

Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español ⁽¹⁾

Jaume Martínez Bonafé
Dpto. didáctica y organización escolar.
Universitat de València.



RESUMEN

En este trabajo, su autor, partiendo de la necesidad de introducir la complejidad en el análisis del conjunto del profesorado, desarrolla un esquema que le permite interpretar el complejo universo conceptual y práctico de un sector de este colectivo: los movimientos de renovación pedagógica.

1. Una opción en el interior de la complejidad

A menudo utilizamos el concepto "profesores" para referirnos al conjunto de personas que trabajan en la enseñanza. Y se dice, por ejemplo, que "los profesores deben investigar", que "los profesores tienen demasiadas vacaciones", o que "los profesores son un pilar fundamental de la Reforma". 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. Lo que llamamos "profesores" es un sector laboral de la sociedad civil penetrado por diferencias de género, de edad o de iden-

idad cultural y territorial; es un sector en el que se cruzan diversas y enfrentadas opciones políticas y sindicales; y en el que intervienen elaboraciones discursivas de pedagogías contradictorias. Al fin y al cabo, el profesorado como sector social refleja la complejidad y contradicciones de la sociedad en su conjunto. Ni existen los "hombres" en general, ni existen los "profesores" en general. Y quienes pretenden mostrar una visión estática, única, idealista y no conflictiva de ese sector social que trabaja en la enseñanza, hablan de espaldas a las contradicciones de la vida real.

Hace ya más de un cuarto de siglo que, en diferentes lugares del Estado Español, la renovación pedagógica aparece como práctica teórica organizada. Profesores y profesoras decidieron agruparse de un modo voluntario en colectivos, movimientos y asociaciones, y la tra-

(1) Transcripción resumida de la ponencia presentada en las VIII Jornadas de Investigación en la Escuela. Sevilla, noviembre 1991



dición renovadora fué instalándose en un determinado sector del profesorado, cualitativamente muy significativo. Existe una opción en el interior de la complejidad anteriormente citada. ¿Qué discurso unifica, caracteriza y define la práctica teórica y la teoría práctica de estos grupos? Responder con rigor a esta cuestión exige una investigación seria, una etnografía política de la renovación pedagógica (Martínez Bonafé, 1989, 1993), que está todavía por hacer. Yo voy a tratar, de un modo más modesto, de sugerir un esquema de análisis con el que atribuir significados a esa práctica organizada.

2. Una trayectoria histórica de resistencia y compromiso social y pedagógico

Los colectivos de profesores y profesoras críticos surgieron como movimiento organizado en nuestro país durante la dictadura franquista. Con las fluctuaciones propias de cualquier movimiento social, tales colectivos permanecen tras el fin de la dictadura y llegan hasta nuestros días.

Con matices y diferencias, el universo conceptual y práctico del compromiso pedagógico puede identificarse a través de los siguientes rasgos:

- * conexión de la realidad social y la realidad educativa
- * solidaridad con las personas y grupos sociales sometidos a algún tipo de injusticia
- * búsqueda del saber y la cultura para la emancipación
- * renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente
- * desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado

Conexión de la realidad social y la realidad educativa

En la coyuntura actual, obstinarse en hacer pedagogía pura sería un error y un crimen. La defensa de nuestras técnicas, en Francia como en España, se desarrolla en dos frentes a la vez: el frente escolar y pedagógico por un lado, en el que debemos mostrarnos más atrevidos y creadores que nunca, porque el porvenir inmediato nos fuerza a ello; y el frente político y social, para defender vigorosamente las libertades democráticas y proletarias. Pero hay que estar simultáneamente en ambos frentes. Los obreros y campesinos españoles construyen desde el interior, mientras luchan sus milicianos. No entenderíamos que sus compañeros hicieran pedagogía nueva sin preocuparse de lo que sucede a la puerta de la escuela; pero tampoco comprendemos a los compañeros que se apasionan, activa o pasivamente (por desgracia), por la acción militante, pero permanecen en sus clases en una actitud conservadora, asustados ante la vida y sus impulsos, desconfiados del aparente desorden del esfuerzo creador. Célestin FREINET. L'Éducateur Proletarien nº 1. Octubre, 1936.

La idea fundamental en este punto tiene una triple vertiente: por un lado, el reconocimiento de las instituciones escolares como subsistema en correspondencia o interacción con el más amplio sistema social. La escuela no es un territorio independiente de la realidad social, económica, política y cultural. Al contrario, refleja en su seno las contradicciones estructurales de la sociedad en su conjunto. Por otro lado, el reconocimiento de quienes intervienen en los procesos de escolarización como sujetos sociales con una función de socialización reproductora de las formas y relaciones culturales dominantes en la sociedad. Y finalmente, el hecho de reconocer a las instituciones escolares como un espacio social donde se producen y reproducen las

contradicciones de la vida cotidiana supone también reconocer la presencia en su seno de la lucha, tanto en lo que ello puede tener de acomodación como de resistencia (2). Los colectivos críticos de profesores y profesoras se instalan en lo que Papagiannis et al. (1986) señalan como *paradigma radical* de la innovación y el cambio: se parte de la idea que la estructura social actual es reflejo de un conflicto histórico y continuo entre grupos de desigual poder. Es necesario preguntarse *para quién* es conveniente un determinado presupuesto pedagógico o *a quién* le interesa. Y en cualquier caso, no se pueden desvincular las ideas pedagógicas de una trayectoria histórica de compromiso social.

Solidaridad con las personas y grupos sociales sometidos a algún tipo de injusticia

Una consecuencia de preguntarnos *a quién sirven* los principios y prácticas pedagógicas en el interior de las instituciones escolares es la toma de posición política. En un territorio donde se establecen relaciones de desigualdad a muchos y diferentes niveles, la conciencia crítica de profesores y profesoras debe conducir a una práctica solidaria con quienes padecen la injusticia. El criterio de solidaridad no se reconoce imbuido de la vieja -o la nueva y remozada- ideología liberal: aquellos y alejados, los pobres, a quienes hemos de acercarnos y salvar. Antes, al contrario, el análisis de la posición que se ocupa en el conflicto hace que se busquen estrategias, alianzas y correspondencias tácticas entre quienes por razón de edad, sexo, cultura, etnia o clase social, padecen situaciones de injusticia educativa y social, y desarro-

llan prácticas de resistencia o rebeldía contra ello.

Tomando la expresión de Francesco Tonnucci, cuando se invita a los adultos a mirar "con ojos de niños y niñas" el interior de las aulas y escuelas no se está pensando en una práctica sacrificada, sustitutoria o altruista desde una posición de privilegio. Se está sugiriendo un análisis de las relaciones de desigualdad desde la posición desigual que se ocupa en el interior de ese marco de relaciones desiguales.

Otro elemento de significación de ese criterio de solidaridad en los colectivos críticos de profesores y profesoras es su identificación como *movimiento social*. El desarrollo de un proceso autónomo de construcción de una cultura pedagógica de enfrentamiento a las formas explícitas -pero también ocultas- del control social sobre la escuela, y más específicamente, sobre las formas de socialización institucional y burocrática del trabajo docente se materializa en acciones estratégicas colectivas de resistencia y transformación que escapan al marco estrictamente pedagógico para instalarse en el más amplio de las condiciones políticas que el poder impone en el marco de relaciones entre la educación y la sociedad. Es en este sentido que aparece una identificación como movimiento social. Junto a otras mujeres y otros hombres -junto a otros movimientos sociales-, se asume el compromiso de la transformación social. Y el enfrentamiento a los discursos parcelarios que enmascaran el sentido inicial y la fuerza real de tales colectivos críticos. Nunca existió una reflexión y una práctica pedagógica pura al margen de la realidad social, otra cosa distinta es que esto quiera ocultarse tras un ropaje cientifista o tecnicista. Con matices

(2) Distintas teorizaciones sobre la reproducción y la resistencia puede verse siguiendo los diez números publicados hasta la fecha de la revista *Educación y Sociedad*, particularmente en los artículos de Carnoy (1985) y Willis (1986).

significativos según la base documental que se recoja, una idea táctica que inspira esta auto-identificación es su distancia respecto a grupos profesionalistas -interesados únicamente por las didácticas más o menos modernas o más o menos específicas-. Y cuanto mayor es la distancia respecto a la especificidad profesionalista pedagógica como único criterio de identificación, más se estrecha la cercanía respecto a otros movimientos sociales y de solidaridad fuera del ámbito educativo.

Búsqueda del saber y la cultura para la emancipación

El primer gesto moderno de esta forma organizada de pedagogía radical fue la secularización del saber frente al obscurantismo religioso y el dogma católico. El racionalismo y la reivindicación del pensamiento científico ya estaban presentes en la ILE y las Escuelas Racionalistas de Ferrer Guardia. Noventa años después, una nueva forma de religión y de adoctrinamiento actúa ahora de un modo más sutil en el interior de nuestra vida social y, por tanto, también en el interior de nuestras escuelas. Me refiero al culto a la verdad absoluta de la ciencia, a la dictadura de un discurso científico unilateral, aparentemente neutro, desvinculado de su construcción social contradictoria.

Como argumenta Habermas (1987), la modernidad capitalista presenta un tipo de racionalización de la sociedad selectiva, reducida y separada. Las ciencias, la moral y el arte, en la progresiva conquista de su autonomía respectiva han perdido la capacidad de comunicarse entre sí. Esa misma incomunicación se establece entre la cultura de los expertos y la práctica cotidiana. Y sobre todo ello se instauran relaciones de poder vinculadas muy directamente con la economía capitalista y la administración del Estado. La escuela reproduce

una visión alienante del conocimiento científico, reducida ésta al dominio de la racionalidad instrumental positivista. La causación y el empirismo son las reglas de verdad, por un lado. Por el otro, la verdad tiene una traducción escolar o pedagógica: la ausencia de conflicto en la construcción del conocimiento, la falta de problematización en la transmisión de postulados, la sacralización a través de mediadores incuestionables -la palabra del profesor o la profesora y el libro de texto-. Sin olvidar aquella concepción "bancaria" de la educación -en términos de Freire (1975)- por la que el saber es una donación en depósito de los sabios hacia los ignorantes.

El reto que se asume es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales no alienadas que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión. ¿Cuál es la cultura socialmente necesaria y pedagógicamente educativa?. ¿Como se selecciona, organiza, codifica y presenta, para su reconstrucción en las escuelas?

En el interior de los colectivos críticos se producen reelaboraciones de los discursos pedagógicos que desde principios de siglo vienen insistiendo en el carácter globalizador de las experiencias vitales y el conocimiento, incidiendo en la importancia de integrar en el curriculum los diferentes campos de experiencia y conocimiento. La tesis que se defiende es que el curriculum, en los niveles de escolarización obligatoria, debe ser un instrumento para favorecer el desarrollo pleno de la personalidad de los niños y las niñas, permitir la comprensión crítica del entorno que les rodea, y potenciar su capacidad autónoma de creación, en contextos sociales y culturales complejos. Y el reto, entonces, es transformar estos principios en una propuesta curricular que en su

materialización resulte coherente con los principios anunciados. La selección cultural, desde una alternativa renovadora obliga a contemplar cuestiones relacionadas con el carácter discutible, puntual y a veces contradictorio, del conocimiento científico y su elaboración en el interior de las comunidades científicas. Cuestiones relacionadas con la integración de diferentes áreas de conocimiento en la experiencia cotidiana en las aulas. Cuestiones relacionadas con las experiencias no planificadas que actúan, sin embargo, como elaboraciones culturales no explícitas de la escuela. Cuestiones que tienen que ver con la importancia social y el dominio que adquieren unas áreas de conocimiento en detrimento de otras consideradas "marías". Y cuestiones y argumentos, en fin, relacionados con la necesidad de poner en interacción tres ámbitos de producción de marcos conceptuales diferenciados: el llamado conocimiento científico, el llamado conocimiento vulgar, popular o tradicional, y el conocimiento escolar como sistema de recreación con intencionalidad educativa de los dos anteriores ámbitos.

Renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente

En este punto tienen que ver al menos tres cuestiones en estrecha relación. Una primera cuestión se refiere a la concepción que se tiene de las relaciones teoría-práctica en educación y en la formación de los profesores y las profesoras, y el modo en que ello es analizado desde la pedagogía crítica organizada. Una segunda cuestión está relacionada con las diferentes concepciones sobre el cambio, la innovación y las reformas en el sistema para la mejora de la calidad de la enseñanza. Y la tercera tiene que ver con una actuación política y educativa organizada.

La racionalidad instrumental y burocrática dominante en el sistema educativo se ha establecido sobre el criterio de la *separación*. La teoría se ha concebido como algo separado y anterior a la práctica. Primero se formulan los principios teóricos y las prescripciones que los regulan, y se espera que tales principios sean posteriormente aplicados en las aulas y escuelas. La función del experto, teórico o investigador se ha concebido como algo separado y de rango superior a la función del práctico: el primero piensa, reflexiona, investiga y teoriza; el segundo, aplica las prescripciones del primero. Se separan el plano de la concepción y el plano de la ejecución. Y todo ello no es ajeno tampoco al principio taylorista de la división social del trabajo en las sociedades capitalistas industriales avanzadas. Aquella concepción "bancaria" del conocimiento a la que aludí anteriormente se manifiesta igualmente en los criterios de formación del profesorado. En la palabra y los manuales del experto universitario se encuentra todo el saber que irá siendo depositado en las cabezas vacías de los futuros docentes, que aplicarán -se dice- tal conocimiento luego en las aulas según lo aprendieron en los cursos de formación.

Existe abundante literatura científica e investigadora para fundamentar la crítica a las concepciones anteriores. Frente a la racionalidad instrumental, una concepción interpretativa y crítica aproxima a los actores sociales y les sitúan en una teoría del conocimiento donde reflexión y acción son momentos para la valoración crítica de la actividad social educativa. Ideología, intereses, compromisos y estrategias están presentes en las prácticas educativas y en la teorización de esas prácticas. Y su examen y justificación debe hacerse en la esfera pública para poder ser puestas a prueba y juzgadas desde algún tipo de criterio social compartido.

Y existen también los colectivos críticos de profesores y profesoras constituyendo un buen ejemplo de una práctica teórica organizada desde intereses de renovación pedagógica. Con ello quiero decir que existen profesores y profesoras que desde su práctica de la enseñanza están comprometidos también en la construcción de un modo de entender la práctica educativa, desde un enfoque emancipador para las personas. Que construyen y desarrollan un conocimiento en la acción, desde la acción y sobre la acción, estrechando los lazos entre la teorización e investigación y la práctica de la enseñanza. Lo que tales movimientos evidencian en su actividad es que la práctica no es simplemente una acción técnica o instrumental. La práctica es sobre todo un orden de significados socialmente construido e históricamente determinado. Interpretar la práctica es descubrir y construir significados a una acción: los movimientos de renovación pedagógica (MRPs), por ejemplo, toman un "modelo" llamado *escuela pública y popular* para identificar y construir el encadenamiento de significados de sus prácticas de renovación. La práctica no se lee aquí "desde fuera" (3) -ya sea con anteojos vanguardistas o conservadores- sino desde las intenciones, y la construcción social, histórica y política de sus protagonistas organizados, precisamente, para hacer esa lectura.

Respecto a las concepciones sobre el cambio, la innovación y las reformas educativas, -segunda de las cuestiones antes señaladas-, lo que se estudia desde la pedagogía radical es el modo en que los cambios e innovaciones institucionales son

en gran medida la consecuencia de la readaptación del sistema educativo a la evolución e intereses del sistema social y económico de un país en un momento histórico dado. Y lo que se analiza es la forma como en tales procesos de reforma o innovación se producen discursos legitimadores del cambio -por ejemplo, la ideología del profesionalismo del profesorado vinculada a nuestra llamada *Reforma-*, y la forma en que esa retórica institucional enmascara nuevas y crecientes demandas a la fuerza de trabajo en la enseñanza, sin modificar su valor de cambio en el mercado de la fuerza de trabajo, o incluso devaluándolo (ver por ej. Apple, MW. 1987; Ozga, J. 1988; y Popkewitz, T. 1990; Martínez Bonafé, 1991).

Y lo que se sugiere desde los colectivos críticos de profesores y profesoras es una concepción diferente de la innovación, muy vinculada a la capacidad del propio profesorado para conquistar espacios de autonomía en su actividad laboral, para investigar, contrastar, deliberar y comunicar investigaciones y experiencias de renovación.

Desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado

Anunciaba anteriormente una tercera cuestión relacionada con una actuación política y educativa organizada. Los profesores y las profesoras con conciencia de la necesidad de una alternativa crítica en la enseñanza *saben* que en la organización está su fuerza teórica y su fuerza estratégica de intervención sobre la práctica. Subrayo

(3) A propósito de las lecturas "desde fuera", sugiero como motivo de reflexión el hecho de que en nuestro país se da la paradójica circunstancia de que, a juzgar por la literatura especializada -bien sea de producción autóctona, como traducciones de textos extranjeros-, un estudiante de Pedagogía puede tener más información de las "comunidades críticas" de los profesores australianos, por ejemplo, que de nuestros propios Movimientos de Renovación Pedagógica.

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 la izquierda.

El conocimiento compartido, la cooperación, la reflexión colectiva y la deliberación son formas de entender el desarrollo del conocimiento en la enseñanza, vinculadas con una perspectiva social y pedagógica progresista. Y ello exige un modelo organizativo que lo posibilite y favorezca. Un modelo organizativo que establezca mecanismos de comunicación de ideas, reflexiones e investigaciones, de estrategias y tácticas, y que permita la confluencia de intereses en el interior de ese marco de conocimiento que comparte tanto valores e ideales como un método y una actitud de cooperación.

La cuestión, sin embargo, es más compleja que la simple formulación aquí planteada. En primer lugar, porque es necesario advertir el dominio de un modo de racionalidad instrumental y técnica y una cultura contemporánea fragmentada en sus diferentes aproximaciones a las realidades sociales. La consecuencia -en el problema que a nosotros nos ocupa- puede ser el crecimiento potencial de un conocimiento tecnológico y estratégico para resolver problemas productivos. En otras palabras más cercanas a nuestro mundo pedagógico: el didactismo vacío de contenido reflexivo, la búsqueda de las técnicas, la especialización metodológica en la enseñanza de una disciplina, etc. Y las formas de comunicación de tal conocimiento están regidas, obviamente, por ese reduccionismo hacia el aumento de la productividad, la diferenciación social de roles comunicativos, y la fragmentación de perspectivas. En nuestro mundo particular de la ense-

ñanza esto sería decir, por ejemplo, grupos y seminarios de didáctica de área o disciplina, con desprecio hacia el debate teórico-político y ausencia del análisis sistémico sobre los problemas del contexto social sobre el que se interviene.

Pero -en segundo lugar-, es posible contemplar otra perspectiva de construcción del conocimiento y aprendizaje social. En términos de Habermas, un saber de tipo práctico-moral que puede encontrar su materialización en estructuras de interacción. Siguiendo a este autor: la especie aprende no sólo en la dimensión del saber técnicamente utilizable (que es la decisiva para el desarrollo de las fuerzas productivas) sino también en la dimensión de la conciencia práctico-moral (decisiva para las estructuras de interacción). Habermas, J. (1981, pág. 160)

En relación con el punto que aquí nos ocupa debería discutirse sobre los intereses rectores del conocimiento que se edifica en el interior de los colectivos críticos en la enseñanza, y sus formas de interacción comunicativa. Las estrategias dirigidas a la emancipación no encuentran su validez en el progreso o la renovación metodológica de la enseñanza -siendo esta dimensión importante y necesaria-. La renovación y el progreso se sitúan -también y fundamentalmente- en la *conciencia moral* que es un proceso de aprendizaje socialmente compartido desde intereses que cuestionan críticamente la base institucional y económica de una formación social y el dominio que ésta ejerce sobre la personalidad individual. Y lo que ello me sugiere es que el criterio de validez del trabajo de auto-formación y comunicación de los colectivos críticos del profesorado debe poner su punto de mira en la generación de recursos práctico-morales para iniciar, desarrollar y mantener su presencia crítica y transformadora en el interior del sistema educativo.

3. El contexto histórico y político de intervención

Hasta aquí se ha presentado una síntesis del universo conceptual en el que se mueve el profesorado crítico. Ideas y prácticas conformando un tipo de trabajo y de compromiso con la escuela. Lo que se presenta a continuación es un esquema del marco en el que tal universo conceptual quiere hacerse práctico y desarrollar sus propias estrategias.

Sin pretender un ordenamiento exhaustivo ni una secuencia jerarquizada, sí creo que deberían estar presentes en este punto cuestiones que tienen que ver al menos con los siguientes núcleos o temas de análisis:

- la transición política española y la readaptación del sistema político y productivo al modelo neo-capitalista y trans-nacional.
- la readaptación y reforma del sistema educativo iniciada en 1970 con la Ley General de Educación
- el papel de la socialdemocracia en los procesos de hegemonización y legitimación de los cambios formales en el ámbito educativo.
- el desconcierto en el papel que están jugando los sindicatos de clase y progresistas entre el clientelismo electoral y sus fundamentos ideológicos y argumentales.
- la transformación en los últimos quince años de la composición social y de género del profesorado: masificación, baja extracción social y feminización.
- la función del Estado respecto a la burocratización, democratización formal, dualización de la oferta, descentralización y control en el sistema educativo.

- la paradoja de la Reforma y el profesorado: un sector en conflicto casi permanente asume como responsabilidad prácticamente en exclusiva unos cambios casi en su totalidad puramente formales que anuncian mayores cotas de control, intensificación del trabajo y jerarquización.
- más concretamente, en el caso de los colectivos críticos, un cambio de perspectiva desde las tareas "subsidiarias" de reciclaje a la oferta de un espacio autónomo para la reflexión y la crítica social y pedagógica.
- y todo ello en un contexto cultural de la izquierda sumido en la crisis de militancia, la ausencia de expectativas, la desvinculación de las prácticas alternativas, el desconcierto, la inseguridad y las huidas individuales.

Como el lector o lectora podrá suponer, ni las características del artículo permiten desarrollar cada uno de los puntos anunciados, ni el autor está en condiciones de hacerlo con el rigor y profundidad que cada uno de ellos merecen. Quedan, no obstante, señalados como un trabajo pendiente y necesario (4), y abriré aquí un breve apunte sobre la llamada *Reforma* en tanto que marco ideológico y estructural dentro del cual los colectivos críticos deberán poner a prueba el universo conceptual antes señalado.

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

(4) Me he detenido sobre estas cuestiones en Martínez Bonafé, J. (1992, 1993)

de la fuerza de trabajo, y lo que ello tiene que ver con la readaptación del sistema educativo al sistema productivo. Por 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.

Sin embargo tal contradicción no ha impedido que el gobierno socialista instale como punto de mira fundamental de los debates públicos y especializados sobre la educación en estos últimos años el tema de *La Reforma*. Y lo que es más significativo, consiguiendo un aparente consenso social amplio sobre *las palabras*: la explicitación en los documentos de una ideología de progreso (europeización, comprensividad, profesionalización docente, flexibilidad curricular, descentralización, participación, pluralidad, no discriminación, etc).

Otra cosa distinta es la realidad estructural y el modo en que el discurso se instala en esa realidad en una función de enmascaramiento. La Reforma no está cambiando la praxis social y educativa concreta en los centros escolares. O la está cambiando en una dirección distinta a lo que se anuncia desde la retórica institucional. Veamos algunos datos y hechos de esa realidad.

En primer lugar, se mantiene en la educación obligatoria la oferta dual de una red pública -o estatal- y una red privada; y se mantiene sin que haya podido ser modificada la imagen de que la primera oferta es "de masas" y recoge en su totalidad los segmentos sociales culturalmente más desprestigiados -gitanos, pobres, campesinos de las zonas rurales, emigrantes, subproletariado de barriadas periféricas-, mientras que la segunda oferta sigue siendo básicamente aprovechada por "la élite"

que busca la eficacia docente sin las interferencias socio-culturales de aquellos otros sectores de la sociedad. Tal dualidad se consolida con más fuerza cuantas más reformas y readaptaciones supere sin que sea cuestionada la base que la sustenta. Al respecto debe pensarse el significado social de que "todos" acudiéramos al lado del ministro para defender la no obligatoriedad de la religión frente "al acoso de la privada", reduciendo, desviando u ocultando la necesidad *del otro* debate.

En segundo lugar se mantiene la doble vía de legitimación académica al finalizar el periodo de escolarización obligatoria, de modo que unos estudiantes tendrán más oportunidad que otros para continuar hacia estudios superiores. Al respecto debe pensarse la consecuencia social de que se haya cambiado la supresión formal de la doble titulación por la creación institucional de informes cualitativos diferenciadores de los estudiantes.

En tercer lugar, se mantiene el enfoque cientifista, disciplinar y propedeúico en la selección y organización de la cultura curricular. Curiosamente, éste ha sido uno de los elementos que más tinta ha vertido en los documentos de la administración educativa -los llamados DCB y sus justificaciones-, pero se ha sustraído el debate de fondo sobre cuál es la cultura socialmente necesaria desde el nuevo marco constitucional y democrático. Y al sustraer el debate social de fondo se ha marginado el protagonismo necesario de las fuerzas sociales para instalar en ese mismo espacio la opinión del especialista. Al respecto debe pensarse sobre el tipo de orientación discursiva del cambio al poner en manos de una específica comunidad de psicólogos y de especialistas de las diferentes disciplinas curriculares, el conjunto de las complejas decisiones sobre la teorización, desarrollo e innovación en el curriculum. Una palabra -constructivismo- ha devenido

la llave que abre todas las puertas al conocimiento científico sobre el aprendizaje y la enseñanza. Una palabra, en fin, se ha convertido en *la totalidad* del discurso.

En cuarto lugar se mantiene el enfoque funcional, instrumental y mercantilista en la elaboración y edición del material curricular. Siendo una tesis común que los materiales conforman un modo de pensar y realizar la enseñanza en las aulas, y por tanto un privilegiado nivel de concreción curricular para incidir de un modo efectivo en los procesos prácticos de innovación, la política sobre los materiales apenas ha sido modificada. La oportunidad que introducía en el primer documento del MEC el concepto "proyecto curricular" para acercarnos a otra perspectiva alternativa de investigación y desarrollo del curriculum se ha visto frustrada y confundida en posteriores documentos con el nuevo concepto de "proyecto curricular de centro". Vale la pena pensar sobre la función de esa retórica institucional que pone -sobre el papel- en manos del profesorado de un centro la elaboración de todo un proyecto curricular -¡por áreas y ciclos!- sin modificar la estructura del puesto de trabajo que haga posible tan copiosa tarea.

En efecto, este sería el quinto punto: no ha sido modificada la estructura del puesto de trabajo del profesor o la profesora. Se mantiene la doble titulación en la formación inicial, se mantiene un sistema de acceso a la función pública donde cualquier tipo de racionalidad pedagógica es sustituida por una racionalidad administrativo-burocrática, y se mantienen las condiciones estructurales -tiempo de trabajo, especialidades, traslados, tiempo de formación, etc- del trabajo en la enseñanza. Al respecto debe pensarse qué función institucional cumple la evidente ironía de anunciar la nueva figura de "un profesor investigador y protagonista directo de la innovación" sin transformar las bases de

su conocimiento práctico ni crear el espacio horario dentro de su puesto de trabajo para poder desarrollar esas nuevas competencias docentes.

En sexto lugar, no han sido modificadas las estructuras organizativas de los centros para favorecer los procesos de innovación. El discurso de la Reforma, concentrado casi en exclusividad en el llamado Diseño Curricular Base, ha dejado intacta la cultura organizativa de los centros, el escenario práctico donde debe materializarse el cambio.

En séptimo lugar, se mantiene el enfoque devaluado, reducido, simplista y contradictorio del concepto evaluación. Devaluado, reducido y simplista porque el contenido implícito del concepto socializado en el interior del sistema educativo sigue descargando fundamentalmente en la medida del aprendizaje de los estudiantes, o más exactamente, en las notas obtenidas en los exámenes. Pero no sólo los alumnos saben que lo importante, al fin y al cabo, es la nota. Lo saben también los profesores -que acaban planificando en función de aquello que pueden cuantificar como sabido-, y lo saben los administradores cuando cuantifican el éxito o el fracaso escolar en función de los estadillos de notas que firma cada profesor. Y se mantiene el enfoque contradictorio porque al reconocimiento de esta función selectiva y clasificadora se acompañan en la retórica de la evaluación adjetivos como "criterial" o "iluminativa" o "integrada" sustraídos de otro discurso diferente sobre el desarrollo y la investigación curricular.

Y en octavo lugar -tal vez como una síntesis de todo lo anteriormente señalado- el aula sigue siendo una unidad cerrada e inconexa donde reina la llamada pedagogía del 2 por 4 (las dos tapas del libro de texto entre las cuatro paredes del aula). Nada hace pensar que se provoque institucionalmente la necesidad, en términos de

competencias docentes y estrategias de aprendizaje, de romper con el aislamiento del aula. El trabajo cooperativo, la deliberación y la planificación compartida entre distintos niveles y distintas áreas de conocimiento sigue siendo la iniciativa voluntaria del sector del profesorado comprometido con una moralidad de progreso y de renovación pedagógica.

4. Los colectivos críticos y las estrategias de intervención

He defendido la creencia de que los profesores y profesoras organizados en los colectivos críticos desarrollan una cultura pedagógica de enfrentamiento a las formas explícitas y ocultas del control social sobre la escuela, y más concretamente, sobre los procesos de socialización institucional de su actividad docente. Creo, además, que este proceso de construcción cultural se materializa en acciones estratégicas colectivas de resistencia y transformación que escapan al marco estrictamente pedagógico para instalarse en el más amplio de las condiciones políticas que el poder impone en el marco de relaciones entre la educación y la sociedad.

A partir de aquí trataré de identificar aquellas estrategias de intervención que caracterizan el movimiento organizado de la pedagogía divergente.

4.1. Las Escuelas de Verano

Esta es quizá la actividad con mayor tradición e implantación entre el conjunto del profesorado. Se convocan en todo el ámbito territorial del Estado, y reúnen todos los años a más de 20.000 docentes. Las Escuelas de Verano han venido evolucionando en su programación a lo largo de los años, respondiendo esta evolución

a los cambios de estrategia de los Movimientos de Renovación Pedagógica que las convocan, y a los cambios políticos y sociales.

En un primer momento esta actividad respondía a la necesidad de un espacio profesional para el reciclaje y el intercambio de experiencias didácticas, introduciendo en nuestras aulas y escuelas la pedagogía moderna que la Administración olvidaba o incluso combatía. La nefasta formación inicial, el burocrático y autoritario reciclaje a través de la Inspección, y el distanciamiento abismal de los ICEs y la Universidad en general respecto a la escuela, hacían de las Escuelas de Verano el único espacio donde encontrar "las técnicas" más apropiadas de una pedagogía moderna enfrentada a la reaccionaria pedagogía oficial. Pero fue también el momento de la conexión formal de la política organizada de la oposición al régimen franquista con el profesorado más inquieto. En las Escuelas de Verano se han presentado programas de los partidos políticos y sindicatos de izquierda, y también, en más de una ocasión, fueron visitadas por bandas fascistas para dejar en el cuerpo de los asistentes la huella de la intolerancia.

El segundo momento difiere del primero en el cambio desde el reciclaje a través de las técnicas modernas hacia la reflexión teórico-práctica sobre la función de la pedagogía crítica y sus estrategias de implantación en la escuela. Es el momento ya de la entrada en el gobierno del Partido Socialista, la creación de los CEPs, y la experimentación de las Reformas, y por tanto, de una oferta paralela de formación institucional competitiva con la que asumían hasta entonces de un modo exclusivo las Escuelas de Verano.

Creo que este siguiente momento puede caracterizarse por estos dos puntos cardinales. El primero es el enfrentamiento con la mirada miope que reduce el curri-

culum al replanteamiento metodológico de la enseñanza, tratando de reconceptualizar a éste como el debate social sobre la oferta cultural de la escuela. El curriculum se desplaza, en el territorio de las Escuelas de Verano, del espacio de la cultura institucional hacia los márgenes en que se encuentra con el feminismo, la ecología, la defensa de la cultura oprimida, la solidaridad con los pueblos y sus creaciones,... Del espacio de la cultura académico-disciplinar a la aventura de la integración globalizadora en el conocimiento y la experiencia,... Del espacio de la cultura empaquetada de un modo único y preestablecido, a la búsqueda de la diversidad en el tratamiento y decodificación de la información cultural, y la experimentación de nuevos formatos y propuestas prácticas ...

El segundo punto cardinal es también un proceso reconceptualizador: la redefinición de la identidad de la renovación pedagógica organizada, actor involuntario en el gran teatro de la confusión de la política educativa en los últimos años. Y las Escuelas de Verano han sido el escenario público de un debate sobre la desmovilización, la crisis de expectativas, las nuevas formas de hegemonización institucional del pensamiento educativo, y las contradicciones entre intereses institucionales, intereses laborales e intereses de renovación pedagógica. Una buena síntesis de esa contradicción la constituyó la huelga de la enseñanza en la primavera de 1988, una fecha que partió en dos pedazos irreconciliables la historia reciente de la política educativa de la socialdemocracia.

Y tal vez un tercer momento de la Escuela de Verano comience ahora, en el curso 91-92, con la implantación de la LOGSE y las negociaciones para su desarrollo entre Administraciones y Sindicatos. Pero esto es ya futuro. Condicionará, eso sí lo sabemos, el perfil de ese territorio autónomo de los profesores y profesoras críticos.

4.2. Los seminarios permanentes o grupos de trabajo y sus diferentes niveles de intervención

Los encuentros puntuales en las jornadas de verano pusieron en evidencia la necesidad de la continuidad, la organización y el programa de trabajo estable. Las características de esta actividad permanente varían de unos colectivos a otros, pero, en cualquier caso, creo que es posible identificar algunos rasgos comunes a todas ellas. Si bien pueden situarse en seis planos diferentes, deben verse en estrecha interrelación. Tales son: a) el plano de la actividad sobre el curriculum como propuesta cultural y cruce de prácticas escolares; b) el plano de la actividad sobre la organización del centro escolar como núcleo básico de la renovación pedagógica; c) el plano de la actividad de investigación educativa como forma de construcción de nuestro conocimiento profesional docente; d) el plano de la actividad de formación inicial y permanente del profesorado como garantía de la calidad de la enseñanza y la renovación pedagógica; e) el plano de la actividad en la política educativa como marco de regulación y condicionamiento del trabajo pedagógico; f) el plano de la actividad sobre la política social y el encuentro con la práctica de otros movimientos de transformación social. Me detendré brevemente en los cuatro primeros planos, puesto que los dos últimos vienen siendo argumentados a lo largo de todo el texto.

El plano de la actividad sobre el curriculum en el nivel de selección y organización de la cultura

En el 2º Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica se conceptualizó al curriculum como una propuesta cultural para el desarrollo pleno de la personalidad, la maduración humana

y la adquisición y reconstrucción del conocimiento crítico con el que poder interpretar, analizar y transformar el mundo individual tanto como el mundo social. Todo ello en relación con la defensa y transformación autocrítica de los valores e intereses de pertenencia a un pueblo. Esta propuesta cultural se concreta de un modo diferente sobre distintos niveles que cruzan la práctica educativa.

En un primer nivel, el de la selección, organización y codificación de la cultura básica común -el "currículum básico"-, los colectivos críticos dirigen su acción a desenmascarar el supuesto enfoque técnico y de expertos al que se reduce el debate sobre la selección cultural. Se considera que el currículum es una construcción social e histórica, y como tal, debe estar sometido a un amplio y democrático debate social(5). La sustitución de este necesario debate por una "consulta entre expertos y profesionales", y la arrogación unilateral de la Administración del Estado de la responsabilidad de decidir el currículum básico desplaza y reduce los problemas del currículum -que son problemas sociales, culturales y políticos- a problemas aparentemente técnicos cuya resolución depende básicamente de expertos en las diferentes disciplinas de conocimiento. En este sentido los diferentes colectivos críticos de profesores y profesoras se han negado a aceptar el papel puramente testimonial que diferentes fuerzas sociales, sindicales y políticas -incluidos los MRP- han tenido en el llamado "debate sobre los Diseños Curriculares Base".

Por otra parte, la consideración tecnológica de las formas de selección cultural tiene como consecuencia un modelo cul-

tural dominante nutrido del criterio de la separación y especialización del conocimiento. Sin embargo, la tradición investigadora y la práctica de estos colectivos vienen a reforzar criterios globalizadores del conocimiento, enfoques que eviten una valoración social diferente del conocimiento -matemáticas frente a artística, por ejemplo-, y planteamientos que contemplen lo no explícito u oculto como una forma de cultura curricular presente también en las aulas y por tanto, objeto de reflexión en los procesos de selección y codificación del currículum básico.

El plano de la actividad sobre los materiales y proyectos curriculares

En un segundo nivel, el de la concreción de la anterior propuesta cultural en proyectos y materiales curriculares, los colectivos críticos poseen un importante bagaje en la experimentación e innovación curricular. Sin embargo, toda la extensa red de materiales y experiencias producidas carece, todavía, de una rigurosa sistematización. Esta es en la actualidad una de las tareas prioritarias, al menos, por cuatro razones que paso a exponer.

La primera razón, porque es necesario encontrar los nudos que entretejen esa extensa red que, desde los proyectos educativos de centro y los planes anuales a los materiales para el desarrollo del currículum, constituya la coherente propuesta teórica y práctica de la pedagogía crítica.

La segunda razón es más coyuntural. En el momento presente, cuando el discurso institucional descarga una porción importante del éxito de la llamada

(5) Ver Manifiesto por un currículum público, popular y democrático. Federación MRPS PV y los Sindicatos CC.OO., FETE, CGT y STE-PV. (1991)

Reforma en los denominados "proyectos curriculares", los ejemplos prácticos de materiales y proyectos innovadores que pueden ofrecer los colectivos constituyen una vía diferente y alternativa de entender el desarrollo del curriculum en las escuelas, demostrando además que más allá de los grandes principios de renovación, se pueden ofrecer ejemplos prácticos coherentes con la pedagogía crítica.

La tercera razón está relacionada con la ideología social y pedagógica. Ante propuestas centradas en la parcelación y especialización disciplinar, la alternativa crítica pretende vincular la construcción del conocimiento a la realidad social, sugiriendo también materiales prácticos que no desvinculen la elaboración del conocimiento de las variables organizativas de los centros, ofreciendo además alternativas en relación con el desenmascaramiento y explicitación de las formas culturales simbólicas que, dentro del llamado "curriculum oculto", reproducen relaciones alienadas de muy diverso tipo: sexistas, racistas, clasistas, uniformizadoras, autoritarias, etc.

La cuarta razón es táctica. Se habla del curriculum abierto y flexible, pero sabemos que esa supuesta apertura y flexibilidad curricular -que no lo es tanto, tal como quedan los mínimos prescritos por el Estado-, puede acabar fuertemente cerrada desde las grandes editoriales a través del libro de texto único. Los materiales de estos colectivos deben actuar como un modelo alternativo y de contraste, que ejemplifique esa apertura y flexibilidad, y permita un trabajo creativo por parte de las profesoras y los profesores. Frente a la oferta única de un mercado controlado por las grandes multinacionales del libro de texto, debe asumirse el reto de provocar en el conjunto del profesorado la posibilidad de opciones diferentes y más renovadoras en el desarrollo curricular.

El plano de la actividad sobre la organización del centro escolar.

Tradicionalmente el plano de la innovación en el curriculum se ha contemplado de un modo dissociado de los procesos y estructuras organizativas de las instituciones en las que tal innovación debe realizarse, y en cualquier caso, la preponderancia de un enfoque burocrático en las organizaciones educativas ha potenciado que la comprensión de los problemas organizativos se cierra en la resolución de los problemas técnicos fundamentales centrados en la eficacia y el control en el interior de la propia la administración educativa.

Otra posibilidad, sin embargo, es buscar la comprensión de lo que sucede en las escuelas desde un criterio relacionador o de aproximación a realidades sociales complejas. Jerarquías, normas, usos y asunciones, funciones y roles, etc, son formas prácticas de racionalidad que se dan día a día en el interior de las escuelas, en estrecha relación -no siempre explícita y consciente- con las formas prácticas de racionalidad curricular. En relación con las formas "ocultas", en los colectivos críticos se asume además el reto de analizar y profundizar en lo que la escuela conserva y distribuye como cultura a través de sus modelos organizativos, es decir, las formas simbólicas de sometimiento a un tipo de interacción entre individuos regulado por una distribución desigual de poder, y que provoca en los alumnos y alumnas -pero también entre el profesorado- la interiorización de significados culturales dominantes no explícitos.

Una práctica crítica y de renovación pedagógica no puede obviar el modo en que la administración educativa obstaculiza la actividad emancipatoria en la construcción del conocimiento en las escuelas. Y es esa misma perspectiva crítica y de re-

novación la que debe orientar la innovación desde el reconocimiento del centro escolar como unidad de reflexión y acción profesional de los profesores y profesoras. Las alternativas se dirigen en ese sentido: el aula no es un espacio cerrado, se investiga en la transformación de espacios y tiempos, y se experimentan y comparten nuevos esquemas, relaciones y culturas organizativas, generando con todo ello conciencia crítica frente a modelos escolares conservadores.

El plano de la Formación del Profesorado.

Las acciones de formación propias de los colectivos críticos de profesores y profesoras se fundamentan en principios como los siguientes:

- la unidad de la teoría y la práctica en educación, entendiendo la formación del profesorado como praxis.
- la comprensión de la función social e ideológica de los procesos de escolarización
- la necesidad de un contexto normativo dentro del cual, enfatizando los valores sociales y morales, nos eduquemos profesionalmente en la intervención tanto en las dinámicas internas de la escolarización como en el más amplio mundo social al cual contribuyen éstas.
- el reconocimiento de la complejidad de la vida en las aulas y escuelas, y la crítica al aislamiento, separación, tecnicismo y falsa neutralidad en el enfoque de la resolución de los problemas educativos.
- la crítica a la ideología del profesionalismo, que enmascara la creciente descalificación y proletarización del trabajo docente a través de la estandarización de las competencias y habilidades de enseñanza y la división social del trabajo entre quienes piensan y quienes ejecutan.

- la reivindicación de la práctica en los centros escolares como base para el aprendizaje de la enseñanza, no para ofertar modelos de imitación sino para situar la evaluación crítica del propio conocimiento profesional en los contextos problemáticos de la acción.
- La crítica de los cursos de formación como certificaciones legitimadoras de la actividad profesional.
- La idea de que las políticas de desarrollo de competencias para aumentar la calidad de la docencia deben descansar en el aumento de autonomía y la cooperación en el propio trabajo, antes que el control y asesoramiento impuesto desde fuera.

Estas ideas han conducido a la pedagogía radical hacia formulaciones y propuestas más precisas. Respecto a la formación inicial, es tradicional el rechazo a la doble titulación y la propuesta histórica del cuerpo único docente. Nadie asegura que la licenciatura -sin modificar las estructuras de formación universitarias- vaya a mejorar el aprendizaje de los futuros profesores y profesoras, pero se sabe que, entre otras dificultades, la doble titulación viene a reforzar la jerarquización entre los distintos cuerpos del profesorado, "invitando" a los profesores y profesoras de niveles inferiores a ascender profesional y socialmente a través de la obtención de nuevas titulaciones y certificaciones. Y ello genera frustración, malestar, descalificación y devaluación del profesorado en los niveles inferiores del sistema, ya que el puesto de trabajo en estos niveles se mantiene sobre una injusta discriminación en la retribución económica, la distribución de las horas de trabajo, la formación académica y el reconocimiento social.

Homologar las retribuciones laborales y la duración de los estudios de Formación Inicial, con los de los niveles superiores del sistema educativo, evitando las escalas

y niveles discriminatorios de unos cuerpos sobre otros; definir las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria como licenciaturas; dotar de contenido curricular específico cada una de estas licenciaturas en función del puesto de trabajo a desempeñar; permitir el máximo de movilidad ascendente y descendente en los distintos niveles del sistema, con los requerimientos de formación oportunos, y sin que ello suponga ningún tipo de "premio" profesional o salarial; son algunas de las reivindicaciones más precisas que a menudo aparecen en la documentación de los colectivos críticos. Así como la necesidad de unificar en un único programa e institución los actualmente dispersos títulos y programas necesarios para la legitimación académica del ejercicio de la docencia en los diferentes niveles del sistema.

5. La necesidad de la autocrítica

Hasta aquí he presentado una aproximación al marco conceptual y las estrategias de intervención de los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. Sin embargo, la realidad no es tan lineal y compacta como el esquema que yo he tratado de sugerir aquí. En el interior de la divergencia existen divergencias, y en el proceso de agudizar las contradicciones se producen nuevas contradicciones. No siempre el texto se ve acompañado de prácticas coherentes con su enunciado, y puede ocurrir -ocurre- que en el combate al status vigente se produzca precisamente lo que se quiere evitar: el matenimiento de ese status. Sin embargo, esto no debería extrañarnos si se tiene en cuenta -como nos recuerda Willis (1986)- que la producción cultural de los grupos subordinados, es decir, los procesos de creación de significados, los conocimientos alternativos, la actividad, y crea-

tividad de los grupos subordinados, debe verse en una relación más *interna* y *dialéctica* con las estructuras de una sociedad capitalista y patriarcal. Es cierto que la resistencia de los colectivos pedagógicos radicales no llega a desafiar las estructuras básicas del sistema educativo, pero -tomo la frase del propio Willis- ¡pedir su éxito es como pedir un cambio de época cada domingo por la tarde!

La evidencia del desajuste, la impredecibilidad e incertidumbre en el discurso pedagógico crítico debe sugerir la necesidad de una evaluación radical y conducir a un proceso constante de autocrítica. Asistimos a una época caracterizada por la confusión y la pérdida del sentido inicial de los significados en el discurso crítico de la izquierda. Conceptos como escuela pública, cultura popular, igualdad de oportunidades o coeducación, por ejemplo, deben remitirnos a una reflexión profunda sobre el papel que juegan hoy en un discurso que no ha escapado a la tela de araña del poder. ¿Qué cultura reproducimos en nuestras organizaciones y actividades? ¿Cómo dialogamos para que nuestra comunicación sea educativa tanto en el desarrollo interno de los colectivos como en su proyección externa? La pedagogía radical tiene todavía muchas cuestiones pendientes, y lo sabe.

REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (1987). *Educación y Poder*. Paidós-MEC, Barcelona.
- CARNOY, M. (1985). Educación, Economía y Estado. *Educación y Sociedad* nº 3. pp. 7-52
- CONFEDERACION MRPs (1991). Los movimientos de renovación pedagógica ante la LOGSE. *Documentos MRP* nº1. APEVEX, Cáceres.

- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. S. XXI, Madrid.
- HABERMAS, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1989) Invitación a una etnografía política de la renovación pedagógica. *Anales UNED*, Alzira.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Universitat de València, Valencia.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1991). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Díada Edit, Sevilla.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 211.
- MRP ESCOLA D'ESTIU DEL PV (1989). *Sistema educatiu, escola popular i pedagogia crítica*. MRP Escola d'Estiu/CEP Burjassot, Valencia.
- OZGA, J. (Ed) (1988). *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes, Open University Press.
- PAPAGIANNIS, G.J. et al. (1986). Hacia una economía política de la innovación educativa. *Educación y Sociedad*, nº 5, pp. 149-198.
- POPKEWITZ, T. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Universitat de València, Valencia.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- WILLIS, P. (1986). Producción cultural y teorías de la reproducción. *Educación y Sociedad*, nº 5, pp. 7-34.

SUMMARY

In this article, the author, stems from the need of introducing the complex perspective to analyze the conceptual and practical universe of a group of teachers: the innovative pedagogical groups. He develops a scheme to interpret it.

RÉSUMÉ

"Dans cet ouvrage, l'auteur, tout en partant de la nécessité d'introduire la complexité dans l'analyse de l'ensemble des professeurs, développe un schéma qui lui permet d'interpréter l'univers conceptuel et pratique d'un secteur de ce collectif: les mouvements de rénovation pédagogique."