

Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado

José Ignacio Rivas Flores
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
Email: i_rivas@uma.es

Resumen:

Presento en este trabajo las nuevas identidades que están formándose entre el alumnado del grado de primaria, como consecuencia de los cambios que están teniendo lugar en el ámbito social, cultural, político y económico. Parto de los resultados de la investigación que el grupo ProCie está realizando acerca de la identidad profesional de los estudiantes de primaria, en la Universidad de Málaga. La investigación aborda los relatos de la experiencia escolar de estudiantes de primer año y analiza cuales son las características de esta experiencia. Son cuatro ejes los que se tienen en cuenta: la idealización de la figura del docente, el foco en las tareas y las rutinas, el lugar central que ocupa la evaluación y el énfasis en el orden y la disciplina en el aula. A partir de esta experiencia se aborda lo que denominamos "conocimiento sedimental". Este vendría a ser el conocimiento acerca de la profesión docente que se va construyendo por parte de los estudiantes en la escuela como consecuencia de su experiencia y que constituirá el sedimento de la conocimiento profesional. Este será parte fundamental en la construcción de su identidad. Por otro lado, se tiene en cuenta la "moral neoliberal" que funciona en las instituciones escolares, actuando de forma importante en la construcción de una nueva identidad, caracterizada por el pensamiento práctica, el activismo y el cortoplacismo. Esto representa un cambio importante respecto a la identidad redentorista propia de tiempos anteriores.

Palabras Clave: Identidad, profesión docente, experiencia escolar, conocimiento profesional

Abstract:

I present in this paper the new identities that are forming among teacher students as a result of the changes that are taking place in the social, cultural, political and economic spheres. I start from research results that ProCie group is conducting about the professional identity of teacher students in the University of Malaga. The research studies the stories of the school experience of freshmen and analyses what are the characteristics of this experience. Four axes are taking into account: the idealization of the figure of the teacher, the focus on tasks and routines, the core place of assessment and the emphasis on order and discipline in the classroom. From this experience, I deal what I call "Sedimental knowledge." This would be the knowledge about the teaching profession that is built by students at school because of their experience and it constitutes the sediment of professional knowledge. This will be a fundamental part in the building of their identity. On the other hand, takes into account the "neoliberal moral" working in the schools, being

an important brick in the construction of a new identity, characterized by practical thinking, activism and short-termism. This represents a significant change from the Redemptorist identity proper from earlier times.

Keywords: Identity, Teaching, School Experience, Professional Knowledge.

El sistema educativo emanado de la modernidad (Díaz y Rivas, 2007), se ha caracterizado por un fuerte carácter civilizador, que intentaba llevar a término el ideal de una nueva sociedad más igualitaria, justa y solidaria. Desde sus primeras formulaciones como un sistema público y universal, el ejercicio del magisterio ha ido acompañado de la intención de educar a las nuevas generaciones para su emancipación de las “servidumbres” del trabajo manual y la naturaleza. Según planteaba Carnoy (1973) los sistemas educativos se configuran como un medio para colonizar a las clases trabajadoras, para convertirlas en sujetos adecuados para el nuevo orden social, cultural, político y sobre todo económico y productivo, que se estaba desarrollando. Esto supone que la educación se somete a la lógica del proyecto de sociedad de la modernidad y a la moral liberal que representa.

Para esta nueva realidad educativa emergente se constituye un cuerpo de profesionales con unas características peculiares. Vocación, misión, civilización, entrega, son términos que se asocian al trabajo docente como forma de comprender la profesión en un marco social y cultural determinado. Justamente para conseguir esta finalidad civilizadora (o colonizadora) los profesionales encargados de llevarlo a cabo requerían poseer estas características y corporeizar la moral que representaban. De hecho, los nacientes estudios de Magisterio (Rivas, 2004) asumen estos principios dentro de un marco de definición científica-técnica con el que revestir de autoridad esta intención. Se trata, por tanto, de dotarle de un carácter técnico adecuado para el ideal racionalista que lo sustenta.

Durante bastante tiempo, como cuenta Popkewitz (1998), esta visión de la profesión se ha caracterizado por un carácter redentorista: el profesorado, al hacerse cargo de la educación de las nuevas generaciones, es responsable de la mejora del mundo y de la sociedad. Tanto desde posiciones tanto conservadoras como progresistas, la educación ha sido vista como un elemento esencial en la transformación de la sociedad, entiéndase esta como se entienda. En muchos casos

se trata de mantener los valores sociales considerados como pertinentes, en otros el docente se plantea su profesión como un compromiso personal con el cambio social. En cualquier caso, se resalta el valor de la educación y de la profesión del docente como agente de cambio. El hecho de que el modelo educativo que se genera en la modernidad asuma la matriz eclesial (Pinaeu, 2001) de las escuelas religiosas que funcionaban desde años antes en Europa, no es ajeno a este proceso.

Este escenario ha definido en buena parte la identidad de la profesión, con sus luces y sombras, así como quiénes son los sujetos más aceptables para hacerse cargo de la misma. En este sentido, la condición de clase y el origen socio-cultural de los docentes, entre otros, juegan un papel relevante en la construcción de la identidad y en el modo como interpretan su profesión.

Frente a esta perspectiva tradicional, la investigación que vengo desarrollando con mi grupo de investigación¹ en los últimos años y mi trabajo con estudiantes del grado de Primaria, me hacen ver que hay elementos que están modificándose de forma importante en esta identidad. El aprendizaje sedimentado de la profesión con el que llega el alumnado a la universidad fruto de su experiencia escolar, en un modelo de sociedad en cambio, supone una visión diferente del trabajo docente, con valores y concepciones educativas bastante peculiares, de las que no están ajenas, como luego veremos, las nuevas condiciones de producción cultural del neoliberalismo.

En este trabajo pretendo presentar los resultados de la investigación que estamos desarrollando en nuestro grupo de investigación acerca de la “construcción de la identidad profesional de los estudios de Primaria”, en el que intentamos poner de relieve de qué manera la formación del profesorado está llevando a cabo un proyecto profesional determinado, un modelo de docente, que se construye en un proceso continuo desde los primeros años escolares hasta su inserción en la profesión. Y aún se podría decir que sigue hasta que finaliza su periodo laboral.

Sintéticamente, esta investigación, en una primera fase, analiza los relatos de la experiencia escolar de nuestros estudiantes. En la segunda se analizan los relatos de la experiencia en la universidad, durante los cuatro años de formación.

¹ Grupo de investigación ProCie

La última afronta los 5 primeros años de profesión una vez finalizados los estudios. El objetivo último es ofrecer a la comunidad educativa una visión lo más comprensiva posible de cómo estamos formando a los futuros profesionales de la docencia. Con ello podríamos tener elementos de juicio para proponer cambios significativos en sus sistemas de formación.

Vamos a plantear en primer lugar, una revisión de estos relatos de escuela, con el que llegan a la universidad y que representa su primera socialización profesional. Entendiendo que la identidad supone el aprendizaje que hacemos de los contextos en los que vivimos, y el modo como nos apropiamos de ellos; estos relatos muestran este proceso. Las cuestiones que afloran en estos relatos son del tipo: Qué experiencia de escuela han tenido, qué tipo de relaciones han establecido, qué visión han desarrollado sobre el valor del trabajo docente, etc.. También muestran los nuevos escenarios sociales en los que se han desarrollado y el modo como estos están penetrando en la percepción sobre la profesión. Lo que denominamos la “moral neoliberal” forma parte de estos relatos de forma importante, modificando sustancialmente el modelo redentorista tradicional.

Por otro lado, plantearé cómo estos relatos ofrecen también el conocimiento que se ha desarrollado a lo largo de esta experiencia, conocimiento que denomino “sedimentado”, en la medida en que se ha ido conformando con el peso que esta experiencia ha ido dejando en la vida de los sujetos, sobre el que luego se irán configurando las prácticas futuras. Este conocimiento se presenta como esencial en la conformación de la identidad profesional, ya que se ha forjado en la cotidianidad de la escuela y adquiere el valor de lo encarnado y no meramente mostrado.

La experiencia escolar: la identidad emergente.

Los relatos de la vida escolar nos hablan de una experiencia compleja, diversa y con multitud de matices, que representan trayectorias diferentes. El perfil del estudiantado de magisterio presenta características propias si se comparan con trayectorias de otros estudiantes. Si bien la experiencia vivida en la escuela es semejante para todos los sujetos, el modo como entra en cada uno es bien diferente. Las cuestiones que se destacan, los detalles que se narran, los diferentes énfasis, etc. presentan características peculiares para nuestros

estudiantes. Destaca la atención que se presta a los aspectos relacionados con las tareas académicas y la imagen idealizada que muestran acerca de los docentes que les dieron clase.

Podemos diferenciar 4 focos que destacan de forma principal: La idealización del docente, las rutinas escolares, la evaluación como práctica continuada y un cierto concepto acerca de la autoridad, el orden y la disciplina. Vamos a detenernos unos momentos en cada uno de ellos:

- *Siempre me han gustado los niños.* Hay una cierta identificación del alumnado con los docentes, adoptando su perspectiva para valorar su interés en la profesión docente. Esto es, hay una cierta identificación con la figura de profesor y de lo que representa. En este sentido se engancha con los valores que representa, especialmente aquellos que son aceptados y respetados: El cuidado, el interés, el dominio de la disciplina, la preocupación, etc. Estos provocan una cierta atracción en relación al tipo de tareas que los docentes han desplegado.

En buena parte también, se produce una fuerte empatía con algunos de los docentes, aquellos con los que encuentran más afinidad por diferentes motivos. Aquello que hacen resulta atractivo y genera un tipo de vínculo afectivo. Expresiones del tipo, “me gustaba cuando el maestro nos explicaba”, “me gustaba hablar con la maestra sobre las cosas de la vida”, “me encantaba cuando la maestra nos ponía a trabajar”, etc. van creando un caldo de cultivo en el que va emergiendo un cierto tipo de identidad. Esto se vislumbra cuando manifiestan por ejemplo, que “me gustaba jugar a las maestras con mis amigas”, “siempre me tocaba cuidar de mis hermanos”, etc. Esto es, se inicia cierto tipo de acciones personales que ejercitan el modo como es percibida la docencia y lo que resulta atractivo de la misma.

Un componente también presente en esta idealización tiene que ver con el énfasis en la Infancia como objeto de trabajo. Esto es, de los relatos se desprende una cierta idealización de la infancia, cargada del imaginario social acerca de esta etapa con valores relativos a la inocencia, la bondad, el proyecto de persona, etc. En definitiva, nos sitúa la infancia como una categoría descontextualizada, al margen de las realidades concretas que actúan y funcionan en las escuelas, pero que presenta un fuerte atractivo.

- Las tareas escolares son prioritarias

Una segunda dimensión relevante que resalta en los relatos es el énfasis que ponen en las tareas escolares como aspecto central de la vida escolar. Frente a cuestiones de orden social o afectivo, que otros colectivos destacan, estos se centra en las tareas escolares. Estas tareas vienen expresadas como la reiteración de unas mismas prácticas que se repiten a lo largo de su trayectoria. Se puede pensar que desde su perspectiva las rutinas en las que se concretan estas tareas son las que definen la actividad de la enseñanza y ponen de manifiesto las culturas escolares en las que se han formado, que representan los modelos sociales, culturales y políticos que los sostienen.

Por otro lado, esta preocupación por las tareas pone de relieve un énfasis en las cuestiones metodológicas y curriculares. Parecería como si a lo largo de su trayectoria escolar se fuese definiendo una especie de mandato institucional en torno a la práctica profesional, donde lo importante se sitúa en estos aspectos. En la reconstrucción que hacen de su historia lo metodológico y curricular definen su modelo de educación y de profesión docente, frente a otros aspectos más idealistas que definieron la profesión en otros momentos. Si bien los aspectos afectivos y emocionales también están presentes, no destacan tanto como estos. Contrasta esta información con los relatos que aparecen, por ejemplo, en los estudiantes de pedagogía (2010), en los que lo metodológico y curricular prácticamente era inexistente, pero en cambio los componentes emocionales de la experiencia escolar, las relaciones personales, la vida social, constituían el elemento principal. De hecho, en esa investigación que llamamos “Bioescuela” la escuela parecía ser no mucho más que un centro social donde establecer relaciones. Desde el punto de vista de los estudiantes de primaria la escuela vendría a ser un conjunto de tareas y rutinas que se llevan a cabo de acuerdo a un diseño curricular y unas estrategias metodológicas.

En esta misma línea hay algunos elementos de la vida escolar que surgen con fuerza; precisamente aquellos que hablan acerca del escenario en el que tienen lugar estas tareas. En particular destaca la fuerte estructuración de los espacios, tiempos y relaciones escolares, que ponen de manifiesto. Aún dentro de la diversidad de modos de organizar el espacio (no así el tiempo) que presentan, el

uso que se hace de ellos, el modo de moverse en el espacio áulico, los significados que se le asignan, están fuertemente reglados. Con el tiempo la regulación es aún mayor. Las secuencias que se siguen, las pausas y descansos, el qué hacer en cada momento, o la distribución de las materias, son invariantes, prácticamente, en los relatos de escuela. Por último, las relaciones entre docentes y alumnado, entre el mismo alumnado, las relaciones que perciben que tienen lugar entre el profesorado, también son bastante regulares y responden a un esquema estable.

En conjunto, esta fuerte regulación del espacio, el tiempo y las relaciones remite a una fuerte estructuración y jerarquización, que se agudiza según se avanza en el sistema, evidenciando el planteamiento de Bernstein (1990) en torno a las pedagogías visibles e invisibles. Esto nos hace pensar en una construcción identitaria particular en la que las regulaciones, la organización, la estabilidad, en definitiva, la previsibilidad de la enseñanza, ocupan un lugar central.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista de la investigación, hay algunas ausencias en los relatos en relación a las tareas y rutinas escolares que llaman la atención. Así, la participación de las familias es algo que no aparece en ningún momento; es prácticamente inexistente. Lo mismo se puede decir de la idea de comunidad, en cualquiera de sus sentidos. No es un concepto que tenga ninguna relevancia en los relatos escolares. Lo cual, entiendo, remite a un principio patrimonialista de la escuela y a una visión profesionalizada, que establece visiones particulares de la profesión. Curiosamente, en la medida en que son discursos presentes en el debate educativo actual, tampoco aparecen referencias de género ni que tengan que ver con la problemática de la interculturalidad en las aulas escolares, siendo una realidad presente desde hace un tiempo lo que hace suponer algún tipo de experiencia en estos aspectos. Debemos entender, de alguna forma, que la experiencia escolar homogeneiza el discurso y solapa cuestiones que se supone que están claramente presentes.

Esta forma de entender la organización y la vida del aula establece cómo se interpreta, por parte del alumnado, el proceso de aprendizaje, así como *qué* se aprende y *para qué*. Así, resalta el valor de la tarea por la tarea misma, el esfuerzo por el esfuerzo, planteados como relevantes para la educación. Entiendo que las tareas en sí mismas son las que resultan atractivas para el alumnado y no tanto otras cuestiones de orden cultural o epistemológico, relacionadas con el contenido

del aprendizaje. Se habla de qué se hacía, no para qué o sobre qué; y esto es lo que constituye el eje del trabajo en la escuela.

Es importante ver cómo se liga este aspecto con el anterior, acerca de la fascinación por la profesión docente. Si las tareas son importantes, en sí mismas, los docentes que las llevan a cabo resultan igualmente atractivos. Y viceversa. Podemos pensar que son dos caras de una misma moneda. Por tanto se hace pertinente analizar los relatos como manifestación de la cultura profesional de los docentes y reflexionar acerca del tipo de rutinas que tienen lugar y los modelos sociales, políticos, culturales y educativos que representan.

- Evaluación: el pan nuestro de cada día.

Un elemento central en esta valoración de las tareas es la evaluación, que aparece como una actividad continua y permanente en la vida escolar. Sin duda es numerosa la literatura que avala esta posición², que aparece de forma clara en el relato de escuela del alumnado. La evaluación establece el valor y el significado de la tarea: es importante aquello que es objeto de la evaluación, al mismo tiempo que crea lo que en la investigación hemos catalogado como “ficción de aprendizaje”. El hecho de superar o no la evaluación hace que se considere aprendido aquello que ha sido evaluado. Por tanto el valor está en el acto de evaluar y no tanto en el contenido de lo aprendido. Esta sigue siendo una constante en la experiencia escolar, y parece ser uno de los elementos más estables de la cultura escolar.

A través de los relatos vemos cómo la evaluación, además de crear esta ficción, establece las condiciones para la clasificación, el control y la jerarquización de los sujetos en la escuela, y establece las condiciones para la participación. El alumnado adquiere una posición en el aula y, por tanto, un modo de estar, a partir de los resultados académicos. Por tanto, no solo tiene relación con los contenidos aprendidos (o no), sino también con la construcción de un modelo moral y social en la vida escolar. Resulta difícil, entiendo, sustraerse de la fuerza de una acción de este tipo en la conformación de la identidad profesional. De hecho, ¿es posible pensar en una acción docente, sin que medie de algún modo la evaluación, entendida en el sentido escolar, equivalente a valoración?

² Me remito a lo que ya analicé en Rivas, 1993

En esta valoración de la evaluación, los modos como se lleva a cabo pueden variar de forma significativa: Examen, trabajos individuales y grupales, fichas, actividades, etc. En cualquier caso los componentes que están presentes en todas estas prácticas son siempre los mismos: aprobar, suspender, la calificación, etc. Por tanto no es una cuestión formal; esto es, no importa tanto el formato como la finalidad. El modo como se interioriza y entra a formar parte de la identidad docente tiene que ver más con esto último, lo cual significa que tiene un contenido moral muy marcado, jugando un papel importante en la configuración del mundo social y político del aula y del centro.

Por otro lado, la evaluación se relaciona con el siguiente elemento que voy a presentar, que tiene que ver con el sentido del orden y la disciplina en la escuela. De hecho, es una de las formas más potentes de regular el comportamiento, razón por la cual es una condición importante para las prácticas de exclusión, para generar las jerarquías escolares, para clasificar, así como para establecer el significado de las diferentes facetas de la vida escolar. En síntesis, la evaluación se convierte en el eje de la actividad escolar, donde lo que importa es la evaluación por la evaluación misma, por el control, por el ejercicio del poder, por la necesidad de mostrarle al otro/a lo que vale o deja de valer, por la acreditación o desacreditación, dejando en entredicho, o al menos cuestionado, su valor pedagógico en relación al conocimiento, a la comprensión de sí mismo o a la construcción de un sistema de valores.

- Para enseñar hace falta orden

Como consecuencia de los componentes anteriores, los aspectos relativos al orden y la disciplina se erigen como una finalidad necesaria y una consecuencia ineludible. El sentido que hemos dado a las tareas, el orden moral emanado de la fascinación por el trabajo docente y el papel que juega la evaluación en este proceso, conducen a un sentido del orden como un fin en sí mismo, necesario para mantener este sistema así constituido. De hecho, es interesante constatar que es visto como algo importante en la vida escolar y necesario para poder desarrollar la enseñanza.

Este orden es entendido en relación a un comportamiento determinado, caracterizado por el silencio, el “buen comportamiento”, el cumplimiento de la

tarea, etc. Por tanto es un orden emanado de la necesidad de cumplir con los principios anteriores. De hecho, se establece una relación clara entre ser buen docente y la capacidad de mantener el orden en la clase. Muchas veces esta valoración es independiente de la relación que se establece entre el docente y su alumnado. Así, alguien puede mantener una relación distante con la clase, y sin embargo ser muy bien valorado por su capacidad de mantener el orden. Igual ocurre en sentido contrario.

En los relatos hay continuas referencias a cómo el docente mantiene el orden, así como sobre su justificación de por qué este es necesario: “Para enseñar hacen falta unas condiciones”, y estas pasan necesariamente por una cierta disciplina, un comportamiento adecuado, etc. Una “buena docencia” o un “buen docente” es aquel que sabe mantener el orden en la clase y que se hace respetar, aunque pueda cambiar el sentido de este “hacerse respetar”. Lo que parece desprenderse de este tipo de manifestaciones es que este orden no necesariamente es una condición para conseguir un fin, como sería hacer la tarea, por ejemplo. Antes bien, el orden se convierte en un fin en sí mismo, ya que se asocia al ejercicio de la autoridad, y esta es una condición para la enseñanza.

Curiosamente este tipo de actuaciones tiene un efecto que se puede calificar de perverso, ya que legitima la cultura del engaño y la apariencia. Importa más respetar el orden que el contenido de la tarea misma. Paralelamente se produce una pérdida de autonomía del alumnado, ya que su actuación depende de la organización de las tareas y cumplir con ellas. Esto, siendo reconocido en los relatos, no parece que modifique la visión sobre la relevancia del orden y la importancia de la tarea, lo cual refuerza más la idea de que forma parte de los fundamentos de la cultura escolar.

El conocimiento sedimental

La experiencia escolar va elaborando un conocimiento profesional en el futuro alumnado del grado de primaria, que se va sedimentando a lo largo de la misma. Sedimento se refiere, según el DRAE, a la materia que se deposita en el fondo por su mayor gravedad. En sentido figurado tiene que ver con aquello que permanece y que trasciende a las coyunturas particulares. La identidad profesional que se construye en este proceso se erige sobre este conocimiento, elaborando una

visión particular de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica profesional.

La secuencia que antes he propuesto es importante en el modo en que se genera este conocimiento. Así, la concepción de la evaluación, que provoca una cierta idea de orden, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje concebidos como tareas y rutinas, elaboran un conocimiento que podemos caracterizar como situado, en el sentido que plantea Kush (1976).

De acuerdo a lo desarrollado hasta ahora puedo establecer un contenido específico a este conocimiento, a partir de la interpretación de la experiencia escolar presente en los relatos:

- La enseñanza se entiende como una estructura de tareas. Esta idea está presente en el conocimiento sedimental como un principio básico. Enseñar es, esencialmente, hacer tareas. Hay un cierto activismo, si se me permite el término, según el cual lo que importa es poner tareas, generalmente de corto alcance y muy concretas. Hay una cierta pérdida de la globalidad a favor de un planteamiento segmentado, parcial y que atiende solo a la secuencia del currículum. El conocimiento, de alguna forma, sería el resultado de la suma de actividades.
- El aprendizaje consiste en la adquisición de los contenidos del currículum. Por su parte, el aprendizaje no va mucho más allá de lo que está establecido en el Currículum, y este no va mucho más allá que los programas oficiales establecidos. Por tanto el aprendizaje es un formalismo en torno a prescripciones establecidas.
- El orden es necesario para la realización de las tareas. La estructura de participación, completando la conocida dualidad de Doyle (1986), consiste, esencialmente, en un sistema establecido en torno a una forma de disciplina, de autoridad y de jerarquía. No queda mucho espacio para la autonomía del alumnado y, menos aún, para la toma de decisiones compartida.
- Solo es válido aquello que se evalúa. Las actividades y el conocimiento no tiene valor por sí mismo, sino que le viene dado por su capacidad de ser evaluado. Por tanto hay un sentido instrumental de la acción escolar que lo aleja del valor propio, alterando su significatividad.

- La autoridad del docente se establece en relación al rol que desempeña. Hay un orden político interno en el aula, que distribuye el poder de acuerdo a la posición de cada participante. El rol del docente lleva implícito, según esto, la autoridad, más allá de cómo sea percibido desde el otro eje.
- La escuela es el espacio profesional del docente. El centro escolar debe estar regido por los especialistas formados para ello, limitando la educación y la enseñanza a la acción técnica de un experto. La escuela es el espacio de trabajo de este experto, en el que ejerce su autoridad y su control. La comunidad educativa no deja de ser, desde esta perspectiva, nada más que un apoyo externo al servicio de la autoridad profesional del docente.
- Presencia de teorías innatistas y genetistas en la justificación de los procesos escolares. Llama la atención cómo algunas manifestaciones del conocimiento profesional adquirido en la escuela engarzan con las teorías conservadoras que ponen el énfasis en los talentos con los que se nace y no tanto por la acción de un escenario educativo. Lo cual avoca a un determinismo cruel que conduce a la exclusión por condición de clase, asociada a capacidades cognitivas.

En síntesis, podemos decir que la identidad profesional actual de los estudiantes de grado ha perdido el discurso redentorista y centra su interés en las tareas y lo que estas representan. Hay un pensamiento esencialmente práctico y cortoplacista en el que las finalidades sociales, culturales y políticas de la educación quedan desdibujadas. En definitiva, podemos hablar de una moral neoliberal que se hace presente en la escuela a través de estas manifestaciones, que gira en torno a lo que podemos denominar *sociedad gerencialista*. Esto es, la gestión es la condición que guía cualquier institución más allá de sus finalidades y de su significación. Los elementos constituyentes de esta moral vendrían a ser: una cultura de la apariencia frente a la significatividad, la estandarización de un modelo hegemónico, la búsqueda de la homogeneidad, la cultura empaquetada tipo “prêt a porter”, preocupación por el control y el orden y, siguiendo a Sennett (2012) un pensamiento cortoplacista.

Conclusiones y nuevos desafíos.

Después de lo dicho planteo algunas cuestiones que creo necesario considerar en la reconstrucción de un proyecto profesional diferente orientada hacia una identidad más democrática, crítica y reflexiva. Básicamente estas serían:

- Implicar al alumnado de magisterio en experiencias de cambio educativo; por ejemplo en centros que lleven proyectos educativos alternativos
- Cambiar la experiencia educativa que viven en la universidad
- Tomar en consideración el conocimiento profesional con el que llegan para poder reconstruirlo
- Romper con la perspectiva individualista del docente, dando valor a la perspectiva institucional
- Unir la formación del profesorado con los centros educativos.

Referencias:

- BERNSTEIN, Basil (1990), *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure.
- CARNOY, Martin, (1977), *La educación como imperialismo cultural*, México: Siglo XXI.
- DIAZ, I. Y RIVAS, J.I. (2007), *Un Nuevo Modelo de Mujeres Africanas: El Proyecto Educativo Colonial en el África Occidental Francesa*. Madrid: CSIC
- DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management. En Wittrock, M.C., *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- KUSH, R. (1976), *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- PINEAU, P. et al. (2001), *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- POPKEWITZ, Thomas. (1998), *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: MCEP
- RIVAS, J.I. (1.993), Significación Social del Aula y de la Relación Educativa. En: FUENTE, G. de la; et al. (comps.): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova
- RIVAS, J.I. (2004), ¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deformación y formación del profesorado (265-281). En: Guerrero, J.F. y Pérez, R. (Coords.), *La Pizarra Mágica. Una visión Diferente de la Historia de la Educación*. Málaga: Aljibe.
- RIVAS, J.I. et al (2010), La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353: 187-209.

SENNETT, R. (2012), *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona:
Anagrama. 2012