

Pablo Cortés-González
José Ignacio Rivas-Flores
Analía E. Leite-Méndez

Escuela y transformación social

Otra mirada
de la organización
educativa

Pablo Cortés-González
José Ignacio Rivas-Flores
Analía E. Leite-Méndez

Escuela y transformación social

Otra mirada de la
organización educativa

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*

Primera edición: marzo de 2023

© Pablo Cortés-González, José Ignacio Rivas-Flores, Analía E. Leite-Méndez

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18819-67-4

Depósito legal: B 7388-2023

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo	9
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ	
Introducción	19
1. Escenarios y contextos posibles. La escuela y sus circunstancias en la sociedad actual	23
2. La moral neoliberal de la escuela: control, autoridad, regulación y mercado	49
3. Raíces histórico-conceptuales sobre la organización educativa.	59
4. Pensar y sentir la organización educativa desde la disrupción, la complejidad y la multisensorialidad	87
5. Coordinadas en la organización educativa: paradojas y transversalidades.	99
6. Experiencias y diálogos disruptivos para una organización «otra».	125
Referencias bibliográficas	143
Posfacio. La escuela artesana. Tejiendo lo común para un mundo diverso.	157
MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA	

Prólogo

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
<http://juanbautistamartinezrodriguez.com/>

El interés de esta obra remite a la experiencia adquirida por sus autores en una línea de investigación centrada en las narrativas en trabajos de investigación biográfica en los que el alumnado y la experiencia escolar han sido el eje transversal en el marco de la cultura institucional que envuelve al profesorado y resulta un componente comprensivo básico para su formación inicial y permanente. El hecho de ser colegas con quienes hemos trabajado juntos me permite confirmar esta labor previa que justifica la valoración de la obra. Hablar de las características de sus autores y autora, que llevan más dos décadas trabajando sobre el tema, compartiendo en Jornadas de Historias de Vida en Educación su producción colectiva, evidencia la gran pasión que atraviesan las líneas de investigación del grupo sobre biografías e historias de vida. Tareas compartidas con otros grupos de investigación nacionales, como Esbrina, que sostienen, alimentan y expanden el trabajo con narrativas. El propio proceso de construcción de la dinámica de investigación, tanto a nivel personal como de grupo de investigación, es un recorrido histórico y biográfico en el que se han ido constituyendo como sujetos investigadores y sirve de telón de fondo a este prólogo.

Tres son los ejes transversales que, a nuestro juicio, explican el contenido esencial que de forma subyacente mantienen el recorrido de los capítulos. El primero se relaciona con la práctica de la investigación narrativa, fundamento no estrictamente metodológico por cuanto se atiene a principios éticos y políticos

imprescindibles para abordar la realidad educativa. El segundo eje sostiene todo el entramado histórico, epistemológico y reflexivo sobre la dimensión institucional y el sentido disruptivo de la agencia que aspira a «comunizar» la gobernanza democrática de la comunidad educativa. Y, por último, el eje que atraviesa el libro está compuesto por la aspiración de la transformación social alimentada por la necesaria emancipación de los ciudadanos que habitan los centros educativos.

En el primer eje transversal, el libro presenta una mirada que acapara toda la trayectoria de los autores, las ideas y pensamientos publicados como resultado dinámico de las reflexiones relacionadas con la escuela y la transformación social a la que aspiran. Sus aportaciones al ámbito de las políticas educativas y a la gobernanza responden a la dificultad epistemológica fundamental, en el sentido de que todas trabajan el complejo contenido de la relación entre sujetos. Ahí han situado el interés de la temática, en las narraciones que nos van permitiendo identificar las estructuras que continuamente dan forma, separan y dividen a los seres humanos. Esta publicación es una construcción intersubjetiva entre los autores que participan de la misma situación sociocultural en la universidad de Málaga.

Desde la mirada narrativa, entienden que los sujetos transmiten a través de su relato parte de un sistema de conocimiento, cuyo paso hacia la subjetividad es una necesidad ética, epistemológica y política, un modelo de relación entre sujeto/s e investigador/es fundado en posiciones que comparten y son comunes. La narración es «la forma lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada. Las descripciones narrativas sirven para mostrar que la actividad humana es una implicación en el mundo «con propósito»; en ese sentido, las narraciones están siempre politizadas, estructuradas, culturizadas y socializadas» (Sparkes y Devís, 2019), y como tal es un todo (comunidad) que se encuentra en las partes (sujetos) al igual que las partes se encuentran en el todo. Mirar la organización educativa desde los saberes de la investigación narrativa supone utilizar una oportuna palanca para la transformación social de los seres humanos.

La investigación narrativa es humanística por cuanto supone definir por parte del investigador el sentido que los individuos establecen en su conducta. El investigador es un observador es-

pecializado con herramientas teórico-metodológicas para analizar el mundo experiencial del primer orden. Él lleva a cabo una investigación de segundo orden, una observación implicada de observadores, de sujetos activos provistos de determinado sentido. Y el modo como los sujetos cuentan y narran su historia representa un sistema complejo y completo de conocimiento que parte de una realidad social, política y cultural, y al mismo tiempo es fruto de una construcción histórica y biográfica.

En este primer eje, los autores se focalizan en cómo se construye la identidad escolar en el escenario particular. Esta identidad remite, necesariamente, a los contextos sociales, políticos y culturales en que se han ido construyendo las biografías de los diferentes actores. Metodológicamente se trata de una investigación biográfica que pone de manifiesto los vínculos entre las narraciones personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas, culturales, etc., que caracterizan la escuela. Y todo ello en función de sus relaciones con los otros.

Los autores no solo parten del diálogo como condición para la construcción social, sino también para la propuesta de la escucha radical como tarea para construir conocimiento y gestionar la gobernanza. Tanto las historias de vida del profesorado como las del alumnado ayudan al proceso continuo de reflexión para la transformación común y la emancipación de los sujetos. En este sentido, mantener las historias de vida como eje de su trabajo también se está convirtiendo en una militancia pedagógica, a la par que política y social. Dicen los autores que trabajar con historias de vida es su forma de cambiar y mejorar el mundo.

Por otra parte, la narración es una práctica artesanal cuyo material es la vida humana, y esta es insustituible y singular. Las voces de su relato se ponen en relación e intercambio con la experiencia de otras vidas, cuya relación recíproca evidencia los conocimientos puestos en juego, sin someterse a valoraciones externas ni a jueces que impongan pautas de conducta ajenas. Entrelazar una narración es una práctica única, cuyo sentido y significados no pueden responder a un modo instrumental de simples datos que el mundo de la técnica no puede siquiera comprender (Ripamonti, 2019). Habitar la organización educativa es un componente experiencial que puede ser descifrado desde fuera en el sentido de que las miradas compartidas y los recorridos de los protagonistas abren una brecha en tensión en-

tre lo vivencial y lo crítico-reflexivo, entre la resignación a la burocracia y la aceptación y la comprensión, entre historia personal y destino colectivo.

Es ahí donde la justicia se presenta como la dimensión ético-política en la relación entre diálogos y experiencias educativas a través de conversaciones curriculares, que pueden ser objeto, por otro lado, de trabajo narrativo sobre las categorías del entorno escolar (Martínez, 2008 y 2010). En los diversos capítulos del libro se proporcionan metáforas y categorías epistemológicas para la comprensión interpretando el gran riesgo de la asimetría de las voces de quien interpreta la voz del otro. Lo que es debido y producto de la experiencia adquirida por los autores en sus investigaciones narrativas, en donde el narrador-autor-investigador cuenta con la escucha y atenta lectura como un esfuerzo epistemológico para abordar la subjetividad humana y una especie de laboratorio para una reflexión humanista que no traicione, en la mediación reflexiva, la singularidad de nuestra propia existencia histórica (Ripamonti, 2010).

Esta fusión en la trayectoria de los autores entre la metodología de investigación ajustada a la ética y los principios de justicia, y no al revés, supone un planteamiento total, holístico, que ayuda a evitar fragmentaciones y categorías pedagógicas excluyentes para considerar que lo narrativo (Minaya, 2019, p. 57) está presente en la totalidad de los saberes, trátense de reflexiones teóricas, representaciones cartográficas, legados históricos sobre organización educativa o tareas del entorno virtual o digital. En definitiva, no olvidamos el carácter narrativo de las teorías científicas y pedagógicas pues son construcciones humanas en cuyo seno también se gestan y alimentan mitos. Entiendo con Matos Moquete (2015, p. 23) que la narratividad ha de concebirse «como la expresión de un humanismo sin fronteras», puesto que, desde el punto de vista lingüístico, dentro de los saberes humanísticos y sociales no existen espacios cerrados ni vacíos, donde siempre hay significaciones. Porque el relato es común a todos los conocimientos, sea de las ciencias, sea de la vida cotidiana. Todos salen del mismo tronco del sentir y el pensar humanos, aunque se ramifiquen por diversas e infinitas venas. Y aunque sean expresiones distintas, obra en todas, en su producción y comunicación, un modelo discursivo común: en el relato no hay un dado o un acabado. No existe un mundo con-

cluido y cerrado; solo existen las palabras en situación (Matos Moquete, 2015, p. 23).

Si alzamos la vista a la actualidad, comprobamos que están en plena gestación nuevos relatos que, como el poshumanismo y el transhumanismo, anuncian el fin del ser humano y del humanismo, caracterizados por la transformación inusitada y acelerada que nos deparan los avances logrados por la ciencia y la tecnología. En este sentido, los autores del libro se sitúan en la demanda de una «narratología nueva», portadora de proyectos distópicos y proyectos de comunidad, que den sentido y entusiasmen para aprender a vivir juntos. En este nuevo relato se podrían integrar elementos positivos del legado de la modernidad, combinados con aspiraciones y valoraciones del modelo societario y cultural vigente en la actualidad. Conjugar los aspectos positivos de la educación del pasado, las experiencias de investigación narrativa y los aportes positivos de la cultura actual permite abordar la actual situación de incertidumbre de forma abierta e inconclusa, y conservar el núcleo ideológico de aquellos relatos para la nueva narratología: nuevas acciones, nuevos tiempos, nuevos personajes con nuevos valores (Matos Moquete, 2015, pp. 51 y 52).

El segundo eje de transmisión se comprueba en que Cortés, Rivas y Leite están convencidos de que la subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones sociales y humanas, que los sujetos forman y conforman la realidad en la medida en que puedan narrarla y reconstruirla intersubjetivamente. Es decir, las organizaciones educativas manejan categorías pedagógicas como la participación (Anderson, 2002) y la cooperación –negociadas entre los agentes escolares–, cuyo sentido es revisado a la luz de los contextos educativos experienciales. De ahí surgen los diferentes capítulos del libro, asumiendo que la subjetividad es intersubjetiva desde el modelo dialéctico, que entre la lucha y el reconocimiento hay un nosotros final.

Del mismo modo, fenomenológicamente, en la investigación narrativa se describen las vivencias y la conciencia del nosotros emerge como una paradoja entre el análisis trascendental y la fidelidad a la experiencia. Pero, como previene Marina Garcés (2019, pp. 164-176.), la filosofía reflexiva puede haber desfigurado el sujeto de la reflexión al concebirlo como pensante «por sí mismo» y ha hecho impensable sus relaciones con otros sujetos

en un mundo que es común. Es el imperialismo del «yo pienso» contra la pluralidad de las narrativas: los sujetos están en lucha con los otros, pero no entienden la experiencia del otro. De manera que todo lo común, la interacción social, queda reducido a una violencia, a una conquista de una libertad sobre otra. Oportunamente, en el contenido de esta obra se reinterpreta la intersubjetividad; no se trata de explicar el acceso al otro, sino nuestra implicación en un mundo común con el otro. Frente a este imperialismo del «yo pienso» y de la separación –el gran peligro de las organizaciones que son educativas–, es necesario mantener el vínculo común. Resulta sugerente acudir a la idea de la intersubjetividad concreta y a la práctica corporal concreta desde el armazón de Merleau-Ponty, que considera que «mi vida no es solo mía», pues siempre hay un legado pedagógico anónimo en mí que es el resultado del beneficio que aportan otros en las prácticas procomunales (Lafuente y Lara, 2013). Y precisa la autora que nuestra intersubjetividad es nuestra intercorporeidad constitutiva en tanto yo soy mi cuerpo; mi subjetividad es mi encarnación en una relación intercorporal. La verdad solo se llega con los otros; sobre los principios moralizantes está el planteamiento de la vida en común, del nosotros. Esta clave se desgana en la crítica al capitalismo cognitivo y al modelo neoliberal cuyo dominio simbólico interviene en el desarrollo de las subjetividades. Nuestra relación con lo verdadero pasa por los otros, citando a Merleau-Ponty (citado en Garcés, 2019, p. 165):

O vamos a lo verdadero con ellos o no es hacia lo verdadero donde vamos. Pero el colmo de la dificultad es que, así como la verdad no es ningún ídolo, los otros tampoco son dioses. No hay verdad sin ellos, pero no basta estar con ellos para alcanzar la verdad.

El grupo de investigación de los autores de algún modo entiende que el conocimiento esencialmente viene a ser una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general. Lo que abunda en la consideración del conocimiento como bien común es que nos permite reevaluar lo que constituye el bienestar común (Garcés, 2019), pues formamos parte de su producción y difusión, ya que los bienes comunes (investigación, conocimientos, experiencias educativas) están unidos y unen a las personas, a las comunidades y al propio ecosistema.

La investigación no solo es una opción metodológica, sino una visión práctica del mundo. Creer en el conflicto entre metodologías es perder la noción. Las evidencias y la autoridad científica que no son tratadas críticamente se convierten en evidencias y autoridad políticas, pues nos acechan infinidad de tutores que pretenden adueñarse de nuestro pensamiento y nuestros conocimientos: pensadores, empresarios, jueces, servidores públicos o religiosos. Las nuevas y peligrosas autoridades son la austeridad, la evaluación y la burocracia que operan a través de índices de impacto, indicadores de productividad (Garcés, 2019, p. 117).

Defender las narrativas múltiples no supone aceptar el perspectivismo de no avanzar al relativismo, sino la necesidad de crear el propio foco en relación con otros y determinar qué perspectivas se abren y se buscan. El pluralismo epistemológico es una posición crítica que para ser válido tiene que ser justo con el conjunto de formas de conocimiento (ecología de saberes) que descentralice las formas de conocimiento que excluyen e invisibilizan otras formas que pueden terminar en un epistemicidio (Garcés, 2019, pp. 138-139). Es en este sentido en el que esta aportación del grupo Procie está incompleta, inacabada, imperfecta; pues deberá seguir incorporando o produciendo nuevas comprensiones acerca de la vida en los centros educativos como organizaciones que aprenden.

El tercer eje que atraviesa la obra subyace a la vez que es explícita la necesidad de mantener una reflexión continua para avanzar y profundizar precisamente en los aspectos que más interesan: la transformación de la sociedad de acuerdo con los valores democráticos y los principios antropológicos básicos de la equidad, la emancipación y la solidaridad. No se nos escapa, a fuer de ser ilusos, que la propuesta no se adapta a las formas de dominación existentes y que es explícita en las organizaciones educativas la tensión entre el individualismo y el comunalismo, o, de hecho, entre el sujeto y el colectivo, entre el yo y el nosotros. La evidencia de esta contrariedad no nos hace olvidar que la propuesta emancipadora se canalizó históricamente a través de dos vías que circulan de manera contraria y también coincidente: la de la emancipación y la libertad humanas, y aquella otra que defiende el progreso de las fuerzas materiales guiadas por la razón a costa de la pérdida de la emancipación y la libertad (Garcés, 2020). Las contradicciones y dilemas provocados no nos

pueden hacer olvidar que saber más e investigar más no es garantía de ser éticamente mejores ni vivir en una sociedad más libre y justa. Como expresa la autora, la emancipación no es un problema de acceso al conocimiento, sino de implicación en la valoración de los saberes y en las consecuencias en nuestra vida, a través de tres dimensiones de la emancipación: a) quién: la dimensión generativa de la subjetividad, aprender y comprender son actos creativos de construir el quien; b) desde dónde: la dimensión crítica imprescindible en cualquier relación no servil con el saber, consumo acrítico del conocimiento y de la cultura; c) el cómo o la dimensión valorativa, sin la que el aparato del saber sigue funcionando como legitimador y reproductor de las formas de vida dominantes. En definitiva, no se trata de defender los saberes, sino de practicar su fuerza insubordinada y transformadora (Garcés, 2020, p. 28). La investigación narrativa se ocupa del valor de la experiencia humana como dignidad que tiene que desplegar estas tres dimensiones.

Como consecuencia y retomando algunas ideas, Cortés, Rivas y Leite exponen aquí que pensar y sentir la organización educativa ha de ser desde la disrupción, la complejidad y la multisensorialidad, y lo justifican ejemplificando interesantes argumentos y prácticas que valoran una manera de abordar la organización educativa. Para estos investigadores, pensar, sentir y mirar la organización desde la disrupción supone aceptar la ruptura; la interrupción e irrupción de algo nuevo, diferente, extraño o ajeno a lo que habitualmente estamos acostumbrados.

Se produce una disrupción en la organización educativa cuando los agentes implicados, inspirados en otras nuevas y creativas formas de concebir y resolver determinados problemas educativos, se resisten y logran romper las prácticas excluyentes y los correspondientes esquemas mentales rígidos a fuerza de propuestas prácticas, con argumentos razonables que ponen en duda el orden preestablecido, y transforman y superan con creces los resultados alcanzados por las actuales políticas educativas.

En la propuesta sobre las organizaciones disruptivas, los autores discriminan con sus análisis y recomendaciones entre las organizaciones disruptivas que suponen una ruptura epistémica –que pone en duda y transforma la jerarquización de voces, contenidos, formas excluyentes o tratamientos educativos que crean desigualdades– y aquellas otras formas disruptivas que se adap-

tan y recrean los nuevos sistemas de control y de burocracia –que conlleva a lo que se ha llamado una «docilidad disruptiva» en la línea de lo que Foucault llamaba docilidad productivista en el libro *Vigilar y castigar*–.

En el segundo y tercer capítulo nos ayudan a clarificar, dado el éxito de la palabra de moda en educación y formación, el sentido que en los negocios mantiene el concepto basado en una ideología de los negocios, que aprovecha la imprevisibilidad de un entorno cambiante para un cambio constante, donde se combinan la austeridad como amenaza meritocrática, la evaluación y la rendición de cuentas, como sistema organizativo que exija un cambio permanente hacia esa «docilidad productiva», que es defendida sin mayor visión holística por los grupos de interés y presión dominantes.

En este sentido, Marina Garcés nos advierte que en el siglo XXI nos imaginamos demasiadas catástrofes, y que desde las influencias del neoliberalismo se producen proyectos educativos para adaptarse. Es la servidumbre adaptativa, la vergüenza de ser humanos. Ante ello, investigadores, maestros y, en definitiva, toda la ciudadanía han de ofrecer miradas que unan la historia y el pasado con el presente y con la viabilidad de futuros para las organizaciones educativas que afrontan el riesgo de aprender juntos. Como afirma Garcés (2022), «el futuro es oscuro porque el presente es opaco, es la sombra que proyecta este presente. Siempre hay que aprender a volver a leer».

Referencias

- Anderson, G. L. (2002). Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En: Narodowski, M. (ed.). *Nuevas tendencias educativas, estado, mercado y escuela*. Barcelona: Granica.
- Garcés, M. (2015a). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M. (2015b). *Humanidades en acción*. Barcelona: Rayo verde
- Garcés, M. (2019). From politicization of life to the new politics. En: Pereira-Zazo, O. y Torres, L. S. (eds.). *Spain after the Indignados/15M*. Palgrave-MacMillan.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M. (2021). *Pedagogías y emancipación*. Barcelona: MAGBA.

- Garcés, M. (2022). Un món comú. Deu anys després (Un mundo común. Diez años después) (prólogo). En: *Un mundo común*. Manresa: El Tigre de Paper.
- Lafuente, A. y Lara, T. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (2).
- Martínez Rodríguez, J. B. (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *La educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2008a). Pedagógica y poder político en los centros educativos: equipos directivos y proyectos curriculares. En: Fernández Anguita, M. y Terrén, E. (eds.). *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal/UIA.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2008b). La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos. En: Gimeno Sacristán, J. et al. *Las competencias: ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En: Gimeno Sacristán, J. (ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Matos Moquete, M. (2018). *Narratividad del saber humanístico*. Santo Domingo (República Dominicana): Soto Editora.
- Minaya, J. (2019). La defensa del humanismo en el libro *Narratividad del saber humanístico* de Manuel Matos Moquete. *Ciencia y Sociedad*, 44, 55-77. <https://doi.org/10.22206/cys.2019.v44i2>
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En: Alvarado, M. y Deo Oto, A. (eds.). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 83-103). CLACSO.
- Ripamonti, P. C. (2010). El conflicto causalidad natural-libertad en la *Crítica de la razón pura*. *Philosophia*, 70, 69-92.
- Ripamonti, P. (2015). La reflexión humanista en perspectiva narrativa. Entre Hannah Arendt y Walter Benjamin: aportes epistemológicos para un humanismo crítico. En: Arpini, A. (comp.). *El humanismo, los humanismos. Ideas y prácticas revisadas desde nuestra américa*. Mendoza: EDIUNC.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2019). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. http://viref.udea.edu.co/investigacion_narrativa

Introducción

El ser humano necesita las relaciones tanto a nivel interpersonal como contextual para entenderse y constituirse como tal. Los sistemas de relaciones como foco de estudio disciplinar en el ámbito de las ciencias de la educación nos abren una amplia amalgama de posibilidades de comprensión y aprendizajes para pensar en qué sociedad vivimos y qué mundo queremos. En esta obra pretendemos centrarnos en una institución, la escuela y su organización, que desde su origen en la modernidad ha sido un actor muy relevante en la configuración de los escenarios sociales, culturales, políticos y económicos que se han ido configurando históricamente. Por tanto, pone de relieve los modos de relacionarnos, los mecanismos de poder que actúan en la sociedad, así como las posibilidades que se nos abren como colectivo.

Nos interesa abordar el sentido de la escuela desde la perspectiva de su organización, si bien pretendemos huir de la mirada funcionalista y administrativista que generalmente ha reinado en este foco. Por ello nos interesa saber qué ocurre en el seno de las organizaciones educativas y cómo han funcionado, pero también, especialmente, cómo se concibe desde la perspectiva de los diversos intervinientes en el acto educativo y su práctica organizativa. Esto nos acerca a miradas y disciplinas diversas que entendemos están integradas en la comprensión del fenómeno escolar, como es el caso de la mirada política del derecho a la educación, las estrategias y formas de comunicación implicadas; posibilidades olvidadas, como es el arte en sus diversas manifes-

taciones, etc. Dar cabida a otras disciplinas en el discurso sobre la escuela con un sentido integrador nos permite una perspectiva más compleja, a la vez que porosa, a partir de reflexiones y conceptualizaciones más diversas.

Así, la organización educativa es la piedra ideológica y ejecutiva –podríamos decir también ontológica–, en el sentido más amplio del concepto, de un proyecto de escuela y de educación. Hablamos fundamentalmente de una institución gestada históricamente, pero que adquiere carta de naturaleza, tal como ahora se concibe, a partir de la constitución de los nuevos estados modernos. Por tanto, está ligada, en buena parte, a este proyecto político, económico, cultural y social. Lo cual nos lleva a afirmar que las acciones que se desarrollan aisladamente o sin un sentido profundo desde lo colectivo como proyecto de sociedad se constituyen realmente como prácticas o teorías reproductivas, en vez de emancipadoras (Santos, 2009). Pensar desde la organización educativa y para ella requiere poder abrir la mirada al trabajo colaborativo, a los procesos de democratización de las tomas de decisiones, a la diferencia como condición social, etc.

Desde nuestra perspectiva, la organización educativa se configura como un campo de estudio en y de las instituciones educativas, desde una mirada crítica y política. Sin embargo, tal como comentan algunos autores (Santos Guerra, 2004; Fernández-Enguita y Terrén, 2008), esta disciplina ha sido abordada desde posturas poco atrayentes; en muchas ocasiones, alejadas de lo que realmente pasa o importa en el día a día escolar, en las expectativas de docentes y estudiantes, de las realidades de las familias.

La organización educativa es un terreno fecundo para la transformación y la gestación de procesos constituyentes y significativos de lo que esperamos de la escuela y otras instituciones educativas (Saranson, 2003). Más aún en un contexto social, cultural y económico cambiante a pasos agigantados por las nuevas formas comunicativas y de relación de los seres humanos y las organizaciones. Esto nos obliga a revisar la institución educativa nuevamente desde esta otra mirada para ver cómo se pueden anclar todos estos enfoques desde un recorrido histórico y político. La pregunta sería: ¿sobre qué ideas de institución educativa actúa la escuela?

Las escuelas son algo más que meros instrumentos al servicio de fines (Etzioni, 1965). Esto es cierto no solo porque, como otras organizaciones, pueden convertirse en dictadoras de fines –desplazamiento de fines–, sino también porque las finalidades educativas están sustancialmente relacionadas con los medios y contextos que las promueven. (San Fabián, 2011, p. 47)

Con estas ideas en mente, afrontamos este trabajo, que pretende mirar la escuela y su organización con ojos diferentes a los que convencionalmente han sido hegemónicos en este campo. Haremos un recorrido que plantee no solo las teorías por las que se ha ido asentando la escuela, sino abriremos al debate de pensarnos desde una visión más política o crítica sobre las organizaciones educativas que le aporten una mirada desde su papel en la constitución de los sistemas educativos, la configuración de sistemas democráticos y sus relaciones con la comunidad.

Este libro se articula en seis capítulos. El primero plantea el escenario y el contexto en el que se sitúa la escuela hoy, con el objeto de pensarla en sus posibles alternativas. El segundo capítulo se aborda desde una comprensión crítica de lo que entendemos como la moral de la escuela, de acuerdo con Rivas (2016), en el actual escenario neoliberal. El tercero afronta un recorrido histórico sobre las teorías sobre organización escolar y educativa para aterrizar con un guiño a nuevas formas de pensar y generarlas. El cuarto capítulo, sobre pensar y sentir la organización educativa desde la disrupción, la complejidad y la multisensorialidad, nos permite aterrizar en otras coordenadas para entender la escuela de hoy y del futuro; sistemas que pasan por plantearse otras formas de pensar y sentir. El quinto capítulo plantea algunas (viejas) paradojas que intentamos reconstruir desde el prisma de la disrupción y la complejidad, como, por ejemplo, la evaluación o la dirección escolar. Por último, como cierre, mostramos a modo de experiencias cómo entendemos, comprendemos y trabajamos nosotros en la formación docente la forma de pensar la organización educativa, para acabar en un diálogo a tres a modo de últimas reflexiones de este libro, pero de apertura para seguir pensando.

Índice

Prólogo	9
Referencias	17
Introducción	19
1. Escenarios y contextos posibles. La escuela y sus circunstancias en la sociedad actual	23
El camino de la hegemonía: la construcción sociohistórica de la escuela de la modernidad	32
A la conquista de la subjetividad: el proyecto moral de la modernidad	37
Individualidad.	42
Progreso	43
Emancipación	44
Justicia.	46
2. La moral neoliberal de la escuela: control, autoridad, regulación y mercado	49
3. Raíces histórico-conceptuales sobre la organización educativa	59
Perspectiva en la organización educativa	63
Prolegómenos (finales del s. xix, principios del s. xx)	63
Transiciones y asentamientos (mediados y finales del s. xx)	65
Prospectivas (desde finales del s. xx a la actualidad, y más allá).	71
Gobernanza democrática escolar	71

Escuelas resilientes	72
Comunidades de prácticas educativas	74
Perspectivas de género y feminismos	75
Organización educativa para otra escuela	81
4. Pensar y sentir la organización educativa desde la disrupción, la complejidad y la multisensorialidad	87
Desde la disrupción	88
Desde la complejidad	91
Desde la multisensorialidad	93
La praxis democrática/participativa y las relaciones con la comunidad	95
La praxis de organizar y desarrollar la enseñanza	95
La praxis de organizar y desarrollar la institución	97
5. Coordinadas en la organización educativa: paradojas y transversalidades	99
Gestión y dirección: ¿sería posible otros procesos constituyentes?	100
Ética para la diversidad y por la inclusión	106
Participación y cooperación: el aire que necesitamos respirar	112
La evaluación como acto político y democrático. Aprender con, en y del ecosistema	119
6. Experiencias y diálogos disruptivos para una organización «otra»	125
Cartografiando la organización educativa: el pasado como huella para desentrañar el presente y mirar hacia el futuro	126
Biografías y narrativas para pensar la organización	135
Dialogando desde las experiencias vividas dentro de la escuela	137
Referencias bibliográficas	143
Posfacio. La escuela artesana. Tejiendo lo común para un mundo diverso	157
Crear escuela	157
Desde muchos lugares pequeños, la escuela como bien común	158
Una mirada hacia los movimientos sociales: procomún para pensar la escuela	162

La participación como espacio común	164
Redes colaborativas y transformación situada para «el común»	166
Para continuar avanzando	170
Referencias bibliográficas	171

Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:

www.octaedro.com

Escuela y transformación social

Otra mirada de la organización educativa

Hablar de escuela hoy día es, al mismo tiempo, un reto y un compromiso. El escenario sociocultural y político que vivimos está poniendo en cuestión las estructuras sobre las que hemos ido construyendo la sociedad actual, heredadas del proyecto de modernidad y repensadas por la propuesta neoliberal hegemónica vigente. Esto supone un giro en las formas de entender las instituciones educativas y su organización que se ve en la necesidad de afrontar la complejidad y la globalización que representa este escenario. Lo cual nos obliga a reflexionar sobre la respuesta de la escuela, especialmente pensando en las necesidades educativas de la población a la que acoge.

A su vez, las propias instituciones educativas están observando cambios importantes que demanda la transformación que están sufriendo los planteamientos educativos, tanto desde lo curricular como desde el rol docente. Ello supone cambios en el diseño institucional, pero también otras formas de entender la gestión educativa, que tengan en cuenta la entrada de nuevos actores, así como la presencia y desarrollo de otros recursos educativos. Sobre todo, la entrada de la sociedad virtual y la consiguiente reconsideración de otras ecologías de aprendizaje en el sistema educativo, entre otras cuestiones, están planteando nuevos retos en los centros educativos.

En esta obra se pretende aportar un punto de vista diferente y alternativo que renueve los contenidos y los problemas de la organización y gestión de la escuela a partir de estos nuevos retos y condiciones que se le presentan. Está destinada especialmente a los profesionales de la educación y al profesorado en formación, en tanto que ofrece perspectivas innovadoras sobre organización de centros educativos.

Pablo Cortés-González, José Ignacio Rivas-Flores y Analía E. Leite-Méndez son profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y miembros del grupo de investigación ProCIE. Llevan varias décadas impartiendo e investigando sobre organización educativa desde una mirada crítica y comprometida para el cambio y la mejora social.

