso en comparación del número de profesores de Las Islas y la insistencia con que se promovieron no se correspondió nunca con su extensión de manera generalizada⁸¹⁹. En el *Apéndice 19* contabilicé la existencia de 65 colectivos, dedicados a los más diversos aspectos de la educación. El peso cualitativo de algunos de ellos sí me parece una cuestión relevante. A lo largo de este informe han ido apareciendo algunos de sus proyectos y propuestas⁸²⁰.

* * * *

La dimensión constitutiva del proceso de formación en el MRP era la práctica. La práctica profesional y por extensión la práctica en el MRP. Yo creo que éste es uno de los principios, intuidos desde los orígenes, que más sólidamente está asentado en el ancho espacio del imaginario del grupo. Sin práctica social, no se es un movimiento. Luego vendrán los adjetivos: práctica reflexiva, práctica emancipadora, práctica renovadora, práctica regeneradora. Y otras personas de dentro y fuera hablarán de la práctica ateorica, de la práctica ciega, del practicismo. La profesionalización deviene en un aprendizaje sobre la práctica. No es una cuestión exclusivamente de lecturas, de cursos, de formación intelectual. Es la propia naturaleza de la profesión, de los fenómenos educativos como fenómenos prácticos, la que demanda un tipo específico de profesional. Así la formación parecía entenderse como la reflexión sobre la propia práctica y la reflexión colectiva sobre esa práctica⁸²¹.

⁸¹⁹ Lo cual nos debe hacer pesar también en las condiciones que se necesitan para su florecimiento y el sentido de este fracaso parcial. En "Tamonante" se criticó su tendencia al funcionamiento balcanizado con respecto al resto de la organización y su improductividad con respecto a la elaboración de materiales.

⁸²⁰ La necesidad de conocer mucho más a fondo el conjunto de mecanismo grupales, el tipo de estrategias que promueven, las complejas relaciones de comunicación y negociación que establecen, los procesos y los contenidos que los sustentan deberían ser objeto de estudios monográficos. Sobre todo, porque son grupos basados en el voluntariado, en cierta medida vírgenes, no contaminados por la venalidad meritocrática que corroe a gran parte de los grupos con dependencias burocráticas. Grupos, en fin, caracterizados por el compromiso social. Poco se sabe de su vida y de su muerte. En todo caso, está en la memoria de las personas que lo formaron. Animar desde aquí a su estudio, sé que es perfectamente inútil, pero no me privaré de hacerlo. Promover su continuidad, impedir su extinción, un deber moral. Ese es también el espíritu que anima a un sector reducido de universitarios a comprometerse con ellos.

⁸²¹ Fernando, lo decía, recordando su experiencia: «Claro, porque esto era una entrega militante. Y claro, no tenías recompensa, salvo la de la autoestima, o una recompensa de sentirte un mejor profesional. No había recompensas de ningún tipo, sino muchas dificultades siempre por parte de la Administración. En aquella época, no habían tantas ayudas económicas como ahora, para asistencia a congresos, ni para que te formarás. Sino que era una autoformación siempre » (*Entrevista con Fernando Barragán*).

La práctica era, además, una práctica en colaboración. Hemos tenido ocasión de observar el pertinaz carácter grupal que tienen la actividad del MRP. Nada se hacía en solitario. Se contaban los asistentes. Si se lee un acta de un Secretariado se ven los nombres de las personas asistentes y si se coge otra de hace veinte años también aparecen los nombres. Órganos, colectivos temáticos, mesas, comisiones, coordinadoras, asambleas. El trabajo colaborativo es, a su vez, una experiencia de autoformación clave para poder comprender la constancia militante de algunas personas en el Movimiento

Ahora, yo creo que todos si hemos tenido miedo, ha sido a que claramente lo más enriquecedor para nosotros ha sido el trabajo en equipo. Pero descaradamente, hemos sido personas muy diferentes, con formaciones diferentes, pero que hemos conseguido acoplarnos. Es decir, no sin conflictos, pero hemos conseguido que el conflicto sea motor a su vez del mismo cambio dentro de nosotros y dentro de lo que ha sido el proyecto. (*Entrevista con Mary Bolaños*)

El Movimiento como instrumento de autoformación. He aquí otra de las claves de cómo se entiende la formación permanente o en servicio del profesorado. La experiencia de la gente del Movimiento es que a través de su estancia en un colectivo de trabajo es cómo se han formado, como se forman en un proceso inacabado. Aparece así otra de las claves de la formación, es una construcción desde la base, un modelo de formación que funciona circulando horizontalmente. No hay imposiciones externas al propio grupo. Es el grupo el que decide, el que indaga, el que aprende a buscar interrogantes, el que problematiza la realidad

Madurar como colectivo. Formarnos como colectivo. Autoformación. Nos pasábamos las cosas, hacíamos comentarios; bueno, como lo estamos haciendo ahora. Pues las trabajábamos durante el mes, y volvíamos, y venga, y se exponía. La gente exponía las experiencias que tenía en las escuelas: cómo les había ido; que dificultad; o sea, que era una autoformación en equipo. (*Entrevista con Andrés Falcón*)

El planteamiento era ese, el movimiento era en realidad un instrumento de formación. Había que formar a la gente, y además había, como que ir ampliando la mancha. Que la gente tenía que irse integrando cada vez más gente, y la aspiración era que cada vez hubiese más colectivos conectados. Y que hubiese más colectivos, y más profesores que estuviesen conectados con esos colectivos. (*Entrevista con Humberto Ramos*)

Te consideras que eres un privilegiado también. Porque has tenido la posibilidad de... Porque mucha gente, ahora, lo que comentábamos, con la cuestión de la Reforma y tal, la gente se queda como asustada. Como pensando, esto que será, que no será. Y nosotros, pues vemos que no es nada del otro mundo, que es una cosa que es lo que estábamos planteando; desde nuestro punto de vista, muchas cosas son las que planteábamos toda la vida. Pero claro, es que hay mucha gente que no ha tenido la posibilidad, no ha tenido medios, no ha tenido la facilidad, o yo que se, por lo que fuere ¿no?. (*Eduarne, 623*)

Desde el Movimiento hay una crítica muy fuerte a la formación permanente que promueve la Administración

Destrucción.

Paradójicamente el oficio de enseñar estaba sujeto a un proceso sutil de demolición⁸²². Proceso de derribo y destrucción que ha venido en llamarse, desprofesionalización. Lenguaje, sin duda, hiperbólico pero que identifica un fenómeno presente en el propio proceso de construcción de la profesionalidad. Proceso imperceptible, en ocasiones, y explícito y claro otras. A través de los testimonios recogidos encontré indicios que parecían conducirnos por esa senda. Los miembros del Movimiento analizaban o denunciaban la existencia de un profundo proceso de despojo, de desguate, de pérdida del horizonte profesional que calificaban, los más cultos, de proceso de proletarianización del profesorado. Un testimonio anteriormente citado metía el dedo en la llaga: «Si estuviera de moda el marxismo, ahora ya no está —se lamentaba Anselmo—, vendría a demostrar la proletarianización del profesorado. Nosotros cada vez somos menos dueños de nuestro trabajo, y en la medida que como individuos tenemos que sobrevivir, mucha gente se contenta con hacer lo mismo. Aceptar sumisamente el que "lo mejor es que me digan lo que tengo que hacer", "Que me digan lo que tengo que dar"».

Prácticamente todo el Encuentro de Rascafría, de mayo de 1992, estuvo dedicado a la reflexión sobre el trabajo del profesorado. La denuncia que allí se hizo insistía en las contradicciones entre el discurso oficial y las prácticas administrativas que producía una especie de anomia social en el magisterio⁸²³. El año siguiente, en el

⁸²² Gilles Deleuze, personaje poco dado a la ficción sociológica, dibujaba el siguiente panorama: «Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. Se trata de las sociedades de control» (G. Deleuze, 1995: 278). Nadie tendrá autonomía para hacer nada. Nadie se autodeterminará.

⁸²³ Ese fue un encuentro original. No había documentos de base "sobre" los que discutir, ni el objeto del debate era el perfilar ningún documento. Se trataba de "discutir", de "dialogar", de forma abierta sobre la figura del profesorado. Hubo, no obstante muchas aportaciones escritas que quedaron recogidas. Recogí los tres días de discusión que tuvimos en la comisión en que me tocó estar, aunque no le he sacado el jugo suficiente.

Encuentro de Cuenca, se repite el tema de reflexión sobre un texto base. Este texto nos da algunas de las claves para una conceptualización del profesorado desde la perspectiva de los MRPs. Desde Canarias se aporta otro, uno de cuyos subtítulos rezaba como sigue: "¿Profesionales o trabajadores y trabajadoras de la enseñanza?"⁸²⁴. El texto ponía en circulación no una reivindicación obrerista, sino una categoría analítica para comprender la progresiva pérdida de poder del profesorado sobre los asuntos que le atañen. Se planteaba el debate sobre la profesionalidad, criticando la ausencia en el Documento Base del Encuentro de un planteamiento más explícito del tema de la profesionalidad o de la proletarización:

El Documento Base elude un debate previo. Se centra en la discusión la profesionalidad docente sin haber dilucidado una cuestión básica y fundamental: ¿somos los profesores y profesoras profesionales?, ¿se puede hablar con propiedad de la profesionalidad docente?, el admitir sin discusión el que profesores y profesoras seamos profesionales ¿es malo?, ¿es bueno? ¿es inocuo? Porque si esto no se discute podemos suponer una cierta complicidad, por ejemplo, con la *ideología profesionalista* que hoy invade todos los ámbitos de la enseñanza y esto nos lleva a asumir no pocos equívocos. (Tamonante, 1993)

Se pide que se inicie un debate que clarifique la posición de partida de los Movimientos sobre el profesorado. Se pide que se debata «el tipo de supuestos que subyacen a nuestro análisis sobre el profesorado. El debate, pensamos que no está tanto en buscar una relación exhaustiva de rasgos que definan la profesionalidad docente —cuestión que presupone admitir la profesionalidad como perspectiva de análisis— cuanto el cuestionarnos la propia perspectiva profesionalista. El debate no está en que si además de críticos, reflexivos, autónomos, somos también transformadores, o no, y en qué medida... sino en ver cuál es la naturaleza del trabajo docente

Todas las aportaciones de este Encuentro quedaron recogidas en el libro, *El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela*.

⁸²⁴ Este documento, cuyo título interminable era: MRP "Tamonante" (Abril de 1993). «Aportaciones para el debate del documento base del XIV Encuentro Estatal de MRPs: "El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela"». Documento presentado por Tamonante al XIV Estatal celebrado en Cuenca es un documento muy querido por mí. Yo fui el padre de la criatura originaria. En él quise recoger lo que yo entendía que debían de ser los rasgos de la profesionalidad y se hacía un crítica a la ideología profesionalista que oculta el implacable proceso de desprofesionalización. El texto mantenía la tesis de la proletarización del profesorado y sostenía la necesidad de que el MRP la asumiera consecuentemente. El documento fue debatido en dos foros en el Secretariado de Tenerife y en el de Las Palmas. En los dos estuve presente para defenderlo. Este proceso de discusión, fue realmente lo que más me apasionaba del trabajo de campo y del tipo de rol que podía jugar: estimular procesos de concienciación. Diré, de pasada, que es una labor nada taumatúrgica, pero que introducía una inflexión en el trabajo investigador al romper el papel pasivo y apolítico del investigador.

coherente con nuestra manera de entender el cambio educativo y social".

La crítica a la concepción profesionalista de la Reforma constituye otro foco de atención del texto citado. Se admite que el perfil que se desprende de la retórica de la Reforma es un perfil "progresista". La Reforma dibuja un profesorado caracterizado por rasgos como la autonomía, la reflexión, el desarrollo de una actividad transformadora, la referencia al carácter práctico de su actividad, la colaboración, y el desarrollo de la investigación, como características más relevantes. Pero esto no deja de ser un juego anfibológico, típico de la forma en que se produce el discurso institucional, en que los aspectos retóricos se separan de las prácticas administrativas, de las políticas reales que intensifican aspectos contradictorios con esos principios. Puede verse la totalidad del documento en el *Apéndice 65*. Veamos aquí, si quiera una muestra.

Tratemos de profundizar en la posición crítica. Las contradicciones internas del discurso de la Reforma son cada vez más evidentes. El sistema educativo reformado no prescinde de sus aspectos de control, de evaluación y selección. Se acentúan los procesos de descualificación, se reintroduce la filosofía del capital humano y las concepciones eficientistas. Con respecto al profesorado se introduce el profesionalismo como ideología para enmascarar el proceso de proletarianización, de pérdida de control y autonomía. Curiosamente no se habla de las formas de participación de la sociedad y del profesorado en dos momentos claves: la *deliberación* y la *toma de decisiones* políticas. Los márgenes de autonomía se reducen a un conjunto de decisiones de tipo técnico, que afectan a la *ejecución*, lo que configura un marco limitado de autonomía. ¿Decide el profesorado algo relacionado con las metas formales del sistema educativo? ¿Decide sobre los objetivos de cada una de las etapas? ¿Decide sobre los objetivos de área? Parece ser que no. Además a medida que se desarrollan los instrumentos legales de diferente rango y se concreta el tipo de tareas que debe desempeñar el profesorado y los centros se restringe progresivamente el nivel de decisión: un ejemplo concreto serían los decretos de mínimos, las circulares de principio de curso, etc. [...] Si hacemos la crítica a esta especie de profesionalismo imposible del profesorado veremos cómo se licua, se desvanece, se esfuma.

La pérdida de prestigio social es otro factor que evidencia el calado de los procesos de desprofesionalización: «Para mí, ya, yo creo que se ha convertido en un trabajador más sin tener ninguna categoría, por la profesión que desempeña. Pero yo creo que el profesorado se niega, se resiste, a aceptar el papel que ahora se le atribuye como un trabajador más» (Roger, 637). En ese recorrido por la desolación de una profesión desmantelada, los tintes negros predominan: el profesorado no goza de autonomía. El aula sigue siendo, prácticamente, el único espacio para el ejercicio de la autonomía, el único reducto de su libertad. Todo esto recuerda las tesis de J. Smyth (1991), sobre la transferencia de poder desde dentro de las escuelas hacia afuera; pone de manifiesta la profunda crisis de confianza en el profesorado; agudiza, en definitiva, el proceso

de desprofesionalización⁸²⁵.

Autonomía profesional... se queda en su relación con el aula. Hasta ahí llega la autonomía. Después, dentro del claustro, autonomía, el claustro, ¿qué autonomía tiene el claustro?. ¿Qué autonomía tiene el consejo escolar?. Es decir, no hay autonomía. Aquí está todo atado. Le dan, ahora, con un reglamento orgánico que se ha sacado de la manga ahora mismo. Es decir, ¿qué atribuciones tiene el consejo escolar?. No puede decidir nada. Dentro de estos cánones, usted puede cambiar que en vez de empezar a las ocho y media, puede empezar a las nueve, pero nada más. Así que autonomía, sólo de boquilla. (Roger, 673)

La consecuencia de los procesos de desprofesionalización a que ha sido y está siendo sometido el profesorado son evidentes y provocan, la conocida reacción por parte de los responsables administrativos: culpabilizando al profesorado de la situación desastrosa, en muchos sentidos, de la enseñanza. Situación que conduce a asumir

⁸²⁵ Aspecto que también toca Anselmo un texto ya citado parcialmente en otro lugar: *PRO. Reforma. Mecanismos de discriminación, desprofesionalización*. P. ¿La Reforma ha contribuido también a esto con esa especie de ideología profesionalista barata esta que vende: los profesores son profesionales, reflexivos, no sé que, no sé cuanto; cuando..? R. Yo creo que ese discurso está llegando a poca gente... Sí. a la gente... Yo creo que la gente desconecta cuando va cualquier asesor por ahí... Tienes que estarle contando muchos chistes para mantener la atención... Yo creo que hay una recuperación del peor sentido de nuestro carácter de funcionarios. Mandarin ¿no?. El que es dueño no de un saber profesional docente, sino es dueño de un saber profesional funcional. Es el que conoce los trucos. Esto lo hago así, de esta manera, me escaqueo así, y ya está. Hace unos años ya lo veníamos comentando. La gente relativamente joven que se está incorporado a la profesión, en un año domina perfectamente todos los trucos. Y nosotros, de alguna manera criticábamos a nuestros compañeros más antiguos. El control de cierta capacidad de escaqueo. El acceso a cargos. Y cierto discurso autoritario. El paradigma de la escuela privada como aquel al que hay que acercarse, la escuela privada sí funciona, más allá de cualquier análisis sociológico, porque hay una autoridad. *Poca gente reconoce la obiedad de que la escuela pública cada vez más va trabajando con desechos sociales. No reconoce esa obiedad. Y cuando la reconoce no quiere reconocer los mecanismos por los cuales eso se produce. Es una especie de condena que nos ha tocado.* Cuando yo creo que no hace falta tener herramientas muy agudas para descubrir los mecanismos evidentes de selección que se están cada vez asentando más, y cual es el tipo de alumnado que recibimos. Y además eso, volviendo a mi experiencia concreta del Sur, ahí también se da. En el Sur hay ya un colegio concertado y tres colegios privados. Y ya te recogen a los hijos de la pequeña burguesía, o la burguesía más acomodada siquiera, desde los Gigantes hasta Arico. Porque ya en Güimar si había colegios privados. Y no veas para los chiquillos las palizas tremendas de guagua... Y después los dos mecanismos de la discriminación del [?] con espíritu de distintas catearías... P. ... La teoría del darwinismo social... R. ... Y frente a eso ¿quién valora quizás un poco tremendista en el análisis del nivel de conciencia del profesorado, cargando las tintas en ese lado, yo lo que estoy viendo por parte de la gente es un cierto volver la espalda a esos mecanismos... Y yo creo que lo peor de la Reforma más que el halago al profesorado está siendo el rollo tecnocrático este, psicologicista, de que todo depende de como des las clases, reconociendo que hay que modificar muchísimas cosas. Las causas sociales, económicas... (Anselmo, 692)

la sumisión y la incapacidad de reivindicar, de revelarse.

La característica, que me parece ahora fundamental es la superdependencia del profesorado. De la alienación. No eran nada críticos. Es que, ¿sabes qué pasa?, que la gente descarga con el que está al lado. Todo está mal, es que no puede ser. Bueno, pero es que esas cosas se pueden reivindicar o plantear por lo menos. No plantean nada. Fíjate tú. Una superdependencia. Para mí en estos momentos es lo más duro. (Bolaños 989)

Ese fatalismo es compensado inmediatamente con la reflexión sobre la propia experiencia de los propios colectivos que en circunstancias difíciles son capaces de actuar. Es compensada con la posibilidad y la necesidad de que el propio movimiento juegue un papel de estímulo de la toma de conciencia del resto del profesorado para salir de esa situación de sumisión. El proceso de proletarización no es un proceso indefectible, que conduce a una pérdida irremisible de conciencia. Sería creo, mistificar el debate si se admite, implícitamente, que el estatus de profesional conlleva necesariamente conciencia, mientras que el de proletarización no. Lo que me parecía a mí que proponía el MRP no era una discusión académica sobre sociología de las profesiones, sino que hacía un diagnóstico para reorientar sus prácticas y sus mensajes hacia el profesorado.

Desde fuera, yo creo que se hace necesario, que efectivamente, los movimientos críticos, los Movimientos de Renovación Pedagógica, los colectivos, estemos ahí. Pero que hablemos. Es decir, yo creo que a veces, se nos olvida la necesidad de educar a la gente o no lo estamos haciendo. Este tipo de reflexiones. Entonces, poderlas hacer públicas, comunicarlas. (Entrevista a Mary Bolaños)

La constatación del desarrollo de la Reforma y la reacción que el estilo autoritario de relación desde las esfera de poder se mantiene con el profesorado es fuente permanente de discusión en el Movimiento. Durante mi estancia en el campo así lo puede comprobar. Por ejemplo, la discusión que lleva a preparar un artículo sobre los Proyectos Curriculares de Centro y los Proyectos Educativos (ver *Apéndice 56*). Estos instrumentos de planificación "impuestos" por la Reforma, más que en un estímulo para la reflexión del profesorado, se han ido convirtiendo poco a poco en un mecanismo de alienación del profesorado. En el transcurso de esa discusión y de esa constatación se decía:

La elaboración de los proyectos curriculares no es una actividad burocrática, al margen de los problemas reales que tiene el profesorado y las comunidades educativas. [...] Puede ser una ocasión para que todo el profesorado discuta sobre el sentido que tiene la cultura que se imparte en nuestros centros y su adecuación a las necesidades de nuestros alumnos; sobre el tipo de experiencias que debe promover la institución escolar; sobre las condiciones organizativas en las que se desarrolla e, incluso, sobre las limitaciones políticas en las que se desenvuelve nuestra

acción. [...] Tampoco debemos pensar que es un problema exclusivamente de procedimiento y que, por lo tanto, existe en algún lugar ignoto una "fórmula mágica" que nos diga cómo hacerlo. Tal fórmula no existe y muchas de las propuestas que se venden hoy están hechas por personas que en su vida han planificado ni vivido la enseñanza desde dentro. El PCC puede ser una ocasión para discutir algo mucho más importante, el sentido que tiene la enseñanza que impartimos, el sentido que tiene la propia planificación, por qué estamos donde estamos, qué cosas podemos hacer juntos para cambiar... La elaboración del PCC no es básicamente una actividad técnica, sino una actividad creativa, fruto de la reflexión colectiva. No existe nada más penoso que esas recetas que circulan con profusión y que mutilan la capacidad crítica del profesorado. (Tamonante, 1993, Decálogo para hacer buenos PCC)

Existe, pues, la conciencia o la evidencia del poderoso influjo de los procesos de desprofesionalización. Pero este debate puede resultar equívoco en el sentido de que hablar de la desprofesionalización puede dar por supuesto que lo que busca el Movimiento es la profesionalización. Pienso que en el fondo es un tema poco debatido en el seno del Movimiento. Utilizando cierta habilidad para hilvanar textos, podría dar la impresión de que el Movimiento lo tiene claro. Pero esta sería una conclusión engañosa. Los textos lo que nos transmiten es una preocupación por la situación del trabajo docente. Dependiendo de los contextos, unas veces hablan de profesionalizar y en otras, como hemos visto, hablan explícitamente de la ideología profesionalizadora⁸²⁶.

En esta dirección, de crítica a la desprofesionalización, un capítulo importante lo constituyen aquellas políticas educativas que tienen efectos secundarios, seguramente contrarios a los buscados, pero que profundizan en ese proceso de desprofesionalización. Así las consecuencias perversas de esta especie de carrera docente por la expedición y acreditación de títulos y si eso redundan en la desvalorización del trabajo en el aula⁸²⁷. La consecuencia es una alocada carrera para conseguir acreditaciones, certificados, méritos.

⁸²⁶ Conviene recordar que cuando hablo de *los textos*, me refiero a un conjunto heterogéneo de proposiciones. Hay discontinuidades evidentes, rupturas, incluso contradicciones. Los textos anónimos del movimiento son el resultado de la redacción de distintos autores en momentos también distintos. Por lo tanto no tienen una unidad absoluta. Yo en el capítulo trato de encontrar y resaltar las continuidades, las constantes. Pero pienso que también se podría construir un discurso paralelo sobre las discontinuidades y las rupturas.

⁸²⁷ Cuando le pregunto a Anselmo su opinión sobre la carrera docente, dice: Ayer llegaba con un amigo, el pobre un ingenuo, pretendía conseguir una plaza de asesor. Y claro, él no tiene nada. No tiene sino montajes, recitales con los alumnos... pero eso no se sustancia en ningún papel. [...] No se sustancia en ninguno certificado. No tiene nada. Tiene la hoja de servicios y un papelito que hizo una vez en el ICE. Nada más. Claro, el pobre hombre nunca en la vida podrá lograr una plaza de asesor. Como no se ponga a hacer cursillos. (Entrevista con Anselmo Fariña)

Se entra en un círculo vicioso donde los méritos no demuestran la competencia profesional de nada, pero siguen siendo un requisito para acceder a puestos, para concursos de méritos, o de traslado. El propio sistema finge dar valor al sistema meritocrático y todos juegan a la ficción en un proceso que desvaloriza el trabajo docente y profundiza el proceso de desprofesionalización, de dependencia externa del profesorado, de estímulos externos. Es en este sentido un sistema profundamente corrompido y corruptor.

La incorporación masiva de la mujer al mundo de la enseñanza suele señalarse como una de las causas de la desprofesionalización de la función docente. Sin embargo desde el Movimiento se opina lo siguiente:

Hubo otra cuestión que yo creo que los movimientos de renovación pedagógica tuvieron mucho que ver. Fue el tener una postura, que yo calificaría de sensata, respecto a la irrupción de la mujer en el mundo profesional y concretamente en el mundo de la escuela, sobre todo en el nivel de EGB, que en los primeros momentos empezaban a irrumpir las mujeres en la cadena productiva, y concretamente en la educación y concretamente en la EGB. Yo creo que en los movimientos de renovación pedagógica se produjo una introducción de la mujer como un profesional. Y los movimientos valoraron a las mujeres en cuanto profesionales de la educación, en igualdad de derechos que el resto de los hombres. Aquí hubo una cosa importante, que cuando se estudie el movimiento feminista en Canarias pues habrá que tener en cuenta, es que yo creo que aquí la reivindicación feminista fue fundamentalmente una reivindicación de carácter profesional. Es decir, que las mujeres no participaron en función de que eran una mujer, sino en función de que eran una profesional con un nivel de cualificación de compromiso con la escuela y de compromiso social, y eso le permitió el derecho a tener un papel fundamental, creo yo, en el movimiento de renovación pedagógica en nuestra tierra. (*Entrevista con Gonzalo Marrero*)

Finalmente, se tenía la convicción de que otro factor de desprofesionalización era la estructura del puesto de trabajo. La inadecuación entre propósitos y base material en la que se sustentan era quizá el mecanismo fundamental de todas las manifestaciones de alienación profesional⁸²⁸.

⁸²⁸ Había escrito algo, tempranamente, a raíz de la experiencia vivida de la que obtenía una confirmación de la tensión entre estos dos extremos: retórica institucional, propuestas sobre comportamiento profesional vs. desestructuración de la práctica, condiciones materiales que imposibilitan o dificultan el logro de esos objetivos: «Si el profesor es un investigador de su práctica pedagógica, debemos entender, que esa práctica investigadora es la que lo forma como profesional, la que lo cualifica profesionalmente. Luego un plan de formación debe, prioritariamente, fomentar el que el profesorado tenga las condiciones materiales -temporales, entre otras- para poder investigar y, por lo tanto, formarse a través de su práctica. Esto implica básicamente la reestructuración del puesto de trabajo. Por lo tanto, si no existe correspondencia entre los rasgos que teóricamente se asumen para definir el perfil profesional, con la estructura del puesto de trabajo de ese profesional, lo que se está haciendo es un puro ejercicio retórico,

Es que la estructura que está concebida en el calendario y en el horario laboral de los docentes, en lo que es la primaria, no posibilita la Reforma. Es imposible. Porque ante todo, los profesores deben de tener marcos, o foros o seminarios de discusión, y reflexionar sobre lo que están haciendo. [...] Y eso no te lo posibilitan los marcos. (Entrevista con Andrés Falcón)

Algunos profesores de Medias del MRP eran muy críticos con respecto a la situación de dislocación que produce la inadecuación de la propia estructura de puesto de trabajo que condiciona fuertemente su actitud hacia el cambio en la escuela. La estructura de los cuerpos, categorías y especialidades...

Siempre hubo posturas más críticas. Pero claro, un sector como medias, que veía una EGB que llevaba años de tradición de renovación, de lucha, de tal, de cual. Un ambiente y un medio, como es el de medias, muy anquilosado en la especificidad de materia. Muy anquilosado en los cuerpos, el de agregados, el de catedráticos, la especialidad, el de FP, el de BUP, muy subdividido. (Entrevista a Natalia Alvarez)

Se perfilaba así una concepción de la profesionalidad rica y compleja. Consciente de las posibilidades y de las imposibilidades, que vivía procesos contradictorios; que buscaba en su práctica el conocimiento útil para el ejercicio de la profesión; que entendía, ese conocimiento, no como algo que se regala sino como algo que hay que arrancarle a la propia práctica, cuestionándola colectivamente⁸²⁹. También era una profesionalidad permanentemente acosada, en el filo de la destrucción. Estructuralmente perversa. Conocí, dentro y fuera del grupo, maestros "deportados", exilados por la propia profesión. También conocí maestros que se elegían a sí mismos como exilados.

un alarde más de hipocresía, una suerte de perversión o un estéril ejercicio de estética. En definitiva, que los profesores y profesoras, seamos investigadores críticos de nuestra propia realidad debe ser una conquista que incorporem a nuestro horizonte reivindicativo. Parfraseando a Martínez Bonafé, debemos luchar por conseguir: tiempo para la reflexión y la cooperación, y tiempo para la investigación y formación. O sea, tiempo para pensar el curriculum, organizar estrategias de planificación, desarrollo y evaluación junto a colegas, estudiantes y padres; tiempo para recoger y sistematizar con rigor informaciones sobre el alumnado y sobre el entorno; tiempo para conocer y atender la diversidad; tiempo para definir y planificar problemas y actividades de formación; tiempo para comunicar e intercambiar experiencias; tiempo para buscar y organizar materiales... Debemos luchar para que estos tiempos se incorporen como funciones a desarrollar en nuestra jornada laboral. Si no, las investigación como rasgo que define al profesorado, será sólo una bella entelequia ornamental» (J. Yanes, 1992: 3).

⁸²⁹ Sería conveniente recordar el planteamiento que se hacía en el *Capítulo I*, sobre los valores defendidos desde una concepción crítica de la realidad. El valor de lo que B. Fay denominaba la autoconciencia racional, la capacidad de desvelamiento y la autonomía personal y colectiva, para establecer un paralelismo con la de los procesos de comprensión que el colectivo hace sobre la naturaleza de su trabajo.

Reconstrucción

El desarrollo de la profesionalidad es un proceso que no necesariamente sigue la secuencia narrada hasta aquí: origen, construcción, destrucción, reconstrucción. Esta secuencia es sólo una manera fácil de simplificar algunos fenómenos, agrupándolos. Construcción y reconstrucción son fenómenos simultáneos y superpuestos.

Gran parte de la historia del Movimiento es el intento por reconstruir una nueva profesionalidad, una nueva forma de estar en la docencia, en la sociedad. Los miembros del grupo se ven así mismo como personas que están *cerca* de la realidad, que tienen que estar *en* la realidad. No se puede ser profesor o profesora alejado de la realidad, colocando una pared entre la escuela y el mundo, entre el aula y el medio físico y social. Así el Movimiento parece dar respuesta a la secular denuncia de separación entre las instituciones escolares y el contexto socio político, histórico y geográfico en el que están inscritas. Una de las condiciones de la escolaridad que propugna el Movimiento es la proximidad de la escuela al medio y para romper ese cisma propugna todo un sin fin de estrategias que en su lógica llevan a romper las paredes de la escuela y a utilizar el mundo como un instrumento de aprendizaje. En el continuo que va desde la escuela como clausura, en un extremo, a la abolición de la diferencia entre trabajo manual e intelectual en el otro, el MRP adopta como programa de transición, la educación a través del medio⁸³⁰. Esto quiere decir, lisa y llanamente

⁸³⁰ El problema del curriculum era para Lundgren (1990) un problema de *representación*, dada la separación entre contexto de producción y contexto de reproducción que se produce con la institucionalización de la enseñanza, y concomitantemente entre producción social y reproducción social, como consecuencia de la división del trabajo. El conjunto de problemas de la educación que se derivan de esa escisión solo puede superarse asumiendo consecuentemente, el principio de la educación a través del medio. En la polémica a la que aludí anteriormente sobre la inclusión de contenidos canarios en el curriculum, se ponía en cuestión este principio. El artículo venía a decir que la política de perversión de las mentes infantiles y juveniles se justificaba la defensa del periclitado principio pedagógico del "aprendizaje a través del entorno", cuyo uso manifiesta un anticuado progresismo didáctico, hoy en día denostado por las investigaciones recientes en ciencias sociales (sic). A esta argumentación respondimos lo siguiente: «Son precisamente los movimientos progresistas dentro de la enseñanza en nuestras islas, los que intentando romper la esclerosis de nuestras instituciones escolares, introducen y defienden, en la década de los setenta, "la enseñanza a través del entorno" como un potente principio de buena pedagogía para transformar la realidad escolar e implicar a la sociedad y a las instituciones en la formación de ciudadanos y ciudadanas. Es el profesorado ligado a los movimientos de renovación —decía recientemente un conocido

te un nuevo tipo de profesorado, pues el principio de aprendizaje a través del medio se perfila como estructurador de un discurso renovado sobre la escuela y su organización, sobre la naturaleza de las tareas académicas, sobre el carácter globalizador y no meramente disciplinar del aprendizaje. La educación a través del entorno se constituye en un instrumento de apertura de las escuelas a la realidad social y en un potente principio para comprometer al profesorado en una actividad no meramente transmisiva. Asumirlo implicaba una nueva concepción del desarrollo profesional de los docentes y de su formación inicial. En la propia lógica del modelo de escuela que propone el MRP, del tipo de cultura que reclaman hay una apuesta por un nuevo tipo de profesorado: lo que se postula es un profesorado profundamente conocedor del entorno, comprometido con la historia, con patente de ciudadanía. Implicado en la transformación de esa realidad, un actor social.

Generamos un movimiento, en torno al barrio, bastante bueno, bastante sólido. Recuperamos muchas tradiciones allí de viejos que cantaban puntos cubanos;

autor— el que organiza la contestación "a una pedagogía oficial que ignoraba la pluralidad social y vivía de espaldas —cuando no combatía abiertamente— la riqueza cultural de los diferentes pueblos del Estado. Conectar la escuela con el entorno era, entonces —y sigue siendo—, una propuesta pedagógica socialmente comprometida". Escuela, cultura y territorio sigue siendo un tránsito necesario para no convertir la educación en un gueto, ni la sociedad, ese entorno amalgama de naturaleza y cultura, en un alimento precocinado y convencional que se dosifica y edulcora para meterlo artificiosamente en las aulas. Pero he aquí que los *ilustres firmantes* vuelven a utilizar el mismo artilugio discursivo para deslegitimar este principio: lo convierten en una mera técnica rudimentaria de aprendizaje puesta, según ellos, al servicio de un feroz nacionalismo. Hablan de ella como una pobre herramienta intelectual, como un principio de pedagogía ingenua, mezcla de sensualismo idílico y naturalismo roussoniano, como si la educación a través del entorno consistiera exclusivamente en candorosos e infantiles trotecillos por la solana y la umbría. Al calificarlo de principio puramente inferencialista cometen no sólo un error de bulto sino que se precipitan en el reduccionismo más vulgar. Tampoco es un principio periclitado. Sería muy farragoso hacer aquí una enumeración de autores y foros nacionales e internacionales donde ha sido objeto de estudio y debate en los últimos años. ¿Cómo se puede hablar con tanta rotundidad sobre el desmentido que de este principio hacen las últimas investigaciones en Ciencias Sociales? Esa afirmación no se atreve a hacerla, seriamente, nadie. Pero vayamos al núcleo de lo que nos ocupa: "la educación a través del entorno" es algo más que una cuestión instrumental, que una estrategia concreta de enseñanza. Es un principio pedagógico, una filosofía educativa y, también, una reivindicación de las personas que están por la renovación pedagógica, por la transformación social y educativa. Es también un viejo principio. Pero esto no invalida *per se* sus virtualidades. Desecharlo por viejo es caer en el más grosero de los presencialismos, donde sólo lo actual, lo último, es lo que vale. Que esto lo sostengan sesudos profesores de Historia no parece, desde luego, muy brillante. Sus orígenes remotos habría que situarlos en el antropocentrismo renacentista y en el pensamiento ilustrado. Pero, de forma más próxima, podemos hablar de una recuperación explícita en nuestro contexto, a partir de la Escuela Nueva, de la Institución Libre de Enseñanza, del Movimiento Progresivo americano y de los movimientos pedagógicos progresistas francés e italiano» (J. Yanes y otros, 1994: 30).

rapsodas femeninas; grupitos de pibes que hacían cosas... [] Todo esto fuimos cristalizándolo en semanas culturales que le dio un peso específico al colegio, allí en la zona. Entonces, casi todos mis esfuerzos los volqué internamente allí en el centro. A parte, después ya, de todo lo que fue innovación dentro del centro. El tema de la informática; el tema de otros proyectos de innovación, lengua y tal... P. De todas maneras, ¿tú eso lo ves como desvinculado de la pertenencia al movimiento? R. No, lo que pasa es que claro, la lectura externa, que se puede hacer de, diríamos, de reclusión, entre comillas, hacia la vida de un centro, puede ser una lectura de desvinculación, una lectura de desconecte. En realidad, hasta cierto punto, había un elemento que era el atractivo que me suponía el desplegar todas las energías allí en el centro. (Juanjo, 721)

El movimiento trata de extraer las consecuencias profesionales del principio de enseñanza a través del medio. Si dentro de la propia retórica del movimiento se habla de la necesidad de que el profesorado interprete y critique la realidad y de que esto lo hagan también los alumnos y alumnas, bajo cuya tutela los pone la sociedad....

El otro día me planteaba una maestra, que ella estaría dispuesta a que le bajarán el sueldo, si la dejarán trabajar con tranquilidad. Que ella quería ir allí, cumplir su horario de trabajo, enseñar, y marcharse. Pero que claro, que las presiones sociales que tenía en el entorno, el que hubiera un pibe con una navaja en la puerta del colegio, o que eso; pues, que no le dejaba trabajar. O que viniera una madre a insultarla. Es decir, yo creo que..., y en general, ese es el tipo que hace la gente. Quiero no tener un trabajo, donde hayan estos problemas de disciplina. Es decir, me quiero alejar, del problema que hay en la escuela. Que yo lo que quiero es un trabajo, un sueldo, y no tener ninguna otra responsabilidad aquí. Creo que separan elementos del trabajo del profesor. (Entrevista con Carmen Roger)

El tipo ideal de profesorado del MRP es, por el contrario, una persona que se siente implicada y comprometida con su trabajo con el medio social en el que vive. No es un *extraño* sociológico⁸³¹. Charo Guimerá, encarnaba este perfil:

—¿Tú has publicado algo?

—¿Publicado, yo?... Yo he dado mis charlas de la autoestima, he dado mis charlas de invariantes de Freinet, en asociaciones de vecinos, por medio del Centro de la Cultura Popular. Íbamos Mary y yo. A padres y a madres, de eso, de las invariantes pedagógicas.

—¿Mary Villarmin?

—Mary Villarmin.

—Ahora que la nombras, recuerdo lo de los sábados con la pancarta.

⁸³¹ Carlos Lerena (1987) decía que los maestros y maestras eran desclasados hacia arriba y que su especificidad sociológica se definía como la de *extraños* sociales: se casan entre ellos, no viven en los pueblos donde dan clase, tienen una baja estimación social, y muy poca autoestima y su círculo de amistades gira entre colegas de gremio...

—Los sábados, ¡abajo a la Consejería! Sí señor⁸³².
(Entrevista con Charo Guimerá y Carmencita Baute)

El conjunto de aspiraciones y pulsiones profesionales al que se adscribían los miembros del Movimiento es lo que ha venido en llamarse profesional crítico. Una aspiración que apunta hacia una nueva profesionalidad y totalizadora visión del oficio de enseñar

Entonces empezamos a descubrir que la imagen que se daba socialmente del profesorado no coincidía con la imagen del profesorado. Es decir, la imagen que se daba socialmente del profesorado era Un profesorado reivindicativo, que no quería trabajar, que trabajaba poco, que tenía muchas vacaciones, que no tenía intereses educativos sino que su único interés era trabajar el mínimo y ganar el máximo. Esa era el estereotipo del profesor más abierto y más crítico. Cuando llegamos a el movimiento de renovación pedagógica, cuando se plantea la función del profesorado, empezamos a ver que la función del profesorado entendida por los mismos profesores era otra cuestión. Efectivamente los profesores estaban preocupados por cuestiones profesionales, como eran los salarios, los horarios, la formación psicopedagógica, la renovación psicopedagógica. Y en ese momento yo creo, yo puedo atestiguar desde mi experiencia que se pasaban parte de sus vacaciones de verano, preparando cursos, organizando cursos, haciendo cursos y trabajando en escuelas de Verano. No era ni una reivindicación económica, ni una reivindicación de vacaciones. Sino era una reivindicación de mejora y de necesidad de cambio de la escuela, de cambio del curriculum, de búsqueda de la identidad profesional porque no estábamos de acuerdo con el modelo de escuela que teníamos y el papel que estábamos jugando nosotros dentro de la escuela. Y entonces, yo creo que se empezó a debatir un tema que a mí me pareció muy importante, que aparecía en los grandes debates de la Escuela, incluso dentro de los cursos que teóricamente parecía que no tenían que ver con este debate, que fue que si el profesor era un profesional de la educación o era un señor llamado —no se sabía bien desde donde— llamado por una vocación que nadie sabía muy bien quien la otorgaba y que por tanto no podía reivindicar ningún derecho de carácter profesional o de carácter sindical. O sea, no podía reivindicar salario, ni mejora de horario, ni mejora en la

⁸³² En los nombramientos del año 1984, Charo Guimerá, Miryam y Mary Villarmin fueron sancionadas por negarse a coger un destino en aquellos tumultuosos y caóticos comienzos de curso. Les dieron un destino forzoso a cien kilómetros de sus pueblos, donde eran propietarias definitivas. Era, por entonces Directora Territorial Dña. María Jesús Cerviá. Al final ganaron el contencioso contra la Administración, pero se pasaron un año en el Sur, por defender un pequeño principio de equidad y racionalidad. Durante algunos meses grupos de personas bajaban los sábados a la Consejería con pancarta de bocadillo pidiendo la retirada de la sanción. En las páginas de Tahor salió un artículo que se llamaba "Nombramientos a punta de policía nacional" y entre otras cosas decía: «La Consejería de Educación se siente tan responsablemente portadora del menguado voto popular, que sostiene al Gobierno Autónomo, que ahora nos obliga a asistir a un nuevo salto cualitativo en pro de la calidad de la enseñanza. Represión. Y mientras la policía Nacional le hace los nombramientos, seguramente el Sr. Consejero estará dando los últimos toques a su campaña veraniega por las letrinas escolares de los municipios del Archipiélago, en un gesto vacío de preelectoralismo partidista, y sin el menor rubor» (Tahor, 5: 20).

formación. Este debate, yo creo que fue cristalizando en un modelo de profesor que yo definiría como profesional altamente preocupado por el cambio en la escuela, en los aspectos que decíamos antes: metas, curriculum, contenido, materiales, etc.; y con una opción política muy definida. No definida en cuanto a partido, sino definida como una necesidad de cambio de la escuela y de la sociedad. Y eso daba pie a que en los MRPs pudiera convivir; y estos movimientos pudieran aglutinar a personas que teóricamente pertenecían a distintos partidos y estaban militando, y otros que no pertenecían a ninguno, pero que tenían como, yo creo, un denominador común: la necesidad de un cambio de la escuela y la necesidad de un cambio en la sociedad. (Gonzalo, 398)

Parecían decirme, somos críticos porque mantenemos una visión crítica de la realidad social, y la capacidad de analizar qué es lo que está pasando. Somos críticos porque mantenemos los principios y los valores por encima de los intereses. Somos críticos —porque no somos dogmáticos—. Somos críticos porque dudamos y nos cuestionamos la escuela y el tipo de estructuras que la generan. Anselmo, por ejemplo me manifiesta el tipo de compromisos y dudas que la situación actual les crea y cómo a pesar de eso es capaz de mantener firmes determinadas visiones, referidas a la necesidad de luchar por una sociedad más justa. Oigámosle con atención:

Yo antes tenía convicciones más firmes. Vamos a ver, yo sigo manteniendo unas convicciones muy parecidas a las del pasado. Es decir, yo creo que el tipo de alternativa a esta sociedad tiene que ser una sociedad basada en la cooperación entre individuos. Sigo pensando que por encima de otro tipo de relaciones, son las de producción las que determinan a esta sociedad. Claro, relaciones de producción que hoy no son las que los obreros de la cadena de montaje, o los peones agrícolas,... Hoy con el 28% de la población en paro, el 34 % de la población con empleo en precario, con una sociedad como la nuestra que nunca ha vivido un modelo industrial y que además ha desaparecido completamente del horizonte, ¿de qué manera las relaciones de producción van a constituirse en el sepulturero de un sistema es algo que yo creo que se nos escapa? Con la primera Revolución Industrial parecía claro, con la Segunda, —y eso que hubo resistencia del Movimiento Obrero, claro, como la hemos estudiado a posteriori— más claro todavía; pero en esta Tercera Revolución, o como la quieran llamar o el número que le quieran poner, cuando no aparece claro como está construyéndose el agente social del cambio. Porque yo sigo manteniendo que eso funciona. Yo creo que todo sistema social basado en la desigualdad necesariamente genera al polo que puede llegar a cambiarlo. Eso del YIN y el YAN, me lo creo bastante. Es imposible, metafísicamente imposible el que haya ningún sistema social en el que haya sólo un polo dominante y lo demás sea la desorganización horizontal absoluta y el control perfecto de arriba a abajo. Lo que yo no se ahora es cuales son las nuevas relaciones. La memoria histórica, y más en Las Islas donde el movimiento obrero siempre fue muy débil y lo poco que había fue exterminado o bien liquidado físicamente o mandado al exilio y sobre todo mandado al silencio. Pero, yo que soy aficionado a las lecturas de historia, yo no creo que cualquier persona sensata que haya vivido los años treinta ... Hombre si, si tenía una diferencia estaba la Unión Soviética, pero incluso la gente más sensata de aquellos años que eran los que eran críticos con aquella Unión Soviética, tampoco tenían muchos motivos para ser realmente optimistas, más allá de que el agente social se veía [...].

Creo que si se ha producido un salto cualitativo tremendo que es todas las repercusiones ecológicas del desarrollo que estamos viviendo. Corremos el peligro de que las creaciones culturales más acabadas de la humanidad puedan ser borradas por un arrebató de ira del hambre.. (Anselmo, 517)

Si Anselmo hubiera terminado su análisis con un llamamiento a la acción, tendríamos también que añadir la *falacia naturalista*, como rasgo definidor de la profesionalidad crítica. Lo digo en broma, pero va en serio⁸³³.

⁸³³ ¿Habría escogido la vía adecuada para penetrar en el corazón de la profesionalidad como la entiende el grupo? Deleuze me diría: la metáfora no vale nada. No hay corazón, sino un problema. Es decir una distribución de puntos relevantes, ningún centro. Eso me tranquilizaba, quizá fuera suficiente. No quería tampoco dar la impresión de escribir una epopeya, hablando del MRP como un colectivo monolíticamente crítico, constitutivamente crítico. Esto no era cierto. Me gustaba pensar más en términos de potencialidades. Siempre me acordaba de un texto de M Apple, que José Contreras había puesto como pórtico de su libro, *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Dice así: De algún modo, los críticos de la escuela (y en gran medida el presente autor) están cogidos en una trampa. Es bastante sencillo denigrar las estructuras "educativas" existentes (al fin y al cabo todo el mundo parece hacerlo); sin embargo, no es tan sencillo ofrecer estructuras alternativas. El individuo que trata de mejorar algunas de las condiciones más debilitantes corre el riesgo de ayudar en realidad a fortalecer y perpetuar lo que bien podría ser una serie anticuada de disposiciones institucionales. Sin embargo, *no tratar de mejorar las condiciones en modos a menudo pequeños y vacilantes es despreciar a los seres humanos reales que habitan actualmente la escuela durante la mayor parte de su vida hasta llegar a adultos*. Por tanto, solemos intentar jugar a menudo en ambos lados de la batalla. Criticamos los presupuestos ideológicos y económicos fundamentales que conforman las escuelas tal como existen hoy y, al mismo tiempo, paradójicamente, tratamos de conseguir que esas mismas instituciones sean un poco más humanas, un poco más educativas. Es una posición ambigua, pero al fin y al cabo es y también ambigua nuestra situación total... Sin embargo, si la educación en particular puede ocasionar cambios (y aquí deberíamos leer política y económicamente), entonces deben efectuarse cambios concretos ahora, *mientras se articulan las críticas más básicas*. Lo uno no es excusa para lo otro» (la cursiva es mía). En el MRP había muchas clases de seres, que sólo habían trabajado en cosas menudas...

3. *Recorrido interior*

Una ciencia crítica social o educacional no es precisamente un medio para la ilustración individual, sino un modo de acción social colectiva profundamente conectada con ideales emancipatorios de racionalidad, justicia y libertad.

Kemmis, en Carr, 1990: 28

Paulatinamente ha desaparecido la militancia activa y generosa y se profesionalizan los aparatos, al tiempo que las campañas propagandísticas cuestan cantidades astronómicas.

M. Vázquez Montalbán, 1996

Pantisocracia

Samuel Taylor Coleridge, pensó seriamente, hacia finales de s. XVIII, en crear una comunidad utópica que llamaría *Pantisocracia*. Consistía ésta en una especie de sociedad protocomunista —parecida a aquellas comunidades autónomas de producción y consumo, que Fourier denominara *falansterios*— en la que todos sus miembros tendrían igual categoría y posición social, organizada sobre la base de la propiedad comunitaria. Para crearla pensaba emigrar a un paradisíaco lugar en la ribera del río Susquehanna, en la costa oriental de los Estados Unidos. ¡Imposible establecer un sueño de esas dimensiones en la Inglaterra de entonces! Había que buscar *otro lugar*. Una vez allí, él y sus amigos, pondrían las bases de la sociedad del futuro. La artrosis, el reuma, su adicción al opio y la falta de recursos económicos hicieron imposible la empresa. Nos queda, pues, sólo el deseo —la estética y la ética— de una ilusión desmedida, un sueño, una *lyrical ballad*.

La historia universal ilustra los reiterados esfuerzos de la humanidad por crear

mundos distintos, por crear organizaciones sociales distintas y distantes de la realidad en la que estaban inscritas. En la introducción al libro de Herbert Marcuse, *El final de la utopía*, editado por Planeta-Agostini en 1986, se decía: «Desde sus primeras obras Marcuse ha intentado mostrar precisamente que la utopía es ya un *topos* histórico, que el pensamiento, en su negatividad, no denuncia tan sólo lo existente, sino que además, al criticarlo, está abriendo ya las posibilidades de una real transformación» (en H. Marcuse, 1986: IV)⁸³⁴. El colectivo que estudié —me excuso por este vertiginoso descenso de la historia universal a la historia local— tenía algo de utópico. Las redes de su imaginario, que me tenían atrapado, algo de utopía. Pensaban en la creación de un espacio organizado para la transformación de la educación en una sociedad distinta. Pero era una utopía que mantenía con las otras diferencias sustanciales. Los miembros de esta *secta* no pensaban que fuera bueno emigrar al Susquehanna. Muchos movimientos sociales, también los MRPs, transmiten en sus textos, en sus proclamas y en su actividad un sin número de elementos utópicos que no sólo constituyen el *ethos* de la organización, sino que forman parte de la realidad nueva que empieza a crear. La crítica como arma creadora de posibilidades es un elemento necesariamente recuperable y recuperado por la teoría crítica e incorporado por la teoría crítica de la educación al conjunto de sus propuestas, seguramente a partir de experiencias con las que narro.

Había recorrido el interior de la organización. Un recorrido por su osamenta, por su sistema nervioso y sanguíneo. Había sentido el latido de su víscera cordial. Había hecho una inmersión en una cultura profesional organizada⁸³⁵. Claro que no recorrí todas y cada una de las ramificaciones arteriales o la infinitud de los vasos capilares que me brindaba el recorrido, pero sí me dejé perder alguna vez en los intersticios de sus pliegues⁸³⁶. La gente con la que estuve no era demasiado *aparartista*.

⁸³⁴ El lúcido pesimismo de Marcuse sobre la sociedad capitalista, como una sociedad cerrada, alienta, a pesar de todo, la posibilidad de una esperanza: «Hoy día podemos convertir el mundo en un infierno; como ustedes saben, estamos en el buen camino para conseguirlo pero, ciertamente, también podemos transformarlo en todo lo contrario» (H. Marcuse, 1986: VII).

⁸³⁵ Charles Handy en su *Understanding Voluntary Organization*, no se reprime en utilizar de forma reiterada el socorrido recurso de las metáforas orgánicas. Para él «es bueno ver la estructura de la organización como un esqueleto, no como su prisión, sino como un esqueleto que carece de vida si no hay personas y grupos y tareas que hagan la sangre fluir, y nervios y tendones que la hagan funcionar» (Ch. Handy, 1988: 103). Y más adelante continúa profundizando en el símil, cuando afirma: «La estructura puede ser el esqueleto de la organización y las personas su musculatura y su sangre, pero es el sistema lo que constituye sus nervios. Sin un sistema nervioso, un cuerpo, no es un ser humano efectivo» (Ch. Handy, 1988: 121).

⁸³⁶ El pliegue como definición del barroco. Deleuze, nuevamente. La etnografía como ejercicio barroco que se pliega, se despliega, se repliega. ¡Cinco años recogiendo

Habían aprendido que el tiempo de la renovación es un tiempo lento, distinto al tiempo de las reformas promovidas desde arriba. Parecían saberse una organización añeja, y por lo tanto, sabia.

Que esta tarea —se dirigían al profesorado para criticar el atolondrado ritmo de la Reforma y hablaban de las posibilidades de la elaboración de los PCC y los PEC— debemos entenderla como un proceso necesariamente inconcluso. Que tiene, por lo tanto, carácter recurrente y que como tal debe hacernos entrar en un proceso de revisión permanente de lo que hacemos. La planificación no es un momento, ni algo que se hace en septiembre u octubre, al principio del año escolar. Por lo tanto, se trata de introducir mecanismos de autoevaluación que busquen la regeneración del tejido escolar y esto ha de ser un proceso permanente, necesariamente lento y parsimonioso. Considerarlo como una tarea abierta que no sólo se proyecta sobre el futuro, sino como una actividad que nos ayuda a discernir los aciertos y desaciertos de la pequeña historia de cada centro e indagar sobre las causas que repercuten en las prácticas presentes. Aún estando abiertos a todas las propuestas, no debemos caer en la trampa de pensar que los PCC son algo radicalmente distinto a lo que constituye la tareas de planificación a la que estamos habituados. Tampoco debemos pensar que es un problema exclusivamente de procedimiento y que, por lo tanto, existe en algún lugar ignoto una "fórmula mágica" que nos diga cómo hacerlo. Tal fórmula no existe y muchas de las propuestas que se venden hoy están hechas por personas que en su vida han planificado ni vivido la enseñanza desde dentro. El PCC puede ser una ocasión para discutir algo mucho más importante, el sentido que tiene la enseñanza que impartimos, el sentido que tiene la propia planificación, por qué estamos donde estamos, qué cosas podemos hacer juntos para cambiar... La elaboración del PCC no es básicamente una actividad técnica, sino una actividad creativa, fruto de la reflexión colectiva. No existe nada más penoso que esas recetas que circulan con profusión y que mutilan la capacidad crítica del profesorado. (Tamonante, marzo de 1993. Ver Doc. Completo en *Apéndice 56*)⁸³⁷

información era, casi, el tiempo que estuvo Bronislaw Malinowski con *los argonautas*, antes de venirse a el Boquín (Icod de los Vinos, Tenerife) a escribir el libro que todos conocemos, allá por el año 1921! Yo, debería haber garabateado decenas de cuadernos, pero no era así. Apenas tenía un *Diario* de unos quinientos o seiscientos folios y dos cuadernos de anillas que nunca terminé de trasvasar al mismo. Entonces, ¿qué hice durante tanto tiempo? Perderme, dejarme llevar, asistir a reuniones y reuniones y reuniones. Vivir. No sé si hice bien, pues a veces tenía también la sensación de ser el "náufrago metódico" de Luis Rosales, que contaba las olas y las volvía a contar. Seguramente para la información recolectada, hubiera bastado una estancia de dos años. Pero me gustaba *estar allí* y me aterraba pensar que tenía que encerrarme durante veinticuatro o treinta meses a escribir. Después he descubierto también las mieles del encierro. He pasado momentos deliciosos. He pasado de dos cajetillas de tabaco al día, a tres. Y observo que el número de manías y *tics* ha aumentado de forma alarmante, no sólo en cuanto al número, sino en cuanto al grado de sofisticación. Pero a lo que iba, me dediqué a callejear los angostos corredores de la organización, es decir a recorrer personas.

⁸³⁷ Por esas fechas la totalidad de MRPs del Estado firmaban un manifiesto sobre el mismo tema, que decía: «La insuficiencia de los debates en torno a los cambios en las estructuras organizativas que una nueva concepción del desarrollo del curriculum

Tenían una concepción bastante soportable de lo que era estar en una organización. De todas maneras, o precisamente por esa laxitud, cuando se reunían siempre había un punto dedicado a "las reuniones" y los aspectos organizativos más generales, lo cual podría inducir a la persona incauta a llegar a la conclusión de que los aspectos organizativos tenían una enorme importancia en el grupo. Sin embargo yo creo que la preocupación por los aspectos organizativos formaba parte de los elementos paradójicos de la cultura del MRP. Da la impresión de que aunque aparentemente ocupase un lugar en sus debates, ese espacio de su vida tenía carácter secundario dentro del conjunto de preocupación del grupo. El MRP es una organización bastante informal y con un alto grado de tolerancia en cuanto a los requisitos formales del funcionamiento. Aunque a finales de los 70 hubo un debate muy vivo sobre los Estatutos, de hecho, nunca se utilizaron como instrumento para dirimir conflictos de la vida cotidiana de la organización. Dudo incluso que en algún momento se cumplieran ¿Entonces por qué esa aparente preocupación por la organización?. Recordaba el caso contado por Cone y Pelto en su *Guía para el estudio de la antropología cultural*. Imaginemos a un antropólogo de Tasmania observando un *coffee party* en un pueblecito de los USA, donde el rito forma parte del modo de ser de la llamada América profunda.

Un grupo de mujeres, se reúnen una vez a la semana, o quizá todas la mañanas, a tomar un líquido caliente y negro en pequeños recipientes redondos y a consumir alimentos horneados, entre frecuentes protestas tales como "yo no debería" o "sólo esta última". A pesar de su renuncia, es obvio que estas mujeres le encanta comer. La resistencia que manifiestan antes de comer el pastel o la galleta que se les ofrece

exige. Se ha ignorado, como punto de partida, el análisis de la práctica real de los centros, con sus deficiencias y/o avances, por lo que no se han tomado en cuenta anteriores experiencias de renovación legítimas y defendibles. Se asumen concepciones del desarrollo del curriculum como un acto formalista y burocrático. El enfrentarse a tareas nuevas con plazos temporales definidos desde fuera de los centros, sin tener en cuenta las posibilidades y recursos reales con que se cuenta, ni la situación de reflexión en que se encuentra la comunidad educativa (véase lo dicho más arriba sobre la elaboración del PCC), ha producido ciertos niveles de angustia en sectores del profesorado. La diferenciación formal entre Proyecto Educativo de Centro (PEC) y PCC, o de los "niveles de concreción", u otras de semejante carácter, ha introducido un lenguaje tecnicista y un tipo de discurso desligado de la práctica de transformación diaria del centro. Provocar la: homogeneización de los ritmos y las estrategias colectivas, acelerándolas excesivamente y en función de criterios impuestos desde fuera aumenta el grado de confusión y es contraproducente para la renovación pedagógica. Esto es lo que ha sucedido, por ejemplo, en ciertos centros de "implantación anticipada", en los que este tipo de exigencias formales ha roto con procesos de experimentación e innovación previos» (Ver reproducción completa, en el *Apéndice 5^o*).

puede ser clasificada como un elemento cultural. Pero ¿cuál es el significado de su protesta? [...]. Una vez que la invitada capitula y toma un bocado del alimento, su deleite por los esfuerzos de su anfitriona se expresa profusamente. Esta secuencia de comportamiento funciona, en realidad, como galantería implícita: la comida es tan deliciosa que se rompen todos los propósitos de no comerla. Pero captamos un tono de angustia en la voz de las invitadas. Los que pertenecemos a esta sociedad podemos conocer su significado, pero si fuésemos forasteros podría ser necesario observar algo más que el *coffee party*. [...] Con el tiempo, podremos percibir que se relaciona con el valor que aparentemente atribuyen los miembros de esta sociedad a la esbeltez de la figura femenina. Quizá podamos relacionar el valor concedido a los cuerpos delgados con el que en esta sociedad tiene el ser joven» (C. Cone y P. J. Pelto, 1977: 52-53).

Pero el pequeño rito tiene más significados en el conjunto de la vida de la comunidad: primero hay que ser mujer, pero no todas las mujeres pueden asistir, hay que pertenecer a la comunidad; es un rito que tiende a reforzar la solidaridad de la comunidad, a reforzar la posición social de cada miembro de la comunidad; es un medio de difusión de las noticias locales. Las funciones sociales del *coffee party* nos pueden ayudar a descubrir los ideales culturales y sus reflejos reales. Algo parecido creo que ocurre con la reiteración y las quejas en el seno del MRP con los problemas organizativos. El ideal de la mayoría de sus miembros es el de una organización racionalmente organizada, casi todos ellos militaban en organizaciones en las que se valora mucho la "buena" organización. Pero las prácticas distaban bastante de este tipo de comportamiento. Así que sospecho que detrás del ritual estaba la necesidad de demostrarse a sí mismo que les preocupaba el MRP, que no eran indiferentes, que necesitaban reafirmar su identificación con él y que esto se verbalizaba a través de esas llamadas de atención sobre "lo organizativo". Uno de los problemas que era necesario abordar era, lógicamente, el de la identidad de los miembros del movimiento con la organización y los aspectos relacionados con su pertenencia o adscripción al colectivo⁸³⁸.

Era difícil encontrar una reunión, por ejemplo, del Secretariado Nacional donde

⁸³⁸ Tradicionalmente los estudios etnográficos abordaban trabajos con comunidades, grupos o colectivos delimitados todos espacialmente: escuelas, pandillas de jóvenes, tribus de "primitivos actuales", etc. En nuestro caso no había un territorio específico donde "habitar" el colectivo. Es, por esencia un colectivo disperso. No obstante hay ciertos rasgos de territorialidad: la isla es uno de ellos y dentro de esta algunas zonas. En Tenerife, la zona sur, tuvo en determinados momento entidad propia frente al resto de la organización cuyo centro estaba en La Laguna. Otro tanto ocurrió en Gran Canaria. No había, desde mi punto de vista falta de identidad con la organización. Gran parte de las páginas que preceden hacen gala de declaraciones reiteradas de miembros de grupo que se afirman y se reafirma con una inusitada familiaridad como miembros del MRP. Lo que no está tan claro es la identificación con los aspectos puramente organizativos del MRP, con su estructura organizativa.

no se abordara en algún punto del orden del día un análisis y valoración de la situación de la organización en cada una de las dos provincias; lo mismo ocurría cuando se convocaba una Asamblea General o se celebraba un Encuentro Estatal (ver un ejemplo de informe en el *Apéndice 28*). También era frecuente la preocupación por la "organización" en las conversaciones informales de la gente. La sola pregunta "¿cómo va la *cosa*?" tenía una amplia gama de modulaciones pero un sólo referente: la *cosa* era el Movimiento, el MRP como organización. Se insinuaba así si se estaban desarrollando actividades, si la moral de las personas era buena, si se funcionaba, si había reuniones, proyectos, ilusión por trabajar. La "cosa" organizativa iba bien, en general, cuando el grado de expectativas se veía suficientemente corroborado por ciertas prácticas. En ese lenguaje coloquial la "cosa" también podía referirse a aspectos organizativos concretos, a fragmentos de actividad que habían salido bien o mal pero que no afectaban a la globalidad de la vida organizativa. Quiero decir con todo esto que el colectivo no era un grupo obsesionado por los aspectos organizativos, gestoriles o reglamentaristas —por esa ingeniería del aparato tan típica, tan dura en ocasiones y que tanto poder dispensa en otras—, pero que sí, me parecía a mí, que tenía una preocupación por conservar y mantener ese impulso colectivo que era el MRP.

Bien, pues casi sin querer, ya habían salido los términos, "funcionar", "gestionar", "aparato", "artefacto". La misma palabra "organización"⁸³⁹, vendría del latín *organum*... herramienta, instrumento... Y es que había llegado el momento de entrar en el recinto de las metáforas contumaces y rotundas, de las metáforas orgánicas, arquitectónicas y mecánicas. La organización como maquinaria, como organismo, como artífugos "débilmente articulados": "Tamonante está vivo", "Tamonante está muerto", "estoy en los *órganos* del Movimiento", "Tenemos que construir, reconstruir la organización", "pretendieron destruir el Movimiento", "esta es una organización que está enferma", "tenemos muchos vicios de *funcionamiento*", "estamos funcionando mejor", "nuestra organización fue una palanca para el cambio", "fue la punta de lanza", "somos una organización seria", "de peso", "somos una organización esquelética", "las Escuelas de Verano eran alegres". Las organizaciones podían ser de todo: fuertes, débiles, robustas, endebles, pequeñas, grandes, útiles, inútiles, eficaces, organizadas, anárquicas, caóticas, ingobernables, visibles, invisibles, tristes, hieráticas, dinámicas, amorfas, democráticas, carismáticas, monolíticas, endogámicas, secretas... Últimamente había notado un cambio significativo: la introducción del lenguaje cibernético. En el III Congreso de Málaga, se habló de "redes". De los "MRPs como redes virtuales", de "formar redes con otros movimientos sociales". Eran redes metafóricas, pero también se referían a redes

⁸³⁹ No aparece en la versión que tengo del Corominas.

informáticas, de carne y hueso. Es decir de impulsos ópticos —algo incomprensible para mí—: los catalanes de la Federació de MRPs, estaban en Internet y celebraban “Claustros virtuales”. En fin, salía el término “nódulos” organizativos. Se dijo que no había que confundir “el soporte, con el contenido de la red”⁸⁴⁰. Aquí el Colectivo MAVÍE, estaba gestionando una *página Web*. Así pues, se avecinaba una nueva avalancha de metáforas maquinicas para hablar de las organizaciones.

Pero la organización era también un instrumento para la solidaridad, era un recinto para la cooperación, un espacio para la resistencia, un ámbito de reflexión, un conjunto de tareas guiadas por fines, un lugar para la amistad, una cultura compartida, una maquinaria para la acción, una comunidad crítica, un cuerpo con distintas funciones. ¿Qué era, pues, la organización para la gente que la habitaba? ¿*La casa encendida*?⁸⁴¹

Cinco lobitos

Había algo imperceptible en el grupo que transgredía de manera sutil la individualidad de las personas y transportaba al oyen a un *nosotros* omnipresente: una forma de *conciencia socializada*. Las personas que hablan lo hacen desde un

⁸⁴⁰ Con eso yo no estaba de acuerdo. No creo que exista por un lado el aspecto organizativo independiente del contenido que soporte.

⁸⁴¹ Algunas posiciones metateóricas sobre las organizaciones podían contribuir a comprender mejor a los Movimientos de Renovación Pedagógica como organizaciones desde una perspectiva compleja y multidimensional que incluyera puntos de vista críticos sobre esta materia. Tal es el caso de las aportaciones de M^a Teresa González (1988). Para ella, las grandes corrientes que están en la base de propuestas diversas sobre las organizaciones en general, cuestionan las bases epistemológicas sobre las que se levantan muchas de las teorías al uso sobre las organizaciones. Las teorías racionales y estructurales, como la teoría de sistemas, entiende que las organizaciones están sujetas a leyes universales que es necesario desvelar, que son objetos sobre los que puede operar el método científico y que por lo tanto se puede lograr un mayor control y, por lo tanto, una mayor eficacia organizativa. Otras, desde un enfoque fenomenológico, defienden que las organizaciones son artefactos culturales, construcciones sociales, humanas, realidades subjetivas sometidas a componentes axiológicos, invenciones sociales, ilusiones. Frente a estas perspectivas estaría la crítica impregnada de los principios genéricos de dicha corriente en otra áreas: liberación de los individuos de las fuentes de opresión y dominación, críticas al falso consenso que se genera desde las organizaciones burocráticas. Todo encaminado a tomar conciencia de los condicionantes estructurales y a tratar de cambiar el *status quo*, como vimos en *Evocación de la teoría crítica*, en el Capítulo I

involuntario *nosotros* en el que arrojan su opinión⁸⁴².

El borboteo constante de ese "*nosotros*" denotaba, para mí, el sentido genuino de lo organizativo. Conocer su significado sería más relevante quizá que describir organigramas y estatutos, roles y ocupantes de roles. Aunque seguramente no podría existir lo uno sin lo otro. No podría haber conciencia de pertenencia, sin estructuras ocupadas por personas.

La organización no era nada físico, ni fisiológico. El colectivo se movía en dos locales, bastante *sui generis*, por cierto⁸⁴³. Pero el local no era nada: un punto de encuentro. El colectivo, los colectivos se reunían en cualquier parte: el *hall* de un hotel, el aula de un colegio de EGB, el salón de actos de un instituto⁸⁴⁴. La organización eran palabras y acciones acordadas, anudadas. La organización eran relaciones entre gente. La organización era un ámbito cargado de comunicación. Cualquier organización y más si cabe las de tipo voluntario, como el MRP, eran el resultado de una convención: a la distribución de funciones se llega por acuerdo, las tareas y sus prioridades eran el resultado de negociaciones, los propios acuerdos se tomaban, casi siempre por consenso, los conflictos se dirimían en el transcurso de debates... Así que yo estaba dentro de algo inasible, que se construía en el propio rito de la palabra, que no se tocaba con las manos, donde sólo la palabra tenía un amplísimo espacio. Un ser así tendría que ser algo vivo aunque frágil. Muy frágil. Bastaba que alguien no cumpliera su palabra, no hiciera los contactos pertinentes, no asistiera a las reuniones, para que todo lo trabajosamente construido se desvaneciera como un castillo de naipes. ¿Se referiría K. Marx a ese fenómeno cuando afirmaba que todo lo que es sólido se desvanece en el aire?

"Tamonante" era todo eso, o gran parte de lo que se ha dicho hasta ahora. Era un acuerdo para juntarse personas diversas. La organización se constituía en su dimensión relacional. Relaciones formales e informales que marcaban el tono y clima

⁸⁴² Solo por curiosidad he tomado una de las entrevista cortas que realicé en 1990, cuya transcripción está hecha en 7 folios y con el "busca" del ordenador le pedí que encontrara todos los *nosotros* del textos: había 47.

⁸⁴³ Hablé en el *Capítulo II*, punto tercero del local de Tenerife. Para algunos era una especie de *presepio* incómodo y lleno de humedades. Pero el local de Las Palmas no le iba a la zaga. Escuche, por ejemplo, cómo Lidia criticaba el "bajo" de la Calle Buenos Aires, como "un lugar de lo más cutre e incómodo, que lo mejor que podríamos hacer es cerrarlo". También escuché a otras personas, que a pesar de todo, les gustaba el local, que llevaban muchos años allí y que les producía un cierto apego. Contrastaba, no obstante, su ascetismo con las comodidades de los locales de la Administración Autonómica. Era frecuente oír, "voy a pisar moqueta" cuando había que resolver algún asunto en una Dirección General y visitar sus instalaciones...

⁸⁴⁴ Hablaré, no obstante, en las páginas que siguen, de la ocupación y estructuración del espacio por el grupo y de la huella que en él imprimen.

general de la organización. Relaciones personales y relaciones micropolíticas (sobre las que también hemos hablado y volveremos a hablar). Pero "Tamonante", era una organización que se basaba en valores: trataba de cambiar la escuela, mejorar la educación, transformar el currículum, crear un espacio para crecer profesionalmente. Ese acuerdo axiológico no dependía, sin embargo, de ningún juramento, de ningún rito de aceptación de unos principios inamovibles. Hemos ido viendo cómo el Colectivo iba, trabajosamente, definiendo las aristas y las caras de su imaginario en el que transita la propia experiencia organizativa junto a esos otros elementos que definen solidariamente la organización: lo que era y lo que pretendía ser. No tendría sentido estudiar la organización al margen de su contenido.

El MRP es una organización. Pero no es una organización sin más. Es una organización vinculada a otros grupos sociales con intereses emancipadores. Asumir una posición crítica no es solamente una cuestión de convicción ideológica o moral sino un compromiso organizado. No es una cuestión que implique solamente adscribirse a una forma de comprensión, en nuestro caso, de la realidad educativa, sino hacerlo de forma organizada. Es ser conscientes de la condición social de todos los seres humanos y de que no existen posibilidades de regeneración y de cambio desde una posición individualista. Mantener una posición crítica es compartir con otros, es organizarse para construir juntos, tener una visión solidaria de la actividad que desarrollamos. ("Tamonante": I Congreso, 1991)

Hay una evidente desproporción entre los propósitos de la organización y medios con que cuenta, pero mientras el pensamiento utópico construía castillos de naipes, otros utopismos han pensado en construir desde ahora prefiguraciones imperfectas. Este es el caso de los MRPs. La pertenencia y la identidad de grupo tiene aspectos ideológicos y psicológicos: las personas se identifican con una organización que defiende una serie de valores y en este sentido "se sienten" parte de algo que va más allá de la mera individualidad.

Siempre he tenido una vinculación afectiva con el tema de TAMONANTE muy fuerte. Que aunque haya equivocaciones, y haya errores, siempre hay algo, probablemente, el hecho de participar en los orígenes, en el nacimiento, en el engendro, te hace vincularte de una manera distinta de a lo que puede ser la incorporación sobre la marcha a un movimiento. (Entrevista con Juanjo)

* * * *

En el MRP quedaba poca gente. Nunca *hubo* mucha aunque las EVC se llenaran a rabiar y el ambiente euforizante del estío contribuyera al espejismo de

pensar que las Escuelas eran el MRP. Dependía mucho de la persona que hiciera el cómputo o de cómo se hiciera. Si el *indicador* de la salud del MRP eran las Escuelas de Verano, el balance era relativamente optimista, pero si se tomaba como parámetro la continuidad de la vida orgánica durante el año, la valoración era francamente pesimista. Hubo, en líneas generales, una actitud crítica frente a la discontinuidad o absentismo invernal.

En los programas que convocaban anualmente las EV se hacía invariablemente una llamamiento a que el trabajo comenzado en esa semana se continuase con la creación de grupos de trabajo permanente. La realidad era muy tozuda, entonces y ahora⁸⁴⁵. Sólo una minoría del profesorado afiliado o que se movía en la órbita del MRP era capaz de concretar su militancia en el seno de esa fórmula elemental. En septiembre de 1992, durante la celebración de la Asamblea anual del MRP, en la que había una nutrida concurrencia, se discutió la situación del MRP. Allí estaba presente los más granado del MRP. Humberto Ramos fue el que mantuvo una posición más crítica, en el sentido de que enfrentaba la realidad de los datos, de manera similar a cómo lo acabo de hacer más arriba, contraponiéndolos a lo que podía ser el deseo de muchos de los presentes. Raúl hizo una larga intervención sobre el peligro de balcanización de una organización basada en colectivos temáticos...⁸⁴⁶ En la época "mejor" del MRP llegaron a haber, como máximo alrededor de quince a veinte colectivos de trabajo simultáneamente. Sin duda la influencia difusa del MRP era mucho mayor que la representada por esos quince o veinte grupos temáticos, pero la

⁸⁴⁵ En el Programa de la II EVC, del año 1979, se decía: «La Escuela de Verano nació como respuesta a las diferentes necesidades de formación del profesorado. [...] La gran tarea a la que nos comprometimos en el documento final de la I Escuela de Verano fue la de organizar equipos de trabajo e investigación sobre la realidad de nuestra escuela. Este objetivo no se ha cumplido, entre otras razones, porque muchos hemos delegado nuestra responsabilidad en la Promotora. A su vez, la Promotora ha carecido de infraestructura, de medios, de colaboración y de organización para impulsar ese trabajo y para crear el Centro Coordinador de Investigación Educativa de Canarias que la I Escuela había proyectado».

⁸⁴⁶ Ver *Diario* del 15 9 1990. El día 13 de septiembre de 1991, un año después, anoté también en el *Diario*: «Participo en la Asamblea General de afiliados de "Tamonante" en la antigua Universidad Laboral de La Laguna. Fuerte polémica por asuntos internos. Acuerdo de celebrar el I Congreso y discusión del procedimiento para organizar el debate previo y la elaboración de ponencias. La Asamblea estuvo muy movida. Se enfrentaban dos posiciones de cómo montar las Escuelas de Verano: una que defendía que había que ir cambiando progresivamente, pero que tenía que ser una especie de *tour de force* frente a la Administración para que "viera" que hay un sector del profesorado que apoya a los Movimientos y que por lo tanto no se puede prescindir de montar actividades prácticas de golpe. y otra que quería una Escuela de debate, aunque fuera minoritaria. Percibi también cómo en el fondo había fuertes enfrentamientos personales, que daba la sensación de ser irreconciliables».

realidad era que del millar de asistentes a las EV sólo un diez o un veinte por ciento lo entendía como un compromiso más prolongado. Esta situación llevaba a algunas personas a preguntarse: ¿existió realmente Tamonante?

¿Qué andaba yo indagando, un fantasma? Lo que estaba tratando de insinuar era algo referido a la dimensión del MRP. De la debilidad como algo consustancial o estructural en el propio MRP. La idea que yo me fui formando de este asunto es que el Movimiento funcionaba sobre un núcleo central muy militante y varios círculos concéntricos de militancia que dibujaban un entorno fluctuante dependiendo de qué actividad se tratara. El MRP era capaz de llenar el Salón de Actos de la Escuela de Magisterio en un homenaje a Piaget, cuando el conferenciante era Juan Delval y tener mucha menor audiencia con otro tipo de iniciativa. Pero cuando hablamos de organización estamos refiriéndonos a estructuras de comunicación que implican una cierta continuidad. En este sentido el MRP mantenía una cierta estabilidad.

Pongamos en el supuesto de que un visitante accidental hubiera querido hacer una cala en el MRP durante el tiempo que yo estuve estudiándolo, se hubiera encontrado con la nada despreciable oportunidad de participar en alguno de los foros siguiente: podría asistir a las reuniones periódicas del Secretariado de Tenerife, o las no tan periódicas del Secretariado de Las Palmas; podría presenciar la reunión del órgano coordinador de la actividad del MRP en el Archipiélago, asistiendo a la reunión del Secretariado Nacional; o podría haber asistido a las deliberaciones de alguna Comisiones *ad hoc*: Comisión para la preparación del I Congreso de Tamonante, Comisión de preparación de los Encuentros Estatales, Comisión de infraestructura, Comisión de preparación de las EVC o a la Comisión de negociación con la Administración. Durante un período se creó una comisión de Coordinación de Colectivos temáticos, etc...⁸⁴⁷. El MRP mantenía también una presencia institucional nada despreciable. Durante el curso 1994/95 en que culmina el proceso electoral en

⁸⁴⁷ El Apéndice 25 hago la relación de escenarios potenciales, precisamente porque desde ellos, con mayor o menor intensidad podía observarse la vida organizativa del Movimiento: Escuelas de Verano de Canarias; Escuelas de Invierno; Escuelas de Primavera; Reuniones de colectivos temáticos: Reuniones del Colectivo Freinet; Reuniones del Colectivo de Evaluación; Reuniones del Colectivo de Personas Adultos; Reuniones del Colectivo *Banot*; Reuniones del Colectivo *Mulpais*; Reuniones del Colectivo *Chácará*; Reuniones del Colectivo de Psicomotricidad; Reuniones del Colectivo *Harimaguada*; Reuniones del Colectivo de Matemáticas; Reuniones del Colectivo Chinijos; Reuniones del Colectivo Cañadulce; Reuniones del Colectivo de Coeducación de L/P; Reuniones del Seminario de Práctica Psicomotriz de L/P; Reuniones del Colectivo de Integración de la diversidad; Reuniones del Colectivo *MAVIE*, de medios audiovisuales y su integración: en la escuela; Asambleas Generales de afiliados y afiliadas; Reuniones de la Comisión de la revista *Tahor*; Reuniones de la Mesa Estatal de MRPs; Encuentros Estatales de MRPs; Reuniones de la Mesa Estatal de Escuela rural; Reuniones de la Mesa Estatal de Curriculum. Hasta un total de treinta foros.

los CEPs, con la constitución de sus órganos colegiados de gobierno, Consejo General y Consejo de Dirección, "Tamonante" se alza con la representación correspondiente a MRPs y sociedades del profesorado en 13 de los 19 CEPs del Archipiélago⁸⁴⁸. Este hecho pone en evidencia una cierta capacidad organizativa del MRP. Así mismo de los dos representantes de los movimientos de renovación pedagógica y sociedades de profesores de ámbito no universitario que debían figurar como vocales del Consejo Escolar de Canarias, los dos eran del MRP "Tamonante". Representación que el Movimiento obtuvo tras la elección sectorial correspondiente⁸⁴⁹.

Ya vimos en el *Capítulo II* con cuántas personas estuve yo durante el trabajo de campo. El cálculo sobre el total de personas que *militaron* durante este periodo, podía ser, de manera apresuradamente, el siguiente: en Tenerife podrían haber unas doscientas o trescientas personas que participaran en alguna actividad del Movimiento. Cien se reunían periódicamente en algún colectivo temático, y un círculo fluctuante de unas doscientas asistía esporádicamente a alguna reunión, a algún acto público o interno del MRP, o simplemente cotizaban y recibían la revista del MRP. Hubo, también, excepciones. Cuando, por ejemplo, el Colectivo Harimaguada había montado alguna Jornada, abierta a todo el profesorado, el número de personas aumenta sensiblemente. Pero en este tipo de convocatorias intervenían otra serie de factores.

⁸⁴⁸ "Tamonante" tenía representación, como tal organización, en el Consejo de Dirección de los Centros de Profesorado siguientes: en el de La Gomera, Guía de Isora, Granadilla, Santa Cruz de Tenerife, La Laguna, La Orortava, Lanzarote, Galdar, Las Palmas I y Las Palmas II, Vecindario y en los dos de La Gomera. El Consejo de Dirección era uno de los órganos colegiados de gobierno de los CEPs, propuesto en el Decreto 82/1994 de 13 de mayo, por el que se regulaba la creación, organización y funcionamiento de los Centros de Profesorado de Canarias. En su Artículo 17, establece la composición de este órgano y dice respecto a la representación de los MRPs: «Un miembro elegido en representación de los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Asociaciones de Profesorado, inscritos en los registros legales correspondientes y con actuaciones en el ámbito del Centro de Profesorado en los dos últimos cursos anteriores a la constitución del Consejo de Dirección»

⁸⁴⁹ La Ley 4/1987, de 7 de abril, de los Consejos Escolares (BOC, nº 49, 20/4/87), decía que su composición «reúne una representación adecuadamente ponderada de los sectores directamente implicados en la enseñanza: alumnos, profesores, padres de alumnos, titulares de centros docentes. Incluye, así mismo, la representación de los colectivos de renovación pedagógica, que han jugado y están jugando un papel fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza en Canarias» (Preámbulo de la citada Ley). A esta representación se le otorgaba dos miembros en el Consejo. Desde el año de su constitución, casi sin interrupción esta representación estuvo en manos del MRP "Tamonante". A esta presencia institucional habría que añadir su reciente presencia en la Plataforma para la mejora de la Escuela Pública, sus relaciones con organizaciones como la ONG "Viento Sur", Tagoror Ecologista Alternativo, Coordinadora de Insumisos y Sociedad de Amigos del Sáhara, entre otras.

Había una conciencia bastante generalizada de la existencia de una crisis organizativa. En ocasiones las personas del grupo se parapetaban, para explicarla, en la obiedad de que hay una crisis generalizada de participación que golpea a todas las organizaciones sociales sin excepción. A veces miraban al interior, tratando de encontrar en el pulso arterial el origen de algunos de sus males.

El caso es que ese sentimiento se confirmaba con la información que aportaba la realidad: las asambleas generales congregaban a poca gente: quince, treinta personas. Había muchas dificultades para remontar aquella situación. El MRP se movía con muchas inercias. En ocasiones me parecía un milagro que aquello funcionase. Todo esto no hacía más que certificar la crisis de militancia.

Muy ligado a los aspectos anteriormente abordados y como manifestación de esa misma crisis, aparece lo que podríamos llamar la crisis de militancia, expansión y crecimiento. Deberíamos evitar, en lo posible, el recurrir a argumentos de corte gerontocrático para justificar nuestra incapacidad de incorporar a las nuevas generaciones de profesores y profesoras al Movimiento: "los más jóvenes son unos pasotas", "hay un corte generacional"... O recurrir a argumentos sexistas: feminización del trabajo en la enseñanza. Constatar la crisis de militancia dentro del Movimiento, nos debe llevar también a estudiar las causas y a la búsqueda de soluciones prácticas y creativas. (Tamonante, 1991, I Congreso II Ponencia, 5)

¿Por qué era tan menguada la camada? ¿Sería por vicios de tipo personal? ¿Por incapacidad de sus miembros? Había oído algunas opiniones que centraban el problema en cuestiones de tipo personal. Cambiar la organización suponía también cambiar personas en la "dirección" del MRP. Otras personas pensaban que eran problemas de actitud de las personas: que las personas cambien de actitud, de visión, aumenten el nivel de debate y de capacidad de interrogación. Esto pone de manifiesto que mejorar la organización significa también el cambio de las personas o el desarrollo individual. Pero en general los viejos militantes quieren seguir viendo las mismas caras de siempre. Defienden la continuidad de las personas para que se fortalezca la organización. Sienten mucho orgullo de decir, ¡Siempre hemos estado ahí!

Otra pata, *la preocupación por formarnos nosotros*. No fallábamos a las reuniones mensuales; bueno, de hecho no fallamos todavía, todavía se sigue [...]. El movimiento Freinet, aquí, en la comunidad, ha tenido bajas, también, como es natural. Pero no hemos fallado. Ha habido siempre una constante. Ha habido una constante. Sí. *Siempre nos hemos mantenido un núcleo de personas*. (Andrés, 154)

Había pues una conciencia de que la crisis de las estructuras formales del MRP eran inadecuadas: de que la estructura de los roles y las funciones había que renovarlos; que las unidades organizativas en que se agrupan esos roles y sus funciones estaban desfasadas y que los mecanismos de relación y conexión no eran

seguramente los más apropiados. En las primeras encuestas que hice (ver *Apéndice 50*), se podían escuchar opiniones como las siguientes⁸⁵⁰:

- * La crisis de "Tamonante" es una crisis de relaciones personales y de cansancio de las personas que llevan mucho tiempo y no tanto una crisis de alternativas
- * "Tamonante" ha perdido en su organización y en su forma de entender la escuela
- * "Tamonante" ha decrecido en cuanto a implantación.
- * Antes se sentía parte de un colectivo, había más participación.
- * Hay un problema de difusión de quien es "Tamonante"
- * Hay un estilo personalista, la falta de debate interno, es necesario democratizar "Tamonante"
- * "Tamonante" tiene que clarificar qué tipo de escuela y qué tipo de sociedad es la que quiere.
- * En T deben separarse las cuestiones de tipo sindical de las del Movimiento.
- * La coincidencia de líderes en el Movimiento y en el sindicato (STEC) es nociva para el Movimiento.
- * En "Tamonante" se defendía con un cierto exclusivismo la identidad canaria. Hoy se ha perdido esa defensa.
- * Hay varias fases en el desarrollo de "Tamonante" Una primera donde se tienen alternativas frente a la Administración. Otra de cierta sumisión para no perder las subvenciones. Finalmente otra de purismo de no querer mezclarse con nada que tuviera que ver con la Administración.
- * Hay una desmoralización general debida tanto al no reconocimiento social del trabajo docente, como a la falta de efectos claros del trabajo de las personas en la enseñanza
- * La gente de la organización es muy negativa y autocrítica con respecto al trabajo de "Tamonante" Pero esto ha sido una constante a lo largo de su existencia.
- * "Tamonante", antes lo fue todo, hoy tiene otros competidores.
- * Dada la fragmentación de los grupos, la celebración de un Congreso de unificación de los MRP de Canarias es una cuestión muy difícil de llevar adelante, aunque es algo necesario
- * El conflicto de Las Palmas es un conflicto de falta de confianza de un sector de la organización en otro. La intransigencia de la "otra parte" la que impide una solución⁸⁵¹.

⁸⁵⁰ Durante el trabajo de campo estuve tan ocupado con las personas que estaban allí que no me preocupé de las que estaban en casa. Las personas que había entrevistado y que estaban en otros sitios, era obvio porque estaban. No fueron personas que abandonaran por cansancio o despecho. Pero el fenómeno del *abandono* ¿Por qué no lo había tratado de estudiar? ¿Por qué se va la gente que se va? ¿Cuál es la causa o las causas de la crisis de militancia? Algunas de las opiniones que se vierten en el listado que sigue fueron hechas por personas que posteriormente se separaron o dejaron de tener una militancia activa. El abanico de razones que se esgrimen es amplio, pero se concentra en aspectos ideológicos: falta de debate, incapacidad de ofrecer alternativas, falta de democracia interna. Así, aunque específicamente no me ocupé de las personas que salieron, lo hice indirectamente en el momento que se gestaba su abandono. Con alguna de ellas tuve conversaciones posteriormente a la crisis. Por ejemplo con María Bethercourt y con Marimar Almeida Ossa.

⁸⁵¹ En el *Apéndice 50*, se puede seguir el rastro de esta enumeración de efectos y manifestaciones de "la crisis". Muchos de estas manifestaciones se comportan a su vez

Uno de los problemas de fondo que podría estar en la base de crisis del MRP, apuntado por alguno de sus miembros, coincide en el tiempo con el desarrollo de la Reforma. Momento que pone de manifiesto el problema más de fondo de la falta de alternativas del MRP a la avalancha de la ideología reformista y a las dubitaciones que esta produce y a la pérdida de la iniciativa por parte del MRP. Con esto lo que me

como causas. La enumeración es como sigue: «Poco a poco se abandona la búsqueda de alternativas y se hacen análisis menos profundos de la situación; No hay una relación muy directa entre la gente que trabaja en el día a día de la organización y la gente que ideológica y prácticamente asume en su trabajo las ideas de los MRPs; Los colectivos pasan por una crisis de participación. La crisis de participación es un fenómeno generalizado; A Tamonante siempre se le ha identificado, por parte de las Administraciones, con sectores sindicales y políticos determinados. Eso ha dificultado su trabajo; El debate debe implicar a toda la organización, no solo a los cuadros o a la gente del aparato; En Tenerife esa independencia no está tan clara por la coincidencia de personas relevantes del STEC en "Tamonante" y por la proximidad de los locales; Hay tres fases en la evolución de "Tamonante" Una primera muy espontaneista. Una segunda de mucho debate interno en torno a los estatutos y filosofía de la organización y a la negativa a dejarnos absorber por la Administración y finalmente, la fase actual de paralización, donde "Tamonante" se dedica exclusivamente a montar la EVC; La situación de paralización actual se debe al desencanto, a la falta de debate. Se asiste a los encuentros, congresos y mesas estatales sin apenas debate interno; Hay una enorme falta de participación, falta de asistencia a las asambleas, debido al cansancio de la gente. Pero si hay vida en colectivos de trabajo. Lo que les cuesta es estar en la organización del Movimiento; Tamonante debe funcionar sobre el respeto a los acuerdos que se toman. La crisis actual se debe a falta de democracia interna; Dentro de Tamonante han existido personas con más peso o que sólo hacían actividades más intelectuales o de presencia pública. Eso no es bueno; Yo quise colaborar desde el principio, pero era difícil entrar por ser un grupo muy cerrado. Algo que puede estar pasando ahora; Para integrar nueva gente hay que saber darles un mensaje de qué cosas hay que hacer. Esto no lo sabemos hacer; Hay una situación de receso de la gente, no se está ni por el debate en profundidad, ni por la reivindicación; Toda organización crece en la medida que está apoyada por un grupo humano y eso se traduce en debates en profundidad, en aportaciones coordinadas, en planes de actuación en el que se recojan todas las realidades, y esto falla; Tamonante tiene que ser una organización verdaderamente autónoma. Desde los sindicatos Comisiones y STEC tienen que optar, por hacer trabajo sindical o de renovación, pero no mantener una presencia mínima para que desarrolle una actividad latente; Tamonante no se va a disolver a pesar de la crisis por la que pasan los MRPs; La crisis de los MRPs también se debe a factores internos: un factor generacional, desinfe de la generación emprendedora del 77, devaluación de las expectativas de la gente comprometida, limitación del número de personas activas dentro del MRP, proceso progresivo de desgajamiento del núcleo inicial de personas y selección de un tipo de actividad y compromiso, estancamiento y empobrecimiento del equipo dinamizador, este equipo ha tenido que hacer "todos, todo": cansancio y tensiones internas, combinado con un fuerte desarme ideológico y de alternativas teóricas: nos hemos quedado con los eslogans y nos ha fallado el nivel de las mediaciones (cómo)». Estas opiniones fueron emitidas entre el año 1990 y 1991, años en que la crisis se cebó de forma particular en la organización. Restañar las heridas que entonces se abrieron ha sido una labor imposible. La crisis afectó fundamentalmente a Las Palmas. Parte de la gente que entonces dejó la organización ha vuelto, pero recuperar el tono organizativo está costando mucho esfuerzo y no se ve una solución clara.

atrevo a insinuar es a la existencia de motivos históricos en la crisis del MRP, a inflexiones particulares del contexto que golpean al grupo. No puede ser una explicación absoluta, ni única.

Si bien el hecho de haber mantenido el movimiento durante los últimos trece o catorce años es un mérito que se justifica por sí sólo, que pone de relieve que esto no ha ocurrido casualmente sino que, por el contrario, ha existido una organización, no es menos cierta la percepción de un cierto grado de debilidad organizativa, de desencanto y de falta de estructuras consolidadas capaces de no sucumbir a la inercia y crear un marco organizativo que permita la creación de proyectos arriesgados, y la innovación. La debilidad organizativa se manifiesta de múltiples maneras. Pero una visión organizativista de la crisis por la que pasa Tamonante nos llevaría a buscar las causas de lo que aquí se denomina "debilidad" en los mismos aspectos organizativos. Las soluciones organizativistas intentan buscar sólo alternativas organizativas a los problemas organizativos. Esto, pensamos, es un error, pues los aspectos organizativos son el reflejo de cuestiones más profundas y por tanto son la manifestación de otros problemas que están en la propia base de la crisis. Esos problemas que pueden funcionar como causas de la debilidad son los que hay que clarificar para poder superarla y adoptar medidas acordes con la situación. Entre esas causas estarían: la desmovilización social y la ausencia de alternativas de cambio; la progresiva institucionalización de la vida educativa con el desarrollo de políticas por partes de las administraciones que intentando penetrar en todos los aspectos de la vida educativa y suplantar cualquier iniciativa autónoma, ponen de manifiesto una enorme crisis de confianza en el propio profesorado fomentando el surgimiento de ideologías meritocráticas e individualistas que aliena al profesorado; la escasa democratización real del sistema educativo; el conflicto permanente de valores que se manifiesta de una forma particularmente aguda en la escuela, etc. A estos factores ambientales hay que añadir toda una serie de factores de orden interno: enrarecimiento de clima relacional que, en ocasiones, retrae la participación e impide el desarrollo del Movimiento; cansancio de muchas personas por lo limitado de las tareas que puede desarrollar en Tamonante; ausencia de debate explícito sobre los problemas; falta de iniciativa para la renovación y búsqueda de alternativas de acción entre el profesorado; ausencia de compromiso, etc. La cuestión es que hoy es más patente que nunca la crisis organizativa, y la contradicción en la que nos vemos sumidos es que si bien la crisis organizativa no tiene exclusivamente soluciones organizativas, la realidad nos dice que sin una organización estable, flexible, creativa y fuerte, en la que sea agradable desarrollar un trabajo, no hay movimiento ni posibilidades de recuperación. Por lo tanto, desde la convicción de la propia recuperación y de nuestra capacidad de autocrítica y no desde la perspectiva de la "autoflagelación", deberíamos reflexionar sobre alguna de las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las manifestaciones de la crisis organizativa? ¿Podemos inventariarlas y discriminar su importancia? ¿Qué peso tienen en la crisis los factores externos? ¿Qué relación guardan con los factores internos? ¿Sobre qué problemas tenemos capacidad de actuar? ¿De qué manera? ¿Qué metas podemos marcarnos en el terreno organizativo, con qué prioridades, en qué pasos? (MRP "Tamonante", I Congreso, 1991. Ver Documento completo en el *Apéndice 44*)

En todo caso era una crisis que se intentaba remontar, pero con la que se convivía desde una cierta sorpresa, con una vaga resignación, en la esperanza de que

pasaría: «"Tamonante" está en crisis, en cuanto a los recursos, a la influencia, a la fuerza que tiene, y al interés que concita en el profesorado. En ese sentido está en crisis. y, aunque habría que analizar muy bien por qué es esta crisis. Porque yo no creo que sea, que haya que reconsiderar los principios básicos y las finalidades básicas de Tamonante. O sea, que a mi me parece que se contradice el hecho de que esté en crisis con lo que yo creo que Tamonante podría ser. A mi me parece que Tamonante tiene muchas posibilidades. De contactar, de tener proyectos, de abordar aspectos que no se han abordado. Pero si que ahora, si que yo vivo Tamonante, como una situación de crisis. Potencialmente con muchas posibilidades», me decía Chema en una entrevista.

El esqueleto, el sistema nervioso, la cultura

Las referencias en un cierto tono épico al Movimiento como autoorganización del profesorado, como instrumento imprescindible para la emancipación, contrabalanceaban la conciencia de crisis. Conciencia que pondera la capacidad de autoorganización, que expresa el convencimiento crítico de la dimensión social de toda tarea de liberación, de autonomía y de capacidad por haber creado una organización del profesorado y por el profesorado. Cuando el Movimiento se pregunta por su propia naturaleza, respondía:

Tamonante es básicamente una organización creada por el propio profesorado para el cambio y la mejora educativa y para el desarrollo profesional desde una perspectiva crítica. Esta sería, en una apretada síntesis, la esencia de nuestro movimiento. (Tamonante, 1991, I Congreso)

Cuando hablan de esa dimensión organizativa, se pone de manifiesto que era un organización orientada a tareas y necesitada también de estructuras de regulación:

Es una organización que aspira ser un fermento para el cambio educativo. Como tal organización pone de manifiesto el carácter comunitario y colegiado de nuestra acción y a la vez pone de manifiesto su carácter instrumental. Es decir, la finalidad de nuestra organización no es la propia organización. Nos organizamos para hacer cosas juntos. Es un instrumento que agrupa a un núcleo activo del profesorado y que aspira a agrupar al mayor número posible de miembros para facilitar y potenciar una acción transformadora organizada. La paradoja está, pues, en que no somos organizativistas, pero reconocemos que sin una organización fuerte no hay acción colectiva posible. (Tamonante, 1991, I Congreso)

La denominación movimentista de estos colectivos de renovación oscurece

quizá su carácter organizativo⁸⁵², pero esto no deja de ser una apariencia, en Tamonante, por ejemplo, se emplean notables energías y tiempo en debates de tipo

⁸⁵² Barry MaCdonald y Rob Walker en su libro, *Changing the Curriculum*, hacen referencia a la concepción de Donald Schön en su libro *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society* (1971), sobre tres modelos de difusión de innovaciones. "La difusión de la innovación es un modelo dominante para la transformación de las sociedades de tal forma que los aspectos nuevos salen de uno o más puntos para permeabilizar la sociedad como un todo". Tres modelos son los que propone: En primer lugar estaría el modelo centro-periferia, basado en tres supuestos: a) La innovación existe, totalmente realizada en esencia, antes que su difusión. b) La difusión es el movimiento de una innovación desde el centro hacia sus usuarios últimos. c) La difusión dirigida es un proceso dirigido de forma centralizada de disseminación, entrenamiento y provisión de recursos e incentivos. Los programas de extensión agrícola en USA responden a este modelo. El segundo modelo sería el de proliferación de centros, para Schön este modelo mantiene la misma estructura básica que el modelo centro-periferia, lo único es que diferencia entre centros primarios y secundarios. Los centros secundarios se comprometen a la difusión de innovaciones, mientras que los secundarios apoyan a los centros primarios. Cada centro secundario crea su propia periferia e infraestructura. El límite de este modelo depende de la habilidad de los centros primarios para generar, apoyar y dirigir los nuevos centros. Los ejemplos son extraídos del mundo industrial, del movimiento comunista internacional y de las tácticas empleadas por el imperialismo. En el terreno educativo podría citarse las actividades del HCP. Los problemas con los que choca este modelo son parecidos a los del modelo principal: las demandas sobre la dirección central, sobre la "doctrina" que se distribuye desde el centro, que muchas veces no contempla ni satisface las necesidades de los centros secundarios y de sus líderes para apoyar suficientemente las resistencias que ellos encuentran, produciéndose conflictos entre los centros secundarios y primarios, y el tercer modelo estaría representado por los llamados centros movedizos. Para Schön las estructuras centro periferia son inadecuadas para propiciar el cambio en las condiciones de la actual cultura occidental. El modelo de centros movedizos es característico de las movimientos sociales contemporáneos que operan en los intersticios de las organizaciones establecidas. Todo un conjunto de movimientos interconectados funcionan bajo estos presupuestos lucha por los derechos civiles, Black Power, acción comunitaria, lucha contra el desarme y la revuelta estudiantil. Schön define las características de este sistema de difusión de la innovación en los términos siguientes: No existe un centro claramente establecido. Los centros aparecen, logran una cima y desaparecen para ser reemplazados por nuevos centros en un corto periodo de tiempo. No hay establecido un mensaje de forma estable y centralizada, el mensaje cambia y evoluciona, produciendo una familia de mensajes relacionados. El movimiento no puede ser descrito como un sistema centro-periferia: los centros crecen y caen, los mensajes cambian. Pero el movimiento se difunde, es un sistema de aprendizaje, donde tanto los mensajes primarios como secundarios evolucionan rápidamente, a todo lo largo de la organización de difusión misma. Los MRPs participarían de algunas de las características descritas de las organizaciones basada en centros deslizantes. Los Colectivos que se mueven dentro de Tamonante son auténticos sistemas de aprendizajes en situación inestable. He hablado de los colectivos con cierta reiteración. En la Confederación con respecto a los Movimientos y Federaciones del resto del Estado ocurre algo similar. El caso del debate sobre la constitución de la Mesa para la recogida de firmas para presentar una ley de Financiación de la Reforma, por la vía de la iniciativa popular fue ilustrativo.

organizativo y en el desarrollo tareas relacionadas con la gestión de la propia organización (llamadas telefónicas, convocatoria de reuniones, ordenar el local, anotar datos de contabilidad, contestar correspondencia, pasar a cobro las cuotas, llevar libros de actas, libros de entradas y salidas, ingresar alquiler, pagar la limpieza del local, organizar la distribución de espacios, mandar cartas a los afiliados, pagos a ponentes, búsqueda de billetes para viajes, hablar con las imprentas, etc.)⁸⁵³. Debates organizativos que nunca son exclusivamente organizativos, pero que ponen de manifiesto la existencia y la relevancia de esta dimensión. Siempre renace el *ethos*: los Movimientos de Renovación son también una forma política de organización para cambiar la educación. No pretenden sólo presentar una visión alternativa y crítica a los presupuestos y actuaciones del Estado de forma discursiva, sino que descienden a la arena de la acción, organizándose⁸⁵⁴.

El tiempo y el espacio del colectivo es tiempo y espacio organizado. El espacio físico y un tiempo donde se mueven los miembros del grupo es básicamente un espacio estructurado por la propia organización: un espacio que acoge la asignación de tiempos y tareas; un espacio donde hay objetos necesarios para el trabajo del grupo; un espacio físico, en la mayoría de los casos, para la comunicación, para el debate, para la redacción de documentos, para las reuniones⁸⁵⁵. También había objetos: allí estaban las mesas, sufridas geografías sobre las que se escribe, se toman notas fugaces, o se levanta acta de lo que sucede. Espacios sobre los que se despliegan

⁸⁵³ Hay toda una labor de gestión invisible a los ojos de la mayoría de las personas que piensan en el MRP.: los cobros de las cuotas a las personas afiliadas lleva consigo una gran cantidad de papeleo; La Memoria económica de las Escuelas de Verano, por ejemplo, recogen de forma pormenorizada todos los detalles de gastos. Si desconociéramos el tipo de cursos que se imparte su lectura causaría una enorme sorpresa, pues podemos encontrar facturas de productos inverosímiles: desde ladrillos, hasta esmalte para hacer cerámica *raku*

⁸⁵⁴ En el *Capítulo I*, hablé de la perspectiva crítica a la hora de abordar el significado de la organización. A este respecto S. Kemmis afirma que lo que caracteriza el intento de construcción de una ciencia social crítica es la aspiración de crear una clase de teoría social que entre otros requisitos incluya: "[...] la organización de la ilustración en grupos sociales y sociedades (incluidas algunas clases de procesos educacionales) y la organización de la acción social y política para mejorar el mundo (guiada por un concepto dialéctico de racionalidad, y un concepto comunitario, igualitario, de justicia y libertad)" (S. Kemmis (1990). Introducción. En W. Carr, *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona, Laertes, 28.)

⁸⁵⁵ También se rompía el espacio ocupado. Recordaba el ejercicio de cajones y cintas que solía interrumpir la uniformidad de los pasillos en las EVC y que obligaba a los transeúntes a descomponer la figura para franquear el paso. Aquel era un ejercicio simbólico de ocupación y transformación del espacio rectangular. Una descomposición de la cultura convencional que transitábamos.

papeles y libros, documentos y carpetas, bolsos y ceniceros⁸⁵⁶.

* * * *

Cuando Pablo Ruiz Picasso reproducía decenas de variantes de cuadros pintados por los clásicos —el caso de *Las Meninas* es particularmente llamativo— denunciaba la *originalidad* y la *autoría* como valores supremos instalado en el arte desde los tiempos del romanticismo. Sin embargo esas variaciones eran, sin duda, recreaciones originalísimas, irrepetibles y atribuibles exclusivamente a su autor, para cualquiera que conozca mínimamente las claves estéticas del pintor malagueño. Si trasladamos esta situación, haciendo una analogía, al campo de las organizaciones y al del MRP, encontramos no pocas coincidencias: las organizaciones son creaciones humanas; son, además creaciones humanas genuinas y en cierta medida irrepetibles aunque todas quepan bajo el paraguas de las comunalidades de lo que son las organizaciones; son, también, el resultado de la praxis social; de los procesos y estructuras micropolíticas que se dan en su seno como peculiares de ésta y no de otra organización. El MRP era una organización que no se debía estereotipar, sin caer en el extremo de la suprema distintividad como rasgo exclusivo. Ese conjunto de peculiaridades era lo que hacía diferente e igual a “Tamonante”. Tamonante se caracterizaba por un fuerte conjunto de rasgos que le conferían un olor y un sabor propio⁸⁵⁷.

Como intenté mostrar hasta aquí, el universo conceptual y las prácticas del Movimiento formaban un conjunto de elementos interconectados. Ahora bien, todos ellos carecerían de significado si no los refiriésemos al propio Movimiento como organización. Así los aspectos sustantivos de la organización está íntimamente ligada a esa particular configuración de elementos. Todo ello es lo que confiere un color peculiar a la organización. La visión holística de este conjunto de rasgos constituye su propia cultura, su cultura organizativa: una visión comunitaria compartida, modulada por una fuerte corriente ideológica. Una sinapsis imperfecta.

⁸⁵⁶ En las reuniones del Secretariado de Tenerife, la gente fumaba. En el Nacional, también. En la Mesa Estatal había que salirse al pasillo. En líneas generales ha aumentado el grado de tolerancia hacia las personas adictas a la nicotina, circunstancia que es aprovechada por éstas para ocupar cualquier resquicio que les permita satisfacer su solitario vicio. Existen algunos ritos culinarios en los distintos grupos del MRP, caracterizados por la sencillez. En determinadas ocasiones se busca ese espacio para tener un tipo de relaciones especialmente distendidas: las reuniones del Secretariado de Tenerife terminaban normalmente en un bar de las inmediaciones, donde se seguía hablando del contenido de la reunión o se contaban sabrosas noticias del magisterio;

⁸⁵⁷ Soy consciente de la necesidad de profundizar más en las estructuras organizativas, y en los sistemas de organización del MRP. Razones externas al desarrollo del trabajo me impiden culminarlo de manera satisfactoria. Mi deseo hubiera sido continuar el esfuerzo por desterrar de nuestra literatura educativa la presencia de esas pobres *máquinas binarias* de la simplificación y la claridad: organización buena/mala; robusta/débil; politizada/despolitizada.

RECUENTO



UNA MODESTA PROPOSICIÓN

Recuento: una modesta proposición

Una perspectiva crítica de la investigación puede permitir, de manera satisfactoria, integrar la esfera privada y la esfera profesional de la existencia.

J. Thomas, *Doing Critical Ethnography*, 1993

En el orden natural de las cosas llegaba el momento de concluir. El momento, por tanto, de recontar y rememorar. También, quizá, el de sugerir. Decía Xavier Rubert de Ventós en el prólogo a la segunda edición de *El arte ensimismado* —una invectiva sobre las complacencias y limitaciones de las vanguardias—, que una de las ventajas de escribir un libro es no tener que leerlo. He renunciado a ese privilegio y para hacer este recuento, he releído lo que hasta aquí había escrito. He llegado a la modesta convicción de que resumirlo era traicionar en parte la laboriosa frondosidad de los detalles. Convertir un trabajo artesanal y manierista en una escuálida enumeración de proposiciones. Pero debía hacerlo, era la última convención.

Entre capítulo y capítulo de este interminable informe, había leído también algunas novelas. La última infidelidad a la dictadura del trabajo, fue incurrir en la lectura de un irregular texto de Luis Sepúlveda, chileno, escritor y visitador de nuestra tierra. En él cuenta, no obstante, una bella historia, mientras emprende un viaje a la Patagonia y rememora otro viaje de juventud al *mundo del fin del mundo* siguiendo el rastro de una ballena, como lo hiciera en su día el capitán Ahab obsesionado por *Moby Dick*. Pero todas las geografías y todos los viajes son, en cierto sentido, recorridos interiores, alegorías y símbolos. Geografías utópicas. Yo crucé la calle

Delgado Barreto, *viajé* hasta el número siete —¡número cabalístico!— de la calle Dr. Zamenhof, para encontrarme a mi mismo y recorrer la geografía ideográfica de un inopinado grupo de maestros y maestras, permaneciendo con ellos durante cinco años. Seguí la *estrategia del caracol*, ubicarme en su interior, abandonar la cáscara o el caparazón. No perseguí ninguna ballena. Hice, en todo caso, como Jonás, viajar en su vientre, dejarme devorar mansamente por la bestia —estos magníficos animales son hoy especies en extinción, como casi todo, aunque bien sabe Dios la esperanza que tengo en MRPs—. Y desde esa cálida tiniebla, tratar de dilucidar algunos problemas —¡el abdomen de estos cetáceos es no sólo un laberinto sino un recinto obscurísimo!—. Así tuve que afilar los sentidos: aprender a escuchar, acostumbrar los ojos a mirar y a reconocer por el tacto el cúmulo de cosas que pasaban allí dentro de aquel colectivo / caracol / movimiento / ballenato. La indagación fue no sólo un reto intelectual, sino físico.

¿Qué saqué en claro? ¿Cómo recontar lo contado hasta aquí? ¿Qué cosas eran dignas de rememoración? Me daba una pereza infinita tener que escribir las conclusiones. Era como escribir la despedida y yo no tenía ninguna urgencia en terminar —a pesar de las voces amables que me conminaban a hacerlo por mi propio bien, supongo—. Así, que de mala gana me decidí a comprimir la visión que tenía del grupo y de mi experiencia en el campo, en unas páginas, a modo de epílogo. Había leído en alguna parte que a eso lo llamaban los retóricos *peroración*: última enumeración de lo expuesto, tratando de mover con mayor eficacia el ánimo del lector o lectora. Con este ánimo, no andaba yo muy sobrado de retórica para deleitar, persuadir o conmover. De todas formas pensé que podría organizar, de manera sintética, esta parte final en torno a tres cuestiones: primero, ¿qué pensaba, en definitiva, de este colectivo de profesores y profesoras? ¿Qué podría decir de ellos sin arruinar algunas de las intuiciones que nos aproximaban a vida?: segundo, ¿cuál fue mi experiencia como investigador?: y finalmente, ¿que propuestas, dudas e interrogantes era capaz de proyectar hacia el futuro?. O dicho de otra manera, ¿qué incertidumbres seguían vivas y, por tanto, deberían requerir miradas más profundas y desinteresadas?

* * * *

1. Rememoración

Algunas conclusiones sobre el contenido de la indagación

Situarse en el sentido del movimiento de las cosas requiere una enorme lucidez. Tenía la impresión de estar ante un grupo de personas que supieron dar las respuestas adecuadas hacia un lustro, quizá dos y que desde entonces, precisamente cuando me decidí a interrogarlos, eran ellos los que proyectaban todas sus dudas y preguntas sobre la realidad cambiante que los hacía tambalear o los lanzaba fuera de su paso. Eran ellos mismos los que estaban en una situación de búsqueda de su propia imagen. Me hablaban con un no disimulado orgullo de su pasado, pero se negaban con igual firmeza a admitir la posibilidad de su desaparición. No querían aparecer como una forma residual de resistencia del profesorado, sino más bien como una forma de *civilidad y moralidad* que apuntaba hacia un futuro necesario.

A mí me gustaba contemplar la pequeña historia que había estudiado en las páginas que preceden, la vida que había vivido con el colectivo, como algo semejante a una tragedia clásica. Era una desmesura, lo sabía, pero recordaba alguna lectura sobre la *Poética* de Aristóteles, y las similitudes eran tentadoras. En la tragedia, había una identificación y una tensión entre lo real y lo ideal, elementos sin los que era imposible entender la lucha. Había una tensión continua entre la necesidad y la libertad. Lo trágico como conflicto, como contradicción, como tensión entre la justicia y los actos contingentes, entre lo apolíneo y lo dionisiaco... Recordaba las palabras recién pronunciadas por las personas del grupo sobre la educación: las que buscan la racionalidad, las que buscan la felicidad; las discordancia, las disonancias, las sintonías. El grupo tensionado "trágicamente" por su *ethos*; la desproporción de la tarea; la inminencia de la derrota.

Pero no quería escribir las conclusiones bajo los efectos de mis propios fantasmas y ensoñaciones. Quería guardar una distancia imposible. Más que una síntesis atomizada y pormenorizada de todo el conjunto de cosas que había ido aprendiendo y descubriendo me pareció necesario fijar, de manera quizá discontinua, lo que consideraba más relevante. ¿Realmente los MRPs, el MRP en Canarias había servido para transformar la educación? ¿Realmente había sido el instrumento adecuado para hacerlo? La respuesta a esta pregunta era quizá la mayor trampa que yo mismo me había tendido. No la podía responder con un sí o con un no. No había una respuesta categórica. Recordé que en noviembre de 1990, unos meses después de haber empezado el trabajo, escribí un articulito para unas Jornadas de Formación, organizadas por la Escuela de Magisterio en Las Palmas de Gran Canaria, a las que me había invitado amablemente Santiago Arencibia. En aquel artículo tuve el atrevimiento de decir: «A pesar del aparente o real retroceso de los MRPs, de su debilidad estructural y organizativa, del agotamiento de muchas de sus estrategias de actuación, su existencia y su actuación, en el seno del profesorado son un testimonio de obligada referencia. Una síntesis de sus aportaciones podría resumirse en los siguientes aspectos:

1. Popularizar y potenciar actitudes de inconformismo y contestación frente a la política educativa antes, durante y después de la restauración democrática;
2. Profundizar en la democratización del sistema educativo y luchar en contra de arraigados hábitos autoritarios de los que estaba transido nuestro sistema;
3. Recoger la vieja tradición de lucha por la enseñanza laica y por la defensa de la escuela pública;
4. Impulsar múltiples proyectos de innovación curricular, para introducirlos en la vida de los centros "como tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1984: 29);
5. Defender y propiciar una enseñanza ligada al entorno sociocultural e histórico, luchando por sacar a la escuela del gueto de la marginación;
6. Proponer a los profesores un horizonte de desarrollo profesional donde los propios profesores de forma autónoma se organizan para convertirse en comunidad crítica y reflexiva.
7. En fin, convertir el propio movimiento en un instrumento para el desarrollo profesional de los profesores y para la transformación del sistema educativo.

Guste o no —continuaba diciendo en aquel temprano alegato—, algo se ha movido y algo se mueve. Nada de nuestra historia educativa próxima sería lo mismo sin la existencia de los MRPs» (J. Yanes: 1990). Todo esto lo elaboré a partir de muy pocos elementos, la lectura de las *Conclusiones del II Congreso de MRPs de Gandía*, el Manifiesto de la I Escuela de Verano de Canarias y, supongo que a partir también de mi recuerdos e intuiciones del trabajo en el MRP. En lo substancial estaba de acuerdo con estas conclusiones, pero su aceptación incondicional me ponían en la embarazosa situación de preguntarme ¿para que habían servido los seis años de trabajo? Tuve que echar mano de algunos recursos bibliográficos para sobreponerme a la evidencia. Efectivamente, cualquier proceso de investigación, venían a decir los expertos, no es más que la tediosa comprobación de lo obvio; que al entrar en el campo prefiguramos los resultados que pensamos obtener; que todos los procesos de selección están guiados por ese conjunto de presentimientos. Y que éste, el saber de antemano a dónde vamos a llegar, era un lugar común que no debía sorprender a nadie. Me tranquilicé.

Pensé, antes de proceder a la poda, que debía interesarme por el conjunto, por la globalidad. No por tal o cual fragmento, tal o cual declaración aislada. Me propuse pues mirar el grueso del impulso colectivo en lo que yo entendía que había sido un intento por construir una escuela diferente. Comencé el recuento y la rememoración:

El manejo del tiempo

Memoria, reconstrucción, fidelidad... Había querido hacer una historia con sujeto. Para que ellos también recordaran y me ayudaran a recordar a mí. Una historia territorializada. Calificar el subconjunto de acontecimientos vividos por el colectivo como historia quizá resultase un poco pretencioso, pero pensaba en la imposibilidad de comprender ese conjunto o subconjunto de acontecimientos desplazándolos del contexto. El MRP no estaba exilado ni de su propia historia, ni de los avatares sociopolíticos de estos últimos veinte años. Hacia esa idea de incrustar la historia y el contexto en la propia indagación de las concepciones y prácticas me empujaba el propio grupo. La memoria de acontecimientos, el ejercicio del recuerdo, aparece como una constante en la vida del colectivo, como un elemento estratégico de su cultura. Esto me ha llevado al convencimiento de que el MRP hay un cierto historicismo peculiar que se muestra en esa *fidelidad hacia el pasado*. Un pasado real o imaginado, en cualquier caso recreado: “decíamos en la I EVC...”, “siempre hemos

defendido...”, “Ya en el congreso de Gandía...”. Este ejercicio de inscripción no constituye un automatismo que libere los acontecimientos de su opacidad, ni los constituye de manera automática en inteligibles. Es más bien un ejercicio sinuoso, aproximativo, interesado en ocasiones, porque la historia que aquí se contó es la historia vivida por sus protagonistas. En la reconstrucción que he hecho atisbo una cierta articulación, no homogénea donde los hechos no se suceden de forma lineal pero sí me han servido como un referente necesario para interpretar el recorrido y las rupturas del grupo. Un colectivo que valoraba el tiempo.

Una relación sensible con el entorno

El MRP ha acumulado, a lo largo de los años, una dilatada experiencia, manteniendo una relación sensible hacia el entorno político y social de Canarias y hacia el conjunto de problemas de la educación. De su corta trayectoria se desprende un esfuerzo por tratar de comprender el sentido en el que cambian las cosas, sobre lo que está pasando en la educación y en otros ámbitos de la vida social e internacional: Sáhara, Nicaragua, Guatemala, Perestroika. Una especie de mecanismo de tensión histórico selectivo. Pero no está presente sólo el contexto político, o el contexto de las relaciones sociales, o el contexto de las políticas educativas, está también el contexto de la experiencia del colectivo, de la tradición creada por el colectivo y por los MRPs y el contexto teórico de reflexión en y sobre la práctica y de reflexión sobre la teoría, del que hablaré más extensamente.

Sentido histórico de sus reivindicaciones

De sus reivindicaciones a lo largo de dos décadas de existencia, llego a la conclusión de que han sido un clamor profundamente democrático, preocupado por la esfera de las cosas públicas, por la defensa cerrada de la escuela del pueblo. De profundización del universo de los valores democráticos: la paz, la solidaridad, la igualdad de los sexos, contra la marginación social... de la necesidad, en suma, de lograr una democracia en sentido radical. Una tensión reivindicativa entre

lo pequeño e inmediato (mejores condiciones de escolarización, de formación del profesorado, de abandono de formas autoritarias), y lo prefigurado en un horizonte distinto, transformado por el esfuerzo y la voluntad de las personas en una especie de consenso universal por la emancipación. Hay en el MRP una perceptible herencia ilustrada, *aufklärung*, de combate dualista contra la obscuridad y la ignorancia.

Un proyecto cultural emancipador

La lucha por la regeneración social y escolar no es algo episódico, ni tiene solución de continuidad. Es un *ritornello* perpetuo, un empeño, un proyecto de vida. En el trabajo etnográfico se dibuja el espacio virtual de ese proyecto. Es decir, se habla de las prácticas discursivas del colectivo y se habla de la acción de deliberación que el propio colectivo crea para perfilar el proyecto: dos espacios simbólicos de representación de la acción emancipadora. Pero el etnógrafo no ha estado allí, donde se produce la acción propiamente dicha: en los barrios, en las escuelas, en los patios, en los pasillos, en las aulas. Toda la etnografía es una reminiscencia de este espacio representado. También hay, creo, una minuciosa datación documental del proyecto. Textos que son testimonio probatorio de que los actores no pueden mentir de manera contumaz. Textos que nos vuelven a proporcionar indicios de esa acción y ese espacio de la práctica que solo está contado. El proyecto de transformación del MRP incluye ámbitos y esferas distintas, dimensiones y procesos variados: interroga teorías y prácticas; interesa los contenidos y los soportes culturales socialmente vigentes; trata de iluminar zonas segregadas, silenciadas o no vocalizadas del conocimiento y de la realidad social; recorre el ejercicio de la docencia y sus concepciones latentes; busca la multisonoridad. Frente a la monodía institucional, la polifonía. ¿Y por qué no, la polifonía atonal?

Una concepción cultural del curriculum

El MRP no ha elaborado una teoría curricular al margen de su experiencia. Es esa densidad de lo vivido y hablado —muchas veces con pasión—, de lo pensado y rumiado, de los requerimientos y urgencias, de los tiempos lentos, de los distintos

ritmos de la experiencia, de donde mana un saber profesional construido arduamente. La práctica es el núcleo experiencial de su reflexión. El currículum aparece como una síntesis dialéctica de la teoría y de la práctica, de la acción pedagógica y de la reflexión. Como construcción cultural y como construcción social solidaria. No es un colectivo huérfano de prácticas, ni un grupo teóricamente inope. Veamos una muestra del registro intelectual que despliega.

La Escuela Pública, madre de todas las fórmulas

Teoría que se constela en torno al concepto de Escuela Pública. Concepto nutricional, arcano, manantial. Concepto finalista, especular, pero también instrumento de uso para la refriega diaria, maza, artilugio bélico y pacífico. Es la Escuela Pública la que confiere cierto carácter de homogeneidad al colectivo y es también el instrumento que sirve al grupo para hacer ostentación de una visión global de la educación, frente a esas otras miopías, a visiones menores, cortoplacistas, truncadas o centradas en ámbitos parciales de la educación. La ventaja que tenía el disponer de un artefacto de tal calibre era la de poder defender la democratización de la educación, y a continuación su autonomía, y su carácter laico, y su compromiso de clase, y la necesidad de una estrecha identificación con el pueblo y con lo popular, y la naturaleza pública de la educación. Todo de una estacada. Lo habían afirmado de manera desbordante: "Nuestra Escuela Pública ha de ser, no sólo una escuela plenamente gratuita, pluralista, investigadora y crítica, autogestionada, diversa y coeducadora. Sino, también, una escuela en la que la participación real, directa e igualitaria de toda la comunidad educativa sea un hecho y un fermento contagioso; donde tengan cabida la realidad social, la diversidad cultural, los valores conflictivos y críticos. Estamos contra la homogeneización, contra la cultura de la *hamburguesa universal*. Contra cualquier forma de discriminación, opresión y marginación y, por tanto, estamos por una escuela que eduque para la paz, contra la ideología militarista. También contra la competitividad, la uniformización y la manipulación. Queremos una escuela que introduzca la ética ecológica, el laicismo, la solidaridad, la identidad cultural. Queremos un sistema educativo que potencie la autonomía, la creatividad, la transformación de la práctica profesional en un proceso continuo de investigación colectiva. Que la escuela sea una provocación para vivir, crecer, conocer, explorar, sentir e implicarse. Una escuela, en fin, que conecte con el medio natural, con la cultura popular, con la investigación científica, para sustentar una opción educativa, social y política que favorezca el desarrollo personal y colectivo, de forma solidaria, libre y gratificante. Una escuela para la emancipación" (Tamonante, Programa de la XVIII EVC, 1995).

Heráclito o la necesidad continua de la renovación

Renovar la escuela, era para el MRP trabajar por su transformación cualitativa y no sólo mejorar en sentido abstracto (o en sentido productivista): mejorar era propiciar políticas que redundaran en la mejora de lo público (tampoco cerrar el ciclo cuantitativo en este fugaz Estado de Bienestar sobre el que se había ya decretado la demolición), leyes útiles e instituciones sabias que caminen en la misma dirección: creación de tejido social y comunitario que apoyara la escolarización: mejorar era tratar de crear condiciones para el trabajo docente no alienado: cambiar, mejorar era tener la posibilidad de crear y acceder a materiales escolares que estimularan el descubrimiento y la creación y aunque nunca el grupo tuvo una política de generación de material curricular, siempre existió la denuncia del apego al libro de texto como un síntoma de falta de autonomía y de postración intelectual: mejorar, en todo caso, era entrar en ese proyecto que va más allá de determinadas innovaciones, que apunta a una dimensión más global y crítica... era asumir la dimensión inconmensurable, trabajar en los dos lados de la barricada. Pero el MRP no sólo pensaba en términos de contenidos de la mejora, de la renovación o el cambio. Su nombre era ya una alegoría de que la educación era un proceso ininterrumpido de transformación, necesariamente inacabado. Un proceso que requería una actitud permanente de búsqueda de respuestas a los nuevos problemas que la naturaleza de la práctica hacía que surgiesen. Nunca se acababa de mejorar nada. La renovación era siempre una tarea pendiente y nueva. La reconstrucción de los centros una tarea perpetua, un empeño prolongado. Junto a la afición del MRP por lo menudo, por los trocitos de realidad que tocaban a diario, estaba también la convicción la mejora era una tarea política, que no sólo debía ser soportada por la espalda de maestros y maestras, sino que debía ser abordado socialmente. Que los problemas de la escuelas no eran sólo problemas de la escuela, sino del conjunto de la sociedad. De ahí que cambiar constituyese un proyecto que desbordaba lo estrictamente docente y se convirtiese en la denuncia de situaciones de discriminación social. El cambio era un programa de reivindicación sociopolítica, de rebeldía contra la evidencia cada vez más patente de que el discurso reformador procedente de los poderes constituidos era una forma sutil de regulación social. Frente a esa concepción abierta del cambio, también aparece la idea de la clausura, de la imposibilidad de penetrar en la sociedad, la limitación de la comunicación. La fragilidad. El MRP era una criatura frágil. Pero en esto participaba de la propia naturaleza del cambio educativo; de la incertidumbre frente a todo el aparato técnico que pretendía dar la apariencia de una solidez de la que carecía. Me recordaba el problema de la incrustación, de la existencia de las personas y de las instituciones en el seno de cadenas causales complejas...

La salida de la caverna

Cambiar era cuestionar la legitimidad de la cultura impuesta a partir de una visión de los contenidos que los ponía bajo sospecha. Cambiar era buscar fórmulas para que esos contenidos se adaptaran al desarrollo psicológico y social de la infancia y la juventud: una cultura nueva al servicio de una nueva sociedad. Cuando el MRP asume la globalización metodológica y la interdisciplinariedad epistemológica, asume dos potentes principios de cuestionamiento del conocimiento y de las formas en que son impartidos. Junto con el principio pedagógico de educación a través del entorno, el discurso de los MRP se dota de estos tres potentes instrumentos para romper el muro. Conectar la escuela con la sociedad, convertir el espacio social en un espacio educativo suponía el comienzo del cuestionamiento de la división social de trabajo, de la segregación del espacio urbano del espacio escolar, de la separación del contexto donde se aprende y se reproducen los saberes del contexto de la producción social. Al fondo latía la vieja utopía de la abolición de la división del trabajo manual e intelectual. El abandono de la caverna, de la escuela idealista, es sin duda, una ardua tarea y en gran medida un deseo cuya realidad se manifiesta de manera inconstante e incipiente en el MRP. El trabajo del MRP es un prefiguración.

Ocurría pues que sus concepciones sobre el currículum, el cambio educativo y la profesionalidad, generadas desde sus propios recursos, desde la propia organización eran fenómenos que se alimentan mutuamente y que obedecían a una cierta simetría.

Maestras y maestros: un viejo oficio nuevo

Conviven de manera incandescente dos visiones complementarias: una visión más intimista de la profesionalidad, que sin dejar de asumir compromisos e implicaciones, mira de manera preferente hacia la reconstrucción interior, hacia ese intercambio de símbolos y significados, que es la simbiosis de la comunicación y de la negociación. Con otra más extrovertida y generosa que va en busca del mundo exterior para impugnarlo y que ve la profesionalidad como el ejercicio de la crítica a los poderes establecidos. Imagen del profesorado como agente comprometido socialmente.

La profesionalidad docente como construcción que impregna tanto a las

prácticas como al conocimiento, se aprende, que no se enseña, que tiene la práctica como referente. Un oficio, en cualquier caso, que se da de manera solidaria y comunitaria, que se practica en colaboración. Oficio de conversación, y polifonía, hecho de escuchar y hablar. Una profesión basada en la hegemonía de una cultura oral, no escrita (o escrita de manera tortuosa y episódica). Una cultura de la reflexión y de la praxis, palabra y acción. Una cultura, también del canto, de la reivindicación del cuerpo y del juego.

Oficio sometido al estrago de la desprofesionalización que implica la vigilancia y la lucha contra la estructura desprofesionalizadora que son los aparatos y sistemas educativos constituidos y que en momentos históricos determinados se constituyen en políticas desreguladoras y por lo tanto aniquiladoras de cualquier vestigio de resistencia. Pero no había venalidad en lo que hacía: buscaban la pura acción altruista, un espléndido derroche de actividades retribuidas por sí mismas. Los procesos de desprofesionalización hacían, si cabe, más urgente la necesidad de la organización social de la resistencia.

Pero también observé con preocupación, cómo el Movimiento se había visto sometido a un proceso permanente de fagocitación, de cooptación. Las Administraciones, por ejemplo, tenían una voracidad y una capacidad de ingestión muy superior de la que sospechábamos. Todo lo asimilaban, lo deglutían. Tenían un enorme poder para la destrucción. En cierta medida los MRPs habían sido víctimas de ese proceso. Aunque también había sobrevivientes y ejemplos dignos de la utilización de las estructuras de poder local.

Un espacio organizado o la lentitud de la compañía

El MRP aparece como un instrumento de autoafirmación y formación. Un espacio público organizado para la reconstrucción de la escuela. Se caracteriza por la heterogeneidad y diversidad de niveles de implicación, compromiso y comprensión. No existió nunca un comportamiento homogéneo que permitiera generalizar conductas y concepciones, sin tratar de matizar su alcance. (Era consciente que en este trabajo había caído, en ocasiones, en las tentaciones generalizadoras. Pero, a pesar de ello, era posible definir espacios de identidad, que abarca afinidades ideológicas y comprensiones de la realidad compartida).

La organización fue siempre una ocasión perdida. Un continuo tejer y destejer. La imposibilidad y la renuncia a constituir una organización rígida. El miedo a que

cristalizaran estructuras y castas burocráticas, tuvo la contrapartida de la debilidad, de la laxitud.

Aparecía también, un cierto carácter provocador del MRP que se ponía en evidencia por la desproporción manifiesta entre sus metas y el aparato organizativo que las sustentaba. Pero ésta sería una interpretación un tanto sesgada. Porque la función principal del MRP es una función educadora. Hay una ausencia casi total de maquinismo o de ingeniería organizativa.

El ámbito de lo organizativo era entendido como el ámbito de la fraternidad, de la compañía, de la convivencia y la comunicación. También el ludismo fue una de sus formas culturales. El MRP se perfilaba como un espacio para la deliberación y la reflexión, construido por las personas interesadas en promoverlo. Un espacio autoconstituido. Era también un espacio para la resistencia, para la toma de conciencia. Un espacio autoorganizado del profesorado que podía simbolizar el descubrimiento de que nadie se libera sólo. No estábamos ante un club filantrópico, ni ante un grupo de discusión o un grupo de amigos, ni una pandilla. Estamos, en todo caso, ante el intento de constitución de una comunidad crítica basada en pequeños grupos interactivos, dentro de una organización flexible, que les permite todo eso, pero además el traducir en acciones lo que piensan y discuten.

En esta organización inorgánica, el MRP parecía comprender el debilitamiento de la labor insensiva de años anteriores para desempeñar una labor a menor escala, compartiéndola con otros agentes en un sistema social y educativo más complejo, donde nadie tenía ya el "monopolio" de la renovación. No había autocomplacencia, autoengaño, ensimismamiento. Estaban muy cerca de la lucidez crítica.

Me llamó la atención la reiteración de un mensaje: Salvarse el autismo mediática, del silencio sobre lo que hace el grupo, del aislamiento público, salir a la superficie. He aquí una imagen cargada de estética y de ética: el esfuerzo de un pequeño grupo en una batalla de antemano perdida y a pesar de ello continuar. No dar por definitivamente perdido todo, conservar el don de la perseverancia.

Finalmente quisiera notar que la identidad del grupo, no es exclusivamente cognitiva. Que también lo es. No se produce por la sola adscripción individual a un conjunto de comunalidades racionalmente aceptadas. Es el resultado de la interrelación compleja de distintos tipos de identidades. Pude observar, también que cuanto mayor es el grado de implicación, mayor es la carga afectiva y es que la identidad tiene una dimensión personal y una dimensión social profundamente dependiente las interrelaciones.

Discurso paneducativo

El discurso del grupo es un discurso *paneducativo*. En ocasiones redundante. El mundo de la educación y sus condicionamientos sociales y políticos aparece en su representación como un todo fuertemente conectado. Así ocurre, por ejemplo, que hablar de los contenidos del currículum el grupo estaba hablando de su transformación; cambiar la escuela era una actividad simultánea al trabajo de formación; y una verdadera formación pasaba o debía pasar por los Movimientos autónomos comprometidos en la emancipación: transformar la escuela era cambiarla interna y socialmente, era ligarla a la experiencia y a la sociedad, era hacer política, era comprometerse individual y colectivamente. Lo que significaba, nuevamente, gestionar la ignorancia —el currículum— desde una perspectiva nueva; cambiar los contenidos...

Geminación crítica

Arde el mar! Gigante, azul, abierto, democrático. Una comunidad universal, poseedora de todo, situada en el mismo horizonte de la utopía. ¿Qué nombre se le podía dar a tamaño despropósito? Los MRPs siempre plantearon la consecución de un mundo mejor, ajeno a la injusticia y a la desigualdad, basado en la hermandad universal, iluminado por la luz del conocimiento. Un horizonte que extremaba las propuestas ilustradas de la modernidad: un espacio para la emancipación⁸⁵⁸. Pero sin

⁸⁵⁸ También los MRPs eran conscientes de ir contracorriente. El Editorial del n° 23-24 de la revista *Tahor*, decía: «hoy más que nunca, es necesario que las y los enseñantes comprendamos que nuestro futuro laboral y profesional está ligado a los sectores populares. Sólo consiguiendo avanzar hacia una Escuela Pública democrática, participativa, con currículos que respondan tanto a la diversidad del alumnado como a su derecho a acceder a los elementos básicos de la cultura actual, y con recursos suficientes, podremos restablecer los lazos que, en otros tiempos, ha habido entre los sectores populares más dinámicos y el profesorado innovador y progresista. Sin embargo un análisis que nos lleve a la comprensión cabal de los envites que nos plantea el futuro no puede producir como resultado la parálisis, dado lo colosal de la tarea. En una coyuntura como la actual, junto a la promoción de acuerdos amplios en defensa de la Escuela Pública, se hace muy necesaria la acción local: aquella ligada a los pequeños cambios en los centros donde sea posible, en los departamentos y seminarios, como el grupo de colegas que esté por la labor, en nuestra aulas... Desde Tamonante mantenemos este compromiso». Sin

esperar a la llegada de ese futuro promisorio ponían también manos a la obra. Lo venían haciendo desde hacía dos décadas, en circunstancias históricas diversas, como insinuando que el futuro empieza ya, que se debe fabricar desde ahora, con la fundación de comunidades críticas en las que las escuelas constituyan núcleos de transformación incrustadas en un proceso social de cambio. Nuevas redes de participación y poder desde las comunidades locales, aspirantes a la reconstrucción de formas alternativas de cultura, de nuevas formas de acción y de pensamiento social. El MRP se autodefinía como movimiento social para impulsar este tipo de procesos. Labor desproporcionada, sin duda, en relación a los medios de que disponía el grupo, pero basada en un consenso muy amplio entre sus miembros⁸⁵⁹. En una síntesis particularmente feliz el MRP formulaba así su

embargo, la percepción omnipresente de grandes limitaciones a este tipo de planteamiento es también algo real. Wilfred Carr, lo expresaba así «en la actualidad no es en absoluto evidente que las teorías emancipadoras ejerzan o, incluso, puedan ejercer alguna influencia sobre la forma de pensar y de actuar los responsables de la política educativa y los profesionales de la educación. En efecto, uno de los signos claros de los años noventa es la forma en que se desechan las teorías emancipadoras como utópicos castillos en el aire frente al sentido común ordinario y los hechos contundentes de la vida diaria. En muchos sentidos parece que nos toca asistir ahora a la acción de un impulso reaccionario que barra los últimos vestigios de la teorización ilustrada sobre la educación, bajo la bandera de una ideología educativa neopragmática y anti-intelectual que ha elevado las creencias de sentido común a la categoría de verdad de por sí evidente» (W. Carr, 1996: 158-159). Para el filósofo inglés el modo más sofisticado de esta abdicación de los valores educativos tiene el nombre postmodernidad. Intento de develación de los valores ilustrado de la educación de la cultura de la modernidad.

⁸⁵⁹ Había asistido el pasado diciembre al III Congreso Estatal de MRP, celebrado en Málaga con la idea de que me sirviera de confirmación de alguna de las tesis que he ido desgranando en el trabajo. Así pues presencié, con un vivísimo interés, casi con nerviosismo y con emoción contenida, los debates que durante tres días y medio tuvieron lugar en aquel recinto. Me tranquilizó bastante ver la presencia, magra e imponente, del sociólogo Ignacio Fernández de Castro —que asistía, fundado en sus vaqueros, en calidad de invitado—, deambulando por los pasillos y interviniendo entusiasmado, a sus 77 años, en los debates. Pude oír a Juanjo Celorio, de Adarra, que «los MRPs son los restos de todas la izquierdas y que su supervivencia está ligada a la capacidad que tengan de reconstruir una nueva cultura crítica junto al conjunto de movimientos sociales que trabajan en misma una dirección emancipatoria. Toda acción social —transcribo de memoria— tiene una dimensión educativa en la que nosotros podemos jugar un papel importante. Más que renovación pedagógica hay que hablar en términos de cambio cultural, de reconstrucción cultural, de creación de nuevos símbolos, de nuevos imaginarios». Este tipo de intervenciones estuvo precedido por las palabras de José Emilio Ibáñez, Secretario Técnico de la Confederación de MRPs «nunca hemos creído que la escuela sea algo asilado de la sociedad de la que en realidad forma parte. Las funciones que al sistema educativo se le encomiendan y la forma en que puede cumplirlas varían con el tiempo y con las circunstancias, y es lícito preguntarse si algunas de ellas son incluso contradictorias en sí mismas o con otras opciones que socialmente se promueven; nosotros y nostras, que siempre hemos defendido el papel crítico de la educación, decimos también que hay que abordar con valentía y con todas sus consecuencias algunas preguntas que suelen ocultarse; por ejemplo, nos interrogamos si es posible cumplir con las demandas de selección social

posición:

Comenzamos este XV Encuentro reafirmando nuestra definición como grupos críticos, como movimientos social, que trabajamos:

- * Desde el compromiso político, oponiéndonos a la política neoliberal que se nos está imponiendo, a que la salida de su crisis suponga un aumento de la desigualdad social, con el consiguiente deterioro de la calidad de vida y trabajando en pro de una sociedad más justa e igualitaria.
- * Desde la defensa de nuestra autonomía, apostando por la democratización del sistema educativo y confluyendo con otros movimientos sociales por la transformación liberadora de la escuela y la sociedad.
- * Desde nuestra apuesta por la escuela pública y popular, considerando la actividad educativa como una acción claramente ideológica y política, que ha de desarrollarse desde una perspectiva de apoyo a las clases populares y a los grupos desfavorecidos y oponiéndonos a los sistemas explícitos y encubiertos de selectividad, que constituyen claros mecanismos de discriminación social y económica.
- * Desde la integración de la práctica y la teoría educativa, apostando por la defensa del trabajo docente, por la mejora de las condiciones de trabajo, combatiendo la carrera docente competitiva y jerarquizante. Por la consolidación de un profesorado que se interrogue no sólo sobre su práctica educativa, sino sobre la misma esencia de las decisiones políticas que afectan a la escuela y a la sociedad, por una acción consciente del profesorado crítico, emancipador, transformador... que provoque un verdadero cambio educativo.
- * Finalmente, desde el trabajo cooperativo, profundizando en la incorporación de la democracia y el debate ideológico en la escuela y por la ruptura de la falsa neutralidad de esta.

Comenzamos este XV Encuentro con el objetivo de que estos días de debate supongan un paso más en la clarificación:

- * De las estrategias que hemos de utilizar para convertir una Reforma educativa, que en principio fue hipotéticamente transformadora y en su desarrollo está teniendo un claro enfoque tecnocrático, en nuestra propia Reforma.
- * De las estrategias que nos permitan el avance en el intercambio de nuestras experiencias y opiniones con otros colectivos que se sitúan en nuestra misma línea.
- * De las estrategias que hemos de desarrollar para continuar nuestra tarea por una escuela y una sociedad más libre, más justa y verdaderamente democrática. (ver *Apéndice 58*)

Ahí se resumían algunas de las claves de la autodefinition del MRP como grupos

y de educación para toda la población o hasta qué punto podemos educar en la solidaridad en la sociedad del individualismo y la competitividad. Lejos del simplismo de que supone oscilar entre el catastrofismo y la mitificación del progreso temenos que aquilatar nuestras reflexiones para responder a una realidad que no siempre nos gusta, pero que no podemos ni debemos ignorar». Fue un Congreso de crítica a la ola de neoliberalismo imperante y de defensa a ultranza de la educación como servicio público, sin renunciar a ese modelo de escuela que implica una transformación social profunda.

críticos: el compromiso político; la lucha contra la desigualdad y la injusticia; la transformación liberadora de la escuela; la democratización del sistema educativo; la autonomía, la confluencia con otros movimientos sociales que caminen en esa dirección; la acción educativa como claramente ideológica y política; el apoyo a las clases populares y a los grupos desfavorecidos; el rechazo a los mecanismos de discriminación social y económica; la integración de la teoría y la práctica educativa; la promoción de procesos de reflexión sobre la práctica docente y la política escolar y social; el cambio educativo basado en la acción consciente del profesorado, rompiendo la falsa neutralidad de la escuela; más libertad, más justicia, más democracia.

Los MRPs pretendieron la liquidación de la escuela franquista y la cauterización de sus secuelas. Pero su actividad incendiaria se extendió también hacia el intento más amplio de liquidación de la escuela tradicional que discurría —y discurre— como un río profundo que alimenta el caudal de prácticas hegemónicas en la educación actual. Esta es su faz más jacobina: la *debelación* de la impostura educativa. Junto a este intento, existe la pretensión de levantar un discurso y una práctica antagónica. Discurso que marca una especie de “principio de discontinuidad” foucaultiana: «hemos de tener en cuenta —recordaba S. Ball— que los poderes complejos e inestables por lo que el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta» (S. Ball, 1993: 6). En este juego anfibológico discurre la vida de este grupo.

Comprender el grupo es aproximarse a esa suerte de germinación crítica. Definiría a los MRPs como grupos que han pretendido hacer una propuesta educativa eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Con lo dicho hasta aquí podemos tener una visión de alguno de los elementos o claves que pueden definir el discurso teórico y práctico del colectivo. Recurriendo a la socorrida metáfora cinematográfica, he tratado de ofrecer una panorámica o distintos planos generales de cómo articula el movimiento su comprensión de la realidad educativa y qué tipo de estrategias ha sido capaz de desplegar. He intentado, también, reconstruir algunos aspectos no sólo de forma estática —retratos hablados—, sino de filmar distintas secuencias del colectivo, concatenar algunos planos. En definitiva, he tratado de ofrecer una interpretación de las creencias y de las formas de acción y de organización del grupo. Visión que sería incompleta si dejáramos de evocar e interpelar a la teoría crítica.

2. *Toda la verdad sobre el caso*

Algunas conclusiones sobre el proceso de indagación

Con las horas contadas era imposible aproximarme a toda la verdad. Necesitaba dejar reposar el trabajo unos meses. Distanciarme. Así había leído yo que ocurría con las buenas cosas que se escribían bien. Que la soledad del cajón y silencio del escritorio ejercía un efecto benéfico sobre la letra impresa. Y que luego, ya mansa, se prestaban mejor a ser pensada. Debía anotar esto para un próximo estudio, pues hoy, la urgencia sólo me permitía contar parte de la verdad.

Palomitas de maíz

Asumí el riesgo innecesario de adjetivar el tipo de etnografía que quería hacer y lo coloqué como subtítulo. Había querido hacer una *Etnografía "crítica" de un MRP*. Me interesaba resaltar, a pesar de su esquematismo, esa división lacónica de las investigaciones que tratan asuntos relacionados con el profesorado. Lo había dicho en la Introducción y lo repetía ahora. La diferencia entre "investigación *sobre* la educación", sobre el profesorado, e "investigación *desde* la educación" o *en* la educación. Era esa una diferencia sustantiva que tocaba la función misma de la investigación y a la perspectiva con la fue abordada. Quise significar con ello que me

he acercaba a la investigación desde el *compromiso* —arcaísmo impropio de nuestra condición postmoderna, lo sé— con el proceso que deseaba investigar. A eso lo llamé investigación participativa.

Hablar de investigación participativa quería decir, en mi caso, que no trataba, tan sólo, de *permitir* o requerir la participación de las personas que investigaba con mayor o menor benevolencia o urgencia. Traté, más bien, de que ellas me dejaran a mí investigar/participar en la dirección en la que ya caminaban. Defiendo que mi investigación fue una investigación participativa, pero no en un sentido formal, como aparece en los libros de manera, muchas veces, estereotipada, donde el investigador simula ser un *salvador*, que *redime* a los investigados o mitiga su ceguera y la investigación un conjunto de reglas infalibles aplicables en cualquier lugar o tiempo. Hablo de la participación no en ese sentido formal, sino en sentido real. Entrar en un proceso social. Asumir sus contradicciones.

Quise insinuar, también que no existen contextos neutros. Por lo tanto, no existen trabajos de investigación que lo sean. En este trabajo he defendido la necesidad de una etnografía teóricamente informada y abiertamente ideológica. Decía Marvin Harris que "no podemos confiar en el investigador que predica el partidismo de la ciencia, pero tampoco en aquel que profesa un apatía política completa. Exigimos, y es natural que lo hagamos, que toda investigación se base en la ética científica de la fidelidad a los datos. Pero también tenemos que exigir que se declaren explícitamente las hipótesis que orientan la investigación y que el investigador reconozca y declare sus implicaciones políticas y morales, tanto activas como pasivas. No quería parecerme tampoco a aquellos "tediosos escritores de izquierdas que seguían vendiendo las mismas palomitas de maíz que en los años sesenta". Para mí investigar, era implicarse en un proceso social. Lo cual no quería decir que la mera implicación en ese tipo de procesos produzca de forma automática investigación. La investigación así entendida debería ser incorporada en el trabajo social y político en el sentido de propiciar procesos de autorrevisión.

Autoría densa

Si no me planteé la investigación de forma desinteresada, tampoco quise hacer un escrito apócrifo o anónimo. Quise hacer un texto cargado de autoría. En el s.XVII los físicos y los matemáticos escribían tratados en primera persona. La tradición

etnográfica ha reivindicado esto no como una mera cuestión estilística, sino como algo mucho más profundo. Sin embargo, las sutilezas de la *mejor* tradición positivista tratan, por poner un ejemplo, de ocultar la presencia del investigador en su trabajo. Lo objetivan, a través de la utilización de toda una serie de ritos que van desde el uso de un determinado lenguaje, pasando por aspectos formales tales como la presentación de los informes de investigación, su estructura y su secuencia, hasta incidir en aspectos metodológicos básicos, la cuantificación, la obsesión por la medida, la utilización de técnicas no intrusivas, etc. El resultado final es obvio: el investigador se hace invisible. No existe, ni como persona ni como ser social. Incluso, y aunque puede parecer una anécdota, los informes no dejan traslucir la presencia de la persona que escribe. No hay autor o autora: quien escribe no es el investigador *fulanito de tal*, con sus miserias y sus virtudes, sino un heterónimo impostado fuera del espacio y del tiempo.

No sé si es transferible la totalidad de mi experiencia y la circunstancia particular en la que se desarrolla este trabajo a otras situaciones. Seguramente no. Digo esto en el sentido de que la historia que investigo es también parte de mi propia historia y así lo he querido poner de manifiesto sin ninguna restricción. Esa también ha sido una experiencia particularmente intensa y por eso recojo la cita de Thomas al principio de las conclusiones. Hacer este trabajo me permitió integrar la esfera privada y la esfera profesional de mi existencia. El resultado final puede ser muy ambiguo, porque ¿a quién le interesa mi vida? Mi vida está llena de trivialidades y tiene un perfil chato. ¿Por qué la he contado?. Lo he hecho, precisamente para intentar conciliar la investigación social desde la asunción y desde la posición de la persona que investiga. Para revelar al autor. Para desligar la investigación de todo automatismo. Burgess, decía que "los investigadores ahora relacionan no sólo su biografía como investigadores sino también sus propias biografías como medio de iluminar las razones que subyacen a la selección de un área particular de la investigación social (R. Burgess, 1985: 141).

Inmersión

Pero hacer una etnografía crítica no es más que añadir un plus al diferencial crítico. Primero tendría que haber hecho una etnografía en sentido convencional. Decía N. Barley, con respecto al rol ambivalente de la persona que investiga, que 'terminar un trabajo de campo era siempre una cuestión teórica, no real'. Nunca se

abandona el campo. Llevaba casi dos años recluido, dando forma al informe final, pero mi corazón y mi cabeza estaban aún secuestrados por la experiencia. Había vivido muchas vidas y entrado en la vida de *los otros*, y esta situación progresivamente iba cambiando mi modo de ver y de ser visto, e ilustraba el papel cambiante del investigador a lo largo del proceso de indagación. La asunción de roles, en mi caso, tuvo que ver con la decisión consciente de implicarme en la vida del colectivo, en el supuesto de que a mayor implicación mayor grado de comprensión. ¿Hasta qué punto esta especie de *síndrome de Estocolmo* puede impedir ver y analizar con claridad los indicios obsesivamente perseguidos? ¿Hasta qué punto la asunción de la subjetividad tiene que confundirse necesariamente con la parcialidad? Los manuales de investigación suelen ser muy esquemáticos sobre este extremo, presentando al investigador de *esquimales*, que finalmente se convierte en *esquimal*, como un ser alienado incapaz de prescindir de su propia perspectiva, de sus propios prejuicios e incapaz de observar realmente lo que acontece a su alrededor o como un ser fatalmente manipulado y determinado por las condiciones que el contexto próximo de la investigación le impone. Hay quienes van más lejos en su desconfianza hacia los sesgos del investigador y presentan la investigación por inmersión como un riesgo.

Viaje de iniciación

Sumergirme en ese proceloso mundo suponía escribir una etnografía. Es decir, hacer una recreación intelectual selectiva e interesada, de la vida del grupo de maestros y maestras, situada en el ámbito del lenguaje, en el *tiempo escrito*. La narración densa —*vívida*, le gusta llamarla a los etnógrafos— de esa cultura supuso el recorrido por los procesos de selección del proyecto, la elaboración de interrogantes etnográficos, la identificación de personas y escenarios, la recogida de información... Supuso, también, asumir uno de los rasgos más incómodos y a la vez más interesantes de esta modalidad de investigación: el *diseño de enfoque progresivo*. Esa es una de las cosas, quizá, más estimulantes de la etnografía, su falta de linealidad, su carácter circular, su estructura móvil, su perpetua inconclusión. Esta situación puede convertirse en una fuente de perplejidad y mortificación. Pero ese es también un aprendizaje necesario y un acicate para el ingenio y la creación. La sensación de estar perdido se convierte en una cura necesaria contra la vanidad y contra los automatismos que despojan de complejidad la investigación y a la realidad.

Proceso cautelar

No pensaba contar aquí todas y cada una de las contingencias del recorrido. Ya me había curado en salud, dejando constancia en algunos rincones del trabajo, de dificultades, dudas o cuestiones mal resueltas. Mantengo la necesidad de tomar toda suerte de cautelas con respecto al establecimiento de objetivos que clausuren la realidad, simplificándola y no respetando la naturaleza de los fenómenos que estudia. El propio proceso de investigación implicó la progresiva definición del foco de la investigación. Proceso que concluye con el fin de la escritura del informe.

Otro conjunto problemático en el análisis de la información lo constituyó la aplicación de los criterios de veracidad de la información obtenida. La falta de apoyaturas ejemplificadoras es una laguna difícil de subsanar. El caso de la triangulación es notorio. Así mismo la aplicación de criterios de credibilidad como la corroboración estructural o la adecuación referencial carecían, prácticamente de notoriedad dado su grado de laxitud. La impresión que tengo es que los estudios sobre la validez de los trabajos etnográficos es un campo relativamente novedoso, y prácticamente inexplorado en nuestro país. Mi experiencia, de todas formas, no es desalentadora. Me gustaba hilvanar fuentes y voces, hasta tener la impresión de que había fabricado una suerte de tela inconsútil. No todo el entramado estuvo cosido con la misma habilidad, pero mantuve con tesón el construir un andamiaje consistente. Sea como fuere el conjunto de mediaciones metodológicas no fueron una elección ciega e inocua. No fue una decisión exclusivamente técnica. Estuvo presidida por la forma en que yo quería estar con el grupo y la manera en que entendía esa relación. En todo caso, el intercalar el hecho de la instrumentación humana en el proceso de investigación ha sido una de las experiencias más excitantes de este trabajo.

Oralidad y escritura

Aquí estaban las voces de muchas personas. En las largas horas de discusión con el Profesor Javier Marrero hablamos también de la oralidad del Movimiento. A él le gustaba decir que la cultura del MRP era una cultura de la oralidad. Nadie en el Movimiento había podido leer nada de su historia, porque no estaba escrita. Sin

embargo a mí me la han contado con pelos y señales, porque es la historia vivida, y siempre la historia contada y hablada. Este trabajo debería ser un homenaje a la palabra dicha. A la palabra escuchada y contada. A mí me ha costado regresar a la oralidad. La Universidad es el recinto de la palabra escrita, fotocopiada, (diría alguien con malignidad). Ha sido un aprendizaje acústico, pero sobre todo un aprendizaje de la palabra dicha por los otros. Hace poco lo recordaba desde un seminario impartido en Madrid el poeta chileno Gonzalo Rojas: "Creo en el portento de la palabra dicha y en el semidecir, en el balbuceo, en el fantaseo, el olfatear el aire desde la palabra que hace la gente de los lugares" (Gonzalo Rojas, 1996, *Ajoblanco*, nº87, 54).

Después vino la escritura. La investigación etnográfica era una forma de escritura. Una recreación pausada y densa. Sometida al capricho del pulso inseguro del que escribe. Una caligrafía imperfecta. También el descubrimiento del lenguaje escrito y del tiempo escrito. El descubrimiento de la ambigüedad. La escritura había sido también un proceso dubitativo como todo proceso de indagación. Quise dialogar conmigo mismo abriendo un discurso paralelo y fragmentario en muchas de las notas sobre cosas en las que me era imposible tener una certeza absoluta. Supongo que esta excentricidad no tiene otra razón que la de dejar constancia del propio proceso de la persona que escribe. Italo Calvino lo decía (lo escribía) mejor que nadie: "el mundo tiene la forma de las cosas más humildes, contingentes y asimétricas, y la palabra es lo que sirve para dar cuenta de la variedad infinita de esas formas irregulares y minuciosamente complicadas... Hay quien cree que la palabra es el medio para alcanzar la sustancia del mundo, la sustancia última, única, absoluta. Hay, en cambio, quien entiende el uso de la palabra como un incesante seguimiento de las cosas, una aproximación no a su sustancia sino a su infinita variedad, un rozar su multiforme, inagotable superficie"

Defensa de la parsimonia y la largueza.

El siglo XVII español nos legó una obra de orfebrería intelectual de la mano de Baltasar Gracián, el *Oráculo manual y arte de prudencia*, hoy de moda. Sin embargo lo que en Gracián puede ser virtud, parece haberse convertido, de manera subrepticia en norma, en libro de estilo universal para cualquier tipo de escritura. Se da así por supuesto que el pensamiento aforístico, la delgadez y la concisión tuvieran valor intrínseco al margen de cualquier otra consideración. Yo estoy en contra de que la escritura etnográfica tenga necesariamente que padecer anorexia.

3. *Futuro imperfecto*

Algunas propuestas para el futuro

Tengo la impresión de haber desbrozado un camino poco transitado. De haber hecho casi una primera incursión en un territorio ignoto. Indudablemente esto me llena de una íntima satisfacción, pero a la vez me produce la desazón de no haber podido penetrar ni comprender todas sus ramificaciones. El haber abandonado senderos que seguramente hubieran llevado a paisajes diferentes de los narrados en estas páginas. Esa sensación me asalta como una punzante duda. Es una sensación muy intensa, casi dolorosa. Pienso, entonces, —siempre he sido un optimista de la voluntad— que está todo por hacer pero que, al menos, está puesta la primera piedra. Que este escrito ha sido sólo un espacio de sugerencias, para animar a otras personas “a darle la vuelta al calcetín”, que en algún lugar del mundo siempre habrá un alma cualificada de género rebuscón y artesano para hacer de este presente imperfecto un futuro perfectible.

Este trabajo, además de para lo que es, me gustaría que sirviera al propio MRP, —las personas que han colaborado conmigo son las verdaderas propietarias intelectuales de esta historia— que sirviera para generar un debate educativo y político sobre el sentido de las organizaciones autónomas. El profesorado debería debatir también el sentido de la propia investigación educativo. Las propias organizaciones sociales son las que deberían impulsar investigaciones comprometidas con su propia realidad y en el sentido de sus propios intereses.

En “Tamonante” y en los MRPs del Estado hay militancias históricas y prehistóricas, que no han sido contadas ni reconstruidas. Quizá este trabajo anime a esas personas a emprender la aventura de compartir una experiencia contada desde la propia historia. Es muy importante saber desde dónde se cuenta una historia y quién la cuenta.

Dicho esto pienso en las enormes lagunas o las posibles mistificaciones en las que he podido incurrir. Uno de los espacios privilegiados del MRP son sus colectivos temáticos. Merecería la pena un estudio pormenorizado de la vida de esos colectivos temáticos y los ricos procesos que se inauguran con su trabajo. Grupos que se ven todas las semanas de todos los meses de todos los años. Debería estudiar, tanto los colectivos existentes como los que desaparecieron, o fracasaron. Porque los MRPs han supuesto un fenómeno único en nuestra historia educativa. Los movimientos renovadores siempre fueron minoritarios, este, sin embargo ha congregado el empeño de miles de profesores y profesoras desparramados por todos los rincones del país.

Desde la Universidad, donde quizá el propio nombre de MRP se confunda con algún grupo exótico o alzado, se debería hacer un esfuerzo por rescatar la historia viva, por historiografiar y documentar, incluso, esta historia reciente de la educación y del profesorado. Un enorme sustrato de actividad educativa de Las Islas y de La Península descansa en personas y grupos cuyas raíces están en los MRPs. Perder su memoria, ignorar su existencia lo único que hace es empequeñecernos a todos.

* * * *

He salido al encuentro de este colectivo, para tratar de abarcarlo en su totalidad, pero éste era un deseo imposible. Sólo he explorado algunos de sus itinerarios. Hay, con seguridad, otros itinerarios desconocidos e inexplorados. He pretendido estudiar los contornos de las relaciones, como dijera Foucault, que unas personas concretas se han dado a sí mismos en el contexto de nuestra sociedad y de nuestro tiempo, he estudiado los contornos de sus vidas, de su acción, de sus necesidades y algunos de los significados que han ido depositando en el lenguaje.

Este escrito, en algún momento, parecerá un asedio crítico a las posiciones del grupo, mas las palabras que en él transitan son hijas de un profundo respeto hacia las personas y hacia el grupo. Lo que aquí he escrito, en todo caso, lo está desde la ternura y me gustaría pensar que, también, desde la lucidez y el compromiso. He querido fabricar un alegato contra el olvido y la consunción, decididamente nostálgico. En todo caso será bueno concluir definitivamente. Estamos —lo decía Ángel Valente—, ya casi al término del siglo.