

**Ideología,  
Pensamiento  
y Educación**



# Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas

J. Félix Angulo, Robert W. Connell, Jesse Goodman,  
Stephen Kemmis, Peter McLaren, Janet N. Miller, Joao Paraskeva

**J. Félix Angulo**  
Universidad de Cádiz

**Robert W. Connell**  
University Sidney

**Jesse Goodman**  
Indiana University

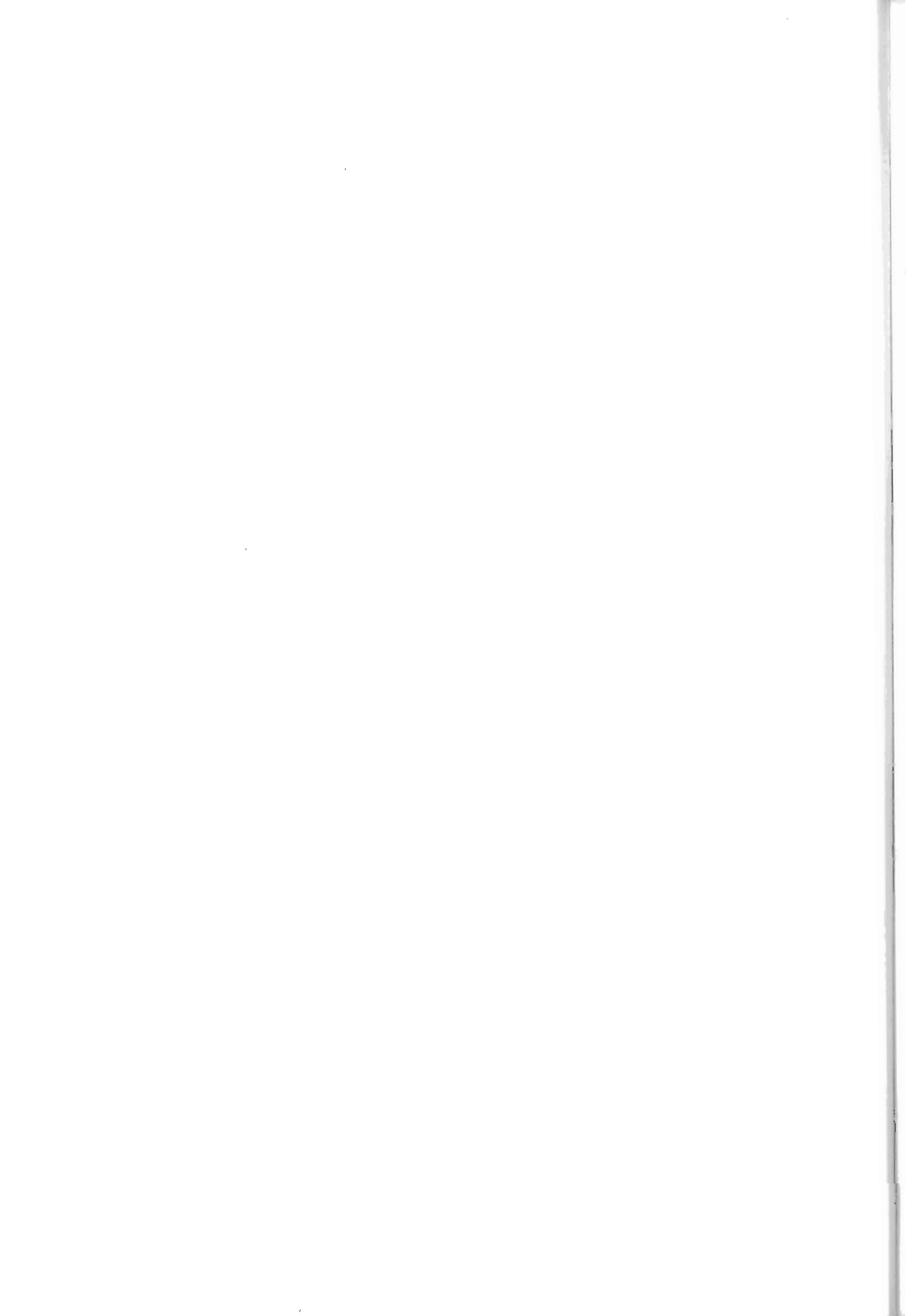
**Stephen Kemmis**  
University Deakin (Australia)

**Peter McLaren**  
University California

**Janet N. Miller**  
National-Louis University

**Joao Paraskeva**  
Universidade do Minho



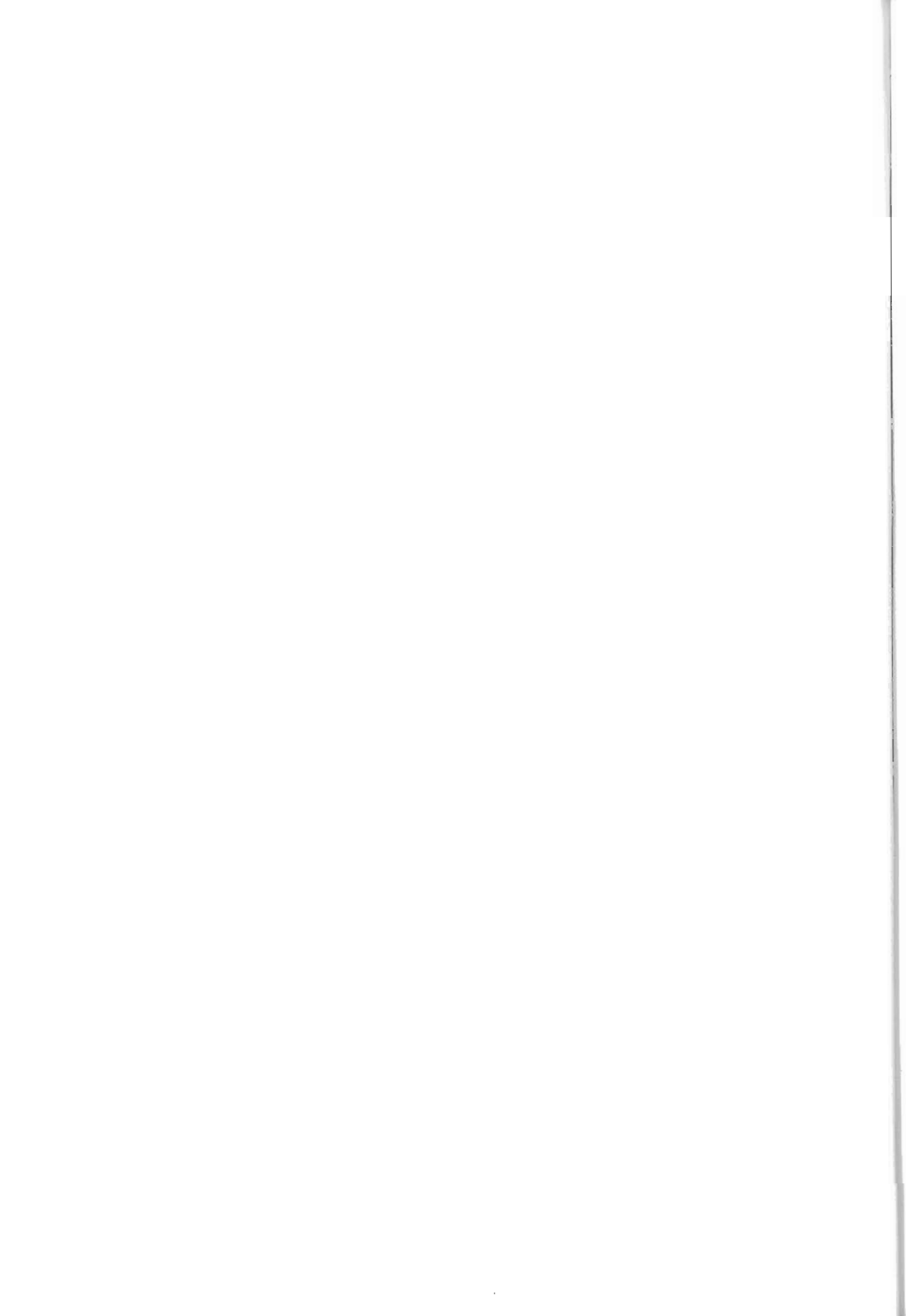




# **Democracia, Educación y Participación en las Instituciones Educativas**

Publicaciones Cooperación Educativa





J. F. Angulo, R. Connell, J. Goodman, S. Kemmis,  
P. MacLaren, J. L. Miller y J. M. Paraskeva

## **Democracia, Educación y Participación en las Instituciones Educativas**

Publicaciones Cooperación Educativa



Directores de la colección:  
Joaquín Ramos García  
Diego Navarro Núñez  
Antonio Sánchez Román

1ª edición Morón (Sevilla), Marzo 2008.

© Cooperación Educativa  
Apartado de Correos, 117  
41530 MORÓN (SEVILLA)  
Tel./fax: 95 585 48 50  
kikiriki@cooperacioneducativa.com  
<http://www.cooperacioneducativa.com>

Derechos reservados.

Depósito legal: SE-1122-08

I.S.S.N. de la colección: 1135 - 4437

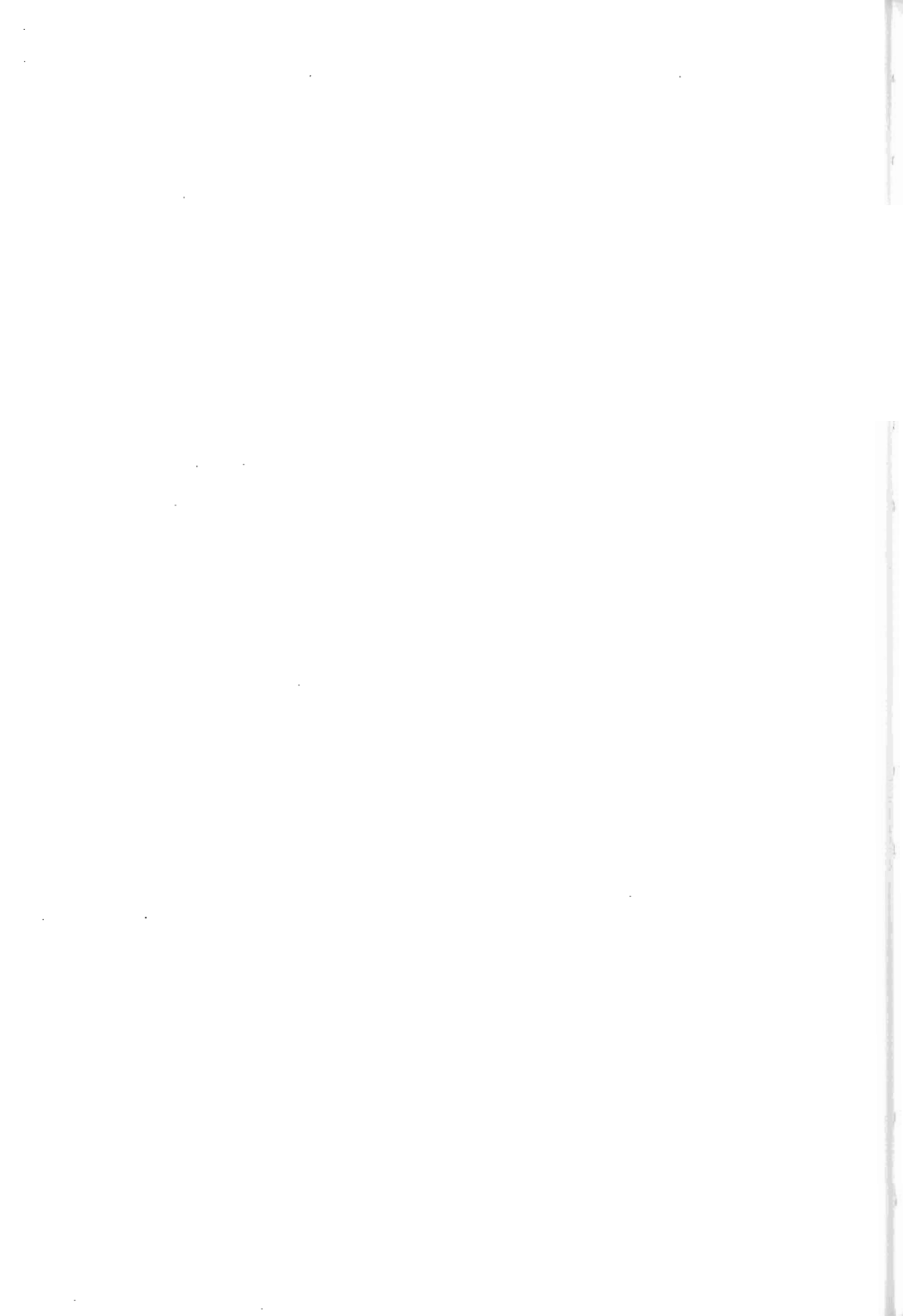
I.S.B.N. de la obra: 978 - 84 - 89042 - 57 - 8

Imprime: I.G. Morón Grafidós, S.L.U.  
Telf. 95 585 35 63

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.

## ÍNDICE

Prólogo .....	9
Capítulo 1. La pedagogía crítica en la era del capitalismo global: un desafío para la izquierda educativa <i>Peter McLaren</i> .....	15
Capítulo 2. Reconsiderar el proyecto de la modernidad en educación <i>J. Félix Angulo Rasco</i> .....	37
Capítulo 3. Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado <i>Robert W. Connell</i> .....	49
Capítulo 4. Maestros, investigadores y reforma escolar situada: el tráfico del poder <i>Janet L. Miller</i> .....	69
Capítulo 5. El currículo como práctica de significaciones <i>João M. Paraskeva</i> .....	81
Capítulo 6. Reflexiones en torno al problema de la transición escuela y sociedad <i>Stephen Kemmis</i> .....	97
Capítulo 7. Educación para una democracia crítica <i>Jesse Goodman</i> .....	109





## PRÓLOGO

*“Necesitamos unas prácticas educativas que preparen al alumnado para una sociedad en la que los ciudadanos sean intelectualmente conscientes del mundo que les rodea, capaces de adoptar un papel activo en la promoción de la democracia en todas las esferas de la vida social, se animen a desarrollar su individualidad única y no sólo muestren una preocupación vital por su propio bienestar, sino también por el de todas las personas (así como especie vegetales y animales) que viven en nuestro planeta” (GOODMAN, 2002)*

En un contexto de clara orientación neoliberal como el actual, la educación necesita aspirar a desarrollar la autoestima personal y el espíritu crítico de la ciudadanía para que ésta pueda interpretar y comprender su mundo personal y social como instrumento de desarrollo personal y social. Entender la educación como medio de favorecer en el alumnado la comprensión y transformación de su realidad personal y social implica que cualquier actividad educativa realizada en la escuela o fuera de ella no puede, ni debe, quedar en una simple transmisión de información (que, por otra parte, queda rápidamente obsoleta), ni en un mero dominio de las técnicas instrumentales básicas, ni en una simple aplicación de destrezas, ni en un aumento de capacidades sino que necesita aspirar a ser un proceso participativo y comprensivo que orienta a las jóvenes generaciones en el marco de una sociedad democrática divergente, plural, solidaria y justa. Pero, esta aspiración sólo será posible si la escuela es capaz de construir (y/o recrear) una nueva cultura académica basada en la comprensión y el respeto de la diferencia y el desacuerdo, una cultura que favorezca y fomente el debate, la libre circulación de la información, la solidaridad, la cooperación, la igualdad, el respeto a las minorías, la tolerancia, la participación activa y democrática del alumnado en la vida escolar de modo que la implicación personal reflexiva y crítica, el diálogo, la negociación y la cooperación sean los soportes reales de una



actividad educativa que encuentra en la reflexión, la crítica constructiva, la investigación y el consenso las principales estrategias para recrear la cultura y crear un *conocimiento en acción* con capacidad para buscar alternativas de forma cooperativa y solidaria a los múltiples problemas planteados por la vida.

Somos conscientes de las dificultades intrínsecas que supone pensar que las instituciones educativas por sí mismas, por lo que tiene de utópico, puedan conseguir una sociedad más justa, solidaria, pluralista, participativa, libre, tolerante,.... *democrática* si su actuación no se inserta dentro de un plan educativo más global que implique a los diferentes estamentos de la sociedad. Sin embargo, pensamos que esto no debe ser un obstáculo insalvable para que la educación pueda desempeñar el papel de vehículo que promueva la democracia en nuestra sociedad sobre todo cuando las instituciones educativas transmiten de una manera explícita e implícita (principalmente de ésta) los valores y costumbres dominantes en la sociedad.

La democracia como tarea inacabada, como proceso dinámico en continua evolución y como forma de relacionarse y comunicarse con los demás caracterizada por su transparencia, apertura, honestidad, posibilidad de opinar y criticar, la libre circulación de la información, la justicia social, la implicación personal y colectiva, el predominio de lo público sobre lo privado, el respeto a las minorías, la tolerancia, la solidaridad; demanda a las instituciones educativas transformarse en unos *foros de recreación cultural* donde las jóvenes generaciones y los demás miembros de la comunidad educativa conquistan los valores democráticos en la acción y actuación democrática. Si la democracia se asienta en la responsabilidad y participación compartida de la ciudadanía y si *los valores y principios democráticos se aprenden viviendo la práctica de la democracia*, es imposible hablar de educación democrática sin que la ciudadanía y el alumnado participen y compartan responsabilidades en la gestión y dinamización de los centros educativos y de los procesos de enseñanza aprendizaje cuando precisamente es en la participación e implicación reflexiva, crítica y responsable donde el ser humano encuentra la posibilidad de coeducarse.

Pensamos que como la cultura de la democracia, y de la participación democrática, no se improvisa ni se aprende en la teoría sino que, como proceso vivo y dinámico, se aprende en la acción; las instituciones deben ofrecer al alumnado la posibilidad de reconstruir y recrear la democracia como concepto y como proceso aunque para ello sea preciso disponer los espacios, los tiempos y los medios pertinentes para que el alumnado participe libre y autónomamente en múltiples experiencias educativas que pongan de manifiesto los vínculos y las responsabilidades sociales de la ciudadanía en las sociedades democráticas. Ofrecer al alumnado la posibilidad de compartir y negociar creencias y valores,

establecer relaciones directas y multilaterales basadas en la cooperación, el respeto y el apoyo mutuo es de vital importancia para (co)educarse en la práctica de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida. Ahora bien, creemos que será imposible ofrecer esta posibilidad si el profesorado no se compromete ética y profesionalmente como modelo y guía de intervención democrática, crítica y reflexiva y si la familia del alumnado no se implica y participa auténticamente en la gestión y dinamización de la vida de los centros educativos para que éstos se transformen en instituciones democráticas de mediación y recreación cultural orientadas a la afirmación de las posibilidades del sujeto y al desarrollo de la ciudadanía.

*COOPERACION EDUCATIVA* con este libro quiere ofrecer algunas claves que permitan atisbar horizontes por los que comenzar a construir entre todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, comunidad y estado) una cultura democrática (para que ésta deje de ser una utopía) basada en la participación e implicación responsable, crítica, solidaria, justa, tolerante, libre de prejuicios e individualismo. El conjunto de artículos que conforman este documento tiene el denominador común de concebir la *democracia*, la *educación* y la *participación* como tres aristas que convergen en el mismo vértice: *La afirmación de las posibilidades del sujeto y el desarrollo de la ciudadanía*.

**Peter McLaren** en su trabajo *La pedagogía crítica en la era del capitalismo global: Un desafío para la izquierda educativa* nos advierte del peligro latente de la postmodernidad para el desarrollo del ser humano por cuanto está configurada para el consumo desaforado y continuo y para la obtención de pingües beneficios. Los ciudadanos, seres individuales y aislados, se desenvuelven en una sociedad hecha a medida de los mercaderes. En este contexto, la escuela y el profesorado necesitan encontrar nuevas estrategias, instrumentos, teorías y prácticas para un desarrollo más justo de las sociedades: nuevos temas y antagonismos para construir una fuerza anti-hegemónica, que lleve a cabo un cambio progresista. La inquietud de McLaren se debe más bien a la dura realidad a la que hemos llegado en una época peligrosa de nuestra historia política, cultural y educativa, una época en la que los resultados y el poder se han convertido en los dos imperativos de la democracia capitalista. En estos tiempos peligrosos, quienes desean ejercer cierto liderazgo en nombre de los valores y las prácticas que consideran importantes, desde el punto de vista ético, no sólo deben hablar, sino hablar bien; y para conseguir el máximo efecto pedagógico, no sólo persuadir, sino persuadir honradamente y fundándose en argumentos sólidos y pruebas de peso

**Félix Angulo** en su trabajo, *Reconsiderar el proyecto de la modernidad en educación*, con pluma ágil e incisiva, nos va desvelando desde el campo teórico, los distintos elementos que conforman la modernidad y la postmodernidad. Se adentra en el campo de la economía política para resituirla como teoría de vida y de organización social. Rechaza el neoliberalismo y defiende el mantenimiento del proyecto moderno de educación.

Por su parte, **R. W. Connell** en *Escuelas, mercados, justicia: La educación en un mundo fracturado* nos advierte de los riesgos que supone la progresiva transformación de la educación en un bien de consumo que lejos de eliminar la jerarquización social aumenta la estratificación social en el interior de las instituciones educativas incrementando las desigualdades entre quienes poseen y no poseen, entre quienes saben y no saben, entre quienes pueden y no pueden. Luchar contra la exclusión implica luchar por la justicia social en la educación, o lo que es lo mismo por la democratización de la escuela pública.

El trabajo de **Janet L. Miller**, *Maestros, investigadores y reforma escolar situada: El tráfico del poder*, ofrece una idea situada de la reforma escolar conceptualizando la reestructuración de las pedagogías, los currículos y las organizaciones escolares como elementos que cambian de finalidad y de forma según los distintos ambientes y circunstancias educativas. Cuando los docentes y los investigadores responden a situaciones diversas, a menudo se guían por los trabajos de reforma (y no sólo los activan), reconfigurando las intenciones, los métodos y los programas. El concepto de la reforma escolar situada trastorna todas las ideas esenciales o generalizadas de los procesos u objetivos de reestructuración de la escuela y dirige la atención hacia la forma de reinterpretar constantemente estos procesos y objetivos en el contexto de las culturas escolares concretas y la de reinterpretarlos los individuos.

*El currículo como práctica de significaciones*, trabajo de **João M. Paraskeva**, analiza como en la actualidad, en el ámbito del currículo, las preocupaciones tradicionales por los objetivos, la puesta en práctica y la evaluación no constituyen conceptos fundamentales. Los grandes conceptos que marcan el campo curricular en la actualidad se relacionan con las ideologías subyacentes al fenómeno educativo como espacio social, sus siempre nuevas complejidades y prioridades sobre el control del poder y del orden social. Así, los debates esenciales en torno a los currículos se encuentran íntimamente relacionados con las transformaciones culturales, políticas, sociales y económicas que han llegado a afectar las sociedades desarrolladas y que imponen una revisión, tanto de la función social destinada a la educación como de las relaciones establecidas entre la escuela y sus agentes implicados, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje: profesores, alumnos, comunidades.

De este modo, cobra sentido hablar del currículo como campo consustanciador de un determinado proyecto de identidad cultural, proyecto que siempre deberá ser resultado de un proceso deliberativo, debidamente contextualizado en un marco más amplio y referido al territorio cultural de cada sociedad. En cuanto campo de construcción del conocimiento, el currículo expresa las intenciones vertidas en una determinada política curricular, que se elabora basándose en conflictos y compromisos, avances y retrocesos, expresión natural de un documento que debe entenderse como texto y como discurso que tiende a una práctica —regulada— de poder.

**Stephen Kemmis**, *Reflexiones en torno al problema de la transición escuela y sociedad*, aborda la cuestión de qué deberían hacer las escuelas para preparar a los jóvenes para la vida adulta para seguir estando a la vanguardia del debate educativo. La sociedad postindustrial ha alterado de forma drástica la situación económica de los jóvenes. Lo que en el pasado se garantizaba, a saber, que una mayor cantidad de tiempo escolarizados aseguraría a los estudiantes un mejor trabajo a su salida, es puesto actualmente en tela de juicio por muchos de ellos. Muchos jóvenes han comenzado a cuestionar la utilidad de la escuela como medio de preparación para poder realizarse en una sociedad compleja; y las escuelas y los profesores se encuentran en la situación poco envidiable de tener que presentar propuestas curriculares que sean capaces de responder al continuo aumento de demandas por parte de aquellos grupos que ven en la escuela la respuesta a los males sociales y económicos de nuestra sociedad. La intención de su trabajo es despejar el terreno conceptual para el debate sobre cómo se deben transformar los *currícula* de las escuelas para enfrentarse al problema de la transición. Puesto que los debates actuales están cargados de posturas retóricas, lo primero que debemos hacer es examinar la retórica de la “transición”. Una vez que se haya trazado el campo conceptual, podrán las escuelas comenzar a elaborar sus *currícula* para la transición.

En el último artículo de este libro, *Educación para una ciudadanía crítica*, **Jesse Goodman** fundándose en el pensamiento de John Dewey y en críticas recientes de la escuela y de la sociedad, defiende la consideración de la educación como vehículo para una democracia crítica. Desde esta perspectiva, se contemplan las escuelas como foros de política cultural que reflejan, median y pueden transformar el orden social en el que están inmersas. El artículo examina la relación entre la educación y la democracia crítica, centrándose en la tensión y el equilibrio dialécticos entre los valores de la individualidad y de la comunidad, presentes en el ideal democrático. Al plasmar esta tensión tal como se manifiesta en las escuelas, el autor Goodman desea contemplar desde un ángulo nuevo la antigua idea de que las escuelas deben contribuir a mantener y reforzar

una forma democrática de vida. En ese proceso, reexaminaré las tentativas precedentes de implantar reformas educativas radicales.

Enero, 2008

### **Referencias bibliográficas**

GOODMAN, J. (2002). *La educación democrática en la escuela*. Morón (Sevilla), Publ. Cooperación Educativa.



# LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA ERA DEL CAPITALISMO GLOBAL: UN DESAFÍO PARA LA IZQUIERDA EDUCATIVA<sup>1</sup>

*Peter McLaren*<sup>2</sup>

Vivimos en la era de la postmodernidad. Una nueva diáspora del consumo y del mercante. Los ciudadanos, seres individuales y aislados, en una sociedad hecha a medida de los mercaderes. La escuela y el profesorado necesitan encontrar nuevas estrategias, instrumentos, teorías y prácticas para un desarrollo más justo de las sociedades: nuevos temas y antagonismos para construir una fuerza antihegemónica, que lleve a cabo un cambio progresista.

Es un honor para mí que me hayan invitado a pronunciar la *Claude Egerston Lecture* y les agradezco a todos el haberme concedido el privilegio de robarles su tiempo y su atención. No obstante, el privilegio se cobra su precio y me provoca una especial inquietud, que sólo en parte se debe al hecho de que yo no sea profesionalmente un especialista en educación comparada ni en educación internacional y, a pesar de todo, me hayan convocado para dirigirme a los máximos especialistas en este campo. Mi inquietud se debe más bien a la dura realidad a la que hemos llegado en una época peligrosa de nuestra historia política, cultural y educativa, una época en la que los resultados y el poder se han convertido en los dos imperativos de la democracia capitalista. En estos tiempos peligrosos, quienes desean ejercer cierto liderazgo en nombre de los valores y las prácticas que consideran importantes, desde el punto de vista ético, no sólo deben hablar, sino hablar bien y para conseguir el máximo efecto pedagógico; no sólo persuadir, sino persuadir honradamente y fundándose en argumentos sólidos y pruebas de peso.

---

(1) Traducción del original inglés a cargo de Pablo Manzano Bernárdez.

(2) University M. California.

El terreno que he decidido atravesar tiene, en efecto, importantes repercusiones, tanto políticas como éticas. Exige andar con mucho cuidado. Confío en que mis pasos no vacilen. Les ruego que consideren mi andadura en un sentido más exploratorio que exegético. A pesar de que algunas declaraciones mías puedan sorprenderles por ser excesivamente dogmáticas, siniestras, injustificadamente agresivas, quizá, o, incluso, apocalípticas, estoy dispuesto a aceptar el riesgo concomitante que ensombrece toda crítica: que no se aprecie su carácter contingente y provisional. Esto significa que debo estar dispuesto a arrastrar los elementos pasajeros de algunas de mis proposiciones, así como su carácter discutible como teoría y su insensibilidad con respecto a las categorizaciones del significado al uso. Pero esta aceptación no es sino afirmar que el acto de la crítica es un esfuerzo exhortatorio e inquietadoramente consciente, que encierra graves riesgos, un acto que exige precaución y sobriedad y lleva consigo cierta inseguridad constitutiva, aunque, al mismo tiempo, requiere una especie de visión nocturna que nos permita vislumbrar nuestro camino a través de los oscuros pasillos de los valores y de los juicios. Aunque una autoconciencia plena y una seguridad incesante en uno mismo pueden contribuir a corregir la incertidumbre de la teoría, también pueden llevar a la inmolación teórica y a la parálisis política. Digo esto porque creo que los requisitos éticos adecuados al acto de la crítica y característicos del mismo —de *“leer la palabra y el mundo”*, como decía Freire — son paradigmáticos con respecto a nuestra forma de desenvolvernos en sentido ético en el animado y descuidado teatro de nuestra vida cotidiana.

Comenzaré revisando algunos problemas en torno a la globalización del capital y las consecuencias de esa globalización para la construcción de la subjetividad y la identidad. A continuación, haré algunos comentarios sobre la obsesión cultural actual con respecto a la corrección política en el ámbito académico, seguidos por una breve exposición sobre el multiculturalismo. En mis comentarios, indicaré cómo puede proporcionar la pedagogía crítica un modo de enmarcar y afrontar los problemas y debates antes mencionados. Vista desde una perspectiva descaradamente occidental, podría pensarse que la identificación de los resultados y el poder como el doble objetivo de la democracia capitalista se ha convertido de forma tan absoluta en parte integrante de nuestro legado histórico que hace inconveniente una reformulación del problema que plantea. Creo, sin embargo, que las circunstancias actuales justifican esa reformulación por una serie de razones, de las que quizá sea la más importante el cambio habido en el capitalismo tardío, que considera que todos los continentes se encaminan hacia una cultura única, unificadora y global (HOLDING, 1993).

Esta postura aclama ominosamente las declaraciones de *Millenium: Winners and losers in the comino World order*, en donde ATTALI (1991, pp. 100-



101) dice: *"En todas partes, los individuos de las regiones privilegiadas del mundo se enrolan en el culto a la salud y la cultura. Las normas de belleza, en otro tiempo tan variadas y diferentes de una sociedad a otra, se mezclan cada vez más en un único ideal homogeneizado... el éxito mundial del régimen de ejercicios de Jane Fonda y de las homilias de Robert Fulghum dan fe del atractivo generalizado de estos ideales... Para participar de sus dones, los ciudadanos del mundo acelerado han de trabajar denodadamente para conseguir y mantener el derecho a su autonomía. Para vivir hasta una edad avanzada y encontrar trabajo con mayor facilidad, el ciudadano-consumidor debe vigilar su salud y cuidar su educación. El progreso en una carrera depende de la adquisición y el mantenimiento de un determinado nivel de educación. La mano de obra sin preparación carece de futuro. Las máquinas son el nuevo proletariado"*.

En relación con esta nota, el comentario de GOLDING (1994) sobre la globalización de la cultura es muy instructivo. Conecta el fenómeno de globalización con los procesos de normalización, establecimiento de rutinas y racionalización. Enlaza también este fenómeno con los siguientes aspectos: la creciente importancia de las ideologías supranacionales, como el capitalismo, el marxismo y el "tercermundismo", en un marco global que da fe del ocaso de la nación; el declive del estado nacional junto con la supervivencia de antagonismos culturales locales en Irlanda del Norte, África y los Balcanes; la sindicación de la experiencia y lo que Holding llama la "mcdonaldización de todo", y la aparición de bloque lingüísticos regionales que reflejan los poderosos "residuos de colonialismo" que impregnan "las estructuras del discurso contemporáneo". Se trata de una cultura sumamente "ligada al pastiche y a la variación superficial", que "comercia con el símbolo hábil y la connotación difusa" y no casa bien con las "experiencias reales de los habitantes no móviles de las diversas culturas nacionales, estratificadas y locales". En realidad, confunde con frecuencia "la apariencia superficial con la realidad material de una experiencia y unas oportunidades vitales drásticamente diferenciadas".

No digo que esta inñeseable uniformidad y esta banalidad funcional sea una consecuencia exclusiva de alguna forma de interés occidental consciente mediado por un plan bien ejecutado para "dignificar" el mundo ni creo que se limite a ser un intento benéfico de introducir una experiencia global común para el progreso de nuestra humanidad colectiva. Los esfuerzos corporativistas para la dominación global nunca pueden absorber por completo las contradicciones culturales. Nunca podemos ceder todo el territorio de las interpolaciones culturales a la lógica del capital, en continua expansión. A este respecto, viene bien que recordemos la importante advertencia de Néstor García Canclini: "Aunque el desarrollo capitalista tiende a absorber y estandarizar las formas de producción material y cultural que lo preceder, la subordinación de las comunidades

*tradicionales no puede ser total, dada la incapacidad del capitalismo industrial para dar trabajo, cultura y asistencia médica a todos y la oposición de los grupos étnicos, que defienden su identidad.”* (citado en ROWE Y SCHELLING, 1991, p.73).

No cabe duda de que gran parte del debate que rodea la globalización del capital tiene que ver con los peligrosos cambios de la economía mundial. Los cambios de la política económica y social que han tenido lugar en el mundo occidental con el ascenso de la llamada “*nueva derecha*” se fundan en la fe subyacente en muchos principios del liberalismo económico clásico, entre los que se encuentran los siguientes: el compromiso de las administraciones de Thatcher y Reagan y de organismos mundiales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, con formas de monetarismo y de economía de oferta; los movimientos de los gobiernos occidentales hacia el racionalismo económico y la reforma estructural basada en la idea de la autolimitación del gobierno y en nuevas estrategias de acumulación de capital; el crecimiento del neoliberalismo, que representa una renovación del egoísmo en la conducta económica, social y política, en general, y evoca la figura del *homo economicus*, el principal artículo de fe del liberalismo clásico (PETERS, 1995).

En su clásico libro: *The condition of postmodernity*, HARVEY (1989, p. 171) dice: “*En la actualidad, los usos empresariales no sólo caracterizan la acción empresarial, sino a ámbitos de la vida tan diversos como el gobierno urbano, el crecimiento de la población del sector informal, la organización del Mercado de trabajo, la investigación y el desarrollo e, incluso, ha llegado hasta los últimos rincones de la vida académica, literaria y artística*”.

En la introducción del libro dirigido por MASSUMI (1993, p.19): *The politics of everyday fear*, éste escribe que “*la relación capitalista ha expandido su influencia a todas las coordenadas del espacio-tiempo sociogeográfico*”. MASSUMI (p.18) se extiende así sobre esta idea: “*La relación capitalista ha colonizado todo el espacio geográfico y social. Éste se ha convertido en un espacio ilimitado, en otras palabras, un espacio coextensivo con su interior y exterior. Se ha convertido en un campo de inmanencia (o exterioridad). No se ha “interiorizado”, en el sentido de una integración; se ha desplazado e intensificado, acogiendo formas mutuamente exclusivas en una incómoda coexistencia. El “tercer mundo” se encuentra con “el primer mundo” en el sur del Bronx. El futuro se encuentra con el pasado en un reloj Timex. No se alcanza ninguna síntesis dialéctica. Después de todo, el capitalismo no ha interiorizado ni superado de ninguna manera sus dos límites catastróficos: la revolución social y el colapso en los infiernos del exceso de producción*”.

Enfatizando aún más esta cuestión, PETERS (1995, p. 13) cita el ejemplo

de la teoría de la *"elección pública"* procedente de la *Virginia State University*: *"[La idea del egoísmo se amplía hasta adquirir] la categoría de paradigma para comprender la política (la política como intercambio) y una rejuvenecida teoría del "capitalismo humano", que hace más hincapié en la inversión privada e individual que en la pública, modifica la educación en consonancia con ella, considerándola como una estrategia importante para reforzar la flexibilidad laboral y, en consecuencia, para mejorar la competitividad global de la economía. En esta perspectiva, los individuos son maximizadores racionales de la utilidad y se acepta que la búsqueda del interés egoísta en el Mercado dará unos resultados social y económicamente deseables"*.

Por supuesto, Peters describe la lógica clásica del neoliberalismo, que considera que la intervención económica y social del estado de bienestar –incluyendo el salario mínimo garantizado, la pensión de jubilación y el crecimiento exponencial de los sectores de salud y educación– lleva directamente a la disminución del nivel de eficacia del estado y a la recesión económica. En este caso, los conservadores abandonan el modelo democrático social de educación, como derecho universal, y efectúan una refundición y redefinición ideológicas de la educación *"como sector fundamental de la economía y una de las principales empresas de la futura economía postindustrial"*. En otras palabras, las universidades y escuelas se convierten progresivamente en *"mecanismos proveedores diseñados para satisfacer las necesidades de un Mercado mundial cada vez más competitivo"* (SHOLLE y DENSKI, 1995). Este problema se extiende, en parte, hasta el nuevo papel del estado, un papel criticado agudamente, entre otros, por HARVEY (1989, p.170): *"El estado se encuentra ahora en una posición mucho más problemática. Se le pide que regule las actividades del capital empresarial en beneficio de los intereses nacionales, al tiempo que se le obliga, también en beneficio de los intereses nacionales, a crear un "buen clima de negocio" que atraiga el capital financiero transnacional y global e impida (por medios distintos del control de cambios) que el capital huya hacia pastizales más verdes y más rentables"*.

Grandes sectores de la producción industrial se han exportado al tercer mundo para crear un Mercado de bienes no perecederos para la clase media. Al mismo tiempo, las economías del centro han dejado de interesarse por los bienes no perecederos y centrado su atención en la información independiente de los sindicatos y en los servicios de comunicación. Han aumentado los trabajos a tiempo parcial y desprotegidos, sobre todo para la nueva subclase urbana de raza no blanca, que ha transformado el centro del primer mundo en el tercero (MASSUMI, 1993). La relación entre la mano de obra y el capital es ahora más fluida, lo que permite despedir, formar de nuevo y transferir a los empleados; la sustitución de productos está más relacionada con el efecto de satisfacción y e:

valor de la imagen que con el valor de uso. Los consumidores compran imágenes y servicios, de modo más bien ritual y a diario: *“los bienes de consumo no perecederos ya no representan nada, sino la promesa, continuamente diferida de disfrute”* (p. 16).

La transformación de la estructura del mercado de trabajo y de la organización industrial, la resurrección de las confiterías en lugares como Nueva York, Los Ángeles, París y Londres, las nuevas redes de subcontratación y de servicios externos a la empresa, las quiebras, los cierres de fábricas, la desindustrialización, la organización más rígida del capitalismo y la centralización implosiva conseguida mediante el análisis instantáneo de datos, la transformación del saber en el bien de consumo más valioso, la capacidad de respuesta instantánea a los cambios de las tasas de cambio, las modas y gustos y los movimientos de la competencia, la sustitución del valor utilitario por el valor de la imagen, la formación de conglomerados financieros, y de poderosos agentes intermediarios globales y la proliferación y descentralización de las actividades y flujos financieros gracias a la formación de nuevos instrumentos y mercados financieros han influido en la naturaleza y composición de la clase trabajadora global. Dice HARVEY (1989, p. 192): *“Se han hecho muy difíciles de mantener la sindicación y la “política de izquierda” tradicional ante, por ejemplo, los sistemas patriarcales (familiares) de producción característicos del sudoeste asiático o de los grupos inmigrantes a Los Ángeles, Nueva York y Londres. De modo parecido, las relaciones de género se han complicado mucho más, al mismo tiempo que se ha extendido mucho más el recurso a la mano de obra femenina. Por eso mismo, ha aumentado la base social de las ideologías de lo empresarial, el paternalismo y lo privado.*

Según HALL y JACQUES (1990, p. 17), vivimos en una época de *“tiempos nuevos”*: *“el capital sigue aún profundamente atrincherado, en realidad, globalmente, mas que nunca. Y las antiguas desigualdades con él relacionadas siguen vigentes, definiendo las experiencias vitales y limitando las esperanzas y aspiraciones de grupos y clases de personas enteros, así como de comunidades completas. Simultáneamente, los nuevos tiempos están produciendo nuevas divisiones sociales, nuevas formas de desigualdad y de incapacitación que encubren las antiguas. Lo que ha dado en llamarse... ‘la sociedad de dos tercios y un tercio’ parece ser un nuevo modelo, casi tan característico de los ‘nuevos tiempos’ como la especialización flexible y la diferenciación social. ¿Esa desigualdad es endémica de los nuevos tiempos o sólo un escenario posible? Sea como sea, es evidente que las posibilidades de desigualdad en una sociedad más variada y heterogénea son mayores, no menores”.*

Nos enfrentamos aquí con el movimiento hacia el hiperindustrialismo, la "línea de montaje global" y la división internacional del trabajo, el desarrollo irregular que provoca la destrucción de la vida típica de la aldea y la creación de suburbios urbanos en Asia y las peligrosas consecuencias que esperan a escala global a las víctimas de los bloques económicos del nuevo orden mundial, en especial de los estados líderes: Estados Unidos, Japón y Alemania. El desarrollo de nuevos mercados ha predominado sobre los derechos de los trabajadores. Según un comentario reciente de *Los Ángeles Times*, para los jóvenes de la antigua Unión Soviética, la televisión musical (MTV) está reemplazando al marxismo. Refiriéndose a la popularidad de la música rap norteamericana entre la nueva generación juvenil rusa, KONOVE (1994, p. 1) dice: *"Estos rusos llevan en la cabeza gorras de béisbol norteamericanas, en vez de los anticuados gorros de piel. La fuerza que guía su vida ya no es el marxismo, sino la MTV, y prefieren el ritmo frenético de la música rap a los delicados acordes de Tchaikovsky. Es la generación del baile contorsionista al estilo ruso"*.

En la valoración triunfalista que hace Konove de las características reductoras de la cultura del baile contorsionista está implícita la repugnante idea de que la confusión que reina en Rusia tras el colapso del comunismo se justifica, hasta cierto punto, por la invasión norteamericana de la cultura popular. No estoy muy seguro de lo que duren las gorras de béisbol en los inviernos rusos ni de lo bien que puedan proteger las cabezas rusas, aunque la juventud de todas las culturas siempre ha cambiado la comodidad por el estilo. En el informe de Konove no aparece ninguna consideración seria de la posibilidad de que los problemas de la antigua Unión Soviética puedan explicarse parcialmente porque nunca se utilizó con rigor la teoría marxista para oponerse a las prácticas políticas soviéticas. Si hubiese habido más jóvenes que tomaran en serio a Marx, hubieran podido presentar una crítica más continuada y vigorosa de las prácticas económicas soviéticas.

Unos comentarios recientes de HARAWAY (1994) ponen en evidencia las ominosas dimensiones del momento presente en los Estados Unidos: *"Tenemos que enfrentarnos a una vasta cultura pública que carece de cualquier forma de entendimiento imaginativo de lo que ocurre en el mundo. Carecemos colectivamente de una especie de narración global de una familia de narraciones. En realidad, no tenemos ninguna descripción de lo que ocurre local ni globalmente. La gente puede alargar diversas historias, pero, en realidad, no tenemos unas historias de familia compartidas. Tenemos que aprender colectivamente a habitar historias nuevas"* citado en GORDON, 1994, p. 250).

El poder capitalista se unifica globalmente a través de la política del miedo. Como señala MASSUMI (1993, p. 23): *"el poder capitalista se actualiza*

*a sí mismo en un espacio de temor, básicamente inhabitable... en el que, sin embargo, habita un cuerpo determinado... [Los motivos concretos de este temor] varían según las distinciones, socialmente valoradas, que le aplican los mecanismos de poder implantados en el campo social".*

Estamos entrando en una era en la que el trabajo no es intercambiable: partes que pueden hacerse a medida e individualizadas como especialización en la tarea. Esto tiene un profundo efecto en el desempleo a causa de los requisitos técnicos propios de cada trabajo y de la tasa de cambio de esos requisitos técnicos (TOFFLER, 1994). El componente de valor añadido de un producto solía ser el trabajo manual que suponía su elaboración, en los días en que el taylorismo estaba de moda y el antiguo "estilo de gestión fabril de la segunda oleada" estaba vigente en las "industrias de chimenea y mono azul". Ahora, el bien más valioso es la información y la capacidad de manipularla.

Es probable que la respuesta consista en enseñar a los alumnos de las escuelas a "metacomunicarse" y a que aprendan "metadestreza" que les permitan adaptarse al cambiante mundo tecnológico. Sin embargo, por desgracia, se presta poca atención a la idea de obligar a adquirir las metadestreza o la metacomunicación con el fin de crear un orden social más justo y equitativo en el que el capitalismo quede sujeto a la crítica con fundamento moral y político. En un país como Estados Unidos, en el que 20 grupos periodísticos (como Gannett, Knight-Ridder, la New York Times C.O.) controlan más de la mitad de las ventas diarias de periódicos y en el que el 98 % de todos los periódicos representa el único diario de la ciudad, ¿cómo puede suponer alguna diferencia el aprendizaje de esas metadestreza? (PERDUE, 1993). No cabe duda de que puede afirmarse que parte de la información que no se recomienda examinar críticamente tiene que ver con una motivada amnesia del *United States Department of Education* con respecto a que los alumnos puedan adquirir una idea más global e integrada del modo en que el capitalismo se relaciona con problemas básicos como la salud, la dignidad y la calidad de vida.

Quizá no estemos tan lejos del momento en que tengamos que enfrentarnos con los aspectos de la vida social que presentan novelas y películas de estilo *ciberpunk*, como *Bladerunner*. Esas obras de ficción describen un Nuevo orden mundial, basado en un capitalismo sin restricciones, sin ningún imperativo ético independiente de la lógica del interés egoísta. Es un mundo en el que la mente y la máquina interactúan e implosionan. A través de unas normas de ínfima categoría, fundadas en la codicia, la avaricia y la violencia, se subvierte la totalidad del concepto del ser humano. Vivimos en un mundo regido por *gangsters* de alta tecnología, ingenieros genéticos y delincuentes empresariales.

ANDERSON (1992) pinta una visión deprimente, si no terrorífica, del capitalismo global, sosteniendo que el capitalismo nunca puede lograr el éxito a escala global. En realidad, se basa en la subyugación de la mayoría por unos pocos: *"El estilo de vida que disfruta la mayoría de los ciudadanos de las naciones capitalistas ricas de nuestros días... depende de su restricción a una minoría. Si todas las personas de la tierra poseyeran el mismo número de frigoríficos y de automóviles que tienen las de Norteamérica y Europa occidental, el planeta sería inhabitable. En la ecología global del capital de hoy día, el mantenimiento de los privilegios de unos pocos exige la miseria de muchos. En la actualidad, menos de un cuarto de la población mundial se apropia del 85% de la renta mundial y la distancia entre los que poseen las zonas avanzadas y los que tienen las deprimidas ha aumentado durante el pasado medio siglo"* (pp. 352-353).

• Es justo decir que la izquierda ha luchado siempre contra las situaciones de explotación, tanto locales como globales, pero parece que las condiciones del momento presente imprimen una especial urgencia a esa lucha en lo que atañe a los educadores de los Estados Unidos. Planteemos de otro modo ese problema, utilizando un tema muy conocido para la mayoría de nosotros, un tema que ha ocupado maliciosamente gran parte de las ondas durante el pasado año, más o menos, el tema de *"la corrección política"*. Me parece que la derecha ha ganado un pulso importante a la izquierda, aprovechando algunos errores acumulados por los izquierdistas durante las dos últimas décadas en nombre de la liberación y la justicia social. Con capa de víctima herida, los críticos de la corrección política se movilizan contra lo que consideran una censura intelectual de la izquierda que, según ellos, impide la libertad de palabra cuando trata de proclamar ideas progresistas sobre la raza, la clase social y el género y de establecer los límites de la palabra y la conducta admisibles en los campus universitarios. Veamos con atención la fogosa diatriba contra la corrección política del presidente de la *Boston University*, JOHN SILBER, en su informe de 1993 a los administradores de la universidad. Proclamando que *"esta universidad ha seguido dedicándose sin excusas a la búsqueda de la verdad y oponiéndose con todas sus fuerzas a la corrección política"*, afirma: *"Nos hemos opuesto al capricho de criticar los estudios de derecho... En el departamento de inglés y en los de literatura no hemos permitido que se introduzcan a los estructuralistas ni a los deconstruccionistas. Hemos rehusado introducir la terapia de danza... nos hemos opuesto a la historia revisionista... En el departamento de filosofía, nos hemos opuesto a la Escuela de la Teoría Crítica de Frankfurt... Nos hemos opuesto a los dogmas oficiales del feminismo radical. Hemos hecho lo mismo en relación con la liberación de homosexuales y lesbianas y con la liberación animal... Nos hemos opuesto a la moda del afrocentrismo. No hemos caído en la trampa de los multiculturalistas"* (citado en RANKIN, 1994, p. 70).



Silber estaría como en su casa en las salas de la *Orange County-based Traditional Values Coalition* que, no hace mucho, presionó a los funcionarios de educación del estado de California para que eliminasen dos relatos de la ganadora del premio Pulitzer, Alice Walker, de un test administrado en 1994 en todo el estado para evaluar la comprensión lectora y su redacción de miles de alumnos de décimo grado. El relato *"Rosefily"* fue eliminado por considerarse antirreligioso, dado que refiere los pensamientos de una cristiana respecto a contraer matrimonio con un musulmán. *"Am I blue"* fue eliminado porque lo condenaban como *"contrario a comer carne"*. En el cuento, una mujer escupe un trozo de carne que está comiendo tras reflexionar en la soledad de un caballo al que habrían dejado en soledad.

Aunque pueda decirse que estas calumnias dirigidas contra los educadores y artistas progresistas son relativamente aisladas, a mi modo de ver, recogen, no obstante, la amnesia social e histórica de la nueva derecha en nuestra acelerada cultura. Resultan oralmente descorazonador e intelectualmente desalentador contemplar hasta qué peligroso punto no consiguen reconocer los conservadores su propio terrorismo ideológico en sus viles ataques a la corrección política. Por ejemplo, me resulta incómodamente paradójico que las campañas a favor de las leyes sobre el uso exclusivo del inglés (apoyadas por conservadores que van desde Rush Limbaugh hasta Whoopie Goldberg) se desarrollan en estados *"en los que las instituciones públicas ya desarrollan sus actividades exclusivamente en inglés"* (FRANKENBERG, 1993, p.232). En algunos casos, sus objeciones a la corrección política izquierdista no pasan del sentimiento de la terrible incomodidad del desacuerdo. En sus, a veces, admirables intentos de defensa de la libertad de palabra, se limitan a proteger sus propios planes ideológicos. Como pregunta RANKIN (1994, p.71): ¿hasta qué punto llegan los conservadores *"a defender aquello a lo que se oponen, como el asesoramiento relativo al aborto en clínicas de planificación familiar financiadas con fondos federales o los libros que los fundamentalistas religiosos piden que se retiren de las bibliotecas?"* RANKIN (1994, pp.71-72) afirma, con razón, a mi modo de ver: *"El ataque a la corrección política se comprende mejor como una cruzada de la comunidad blanca contra la acción afirmativa y las ideas relacionadas con el 'multiculturalismo'. Estas ideas del 'postmodernismo' nos enseñan que la experiencia de las personas oprimidas es la clave para comprender la historia, que el saber es una construcción social y no un espejo de la realidad y que nuestras premisas intelectuales están informadas por la raza y la clase social, con palabras de Catherine Mackinnon, 'marcadas hasta el fondo por el género'... El ataque a la corrección política recuerda el ataque a la 'reconstrucción', cuando la mayoría de los norteamericanos blancos –no sólo confederados impenitentes, sino también liberales del norte – se cansó de las agotadoras operaciones del*

*progreso racial y pasó a deshacer los 'privilegios especiales' de los esclavos recién liberados. Los agresivos esfuerzos del gobierno, consciente del problema racial, para mejorar la vida de los ciudadanos negros quedaron condenados a convertirse en lucrativos subsidios estatales que penalizaban a los blancos inocentes y enseñaban costumbres indolentes a los negros".*

Rankin critica a los llamados cruzados "ciegos con respecto al color" que sostienen que la acción afirmativa, el multiculturalismo y la diversidad están empeorando las cosas para las personas de color. Dice RANKIN (1994, p.72): "[Esa visión] hace más fácil pensar que Norteamérica era completamente virtuosa y ciega al color hasta que los liberales inventaron la 'discriminación inversa'. Pero el racismo es el pecado original de nuestro país y la alternativa al reconocimiento intercultural es un lento descenso al localismo racial. La negación del papel central que la raza ha desempeñado en Norteamérica durante cinco siglos sólo conseguirá acelerar ese descenso. En los intentos conservadores de oscurecer el significado de la raza en nuestra historia, la retórica de la 'corrección política' funciona por arte de magia".

Rankin señala diversos aspectos importantes con los que estoy fundamentalmente de acuerdo, en especial con su crítica de las denuncias espasmódicas que la nueva derecha hace contra el multiculturalismo. Sin embargo, él no presenta los aspectos negativos de la corrección política, con su énfasis en su propia rectitud lingüística y pureza moral.

Aunque "la izquierda ideológica siempre ha sido débil en Norteamérica" (GOLDFARB, 1991, p.83), esto no significa que en los campus universitarios no exista un autoritarismo izquierdista. Por supuesto que lo hay. Es posible descubrirlo y hay que combatirlo. Sin embargo, creo que, en las condiciones de poder ideológico que predominan, es mucho más fácil que la derecha se aproveche de las omisiones y descuidos de la izquierda que la izquierda haga lo mismo con respecto al discurso de la derecha. La izquierda tiene que preocuparse siempre porque su teoría sea irreprochable, porque la derecha capitalizará el más ligero exceso u omisión. El otro bando tiene tanto armamento, en el plano de los recursos y canales públicos de comunicación, que puede volver mil veces contra la izquierda las debilidades que ésta muestre. No quiero que mi crítica del asalto conservador contra la corrección política oscurezca el hecho de que la izquierda ha sido, hasta cierto punto, culpable de los mismos pecados que la derecha contra el debate y la deliberación racional sobre los objetivos y fines sociales.

## **El yo lleno y el declive de la historia**

Hoy día, no es raro asistir al espectáculo de unos estudiantes que se co-gestionan con sólo pensar en esos cursos de educación, excesivamente teóri-

cos, que emplean un desconcertante conjunto de términos, hábilmente robados del léxico de la vanguardia académica, que a algunos puede parecerles la sobredosis de postmodernismo, postestructuralismo, postmarxismo y postfeminismo que caracteriza la reciente ruptura producida en el ámbito académico de los Estados Unidos. Cuando la teoría social postmoderna se convierte en una pujante industria editorial académica, que llega a parecerse a una cadena de restaurantes de comida rápida de sandeces discursivas, las sospechas de los estudiantes parecen cada vez más fundadas. Del mismo modo, los profesores cómodamente establecidos a lo largo de 20 años, durante los que han conseguido sustanciosas ayudas a la investigación para sus estudios empíricos y que han enseñado cómodamente 'el canon' y la metafísica ilustrada de la verdad objetiva bajo el paraguas del imperio modernista, quizá estén alarmados ante las trayectorias transdisciplinarias abrazadas por sus colegas más jóvenes y aventurándose en el plano teórico, que se han pasado al otro lado de la línea, donde están apostados los críticos, donde pueden exponer las prácticas convencionales de investigación a las discutibles contingencias y categorías que las constituyen, donde el saber y la historia de su producción ya no pueden considerarse ideológicamente desinteresados y donde las prácticas de investigación pueden convertirse en compañeras de viaje de las preocupaciones políticas y éticas por la "vía del discurso".

La legítima búsqueda académica de la verdad ha ido más allá de la búsqueda de ese gran fondo del saber que los antropólogos nos han descifrado en lugares exóticos y colocados en museos metropolitanos occidentales y en los salones de la burguesía. A la luz de la defunción de la gran teoría, los críticos lanzan nuevas concepciones de la empresa educativa como apropiación selectiva de discursos. Como señala FOUCAULT (1972, p. 272): *"la educación puede ser... el instrumento mediante el que cada individuo, en una sociedad como la nuestra, acceda a algún tipo de discurso. Pero nosotros sabemos que, en su distribución, en lo que permite e impide, sigue las trilladas líneas de batalla del conflicto social. Todo sistema educativo es un medio político para mantener o modificar la apropiación del discurso, con el saber y los poderes que ello lleva consigo"*.

Es una lástima que muchos estudiantes blancos estén adoptando una postura defensiva militante en sus protestas contra lo que consideran una "paliza contra el hombre blanco" de la pedagogía crítica y el multiculturalismo crítico. E incluso, uno se da cuenta de que, entre esos estudiantes, que no podemos considerar reaccionarios, todavía existe una cierta ansiedad e inseguridad engendrada por la aparición en la universidad de pedagogías que toman en serio los problemas de la raza, la clase social, el género y la sexualidad y sitúan estas cuestiones en el marco de la praxis de la justicia social. PRATT (1990, p. 10) es-

cribe: *"Incluso entre las muchas personas dispuestas al cambio, parecen oírse voces que preguntan: "Si abandono la supremacía blanca, ¿quién soy yo?; ¿sigo siendo norteamericano?; ¿sigo siendo blanco. Si abandono la homofobia, ¿quién soy?; ¿soy como un homosexual? Si abandono la misoginia, ¿sigo siendo un hombre?, ¿soy una mujer?, ¿soy un norteamericano? Si aprendo español, ¿me hago mejicano? ¿Qué me une a estos homosexuales, a estas feministas, a estos salvadoreños, a estos vietnamitas, a estos navajos, a estas gentes blanca?"*

Los conservadores ideológicos, que promueven una amnesia motivada en relación con la historia de las relaciones de razas y de géneros dentro de la historia de los Estados Unidos, han contribuido a la forzada separación de los grupos marginados y oprimidos del capital cultural necesario para alcanzar el éxito en el régimen de verdad de la cultura blanca. No hace mucho, MORRISON (1992, p. 10) condenaba lo que considera escasez de material crítico sobre la raza en la literatura y la construcción de la "blancura" literaria. En ese contexto, imponer la "invisibilidad" de la raza *"mediante el silencio es permitir al cuerpo negro la participación descubierta en el cuerpo cultural dominante"*. Según MORRISON (1992, p.44), la identidad norteamericana, tal como la han ido construyendo los discursos de la historia literaria, se ha configurado y hecho posible *"por la conciencia y la utilización complejas de un africanismo establecido. Este africanismo, exhibido como tosquedad y salvajismo, proporcionó la base de la escena y el terreno para la elaboración de la identidad norteamericana quintaesencial"*. Con otras palabras, la base de la escena es lo que WEST (1990, p. 107) llama: *"mirada normativa blanca"*.

Una de las perversiones subrepticias de la democracia ha sido la forma de invitar a los ciudadanos a vaciarse de toda identidad racial o étnica, de manera que, presumiblemente, permaneciesen desnudos ante la ley. En efecto, se invita a los ciudadanos a convertirse en poco más que consurridores desencarnados. Como señala COPJEC (1990, p. 30): *"La democracia es el cuantificador universal por el que Norteamérica –la "olla de fusión", la nación de los inmigrantes"– se constituye como nación. Si puede decirse que todos nuestros ciudadanos son norteamericanos, no se debe a que compartamos alguna característica positiva, sino a que a todos se nos ha dado el derecho a sembrar estas características, a presentarnos desencarnados ante la ley. Me despojo de mi identidad positiva, luego soy un ciudadano. Ésta es la lógica peculiar de la democracia"*.

La democracia, mediante la construcción de identidades vacías, formales, crea la ilusión de la identidad, mientras, al mismo tiempo, borra las diferencias. En consecuencia, la democracia crea lo que LLOYD (1991) llama *"sujeto sin*

*propiedades" que regula el principio de identidad en virtud de su misma indiferencia. LLOYD (1991, p. 70) señala que la dominación del sujeto blanco universalizado "se autojustifica en la práctica, dada la capacidad de estar presente en todas partes se convierte en manifestación histórica de la gradual aproximación del hombre blanco a la universalidad que representa en todas partes". ANDERSON (1992, p. 356) indica: "En realidad, la democracia está más extendida que nunca. Pero también es más frágil, pues cuanto más universal se hace, menos significado activo contiene. Los Estados Unidos son un caso paradigmático: una sociedad en la que vota menos de la mitad de los ciudadanos, se reelige el 90% de los congresistas y el precio del poder vale millones".*

Como, igual que otros, he dicho en otros lugares y en numerosas ocasiones, la escuela tiene que cuestionar críticamente el concepto de "blancura", porque, con excesiva frecuencia, se considera inmune a su categorización como carácter étnico y, en consecuencia, su misma invisibilidad le permite funcionar, prácticamente sin verificación alguna, como norma legitimadora con respecto a la cual se juzgan los valores democráticos y los constructor culturales. Según FRANKENBERG (1993, p. 232), esto provoca una preocupante paradoja: *"En esta época de la historia de los Estados Unidos, la "blancura", como identidad marcada, se articula explícitamente sobre todo en relación con el "orgullo blanco" de la extrema derecha. En cierto sentido, esto produce un atasco discursivo con respecto a los pequeños subgrupos de mujeres y hombres blancos preocupados por participar en los trabajos antirracistas: si la "blancura" se vacía de cualquier contenido que no se asocie con el racismo o el capitalismo, los blancos progresistas se quedan sin genealogía. En parte, esto es otro efecto de la clasificación racista que señala o "marca" la raza de las personas no blancas, pero no a los blancos".*

Tenemos que recordar que la "blancura" se enmascara como una categoría trascendental, basada en su invisibilidad y en su supuesta vacuidad en cuanto significante. Tenemos que verla en relación con el modo en que se constituye con la raza, el género y demás características. Hemos de tener presente también que las prácticas culturales blancas son contingentes, producidas en el marco de la historia y potencialmente transformables mediante la acción individual y colectiva (FRANKENBERG, 1993, p. 233). Frankenberg sostiene que el proyecto de hacer visible y romper los vínculos de la cultura blanca con la dominación es más urgente en este momento concreto de la historia que el descubrimiento de los atributos relativos a los aspectos buenos de la herencia cultural blanca. FRANKENBERG (1993, pp. 233-234), advierte: *"La consideración de la blancura y de las personas blancas como "no culturales" o "aculturales"... supone continuar contemplando las prácticas dominantes dentro de un marco dualista, de manera que esas prácticas sin un origen identificable en un*

*grupo "cerrado" pudieran considerarse de diversas formas como normativas, correctas, modernas o universales y no como (a mi modo de ver, de manera más acertada) locales y especificables, aunque dominantes".*

Aunque ninguna cultura es dominante en todos los sentidos ni en todo momento, siempre pueden descubrirse las jerarquías dependientes metaestables. Los significados culturales se organizan, orientan, enmarcan y señalan en beneficio de la cultura blanca. La blancura opera como un sistema abierto que explota todo lo que defina como medio ambiente propio. Los conflictos entre la cultura blanca y otras culturas no deben entenderse como relaciones de oposición en bruto, sino como relaciones vividas entre niveles en el marco de unas jerarquías de poder estructuradas diferencialmente. Esto suscita una cuestión importante: ¿Cuál es la relación entre la forma de codificación de nuestra memoria social y la organización de diversos tipos de valores, como el valor utilitario, el valor añadido y el valor de cambio en el marco de los mudables intereses políticos y pedagógicos que se generan en la economía global?

### **Identidades circunstanciales y política de acción**

El éxtasis de la dislocación, el trastorno y el desplazamiento del sujeto que trae consigo la llamada "*condición postmoderna*" se traduce en una visión de la identidad desobjetivada, en la que se priva al agente seguro y autónomo de la modernidad –*el sujeto autoconstitutivo del individuo unitario y racional*" (THIBAUT, 1991, p. 236)– de sus antiguos puntos originarios de anclaje y se lo sitúa en perpetua composición. El sujeto de la modernidad, heroico y hecho a sí mismo, se sustituye por un sujeto móvil y desplazado, configurado por las cambiantes combinaciones de discursos y por un conjunto heterogéneo de significantes –por palimpsestos incandescentes y líneas de discurso enfrentadas–. Los "yoes", antes discretos y hechos a sí mismos, han dado paso a la producción de "*terminales*" o "*generadores*" de subjetividad en los que pueden enchufarse los "otros", dependiendo de la motivación que cada uno tenga para participar en unos u otros sistemas de significado. Este modelo del yo se configura de acuerdo con la catedral del capitalismo, ese santuario del consumo en que se produce una extraña convergencia de nuestras identidades fragmentarias en la estructura significativa de la cultura de la diversión global que conocemos como el centro comercial. El yo del centro comercial (el yo como efecto retórico del valor de la imagen) se ha convertido en el modelo quintaesencial de la pavorosa identidad de la cultura contemporánea. Relacionado de modo más concreto con la cultura de la enseñanza, la desordenada insistencia en el individualismo, en el éxito en el mercado y en la política de consumo ha terminado convirtiendo las aulas en asilos de obsesionados, en los que el valor de la imagen pasa por encima del valor utilitario y del valor de cambio, en cuanto objeto de tal obsesión.

El aspecto importante que quiero destacar aquí es que nuestras identidades dependen de un doble modelo, es decir, las identidades suponen organizaciones prediscursivas (materiales) y discursivas (semióticas) y siempre están relacionadas con las prácticas materiales sociales de la formación social más general. En consecuencia, los críticos consideran las identidades como una forma de trabajo productivo en la que se elaboran, contextualizan y recontextualizan a partir de los dobles modelos intertextuales específicos de las relaciones de significado y sus usos. Por supuesto, esos usos dependen del contexto en situaciones sociales e históricas determinadas. Si las identidades que se construyen en las condiciones de las culturas postmodernas se consideran creadas discursivamente a partir de formas de relación (y no al revés), los críticos pueden preguntar: ¿Por qué prefieren los individuos unas formas de relación a otras? ¿Qué explica la metaestabilidad del sistema semiótico social en el que se construyen las identidades individuales? Un reencuadre crítico de la identidad alude a la cuestión de lo que GERGEN (1991, pp. 73-74) llama "*multifrenia*" o saturación social del yo, que se asocia con la "*escisión del individuo en múltiples versiones de sí mismo*". Dice GERGEN (1991, p.242): "*Si, por definición, los individuos son elementos dentro de relaciones, no pueden permanecer aparte del mundo social ni éste puede empujarlos ni tirar de ellos, del mismo modo que los movimientos de una ola no pueden separarse del océano ni éste determinarlos. La sensación de amenaza del grupo opresor no se convierten el caso de "yo contra el grupo", sino en el conflicto entre una forma de relación y otra*".

Si lo que dice Gergen tiene algún significado para nuestra comprensión de lo que sucede a las identidades de nuestros alumnos y a las nuestras, tenemos que preguntarnos, como educadores, ¿qué formas de relación buscamos? ¿Qué pautas de inteligibilidad, relaciones de interdependencia y redes de significado en las que nos encontramos inmersos -nuestras "*políticas de situación, y epistemologías del punto de vista*" colectivas- configurarán nuestras estrategias para renegociar los sistemas de significados que nos parezcan más productivos y éticamente relevantes? ¿Qué formas de reencuadre, renegociación o metaanálisis nos ayudarán a establecer alianzas estratégicas con otras comunidades simbólicas de todo el mundo?

El sujeto móvil, que existe ahora en el ciberespacio, exige un replanteamiento completo del significado de la ética global. Por supuesto, la realidad virtual tiene dimensiones micro, macro y geopolíticas. Nos ponemos unas gafas y participamos en la guerra contra Irak en el ciberespacio, a través de una imagería técnica que permite a los seres humanos salirse del escenario. Mediante los números 900 y de las redes de ordenadores, podemos seguir, con ayuda de la fibra óptica, el impulso del deseo virtual, participando en el cibersexo. Según MORTON (1995): "*Por tanto, parece que la realidad virtual facilita otro tipo de re-*



*versibilidad (post) moderna: para la estimulación sexual, lleva a los cuerpos a lugares en los que no están en realidad; en la actividad bélica, saca a los cuerpos (culpables) de los lugares en los que están realmente... La realidad virtual sitúa tanto a los pilotos de bombarderos como a los usuarios del cibersexo en un espacio ahistórico presuntamente desconectado de la realidad, de manera que los sujetos que habitan en ese espacio se encuentran más allá de la responsabilidad social".*

### **Una práctica pedagógica desequilibrada**

Con el fin de adoptar una postura contra la injusticia, los educadores necesitamos una metanarrativa que unifique sin dominar, la metanarrativa de los derechos y la libertad (MURPHY, 1991). Nada tiene que ver esto con la construcción de narraciones maestras de identidad con nombre y apellidos de su autor, sino con la reconstrucción de elementos contingentes de nuestras identidades. CONNOLLY (1991, p. 176) establece una distinción entre los elementos contingentes de la identidad que pueden reconstruirse y las contingencias marcadas o atrincheradas, que se resisten más a la reconstrucción. Creo que conviene recordar esta distinción: *"Algunos elementos contingentes que pertenecen a su propia identidad se prestan a la reconstrucción y otros se oponen a ella con fuerza, aunque usted quiera transformarlos y disponga de apoyo cultural para hacerlo. Denominaremos "contingencias marcadas o atrincheradas" a éstas, enfatizando su carácter de formaciones contingentes y, al mismo tiempo, resistentes a las modificaciones, una vez consolidadas. Una contingencia marcada es una formación que se ha hecho instintiva, aunque no sea reducible al instinto, en el sentido de impulso biológico. En realidad, el término "contingencia", tal como se utiliza aquí, se refiere siempre a algo que puede cambiarse con voluntad o decisión. Hay contingencias endurecidas y es un error creer que el carácter de construcción que tiene la identidad personal suponga automáticamente la posibilidad efectiva de su reconstrucción".*

En consecuencia algunas contingencias forman parte de nuestra segunda naturaleza y no es fácil descubrir cómo se han formado. Los críticos tienen que proporcionar a sus alumnos una especie de *"genealogía reflexiva"*, que pueda acogerle saber de sentido común y naturalizado y lo abra a nuevas posibilidades de reflexión. En otras palabras, podemos dar pasos para interrogarnos críticamente sobre nuestras formaciones atrincheradas.

*"Todo gira en torno al modo en que se viven estas formaciones contingentes y se relacionan con formaciones diferentes de otros. La exigencia de moralizar o universalizar las contingencias atrincheradas basándose en que surgen de una auténtica identidad una receta para la represión de la diferen-*

*cia...La exigencia alternativa de purgar la contingencia atrincherada en uno mismo porque no permite su moralización es una receta para la autorrepresión: considera otra identidad contingente como la norma natural que todo el mundo debe alcanzar ... Ambas exigencias de moralizar y purgar esta contingencia marcada comparten el imperativo acrítico de la pureza moral y un patente entusiasmo por la normalización: o moralizamos nuestros propios instintos o los purgamos por no permitir su moralización. Ambas exigencias naturalizan las formaciones viscerales operando como si tuvieran que basarse en una identidad personal universal o reformarse hasta que lo estuviesen” (p. 177).*

Aunque la pedagogía crítica pretende capacitar a quienes la practican para que hablen con autoridad cuando trastornan la naturalización de las convenciones establecidas y las contingencias atrincheradas, esto no quiere decir que se emplee de forma autoritaria. Al criticar el legado disfuncional del positivismo, que presume una objetividad no sesgada, la pedagogía crítica trata de crear un frente intelectual históricamente significativo e innovador para la lucha anticapitalista, antirracista, antisexista, antihomofóbica, y anticolonialista. En su oposición a la eliminación, expulsión a la periferia y marginación del color de las personas y en su desafío a la inevitable fragmentación y diferenciación del sujeto postmoderno, moviliza un discurso de esperanza y posibilidad que rehúsa situar el “éxito” y el “fracaso” en la persona y no en el sistema.

Como marxista, la teoría social postmoderna me plantea algunos problemas —no todas sus manifestaciones pero sí muchas de ellas—. Confundiendo a menudo sus posturas radicales y su extravagante marginalidad con una política transgresiva, la apostasía en boga de los postmodernistas ofrece una provocativa cortina de humo para un humanismo liberal traidor. Con frecuencia, identifican erróneamente sus piruetas lingüísticas, su aureolada pirotecnia y el detallismo de sus variantes ideológicas como elementos poseedores de la densidad y la fuerza heurísticas de la materialidad pura. La indeterminación divina que rodea el significante no debe apartar la atención de la lucha directa contra las relaciones de opresión y explotación del capitalismo.

## **Conclusión**

En la era de los “*tiempos nuevos*” e internacionales, hay razones para pensar de nuevo la política tradicional de la izquierda. HALL y JACQUES (1990, p. 17) señalan algunas: “*Otra característica de los “tiempos nuevos” es la proliferación de los lugares de antagonismo y oposición y la aparición de nuevos temas, nuevos movimientos sociales, nuevas identidades colectivas -una esfera ampliada para la actuación política- y nuevos públicos para el cambio. Pero no es fácil organizar todo esto en una voluntad política colectiva, única y cohesiva. La misma proliferación de nuevos lugares de antagonismo social hace más di-*

*fácil, no más fácil, el proyecto de construir una fuerza antihegemónica unificada, que lleve a cabo un cambio progresista”.*

Tenemos que volver a pensar cuáles son las condiciones de posibilidad para que el estudiante subalterno hable, actúe y transforme los preceptos ideológicos que informan el carácter imponderable de la vida cotidiana y naturalizan sus relaciones sociales de poder y privilegio. Tenemos que prestar atención al subalterno para buscar contrarrepresentaciones, articulaciones antihegemónicas de nuevas epistemologías, nuevos fundamentos de interpretación de la oposición, tanto en la práctica de la teoría como en la teoría de la práctica. Tenemos que motivar los imperativos críticamente utópicos que guían nuestro proyecto de posibilidad, nuestra pedagogía crítica, para que adquieran una visibilidad evaluadora. Esto es absolutamente crucial en un momento en el que los multiculturalistas conservadores definen la ciudadanía como la pertenencia a una cultura común, una cultura unitaria, isomórfica con la lógica de la homogeneización cultural y una configuración unificada racionacional donde se ilegitiman todas las producciones culturales que amenacen la cohesividad unitaria de la cultura común.

Esto supone poner nuestras prácticas pedagógicas al servicio de los pobres, los desposeídos y los oprimidos. Esto significa interrogar, desequilibrar, desmitificar y descentrar críticamente los sistemas de inteligibilidad que guían la sociedad panóptica y disciplinaria, que engendran la lógica soberana y disciplinaria de la división y la maestría, sintomáticamente desenmascarada por las crisis de la corrección política.

Los educadores necesitan una visión de futuro más abiertamente dominada por la voluntad de libertad. A su vez, hace falta exigir a Norteamérica que lleve a la práctica la promesa de su propia retórica de democracia. Los contornos políticos y éticos de la pedagogía de la transfiguración que he esbozado tratan, modestamente, de acercarse a lo que GILROY (1993, p. 223) describe en su reciente libro: *The black Atlantic*, como: *“la política de un nuevo siglo en el que el eje central del conflicto no sea la línea de color, sino el desafío de un desarrollo justo, sostenible, y las fronteras que separen las partes subdesarrolladas del mundo (dentro y fuera de nuestro país) de la insostenible pobreza que ya las rodea”.*

Sería imprudente, por mi parte, predecir cómo se desenvolverán los educadores de éxito para afrontar los retos del desarrollo durante los próximos años y, quizá, pecara de optimista si previera un momento, en un futuro próximo, en el que los derechos civiles y la justicia social se hicieran de nuevo compatibles con el espíritu de la democracia. Este proyecto requiere un nuevo tipo de solidaridad entre quienes estamos aquí reunidos, una solidaridad que nos permita

trabajar juntos, a pesar de nuestras muchas diferencias, no al servicio del desarrollo de una cultura común, sino para unirnos con el fin de construir una base común para luchar, una base que permita hacer de la justicia económica, social y cultural la metanarrativa (y no la narración maestra) con respecto a la cual medir nuestros pasos a medida que trabajemos unidos en el espíritu de un mandato renovado para la resurrección y transformación de la democracia.

### Referencias bibliográficas

- ANDERSON, P. (1992). *A zone of engagement*. London, Verso
- ATTALI, J. (1991). *Millenium*. New York, Random House
- BENJAMIN, W. (1968). *Illuminations*. New York, Schocken Books.
- CONNOLLY, W.E. (1991). *Identity/Difference*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- CONNOR, S. (1992). *Theory and cultural value*. Oxford, Blackwell.
- FOUCAULT, M. (1972). *The archeology of knowledge*. London, Tavistock.
- FRANKENBERG, R. (1993). *White women, race matters: The special construction of whiteness*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- GERGEN, K. J. (1991). *The saturated self*. New York, Basic Books.
- GILROY, P. (1993). *The Black Atlantic*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- GIROUX, H. & McLAREN, P. (1994). *Between borders*. New York, Routledge.
- GOLDFARB, J. C. (1991). *The cynical society*. Chicago, University of Chicago Press.
- GOLDING, P. (1993). *The communications paradox*. Keynote paper at the international conference, "Communication and development in a postmodern era: Reevaluating the Freirean legacy", 6-9 December 1993.
- GORDON, A. (1994). Possible worlds: An interview with Donna Jaraway. In M. RYAN & A. FORDEN (Eds.), *Body politics: Disease, desire, and the family* (pp. 241-250). Boulder, CO, Westview Press.
- GROSSBERG, L. (1992). *We gottas get out of this place*. New York, Routledge.
- HALL, S. & JACQUES, M. (Eds.) (1989). *New times: The changing face of politics in the 1990s*. New York, Verso.
- HARVEY, D. (1989). *The condition or postmodernity*. Oxford, Blackwell.
- HORNE, G. (1993). The red and the black: How the Cold War begat the nation of Islam. *La Village View*, p.6.
- NOBEL, B. (1994). Rymjn' provides anew voice for Russian oyouth. *Los Angeles Times*, pp. F 1-5.
- LANKSHEAR, C. & McLAREN, P. (1993). *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern*. Albany, NY, State University of New York Press.
- LARSON, CH. U. (1992). Purchasing identity: Advertising and the embrace and celebration of self. In A. KING (Ed.), *Postmodern political communication: The fringe*

*chal/tenes the center* (pp. 153-168). Westport, CT, Praeger.

LEVINAS, E. (1979). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (Alphonso Lingis, Trans). The Hague, Nijhoff.

MANDEL, E. (1993). Socialism or neoliberalism? *Alternative Orange*, pp. 34-37.

MASSUMI, B. (Ed.) (1993): *The politics of everyday fear*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

McLAREN, P. (1994). *Life in schools white Plains*. NY, Longman.

McLAREN, P. (1994). *Schooling as a ritual performance*. London, Routledge.

McLAREN, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in the postmodern age*. London, Routledge.

McLAREN, P. & LANKSHEAR, C. (1994). *Politics of liberations: Paths from Freire*. London, Routledge.

McLAREN, P. & LEONARD, P. (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. London, Routledge.

MORRISON, T. (1992). *Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

MORROW, R. & TORRES, C. A. (1995). *Social theory and education: A critique of social and cultural reproduction*. Albany, NY, State University of New York Press.

MORTON, D. (1994). *Queer theory. A lesbian and gay cultural studies reader*. Unpublished manuscript.

MURPHY, P. (1994). Postmodern perspectives and justice. *Thesis Eleven*, No.30, pp.117-132.

PETERS, M. (Ed.). (1995). *Lyotard, education and the postmodern condition*. Westport, CT, Bergin & Garvey.

PLANT, S. (1992). *The most radical gesture*. London, Routledge.

PRAGER, D. (1994). Word abuse a lexicon. *Walt Street Journal*, p. 6

PRATT, M. L. (1990). Humanities for the future. Reflections on the western culture debate at Stanford. *South Atlantic Quarterly*, 89 (1), pp.7-25.

FURDUE, W. D. (1993). *Systemic crisis: Problems in society, politics, and world order*. Fort worth, TX, Harcourt Brace Jovanovich.

RANKIN, J. B. (1994). The great PC cover-up. *California Lawyer*, pp. 68-72.

ROSALDO, R. (1989). *Culture and truth: The remaking of social analysis*. Boston, Beacon Press.

ROWE, W. & SCHELLING, V. (1991). *Memory and modernity: Popular culture in Latin America*. London, Verso.

SHOLLE, D. & DENSKI, S. (1995). *Media education and the (re) production of culture*. Westport, CT, Bergin & Garvey.

SMITH, T. (1993). *Dialectics of social theory and its critics: From Hegel to analytical marxism and postmodernism*. Albany, NY, Suny Press.

SPANOS, W. V. (1993). *The end of educations*. Minneapolis, University of Minnesota

Press.

THIBAUT, P. J. (1991). *Social semiotics as praxis*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

TOFFLER, A. & TOFFLER, H. (1994). Surfing the third wave. *Micro Times*, pp. 44-58.

TORRES, C. A. (1990). *The politics of nonformal education in Latin America*. Westport, CT, Praeger.

WEST, C. (1990). *The new cultural politics of difference*. October. No.53, pp. 93-109.

## 2

# RECONSIDERAR EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD EN EDUCACIÓN<sup>1</sup>

J. Félix Angulo Rasco<sup>2</sup>

### Tiempos de mudanza y tiempos de crisis.

La vieja y eterna pregunta de ¿dónde estamos? puede tener tantas respuestas como sujetos la formulan; pero más allá de dicha pluralidad, es posible y, desde luego, necesario, acotar sus diversidades.

Una primera, y en ocasiones única respuesta viene a mostrar la inseguridad de toda generación con respecto al tiempo que le ha tocado en suerte. Esta respuesta suele expresarse con un rotundo: estamos en crisis; acompañado, con el muy conocido, aunque a veces velado en su expresión: hay tiempos pasados que fueron mejores que el presente. La verdad es que este presente, como cualquier otro, nos amedrenta un tanto, nos intranquiliza en relación al futuro que prefigura pero que apenas vislumbra, como si fuera una imagen borrosa que requiere de la corrección óptica de la experiencia que nos queda por vivir y sentir. Ese temor nos lleva con demasiada frecuencia a lamentar el estado en el que se encuentran generaciones más jóvenes que la nuestra o, alcanzada la madurez, a lamentar el futuro que les espera a la vuelta de sus bisagras experienciales.

He de confesar que aunque he llegado a caer en tales *loci communes*, también he conseguido arreglar esta distorsión. Nuestro tiempo es el que nos ha tocado y tiene la complejidad que tiene. El pasado tuvo sus complejidades, sus logros y sus errores, como así lo tendrá nuestro presente y el futuro de los

---

(1) Lección Inaugural. Curso de Doctorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona. 1997.

(2) Universidad de Cádiz.

demás. La cosa es simple y llana, cada generación afronta sus problemas, que en parte son de su exclusividad y en parte heredados de generaciones precedentes.

Hemos de reconocer que esta posición es más una cura de urgencia que una solución definitiva desde la que pensar y actuar. Nuestra primera responsabilidad se encuentra en escapar de la paralización a la que nos pueden llevar nuestros temores y ejercer aquello que nos dignifica como seres humanos; estoy hablando de nuestra capacidad de análisis.

Cualquier análisis necesita unas mínimas coordenadas, así que quisiera establecer las mías, esperando la benevolencia de las lectoras.

Tengo la impresión que para comprender el momento actual, de un modo que pueda iluminar nuestro campo de trabajo y de desvelos, necesitamos conjugar tres parámetros que formarían una encrucijada desigual, pero encrucijada al fin y al cabo.

En estos momentos nos encontramos en la confrontación de tres tendencias, o tensiones no equiparables y, hasta ahora, no excluyentes: por un lado, la modernidad, que todavía en todos sus aspectos, respira por los poros intelectuales de algunos pensadores y por las escisiones y resquicios de nuestro mundo social y político; por el otro, la, así denominada, post modernidad ha irrumpido con enorme fuerza discursiva, y con más que notable aceptación, como sustitución de los viejos arcaísmos, caducidades y errores de la modernidad. Entre estas dos coordenadas, podemos ver la infiltración de una economía política que más allá de su campo propio de acción se está transformando, o si lo prefieren, se ha transformado en una teoría de vida y de organización social.

Estas son mis coordenadas. Veámoslas con más detalle.

### **¿Pasada modernidad?**

Si comparamos con detenimiento, son muchas más las cosas que la modernidad ha prometido de las que en definitiva ha traído y logrado, en todos y cada uno de los terrenos en los que nos propongamos rastrearla. En el conocimiento no podemos negar el avance de la ciencia y la tecnología que ha ocupado el lugar más alto de lo que hemos denominado progreso de la razón. En las ciencias sociales, no sin enormes tensiones, hemos sido testigos del surgimiento de grandes teorías, de nuevos enfoques no positivistas para acceder a la comprensión del mundo; incluso en alguna medida no banal, hemos redescubierto la idea práctica (*la praxis aristotélica*) como forma propia (y hasta revolucionaria) de cambiar nuestra realidad social, en contraposición a la racionalidad tecnológica.



La modernidad política, nos permitió conjugar al menos el ideal de la autonomía del individuo y de la libertad, del consenso ciudadano bajo la protección benévola de estados naciones reconciliadores, de la ampliación del espacio público de diálogo y confrontación política justa, de participación democrática en la conformación de la voluntad política y de un cierto liberalismo compenetrado en ocasiones con una socialdemocracia renovada o, a decir de algunos, transmutada.

Si en el conocimiento, la modernidad, pareció que nos había alejado definitivamente de la oscuridad, en la política nos ha permitido mantener la confianza en la sociedad, en la libre disposición de los individuos y en su capacidad de organización y relación comunicativa como ciudadanos.

Bien es cierto, que en ninguna de las esferas que acabamos de señalar, las invocaciones y las realizaciones han estado exentas de enormes y dolorosos conflictos, además de que analizada nación por nación y momento histórico por momento histórico el resultado no es, desde luego, ni armónico, ni positivo.

El conocimiento científico arrastra la pesada carga de sus consecuencias desestabilizadoras, el desequilibrio que está provocando en nuestro planeta, su utilización interesada y arrogante. Las epistemologías empiristas han dejado una impronta indeleble en nuestras concepciones, y la razón tecnológica todavía aparece bajo el reflujó de nuestras pretensiones de cambio.

Pero la política se ha mostrado, es triste decirlo, mucho más desequilibrada e incumplidora de sus anunciadas promesas y sus esperanzadoras nuevas. Apenas hemos podido ver realizada la idea de ciudadanía y de individualidad autónoma, los estados han consolidado una burocracias autoperpetuadoras, omnívoras e insensibles y la democracia se ha convertido, bajo el férreo dictado de los partidos, en monopolios aislados y en asunto de mercadería. La disidencia, la diferencia y la crítica han sido perseguidas y anatimizadas; la búsqueda de libertad ha estado siempre bajo sospecha y en general prosrita.

Entraríamos en un terreno del autoengaño si no fuéramos conscientes de estas y otras negatividades de las que DAVID LYON (1996) ha ofrecido un inventario: alienación, explotación, anomia, control, extranjerización, burocratización (jaula de hierro). Pero también, nos arrojaríamos en brazos de la imperdonable demagogia si no contrapusiésemos las pretensiones no realizadas, los logros más relevantes y las posibilidades abiertas y, ahora, no sólo imprescindibles sino inclausurables, con su legado más negativo.

## ¿El futuro postmoderno?

Parece, no obstante, que la situación es otra y que la modernidad está agotada y exhausta. Desde hace más de una década, se nos ha repetido con insistencia que nuestro mundo se ha transformado y que hemos de abrir paso a las nuevas concepciones que sustituirán, cuando no borrarán de nuestro entorno vital, a la vieja modernidad. Se trata de un paso adelante, de algo que viene luego, que nos lleva al futuro y que constituye nuestro presente; se trata en definitiva de una postmodernidad.

Bajo esta etiqueta se agrupa también la diversidad. Y es necesario que aquí seamos cuidadosos y selectivos. En primer lugar, como anunció JEAN FRANÇOIS LYOTARD (1989) el estatus del conocimiento está cambiando. Un cambio que afecta radicalmente al núcleo de su desarrollo y progreso: las grandes narrativas que han servido de legitimación del futuro humano anhelado están bajo sospecha o prácticamente hechas trizas. En sustitución de las narrativas de emancipación, libertad y democracia, los sujetos no tienen un punto central en el que apoyarse vital e intelectualmente. *"La postmodernidad describe un mundo en el que la gente tiene que proceder sin referentes fijos y puntos de anclaje tradicionales. Es un mundo que cambió rápidamente, inestable, donde cambia el conocimiento y los significados flotan sin las fijeza teleológicas tradicionales que le proporcionaba fundamento y sin la creencia en el progreso inevitable"* (ROBIN USHER y RICHARD EDWARDS, 1994, p.10).

Los sujetos han de convivir ahora con la incertidumbre como vana sujeción intelectual; una incertidumbre aclamada y reivindicada que se expresa por la complejidad, por los significados plurales y flotantes. El desaparecido centro discursivo, tras el big bang de la modernidad, se ha transformado, al decir de J. F. LYOTARD (1992, p.31), en *"millares de historias, pequeñas o no tan pequeñas, que continúan tramando el tejido de la vida cotidiana"*.

No confundamos esta situación con la crisis de los paradigmas anunciada en la década de los sesenta; allí se trataba de aflojar las férreas tenazas de un positivismo estrecho y ahistórico, de reintroducir en el conocimiento científico nuevas posibilidades epistemológicas, de repensar la linealidad del progreso en razón de los cambios revolucionarios, de aceptar la presencia del contexto de descubrimiento y del juicio en toda creación de conocimiento y de devolver a la 'verdad' un estatuto menos logicista y menos empirista<sup>3</sup>.

---

(3) Esto es en parte lo que intenta plantear CHRISTOPHER NORRIS (1997). Se trata, como señala dicho autor, de no caer en la retórica postmoderna *"que alegremente proclama el fin del régimen de la realidad, de la verdad y de la crítica ilustrada"* (p.24). Bien entendido que la realidad no es homogénea, que la verda no es, necesariamente, lo que Tarski y Popper con su tercer mundo propusieron y que la crítica ilustrada conlleva la alerta epistemológica constante sobre los propios supuestos epistemológicos.

Lyotard, no rechaza, todo lo contrario, la preeminencia de la tecnociencia. Es más, liberada de las ataduras de las metanarrativas, la tecnociencia moderna no requiere legitimidades en las que apoyarse; el progreso científico es un progreso sin fines humanos, nos lleva allí a donde podemos adquirir y realizar nuestros deseos y nuestros consumos. La tecnociencia, y especialmente en las comunicaciones, supone una nueva mediación cognitiva sin rumbo fijo, sin bitácora. Nos encontramos ante dos posibilidades no excluyentes: las micronarrativas y las no narrativas de una ciencia fuertemente tecnificada (LYOTARD 1992). Parecería como si no hubiera otro lugar u otro espacio epistemológico.

Quizás tendríamos que plantear las cosas desde otra posición. No tengo muy claro que la pérdida de dichas metanarrativas sea un acontecimiento a celebrar, pero sin duda las tendencias que han enfrentado en los últimos 15 años ciertos supuestos de la modernidad epistemológica, constituyen a mi juicio, elementos notables para nuestra comprensión como sujetos y para la comprensión del mundo social, sin que, por su aceptación, tengamos que dejarnos llevar por la antiutopía de la innecesaria búsqueda de legitimidad.

Quisiera señalar a la sociología crítica con parte del postestructuralismo (VALERA y ALVAREZ URÍA, 1994) y el influjo de los nuevos movimientos sociales (SEIDMAN, 1994), como ejemplos a tener en cuenta. No me puedo extender aquí, pero me gustaría señalar algunos elementos interesantes como los siguientes: el descubrimiento de la subjetividad y las formas de subjetivación establecidas; la imposibilidad de separar el conocimiento, los valores y la política; los nuevos ámbitos de análisis restituidos como el cuerpo, la sexualidad, el género, la raza, la identidad y el poder que reproduce y produce a todo lo demás.

Estamos frente a un reto a la modernidad y sus olvidos, pero no creo que se trate de una descalificación radical y total a la misma. La propia modernidad, como antes señalaba, ha generado sus procesos de autocrítica. Si, por el contrario, creyéramos que se trata de abandonar definitivamente y para siempre cualquier afinidad con el marco de conocimiento de la modernidad, ciertas preguntas aparecerían, no sólo como vitales, sino como desveladoras de una gran mascarada, de un engaño epistemológico de gran alcance: ¿qué sentido tendría reivindicar la subjetividad?, ¿para qué el género o la identidad si lo único aceptable es una individualidad aislada movida por sí misma y sus deseos?, ¿de qué la identidad si se nos habla de su imposibilidad?, ¿sin valores cómo defender el multiculturalismo mismo y el movimiento feminista? ¿No estaremos olvidando que cualquier postura plantea la legitimidad de su lugar y de su discurso; y que lo que necesitamos es repensar la legitimidad moderna desde las nuevas raíces y desde los nuevos acontecimientos? <sup>4</sup> Luego volveremos sobre este punto.

(4) El trabajo de DANIEL BEL (1997), aun siendo excesivamente *ad hominem* para mi gusto, es un ex-

En segundo lugar, la postmodernidad también encuentra su expresión en una especie de nueva plataforma cultural: el consumismo. La individualización expresiva, que mencionábamos antes, se palpa en la importancia recobrada por las capacidades expresivas del yo individual, que apuntan al emotivismo como, también, al hedonismo (LIPOVETSKY, 1994)<sup>5</sup>. Un hedonismo reflejado para DANIEL BELL (1977) en "*la idea de placer como modo de vida*" y la "*satisfacción del impulso como modo de conducta*", que conforman la imago cultural de nuestras sociedades avanzadas. Las '*restricciones puritanas y la ética protestante*' (WEBER, 1969) que tanto coadyuvaron al desarrollo capitalista, han sido relegadas y apartadas como formas culturales de vida, lo que, para dicho autor, supone una quiebra cultural sin precedentes en y para el capitalismo.

Aunque Daniel Bell esté en lo cierto con respecto a la sintomatología, creemos que se equivoca en el pronóstico. Los indicios son correctos, pero olvida el hecho de que la postmodernidad '*cultural*' sugiere una reacomodación económica. Puede que la nueva *imago cultural* sea nada menos que el marco imprescindible para el desarrollo económico a finales del siglo XX. El mercado, resituado en una economía de oferta, encuentra en las nuevas necesidades emotivas el terreno apropiado para su expansión. La satisfacción de la emotividad se troca en consumismo: consumo de servicios, de bienes, de estéticas y de estatus.

Esta es la otra faz de la postmodernidad, la que nos dice que los estilos de vida pivotan en torno al consumo de masas y la circulación de bienes simbólicos y materiales. Un consumo, en fin, que requiere una economía atenta a la demanda y, en la materialización más impactante de la tecnociencia, la incitación constante del deseo, de la posesión que no posee, de la insaciable mercadería de la subjetividad y de la información subyugada por los mass media.

*"No sólo consumismos objetos y películas sino también la actualidad escenificada, lo catastrófico, lo real a distancia. La información se produce y funciona como animación hiperrealista y emocional de la vida cotidiana, como un show semiangustiante semirrecreativo que marca el ritmo en las sociedades individualistas del bienestar. La liturgia austera del deber se ha ahogado en la carrera jadeante de la información, en el espectáculo y en el suspense posmoralista de las noticias"* (LIPOWETSKY, 1994, p.54).

---

celente análisis crítico de la postmodernidad y enormemente clarificador sobre algunos puntos oscuros de la terminología al uso. Véanse también los monumentales y puntillosos trabajos de DAVID HARVEY (1990) y MARGARETE A. ROSE (1991).

(5) Véanse también otros trabajos de LIPOVETSKY (1986) y (1990).

Aunque en principio parezca que se han roto ciertas barreras como la que separaba la cultura de masas de la cultura de élites, no nos encontramos tras el derrumbe con un campo cultural de reconocimiento y mucho menos de emancipación. Todo lo contrario: la cultura consumista, apropiándose de nuestro deseo, descentrándolo y acaparándolo, nos han llenado de vacío y de insatisfacción. Para LIPOVETSKY (1994, p.55 y ss.) se trata de un doble proceso: desculpabilizar y liberar el culto individualista del presente. Parece que sólo se puede consumir sin medida, sin término, cuando hemos aceptado que el consumo es parte de nosotros, cuando consumir es un acto de afirmación, no un problema moral.

Pero el consumo requiere oferta y provoca demanda; y la demanda, productividad. La productividad postmoderna se ha instaurado con el beneplácito y el apoyo de un nuevo régimen económico, una nueva economía que exige a su vez consumo constante, deseo infinitamente insatisfecho.

### **La llegada de la economía neoliberal**

Seríamos injustos si cargáramos todas las culpas del neoliberalismo a la postmodernidad. En la cultura postmoderna, es cierto, que predominan y se hacen presentes los mecanismos neoliberales del consumo, estoy incluso dispuesto a aceptar que el consumo se ha enseñoreado como un nuevo Jano que sirve a uno y a otro, como interface por la que la economía de mercado capitalista se relaciona biunívocamente con los deseos y placeres de los sujetos, en ocasiones compulsivos.

El capitalismo los necesita, son parte de su motor productivo. La diferencia la encontramos en que este capitalismo renovado, no centra su discurso ideológico exclusivamente en la productividad, sino en la oferta. Tener mucho para consumir, afectar a las psicologías individuales de los sujetos en la compulsión de sus deseos y sus demandas, y es a esto a lo que se aspira; la producción, por decirlo así, viene luego.

La economía nueva sigue siendo una economía capitalista, remodelada pero capitalista al fin y al cabo. El fordismo modernista, el industrialismo (que desolaron nuestra naturaleza y denigraron a sectores enteros de la sociedad) y, desde luego, sus complementos como las políticas públicas keynesianas de bienestar y la regulación *'pactada'* del trabajo, son ahora obstáculos, disfunciones en la acumulación capitalista, no crean más que déficit fiscal, paro e inflación. La respuesta, se dice, no puede ser otra que volver a situar la primacía del individuo allí donde surgió: en el mercado (HAYECK, 1980; FRIEDMAN y FRIEDMAN, 1980; BUCHANAN y WAGNER, 1983).

La vía experimentada parcial o totalmente por las economías de los países avanzados (y trasladada de la mano del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional a otras naciones) ha sido una especie de mezcla entre economía monetarista y políticas de oferta. Se ha pretendido reforzar las fuerzas del mercado, libres de la mano visible del estado, devolviendo a la iniciativa privada lo que, supuestamente, se le había sustraído, reformulando, además, la organización productiva a través del así denominado postfordismo. Los nuevos lemas son los de privatización, globalización, desregulación, estado ligero, productividad sin excedentes y otros por el estilo<sup>6</sup>.

Me gustaría insistir aquí en dos cuestiones que están íntimamente imbricadas con la postmodernidad cultural; me refiero a la ideología social del mercado y la sobre-estimación de lo privado sobre lo público. Me parece que pocas dudas pueden abrigarse sobre la necesidad que una cultura del consumo tiene para desarrollarse de la existencia de un mercado ilimitado; un mercado que no hace únicamente referencia al hecho de la compra/venta de mercancías, servicios, informaciones y símbolos, sino a algo más importante: a la asunción del mismo como motor y conformador de la vida cotidiana, como espacio de relación '*social*'. Lo privado aparece como principio general, en razón de que sólo agentes privados (en su propia individualidad) pueden ser agentes del consumo, únicamente los agentes privados son consumidores.

Los derechos generales y públicos de la ciudadanía, los derechos que se adquirirían por nacer en y pertenecer a una colectividad, han sido suplantados por los derechos del consumidor. Lo público, lo que nos permite asumir nuestras obligaciones frente al resto de la colectividad, se sustituye por lo privado, por el poder del cliente que exige sus derechos en razón de su posición en el mercado.

Este acontecimiento afecta a otras esferas y no sólo a la economía, y se alimenta, como ya hemos indicado, en las posibilidades ilimitadas de la globalización informativa, de las redes que ahora ya definitivamente tienen su explicación en los flujos económicos y en la acumulación no necesariamente productiva. ¿Para qué necesitamos una democracia de participación si nos basta con que las élites políticas velen por que la red permanezca en funcionamiento, si ya no parece necesario referirnos a los ciudadanos y si siendo clientes el mercado proporciona las más importantes satisfacciones? ¿Para qué necesitamos el estado, si las redes son autónomas y no hay frontera que las de-

---

(6) La mejor crítica al neoliberalismo, enraizada en análisis empíricos y no, meramente, en posiciones ideológicas se encuentra en VICENS NAVARRO (1997).

tenga? ¿Para qué necesitamos espacios públicos si la pantalla del televisor nos devuelve y desnuda otras privacidades dándonos la posibilidad de hacer lo mismo, de hablar sin esperar respuesta, de disputar sin que sea imprescindible razonar o llegar a algún acuerdo, de ver sin identificarnos? ¿Para qué la libertad colectiva y el bienestar público si la individualidad del consumidor y el arquetipo del cliente son más que suficientes? ¿Para qué la solidaridad y la preocupación humana, si todos tenemos, tal como se nos dice, la oportunidad de medrar en el mercado; si es nuestra la responsabilidad del fracaso? ¿Para qué, en fin, todavía arrastrar la pesada carga de la educación pública heredera del Iluminismo y consolidada en la Modernidad, si la educación es también una mercancía?

### **La educación escolar: ¿antiguo tesoro?**

En la educación escolarizada nos encontramos con estas mismas tesituras por poco que nos esforcemos en nuestro análisis. Piénsese que la escuela se erige con la modernidad en la institución educadora por excelencia, protegida y monopolizada, a la par, por el estado, que sólo a regañadientes ha ido consintiendo una participación ciudadana más amplia.

Con la escolaridad, ha señalado TOMAZ TADEU DA SILVA (1995, p. 273), toman cuerpo "*las ideas de progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de creencia en las potencialidades del desarrollo de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación del espacio público a través de la ciudadanía, de la progresiva desaparición de privilegios hereditarios, de movilidad social. La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distributividad del proyecto moderno de sociedad y política*". Se trata de un doble vínculo: la escolaridad es la vía de acceso a los derechos de ciudadanía, el terreno de la socialización individual; a su vez, es un derecho ciudadano propio de la modernidad que no puede ser sustraído a nadie.

Este proyecto escolar está ciertamente en quiebra: mientras la postmodernidad ha cuestionado al sujeto de la modernidad (TADEU DA SILVA, 1997) cuya producción primigenia estaba encargada a la escolaridad pública, el neoliberalismo está arrasando los cimientos ideológicos, políticos y económicos en los que se asentaba. Por todos los frentes la educación escolar se encuentra acosada.

No tengo claro que la postmodernidad (y el postestructuralismo) hayan desbaratado los supuestos teóricos de la escuela en la modernidad, como indica Tomaz Tadeo da Silva; pero, desde luego, el neoliberalismo se está encargando de hacerlo en la práctica. Y puede que por ello, como dicho autor afirma, el proyecto educacional moderno sea "*un paciente terminal*".

Carente de sentido este proyecto, no resulta complicado desplazar la educación de la esfera pública y colocarla en las manos de la iniciativa privada, gerencializar su funcionamiento, introducir en ella el ahora aplaudido sentido de la competencia y la rentabilidad, y acentuar la acción técnica sobre la política. Los derechos del ciudadano sobre la educación se trocan en derechos del cliente a elegir en el incipiente pero considerable mercado educativo; se le ofrecen centros de calidad, excelentes, diferenciados, con alto rendimiento y con un sistema de gestión optimizado. La tentación para un amplio sector de la clase media es enorme, e incluso para otros sectores menos acomodados económicamente (MUÑOZ DEL BUSTILLO, 1989).

### Reconsideraciones

He de confesar que no me encuentro cómodo con muchos de los postulados del proyecto postmoderno y me parece peligrosa la expansión del neoliberalismo. Acepto que parte del cuestionamiento de la idea de escolaridad moderna por algunos postestructuralistas como Foucault, es atractiva y permite refocalizar nuestro análisis; como, por ejemplo, las relaciones entre saber y poder y la crítica a la representación como adecuación a estados externos. Acepto también, que la genealogía nos ofrezca un enfoque más profundo de nuestro pasado y de nuestra actualidad, que, como señalan JULIA VALERA y FERNANDO ALVAREZ URÍA (1994, p.19) hace presente '*los saberes relegados*', rechaza 'los efectos de poder de un discurso definido como científico', y elimina "*la tiranía de los discursos globalizantes con sus privilegios y jerarquías institucionales*". Tenemos ante nosotros una enorme labor de análisis discursivo y epistemológico, desvelando la diversidad disciplinar, el no universalismo de nuestras teorías, las tensiones intelectuales y políticas que subyacen a las concepciones pedagógicas; también nos queda por delante, terrenos nuevos que desarrollar como el multiculturalismo, los estudios sobre género, sexo, y el racismo por ejemplo. Estoy convencido que estas cuestiones merecen todo nuestro esfuerzo intelectual. Pero una cosa es tenerlas presente y otra muy distinta abandonar unilateralmente el proyecto moderno de educación y de sociedad.

Con el neoliberalismo la opción ha de ser distinta. No tratamos con retos intelectuales, sino con una manera de concebir la economía política que desborda sus márgenes introduciéndose en la política social y en la vida cotidiana. Es más, como propuesta económica, el neoliberalismo está respaldando y apoya los lados menos aceptables de la posmodernidad; me refiero, como ya he dicho, a los de la subjetividad aislacionista y a la cultura consumista.

Para hacer frente a esta potente tendencia se requiere algo más que su rechazo; del mismo modo que poco ganaríamos si meramente nos limitásemos



a desoir los retos intelectuales que el postestructuralismo nos ha planteado.

Lo que quisiera recalcar es que no puedo estar de acuerdo con la eliminación del proyecto moderno de educación escolar ni en la teoría ni en la práctica. Y no me parece que tengamos que abandonarlo, ni siquiera esperar que su agonía concluya, porque en realidad, sus elementos y características más positivas no se han realizado. Quizás estemos juzgando a dicho proyecto por sus negatividades en comparación a lo que de emancipador y liberador siempre ha planteado y nunca ha podido materializar y llevar a cabo. Esto no quiere decir que el proyecto no deba ser remodelado; el momento histórico que nos ha tocado vivir así lo exige. Puede que de esta manera los viejos ideales de la modernidad vean por fin realizadas todas sus posibilidades pendientes.

### Referencias bibliográficas

- BELL, D. (1977). *Contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza
- BELL, D. (1997). El fin del modernismo. *Claves de Razón Práctica*, n. 78, pp. 2-11.
- BUCHANAN, J.M. y WAGNER, R.E. (1983). *Déficit del Sector público y democracia. El legado político de Lord Keynes*. Madrid, Rialp.
- FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. (1980). *Libertad para elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona, Grijalbo.
- HARVEY, D. (1990). *The condition of Postmodernity*. Oxford, Blackwell.
- HAYECK (1980). *Caminos de servidumbre*. Madrid, Alianza.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (1990). El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas. Barcelona, Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- LYOTARD, J F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.
- LYOTARD, J F. (1992). *La postmodernidad. (Explicada a los niños)*. Barcelona, Gedisa.
- LYON, D. (1996). *Postmodernism*. Buckingham, Open University Press.
- MUNOZ DEL BUSTILLO, R. (1989). *Economía de Mercado y Estado de Bienestar, en Muñoz del Bustillo (1989) (Comp.) Crisis y Futuro del Estado de Bienestar*. Madrid, Alianza, pp. 23-53.
- NAVARRO, V. (1997). *Neoliberalismo y estado de bienestar*. Barcelona, Ariel.
- NORRIS, Ch. (1997): *Teoría Acrítica. Posmodernismo, intelectuales y la guerra del golfo*. Madrid, Cátedra/Universitat de Valencia.
- TADEU DA SILVA, T. (1997). El proyecto educativo moderno: ¿identidad terminal? En A.J. VEIGA NETO (Comp.) (1997), *Crítica postestructuralista y educación*. Barcelona,

Laertes, pp. 273-290.

VALERA, J. y ALVAREZ URÍA, (1994). La crisis de los paradigmas sociológicos. El papel de la teoría de Michel Foucault. Valencia. Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo. Universitat de València. *Eutopías Episteme*. Vol. 65.

ROSE, M.A. (1991). *The post modern & the post industrial. A critical analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

SEIDMAN, S. (1994). *Contested knowledge. Social theory in the postmodern era*. Oxford, Blackwell.

USHER, R. y EDWARDS, R. (1994). *Postmodernism and education*. London, Routledge.

WEBER, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península.

# 3

## ESCUELAS, MERCADOS, JUSTICIA: LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO FRACTURADO<sup>1</sup>

R. W. Connell<sup>2</sup>

### Tiempos interesantes

Nos han contado que una antigua maldición china dice: "Quizá vivas en tiempos interesantes". Con recortes presupuestarios, la reestructuración del sistema escolar, fusión de universidades, refundición del currículo y de los títulos, la disminución relativa de los ingresos del profesorado y los ataques contra el mismo concepto de la educación pública, en Australia, los educadores estamos viviendo en unos tiempos claramente interesantes. Es posible que los educadores estemos viviendo en una época verdaderamente fascinante. Para saber cómo responder, debemos tratar de hacer, como KARL MANNHEIM (1943) en otra época llena de problemas, un "diagnóstico de nuestro tiempo".

Comencemos con las buenas noticias: esta generación ha conocido importantes logros para la democracia. En el plano internacional, hay que señalar el final de las violentas dictaduras de la Unión Soviética y de Europa oriental, Chile, Brasil y Argentina; la victoria de la larga y terrible lucha vietnamita por la autodeterminación, y el final de la peor reliquia del antiguo colonialismo: el régimen segregacionista de Sudáfrica (R. W. CONNELL, 1995).

La vida personal también constituye un campo adecuado para la democracia. Nuestras escuelas son unos lugares más democráticos, menos violentos de lo que solían ser cuando se utilizaban a diario la correa y la palmeta. La violencia de los padres contra los hijos se considera ahora como un problema social y no como un derecho patriarcal. Se ha discutido la subordinación de las mujeres a los hombres en el derecho, en los centros de trabajo, en la vida familiar y en

(1) Traducción del original inglés a cargo de Pablo Manzano Bernárdez.

(2) Facultad de Educación de la Universidad de Sidney (Australia).

la educación. A pesar de la actual vuelta atrás, el feminismo ya ha conseguido un profundo impacto social. Como he descubierto en las investigaciones sobre los hombres y la masculinidad, están muy extendidas las ideas de cuestionar y cambiar las relaciones de género.

También está el cambio de las relaciones raciales. Yo crecí en una sociedad presidida por la supremacía blanca. Todavía vivo en una sociedad dominada por los blancos, pero, en ella, la política pública condena el racismo, en algunas de nuestras escuelas se enseña japonés y el pluralismo étnico es una realidad cotidiana en las calles de nuestras principales ciudades.

Se ha producido un notable movimiento de los pueblos aborígenes, tanto para revitalizar la cultura aborígen como para oponerse al racismo y a las terribles desventajas a las que están sometidas las personas aborígenes. La continua lucha por la reforma y el reconocimiento de muchas personas blancas de la rica y sutil civilización indígena suponen ya un cambio histórico de la cultura australiana.

Vivimos en una cultura más plural, en parte porque vivimos en una cultura de carácter más mundial. A los *Bootheels* les resulta difícil seguir siendo británicos, con el fantasma de Sir Robert Menzies, cuando nuestros adolescentes bailan con la música de un grupo japonés que canta música afronorteamericana, grabada con tecnología alemana y distribuida por una subsidiaria australiana de una empresa norteamericana. Los académicos hablan con libertad de la "sociedad mundial", la "teoría de los sistemas mundiales", la "mundialización", la "globalización" y la "cultura global".

Es fácil exagerar este cambio. Los niños de la escuela primaria situada en la cumbre de una colina del norte de KwaZulu Natal, con ventanas rotas, suelos terrizos y unos ingresos que, en su mayor parte, se consiguen pidiendo a los turistas, todavía no cuentan con una cultura muy global. El final de los antiguos imperios coloniales no produjo un orden mundial igual, sino profundamente dividido, marcado por grandes diferencias de capacidades económicas, riqueza, fuerza militar e impacto cultural. Las instituciones que tratan de gestionar este sistema global, como la ONU, el FMI y el Banco Mundial, cuyo impacto educativo ha puesto de manifiesto P. JONES (1992), sirven, sobre todo, como vehículos de las técnicas y visiones del mundo occidentales.

La sociedad mundial es muy desigual; también es volátil. No hay un desarrollo en línea recta de la sociedad "moderna" a la "postmoderna", de la "industria" a la "postindustria", del predominio de la máquina al predominio de la pantalla. La economía global no se ha desindustrializado. En cambio, la industria, las finanzas y el comercio se han reorganizado globalmente. Los resultados para países como Australia son muy considerables y se han filtrado en la edu-

cación de muchas maneras. M. O'LOUGHLIN y J. TRAVAGLIA (1996) indican las identidades nacionales híbridas que se derivan de la globalización y también hay consecuencias estructurales.

La educación pública australiana se ha visto muy afectada por una larga crisis del estado de bienestar. El *¿Nuevo estado industrial?* de las décadas de la posguerra se construyó sobre la base de un compromiso específico entre el capital y el trabajo. La industrialización respaldada por el estado garantizaba el pleno empleo y la riqueza necesaria para financiar unos servicios públicos en expansión, incluida la educación. Ése era el mundo que presuponían el informe Wyndham de los años 50, el informe Martin de los 60, el informe Karmel y el *Girls, School and Society* de la *Schools Commission* de los años 70.

Los cambios de la economía mundial acabaron con estos esquemas. La reorganización global de la industria destruyó el pleno empleo de las antiguas economías industriales. En la actualidad, las direcciones de las grandes empresas están mucho menos dispuestas a pagar el coste del mantenimiento del estado de bienestar y mucho más a utilizar la "disciplina del mercado" (la fuga de capitales y la amenaza del desempleo) para alcanzar sus objetivos. "La revolución de los ricos", como la denomina J. K. GALBRAITH (1995), subyace al gran giro a la derecha de la política occidental desde los años 70. Con el respaldo de las empresas, ciertos grupos de intelectuales, con una ideología rotundamente opuesta al estado de bienestar, han conseguido una extraordinaria influencia en nuestra vida pública (A. CAREY, 1995).

En la mayor parte del mundo capitalista avanzado, los gobiernos han seguido un plan reestructurador semejante. Es posible que la gente se haya sorprendido por la vehemencia del plan del gobierno de Howard, pero nadie puede sorprenderse a causa de su orientación; una proporción importante del mismo ya se había realizado con Hawke y Keating. Los aspectos principales son: 1. Reducir la presencia del estado. 2. Privatizar funciones públicas. 3. Desreglamentar (debilitar los controles gubernativos) y 4. Promover la cultura de la gestión empresarial.

En términos muy generales, el objetivo consiste en sustituir, como principal responsable de las decisiones sociales, el estado por el mercado. Ya se ha conseguido un cambio histórico: cada vez más, los mercados son el mecanismo director clave de la sociedad contemporánea.

Desde los días de la revolución industrial, se reconoce que la sociedad del mercado se enfrenta a un problema de desintegración moral. Como preguntaba el poeta Blake, con mordaz ironía: "¿... se construyó aquí Jerusalén. Entre estos oscuros molinos satánicos?"

No es una coincidencia que los teóricos contemporáneos más influyentes hagan de la fractura y la fragmentación sus imágenes centrales. LYOTARD (1984), en *La condición postmoderna*, diagnosticó el colapso de la fe en las "narraciones grandiosas" que han enmarcado el pensamiento contemporáneo. En la actualidad, los estudios culturales dan por supuesto que la identidad política ha reemplazado la clase política. Sin embargo, la identidad política también está sometida a la fragmentación. Las teorías deconstructivas han arrastrado el feminismo contemporáneo: J. SCOUT y J. BUTIER (1992) y otras autoras dudan de la categoría de "mujer", insisten en la multiplicidad de identidades femeninas y advierten contra los peligros de pretender representar un interés común. El teórico más influyente de la sexualidad en nuestros días, J. WEEKS (1986), habla de la "expeciación" de las sexualidades, el crecimiento de las subculturas sexuales y la erosión gradual de las antiguas ortodoxias. No obstante, la afirmación de la diferencia corta dos caminos. En un mundo de desigualdad, puede convertirse en la reafirmación de los privilegios. Desde California a Queensland, las llamadas encubiertas al racismo blanco constituyen una técnica electoral habitual en la actualidad y exitosa, por cierto. La reacción contra el feminismo ha cosechado importantes éxitos. La década de 1990 ha contemplado notables movilizaciones de hombres que reclaman su masculinidad o su autoridad perdida. Quizá sea más sorprendente aún el hecho de que los intereses de clase de los ricos se declaren más abiertamente. En los Estados Unidos ya no se simula de ninguna manera que los ricos y sus portavoces sientan obligación alguna con respecto a los pobres. La eliminación del bienestar se ha convertido en una forma fiable de conseguir apoyo político. Incluso en Australia, la publicidad nos dice ahora que, si podemos permitirnos el lujo de una tarjeta de crédito "platino" o un billete de primera clase, somos de un tipo diferente y mejor de personas, que merece privilegios especiales. Con la caída del pleno empleo, la pobreza volvió a ser una característica importante del panorama social. En la actualidad, alrededor de la quinta parte de los niños de Australia vive en la pobreza, aún con la austera "línea de la pobreza" de Henderson. Esto ya no se considera un escándalo.

### La educación y el interés público

Desde Komenský a Dewey, los principales teóricos occidentales de la educación han considerado los sistemas escolares como la respuesta a una necesidad común (sea para la salvación o para la reconstrucción democrática) y la expresión de un interés social común. Esta idea de la educación otorga a los maestros y profesores una posición de dignidad, como personas que trabajan para el bien común. Puede que no se les pague maravillosamente bien, pero el trabajo de los docentes siempre ha estado enriquecido por esta satisfacción intrínseca.

La educación es, a la vez, un proceso social y un proceso creador. Entre el docente y el alumno, entre aprendiz y aprendiz, se realiza una transacción social y se constituye una relación educativa. En la escuela, los niños se relacionan con la educación principalmente a través de sus relaciones personales con los maestros y profesores. En la enseñanza superior, las relaciones son, a menudo, más impersonales, aunque nunca debemos olvidar que siguen siendo relaciones humanas.

En estas relaciones, hay algo del estudiante que cambia. El alumno aprende a escribir, a jugar a la pelota, a cocinar lasaña, a dirigir debates, a guardar el equilibrio entre compromisos opuestos, a crear obras de arte, a hacer neurocirugía o a distinguir el ala derecha del partido laborista de la izquierda.

Por tanto, mediante las relaciones educativas, cobran existencia nuevas capacidades para la práctica, que abarcan todos los tipos de acción social: capacidades productivas, utilizadas en la vida económica; capacidades simbólicas, utilizadas en la creación cultural; capacidades de decisión colectiva, utilizadas en la política, y capacidades de respuesta emocional, utilizadas en la vida personal. Y tienen consecuencias sociales. En una sociedad democrática, como nos enseña la exposición de Habermas que hace Young, se da un proceso de aprendizaje colectivo, además del individual (R. E. YOUNG, 1990). Se expanden las capacidades de la sociedad de comprender y actuar en todos los ámbitos de la acción social. Aquí tenemos una primera conexión entre la educación y el interés público.

Una segunda conexión surge en el nivel personal. En "*Teachers' Work*", presenté las semblanzas de algunos buenos profesores (p. ej., "*Terry Peterson*" del departamento de manualidades de un instituto de clase trabajadora; "*Rosa Marshall*", de una escuela femenina de clase dirigente) y les invité a reflexionar sobre los buenos profesores que hayan conocido. El trabajo de los docentes supone una improvisación constante; lo sabemos gracias a las investigaciones realizadas en las aulas. En la buena enseñanza, la improvisación trasciende los límites; se produce un exceso (benigno): un entusiasmo o preocupación, la capacidad de juzgar el momento preciso que dispara el proceso de aprendizaje, inspira al alumno o comunica el amor al saber y el respeto al aprendiz (CONNELL, 1.985).

Este exceso se debe al profesor. Lo reconocemos cuando ocurre, pero, al ser un exceso, no podemos definirlo con facilidad en las descripciones de los puestos de trabajo ni incluirlo en los presupuestos. No está al servicio de los intereses del docente (de hecho, en sentido mercantil, va en contra de los intereses del docente, al ser un gasto de destreza o de energía que no se paga). Se pone al servicio de los intereses del alumno y, trascendiendo al mismo alumno,

del interés colectivo de la sociedad de que la nueva generación aprenda bien. Por tanto, la buena enseñanza supone una relación de donación. Es una práctica fundada en el interés público y no en el privado.

Hace siglo y medio, el interés público por la educación comenzó a adoptar una forma nueva, reorganizándose profundamente las relaciones educativas. Primero en Europa occidental y después en otras partes del mundo, la educación se configuró como un vasto aparato institucional: el sistema de enseñanza de masas. Éste es uno de los complejos institucionales más grandes de las sociedades modernas. Con respecto al número de trabajadores (asalariados y no asalariados), la educación formal constituye por su volumen, en la actualidad, la segunda empresa de Australia, precedida sólo por el trabajo doméstico.

Las técnicas de la educación de masas, organizada burocráticamente, fueron una gran invención social, para bien y para mal.

Gracias al trabajo de historiadores de la educación, como G. SHERRINGTON y C. CAMPBELL (1987), hemos podido apreciar la complejidad y la escala del sistema institucional, constituido por las universidades, los *colleges* y las escuelas. El sector mayor es el de las escuelas, pero un sistema escolar requiere una mano de obra intelectualmente formada. Por tanto, el crecimiento del aparato institucional provocó la aparición de la primera agrupación a gran escala de trabajadores del saber de la historia, la moderna profesión docente. A su vez, el currículo escolar se basa en un sistema de saber que es también dinámico y social. El moderno sistema del saber requiere una mano de obra investigadora y necesita foros sociales (como los congresos y revistas académicos) en los que se divulgue, debata y ponga a prueba el saber.

Este sistema es costoso. Una escuela es menos cara que un nuevo submarino, pero una universidad completamente equipada cuesta más que una bomba nuclear y mucho más que una fórmula. Los ciudadanos de las sociedades modernas han estado dispuestos a pagar estos costes porque estaban convencidos de que los sistemas educativos expresan un interés público. Sin embargo, nunca han llegado a aceptar que la educación burocrática de masas sea un reflejo perfecto del interés público. Para oponerse al aparato burocrático, han surgido dos grandes planes de reforma, uno basado en la justicia distributiva y el otro, en la lógica de los mercados.

### **Plan de reforma I: Ascenso y ocaso de la justicia distributiva**

Quizá la humanidad naciera libre, pero la educación de masas nació segregada. Las escuelas del siglo XIX separaban la clase trabajadora de la elite, a los niños de las niñas, a los niños y niñas, aborígenes de los blancos. Lo que estaba segregado también era desigual: el currículo de los menos privilegiados



era más limitado y más “práctico”. Por supuesto, la educación avanzada se dirigía exclusivamente a una minoría privilegiada. A principios de la década de 1860, el gran edificio pseudogótico erigido para la Universidad de Sydney albergaba a un poderoso alumnado de unos 50 estudiantes (TURNERY, BYGOTT y CHIPPENDALE, 1982).

Desde otro punto de vista, este edificio era demasiado pequeño. Una larga serie de luchas sociales de los trabajadores, las mujeres y los pueblos colonizados se opuso a la segregación y a la desigualdad, reclamando una educación plena como un derecho de todos. Era una reivindicación de “*justicia distributiva*”, con respecto a la participación justa de todos en los bienes sociales.

La respuesta más importante del estado a estas reivindicaciones consistió en expandir el aparato educativo. Se pretendió conseguir la justicia haciendo más grande el pastel. Los principales resultados, durante la primera mitad del siglo, consistieron en la expansión de las enseñanzas secundaria y terciaria en los países ricos, como Australia, y en la expansión de los programas de alfabetización y de enseñanza elemental en el mundo poscolonial en desarrollo.

Sin embargo, la expansión del pastel no terminó con la distribución desigual de sus porciones. Desde 1950, la sociología de la educación presentó abundantes pruebas de que la desigualdad social seguía desarrollándose en los sistemas expandidos. En las escuelas y universidades, la desigualdad se producía mediante la zonificación, la distribución del alumnado en diferentes niveles curriculares y centros; una pedagogía y un currículo inflexibles; unos sistemas de tests y exámenes sesgados, y una reducción de la oferta educativa en los niveles superiores del sistema. En una investigación efectuada hace unos 20 años, Dean Ashenden, Sandra Kessler, Gary Dowsett y yo estudiamos las escuelas secundarias australianas en ambientes de distintas clases sociales. Concluimos que uno de los mecanismos clave de la desigualdad entre clases sociales era el currículo, socialmente exclusivo pero institucionalmente dominante. Los sociólogos contemporáneos de la educación, como Tony Welch, teniendo en cuenta la raza, el género, la clase social y el currículo, demuestran que, en las nuevas condiciones, sigue operando la conocida batería de técnicas de exclusión (CONNELL, ASHENDEN, KESSLER y DOWSETT, 1982).

Ante tales pruebas, muchos sociólogos de la educación llegaron a creer que los sistemas educativos estaban diseñados de manera que no alcanzaran la justicia distributiva. La educación clasificaba a los jóvenes en diferentes categorías de la jerarquía social y aplacaba sus iras persuadiéndolos de que alcanzarían la categoría que mereciesen. Ésta era la afirmación capital de la “*teoría de la reproducción*” de los años 60 y 70, que sigue teniendo influencia, algo matizada por el postmodernismo.

En el espacio que media entre este pesimismo airado y el optimismo sin problemas de los partidarios de agrandar el pastel, surgió una nueva empresa: la educación compensatoria. La lógica de finalidad específica de los programas orientados a la equidad se desarrolló primero en programas de pobreza, como el *Title One* y el *Disadvantaged Schools Program*; después, se extendió a los programas de ciencias para las chicas, los programas de educación de aborígenes, los comunitarios de idioma para inmigrantes recientes, etcétera.

Estos programas han constituido el ámbito en el que se han llevado a cabo algunos de los trabajos educativos más innovadores de la última generación. Tuve el honor de contribuir a documentar este trabajo en el *Disadvantaged Schools Program* (cuando todavía se consideraba un "programa" y no un "componente"). Pude observar, admirado, cómo creaban las escuelas más abandonadas las herramientas de evaluación que necesitaban, a los profesores y alumnos creando el currículo que precisaban, a los profesores creando las redes de apoyo y de información que necesitaban y a los padres de comunidades pobres rompiendo todas las barreras que describe la teoría de la reproducción, participando con gran fuerza en la educación de sus hijos. Estas cosas pueden ocurrir en la peor de las situaciones (CONNELL, WHITE y JOHNSTON, 1991).

El problema está en: que no se producen a una escala suficientemente grande. Por el mero hecho de tratarse de pequeños trabajos que sólo llegan a minorías de alumnos, los programas compensatorios no modifican apenas la forma de operar del sistema. El gasto por alumno del *Disadvantaged Schools Program* alcanzaba el v.a.o. de cuatro pares de zapatos al año [o de un par de zapatos de deporte de marca]; con esto no se compra una revolución educativa.

Por otra parte, al tener un "blanco" concreto, los programas compensatorios pueden producir dos efectos no buscados: estigmatizar al grupo objeto del programa, clasificado como deficitario y considerado, por tanto, como poco merecedor; y aparecer como un conjunto de trabajos especiales, cerrados a otros alumnos y, en consecuencia, injustos. En los Estados Unidos, el clima de intolerancia creciente ha desembocado en agrios ataques políticos contra todas las formas de acción afirmativa. En Australia, la política ha sido menos dura; sin embargo, los programas contra la pobreza ya se están cancelando, los programas para las chicas están sometidos a diversos ataques y, dados los prejuicios contra los aborígenes, que se están movilizando, los programas de educación de aborígenes no pueden llegar mucho más lejos.

Es evidente que el pensamiento relativo a la justicia social en la educación se encuentra en graves dificultades: la expansión está demasiado agotada, la educación compensatoria es demasiado reducida, la utopía está demasiado

lejos. No cabe duda de que estas dificultades han contribuido a allanar el camino al segundo plan de reforma.

## **Plan de reforma 2: Ascenso y ascenso de los mercados educativos**

Casi todos los sectores de la vida australiana se han visto sometidos desde hace poco al estilo político de Tarzán. *Un grupo de individuos de pelo en pecho salta de los árboles y lanzando gritos de "eficiencia", "competición" y "disciplina de mercado"*, vuelcan todas las cabañas y, a continuación, vuelven a subir a los árboles, dejando a los lugareños que limpien el suelo de mondas de plátano. El último ejercicio de la política de Tarzán corre a cargo de la NATIONAL COMMISSION OF AUDIT (1996)<sup>3</sup>.

Podría sorprendernos que un grupo de hombres y mujeres de negocios y de economistas, que poco saben de la educación y no hacen mucho por aprender algo sobre ella, den por terminados los debates y negociaciones educativas y la estructuración de la institución de toda una generación. Sin embargo, el informe de la *National Commission of Audit* de junio de 1996 no es una aberración. Los intelectuales de los negocios creen que en el mercado tienen, casi literalmente, una respuesta para todo. Su idea de la cuestión consiste en lo siguiente: la educación es, sobre todo, un bien privado por el que los individuos deben pagar, en principio; debe obligarse a las instituciones educativas a que compitan entre sí, con el fin de lograr la eficiencia; la provisión educativa estatal es una "intervención" en el mercado que debe reducirse, si no eliminarse, incrementando la provisión privada. Los sindicatos de docentes y algunos economistas académicos y especialistas universitarios en educación se oponen vigorosamente a estas ideas (CLARE y JOHNSTON, 1993). No quiero entrar aquí en detalles de los argumentos políticos al respecto, sino, más bien, suscitar algunas cuestiones sobre la naturaleza de los mercados de la educación y las consecuencias que, probablemente, se sigan de los planes mercantiles de reforma.

El tipo más directo de mercado educativo es el mercado local de servicios educativos. Las "escuelas de damas" del siglo XIX y los intercambios contemporáneos de aprendizaje son ejemplos de esta clase. Una parte importante de la educación musical está organizada de este modo. En una situación en la que los costes son bajos, los efectos de desbordamiento son limitados y hay gran cantidad de personas en condiciones de dar clase, el mercado no sólo puede ser eficiente, sino también un mecanismo que favorezca la equidad. Pocos problemas de justicia pueden surgir.

(3) National Commission of Audit, Report to the Commonwealth Government, June 1996, Canberra, AGPS, 1996.

Pero éste no es el carácter de los mercados de la educación general institucionalizada. En *Making the Difference*, mis colegas y yo descubrimos un mercado desarrollado que articulaba muy bien las escuelas de clase dirigente con las familias de clase dirigente, que constituían su base social. En este mercado, las familias no compraban un servicio educativo como tal, que tenían gratuitamente a su disposición en las escuelas estatales, sino unas ventajas educativas y sociales para sus hijos.

Ésta es una cuestión muy diferente; de hecho, es el punto en torno al cual gira, sobre todo, la política de los mercados educativos. Los maestros, profesores y directores de la escuela privada son muy conscientes de su posición relativa en este mercado. Mediante la des-zonificación y especialización de las escuelas públicas, se ha constituido un mercado similar, quedando obligados sus directores a adoptar un papel empresarial. Otro mercado de ventajas lo configuran las universidades australianas, que venden cursos a alumnos extranjeros de pago quienes, por regla general, provienen de los estratos más ricos de los países en vías de desarrollo o de reciente industrialización, cuyas familias tratan de reproducir sus privilegios en la generación siguiente.

Para comprender los efectos de los mercados educativos, tenemos que reflexionar sobre qué son los mercados. En el libro *Capitalism and Freedom*, origen de gran parte de los planes de la nueva derecha (incluyendo los esquemas de cheques escolares), MILTON FRIEDMAN (1962) define dos formas de lograr la coordinación económica de la sociedad: el mercado, campo de la cooperación social voluntaria, y el estado, campo de la coerción. Aquí, Friedman equipara los mercados con la categoría general de "cooperación voluntario entre individuos". Esto es un juego de manos. Las relaciones de mercado son una forma muy específica de "cooperación", que lleva consigo el intercambio y, en concreto, el intercambio mediante la venta, con un mecanismo de precios. Para introducir algo en las transacciones del mercado, es necesario que se convierta en un bien de consumo. En consecuencia, cuando pensemos en los mercados educativos, tenemos que pensar también en el proceso de conversión de la educación en bien de consumo, en el que se basan aquéllos.

La conversión en bien de consumo de cualquier clase de bien supone normalizarlo y movilizarlo, con el fin de hacerlo circular y ponerle precio. La conversión de un proceso cultural en bien de consumo supone la eliminación de sus aspectos complejos y específicos: la modularización es un resultado muy probable. En consonancia con ello, estamos contemplando un número creciente de propuestas de colación de grados académicos "por la vía rápida", reduciendo en seis meses o en un año el tiempo necesario para la obtención de un título de

*bachelor*<sup>4</sup>. Se presume así que “*el grado*” consiste exclusivamente en los módulos de enseñanza en el aula. Tal como se presenta el argumento, se excluye la idea de que la educación superior pueda suponer, además de las clases, emplear mucho tiempo en sentarse alrededor de un árbol y reflexionar.

Los mercados se basan en relaciones no mercantiles y operan en campos de poder social. Se ha desplegado el poder social y el político para crear unos mercados y mantener la forma de bien de consumo. Así, la promoción de la jerga empresarial en la educación, que llama “*clientes*” a los estudiantes y “*productos*” a las asignaturas, etc., no es una nota humorística irrelevante, sino una pieza de ingeniería cultural de considerable importancia.

La autoridad no mercantil del estado no sólo garantiza los contratos; en la educación moderna, el estado garantiza los títulos profesionales, financia y certifica la producción del saber, define el currículo general, otorga la habilitación profesional a los docentes y, en sus propios sistemas escolar y de educación técnica, proporciona el modelo sobre el cual los proveedores privados desarrollan sus variaciones.

Todo esto es fundamental, cuando pensamos en las consecuencias educativas de los planes mercantiles, sobre todo el mercado de ventajas. La transformación de las ventajas en bienes de consumo se basa en la institucionalización del currículo, en el que se definen esas ventajas: el currículo académico competitivo. A esta luz, no es accidental que la promoción de las reformas mercantiles de la educación vaya acompañada por la reducción del currículo: el ataque a los currículos desarrollados en las escuelas, la retórica de la “*vuelta a las enseñanzas básicas*” y la resurrección, increíble en otro caso, del currículo de secundaria por asignaturas como la única definición del auténtico aprendizaje.

Las “*reformas*” mercantiles de la educación no tienden a la justicia social. Dejando aparte los mercados locales sencillos, la transformación de la educación en bien de consumo no elimina las jerarquías sociales que crearon el problema de la justicia social en la educación. En cambio, la operación de esa transformación cambia la forma de manifestarse las desigualdades y elimina algunas de las estrategias más importantes para oponerse a ellas. Las investigaciones sobre la mercantilización de las escuelas públicas de Gran Bretaña ha puesto al descubierto, con todo detalle, esta situación (GEWIRTZ, BALL y

---

(4) Título del primer ciclo universitario, anterior al *master*, habitual en países de habla inglesa. Puede establecerse una equiparación aproximada con nuestro “*diplomado universitario*”. En las antiguas universidades europeas, el título de bachiller precedía al de “*licenciado*”.

BOWE, 1995). Aunque los efectos concretos varíen de un lugar a otro, el efecto general consiste en incrementar la estratificación social entre las escuelas. Los principales beneficiarios son los ya privilegiados –las familias que tienen dinero, conocimientos y movilidad–. Las escuelas que atraen a estas familias adquieren un carácter más académico y selectivo; las antiguas *comprehensive schools*<sup>5</sup> tienden a convertirse en un sistema residual, destinado a la clase trabajadora, con unos recursos y una moral disminuidos.

Dejo a la imaginación de ustedes las probables consecuencias de las propuestas al uso con respecto a los tests nacionales y a las “clasificaciones ligueras” de las escuelas en Australia.

No es difícil hacerse idea de las consecuencias de una educación cada vez más individualizada y competitiva, en un contexto en el que los individuos se sienten indefensos ante vastos mecanismos impersonales. Hace ya años que las describió un educador australiano:

*“Si ‘la escuela secundaria’ sigue desarrollando destrezas individuales en una atmósfera muy competitiva, continuará exacerbando la cuestión. Producirá unos adolescentes con pocas habilidades sociales, sin un sentido destacable de comunidad y con menos base relativa a los principios examinados, acordados y fundamentales con los que evaluar las cuestiones, tendencias y problemas de la sociedad contemporánea. No harán ellos el mundo contemporáneo, sino que serán hechos por él. No lo harán porque nunca habrán aprendido a hacerlo o, aún peor, porque nunca habrán aprendido que esa posibilidad reside en su capacidad de participar en su ejecución”* (CONNELL, 18). Se trata de un antiguo profesor de educación de esta universidad, W. F. CONNELL (1961), el mensaje es muy relevante en nuestros días.

### Un tercer plan

Si el plan de reforma de la justicia distributiva ha entrado en un callejón sin salida y el de la reforma mercantil es probable que lleve a una educación estrecha e injusta, una cuestión fundamental en este momento histórico es la posibilidad de un tercer plan de reforma que trascienda a ambos. Creo que las discusiones actuales ofrecen algunos puntos de partida para un nuevo plan.

---

(5) Tanto en el Reino Unido como en Australia, la *comprehensive school* es un centro de secundaria, caracterizado por el carácter “general” de su currículo, frente al carácter más academicista de las antiguas *grammar schools* y al de las escuelas especializadas actuales, resultado de la transformación a la que alude al autor. (N. del T.)

En primer lugar, está el pensamiento sobre la justicia social que va más allá del paradigma distributivo. IRIS YOUNG (1990) y NANCY FRASER (1995) sostienen que la *¿justicia?* se refiere a la calidad de las relaciones sociales y no a sus efectos estadísticos. Dice Young que las manifestaciones de la injusticia se refieren tanto a la opresión, es decir, las relaciones que impiden la expresión plena de las capacidades de una persona o grupo, como a la dominación, o sea, aquellas relaciones que impiden la participación plena de una persona o grupo en la vida social y en las decisiones. FRASER (1995) sugiere que, cuando la dominación cultural se une a la explotación económica como forma fundamental de injusticia, las luchas por el reconocimiento se unen a las luchas por la redistribución en el núcleo central de la política (WALZER, 1983).

Estas ideas de la justicia, en el plano de las relaciones, tienen mucho que ver con la lección de la educación compensatoria. El problema no está tanto en la participación desigual en un servicio educativo como en las relaciones educativas inmersas en ese servicio que hacen que sus efectos sean desiguales u opresores. La reforma de estas relaciones en beneficio de los más perjudicados es el medio para la "*justicia curricular*" (CONNELL, 1993). No es éste un plan modesto. Supone reflexionar sobre los métodos de enseñanza, la organización del saber y la evaluación educativa desde unos puntos de vista nuevos.

Esto no puede hacerse a golpe de decreto, por autoridad; tampoco pueden hacerlo los mercados, pues están dominados por los más aventajados. Si seguimos a MILTON FRIEDMAN (1962), sería su final. Sin embargo, la dicotomía que establece Friedman entre dominación estatal y libertad del mercado pasa por alto el tercer mecanismo conocido en la época y nombrado por MANNHEIM: la planificación democrática o, para formular la idea en términos menos monolíticos, el proceso democrático y la invención colectiva. Este método de reforma se está utilizando en la educación australiana contemporánea, sobre todo en la renovación en el ámbito de la escuela. Desde el proceso de descentralización, llevado a cabo en los años 70, se ha ido acumulando en las escuelas un bagaje creciente de experiencia en los procesos de participación.

El tercer plan debe centrarse en la cuestión que dejaron marginada los planes de justicia distributiva y de mercado: la naturaleza de las mismas relaciones educativas. Una vez más, quiero hacer hincapié en un dato clave de la educación escolar: los niños se relacionan con el proceso sobre todo a través de sus maestros y profesores.

Los trabajos actuales para la renovación de la enseñanza, que vemos en programas como la *National Schools Network*, constituyen un punto de lanzamiento clave para un nuevo plan (LADWIG, CURRIE y CHADBOURNE, 1994; PETERS, DOBBINS y JOHNSON, 1996). Por supuesto, esto trasciende con

mucho la escuela. El plan mercantil ha tenido mucha razón al reconocer los muy diversos ambientes en los que se produce la enseñanza: la educación técnica, la educación de adultos, la formación permanente en el trabajo, etc. Los especialistas universitarios en educación tienen ante sí la importante tarea de trasladar los resultados de la renovación de la enseñanza escolar a los docentes de estos otros medios.

El plan mercantil ha insistido, con razón, en que la educación tiene una vertiente económica. Como ha demostrado STEPHEN CRUMP (1995), el intento de reconstruir la educación australiana como una industria nacional sólo ha conseguido, hasta ahora, un éxito limitado; de todos modos, es una industria, aunque fragmentaria. El tercer plan tendría que afrontar esta cuestión, pero desde puntos de partida diferentes del culto al mercado. Tenemos que considerar la naturaleza del trabajo educativo, los procesos de trabajo de los docentes y los usos económicos de la cooperación, que creo son mucho más característicos de la educación que la competición.

El hecho de que la renovación de la enseñanza constituya un centro de atención, no quiere decir que el alcance del plan sea restringido. La renovación de la enseñanza requiere el compromiso con un currículo general. Recordando la definición de la educación que dimos antes, como la expansión de las capacidades para la práctica social, la reflexión curricular debe abarcar todas las variedades de práctica social y las capacidades humanas utilizadas en ellas, incluyendo las productivas, las simbólicas, las políticas y las emocionales. Sólo entonces podremos decir que nos ocupamos de satisfacer las necesidades educativas de nuestros alumnos.

### **Trabajadores intelectuales y estudios de educación**

¿Cuál puede ser el papel de un profesor universitario de educación en la situación histórica que he descrito al principio de esta conferencia? Veamos brevemente de dónde proceden los estudios de educación.

La invención del moderno sistema de escolarización de masas llevó rápidamente a la reacción de un campo académico. En la *University of Sydney*, las propuestas de elección de una cátedra de educación comenzaron en la década de 1890 (el plan enviado al senado decía que el catedrático tenía que contar con la ayuda de dos profesores adjuntos, "*de ellos, una mujer*"). A las comisiones de selección de profesorado de la universidad, les recomiendo esta proporción de géneros) (TURNERY y CHIPPENDALE, 1995).

Con frecuencia, se ha entendido que la relación entre este campo académico y la práctica en las escuelas tenía que ser a modo de jerarquía. Las primeras propuestas de cátedras de educación en Australia invocaban una "*ciencia*"



o "teoría" de la educación, criticaban las escuelas por carecer de ella y proponían que las universidades se la proporcionaran. Sus premisas pueden seguirse hacia atrás en el tiempo hasta el asombroso refugiado JAN KOMENSKY (COMENIUS, 1986), que escribía en medio de los sangrientos desastres de la Guerra de los Treinta Años: "*Nos atrevemos a prometer una "gran didáctica", es decir, el arte de enseñar todas las cosas a todos los hombres y, en efecto, a enseñarlos con certeza, de manera que el resultado no pueda ser otro que seguir... con agrado por completo... Por último, quiero probar todo esto a priori, es decir, a partir de la naturaleza inalterable de la materia misma*".

Los modernos estudios de la educación han seguido, en gran medida, el sueño de la "gran didáctica". Con frecuencia, el sueño se centraba en la esperanza de una teoría general del aprendizaje, lo que explica, en parte, el lugar central de la psicología de la educación en la mayor parte de la formación del profesorado. También condujo al entusiasmo por la tecnología de la enseñanza, desde las máquinas de enseñanza a los ordenadores, así como por las sucesivas oleadas de programas empaquetados que venden la única forma auténtica de enseñar a leer, la aritmética o cualquier otra cosa.

Pero no es fácil encontrar esa "gran didáctica". La sociología y la historia de la educación han descubierto diferencias entre los procesos educativos que se desarrollan en contextos distintos; la filosofía de la educación se ha hecho menos normativa y más exploratoria. Los ordenadores son importantes para la educación, pero sólo cuando se configuran para los usuarios, en vez de configurar a los usuarios para los ordenadores. Incluso la psicología está comenzando a liberarse del modelo de leyes abstractas, derivado de la física newtoniana, y habla un lenguaje más situado de "construcción" e "interpretación".

La relación entre los docentes de las escuelas y los estudios de educación de las universidades no puede ser de dominación; debe ser participativa y respetuosa en ambas direcciones. Dado esto, en el proceso de negociación democrática en el que se forjarán los nuevos planes de reforma, las universidades tienen cuatro cometidos específicos:

### 1. DOCUMENTACIÓN

Para que nuestra sociedad aprenda y tome mejores decisiones con respecto a la educación, debe contar con una memoria social, un archivo. Los niveles gubernativos superiores ya no facilitan esto con suficiente fiabilidad. El modelo del "director genérico" de los servicios públicos elimina la experiencia en educación como mérito para participar en la elaboración de la política educativa. De hecho, vemos que, en el enfoque de la *National Commission of Audit*, la ex-

perencia en educación se considera como un demérito, por ser un signo de lo que los ideólogos del mercado llaman la "captura del proveedor" del proceso político.

Eliminados los bancos de memoria oficiales, la investigación universitaria se convierte en el archivo más importante para la reflexión pública sobre la educación. Esto no sólo incluye la investigación histórica, sino también la documentación de la práctica contemporánea, a través de las investigaciones sociológicas y psicológicas, en sentido amplio.

## 2. RETICULACIÓN

Para que el saber sea un recurso democrático, es necesario que se divulgue. Por supuesto, la universidad divulga el saber educativo mediante las publicaciones académicas. Aquí hay un problema, pues el promedio de lectores de un artículo de revista se calcula en torno a 4 personas (incluido el autor). Aunque las publicaciones académicas son importantes para la producción y puesta a prueba del saber, hacen falta otras formas de comunicación que pongan el saber, de forma utilizable, en manos de las personas que puedan utilizarlo. Los programas de formación permanente, la redacción de programas de asignaturas, la documentación de las iniciativas desarrolladas en las escuelas son modalidades en las que los universitarios y los docentes pueden cooperar para divulgar el saber y las universidades tienen la responsabilidad de fomentar esos foros.

Es importante que la universidad reticule el saber generado en torno al sistema educativo y no se limite a divulgar su propio producto. Por ejemplo, en la formación del profesorado, el saber práctico generado en el trabajo docente se divulga entre los nuevos profesionales, idealmente en combinación con la reflexión y la crítica. Incluso los procesos de investigación pueden ser un medio de reticulación, como vemos en los estudios DSP. Éstos llevan consigo un trabajo cooperativo con muchos maestros y profesores y el proyecto de investigación se convierte, durante un tiempo, en un canal significativo de ideas e información de una parte del país a otra. Estoy seguro de que muchos proyectos de investigación albergan ese mismo potencial.

## 3. INNOVACIÓN

Las universidades constituyen la parte más autónoma del sistema educativo y, en consecuencia, se encuentran en una posición maravillosa para innovar sin miedo.

Desde luego, las universidades han hecho innovaciones educativas. Han dirigido famosas escuelas experimentales; han innovado con métodos nuevos

en su propio ejercicio docente, desde el aprendizaje dirigido por los mismos estudiantes hasta la educación a distancia por televisión; han abierto nuevos campos de aprendizaje, desde la tectónica de placas hasta los estudios sobre la mujer.

Parte del cometido de la facultad de ciencias de la educación de una universidad consiste en innovar en los procesos educativos de la misma universidad. Nuestro profesorado está orgulloso de los nuevos métodos de estudios de casos que se están poniendo a prueba en el programa *M Teach* de este año. Estoy convencido de que el proceso no se detendrá en el *M Teach*.

#### 4. CRÍTICA

Su poder social y su relativa autonomía dan a las universidades, más que a cualquier otro sector del sistema educativo, la capacidad de crítica, de la tarea que el gran intelectual palestino EDWARD SAID (1994) llama "*decir la verdad al poder*".

Los manuales de marketing no recomiendan la sinceridad sobre cuestiones incómodas. La obligación es de carácter ético. El profesorado universitario y, en especial, los catedráticos tienen ciertos privilegios: una gran libertad, licencia para hacer preguntas espinosas y cierto respaldo para descubrir respuestas. La obligación que se deriva de esos privilegios consiste en utilizarlos con justicia, es decir, en beneficio de los grupos menos poderosos de la sociedad y no de los más poderosos.

En el momento actual, más que antes, quizá, esta obligación ética se corresponde con una necesidad social. Con el triunfo político de la cultura empresarial, el crecimiento del monopolio de los medios de comunicación, el debilitamiento de los sindicatos y los ataques contra instituciones no comerciales como la ABC existe el peligro real de una reducción drástica de la esfera pública, hasta el punto de que sólo se oigan las voces más poderosas, sólo los acentos aprobados. El silencio que ha caído sobre el debate relativo a la pobreza infantil es todo un portento.

Tanto en la educación como en otros contextos, un proceso democrático está relacionado con la inclusión, valora más la complejidad que la conformidad y requiere recursos, tanto culturales como materiales, para quienes se encuentren en peligro de exclusión. Si queremos desarrollar un proceso de orientación democrática en nuestra vida social, tenemos que trabajar para crear las condiciones necesarias para ello. Creo que las universidades, como instituciones culturales, con todas sus debilidades, tienen una función estratégica en este proceso. Sobre esa base he desarrollado una carrera académica y es la orientación fundamental que espero mantener mientras ostente esta cátedra.

## Referencias bibliográficas

BUTLER, J. y SCOTT, J. W. (Ed.) (1992). *Feminists Theorize the Political*. New York, Routledge

CAMPBELL, C. (1985). *State High School Unley 1910-1985*. Adelaide, Mile End.

CAREY, A. (1995). *Taking the Risk Out of Democracy*. Sydney, University of NSW Press.

CLARE, R. y JOHNSTON, K. (1993). *Education and Training in the 1990s*. Canberra, Economic Planning Advisory Council; Productivity Commission, Stocktake of Progress in Microeconomic Reform, Canberra, Commonwealth of Australia, 1996. For responses see DEVEREUX, J.; ECISALL, S. y MARTIN, R. (Ed.), *Privatisation, Competition and Schools and Colleges*, Melbourne, Australian Education Union, 1996.

COMENIUS, J. A. (1896). *The Great Didactic* (Trans. M. W. Keatinge). London, Adam & Charles Black.

CONNELL, W. F. (1961). The Foundations of Secondary Education. *Australian Council for Educational Research*, 7-8.

CONNELL, R. W.; ASHENDEN, D. J.; KESSLER, S. y DOWSETT, G. W. (1982). *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*. Sydney, Allen & Unwin

CONNELL, R.W. (1985). *Teachers' Work*. Sydney, Allen & Unwin.

CONNELL, R.W.; WHITE, V. M. y JOHNSTON, K. M. (1991). *Running Twice as Hard. The Disadvantaged Schools Program in Australia*. Geelong, Deakin University.

CONNELL, R. W. (1993). *Schools and Social Justice*. Sydney, Pluto Press.

CONNELL, R.W. (1995). *Masculinities*. Sydney, Allen & Unwin.

CRUMP, S. (1995). Running Against the Train: The Attempt to Reconstruct Education as a National Industry, 1985-1995, Conference of Philosophy of Education Association of Australasia. Melbourne.

FRASER, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review*, N° 212, pp. 68-93.

FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago, University of Chicago Press

GALBRAITH, J. K. (1995). *La sociedad opulenta*. Barcelona, Planeta-Agostini

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. y BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham, Open University Press

JONES, P. (1992). *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*. London, Routledge.

LADWIG, J. G.; CURRIE, J. y CHADBOURNE, R. (1994). *Towards Rethinking Australian Schools: A Synthesis of the Reported Practices of the National Schools Project*. Sydney, National Schools Network.

LYOTARD, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis, University of Minnesota Press

MANNHEIM, K. (1943). *Diagnosis of Our Time: Wartime Essays of a Sociologist*. Lon-

don, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.

O'LOUGHLIN, M. y TRAVAGLIA, J. (1996). *The Nation as Bastard: Exploring Shifting Perspectives on Citizenship*. 9th World Congress of Comparative Education. Sydney.

PETERS, J.; DOBBINS, R. y JOHNSON, B. (1996). *Restructuring and Organisational Culture*. Sydney, National Schools Network.

SAID, E. W. (1994). *Representations of the Intellectual*. London, Vintage.

SHERINGTON, G. ET AL. (1987). *Learning to Lead: A History of Girls' and Boys' Corporate Secondary Schools in Australia*. Adelaide, Mile End.

TURNEY, C., BYGOTT, U. AND CHIPPENDALE, P. (1991). *Australia's First: A History of the University of Sydney*, Volume 1 1850-1939. Sydney, Hale and Iremonger.

TURNEY, B. y CHIPPENDALE, P. (1995). *Australia's First*, Vol. 1, pp. 289-291.

WALZER, M. (1983). *Spheres of Justice: A defense of pluralism and equality*. New York, Basic Books

WEEKS, J. (1986). *Sexuality*. London, Horwood and Tavistock.

WELCH, A. (1996). *Australian Education: Reform or Crisis?* Sydney, Allen & Unwin

YOUNG, I. M. (1990): *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, Princeton University Press

YOUNG, R. E. (1990). *A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future*. New York, Teachers College Press.



# 4

## MAESTROS, INVESTIGADORES Y REFORMA ESCOLAR SITUADA: EL TRÁFICO DEL PODER<sup>1</sup>

Janet L. Miller<sup>2</sup>

Una idea situada de la reforma escolar conceptúa la reestructuración de las pedagogías, los currículos y las organizaciones escolares como elementos que cambian de finalidad y de forma según los distintos ambientes y circunstancias educativas. Cuando los docentes y los investigadores responden a situaciones diversas, a menudo se guían por los trabajos de reforma (y no sólo los activan), reconfigurando las intenciones, los métodos y los programas. El concepto de la reforma escolar situada trastorna todas las ideas esenciales o generalizadas de los procesos u objetivos de reestructuración de la escuela y dirige la atención hacia la forma de reinterpretar constantemente estos procesos y objetivos en el contexto de las culturas escolares concretas y la de reinterpretarlos los individuos.

En realidad, algunos movimientos de reforma escolar *animan* a los administradores, docentes, estudiantes y padres a considerar con todo cuidado las culturas de organización y social de sus escuelas concretas para que lleguen a sus propias interpretaciones de los fundamentos del perfeccionamiento de la escuela. Estos movimientos estimulan a los educadores para que conceptúen el cambio escolar como un "*proceso complejo... que responde a la cultura exclusiva de cada comunidad escolar, en vez de verlo simplemente como la adopción e implantación de una serie de innovaciones que, por regla general, no están relacionadas entre sí*" (MERCHANT, 1995, p.267).

---

(1) Artículo publicado originalmente en la revista *Theory into Practice* 35, number 2, pp.86-92 (1.996) y traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez

(2) Profesora de Educación en National-Louis University

Sin embargo, en escuelas de diversos lugares he observado que el tiempo para reconceptuar algunos principios generales de la reforma para adaptarlos a las necesidades y culturas de las poblaciones escolares no está incluido en los horarios de los docentes como un elemento más de cualquier operación de reforma. Incluso si se prevé ese tiempo, unos maestros ven los objetivos y fundamentos de la reforma escolar de manera distinta a la de sus colegas, a la de los administradores de sus escuelas, de los padres, de los alumnos o de todos ellos. Es más, las concepciones de la reforma escolar, sobre todo en el caso de los maestros y profesores, difieren necesariamente del mismo modo que los cambios con el paso del tiempo, no sólo a causa de las diversas influencias sociales, culturales e históricas, sino también por las situaciones, relaciones e intenciones, constantemente cambiantes e imprevisibles, que surgen en todas las escuelas y aulas.

Ahora bien, ante las presiones para que se rindan cuentas de cara al público y se den "*pruebas de mejora*" rápidas y visibles, la reforma escolar se reduce con frecuencia a ciertos cambios de la organización escolar o de los horarios, o a que los maestros adopten determinadas prácticas pedagógicas. Entre tales prácticas están las distintas versiones del aprendizaje cooperativo y los grupos de maestros que trabajan, a modo de equipos, con el mismo grupo de alumnos durante la jornada escolar. A menudo, estas prácticas se convierten en las versiones únicas y generalizadas de las "*pruebas*" de una reforma escolar eficaz, incluso en aquellas escuelas en las que se ha animado a los participantes a reconceptuar determinadas bases de la reforma en relación con sus situaciones y necesidades concretas.

Es más, el impulso hacia la conformidad y la generalizabilidad de las intenciones y estructuras de la reforma presupone que las escuelas y los individuos que están en ellas forman parte de una realidad estable, previsible y evolutiva. En esta versión de la realidad, que supone que las personas pueden "*progresar*" en etapas lineales y sucesivas, los maestros y profesores tratan de adquirir y activar ciertas técnicas y enfoques que, por regla general, otros han definido y determinado como versiones de la enseñanza "*reformada*". Esta presión que se ejerce sobre los maestros y profesores, en el contexto de las versiones normalizadas de la reforma, para mantener a raya sus concepciones divergentes sobre la misma, así como sus relaciones en constante cambio con la enseñanza, lleva al enfrentamiento de los docentes, unas veces de forma encubierta y, en ocasiones, en franca oposición. Esas complicaciones y relaciones divisivas ponen de manifiesto la necesidad de concepcionar la reforma escolar, sobre todo desde la perspectiva de los maestros y profesores, como una serie de interacciones y relaciones situadas, en constante cambio, nuevas e imprevisibles.



No obstante, de forma abierta o encubierta, muchas de las tareas de reforma en curso siguen orientándose a la normalización y, en consecuencia, reducen el cambio escolar a unos denominadores comunes, estáticos y replicables: *"Por desgracia, la mayor parte de las propuestas de reforma escolar se limitan a pedir a las escuelas, consideradas como un constructo abstracto, que cambien de ésta o de aquella manera, pasando por alto, pues, la política de la situación y tratando todas las escuelas como si se ajustaran a una norma universal... Para comprometernos seriamente en un discurso sobre la reforma escolar, hemos de tener una comprensión más lúcida de lo que significa modificar la educación en un ambiente concreto, dentro de una cultura determinada"* (GODMAN, 1994, pp.134-135).

Creo que el hecho de fijarnos en las respuestas concretas de los maestros y profesores a los intentos de reforma escolar llevaría, si no a una *"comprensión más lúcida"*, sí, al menos, a una mayor conciencia de la necesidad de unas conceptualizaciones de la reforma escolar que tengan en cuenta el carácter constantemente cambiante de la enseñanza y del aprendizaje en aulas y ambientes escolares concretos. Dadas las prescripciones universales y los cortos períodos de tiempo que caracterizan muchos proyectos de reforma escolar, se ejercen grandes presiones sobre los maestros y profesores, principalmente, para que respondan, en el marco de los trabajos de reforma y en el contexto de su situación particular, a las particularidades de sus alumnos y de sus ambientes educativos. Al haber participado durante los últimos 5 años en proyectos de investigación que trataban de examinar lo que les ocurre a los docentes, a los alumnos y a otras personas que participan en los proyectos de reestructuración de las escuelas, también yo he podido quedar atrapada en la tendencia a utilizar generalizaciones y a la normalización para documentar lo que presuntamente caracteriza los trabajos eficaces de reforma escolar.

Los giros imprevisibles que se producen en cualquier momento pedagógico, tal como los experimentan, activan y por los que se guían los maestros y profesores, pueden y deben indicar la complejidad y las incertidumbres presentes en cualquier proyecto de reforma escolar. Las percepciones, muy a menudo diferentes, de los maestros y profesores acerca de los procesos e intenciones de la reforma pueden conseguir apartar la atención de muchos reformadores escolares de *"la normalización de la conducta, una creciente burocracia y una mayor supervisión"* (POPKEWITZ y LIND, 1989, pp. 575-576), dirigiéndola hacia la complejidad de los discursos, los procesos y la investigación de la reforma escolar, al *"concierto de muchas voces que caracteriza cualquier programa de cambio y... algunas faltas de correspondencia que pueden acabar con las mejores pretensiones de los participantes más esforzados y bienintencionados"* (ROEMER, 1991, p. 435).

Presento aquí las respuestas de algunos docentes a lo que se les ha impuesto o a lo que han aceptado, incluso, como pedagogías, modelos de organización y currículos “*apropiados*” para cualquier escuela “*reformada*”. Las respuestas de los maestros y profesores adoptan formas diversas, dependiendo, evidentemente, de los ambientes e individuos concretos involucrados. Sin embargo, creo que conviene señalar que, aunque varíen las formas y el grado de respuesta, muchos profesores y maestros a los que he observado y entrevistado respondieron de un modo que trastorna, cuestiona, subvierte o reforma lo que se les presentó o aceptaron como “*el modo*” de proceder en sus proyectos de reforma escolar. Yo misma, como investigadora de estos trabajos de reforma, también respondí de una manera que, a veces, trastornaba las intenciones generalizadoras y el diseño de los proyectos de investigación.

En consecuencia, estudio aquí algunos ejemplos de respuestas de maestros y profesores a los intentos de reforma escolar. A diferencia de algunas personas, no considero estas respuestas como actitudes “*negativas*” o “*aberrantes*” frente a la reforma escolar ni culpo a los docentes por oponerse al cambio. En cambio, sí considero algunas dificultades y efectos divisivos que surgen, sobre todo entre los docentes, cuando la reforma de la enseñanza y de la escuela se conceptúa como algo universal y generalizable, tanto en su forma como en sus intenciones, y no como un evento situado.

### **¿Variaciones sobre la reforma escolar total?**

Durante los últimos 5 años, he participado en investigaciones cualitativas sobre los problemas de la reforma escolar de cuatro centros de los Estados Unidos. Dos de ellos eran institutos de una gran ciudad de la costa este, uno es un instituto de una pequeña población del sudoeste y el otro es una escuela primaria cercana a una ciudad de tamaño medio del medio oeste. Aunque sus poblaciones estudiantiles, ambientes geográficos y contextos socioeconómicos respectivos difieren mucho, estos cuatro centros trataron de llevar adelante sus proyectos de reforma escolar de forma similar.

Quizá, la semejanza de enfoque de la reforma escolar, a pesar de tratarse de unos ambientes tan distintos, no sólo sea el resultado de unas presiones persistentes en favor de la uniformidad y la normalización de la educación, sino también de una de las bases de la reforma escolar que goza de una aceptación bastante generalizada. Se trata de que la totalidad de la escuela y del distrito - profesorado, alumnado, administradores y padres- avancen hacia la implantación de unas estrategias y prácticas aceptadas de forma colectiva. Por regla general, son: la gestión a cargo de la escuela; escuelas dentro de escuelas; aulas centradas en los alumnos, en las que la enseñanza y el aprendizaje se

orienten en sentido cooperativo; alguna versión de las evaluaciones auténticas y del rendimiento, y la participación de todos en las decisiones (DONAHOE, 1993).

Sin embargo, en los cuatro centros en los que he observado y entrevistado a alumnos, docentes, padres y administradores durante períodos de tiempo largos, sólo una parte de los miembros de la comunidad escolar participaba activamente en estos procesos de reestructuración escolar. Las razones de esta falta de participación variaban tanto dentro de cada ambiente como entre los distintos centros. De todos modos, en los cuatro centros, la renuencia de algunos docentes a participar en los trabajos de reforma de su centro respectivo recordaba una observación de DONAHOE (1993, p. 300) acerca del proyecto de reforma en el que participó: *"Las actividades de organización llenaban todos los minutos libres del día. No se trataba sólo de encontrar tiempo para las reuniones; había que dedicar tiempo a todas las interacciones, tareas y energía emocional añadidas que configuran una organización -una cultura-. A los profesores que reflexionaban mucho sobre lo que hacían, estábamos ocupándoles un tiempo que, en otras circunstancias, hubieran empleado en reflexionar sobre sus alumnos y sus clases, al darles la responsabilidad de reflexionar sobre todo el centro"*

En efecto, en los cuatro centros en los que investigué, eran evidentes las presiones que ejercía la responsabilidad añadida. Por ejemplo, los administradores esperaban que los docentes participaran en los procesos de decisión, prepararan otras formas de evaluación de los alumnos y descubrieran y activaran enfoques de enseñanza que incorporaran estrategias de aprendizaje cooperativo y un tipo de investigación y aprendizaje de los alumnos orientado a los problemas. El fundamento de tales expectativas era la idea de una participación total del centro en las prácticas y procesos de reforma.

Sin embargo, la presión para que los docentes reflexionaran sobre la participación de todo el centro en esas prácticas pasaba por alto la diversidad de conceptualizaciones de la reforma presentes en cada centro, en cada distrito o en ambos. Ignoraba las complejidades de intenciones y deseos, así como las jerarquías de poder implicadas cuando ciertos individuos o estructuras de programas imponían que los demás docentes cambiaran de forma semejante.

Es más, la idea de la participación de todo el centro suponía la visión de una realidad fija y estable hacia la que todos los participantes debieran dirigirse, y la idea, asumida también, de que todo el mundo debería saber cuándo habría alcanzado el centro la categoría de *"reformada"*. Por otra parte, esa idea exigía que, como investigadora de la reforma escolar, yo me mantuviera como *"observadora estable"* que elaborara *"representaciones estables de la realidad"*

(DENZIN, 1995), de manera que los funcionarios escolares pudieran comparar y contrastar el "progreso" del centro hacia una reforma satisfactoria.

Las razones para que los profesores tuvieran que reflexionar necesariamente sobre todo el centro eran semejantes en los tres institutos. Por ejemplo, los directivos y los profesores de los tres institutos estaban sometidos a fuertes presiones para que presentaran pruebas de una reforma total del centro respectivo, dada la reputación que tenían los tres centros por sus importantes tasas de abandono y las bajas puntuaciones de sus alumnos en las medidas normalizadas de rendimiento. Aunque estuvieran situadas en sectores muy diferentes de los Estados Unidos, los tres institutos acogían un elevado porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías.

Los profesores proclamaban su compromiso con la reforma de los currículos y de las pedagogías que consideraran a los alumnos meros receptores pasivos de la información proporcionada por otros. Mediante unas pedagogías interactivas, los currículos que respondían a las necesidades e intereses de los alumnos, incorporándolos, y la asignación de los alumnos a pequeños grupos que trabajaban con los mismos profesores, algunos administradores y profesores de estos tres institutos no sólo trataban de retener a los estudiantes, sino también de involucrarlos activamente en su aprendizaje.

La escuela elemental<sup>1</sup>, situada en un suburbio de clase media, participaba también en los trabajos de su distrito para reestructurar los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque las formas y objetivos de la reestructuración parecían semejantes a los de los tres institutos, el fundamento en el que se basaba la reforma del distrito no contemplaba la urgencia que pesaba sobre los trabajos de aquéllos. En cambio, esta escuela elemental, como el resto de su distrito, estaba respondiendo a las investigaciones del momento y al mejor tipo de práctica, tal como lo entendían muchos maestros del distrito y los padres que contaban con una buena formación, muchos de los cuales habían cursado estudios o daban clase en una universidad cercana.

### **Consecuencias divisivas de las presiones para ejecutar la reforma**

En cada centro, un programa concreto o un pequeño grupo sirvió de ejemplo o guía de las posibles formas reestructuradas que más tarde pudiera adoptar todo la institución. Asimismo, en cada centro, los programas de reforma presentaban alguna forma de organización alternativa de horarios que permitiera a los estudiantes trabajar juntos con equipos de profesores en períodos temporales largos y en grupos de edades diversas. Para todos los profesores participantes en estos programas era prioritaria la coordinación entre los equipos que trabajaban con los alumnos y que pasaban a diario por los distintos equipos. Al mismo

tiempo, el hecho de trabajar en equipo proporcionaba a estos profesores, al menos, un marco de referencia para establecer entre ellos unas relaciones colegiales.

No obstante, muchos profesores no incluidos en los programas experimentales envidiaban las posibilidades de colaboración que ofrecían, aunque no siempre se tradujeran en formas adecuadas de trabajo de los profesores de los programas piloto. En los cuatro centros, los mismos docentes aludieron a esta tensión, entre otras, considerándolas como conflictos entre los "iniciados" y los "ajenos".

Los maestros y profesores que trabajaban en los programas que presuntamente representaban mejor los trabajos de reestructuración de los cuatro centros tenían dificultades de relación con los docentes no incluidos en tales programas. En los cuatro centros, los maestros y profesores que seguían el plan tradicional consideraban que sus colegas "de reforma" recibían más materiales y más apoyo verbal en su trabajo. En todos los centros, los docentes del plan tradicional denominaban "iniciados" a quienes tomaban como ejemplos de la enseñanza de la reforma y utilizaban este tipo de enfoques en cuanto a la estructura del programa y los currículos, considerándolos privilegiados por tener acceso a una formación permanente especial, recibir materiales y suministros extraordinarios, disponer de materiales curriculares adicionales y de más tiempo libre para planificar en equipo y en grupo. También opinaban que recibían una atención especial de los administradores, que apoyaban sus trabajos y, con frecuencia, proclamaban el carácter ejemplar de sus esfuerzos ante los centros y sus comunidades respectivas.

Las percepciones de quienes se denominaban a sí mismos como "ajenos" reflejaban las de los profesores y maestros que trabajaban en proyectos de reforma escolar por todo el país, que se consideraban "... marginados en las primeras fases de la iniciativa de mejora de la escuela. Un pequeño grupo seleccionado de profesores, de administradores o de ambas categorías desaparecía misteriosamente de su distrito durante unos días para aprender algo acerca de alguna innovación que hubiese impresionado a alguien con la suficiente influencia y recursos para apoyar la empresa. Lo que se sabe, si es que se sabe algo, del proceso de selección del grupo básico deja a quienes permanecen en sus puestos con una vaga sensación de carencia de méritos. Los pioneros regresan a su distrito con renovadas energías tras su periplo, entusiasmados con la innovación y dispuestos a poner en común la palabra con sus colegas (cuya relativa marginalidad con respecto a la innovación los ha hecho suspicaces y puesto a la defensiva)". (MERCHANT, 1995, p. 265).

En realidad, la mayoría de los profesores y maestros que trabajan en

estos cuatro centros en programas considerados como ejemplos de reforma no recibieron otros beneficios ni materiales adicionales que los de su preparación inicial en seminarios o jornadas de información sobre la reforma. Por el contrario, estos profesores y maestros hablaban a menudo del tiempo que habían dedicado, sin compensación, a crear programas, horarios y equipos o a elaborar currículos y preparar actividades que sirvieran para modificar su ejercicio pedagógico, pasando el proceso de enseñanza de estar dirigido por el docente a centrarse en el alumno. Hablaban de que el apoyo administrativo sólo consistía a veces en ejercicios de relaciones públicas. En consecuencia, estos profesores y maestros, a quienes muchos colegas llamaban “*iniciados*” —a causa de la categoría de “*elegidos*” en la que pertenecían a ojos de los demás—, se consideraban con frecuencia a sí mismos como “*ajenos*”, “*extraños*”, por haber quedado separados del resto de sus compañeros por su relación con los programas piloto de reforma.

En los tres institutos, algunos profesores del programa de reforma se preguntaban por qué daba la sensación de que otros colegas no apoyaban ni participaban en las estrategias de reforma hacia las que presuntamente avanzaban la totalidad del centro. En los dos institutos de la costa este, algunos profesores que se consideraban ajenos a los programas piloto de reforma estaban tratando, en realidad, de organizar conjuntos de alumnos y profesores que trabajaran juntos durante los cursos que los alumnos pasaran en el instituto, replicando, por tanto, los modelos pedagógicos y de organización iniciados por los que llamaban “*iniciados*”. No obstante, seguían pensando que los “*iniciados*” originales recibían ciertos beneficios, como el reconocimiento por su trabajo, vedados a sus “*seguidores*”. Así, aunque hubiera un movimiento tendente a replicar los programas piloto y, por tanto, se estuviera más cerca de lograr el objetivo de la reforma total del centro y el de crear un conjunto de profesores que trabajaran de forma semejante, los mismos docentes se separaban unos de otros mediante las categorías artificiales, estáticas, polarizadas de “*iniciados*” y “*ajenos*”, a las que, sin embargo, podían pertenecer simultáneamente.

También en el instituto del suroeste, muchos de los profesores ajenos manifestaron su interés por la reestructuración del horario de todo el centro, en vez de limitarse al programa de los iniciados, referido a bloques de tiempo. Esto permitiría que todos los alumnos y profesores participaran en clases de 2 horas en días alternos. Aunque la mayoría de los profesores votó a favor de instaurar ese horario por bloques, la administración se opuso. En una entrevista, un administrador me dijo que “*algunos profesores no son capaces de dar clase durante una hora y mucho menos dos*”.

Es más, las entrevistas con muchos profesores que se consideraban a sí

mismos como "ajenos", aunque hubiesen votado a favor del cambio que llevara consigo la reforma total del centro, pusieron de manifiesto otro giro de la interpretación que se hacía de los "iniciados" y los "ajenos". Los entrenadores, que habían dedicado sus clases del último período a la práctica en equipo, habían presionado para que la administración vetara la implantación del horario de bloques porque interferiría en sus sesiones de práctica. Al mismo tiempo, algunos de estos entrenadores enseñaban en el programa experimental y, sin embargo, gozaban de flexibilidad en sus equipos de profesores para dejar el equipo para llevar a cabo sus prácticas durante la última parte de su bloque horario. En consecuencia, podríamos considerar a estos entrenadores como "iniciados dobles", como los denominó un profesor. Los demás entrenadores pertenecían al grupo de los ajenos, con respecto al programa experimental. No obstante, todos los entrenadores serían "iniciados" en cuanto a sus relaciones de poder con determinados administradores clave. Por tanto, las múltiples complejidades presentes dentro de las categorías de "iniciado" y "ajeno" y entre ellas dirigen nuestra atención hacia las cuestiones del poder con respecto a los responsables de dictaminar qué haya de considerarse "reforma".

### Otras complicaciones

Durante mi tercer año de investigación en la escuela elemental, las dos maestras que habían concebido e implantado el programa piloto multitudes estaban trabajando con tres maestras nuevas. Una se había incorporado a la agrupación original de los grados 1º y 3º y las otras dos estaban desarrollando el primer curso de la agrupación 4º y 5º. Las dos maestras de esta última agrupación estaban descubriendo que sus enfoques pedagógicos diferían de los de la agrupación 1º y 3º y manifestaban cierta ansiedad por la opinión que sacaran las iniciadoras del programa acerca de lo que estaban haciendo. Una maestra nueva describía así sus preocupaciones: *"Creo que, como nuestros chicos son mayores, estamos tratando de hacer que se responsabilicen más de su conducta. Además, procuramos que este programa esté centrado en el alumno y basado en un proyecto. Así, tenemos mucha actividad y vamos y venimos entre nuestras dos aulas. Las voces de estos chicos son más fuertes y tienen un cuerpo más grande. Cuando Julie y Pam vienen a nuestras aulas, creo que aún esperan ver las versiones más pequeñas de estos chicos, como eran en su agrupación cuando tenían 6 ó 7 años. Sin embargo, estos chicos han cambiado mucho desde que estuvieron con ellas, hace sólo un año. Por eso, tengo miedo de que crean que no los controlamos al comparar la situación con la de su época y con sus expectativas con respecto a la conducta."*

Las maestras de la agrupación 4º y 5º se sentían presionadas también por las de las aulas típicas de 4º y 5º grados que no participaban en el programa

para que hicieran que sus alumnos se comportaran de un modo determinado e impartieran el currículo que se enseñaba tradicionalmente en esos grados. No obstante, sus mayores preocupaciones se centraban en torno a las diferencias de enfoques pedagógicos y de dirección de la clase con respecto a los de las iniciadoras del programa multiedades.

Por tanto, igual que las maestras "*ajenas*" de esta escuela temían que este programa multiedades señalara el "*único medio mejor*" para activar la reforma de la escuela, las maestras nuevas de la agrupación de 4º y 5º notaban que había una especie de expectativas no manifiestas para que las maestras "*iniciadas*" se plegaran al único medio mejor de activar las filosofías y teorías del aprendizaje y la pedagogía del programa. Estas maestras temían convertirse en "*ajenas*" entre las "*iniciadas*" en el programa por no cumplir tales expectativas.

En consecuencia, los niveles informales de jerarquía y de poder dentro del profesorado y de la administración y entre ambos se traducían en unas definiciones cambiantes y diferentes de los profesores y maestros que se considerarían iniciados y ajenos, y, a veces, dependiendo de quién categorizara y con qué fines, los profesores y maestros podían desempeñar, simultáneamente, funciones de iniciados y de ajenos.

Como investigadora, sometida a interpretación en y por medio del discurso sobre iniciados y ajenos de los profesores y maestros, yo también desempeñé ambas clases de funciones. Yo estaba apartada de las interacciones cotidianas y de las relaciones de poder que dictaban las categorías particulares y variadas que utilizaban profesores y maestros para describir sus relaciones mutuas y con la administración en cada uno de los centros. Por otra parte, yo era una observadora situada dentro del contexto de cada centro a quien los profesores y maestros manifestaban, a veces, sus sentimientos, actitudes, supuestos y preguntas acerca de la reforma escolar. A veces, me convertía en confidente a la que determinados docentes revelaban, sin temor a repercusiones, sus miedos, dudas y ambigüedades con respecto a participar en programas piloto, innovadores, de reforma. En otras ocasiones, se me consideraba una intrusa, una amenaza para los maestros y profesores, que consideraban que la investigación sobre la reforma era un modo de evaluarlos, de registrar su forma de adaptarse o no a las concepciones de la escuela acerca de las adecuadas pedagogías de reforma.

Yo estaba al margen de la gran cantidad de relaciones que enmarcaban las actitudes y sentimientos concretos de profesores y maestros, una intrusa que aparecía periódicamente para observar, entrevistar, espiar y anotar lo que estaba ocurriendo en los centros que trataban de realizar la reforma. También



era parte interesada, miembro de un equipo de investigación cualitativa, y, sin embargo, a veces, me desligaba del equipo a causa de mis opiniones acerca de algunas premisas de la investigación cualitativa.

Por ejemplo, la mayoría de mi equipo de investigación daba por supuesto que los métodos de investigación cualitativa podían “*captar directamente la experiencia vivida*” (DENZIN, 1994). Como Denzin, yo cuestiono este supuesto. Durante el proceso de investigación, traté de discutir este punto de vista diferente con los miembros de mi equipo. La mayoría de ellos optó por la idea predominante, que sostiene que los métodos cualitativos son capaces de captar “*lo que ocurre*” en cualquier ambiente escolar. Por tanto, con respecto a mi equipo, yo era ajena en relación con esa premisa.

Teniendo en cuenta las constantes variaciones de definición de estas categorías artificiales de “*iniciado*” y “*ajeno*” que desempeñan una función destacada en la forma de hablar de muchos profesores y maestros (e investigadores) sobre la reforma, me parece importante recordar que: “*Si reconocemos que el discurso se orienta en relación con unos fines histórica y culturalmente específicos, todas las categorías llevarán algunas huellas de las necesidades de sus creadores... Es posible que nuestra mejor salvaguardia no radique en los tipos de discurso que consideremos aceptables o no, sino en la cuestión más práctica de quién pueda participar en el discurso, es decir, en la cuestión del acceso a los medios de comunicación*”. (NICHOLSON, 1994, p. 83).

La cuestión del acceso en las escuelas y en los discursos de la reforma se convierte con frecuencia en la de quién esté situado como “*iniciado*” y como “*ajeno*”.

### **Para situar la investigación y la reforma escolares**

Las ideas de las pedagogías situadas y de la reforma escolar suponen que quienes participan en la educación deben afrontar directamente las influencias sociales y culturales que señalen qué y quién se considera importante, tenga “*acceso a los medios de comunicación*” y merecedor de nuestra atención. Sin embargo, en todos los contextos educativos, la mayor parte de los trabajos encaminados a la reforma escolar se interpretan mediante unos marcos de referencia, planes y definiciones universalizadores de la reforma. La insistencia en las “ *semejanzas*”, en las “*totalidades*”, para encuadrar la reforma escolar oculta las significativas conexiones que existen con las situaciones locales y particulares de las escuelas.

He tratado de mostrar que las respuestas de los maestros y profesores, así como la mía propia como investigadora, a esas versiones estáticas de la reforma replican con frecuencia las relaciones de poder que circulan en los discursos

tos de la reforma. Aunque parezca que los trabajos de reforma cambian las prácticas de una escuela, la infraestructura de relaciones de poder no sólo puede seguir como estaba, sino reforzarse. En los casos que he descrito, ese refuerzo adoptó la forma de las categorías artificiales de "iniciados" y "ajenos".

La idea de la reforma y la investigación situadas me permite descubrir que las mismas categorías de "iniciado" y "ajeno" son interpretaciones sociales que se complican por la forma de definirse y utilizarse el poder en cada centro. Esto cambia el centro de interés de "quién es iniciado y quién ajeno" a "cómo definimos y utilizamos el poder en este centro, en relación con este trabajo de reforma". Como investigadora, me lleva a abandonar el intento de captar la "experiencia vivida" de la reforma escolar y reorienta mi trabajo inclinándolo a buscar de qué modo me exigen las circunstancias particulares que reinterpreté y reorganice los discursos de la reforma que generalizan y universalizan.

Los discursos que tratan de responder a las situaciones escolares reales que observo y discuto con los docentes no garantizan una comunidad de finalidades ni la posibilidad de medir el "éxito" de la reforma por su grado de semejanza con otros lugares. Sin embargo, los enfoques situados de la investigación y de la reforma escolares dan la posibilidad de estudiar las relaciones concretas de poder que existen entre los docentes, entre los investigadores y entre ambos grupos, que quieran seguir trabajando para lograr múltiples y diferentes versiones de la reforma escolar.

### Referencias bibliográficas

DENZIN, N.K. (1994). Evaluating qualitative research in the poststructural moment: The lessons James Joyce teaches us. *Qualitative Studies in Education*, 7, pp. 255-308.

DENZIN, N. K. (1995). On hearing the voices of educational research. *Curriculum Inquiry*, 25, pp. 313-329.

DONAHOE, T. (1993). Finding the way: Structure, time, and culture in school improvement. *Phi Delta Kappan*, 75, pp. 298-305.

GOODMAN, J. (1994). External change agents and grassroots school reform: Reflections from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9, pp. 113-135.

MERB, B. (1995). Current educational reform: Some improvement in the quality of teaching and learning? *Educational Theory*, 45, pp. 251-268.

NICHOLSON, L. (1994). Feminism and the politics of postmodernism. En M. FERGUSON & J. WICKE (Eds), *Feminism and postmodernism*. D. NC, Duke University Press, pp. 69-85.

P.T.S. & LIND, D. (1989). Teacher incentives as reforms: Teachers' work and the changing control mechanism in education. *Teachers College Record*, 90, pp. 575-594.

ROEMER, M. G. (1991): What we talk about when we talk about school reform. *Harvard Educational Review* 61, p. 434

# 5

## EL CURRÍCULO COMO PRÁCTICA DE SIGNIFICACIONES<sup>1</sup>

*João M. Paraskeva<sup>2</sup>*

### 1. Políticas curriculares como texto

Según algunos autores (APPLE, 1996; GIMENO, 1988; FORQUIN, 1993), toda propuesta curricular no expresa sino un conjunto de opciones y selecciones realizadas en el interior de la propia cultura, tratando de contribuir a la sedimentación y perpetuación de un determinado patrimonio cultural. Dicho de otra manera, los conocimientos que se plasman en el currículo a través de las disciplinas traducen y representan un conjunto de escuelas que garantizan la perpetuación cultural (OAKES, GAMORAN y PAGE, 1992), presentando un conjunto de intenciones traducidas por una relación de comunicación que transmite significados social e históricamente válidos (PACHECO, 1996).

Según GIMENO (1988), el currículo traduce la expresión del juego de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un determinado momento y a través del que se realizan los fines de la educación. En estas circunstancias, el currículo es un texto que denuncia un proyecto de reproducción social y de producción de la sociedad y la cultura deseables, convirtiéndose en un campo de batalla que refleja muy diversos conflictos (GIMENO, 1997).

Como documento que plasma las intenciones de una determinada sociedad, las políticas curriculares señalan la reconversión de los grandes ideales educativos que se expresan en las políticas educativas que, en cuanto praxis de ideologización del currículo (PARASKEVA, 1998), delimitan los ritmos y compases del proceso de enseñanza y aprendizaje.

---

(1) Traducido del original portugués por PABLO MANZANO BERNÁRDEZ

(2) Universidade do Minho (Portugal) Email: paraskeva@iep.uminho.pt  
Envíen, por favor, toda la correspondencia relativa a este artículo a: João M. Paraskeva, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga (Portugal).

Por tanto y como textos que son, las políticas curriculares revelan un conjunto de representaciones construido sobre la base de conflictos, compromisos, negociaciones y cesiones y deconstruido a través de sus agentes sustantivos: profesores y alumnos. O sea, las políticas curriculares son el resultado de un complicado proceso de variadísimas codificaciones y decodificaciones, de interpretaciones y reinterpretaciones que remiten a una pluralidad de significaciones.

Como cualquier texto, las políticas curriculares se exponen a una pluralidad de lectores, lo que produce una pluralidad de lecturas (CODD, 1988). En este contexto, podemos entender las políticas curriculares como un proceso, discutido unas veces, otras mutante en un permanente estado de "*llegar a ser*", "*haber sido*", "*nunca haber sido*" y no haber sido exactamente lo que se esperaba que fuese (BALL, 1997, p.16).

Las políticas curriculares se manifiestan, por tanto, algo problemáticas en su transmutación en prácticas curriculares cotidianas, mediadas sobre todo por un aparato institucional, formado por grupos e individuos socialmente designados, y de acuerdo con él, no sólo en relación con una determinada gramática cultural prevaleciente, sino también en la misma política cultural instrumentalizada por la escuela, en la que se incluyen como personajes activos. Es decir, las políticas curriculares no están libres en sus procesos de interpretación y de reinterpretación de los mecanismos del poder instituido.

En este sentido, nos oponemos a los razonamientos de FREITAS (1998, p. 25), para quien el currículo no constituye un texto dado que traduzca la concreción "*que cada profesor cumple con sus alumnos*". Desde nuestro punto de vista, la aceptación de esto es atrofiar la disputa del debate curricular basándose en la imagen de un producto acabado. Es aceptar que la construcción del conocimiento depende de esa "*concreción*", y no admitir que la vitalidad del currículo descansa en la sustantividad de su fundamentación [ideológica, política, cultural, religiosa]. Como destaca GIMENO (1997), el currículo es un texto que contiene el proyecto de reproducción social y de producción de la sociedad y de la cultura deseables y, como tal, se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y libran muy diversos conflictos.

Fundamentalmente, las políticas curriculares son producto de compromisos alcanzados y desperdiciados en distintos niveles. Según BALL (1997), típicamente, las políticas curriculares son productos canibalizados de influencias y agendas múltiples (aunque circunscritas).

En cuanto texto que permite diversas significaciones, las políticas curriculares se manifiestan también como un discurso transmitido por sus constructores o enriquecido por sus usuarios.

## 2. Políticas curriculares como discurso

Las políticas curriculares han de someterse a un análisis que APPLE (1998a) califica como contingente e histórico. Es importante investigar de qué modo se construyen y cómo, a través de los discursos [plurales] que transmiten, consiguen ejercer el poder mediante la producción de la “verdad” y del “conocimiento”.

Las orientaciones, que se desprenden de las políticas curriculares, son, en el fondo, prácticas discursivas que contribuyen a la construcción de los referentes a los que se dirigen. Los discursos son prácticas que se encuentran en la formación sistemática de los objetos a los que se dirigen. Tal como indica FOUCAULT (1977, p. 49), “*los discursos apenas manejan objetos, no señalan objetos; los constituyen y, en el proceso de realización, conciben su misma invención*”.

Los discursos, añade BALL (1997), no sólo se relacionan con lo que se dice o lo que se piensa, sino también con quién puede decir, dónde se puede decir y con qué autoridad lo puede hacer. En cuanto práctica de construcción y utilización de significados, la política curricular como discurso surge como un conjunto bien estructurado de posibilidades que expresan determinadas voluntades sociales. En el fondo, las políticas curriculares transmiten palabras [intenciones] con el propósito de determinar los ritmos y modos en que se producen las significaciones [práctica], en una estrategia discursiva funcional en la que, según FOUCAULT (1971, pp. 11-12), determinadas palabras se ordenan y combinan de maneras específicas y otras combinaciones se ignoran y excluyen.

Mientras tanto, la política curricular como discurso no se limita a lo que SAUSSURE (1968) identificó como “*lengua*” y “*habla*”. Dicho de otro modo, más que elaborar texto y discurso, nos construimos y nos elaboramos a través de nuestros propios texto y discurso. O sea, somos casi las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que construye y permite el discurso (BALL, 1997). Así, cuando hablamos de las políticas curriculares como prácticas discursivas, admitimos las posiciones y los papeles que nos construyeron las estrategias que fundamentan esas mismas políticas curriculares.

De este modo, la política curricular puede interpretarse como un campo de luchas, disputas, conflictos y reconciliaciones que se desarrollan en los espacios delimitados por el discurso que encarna las políticas curriculares. Es decir, sólo somos capaces de concebir interpretaciones de las posibilidades que, como destaca BALL (1997), transmiten las políticas curriculares a través del lenguaje, los conceptos y el vocabulario en los que se nos da el discurso. Así, el cuadro de disputas y conflictos que envuelve la elaboración y decodificación de

una determinada política curricular se dibuja en un terreno de significaciones preestablecido.

En esta estrategia, no puede ignorarse el trabajo intelectual de los políticos de la verdad, de los técnicos que conciben los cambios que se realizan en el campo de las políticas curriculares y el afán de poder de todos aquellos que se consideran beneficiarios de las nuevas relaciones de poder, creadas entretanto, según HOY (1986, p. 135), donde *"el poder se ejerce a través de los efectos que una acción provoca en otra"*.

De este modo, la política curricular, en cuanto discurso, es sobre todo una relación de poder. O sea, al analizar las políticas curriculares como mecanismos constructivos de poder, no sólo admitimos la utilidad de una investigación de las relaciones en el campo de las políticas curriculares, como nos propone APPLE (1996), sino que asumimos también la existencia de un discurso dominante que configura las políticas curriculares.

En efecto, la política curricular, considerada en su capacidad discursiva, nos remite a una (re)distribución [circunscrita y desequilibrada] de interpretaciones, deseos y voces, inherente a la sedimentación de una determinada clase dominante a la que, según BALL (1997), poco importa lo que piensen o hablen los individuos porque determinadas voces, pensamientos y deseos consiguen imponer su significación y, en consecuencia, su autoridad.

En esencia, la consideración de las políticas curriculares implica la asunción de un campo predeterminado de significaciones, porque se constituyen como texto y como discurso, de cara a una relación matricial de poder que, según FOUCAULT (1981: 92), en primera instancia, *"debe entenderse como una multiplicidad de relaciones en la esfera en la que opera y en la que se constituye su propia organización"*.

### **3. El currículo como práctica (regulada) de poder**

Si como texto o como discurso, y a pesar de los autores, no consiguiéramos controlar de alguna manera las múltiples significaciones de sus propios enunciados, en el nivel de la conceptualización del currículo se prescriben unos mecanismos concretos que obligan a que las prácticas curriculares consigan determinados objetivos, o sea, como señala BALL (1997), impiden una lectura errónea del texto en sí.

En caso contrario, las políticas curriculares, en cuanto campo constitutivo de significaciones, al limitar las interpretaciones y descodificaciones a determinadas combinaciones [muy restringidas], hacen inviable la lectura y la implantación de otras, transformando, de este modo, el currículo, tal como señala

GIMENO (1988: 128), en un "*objeto de regulaciones económicas, políticas y administrativa*".

Así, la política curricular es, en el fondo, una práctica regulada de significaciones, una práctica discursiva asentada en un texto específico. De ahí que, según MEYER (1983) y RAMÍREZ y RUBINSON (1979), en muchos países, la relación entre las políticas y las prácticas curriculares se reduzcan a un sistema centralizado de poder en el que la autoridad del estado es inmensa -en muchos casos, teóricamente ilimitada- y en donde las escuelas se constituyen en el proceso de consolidación del estado.

Analizar las políticas curriculares es investigarlas como condicionantes de las relaciones de poder que surgen vinculadas con un capital sociocultural. Dicho de otro modo, las políticas curriculares, según GIMENO (1988, p. 129), aspecto específico de las políticas educativas, delimitan la naturaleza y el desarrollo de las relaciones de poder.

Esas relaciones dependen de las gramáticas culturales que se crean y que descansan en el conocimiento, que APPLE (1993) considera socialmente legítimo. Así, una política curricular no debe interpretarse como una concepción de prácticas culturales selectivas, sino como un sistema de determinados signos que convienen a referentes específicos. En este sentido, la política curricular se explica como un sistema semiológico y estructural de las prácticas educativas cotidianas.

Por esa razón, las políticas curriculares condicionan la realidad práctica de la educación, definiéndose, según GIMENO (1988, p. 128), como "*marco ordenador decisivo con repercusiones directas sobre las prácticas*", imponiendo el papel y el margen de actuación de los actores educativos. Nos hallamos ante un proceso que es el resultado de una selección que se produce en el interior de la misma cultura (FORQUIN, 1993), que se asume como una construcción cultural (GRUNDY, 1987) y, a pesar de todo, segregacionista, que, más que procesar personas, procesa significados (APPLE, 1979), escogidos con un criterio que pretende garantizar la perpetuación de una determinada gramática genealógica.

En cuanto documentos ordenadores y condicionantes de relaciones de significado, las políticas curriculares constituyen una determinada "*praxis*" del poder instituido, a través de lo que PÉREZ GÓMEZ (1998) identifica como cultura académica y que traduce una sustracción selectiva [y conveniente] de saberes. En este contexto, GIROUX y ARONOWITZ (1985) argumentan que la relación entre la cultura escolar y el poder constituye a las escuelas en esferas públicas de la sociedad que reprimen y producen subjetividades.

En consecuencia, el currículo no se interpreta exactamente como constructor de subjetividades, sino como constituyente de una subjetividad, bien mediante el lenguaje, el conocimiento y las prácticas sociales que transmite, bien desacreditando, desorganizando y desmantelando formas muy particulares de experimentar y dar un determinado sentido al mundo.

Las políticas curriculares, como prácticas sociales reguladas, quedan muy clarificadas en el razonamiento de ROSS (1920, p. 409), para quien la "nacionalización" de una población impone la diseminación de ciertas ideas e ideales. Si los zares de la antigua Rusia se sirvieron de la Iglesia Ortodoxa erigida en cada aldea para "rusificar" la heterogeneidad, nosotros contamos con nuestras "escuelitas".

Así, las políticas educativas, en general, y el currículo, en particular, sirven de mecanismos de restauración de lo que está a punto de perderse socialmente (APPLE, 1979), o sea, una construcción social que produzca efectos en las personas. De ahí que el saber fundido en los contenidos y vaciado en las asignaturas escolares sea producto de negociaciones a distintos niveles, implicando muy diversas complejidades. En este sentido, TADEU DA SILVA (1990, p. 8) destaca que: "... el proceso de fabricación del currículo no es un proceso lógico, sino un proceso social, en el que conviven, junto con factores lógicos, epistemológicos e intelectuales, unos determinantes sociales menos 'nobles' y menos 'formales', tales como los intereses, ritos, conflictos simbólicos y culturales, necesidades de legitimación y de control, propósitos de dominación dirigidos por factores ligados a la clase social, la raza y el género. La fabricación del currículo nunca es sólo el resultado de unos fines 'puros' de conocimiento (...)"

Por tanto, el currículo, en cuanto producto de una determinada política curricular, revela el pensamiento que tiene determinado grupo social sobre los alumnos, en el que los intereses, inclinaciones y talentos individuales de cada uno se consideran irrelevantes. No sorprende, pues, que un currículo con tanta falsedad epistemológica, cuyas prácticas atenaza una teorización impuesta, encamine al alumno al fracaso.

La política curricular obliga a la escuela —a través del currículo— a una medida de conocimiento territorializado en determinadas situaciones, orientado a unos referentes muy concretos. Conviene, por tanto, problematizar las políticas curriculares como discurso incubador de la producción, organización, transmisión, estratificación, localización y evaluación del conocimiento escolar. Así, y como señala GOODSON (1995), el currículo es siempre un campo que nos remite a una concepción pre-activa, que se traduce en un derrotero para la retórica legitimadora de la escolarización, un mapa del terreno educativo, uno de los mejores derroteros oficiales para la sedimentación de una estructura institucional de la escolarización.



En este sentido, WHITTY y YOUNG (1977, p. 237) contemplan el currículo como “*hecho*” y como “*práctica*”. En cuanto hecho, el currículo se revela como una realidad social, históricamente específica, que expresa relaciones particulares de producción entre las personas. En cuanto práctica, la realidad social del currículo se reduce a las intervenciones subjetivas de profesores y alumnos. Siguiendo esta línea de razonamiento y admitiendo las políticas curriculares como construcciones semióticas y discursivas de (re)producción cultural, resulta pertinente el razonamiento de BOURDIEU (1981), sobre todo en cuanto a la distinción que realiza entre los conceptos de *habitat* y *habitus*. El primero se relaciona con las posiciones, o sea, con la historia objetivada, la historia que se fue acumulando a lo largo de los siglos y llega hasta nosotros por las cosas, los libros, las máquinas, los monumentos, las costumbres, las leyes... El segundo se vincula con las disposiciones, la historia personificada del hábito, tendiendo hacia una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, un sistema duradero de patrones de percepción, pensamiento y acción, íntimamente relacionado con la socialización.

En consecuencia, las políticas curriculares deben analizarse como un código semiótico que nos remite a significaciones específicas. De ahí que, según GOODSON (1995), el sistema educativo asuma un carácter normativo nítido, de acuerdo con las necesidades sociales, de manera que el currículo produzca un equilibrio de fuerzas sociales.

Es más, aunque puedan expresarse en lo que GIROUX y ARONOWITZ (1985) denominan “*lenguaje de la posibilidad*”, el hecho es que, más de lo que se legitimaran como texto, como discurso y como práctica de significaciones normativas, las políticas curriculares legitiman, constituyen y establecen sus referentes más directos —profesores y alumnos— dentro de los límites que les impone ese mismo sistema semiótico.

Por tanto, los actores que interactúan en el proceso de desarrollo del currículo se producen a imagen del texto y del discurso que constituyen las políticas curriculares. De hecho, académica y socialmente, sólo consiguen con dificultades tener existencia fuera de ese marco de significación que certifica el sistema.

En el caso concreto de Portugal y de otros muchos países —Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica—, la consolidación de las significaciones preestablecidas en los textos y discursos de determinada política curricular se consigue mediante determinados mecanismos de regulación que se introducen en el núcleo del currículo, quedando incorporados a las prácticas curriculares cotidianas, en especial, el currículo y la evaluación nacionales y las asignaturas.

El currículo nacional —que, en Portugal, posee una tradición secular<sup>1</sup>— lleva consigo la idea de un texto prescrito y supone la construcción de un determinado proyecto cultural uniforme que se sedimenta a través de un cuadro unificado [en la forma y en los contenidos] de la educación nacional. De este modo, el currículo común es, como defiende GIMENO (1988, p.132), un proyecto cultural unificador alimentado política y culturalmente.

A pesar de fundarse en la equidad de partida y de llegada, el currículo nacional coarta la verdadera esencia dialéctica del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se asienta en el diálogo, la participación, la deliberación y la flexibilización. Así, la mutabilidad del proceso de construcción social del conocimiento está lastrado desde el principio, dado que el currículo común, que manifiesta una selección realizada en el seno de la propia cultura (FORQUIN, 1993), lleva a los alumnos a la absorción de determinadas tradiciones y su consiguiente alienación cultural.

Según Goodson, la implantación del currículo común hace que los alumnos se enfrenten con la verdad, sin dejarles espacio para otras opciones, con la condición, eso sí, de darles acceso a otra verdad que va mucho más allá de la cultura y de la historia. En este sentido, APPLE (1998b) cuestiona el currículo común, diciendo que éste tiene que ver con una de las diversas tentativas de creación de una cultura artificial; el currículo nacional como documento es un error, ya que la cultura nacional, generadora de transformaciones constantes, como proceso dinámico, aparece vertida en forma estática en el currículo nacional. De ahí que, para APPLE (1993), una cultura común nunca podrá ser una extensión, una ampliación para todos de las creencias y deseos de unas minorías sociales.

La problematización del currículo nacional, como mecanismo institucional de difusión de un proyecto cultural y de identidad común, creó, en el campo de la investigación curricular, un espacio para el diálogo abierto entre dos grandes tendencias: “*un currículo de nivel nacional, que privilegia una cultura común, y un currículo diversificado, sensible a una cultura diferenciada*” (PARASKEVA, 1998, p. 327).

En el fondo, el currículo nacional garantiza la transmisión de un determinado saber, la materia de los profesores o, incluso, el control de las prácticas de

---

(1) Cf. PACHECO (1996, p. 174). Según el autor, aunque ya en 1836, con Passos Manuel, nace la idea de una escuela organizada en el plano nacional, con la reforma de Fontes Pereira de Melo se inicia, en 1860, la fase de uniformación de los currículos de los institutos. Entre esta reforma y la de 1905, se desarrolló el proceso de uniformación total.

significación que se expande a través de las gramáticas instituidas, en especial las asignaturas y la evaluación.

De este modo y como señala STENHOUSE (1984), la escuela debe interpretarse como distribuidora y no como fabricante de saber. Los contenidos vertidos en el currículo son el espejo fiel de los saberes que pretende transmitir la escuela –en su función socializadora–, satisfaciendo así los deseos de la sociedad (PARASKEVA, 1998).

En este contexto, las asignaturas se erigen en auténticos elementos de difusión de ese saber, considerado socialmente válido. Según EASH (1991), las asignaturas constituyen uno de los instrumentos más antiguos de enseñanza en la educación formal. Son vínculos a través de los cuales se comunican la organización y la estructura de las intenciones de la enseñanza de profesor a profesor y de profesor a alumno (SCHRAG, 1992). Así, de modo muy natural, las asignaturas consiguen crear una interdependencia entre el acto de enseñar y el currículo (PARASKEVA, 1998), hasta el punto de cristalizarse en la idea de que una buena enseñanza es, sin duda, una enseñanza estructurada en disciplinas (GOODSON, 1997).

Según GARDNER y BOIX-MANSILLA (1994), las disciplinas certifican, como mecanismos reguladores de las prácticas de significación que se transmiten, las competencias del individuo en la sociedad: *"(...) la disciplina académica se refiere al dominio del conocimiento o de la competencia dentro de una sociedad. Las disciplinas escolares representan una conquista formidable del talento del ser humano; el ser humano desprovisto de conocimientos disciplinarios se reduciría rápidamente al estado de ignorancia propia de la barbarie."*

La legitimación social de este conocimiento transmitido se consigue mediante el mecanismo de evaluación incluido en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como nos propone AFONSO (1999), la evaluación, tanto en cuanto hecho social como en cuanto hecho pedagógico, se vincula, según PACHECO (1996, p. 128), con las raíces políticas que la determinan, debiendo problematizarse en las dimensiones política –como mecanismo de control curricular de los profesores–, curricular –la pertinencia de la evaluación en cuanto práctica–, técnica –se relaciona con la autonomía del profesor en el proceso de evaluación–, formadora –como sinónimo de éxito y no como acto punitivo en sí– y práctica –consideración de las limitaciones de la evaluación, en cuanto "praxis", derivadas de las dificultades inherentes al mismo proceso de desarrollo curricular (PACHECO, 1995).

Al introducirse en lo que se enseña y evalúa, determinando incluso las prácticas de los profesores (AFONSO, 1999), la evaluación se impone en el proceso de desarrollo curricular como mecanismo regulador, bien del producto, bien del propio sistema. En cuanto práctica mecanicista de ordenación y certificación de los códigos vertidos en las políticas curriculares, la evaluación no esconde su connivencia al marcar los ritmos y resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndolo en proceso de evaluación.

La escuela se transforma de un espacio de aprendizaje, con ritmos propios, en un lugar de evaluación, con un modelo prescrito. Así, la evaluación incluye un posicionamiento político incontrovertible (WEIS, 1975), determinando el proceso de enseñanza y aprendizaje más bien por lo que "*no puede hacerse*" que por lo que, en realidad, "*sí puede hacerse*". O sea, mediante la evaluación, el currículo, en cuanto esbozo semiótico de posibilidades (GIROUX y ARONOWITZ, 1985), se reduce a una expresión normativa.

De ahí que ESTRELA (1996) destaque que la evaluación de los alumnos se constituye en matriz de evaluación del sistema educativo. En el modelo socializador de la escuela actual –rutinas de las prácticas de los profesores, automatismos, secuenciación, uniformación–, la evaluación no se sitúa como un proceso neutro e inocente.

En la problematización que se produce acerca del éxito, fracaso o ambas cosas del sistema educativo, no puede dejar de cuestionarse, sin preconceptos, el currículo común, las disciplinas e incluso a evaluación como responsables de las dificultades verificadas en los niveles de flexibilización, integración y autonomía curriculares.

En realidad, el currículo común, las disciplinas y la evaluación, en cuanto prácticas institucionalizadas, proporcionan una estructura determinada para la acción, territorializando los objetivos y las posibilidades sociales de la enseñanza. Como advierte GOODSON (1997), ellas son las que permiten que la enseñanza funcione como moneda de cambio en el mercado de la identidad social.

Así, las políticas curriculares, como discursos ordenadores de las prácticas curriculares, como sistemas de significaciones orientadas a la construcción de determinados objetos, considerados socialmente legítimos, se asumen como procesos de (re)producción de mentalidades y actitudes.

Instituyendo un sistema e instaurándose en el mismo, que identifica PACHECO (1996, p. 36) como legitimado normativamente, apoyado en una racionalidad técnica, la ideología burocrática y el discurso científico –que, en el fondo, traduce lo que THERBORN (1978, p. 54) caracteriza como "*modo tecnocrático de gestión*"–, las políticas curriculares convierten el currículo en una construc-

ción "*académica competitiva*" (CONNELL, 1985), multiplicadora del *apartheid* educativo, al que se refiere APPLE (1998a), y de unas desigualdades [sociales] salvajes (KOZOL, 1991), provocando lo que CARLSON y APPLE (1998: 2) llaman "*guerra cultural*".

De este modo, las políticas curriculares se legitiman en el mismo discurso que las delimita, manifestando el intento de perpetuación de una cultura escolar dominante que, según GIROUX y ARONOWITZ (1985, p. 147), no sólo legitima los intereses y los valores de los grupos dominantes, sino que margina y niega credibilidad también a los conocimientos y experiencias que se revelan extremadamente importantes para los grupos desfavorecidos.

Aprovechando el razonamiento de PACHECO (1996, p. 169), no puede extrañarnos que las políticas curriculares sean "*el resultado de una construcción progresiva, en diversos ámbitos y niveles, sin que, mientras tanto, dejen de existir los lazos de la tradición y se prolonguen en la renovación curricular*". Es decir, como señalan HOBBSAWN y RANGER (1985, p. 1), asistimos a una "*tradición inventada*", gobernada habitualmente por normas aceptadas, de manera explícita o tácita, y de naturaleza social o simbólica que procuran divulgar ciertos valores y normas de comportamiento a través de la repetición que, automáticamente, implica la continuidad con el pasado.

En cuanto proyecto de significaciones y recurriendo al concepto propuesto por WILLIAMS (1989), las políticas curriculares se asumen como un amplio mecanismo de intención socializadora apoyado en la actualización de la tradición.

Ese mecanismo de socialización pasa por las relaciones de poder, en las que se apoya el currículo. Por otra parte, no debe considerarse el currículo como un mero instrumento de control social. Más bien, expresa un continuo complejo de intereses y (de)valuaciones que reflejan luchas y conflictos profundos entre las diversas clases sociales. Más que un instrumento de control social, el currículo es un pilar [regulador] de poder, manifestando, en el fondo, lo que SHAPIRO (1990: 58) llama "*precio de la hegemonía*".

En consecuencia, el ámbito de investigación del campo curricular se basa, cada vez más, en la problematización del currículo como espacio de difusión y construcción del conocimiento [conocimiento que viene a ser el resultado de una selección que se efectúa en el interior de la misma cultura (FORQUIN, 1993)],

Así, y tal como analizamos y referimos en otro lugar (PARASKEVA, 1998), no se cuestiona [seguramente nunca se cuestionó]: "*¿qué conocimiento es más valioso?*", como defendiera SPENCER (1902), sino: "*de quién es el conocimiento [que se considera] más valioso?*", como propone APPLE (1971).

## Consideraciones finales

En primer lugar, al admitir las políticas curriculares como instrumentos reguladores de las prácticas de significación, nos remitimos a su concepción o a su implantación en un campo conceptual sociocognitivo específico. O sea, las políticas curriculares, más que expresar la intención de construcción de un modelo social determinado, legitiman la (re)producción de mentalidades y actitudes muy concretas, consiguiendo, por su impronta normativa, interpretar a los individuos al amparo del discurso y de los códigos específicos que transmiten.

Por otro lado, no podemos ignorar la connivencia que establecen entre poder y saber. Las políticas curriculares, en cuanto traductoras de un conjunto de signos lingüísticos particulares, funcionan como puente normativo entre el saber y el poder, mediante la construcción de un núcleo común de significados y significaciones que actúa en la construcción, actualización y mantenimiento del sentido común. En este contexto, se revela la importancia del concepto gramsciano de "*hegemonía*" que, según WILLIAMS (1976), no sólo opera en el nivel de la estructura económica y política, sino también en el modo de pensar y de conocer, en las orientaciones ideológicas y, en el fondo, en la capacidad de conquistar alianzas sociales, en donde la escuela no aparece como un organismo inocente.

Además, las políticas curriculares, como textos intencionadamente políticos, no se manifiestan como documentos transparentes. Su discurso, aunque argumentativo, se asienta en una retórica muy particular, que asocia disimuladamente imágenes y significaciones concretas, a modo de matriz (re)productora de significaciones. En cuanto manifiesto político, las políticas curriculares luchan, como señala FOUCAULT (1971), por la legitimación de una verdad constantemente recreada, basándose en las voluntades, deseos y aspiraciones de un determinado grupo social.

En cuanto expresión de las intenciones transmitidas por una determinada política curricular, el currículo se constituye como una "*praxis*" de significaciones. Como campo de construcción del conocimiento -de características selectivas-, el currículo se constituye en proceso generador de significaciones que confluyen en una trama funcional socializadora, un proceso en constante [de]construcción.

El currículo es una "*praxis*" de significaciones porque se estructura en un texto, porque permite la "*capacidad*" discursiva de sus usuarios -y no sólo- y porque se impone por las significaciones que admite. Esta idea de [de]construcción discursiva se vincula con la dimensión sustantiva que desempeña el currículo en el gran magisterio civilizador que es la educación [que le traspasa la

idea de generación] y que, de acuerdo con GOMES (1999, p. 49), debe percibirse como una “*tarea inacabable, misión sin fin, especie de prefacio o de pórtico de toda la vida humana*”.

La asunción del currículo como texto, como “*praxis*” de significaciones, sólo adquiere sentido si no se limita a la definición de la realidad social como documento [meramente] discursivo. Debe tratar de comprender las relaciones que se establecen entre la educación y los mecanismos de poder establecidos. El currículo es una práctica de significaciones constantemente permitida por la política curricular que lo fundamenta. Es un texto, insisto, un texto abierto en el que sólo algunos pueden ver acuñados sus deseos.

Más que en un [fin de] siglo dominado por la economía, más que, como dice DAHRENDORF (1988), una época determinada por el fin de la era de Keynes y el establecimiento de la de Schumpeter, vivimos, en realidad -más que nunca-, en una época dominada por el lenguaje, determinante y atractivo, que constituye bien la subjetividad, bien la objetividad, y que contribuye a los contextos que [re]produce y en los que se [re]produce.

En realidad, [también y sobre todo] a través de ella, se impone, tal como destaca CHOMSKY (1999), un nuevo orden global. En esto, la escuela, en general, y el currículo, en particular, no son inocentes.

### Referencias bibliográficas

AFONSO, A. (1999). Entrevista a “A Página”. *Jornal A Página da Educação*. Março. Porto: Profedições.

ALTHUSSER, L. (1979). De O Capital à filosofia de Marx. In L. ALTHUSSER; J. RANCIÈRE y P. MACHEREY, *Ler o Capital*, Volume 1. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 11-74.

APPLE, M. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, Volume 2, nº 4, pp. 27-40.

APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York, Routledge & Kegan Paul.

APPLE, M. (1993). *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*. New York, Routledge.

APPLE, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York, Teachers College Press.

APPLE, M. (1998a). Educar à maneira da direita: as escolas e a aliança conservadora. In J. PACHECO, J. PARASKEVA y A. SILVA. (Orgs.), *Reflexão e inovação curricular*. Braga, Universidade do Minho, pp., 33-36.

APPLE, M. (1998b). Entrevista. In J. PARASKEVA, *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga, Universidade do Minho.

BALL, S. (1997). *Educational reform*. Buckingham, Open University Press.

BOURDIEU, P. (1981). Outline Theory and Practice. In K. KNORR-CETINA y A. CI-

COUREL (Eds.), *Advances in Social Theory and Methodology*. London, Routledge & Kegan Paul

CARLSON, D. & APPLÉ, M. (1998)(eds.), *Power, Knowledge, pedagogy: the meaning of democratic education in unsettling times*. Boulder, Westview Press.

CHOMSKY, N. (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York, Seven Stories Press.

CODD, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy. *Journal of Educational Policy*, 3 (5), 235-248.

CONNELL, R. (1985). *Teachers work*. London, George Allen/Unwin.

DAHRENDORF, R. (1988). *El conflicto social moderno*. Madrid, Biblioteca Mondadori.

EASH, M. (1991). Syllabus. In A. LEWY (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford, Pergamon Press, pp., 74-78.

ESTRELA, A. (1996). Dez Anos de Lei de Bases. A reforma curricular vista por Albano Estrela. *Noesis*, Julho/Setembro, pp., 14-21.

FORQUIN, J.C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard.

FOUCAULT, M. (1977). *The archeology of Knowledge*. London, Tavistock.

FOUCAULT, M. (1981). *The history of sexuality*. Harmondsworth, Penguin.

FREITAS, C. (1998). Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta. In J. PACHECO, J. PARASKEVA y A. SILVA. (Orgs.). *Reflexão e inovação curricular*. Braga, Universidade do Minho, pp., 13-31.

GARDNER, H., BOIX-MANSILLA, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines and beyond. *Teachers College Record*, Volume 96 (2), pp., 199-218.

GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1997). Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas. In J. PACHECO, M. ALVES y M. FLORES (Orgs.), *Reforma e inovação curricular: da intenção à realidade*. Braga, Universidade do Minho, 23-50.

GIROUX, H. y ARONOWITZ, S. (1985). *Education Under Siege*. London, Routledge & Kegan Paul.

GOODSON, I. (1995). *Currículo: Teoría e História*. Petrópolis, Editora Vozes.

GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. EDUCA-CURRÍCULO. M.E.; I.I.E.; F.P.C.E. Lisboa, Artes Gráficas.

GOMES, A. (1998). *Da Escola e do Mito de Fénix*. Lisboa, Didáctica Editora.

GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. London, The Falmer Press.

HOBSBAWN, E., y RANGER, T. (1985) (Eds.). *The invention of tradition*. Cambridge, University Press.

HOY, D. (1986). Power, repression, progress: Foucault, Lukes and the Frankfurt school. In D. HOY (Ed.): *Foucault. A critical reader*. Oxford, Blackwell.



- KOZOL, J. (1991). *Savage inequalities*. New York, Crown.
- MEYER, J. (1983). Centralization of funding and control in education governance. In J. MEYER y W. SCOTT (Eds.), *Organizational environments: ritual and rationality*. California, SAGE, pp. 179-198.
- OAKES, J., GAMORAN, A. y PAGE R. (1992). Curriculum differentiation. In P. JACKSON (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York, MacMillan, pp., 570-609.
- PACHECO, J. y PARASKEVA, J. (1998). As tomadas de decisão na contextualização curricular. In A. ESTRELA & J. PINHEIRO (Ed.), *A decisão em educação*. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- PACHECO, J. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e Práxis*. Porto, Porto Editora.
- PARASKEVA, J. (1998). *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga, Universidade do Minho. (policopiado).
- PEREZ GOMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PINAR, W. ET AL. (1995). *Understanding currículo*. New York, Peter Lang.
- RAMIREZ, F. y RUBISON, R. (1979). Creating members: the political incorporation and expansion of public education. In J. MEYER y M. HANNAN (Eds.), *National development and the world system*. Chicago, Chicago University Press, pp., 72-82.
- ROSS, A. (1920). *Principles of Sociology*. New York, Century.
- SAUSSURE, F. (1968). *Cours de linguistique générale*. Wiesbaden, Otto Harrassowitz.
- SCHRAG, F. (1992). Conceptions of knowledge. In P. JACKSON (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York, MacMillan, pp., 268-302.
- SHAPIRO, S. (1990). *Between capitalism and democracy*. New York, Bergin & Garvey Publishers.
- SPENCER, H. (1902). *Education: intellectual, moral and physical*. Oxford, Williams and Norgate.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata.
- TADEU DA SILVA, T. (1995). Apresentação. In I. GOODSON (Ed.), *Currículo: Teoría e Historia*. Petrópolis, Editora Vozes.
- THERBORN, G. (1978). *What does the ruling class do when it rules?* London, New Left Books.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1997). Política educativa, prácticas culturales y justicia social. In J. PACHECO, M. ALVES y M. FLORES (Orgs.), *Reforma e inovação curricular: da intenção à realidade*. Braga, Universidade do Minho, 51-81.0
- WEIS, C. (1975). Evaluation research in the political context. In E. STRUENNING y M. GUTTENTAG (Eds.), *Handbook of evaluation research*. California, SAGE, pp. 13-26.
- WHITTY, G., y YOUNG, M. (1977). *Society, state and schooling*. Philadelphia, The

Falmer Press.

WILLIAMS, R. (1976). Base and superstructure in marxist cultural theory. In R. DALE ET AL (Eds.), *Schooling and capitalism: a sociological reader*. London, Routledge & Kegan Paul.

WILLIAMS, R (1989). *Resources of Hope*. New York, Verso.

# 6

## REFLEXIONES EN TORNO AL PROBLEMA DE LA TRANSICIÓN ESCUELA Y SOCIEDAD<sup>1</sup>

*Stephen Kemmis<sup>2</sup>*

Una estrategia común muy utilizada por los legisladores para promover el cambio educativo es la formulación de una nueva jerga: un grupo nuevo de palabras que de modo telegráfico encierran las razones del cambio deseado, promueven nuevos principios educativos e incitan a las escuelas a que actúen y sean capaces de traducir los nuevos principios a nuevas prácticas escolares. La nueva retórica puede usarse para establecer un marco donde las escuelas reflexionen sobre las orientaciones actuales y donde se indiquen nuevas estructuras y áreas organizativas y de responsabilidad para los profesores. Además puede señalar la necesidad de incluir nuevas asignaturas en el *currículum* e incluso puede usarse como fuente de principios para nuevos acuerdos en las escuelas.

Durante los años 80 el ascenso y caída de nuevas retóricas educativas se ha convertido en algo tan familiar como el ascenso y la caída de las jergas juveniles. “*Estudios generales*”, “*educación intercultural*”, “*relaciones humanas*”, “*educación profesional*” y “*experiencia laboral*” son ejemplos de etiquetas para iniciativas educativas complejas. Muchas de ellas se quedan anticuadas casi tan pronto como son aceptadas. Una suerte de imperialismo lingüístico nos impide consolidar nuestras ventajas conceptuales.

Si somos honestos, asumiremos que el éxito o el fracaso de las iniciativas educativas es una tarea altamente compleja y que a muchos de nosotros nos parece difícil. Resulta más difícil aún cuando no llevamos los nuevos conceptos al centro de nuestros debates y, lo más importante, a nuestras prácticas esco-

---

(1) Traducción del original inglés a cargo de Aurora Caparrós Cayuela.

(2) Universidad de Deakin (Victoria) Australia.

lares. Es una tarea inútil: hablar de los efectos de un cambio cuando ni siquiera hemos establecido acuerdos sobre los principios y la práctica de la tarea. Los imperativos para la acción inmediata presupuestos por la retórica educativa pueden, al acelerarla, perjudicar un cambio genuinamente constructivo en educación. Lanzar retos a las escuelas bajo las etiquetas persuasivas de relaciones humanas y educación profesional, por ejemplo, predetermina los procesos de cambio que deberían ser parte del trabajo de una comunidad escolar observadora y sensible. Tales etiquetas invitan a ofrecer respuestas fragmentadas y efímeras por parte de las comunidades escolares donde se juntan iniciativas nuevas e inadecuadamente entendidas con estructuras ya existentes. En ocasiones se han creado nuevas asignaturas, nuevos cargos para profesores y nuevas comisiones y cuerpos consultivos sin el recurso a las preguntas fundamentales: ¿Cómo se produce el aprendizaje? ¿Cuáles son los propósitos de la enseñanza?

La educación de transición ocupa un lugar prominente en la jerarquía actual de la retórica educativa. Los defensores de la educación de transición piden encarecidamente a las escuelas que asuman que la enseñanza es en parte un proceso de preparación para la vida adulta y por lo tanto les piden que sean ellas las que preparen a los estudiantes para realizar esa transición con seguridad y de forma adecuada. Sin embargo, dada su verdadera naturaleza, la educación de transición es un concepto educativo que invita a la implicación de toda la comunidad. A los empresarios, gobernantes y padres no se les puede exigir, y con razón, que adopten posturas sobre cómo se debe preparar a los estudiantes para la vida adulta. Pero el peligro permanecerá en la medida en que perpetuemos un debate encarnizado, aunque confuso, entre las partes implicadas con las escuelas incómodamente situadas en medio de la batalla cuando el planteamiento constructivo sería ayudar a las escuelas y a sus comunidades a evaluar sus tareas y papeles y a responder a los nuevos retos.

### ¿Educación de transición?

Al considerar nuestros problemas actuales como "*problemas de transición*", creamos una determinada manera de verlos. ¿Cuáles son los problemas? Los problemas centrales a los que el *Commonwealth Transition Program* responde son el desempleo, el cambio tecnológico, los cambios en la estructura de la mano de obra y los cambios en el tipo de trabajo al que los jóvenes pueden acceder tras la escuela, así como los cambios en la enseñanza y el tiempo de escolarización. La idea de un programa de "*transición*" nos sugiere que podemos resolver estos problemas de forma simultánea partiendo de la experiencia inmediatamente postescolar para llegar a la propiamente escolar, especialmente en el momento inmediatamente anterior al abandono de la escuela.

La imagen de “*transición*” nos invita a pensar en los problemas limítrofes entre las escuelas y la educación postobligatoria y el empleo. Dicha imagen sugiere que si instituciones educativas trabajan en tal terreno fronterizo, los problemas pueden minimizarse. Este concepto de transición y su invitación a clasificar nuestros problemas sociales y educativos actuales como problemas fronterizos, produce el efecto (al menos para algunos) de eximir a las instituciones de la responsabilidad de un cambio estructural más completo.

En consecuencia, muchos programas de transición se muestran ajenos a la finalidad principal de la escuela, ajenos a sus responsabilidades primordiales para con los estudiantes y las comunidades escolares y ajenas a la participación del profesorado (y de los alumnos y de los miembros de la comunidad). Tales programas aíslan la experiencia escolar de la postescolar; no tendrían por qué afectar esencialmente la estructura de las escuelas, pero en algunos casos lo hacen. Se puede argumentar que si las escuelas aceptan esta situación perderán sin remedio su capacidad para educar.

Si las escuelas son abiertamente responsables de las demandas postescolares, especialmente de las relativas al empleo, deben adaptarse y asumir la estructura económica de la sociedad; si asumen el rol de preparar a los alumnos para la participación en una estructura económica determinada, socavan su tarea de identificar y entender los sistemas de valores de nuestra cultura, de plantear y explorar cuestiones de justicia social y de contribuir al desarrollo crítico de nuestra cultura. Como ha demostrado P. HERRBST (1.973, p.71), niegan su esencial carácter educador: *“La educación de un estudiante es un fin en sí mismo, y su formación nuestra más noble tarea. Esta tarea no admite más justificación, y si intentamos justificarla en términos de los valores de la sociedad de consumo, lo único que conseguiremos es socavarla”*

En resumen, no debe existir tal “*educación de transición*”, sólo puede existir educación críticamente preocupada por los problemas de la “*transición*” entre escuela y comunidad, entre escuela y sociedad.

Algunas escuelas lo reconocen. Ven que la “*transición*” plantea problemas fundamentales sobre la naturaleza de la educación y la naturaleza de la sociedad. Observan que las escuelas no serían instituciones educativas si no se cuestionaran la naturaleza de la sociedad, si no se preocuparan de que los estudiantes la comprendiesen, si, en definitiva, no reflexionaran críticamente sobre ella.

Aí mismo tiempo, las escuelas no pueden asumir la responsabilidad primaria de cambiar la sociedad. Existen otras instituciones a quienes tal tarea les corresponde en mayor medida. Pero, al igual que esas otras instituciones, las

escuelas desempeñan cierto rol en los procesos de cambio: permitiendo que estudiantes y profesores vivan experiencias valiosas, cambian la sociedad. Las escuelas son instituciones sociales: creando determinadas formas de vida escolar, crean formas de vida social que, en mayor o menor medida, reproducen o transforman la sociedad.

### Orígenes del “problema de la transición”

El “*problema de la transición*” es un problema de la institucionalización de la enseñanza. Desde principios de 1830, cuando se estableció el sistema de aulas como principal forma organizativa de enseñanza en Gran Bretaña, las escuelas han evolucionado hasta convertirse en instituciones altamente especializadas. En realidad algunas de nuestras instituciones sociales más importantes (la policía, los hospitales, las organizaciones benéficas) experimentaron un rápido crecimiento en el reciente siglo XIX. La industrialización y la urbanización crearon nuevos problemas de orden social; y puesto que la sociedad preindustrial finalmente sucumbió a la industrial, surgieron nuevas instituciones que organizaban y ordenaban a las personas dentro del marco económico resultante. El Estado, responsable del orden público, comenzó a responsabilizarse del ordenamiento social con vistas a la producción, fomentando instituciones —escuelas— que prepararan a la gente para que asumiese roles sociales y laborales específicos.

En el siglo XIX, las escuelas eran reproducciones del modelo fabril. El “*sistema de aulas*” se diseñó explícitamente partiendo del modelo y las necesidades de la industria. A finales del siglo, la enseñanza se convirtió en obligatoria en Gran Bretaña y Australia y la edad de escolarización se incrementó gradualmente. La población estudiantil aumentó y la organización interna de las escuelas cambió con el fin de acercarse a las necesidades aparentes del cada vez más diverso cuerpo estudiantil: diversa edad, diversa aptitud, diversas posibilidades de asistencia a la escuela. Siguiendo la llamada “*ley de diferenciación y especialización*” (muy evidente en una sociedad cada vez más tecnificada), estas dinámicas de desarrollo generaron diferentes tipos de escuelas, diferentes asignaturas, diferentes métodos de enseñanza y diferentes expectativas sobre ésta, tanto entre los estudiantes como entre la población adulta cuya visión sobre la enseñanza se había formado en el marco del sistema escolar.

Sería excesivo argumentar que, a partir de este momento, las escuelas evolucionaron ajenas a los cambios de la sociedad en general. Pero la profesionalización de la educación y de la administración pública de la misma creó las condiciones bajo las cuales la organización especializada de la enseñanza desarrollaría su carácter “*introvertido*”. Se daba por hecho que las tradiciones clá-

sica y artesanal en la enseñanza se convertirían en necesidades históricas, justificadas por la visión platónica del ordenamiento de la sociedad. A comienzos del siglo XX el auge del liberalismo en Occidente introdujo un nuevo espíritu igualitario en las escuelas, pero su interés se dirigía a las clases medias (cuya enseñanza normalmente estaba fuera del sistema estatal) y su mensaje y métodos eran individualistas, de forma que el atenuado espíritu progresista que se introducía en el sistema de educación pública fomentó unos ideales meritocráticos bajo el pretexto de "*diferencias individuales*". La enseñanza continuó sirviendo a los intereses del orden económico al proporcionar al mercado laboral estudiantes cuyos distintos tipos y niveles de preparación encajaban con los tipos y "*niveles*" de trabajo disponible.

La sociedad postindustrial ha alterado radicalmente el mercado laboral. A él se accede de una manera diferente a la "*prevista*" por un sistema escolar que fue diseñado para una estructura económica y social propia del siglo XIX. Entre otras razones, hay menos puestos de trabajo disponibles. La solución a los problemas de "*intersección*" entre la escuela y el mercado laboral no está en ofrecer más de lo mismo, ni tampoco en tender puentes entre la escuela y el mercado laboral que se traducen en programas de capacitación temporales y breves, que repescan a aquellos que ya han abandonado la escuela y no han podido encontrar trabajo una vez se ha realizado la primera selección dentro del sistema escolar. Parece que se impone una reorientación del sistema educativo. No se puede pretender que programas de capacitación que duran unas pocas semanas o meses transporten a los estudiantes al siglo XX partiendo de un sistema escolar propio del siglo XIX.

### **Preservación de la escuela separada**

Los puentes que esos programas de capacitación pretenden tender entre la escuela y la sociedad no pueden acercar la una a la otra, y no lo hacen. Por el contrario, estos programas tienden a institucionalizar su separación. Construir puentes puede ser, en todo caso, una forma de superar las diferencias más obvias entre enseñanza y empleo. De cualquier manera, "*construir puentes*" puede ser además una forma de confirmar la separación de las escuelas, las cuales han crecido al amparo de los dictados de los sistemas educativos, de las burocracias administrativas e incluso de los profesionales de la educación, quienes han estado más preocupados por los temas escolares (el horario, el desarrollo de unos *currícula* que se enfrenten a la explosión de conocimientos) que por los ajenos a la escuela. Puesto que la respuesta curricular de las dos últimas décadas (y más) ha sido siempre añadir nuevos programas cuando se demandaban nuevas iniciativas a las escuelas, no sorprende que los programas de transición sean la respuesta refleja a los retos de los problemas de la transición. El reflejo

de construcción de programas parece una consecuencia natural de los procesos evolutivos de décadas recientes, pero, como veremos, es un recurso miope y contribuye a una mala adaptación de las escuelas a la sociedad.

Hay que admitir que trabajar en programas de transición puede hacer que la escuela considere los aspectos en juego. Desde luego, muchas escuelas han comenzado por elaborar programas de capacitación y se han dado cuenta de que ello no afecta de modo significativo a los estudiantes o a las oportunidades que se les brindan. De esta forma han profundizado tanto en la enseñanza como en la sociedad en busca de respuestas más serias y efectivas. La elaboración de programas de transición puede hacer que la escuela sea consciente de las contradicciones de la educación de transición y que se enfrente a los aspectos más profundos de una forma más práctica.

Merece la pena examinar los tres tipos de respuestas que las escuelas han realizado para exponer las contradicciones implícitas en la educación de transición. A pesar de que intentan facilitar la transición de los estudiantes desde la escuela, cada uno de ellos supone en realidad un modo de preservar las prácticas y la organización de la escuela separada. Los programas de capacitación para la transición se han diseñado alrededor de una o más de estas tres ideas clave: relevancia, habilidades transferibles y preparación para la vida adulta.

## 1. RELEVANCIA

Los programas de capacitación para la transición normalmente ponen énfasis en la "relevancia" para la vida postescolar de las actividades que incluyen. Así, incluyen simulacros de situaciones laborales: cómo presentarse a entrevistas de trabajo, cómo rellenar formularios (para la compra de un coche, para la apertura de una cuenta bancaria, para la devolución de la renta, para solicitar la ayuda de desempleo). Estas actividades no son por sí mismas negativas o no educativas; sin embargo, su mera existencia subraya algunos aspectos preocupantes.

El primero es que el hecho de que estos componentes curriculares "relevantes" se oferten sólo a un determinado grupo en la escuela como medida desesperada para corregir las experiencias curriculares previas, que eran inapropiadas y han propiciado que se etiquete a este grupo como "de riesgo". Alejados del *currículum* regular por su ineficacia para adecuarse a sus propias necesidades e intereses, y clasificados por los procesos de evaluación y selección como no aptos para las demandas del *currículum*, se les ofrece a estos estudiantes una preparación básica, práctica, comercial o doméstica como si esto pudiera recompensarlos por los años de educación que han perdido. A estas alturas, sus necesidades educativas son tan agudas que se necesita una medicina



mucho más fuerte. Tal vez lo que se les ofrece es relevante en el sentido de que estos estudiantes serán capaces de rellenar mejor los formularios estándar o de vestir de forma más apropiada para una entrevista, y puede que estas actuaciones les ayuden a competir en mejores condiciones por un puesto de trabajo. Estos "logros" puede que sean relevantes, pero son también triviales. Tal vez alguna de las causas de esta situación sea responsabilidad de los estudiantes pero muchas son claramente competencia de la escuela, del *currículum* y de las prácticas de la enseñanza. Las escuelas harían bien en prescindir de la relevancia como término para justificar la provisión del *currículum* y reemplazarla por una noción de autenticidad curricular (autenticidad en el sentido de estar fundado en las experiencias y circunstancias de la vida de los estudiantes en su comunidad), con todo lo que ello implica.

La contradicción, sin embargo, radica en que esos componentes del *currículum* que se ofrecen por su relevancia no son generalmente considerados como dignos componentes del *currículum* regular. Como a menudo la escuela cree que la patología reside en el estudiante y no en el *currículum* regular, la relevancia solamente emerge como aspecto cuando el estudiante ya no puede demostrar aptitud suficiente para cumplir con el *currículum* regular. Si el *currículum* regular es o no relevante no es objeto de debate. Así, la escuela puede continuar perpetuando *currícula* que producen beneficios en unos con la misma naturalidad que producen perjuicios en otros, sabiendo muy bien que no es probable que aquellos que tienen éxito se vean obstaculizados por la falta de exposición a los componentes del *currículum* relevante de los estudiantes de riesgo. En los *currícula* regulares, la relevancia no es un aspecto que se tenga en consideración, pero el éxito sí.

La contradicción radica en que al promocionar la relevancia, estos programas de capacitación sacan a la luz la irrelevancia del *currículum* regular. Añadir programas "relevantes" es una forma de impedir que algunos *currícula* escolares sean contagiados por las fuerzas del cambio.

## 2. HABILIDADES TRANSFERIBLES

Los legisladores instan a las escuelas y a los grupos de investigación a que identifiquen las "*habilidades transferibles*", destrezas que se pueden aprender en la escuela de cara al trabajo fuera de ella. Una vez identificadas, se dice que se deben crear programas de transición para fomentar su desarrollo. Tal orientación ha sido adoptada por algunos grupos como contrapartida en las escuelas a los defensores de la "*vuelta a lo básico*" y con el fin de ampliar el enfoque tan restringido de los primeros debates respecto al problema de la transición. Se arguye que los jóvenes necesitan otras destrezas y experiencias

aparte de las que el *currículum* regular les ofrece, como la habilidad para trabajar en grupo, tomar decisiones, adaptarse a circunstancias desconocidas, etc. Esta definición tan particular de habilidades transferibles cambió el enfoque del debate y de la actividad en las escuelas y, como tal, fue un concepto provisional útil. Su interés inicial como solución al problema de la transición se muestra ahora como algo ilusorio, pues no ha facilitado a las escuelas la exploración crítica de su naturaleza ni su relación con el mundo laboral de su comunidad; más bien, esta solución ha sido concebida por muchos como una estrategia que no se enfrenta de forma significativa a las orientaciones escolares vigentes.

En segundo lugar, la noción de habilidades transferibles evoca una lista de funciones elementales de las que se componen la vida y el trabajo postescolar. Pero, ¿cuáles son las partículas elementales de la sustancia de la vida social? ¿Lectura? ¿Lenguaje? ¿Destrezas numéricas? Como dijimos anteriormente, las escuelas ya están trabajando en el desarrollo de todas estas destrezas. La noción de habilidades transferibles nos invita a creer que pueden existir otros elementos además de los que ya nos son familiares. Las "*habilidades transferibles*" no se encuentran escudriñando en las partículas elementales del conocimiento humano, sino en los intereses de aquellos que, ajenos al entorno escolar, quieren que las escuelas los provean de gente preparada para realizar las tareas específicas que ellos tienen en mente. Pero, obviamente, ni siquiera ellos se ponen de acuerdo respecto cuáles son las habilidades necesarias. Uno podría imaginar, en plan cínico, cuáles serían algunas de las habilidades transferibles alternativas: la habilidad para obedecer instrucciones, para "*amoldarse*", para realizar tareas con diligencia sin entender su interés, y cosas así. Las escuelas ya hacen un buen trabajo de capacitación para todo esto; tal vez un trabajo mejor del que debieran. El caso es que se priman determinadas habilidades requeridas fuera de la escuela con fines (normalmente para la producción) que pueden o no estar entre los intereses particulares de los estudiantes o entre los propios de una sociedad justa y racional.

Pero la contradicción mayor de la noción de habilidades transferibles es la creencia de que lo que necesitan tener aquellos que abandonan la escuela es un grupo finito de competencias específicas. Y es apropiado decir "*necesitan tener*" más que "*necesitan saber*". El conocimiento no es una acumulación de determinados fragmentos de información y de habilidades operativas concretas. Está presente cuando alguien puede interpretar situaciones con competencia y actuar en consecuencia. El conocimiento no se puede desmontar en fragmentos para después aprenderlos y luego volverlos a montar como si de una máquina se tratase. La noción de habilidades transferibles crea, conserva y extiende la fragmentación del conocimiento; lo devalúa al tratarlo como si fuera simple información, simples destrezas. Más que preparar a los estudiantes para el trabajo

y la vida de una forma más responsable, más reflexiva, más práctica, un programa basado en las habilidades transferibles simplemente los prepara para realizar tareas fijas en situaciones fijas. En una época en la que nuestra cultura demanda respuestas más sensibles y constructivas a los difíciles problemas sociales, económicos y técnicos, los defensores de los programas basados en las habilidades transferibles proponer: la fragmentación del conocimiento desde sus raíces en la historia y la práctica.

### 3. PREPARACIÓN PARA LA VIDA ADULTA

Tal vez la más inocente de las tres ideas que justifican los programas de capacitación a la transición sea la idea de “*preparación*” ¿Para qué podrían servir las escuelas sino para preparar a los estudiantes para la vida adulta? Dado que nuestra sociedad es cada vez más compleja, ¿no sería natural que las escuelas prepararan a los estudiantes con más profundidad que antes?

También la idea de preparación contiene sus contradicciones. Cuanto más reivindicamos la necesidad de una preparación para la vida, más nos reafirmamos en el hecho de que la vida escolar no es en absoluto real, sino algo que la precede y debe ser diferente a ésta. El mito de la enseñanza como una preparación para la vida explota esta contradicción. En primer lugar, justifica el retraso del acceso del estudiante a la vida adulta, y especialmente a la laboral. Por supuesto estamos deseando conspirar en esta aparentemente inocua mistificación porque satisface la visión de nosotros mismos como personas que han alcanzado, si no ganado, la sabiduría. Podríamos, siendo más realistas, señalar a nuestros propios intereses: retrasar el acceso del estudiante a la vida laboral permite que nosotros sigamos trabajando.

En segundo lugar, el mito de la preparación justifica que sea la enseñanza algo distinto a la “*vida real*”, justifica lo artificial del discurso de las aulas y el poner a los alumnos ejercicio largos y complejos sin significado aparente fuera de sus propias reglas: las reglas de juego del aula. (Por ejemplo, la enseñanza de algoritmos para las divisiones de varias cifras cuando éstas son muy poco frecuentes en la vida real, y menos con la llegada de la calculadora de bolsillo).

La noción de preparación justifica la artificialidad de la vida escolar. Niega que la vida escolar de los estudiantes sea real y niega que las experiencias de sus hogares y de la comunidad sean el punto de partida y el tema propio de la educación, así como que la articulación, interpretación y diferenciación de dichas experiencias sean su objetivo.

Cada una de estas ideas —relevancia, habilidades transferibles y preparación— contiene contradicciones que perpetúan la separación de la escuela y la sociedad en general. Vistas de forma distinta, observamos que se utilizan para

justificar la irrelevancia, la estrechez, la fragmentación y la artificialidad de muchos *curricula* escolares convencionales. Lejos de integrar el trabajo de las escuelas en la vida laboral de la comunidad, aíslan la escuela e institucionalizan su aislamiento.

### **Más allá de la escuela separada**

Los programas de capacitación son barricadas levantadas en las fronteras de la escuela separada. Las soluciones en la frontera imaginaria entre escuela y sociedad, el punto de la transición, no pueden ser más que paliativos, paños calientes. La solución a largo plazo al problema de la transición se debe buscar en la escuela como parte de la sociedad, no como un elemento separado y aislado. La solución a largo plazo al problema de la transición debe ser una transformación de las escuelas tal y como las conocemos, no poner parches a las estructuras actuales.

La imagen de la escuela separada ha surgido en parte como un proceso de especialización de funciones en una sociedad que ha desarrollado y mantenido su estática a fuerza de institucionalizar muchas de sus funciones esenciales. Pero la dinámica interna de la escuela separada gobierna ahora su desarrollo de una forma que no tiene precedentes. Sus *curricula* corren el riesgo de perder credibilidad entre un público preocupado e interesado que ha empezado a reconocer que no entiende muchas de las cosas que pasan en la escuela y lo que entiende no le gusta.

Para superar el aislamiento de la escuela separada serán necesarios cambios de largo alcance en las escuelas y en la sociedad. No sorprende que muchos educadores contribuyamos a construir tales barricadas: somos nosotros los que tenemos que cambiar si vamos a emprender la reintegración de los *curricula* en el flujo de la vida social, nosotros los que tendremos que dar la cara, nosotros los que viviremos con las consecuencias de los cambios que propongamos. La realidad es que nuestros *curricula* han resultado ser deficientes, que los educadores hemos quedado en evidencia y que estamos sufriendo las consecuencias de nuestra forma actual de trabajar. Tal es la importancia de las escuelas en nuestra sociedad que nuestros estudiantes, sus padres y nuestras comunidades deben también vivir con las consecuencias de nuestra acción o inacción.

Es posible imaginar algunas escuelas que responden mejor a las demandas actuales. Las escuelas están experimentando con nuevas estructuras y nuevos *curricula* para responder a los cambios y algunos grupos sociales están tratando, en la medida de sus posibilidades, de influir sobre las escuelas para llegar a un acuerdo respecto a los problemas actuales y las soluciones futuras.

En relación a la cuestión sobre la relación entre escuela y sociedad, debemos volver a la proposición fundamental de que las escuelas son parte de la sociedad, no algo separado de ella. Debemos considerar la enseñanza como un proceso social y tener en cuenta el propósito de este proceso.

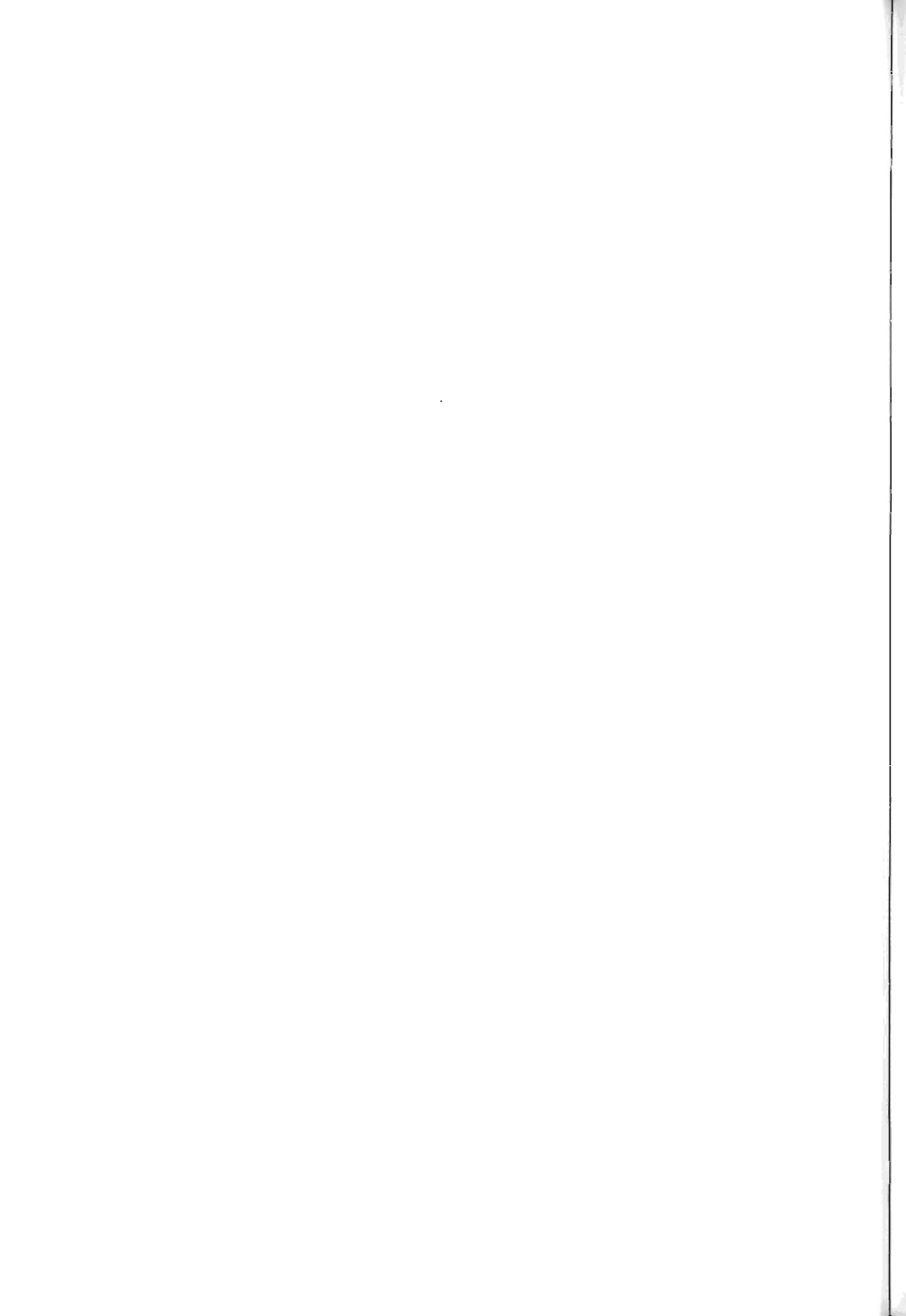
Los problemas que hemos subrayado no son problemas que se perciban de forma aislada. Los teóricos de la enseñanza, los sociólogos y los miembros más concienciados de la comunidad, han hablado una y otra vez de la existencia de los problemas de la escuela como institución especializada. Lo que es más importante para nuestros propósitos, muchos profesores han reconocido los problemas y están tratando de superarlos en las escuelas.

Algunas de las tendencias recientes en innovación educativa pueden considerarse incursiones pioneras en las fronteras de la educación. Mientras que unas pocas escuelas han conseguido una reconstrucción capaz de ofrecer una nueva visión de la enseñanza como un todo coherente, estas exploraciones han comenzado a marcar un nuevo territorio para la educación; o tal vez podríamos decir que han encontrado la forma de reconciliar la enseñanza con la sociedad mientras mantienen el impulso educativo como pieza central de su trabajo. Estas tendencias son: el desarrollo de las escuelas comunitarias; el movimiento curricular; el movimiento de estudios integrados; el movimiento de negociación del *curriculum*; la investigación de la importancia del lenguaje en el aprendizaje; las propuestas de participación juvenil en el proceso educativo; las actividades curriculares no sexistas y en contra del sexismo; las iniciativas de toma democrática de decisiones; el movimiento del profesor-investigador (investigación en la acción), que incluso considera a los estudiantes también investigadores; el interés creciente en la enseñanza y el aprendizaje basados en la investigación y la preocupación por la evaluación descriptiva como alternativa a la evaluación competitiva.

Estas iniciativas tratan aspectos separados de los problemas de la enseñanza especializada e institucionalizada. Están motivadas por un reconocimiento común y crítico de los límites y los problemas de la escuela separada.

### **Referencias bibliográficas:**

HERBST, P. (1973). *Work, labour and university education. The philosophy of education*. London, Oxford University Press



# 7

## EDUCACIÓN PARA UNA DEMOCRACIA CRÍTICA<sup>1</sup>

Jesse Goodman<sup>2</sup>

### Democracia crítica.

El concepto de “*democracia crítica*” procede, sobre todo, de la publicación de DEWEY (1927), *The Public and Its Problems* (1954), que examina las relaciones entre la democracia, el estado y lo público<sup>3</sup>. La mayoría de los norteamericanos utiliza con frecuencia el concepto de “*democracia*”, pero, a menudo, lo da por sentado. Como observaba DEWEY (1.954, p.170): “*Las palabras ‘sagrado’ y ‘santidad’ se nos vienen rápidamente a la boca cuando se ponen en tela de juicio esas cosas [aspectos de nuestro sistema político y social]. Atestiguan la aureola religiosa que protege las instituciones. Si ‘sagrado’ significa aquello a lo que no hay que acercarse ni debe tocarse, custodiado mediante precauciones ceremoniales a cargo de ministros especialmente ungidos al respecto, esas cosas son sagradas en la vida política contemporánea. Como las cuestiones sobrenaturales han ido quedando varados en una playa aislada, los tabúes religiosos se han ido transfiriendo a las instituciones seculares, especialmente las relacionados con el estado nacionalista*”.

---

(1) Traducción del original inglés a cargo de Pablo Manzano Bernárdez.

(2) School of Educación de Indiana University.

(3) Señala PETER MANICAS (1985) que quizá Dewey sea el filósofo más interpretado —y mal entendido— de nuestra época moderna. Su obra se ha caracterizado como nostálgica e irrelevante (MILLS, 1969), situada en la corriente principal de la democracia pluralista y liberal (Damico, 1978; MILLS, 1969; NOVACK, 1975), una forma humanista de marxismo (HOOK, 1966), Un reflejo del imperialismo intelectual de los Estados Unidos (CORNFORTH, 1955; WELLS, 1954) e inserta en la mejor tradición del anarquismo (MANICAS, 1985). Tal como la contemplamos en este contexto, su filosofía política se sitúa en el centro de la democracia crítica.

Esta imagen cosificada de la democracia norteamericana, considerada intrínsecamente buena, se relaciona con la elección de representantes, la fe en la voluntad de la mayoría, el establecimiento de determinadas comprobaciones y equilibrios y la protección del derecho a expresar los puntos de vista de las minorías. Para la mayoría de los ciudadanos, la "democracia" y la "libertad" se equiparan al modo habitual de funcionar de nuestras instituciones públicas y privadas. En el mejor de los casos, se considera que, para que conserve sus virtudes, el sistema sólo necesita modificaciones menores, como las leyes de derecho al voto o los dictámenes de los tribunales que ponen fuera de la ley la segregación. Quizá, el aspecto más notable de nuestra democracia sea que exige un esfuerzo relativamente pequeño del ciudadano medio (p. ej., votar).

DEWEY (1954) cuestionaba la viabilidad de este concepto, casi nunca discutido, de la democracia. Establecía una drástica distinción entre la democracia como ideal y la democracia como forma de gobierno. Desde la perspectiva de Dewey, todos los estados tienen gobiernos que representan a *algunas* personas. El problema surge cuando se implantan determinados tipos de fórmulas encaminadas a que el público esté lo más representado posible. Dewey llamaba la atención sobre el hecho de que, en nuestra sociedad, la democracia está relacionada con instituciones y ámbitos de pensamiento estrictamente políticos. En consecuencia, se limita a "*una práctica especificada de selección de funcionarios y a regular su conducta como funcionarios. No es ésta la forma más inspiradora de los distintos significados de la democracia... No obstante, abarca todo lo relevante para la democracia política*" (1954, p.82). Continuaba preguntándose si esta democracia política es capaz de servir al interés público. En particular, Dewey llamaba la atención sobre el modo en el que, en nuestra sociedad, se han fundido la política, la cultura y la economía. "[La democracia liberal] emancipó las clases [superiores] cuyos intereses específicos representaba, en vez de hacerlo imparcialmente a todos los seres humanos... La idea de que los hombres sólo son igualmente libres para actuar si se aplican por igual a todos las mismas normas legales, con independencia de las diferencias educativas, de la posesión de capital y del control del medio social que favorece la institución de la propiedad, es un puro absurdo, como han demostrado los hechos". (Citado en MANICAS, 1985, p.141).

Continúa ilustrando de qué modo reducen efectivamente nuestra idea de democracia los poderes económicos de la sociedad, protegiendo así los intereses de un número relativamente pequeño de ciudadanos, hurtando esos intereses al escrutinio público. Así, el temor al gobierno y el deseo de limitar sus actuaciones, por ser hostiles al desarrollo de nuevos agentes de producción y distribución de servicios y bienes de consumo, recibió un poderoso refuerzo. Quizá fuese el movimiento económico el más influyente porque no operaba en



nombre del individuo y sus derechos intrínsecos, sino en el de la naturaleza. Las “leyes” económicas de que el trabajo surge de unas necesidades naturales y lleva a la creación de riqueza, de que la abstinencia en el presente en aras del beneficio futuro lleva a la creación de un capital eficaz para producir aún más riqueza, del desarrollo libre del intercambio competitivo, plasmado en la ley de la oferta y la demanda, eran leyes “naturales”. Se presentaban así en oposición a las leyes políticas, consideradas artificiales, hechas por los hombres. La teoría económica del *laissez-faire*, basada en la creencia en unas leyes naturales benéficas que implantaban la armonía del beneficio personal y el social, se fundió rápidamente con la doctrina de los derechos naturales. (DEWEY, 1954, pp.90-91).

Desde la perspectiva de Dewey, la limitación de nuestro concepto de democracia ha resultado muy eficaz para eliminar al público de los auténticos procesos democráticos. Sostiene que la elite económica utiliza su control de la cosa pública para garantizar que “*la principal función del gobierno sea asegurar los intereses de la propiedad*” (1954, p.108). Añadía DEWEY (Ibid, pp. 108-109): “*Las mismas fuerzas que han establecido las formas del gobierno democrático, el sufragio universal y la elección de los miembros del ejecutivo y los legisladores mediante el voto mayoritario también han fijado las condiciones que impiden el desarrollo de los ideales sociales y humanos que exigen la utilización del gobierno como instrumento auténtico de un público inclusivo y fraternalmente relacionado... El público democrático todavía se encuentra en un estado en gran parte incipiente y desorganizado*”.

La mayoría considera la democracia como un artefacto (organismos gubernamentales) o como un conjunto de ritos (observar pasivamente las elecciones o votar), en vez de como un proceso dinámico en el que el público participa activamente a diario y supone un contacto directo.

Durante las dos últimas décadas, diversos teóricos de la política han reiterado y enriquecido la crítica de la democracia liberal que hace Dewey. Por ejemplo, el análisis histórico del discurso político norteamericano de RUSSELL HANSON (1985) pone de manifiesto un significativo cierre del debate político nacional durante este siglo. A medida que se ha ido imponiendo la estructura subyacente de una economía del consumidor, dominada por las corporaciones, se ha ido atrofiando el diálogo significativo sobre el carácter de la democracia norteamericana.

“*El papel de los regímenes liberales en la conservación y promoción de la acumulación privada de riqueza se oculta tras una fachada de neutralidad administrativa... [y] se aísla frente a cualquier escrutinio fundamental... Al asumir el estado la responsabilidad de la estabilidad económica y social, el ideal de una*

*sociedad buena y justa ha sido sustituido por un sistema social cibernético y autorregulado. La política ha dado paso a la administración y las discusiones políticas se han reducido a consideraciones de necesidad económica y viabilidad técnica. En consecuencia, se ha reducido considerablemente el alcance de la acción colectiva perceptible y permisible, hasta el punto de suprimirse las cuestiones verdaderamente éticas y políticas relativas a los fines de esa acción".* (HANSON, 1985, pp.378).

No hace falta ser un científico de la política para descubrir la falta de profundidad del discurso político de nuestra sociedad. Incluso durante las campañas electorales, a menudo se obvian los problemas con los que se enfrenta la sociedad; los candidatos y los partidos políticos se distinguen entre sí por su estilo y por sus soluciones técnicas a los problemas admitidos, empaquetados de forma característica de cada cual. Las soluciones se presentan de manera que puedan consumirse con la misma facilidad que las comidas preparadas en el microondas. El análisis de HANSON (1985) pone de manifiesto cómo los partidos políticos nacionales ya no discuten sobre lo que deba ser la democracia, sino sólo sobre los diversos grupos de intereses a los que conceden su "parte" como consumidores políticos y hasta qué punto.

Varios analistas muestran de qué modo limita la participación plena de la gente la democracia política. Por ejemplo, BRAVERMAN (1974) y otros (BURA-WOY, 1979; EDWARDS, 1979; GORDON, EDWARDS y REICH, 1982; WOOD, 1982) han demostrado que los trabajadores han ido perdiendo progresivamente el control sobre su trabajo, provocando su alienación y el desperdicio de sus talentos. El racismo y el sexismo han contribuido también de forma significativa a la reducción de la democracia en nuestra sociedad. NANCY BARRETT (1979) examina cómo se concentran las mujeres en determinados tipos de trabajos (p. ej., de carácter administrativo, enfermería, servicio doméstico, educación), dejando de lado otros campos, como la medicina, la abogacía, la política, la empresa o la construcción. Las ocupaciones que suelen englobarse bajo la denominación de "*trabajos femeninos*" suelen tener salarios más bajos, condiciones laborales menos apetecibles, ofrecen menor autonomía ocupacional y son de categoría inferior a la de las ocupaciones que se consideran "*trabajos masculinos*". En consecuencia, las personas que realizan "*trabajos femeninos*" se encuentran relativamente indefensas en nuestra democracia política actual. Conviene señalar también que los esfuerzos encaminados a modificar estas circunstancias patriarcales se han dirigido ante todo a ayudar a las mujeres (en su mayoría de raza blanca y de clases económicas alta y media alta) a alcanzar puestos tradicionalmente masculinos, en vez de a reducir las distancias entre las ocupaciones "*femeninas*" y "*masculinas*". De modo similar, hoy día se reconoce que, a pesar de lo conseguido en materia de derechos civiles, las personas de

color aún siguen apartadas en medida importante de los centros de poder político, económico y cultural de nuestra sociedad. En la actualidad, los programas de "acción afirmativa" reciben ataques y, una vez más, en muchas comunidades y campus universitarios, se está poniendo de manifiesto un racismo claro. La mayoría de los esfuerzos para promover la igualdad entre las distintas etnias, mediante estructuras y procedimientos liberales y democráticos (estrategias de cambio progresivo), han fracasado (HOCHSCHILD, 1984).

Teniendo en cuenta estas críticas, el concepto de "democracia crítica" no encierra ninguna complejidad intrínseca. Plantea la visión de una sociedad ideal (que nunca se realizará del todo, por tanto) y de un proceso mediante el que es posible acercarse a ella. En primer lugar, como dejó claro DEWEY (1966, p.87), se refiere a un ámbito mucho más amplio que las instituciones políticas: "*La democracia es más que una forma de gobierno; ante todo, es un modo de vivir en relación, de experiencia conjunta comunicada. La extensión en el espacio del número de individuos que participan de un mismo interés, de manera que cada uno tenga que referir su propia acción a la de los demás y tener en cuenta la acción de los otros para dar sentido y orientación a la suya, es equivalente a la ruptura de las barreras de clase social, raza y territorio nacional que impiden percibir a los hombres toda la importancia de su actividad*".

En cuanto forma de vida en relación, la democracia crítica supone una expansión significativa de la participación democrática en los múltiples ámbitos de la vida social en la que interviene el individuo. Cada institución, pública o privada, tendría que organizarse en torno a los valores de dar "voz" a sus miembros para fijar e implantar sus objetivos (p. ej., BARBER, 1984; PATEMAN, 1970). Como tal, implica el compromiso con una distribución generalizada del saber y la promoción de las experiencias comunicativas. Al establecer los criterios de la democracia, DEWEY (1966, p. 83) preguntaba: "*¿Cuántos y cuán variados son los intereses conscientemente compartidos? ¿Hasta qué punto es completa y libre la interacción con otras formas de asociación?*" Continuaba afirmando que la democracia supone "*perfeccionar los medios... de comunicación... de manera que el interés verdaderamente compartido por las consecuencias de las actividades interdependientes pueda... orientar la acción*" (DEWEY, 1954, p. 155).

La democracia crítica implica también un compromiso moral para promover el "bien público" por encima de cualquier derecho individual a acumular privilegios y poder (BARBER, 1984; DAHL, 1982; GRAN, 1983). En este sentido, da gran importancia a los valores de justicia económica y social. En consecuencia, la democracia crítica presupone el desarrollo de las estructuras sociales en un contexto sociohistórico. Cuando diversos grupos de personas han padecido

históricamente una opresión económica, social, psicológica o todas ellas, tenemos la responsabilidad de modificar las estructuras sociales vigentes para suprimir las desigualdades precedentes, con independencia de que estén motivadas por la clase social, la religión, la herencia étnica, el género o la inclinación sexual.

Conviene señalar que la democracia crítica no supone la visión simplista de una sociedad armoniosa y utópica. BENJAMIN BARBER (1984:132) indica que, en una democracia crítica, *"el conflicto se resuelve en ausencia de una base independiente, mediante un proceso participativo de autolegislación próximo y sobre la marcha"*. El estudio de MATTHEW CRENSON (1983) sobre una comunidad urbana muestra que un fuerte sentido de comunidad no depende del consenso homogéneo de sus miembros. Al contrario, a menudo, la participación democrática supone el desacuerdo social cuando los individuos debaten las formas de mejorar las condiciones de su medio ambiente inmediato. Según CRENSON (1983), la *"buena vecindad"* aparece y se refuerza la participación cuando se manifiestan intereses diversos y, por tanto, surge el conflicto entre los vecinos que se conocen personalmente.

Como señala CURTIS VENTRISS (1985), la democracia crítica implica que los ciudadanos se enfrenten con un conjunto de cuestiones básicas: teoría democrática, virtud y responsabilidad cívicas, igualdad social, conflicto y cooperación en el grupo, estructura de la comunidad, organización institucional, derechos individuales, interés público y distribución del poder. En este sentido, la democracia crítica no es un mero conjunto de cambios institucionales, aunque sean de largo alcance. Como decía DEWEY (1954), en su visión de la *"gran comunidad"*, la vida democrática supone la correspondiente transformación de la conciencia humana. En el centro de estos problemas y de esta metamorfosis psicológica se encuentra la tensión dialéctica que existe en la democracia crítica entre los valores de la individualidad y de la comunidad.

### **Individualidad y comunidad**

Para mantener la democracia crítica en la sociedad, hace falta mantener también el equilibrio entre los valores de la individualidad y los de la comunidad. Por una parte, en la democracia crítica, los individuos deben encontrar un apoyo activo a sus esfuerzos para *"actualizarse"* (MASLOW, 1976). Para cualquier sociedad que desee promover la libertad y la dignidad humanas, es importante la capacidad del individuo para centrarse en sus deseos, temores, esperanzas, sueños y creatividad, con el fin de *"conocerse existencialmente a sí mismo"*. Además, la sociedad tiene que dar oportunidades a los individuos para que determinen sus vidas por sí mismos. El hecho de que los individuos tengan ocasión

de seguir sus propias llamadas interiores, trascender las expectativas típicas y se reconozcan esos logros es signo de una sociedad dinámica y participativa. Por último, en la democracia crítica, se aprecian el carácter único y la expresión personal (p. ej., la religión, la herencia étnica, la raza, el género, la inclinación sexual, los estilos de vida emergentes, las ideas sociales y políticas, las artes creativas y la artesanía) del individuo.

Sin embargo, este valor de la individualidad debe equilibrarse con el carácter propio de la comunidad. Como dice BARBER (1984, p.10), *“la libertad [individual] es un constructo social basado en una forma rara y frágil de mutualidad humana que garantiza a los individuos un espacio que, en otras circunstancias, no tendría en absoluto... La voluntad [humana] carente de impedimentos de obstáculos externos no es libre en ningún sentido humano reconocible hasta que esté informado por una finalidad, un sentido, un contexto y una historia. La dirección autónoma sólo brinda libertad cuando el yo queda emancipado del impulso y del apetito aislados, cuando se asocia con la intención y los fines que, por naturaleza, sólo pueden surgir dentro de los límites orientadores de una sociedad y una cultura. La carencia de impedimentos... no es libertad, sino falta de raíces, a menos que entendamos por libre la mera ‘carencia de patria’”*

La autodeterminación y actualización de cada individuo sólo puede realizarse plenamente en una sociedad justa y humana. Los objetivos individuales deben equilibrarse con los valores de altruismo, cooperación y responsabilidad cívica, así como con unas estructuras sociales que los respalden.

En las sociedades, la democracia se deforma si la tensión dialéctica entre la individualidad y la comunidad se desequilibra de manera significativa. Como dice NANCY LESKO (1988, p. 10), *“los individuos tienen que preocuparse por el dominio público (comunidad) y una sociedad justa necesita a unos individuos fuertes y autónomos para mantenerse responsiva, autocrítica y dinámica”*. Por ejemplo, si se inclina en la dirección de la individualidad, surge la ideología del individualismo. Esta ideología sostiene que el interés del individuo es el principio esencial en el que se basa la sociedad. Se considera que los individuos autónomos existen antes y con independencia de las estructuras sociales y, en consecuencia, son más importantes que los grupos sociales. El individualismo legitima una visión de la sociedad como poco más que un nivel en el que los individuos *“actúan”* para conseguir sus deseos. En su mayor parte, la esfera pública es una abstracción; sólo son reales las aspiraciones personales. Por tanto, es justificable que los individuos manipulen la *“sociedad”* en su propio beneficio. Naturalmente, el individualismo asume que el alma solitaria tenga derecho a toda la prosperidad que pueda relacionarse con sus logros personales. Así, las recompensas sociales (p. ej., económicas, categoría social, movilidad social)

por los logros del individuo son grandes y las pérdidas por los desvelos de carácter más comunitario recaen en quienes no optan por trabajar en beneficio del medro personal. Desde esta perspectiva, la sociedad mejora cuando los individuos gozan de libertad para ir tras sus intereses idiosincrásicos con las mínimas restricciones. Por tanto, el individualismo justifica implícitamente una postura moral favorable al egoísmo. Como indica ELLEN WOOD (1972, p.127), la sociedad individualista "... se caracteriza por la privatización y las relaciones sociales atomistas, que, si no son sinónimos del egoísmo,... siempre amenazan con degenerar hacia él". Si la sociedad trata de restringir los esfuerzos del individuo, se considera opresora e infame.

De modo semejante, si, en una comunidad dada, predomina el valor de la comunidad, se transforma en la ideología del conformismo social. Esta ideología sostiene que las necesidades de la sociedad en su conjunto son tan importantes que la mera existencia de individuos autónomos constituye una amenaza potencial. La búsqueda del interés personal -en realidad, cualquier desviación del cumplimiento de los objetivos comunes de la sociedad se considera como una "*vanidad autoindulgente*". Para promover este sentido de finalidad común, se establece una idea uniforme del modo de ver, actuar y pensar que han de observar las personas. La desviación de la norma se considera "*no natural*" o traicionera. La obediencia pasiva a la autoridad se eleva al nivel de la obligación moral. El conformismo social justifica las prohibiciones de examinar las ideas de forma abierta y crítica, fundadas en que algunas ideas destruyen el entramado social (presentado a menudo en términos nacionalistas o religiosos) que mantiene unida la sociedad. En consecuencia, hay que defender el "*orden social*" (mediante el miedo, la intimidación, el ostracismo e, incluso, la muerte) contra las ideas y acciones desviadas. Como muestra MILTON MAYER (1955), cuando el conformismo social tiene éxito, la inmensa mayoría de quienes viven a su sombra está convencida de que su libertad personal exige proteger la sociedad de quienes son "*diferentes*", como en el caso del Nacional Socialismo alemán durante los años 30 y 40.

La búsqueda del equilibrio entre la individualidad y la comunidad es fundamental para establecer una democracia crítica. La idea de que la escuela pueda utilizarse para contribuir a la implantación de ese ideal democrático en nuestra sociedad debe contemplarse a la luz de nuestro contexto sociohistórico concreto; por tanto, es necesario relacionar nuestra exposición anterior con la experiencia norteamericana.

### **El ascenso del individualismo en los Estados Unidos**

Un conjunto de investigaciones históricas, filosóficas, antropológicas, so-

ciológicas y educativas (p. ej., ELSHTAIN, 1981; HUBER, 1971; LESKO, 1988; LUKES, 1973; SENNETT, 1977; VARENNE, 1977; WOOD, 1972) ha puesto de manifiesto, sin lugar a dudas, el predominio del individualismo en los Estados Unidos. DEWEY (1930, p.13) señalaba que nuestra sociedad reconoce con frecuencia la importancia de los valores comunitarios: *"No alabamos... a los hombres que tienen éxito por su energía implacable y centrada en sí mismos, sino por su amor a las flores, los niños y los perros o su bondad con los parientes ancianos. En todas partes se reprueba a quien preconice sin rodeos un credo de vida egoísta"*. Sin embargo, su examen de las instituciones sociales y económicas y de los valores culturales que subyacen a nuestras interacciones cotidianas revela *"que los rasgos personales más apreciados son la visión clara del beneficio personal y la ambición resuelta para garantizarlo a cualquier precio humano. El sentimiento y la simpatía obtendrían la cotización más baja"* (DEWEY, 1930, p.12). Los análisis más recientes indican que los objetivos de la mayoría de los norteamericanos se expresan en términos individualistas. ROBERT BELLAH ET AL. (1985) dicen que, aunque los valores de responsabilidad cívica cuenten con gran aprecio de ciertos sectores de nuestras poblaciones, la inmensa mayoría de nuestra sociedad carece de un *"lenguaje"* significativo que refleje con claridad el deseo de trabajar por el bien público. El eslogan de la campaña de 1980 del presidente Reagan: *"¿Está hoy mejor que hace cuatro años?"* ilustra esta orientación individualista. CHRISTOPHER LASCH (1978) indica que la preocupación norteamericana por el progreso individual ha aumentado espectacularmente en las últimas décadas, hasta el punto de convertirse en una *"cultura narcisista"*. No obstante, para apreciar plenamente la influencia del individualismo en nuestra sociedad, es precisa una visión general de estos factores que han contribuido a su ascenso.

## EL PATRIMONIO

Es muy posible que el valor norteamericano sentido con mayor pasión sea la libertad para controlar la propia vida. La iniciativa personal para conseguir unas metas motivadas de forma privada constituye un tema profundamente enraizado en nuestra conciencia. El estudio de RICHARD HUBER (1971, pp.10-11) sobre el *"éxito norteamericano"* ilustra los comienzos del individualismo en este continente: *"La idea del éxito fue la fuerza que impulsó a los hombres a construir Norteamérica. En el centro estaba el individuo. Confiado en sus derechos otorgados por Dios, entraba en un mundo libre de oportunidades en expansión... En las condiciones norteamericanas,... se desarrolló el hambre de riquezas. No se trataba del hambre sensual del potentado oriental, sino el apetito moral alimentado por la conciencia de que la propia autoestima dependía de los resultados"*.

Muchos inmigrantes que se afincaron en este continente lo hicieron en nombre de la libertad personal y del derecho a construir su "*propio imperio*". En su estudio de los Estados Unidos del siglo XIX, Alexis de Tocqueville señalaba el "*individualismo*" como lo que consideraba la esencia de la "*democracia norteamericana*". Decía que los norteamericanos "*no deben nada a nadie, no esperan nada de nadie, adquieren el hábito de considerarse siempre solos y están dispuestos a imaginarse que su destino está en sus manos. Por tanto, la democracia no sólo hace que cada hombre olvide a sus antepasados, sino que oculte a sus descendientes y separe de sus contemporáneos de sí mismo. Como el resto de sus conciudadanos, está a su lado, pero no los siente; sólo existe... para sí y, si sus parientes siguen con él, puede decirse, en todo caso, que ha perdido su país*". (TOCQUEVILLE, 1948, pp.99).

Los primeros autores norteamericanos, como Ben Franklin, Walt Whitman y Ralph Waldo Emerson, aplaudieron con frecuencia el desarrollo del "yo" por encima de la sociedad. "*Lo unión sólo es perfecta cuando todos los que se unen están aislados... Si un hombre trata de unirse con otros, se... hace de menos.. La unión es ideal en el individualismo real*" (EMERSON, 1929, p.318). La insistencia en la libertad individual, en la independencia de las tradiciones y estructuras sociales del pasado y en la libertad personal sin restricciones enraizó profundamente la ideología del individualismo en nuestro suelo.

### ECONOMIA CORPORATIVA

Aunque el individualismo está ligado a nuestro patrimonio nacional, diversos analistas indican que su predominio cristalizó durante el rápido crecimiento del capitalismo industrial en la primera mitad de este siglo. Al tratar de las razones que subyacen al ascenso del individualismo, DEWEY (1930, p.9) decía: "*antropológicamente hablando, estamos viviendo en una cultura del dinero. Predominan su culto y sus ritos*". Como señala STEVEN LUKES (1973, p.26): "*En los Estados Unidos, en primer lugar, el 'individualismo' aplaudió el capitalismo y la democracia liberal. [A principios del siglo XX], se convirtió en un eslogan simbólico de inmensa significación ideológica, expresando todo lo que, en diversos momentos, ha estado implicado en la filosofía de los derechos naturales, la fe en la libre empresa y el 'sueño norteamericano'... presentando un conjunto de afirmaciones universales incompatible con las afirmaciones paralelas del socialismo y el comunismo del Viejo Mundo*".

El capitalismo corporativo justificaba un talante de beneficios personales ilimitados con "*la proclamación de que la acumulación privada lleva al bienestar público*" (LUKIES, 1973, p.30). Determinados industriales, como Andrew Carnegie, John D. Rockefeller y Henry Ford, se convirtieron en héroes, pruebas de



que cualquier individuo podía conseguir la grandeza en un “*sistema de individualismo que guardo, protege y estimula la competición*” (CLEWS, 1907, p.1).

Esta estructura corporativa emergente modificó drásticamente la naturaleza del trabajo, enfatizando la especialización, la división del trabajo y la solidificación de las clases económicas. Con anterioridad a este desarrollo, se aceptaba de forma generalizada que la interdependencia y la interrelación económica era necesaria para la producción de bienes. Con frecuencia, los individuos acababan dominando muchas técnicas diferentes. Sin embargo, con los avances de la industria y la incorporación a la misma, se hizo necesaria la especialización para mantener un nivel competitivo. El trabajo se dividió en tareas distintas, de manera que cada trabajador dominara unas técnicas fragmentarias (p. ej., BRAVERMAN, 1974; EDWARDS, 1979; GORDON, EDWARDS y REICH, 1982). Las relaciones contractuales entre individuos sirvieron de modelo para la nueva sociedad industrial. Estas relaciones minimizaban la conexión del sujeto con el pasado y el futuro. Sólo eran importantes las destrezas de un individuo en un momento determinado. No se consideraba que cada persona estuviera esencialmente relacionada con un grupo social o con la sociedad en general.

Este talante corporativo justificaba la competición individual como fundamento ético de la productividad económica que, a su vez, se justificaba mediante los principios del “*darwinismo social*”. Como señala RICHARD HOFSTADTER (1959, p.201), esta teoría proponía que los individuos que “*ganaran*” en un marco social competitivo constituían ejemplos de la evolución continua de nuestra especie: “*La sociedad norteamericana vio su propia imagen en la versión de la selección natural a base de uñas y dientes, por lo que sus grupos dominantes pudieron teatralizar esta visión de la competición como algo bueno en sí mismo. La filosofía de la supervivencia parecía justificar la implacable rivalidad en los negocios y una política carente de principios. En la medida en que el sueño de la conquista personal y la afirmación individual motivaban a la clase media, parecía posible mantener esta filosofía y sus críticos siguieron siendo una minoría*”.

El individualismo darwiniano animó a la mayoría de nuestra población a aceptar sin discusión esta estructura económica: “*Si el modelo cultural establece que la sociedad está dividida en dos clases: el grupo de los trabajadores y el grupo de los ejecutivos (incluyendo a los profesionales), de los que el primero es dos veces y media mayor que el segundo, y la ambición principal de los padres del primer grupo consiste en que sus hijos asciendan del segundo, se debe, sin duda, a que la vida norteamericana ofrece unas oportunidades sin igual para que cada individuo prospere según sus virtudes. Si pocos trabajadores saben lo que están haciendo o el significado de lo que hacen y aún menos saben a donde llegará el trabajo de sus manos –en la mayor industria de Middletown,*

quizá la décima parte del 1% del producto se consume en la localidad—, se debe, sin duda, a que hemos perfeccionado de tal manera nuestro sistema de distribución que la unidad es todo el país; y si la masa de trabajadores vive con el constante temor de perder su trabajo, se debe, sin duda, a que nuestro espíritu de progreso, manifiesto en el cambio de modas, la invención de máquinas nuevas y la capacidad de producir en exceso, mantiene todo en movimiento. Nuestra recompensa de la industria y el ahorro está tan ajustada a la habilidad individual que es lógico y natural que los trabajadores miren al futuro con pavor a los cincuenta o cincuenta y cinco años, cuando quedarán para vestir santos. Todo esto lo damos por descontado; lo consideramos como un aspecto inevitable de nuestro sistema social. El hecho de fijarnos en su lado oscuro es una blasfemia contra nuestra religión de la prosperidad.” (DEWEY, 1930, pp.10-11).

Aunque se reconociese el “lado oscuro”, se presentaba con frecuencia como un mal necesario. Por ejemplo, ANDREW CARNEGIE (1889), en un famoso artículo de la *North American Review*, señalaba que algunas personas pagan un precio elevado por vivir en una economía individualista con unas clases económicas rígidamente divididas. La competición obliga a los patronos a mantener unos salarios bajos y a despedir a los trabajadores innecesarios. En consecuencia, es frecuente la tensión entre el propietario y su mano de obra. A medida que las empresas crecen, patronos y empleados van distanciándose hasta convertirse en extraños, desconfiando unos de otros. No obstante, continúa diciendo: “Las ventajas de esta ley [darwinismo social] son... aún mayores, porque a esta ley debemos nuestro maravilloso desarrollo material... Aunque, a veces, la ley resulte dura para el individuo, para la raza es mejor, porque garantiza la supervivencia del más adaptado de cada departamento”. (Citado en HUBER, 1971, p. 69).

Por tanto, el individualismo económico no sólo es bueno para la sociedad por incrementar la producción de bienes, sino también porque hace avanzar la evolución de nuestra especie. Se ha reducido algo la adulación de la competitividad, tan evidente durante nuestro crecimiento industrial inicial y, como indica HOFSTADTER (1959, p.202), la clase media acabaría “horrorizándose del principio [darwinismo social] que había glorificado, volviendo la espalda a... la imagen de la brutalidad competitiva rampante y repudiando al otrora empresario heroico, como expoliador de la riqueza y la moral de la nación”. Sin embargo, en la época actual de yuppies, del comercio con informaciones confidenciales y del uso flagrante de la influencia política en beneficio personal, es fácil ver por qué señala también HOFSTADTER (1959, p. 202) que las “críticas del individualismo darwiniano” han sido relativamente ineficaces para modificar la estructura material y política de la sociedad. Permanece intacto el enfoque de “ganador-perdedor” de los procesos sociales que se refleja en el individualismo.

## PATRIARCADO

El patriarcado —el sistema de pensamiento y de conducta que sanciona la autoridad masculina sobre las mujeres— ha desempeñado también un papel importante en la promoción del individualismo. El patriarcado está inmerso en las relaciones económicas, culturales y psicológicas concretas (dentro de todas las clases, razas y grupos étnicos) que no sólo oprimen, formal e informalmente, a las mujeres, sino también a los hombres que no poseen una racionalidad, una apariencia física y un estilo de conducta masculinos (HARTMANN, 1984). Diversos analistas han señalado que el patriarcado promueve un conjunto de valores machistas (p. ej., la competición, el logro individual, la agresividad, la objetividad), despreciando implícitamente, al mismo tiempo, los presuntos valores femeninos, como la subjetividad, la empatía, la preocupación por los demás y la vinculación interpersonal (p. ej., GILLIGAN, 1982; NODDINGS, 1984; SPENDER, 1980). Por ejemplo, RUTH HUBBARD (1979) muestra de qué modo justifica la superioridad de este carácter masculino la teoría de la evolución de Darwin. Cita a Darwin de este modo: *“Parece que la mujer difiere del hombre en su disposición mental, sobre todo en su mayor ternura y menor egoísmo... El hombre es el rival de los demás hombres, disfruta con la competición y esto lleva a la ambición que se transforma con demasiado facilidad en egoísmo. Estas últimas cualidades parecen constituir su patrimonio natural y desafortunado... [Los hombres han tenido que] defender a sus mujeres, así como a sus hijos, de todo tipo de enemigos y de cazar para asegurar la subsistencia de todos. Ahora bien, evitar a los enemigos o atacarlos con éxito, capturar animales salvajes y crear armas requiere la ayuda de facultades mentales elevadas, como la observación, el razonamiento, la invención y la imaginación... Por tanto, el hombre ha acabado siendo superior a la mujer... [y si los hombres no transmitieran genéticamente algunas de sus capacidades mentales a sus hijas, así como a sus hijos] es probable que el hombre se hubiera hecho tan superior a la mujer, en cuanto a su capacidad mental, como el pavo real con respecto a la pava, en cuanto a su plumaje ornamental”*. (Citado en HUBBARD, 1979, pp.19-20).

El análisis de la comunicación simbólica en la sociedad que hace DOROTHY SMITH (1978) muestra cómo el patriarcado ha impedido a las mujeres el acceso equitativo a la creación de nuestra cultura intelectual y moral. La investigación de CAROL GILLIGAN (1982) pone de manifiesto que, si se incluyera la “voz” de las mujeres en nuestra comprensión de la acción ética y de la disposición de la sociedad, los valores comunitarios (p. ej., el altruismo, la preocupación por los demás, la responsabilidad cívica, la compasión, la conexión humana y la seguridad frente a la violencia) se reflejarían de manera significativamente más fuerte que en la actualidad en nuestra sociedad. Como dice Mary DIETZ

(1985, p.34), "*las historiadoras feministas han descubierto que las mujeres desarrollan unos estilos de organización característicos y generan movimientos de reforma, actúan colectivamente y de manera típicamente democrática, operan como agitadoras a favor del cambio social y se oponen a la corrupción política*". Añade que, para mejorar la sociedad, "*haríamos bien en mirar nuestra historia, nuestros estilos de organización y nuestras modalidades características de discurso político*". Como la civilización occidental ha estado dominada por una conciencia masculina durante varios miles de años (véase, por ejemplo, ELSHTAIN, 1981; JANSSEN-JURREIT, 1980; KELLER, 1985; SMITH, 1978; SPENDER, 1980), no es raro que nuestra concepción de las relaciones sociales refleje un carácter masculino que, a su vez, justifica y favorece el mismo conjunto de valores del individualismo.

### CULTURA POPULAR

El factor final que ha contribuido a establecer firmemente el individualismo como credo social es nuestra cultura popular. ÉMILE DURKHEIM (1933) y diversos analistas más recientes (p. ej., BELLAH y COLS., 1985; GIDDENS, 1971; GIROUX y SIMON, 1988; VIVAS, 1955) reconocen la función integral que desempeñan el arte, la religión, los temas filosóficos popularizados y otras prácticas culturales en el establecimiento del "*orden mora*" de la sociedad mediante el que se declaran "*correctos*" y "*naturales*" los valores sociales. Es fácil encontrar ejemplos del modo en que nuestra cultura popular ha abanderado el individualismo.

HUBER (1971, p.11) documenta de qué modo el cristianismo, durante nuestro período colonial, "*estimuló la acumulación de riqueza*" y "*trabajó en convivencia con la economía para conseguir el objetivo del éxito individual*". La religión popular ayudó a los norteamericanos a resolver el dilema entre los valores cristianos que exigen que las personas se preocupen por el bienestar de sus vecinos y la llamada del capitalismo a conseguir recompensas individuales mediante la competición activa contra los demás seres humanos, asegurando a la gente que su prosperidad era una forma de la "*obra de Dios*", ya que su riqueza se utilizaba con buen fin (la construcción de una sociedad cristiana). Desde los años 30, la religión no se utilizó sólo para justificar la acumulación de riqueza, sino también como medio para conseguirla: si creemos de verdad, prosperaremos. Como indica HUBER (1971, p. 332), la fórmula "*estar a bien con Dios para progresar*" reemplazó la de "*progresar para estar a bien con Dios*". Jim y Tammy Bakker, Jimmy Swaggart, Jerry Falwell y otros telepredicadores han convertido esta interpretación utilitaria de la religión en un "*arte escénica*" (SMITH y McLAREN, 1987).

Al surgir el capitalismo industrial, una amoralidad secularizada o "*subjetividad radical*" (SENNETT, 1977, p. 22) reemplazó el cristianismo como orientación filosófica de las acciones personales de muchos individuos. En el contexto de esta ética individualista, la ambición individual se consideraba como manifestación de una "*personalidad sana*" que no hacía falta justificar moralmente. El *Cómo hacer amigos e influir en la gente* de DALE CARNEGIE (1936) se convirtió en el prototipo de todo un género de literatura popular que presumía de ayudar a los individuos a "*progresar*". En esta literatura, las destrezas de comunicación y de relación interpersonal no se presentan como medios de mejorar la comunicación y la armonía interpersonal por sí mismas, sino como medios para manipular a los otros con el fin de satisfacer los deseos de uno. Con la proliferación de los manuales y cursos de "*psicología pop*", tan de moda en la actualidad, la "*supervivencia del más apto*" del darwinismo social ha sido sustituida por unos aforismos más inocuos, como "*Haz lo tuyo*", "*Sé el número 1*" o la última aportación del ejército: "*Sé todo lo que puedes ser*". Sin embargo, el mensaje básico es el mismo: *la vida se resume en el éxito y el logro individuales*.

Nuestras artes, formas de entretenimiento y literatura populares han apoyado este valor del logro individual. La preeminencia del individuo que "*destaca*" sobre los grupos y fuerzas sociales constituye un argumento convencional de los medios impresos y visuales. Las imágenes de los "*superhéroes*" llenan las páginas de la literatura y el cine populares. Los protagonistas populares contemporáneos (p. ej., deportistas, presentadores, políticos) son quienes se distinguen individualmente de los demás. Los telefilmes como "*Ricos y famosos*" o "*Dinastía*" nos inducen a creer que la grandeza de nuestra sociedad estriba en las oportunidades de conseguir poder y riqueza que brinda a los individuos.

### LAS PARADOJAS DEL INDIVIDUALISMO

Una serie de paradojas forma parte del individualismo norteamericano. Aunque dé una imagen de autonomía y exclusividad del individuo, en la medida en que esta ideología ha reflejado y contribuido a mantener una economía corporativa, ha estimulado un estado de conformismo social. Como indicaba DEWEY (1930, p.36): "*Los Estados Unidos han pasado firmemente... a una situación de predominio de las empresas. La influencia que ejercen las compañías en la determinación de las actividades industriales y económicas es, a la vez, causa y símbolo de la tendencia a la combinación de todos los aspectos de la vida. Las asociaciones, organizadas de forma rígida o laxa, definen cada vez más las oportunidades, las opciones y los acciones de los individuos*".

Sigue diciendo que, aunque este "*predominio empresarial*" nos lleve a asociarnos con los demás, estas sociedades carecen del sentido de una autén-

tica comunidad. Trabajamos unos al lado de otros, día a día, pero pocos sentimos una auténtica conexión entre nosotros. Al mismo tiempo, estas instituciones empresariales son indiferentes (o antagónicas) con respecto a la individualidad de quienes trabajan en ellas. *"El crecimiento del ámbito empresarial se restringe de forma arbitraria. En consecuencia, sirve para limitar la individualidad, para imponerle cargas, para confundirla y sumergirla. En vez de incorporarla una forma ordenada y segura de vida, la excluye... Un individualismo económico de motivos y metas subyace a nuestros mecanismos empresariales actuales y ninguna al individuo"*. (DEWEY, 1930, pp.58-59).

Dado que, en esta estructura empresarial, sólo unos pocos individuos pueden manifestar realmente sus pensamientos, valores o realizaciones artísticas, la inmensa mayoría queda amontonada en una uniformidad pasiva. *"He ahí, pues, la paradoja del evangelio del individualismo... No podemos imaginar un comentario más amargo... que el de que [el individualismo] subordina la única individualidad creativo -la de la mente- al mantenimiento de un régimen que da a unos pocos la oportunidad de mostrarse agudos en la gestión de los asuntos monetarios"*. (DEWEY, 1930, p.91).

A medida que ha ido creciendo el capitalismo empresarial, ha absorbido muchas áreas de la vida social para ajustarla a un modelo relativamente reducido de relaciones de mercado. Hoy día, como en la época de Dewey, gran parte de nuestra vida se refleja en metáforas económicas de trabajar, comprar, vender y poseer. Aunque hagamos gala de nuestra capacidad de escoger entre abundantes bienes comerciales, nuestros deseos están canalizados en un marco relativamente reducido hasta el punto de identificarnos, ante todo, como "consumidores" (véanse, p. ej.: ADLER, 1977; EWEN, 1976; WARD, WACKMAN y WARTELLA, 1977). STUART EWEN (1976, pp.214-215) dice: *"En los años inmediatamente posteriores a la II Guerra Mundial,... la inyección de vínculos empresariales en los intersticios de la existencia fue alterando y tratando de normalizar con firmeza la percepción corriente de la vida diaria. Aunque anunciaban un mundo de libertades y oportunidades sin precedentes, las empresas... estaban generando una forma de existencia cada vez más reglamentada y autoritaria. Si la cultura del consumidor era una parodia del deseo popular de autodeterminación y de una comunidad significativa, sus entrañas ponían de manifiesto la creciente normalización de... lo que había que consumir y experimentar"*.

A medida que nuestra personalidad se alinea con las necesidades de nuestra economía empresarial, nuestra "individualidad" se reduce, en parte, a escoger la marca de cerveza o de cigarrillos que "nos destaca frente a la gente". DEWEY (1930) atacaba la ideología del individualismo por sus poderes míticos.

Aunque crean una imagen poderosa de la mujer o el hombre solitario que construye a su gusto la mayor parte de su vida, las sociedades basadas en el individualismo dan, en realidad, pocas oportunidades para que las personas manifiesten esta individualidad. El hecho de que, en las sociedades empresariales avanzadas, como los Estados Unidos, el individualismo y el conformismo social coexistan como elementos del mismo orden social constituye una paradoja significativa.

Otra paradoja inmersa en el individualismo de Norteamérica estriba en el mito de que da oportunidad a todas las personas para "*hacerse a sí mismas*". RICHARD SENNETT y JONATHAN COBB (1972) sostienen que, como, en nuestra sociedad, el éxito se presenta como el resultado de lo que hace cada uno (en vez de reflejar una distribución desigual de poder y de privilegios, según la clase social, la raza y el género de cada cual), la autoestima de la mayoría de las personas que implícita e insidiosamente recortada. Dado que, en nuestra cultura, la "*movilidad hacia arriba*" se presenta como la regla y no como la excepción, el fracaso del sujeto se conecta tácitamente con sus defectos personales y no con las desigualdades de clase social, raza o género. No cabe duda de que la "*realización persona*" es más fácil para quienes ya gozan de privilegios en nuestra sociedad que para los que han nacido no blancos, de clase trabajadora, homosexuales, minusválidos o mujeres. No obstante, el individualismo reduce nuestra conciencia de la realidad de los privilegios y del poder sociales, haciendo más difícil la comprensión de nosotros mismos y nuestro crecimiento.

La última paradoja del individualismo es que, aunque promueve la idea de que podemos determinar nuestro destino, su énfasis en las soluciones individualistas a los problemas sociales nos impide hacerlo. Muchas personas se sienten deshumanizadas en sus contactos con las instituciones sociales (p. ej., escuelas, centros de trabajo, centros comerciales, organismos estatales). Como respuesta, abandonan los ámbitos públicos y dedican sus energías a proyectos muy personales. CLARK MOUSTAKAS (1961, p.25) pinta un cuadro bastante desagradable de lo que les sucede a muchos en nuestra sociedad: "*El individuo ya no tiene un sentido íntimo de relación con la comida que come, la ropa que lleva o el refugio que lo alberga. Ya no participa directamente en la creación y la producción de los elementos vitales que necesita su familia y su comunidad. Ya no hace cosas con sus manos ni nacidas de los deseos de su corazón. El hombre moderno no disfruta de la camaradería, el apoyo y la protección de sus vecinos. Se le han cortado los vínculos con los grupos primarios y con la familia y los parientes. Vive en una comunidad urbana o suburbana impersonal en la que no se encuentra con los otros como personas reales, sino de acuerdo con unas reglas de conducta y unas formas de comportamiento preestablecidas. Lucha para adquirir lo último en comodidades, ventajas y modas. Trabaja en*

*una sociedad mecanizada, en la que, ante todo, es un consumidor, sin contacto directo y personal alguno con la creación. El hombre moderno anhela la comunión con su compañero y con otros aspectos de la vida y la naturaleza".*

A pesar de este deseo de comunión, la "impersonalidad" de nuestras instituciones y estructuras sociales importantes se da por supuesta con frecuencia. A medida que aumenta nuestra desconfianza y nuestro rechazo de los ámbitos públicos de la vida, quedamos cada vez más aislados; empezamos a creer que "lo que es" no puede transformarse (véanse, p. ej.: LASCH, 1978; SENNETT, 1977). Aunque muchos de nosotros sepamos intuitivamente que "falta algo", las estrategias individualistas nos impiden trabajar colectivamente para construir un orden social alternativo y tomar el control de nuestro mutuo destino.

## RESUMEN

Esta descripción resumida sitúa el individualismo en lo más profundo de la trama política y social de nuestra sociedad. Nuestro patrimonio cultural, nuestra estructura económica, nuestro sistema de patriarcado y nuestra cultura de masas contribuyen a la implantación del individualismo como nuestra ideología nacional. Aunque esta ideología se presenta como fuente de liberación personal, impide a la mayoría de los individuos y de muchas maneras un genuino conocimiento de sí mismos y un auténtico poder sobre sus vidas. Al fomentar la percepción de la oposición esencial entre el progreso personal y el compromiso con el bien público, el individualismo reduce las posibilidades de una verdadera democracia.

Aunque en nuestra sociedad reina el individualismo, es fundamental que llamemos también la atención sobre el hecho de que no se trata de una ideología omnipresente. Como señala HERVÉ VARENNE (1977), del mismo modo que la libertad individual hunde sus raíces en la cultura norteamericana, también están enraizados en ella el sentido de buena vecindad, la preocupación cívica y el deseo de contribuir al propio grupo social. Aunque el valor social de la comunidad no se sienta en nuestra sociedad con tanta fuerza como otros valores, es posible percatarse de su presencia. En nuestra historia, ha habido períodos en los que las personas han defendido con fuerza el establecimiento de un carácter comunitario más patente en nuestra sociedad. El movimiento sindical de los años 30, las actividades pro derechos civiles que comenzaron en los 50, el movimiento pacifista de los 60 y, más cerca de nuestros días, el movimiento feminista no son sino algunos ejemplos de los esfuerzos realizados para reducir el poder del individualismo en nuestra sociedad. Conviene evitar considerar monolítica la sociedad. En cualquier época, hay individuos y grupos de personas que trabajan conscientemente para construir una sociedad más equilibrada.



## Individualismo y escuela

Los norteamericanos contemporáneos pasan gran parte de sus vidas en instituciones formales que existen fuera de las estructuras familiares. Incluso una parte importante de nuestro tiempo de ocio transcurre en organizaciones formales (p. ej., *Boy y Girl Scouts, Lions Club*). Podemos considerar las instituciones como “mundos” en sí mismas. Como afirman PETER BERGER y THOMAS LUCKMANN (1967, p.59), “*por su misma existencia, las instituciones controlan la conducta humana fijando pautas de conducta que la controlan en una dirección frente a otras muchas teóricamente posibles*”. Como puede esperarse, las instituciones reflejan y, hasta cierto punto, median los valores y las relaciones sociales de una sociedad.

Una de las instituciones más importantes de una sociedad industrializada como la nuestra es la escuela. Las escuelas enseñan a los niños cuestiones relacionadas con la sociedad mediante materias como las ciencias sociales, las ciencias naturales y la literatura. Sin embargo, la forma y la estructura de las escuelas también enseñan a los niños los valores y las estructuras y costumbres sociales. Dada esta situación, las escuelas desempeñan un papel importante en el mantenimiento y promoción del individualismo en los Estados Unidos.

En la mayoría de las escuelas, el individualismo se refleja y alimenta mediante su estructura de organización y el contenido y la forma curriculares. Casi sin excepción, las escuelas asumen que el aprendizaje es una experiencia individual. La “*individualización de la enseñanza*” constituye un objetivo educativo muy popular. En los últimos años ha habido diversos programas elaborados para las escuelas que “*individualizan*” de forma sistemática el aprendizaje en el aula (TALMADGE, 1975). El PLAN (*Program for Learning in Accordance with Needs*) es representativo de este popular sistema de enseñanza. “*El elemento básico del PLAN es la U.E.A. (Unidad de enseñanza y aprendizaje), que incluye los objetivos instructivos relacionados con las actividades de aprendizaje recomendados y los tests de criterio. El sistema de orientación utiliza los datos sobre los alumnos y se basa en un banco de UU.EE.AA. Para recomendar un programa individualizado de estudios (P.EE.) para cada alumno. El PEE está individualizado de acuerdo con el número y el tipo de actividades que tenga que realizar el alumno. En el PLAN se utiliza un programa informático para recoger información relativa al progreso y rendimiento de los alumnos desde terminales instaladas en las escuelas que participan en él. Esta información se procesa con el fin de entregarla adecuadamente dispuesta a los alumnos y a los profesores y se almacena para mantener los registros personales de los alumnos y utilizarla en la gestión del sistema... El desarrollo del PLAN no se ha basado en ninguna teoría concreta del aprendizaje ni de la enseñanza, sino en la convic-*

*ción de que un programa educativo debe considerar al alumno individual y sus necesidades como base de un sistema educativo completo". (FLANAGAN, SHANNER, BRUDNER y MARKER, 1975, pp.136-139).*

Aunque no todas las escuelas han adoptado una forma tan extrema de enseñanza individualizada, la mayoría desarrolla unas prácticas similares. Los alumnos pasan la mayor parte de su jornada escolar trabajando en pupitres individuales, dispuestos en filas de a uno, respondiendo preguntas y resolviendo problemas en el cuaderno de trabajo de cada uno, rellenando tests de forma individual y haciendo preguntas relacionadas con las dudas que se les plantean individualmente al tratar de realizar las tareas marcadas (GOODLAD, 1984; SARASON, 1982). En este sentido, la enseñanza individualizada tiene poco que ver con el desarrollo de la individualidad de los alumnos. Es decir, no responde al estilo de aprendizaje exclusivo de cada niño, no da "voz" a la base personal de saber que cada alumno lleva a la escuela ni promueve de forma consciente la originalidad, creatividad, pensamiento y eficacia de cada niño. En cambio, la educación individualizada suele referirse a un diseño instructivo que separa el aprendizaje de cada niño del de sus compañeros y los evalúa individualmente según su grado de dominio de un currículo normalizado (CARLSON, 1982).

Este aprendizaje aislado sirve de apoyo a un medio de aprendizaje competitivo. En la mayoría de las aulas, son pocas las actividades que requieren un aprendizaje cooperativo. Las aportaciones o ideas de los compañeros no suelen considerarse importantes para el aprendizaje de cada uno. Es muy raro que los alumnos tengan la sensación de estar estudiando o explorando "juntos", como clase o grupo, una materia. Debido a las diferencias existentes entre los currículos de los alumnos de la clase, según su rendimiento, cada niño es muy consciente de su "categoría" individual dentro de la clase (OAKES, 1985). JULES HENRY (1956) indica que, en la mayoría de las escuelas, el éxito de un alumno está intrínsecamente relacionado con el fracaso de otro. En consecuencia, los alumnos aprenden a trabajar dentro de una atmósfera de adversarios; se les enseña que lo único importante en la escuela es su propio rendimiento.

El individualismo se refleja también en la forma y el contenido del currículo de la mayoría de las escuelas. Ciertas asignaturas, como la historia, suelen presentar una visión de la vida en la que sólo participan unos pocos individuos (por regla general, hombres blancos y poderosos) (ANYON, 1979). En la mayoría de las escuelas, el saber está dividido en "destrezas" que se enseñan fuera de un contexto intelectual. Se enfatizan determinadas destrezas, como la lectura, la escritura y la aritmética, por encima de los contenidos esenciales, el pensamiento reflexivo o el talento artístico (GOODLAD, 1984). En consecuencia, la educación adopta una orientación restringida, utilitaria. A menudo, una materia

se divide en segmentos u “*objetivos*” que se enseñan y someten a examen por separado. No se contempla el saber como algo que se cree e integre subjetivamente, sino como algo que existe fuera de la mente humana y sólo puede comprenderse poniéndolo a prueba en un ambiente controlado. Esta forma de ver el saber, que LUKES (1973, p.10) llama “*individualismo metodológico*”, ha servido de principio orientador de nuestra concepción de la forma de tratar el saber en nuestras escuelas.

Como han documentado muchos autores (p. ej.: APPLE, 1979, 1986; CALLAHAN, 1962; GIROUX y PENNA, 1977; HAUBRICH, 1971), las escuelas han adoptado el sistema burocrático de organización propio de las empresas. En medida importante, las escuelas están estructuradas de manera que promuevan una división de trabajo en un sistema jerárquico. Los directores gestionan los edificios y el personal; los maestros y profesores enseñan los contenidos curriculares; los psicólogos administran tests a los niños; los maestros de educación especial enseñan a niños con necesidades especiales; los trabajadores sociales se ocupan de los problemas emocionales y familiares de los niños en la medida en que se relacionen con el rendimiento de los alumnos en las escuelas, y los alumnos “*consumen*” el saber escolar cuando realizan las tareas que se les encargan. Además, los maestros y profesores trabajan en clases segregadas y no suelen tener ocasión de comunicarse o participar en las decisiones educativas con sus colegas. Como señala SEYMOUR SARASON (1982), a menudo, los maestros y profesores mencionan este aislamiento profesional como un aspecto central de su experiencia de trabajo.

El individualismo se refleja también en la mayoría de las escuelas mediante la adopción de una política “*oficial*” de relativismo moral. Aunque hay unos sistemas sutiles evidentes de control social del saber y los valores escolares “*acceptables*” (véanse, p. ej.: ANYON, 1979; APPLE, 1986; McLAREN, 1986; POPKEWITZ, 1987), las escuelas se presentan como instituciones “*neutrales*”, en las que se otorga un valor igual a todas las creencias. Hay quienes defienden que las escuelas no tengan competencia alguna para ayudar a los niños a determinar lo que está bien y lo que está mal. La escuela debería limitarse a enseñar las destrezas y la información cultural básica que necesiten los niños para competir en la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación promueve la supremacía de la opinión individual sobre la lucha para establecer un conjunto de valores para promover el bien común.

Al hacerse hincapié en la competición, el rendimiento individual, las destrezas utilitarias, la atomización del saber, la división del trabajo y el relativismo moral oficial, el individualismo se convierte en el fundamento de la enseñanza escolar de nuestra sociedad. De este modo, el individualismo se inculca per-

suasivamente en la conciencia de nuestros niños. Es decir, las prácticas escolares tradicionales adoptan una cualidad que las convierte en "lugares comunes" y, por tanto, no facilitan su análisis (SARASON, 1982). Como en la sociedad, el individualismo en el que se basan las escuelas se traduce con frecuencia en una estructura de organización y curricular que, paradójicamente, acaba promoviendo el conformismo social. En realidad, aunque estén aislados entre sí, los niños hacen todos los días exactamente el mismo tipo de trabajo, estudian los mismos contenidos y se espera que aprendan de forma similar y al ritmo marcado. Además, a menudo, las normas sobre la forma de vestir limitan el tipo de ropa que puedan llevar los alumnos y la censura controla lo que pueden decir los estudiantes en la mayoría de las escuelas. En este sentido, las escuelas individualistas contribuyen a la alienación de docentes y alumnos con respecto a sí mismos como individuos, a los demás con quienes trabajan y al trabajo que desarrollan (p. ej., GREENE, 1973; McDONALD y ZARET, 1975; PINAR, 1975). No obstante, como en la sociedad, hay docentes y escuelas que trabajan conscientemente para conseguir una educación más equilibrada y orientada a la comunidad para los niños (véanse, p. ej.: GOODMAN, 1987, 1988; KLEINFELD, 1979; KUZMIC, 1988; LEIN, 1975; MAYHEW y EDWARDS, 1966; TEITLBAUM, 1987; WU, 1988).

### **La democracia crítica y la reforma educativa radical**

Como decía DEWEY (1966, p. 97), "*la concepción de la educación como proceso y función sociales carece de un significado definido hasta que se defina el tipo de sociedad en la que pensamos*". A los efectos de este artículo, he tratado de desarrollar la imagen de la democracia crítica para dar forma al tipo de sociedad por la que creo que debemos luchar. Necesitamos unas prácticas educativas que preparen a los niños para una sociedad en la que los ciudadanos sean intelectualmente conscientes del mundo que los rodea, capaces de adoptar un papel activo en la promoción de la democracia en todas las esferas de la vida social, se animen a desarrollar su individualidad única y no sólo muestren una preocupación vital por su propio bienestar, sino también por el de todas las personas (así como de todas las demás especies de animales y vegetales) que viven en nuestro planeta. La paradoja de que el individualismo y la conformidad social coexistan dentro del mismo orden económico y social de nuestra sociedad dificulta el desarrollo de las estrategias adecuadas para su transformación.

En pocas palabras, la educación de los niños, por sí sola, no puede producir el tipo de modificaciones necesarias para transformar nuestra sociedad de una democracia política liberal en una democracia crítica. Ciertos analistas políticos, como BENJAMIN BARBER (1984), HARRY BOYTE (1980, 1984) y GUY GRAN (1983), muestran distintas estrategias, en diversas esferas de la

sociedad, que pueden contribuir a acercarnos a la democracia crítica. Como señala BARBER (1984), la tarea fundamental de quienes estén interesados por establecer una democracia crítica consiste en inventar procedimientos, organizaciones y formas de ciudadanía que contribuyan al juicio político, el intercambio democrático, la deliberación y la acción pública. Más adelante, harán falta cambios fundamentales en todas nuestras instituciones económicas y sociales para construir una sociedad críticamente democrática. No obstante, la clave de la transformación de la sociedad radica en la transformación de la conciencia de sus ciudadanos y especialmente de los niños. Como sostenía DEWEY (1922, pp.127-128), los niños "*aún no están tan sujetos al impacto pleno de las costumbres establecidas*"; en consecuencia, "*el principal medio de... una rectificación social continua consiste en utilizar las oportunidades de educar a los jóvenes para modificar los tipos prevalecientes de pensamiento y deseo*". Es esencial que se considere la educación de los niños como el núcleo de la actividad democrática antes de que se produzcan los cambios en otras esferas de la sociedad, *durante* cualesquier cambio que se efectúe en estas esferas y *después* de que se hayan modificado fundamentalmente las instituciones sociales y económicas.

Por tanto, al construir una democracia crítica, no cabe duda de la necesidad de una reforma escolar radical. Al mismo tiempo, como mencionamos antes, la reforma educativa no puede afrontarse fuera de un contexto social, político y cultural concreto. En consecuencia, la reforma de la enseñanza para fomentar la democracia crítica en los Estados Unidos tiene que afrontar nuestro apego nacional al individualismo.

El análisis de ELIZABETH CAGAN (1978) señala que muchas propuestas de "*reforma escolar radical*" no consiguen hacerse cargo en grado suficiente de la tensión dialéctica entre los valores sociales de la individualidad y de la comunidad. La respuesta de muchos reformadores radicales al autoritarismo y la reglamentación excesiva de las escuelas tradicionales ha sido incompleta o mal orientada; ha recaído en el mismo individualismo que domina la ideología norteamericana y que impide la aparición de formas de estructuras sociales más democráticas. Como señalan BEATRICE GROSS y RONALD GROSS (1969, p. 14), en su libro: *Radical School Reform*, "*en las relaciones sociales, 'radical' significa libertario: una afirmación de la autonomía del individuo contra las exigencias del sistema*". Por ejemplo, en muchos ambientes educativos alternativos, sólo se hace hincapié en atender los intereses y las necesidades de cada niño. A. S. NEILL (1977, p.114), un heraldo de la reforma radical de la educación, articula con toda claridad esta orientación: "*Debemos permitir que el niño sea egoísta -intransigente- y libre para seguir sus intereses de niño durante su infancia. Cuando chocan el interés individual del niño con sus intereses sociales, debe*

*otorgarse preferencia a los intereses individuales... Creo que cualquier imposición de la autoridad es una equivocación. El niño no debe hacer nada hasta que llegue a la opinión –su opinión– de que haya que hacerlo.*

*Para muchos educadores radicales, cualquier restricción (salvo las que se establezcan en situaciones en las que esté en juego la seguridad de los niños) sobre las ideas o la conducta de un alumno debe considerarse enemigo del desarrollo personal y la libertad”.*

Según esta orientación, muchas personas interesadas por la reforma radical de la enseñanza consideran anatema la idea de que los maestros y profesores tengan derecho a influir de forma deliberada sobre los valores de los niños. Como señala ALLEN GRAUBARD (1972, p. 222), *“Como reacción contra el autoritarismo y contra unas asignaturas aburridas, estériles, simplonas y, con frecuencia, propagandísticas, algunas personas de las escuelas nuevas llevan su afirmación de la libertad hasta el extremo de no interferir nunca con los niños, no afirmar nunca valores ni prioridades, dado que, de ese modo, es muy posible que influyamos en los jóvenes, y condenar las ideas de autoridad y la idea de la importancia de la asignatura: ‘lo importante es el proceso de aprendizaje”*.

Al revisar la bibliografía sobre la reforma radical de la escuela, sorprende la insistencia en la libertad personal y la falta de atención prestada a la necesidad de educar a los niños de un modo que desarrolle su compasión, su altruismo, su cooperación, su responsabilidad cívica y el compromiso para trabajar a favor del bienestar general de nuestro planeta (GRAUBARD, 1972; GROSS y GROSS, 1969; SILBERMAN, 1973). En cambio, a menudo, se pone el acento en el rechazo simplista de lo *“malo”* (como el saber formal, las técnicas, la autoridad o la estructura) y en ensalzar lo *“bueno”* (la libertad individual, la creatividad o la toma de decisiones). Al situar la libertad en un contexto estrictamente antiautoritario, muchos proponentes de la reforma radical de la escuela proyectan un plan y una estructura educativos que se adapta perfectamente a la ideología individualista que predomina en nuestra sociedad y la justifica.

La idea de que los niños no necesitan la intervención consciente de los adultos en relación con los valores sociales y la interacción social surge de la presunción sentimental y problemática de que los niños (si se los deja solos) acaban preocupándose *“naturalmente”* del bienestar de los demás y del mundo que los rodea. En cambio, yo creo igualmente probable, e incluso más, que las formas extremas de *“libertad personal”*, se traduzcan en posturas antisociales y egoístas entre los niños. La verdadera individualidad de los niños (en vez de su autoindulgencia) sólo puede crecer en el seno de una estructura comunitaria en la que esa comunidad imponga restricciones a los individuos y espere algo de ellos. Como decía DEWEY (1922), los seres humanos no son *“naturalmente”*

buenos ni malos, inteligentes ni estúpidos, éticos ni amorales. En cuanto individuos, las personas experimentan, a lo largo de sus días, impulsos contradictorios para actuar y sentir de infinitas maneras. Aunque Dewey rechazaba la idea conductista de que los seres humanos sean "*creados*" por experiencias externas, reconocía las relaciones interactivas que existen entre los individuos y su medio. Desde la perspectiva de Dewey, las estructuras sociales (sobre todo nuestro sistema escolar) son fundamentales para el desarrollo de los tipos de personas y de sociedad en los que nos convirtamos.

CAGAN (1979) indica que sólo debemos tratar de influir en los valores y la personalidad de los niños si hay razones urgentes. El impacto del individualismo, en cuanto ideología nacional, en nuestra sociedad y en los niños nos brinda esas razones urgentes. Para que el sistema escolar de los Estados Unidos promueva la democracia crítica, es preciso reconfigurar deliberadamente su organización y sus prácticas para cultivar una perspectiva "*conexionista*" entre los administradores, los docentes y los estudiantes. Me refiero a una perspectiva que sitúe en el centro del proceso educativo la conexión de uno con las vidas de todos los seres humanos y demás seres vivos de nuestro planeta <sup>4</sup>. Los niños necesitan unas experiencias educativas claras y consistentes que enfatizen los vínculos y las responsabilidades sociales que los ciudadanos deben manifestar en unas sociedades democráticas auténticas. Los fines del aprendizaje que se comuniquen a los estudiantes deben estar arropados por unas expresiones que pongan de manifiesto nuestra preocupación por el bien colectivo, en vez del mero "*conseguir un empleo*" o "*vencer a Japón*". Los niños de nuestras escuelas deben llegar a comprender de qué modo está interconectada la vida en este planeta y hasta qué punto es interdependiente y que, en realidad, cuando cuidamos de los demás, estamos cuidándonos a nosotros mismos. Es muy difícil que la insistencia en la libertad personal y en la liberación de los niños de la autoridad adulta, patente en muchas reformas radicales de la escuela, sirva para instruir suficientemente a los alumnos para ayudarles a desarrollar esta perspectiva conexionista.

La reforma radical de la escuela en pro de la democracia crítica prevé el papel activo de los docentes para construir el tipo de educación necesario. Tienen que crear conscientemente ritos y estructuras, elaborar los contenidos curriculares y las actividades de enseñanza y actuar con una autoridad razonada

---

(4) En la sociedad moderna, el desarrollo del concepto de la democracia crítica y el establecimiento de la misma presentan muchas complejidades. Sin embargo, en el marco de este proyecto concreto, no se incluye la exposición de estas complejidades y cuestiones. A este respecto, se anima al lector a que examine diversos trabajos del campo de la teoría política (p. Ej., BARBER, 1984; CRENSON, 1983; DHAL, 1982; GRAN, 1983; PATERMAN, 1970).

con el fin de fomentar esta perspectiva conexionista por medio de la escolarización de nuestros niños. Como mencionamos antes, nuestra cultura de masas y nuestro sistema económico no enfatizan los valores y acciones comunitarios ante la población general. Nuestros valores culturales influyen con facilidad sobre los jóvenes y, en consecuencia, tienen dificultad para anteponer el bien común a sus deseos inmediatos. Los docentes deben contrapesar vigorosamente la preocupación de la sociedad por conseguir los deseos personales de cada uno. La perspectiva conexionista de los jóvenes no puede madurar en un contexto en el que estén ausentes la autoridad y la responsabilidad de los maestros y profesores.

Por supuesto, aunque defendamos una mayor autoridad del docente o profesor con el fin de desarrollar la perspectiva conexionista de los niños, es importante evitar el refuerzo del conformismo social (véase, al respecto, CAGAN, 1979). Por ejemplo, algunas escuelas que hacen gran hincapié en el valor de la comunidad (como en la Unión Soviética, China o las de religiones fundamentalistas) han establecido prácticas que, de hecho, promueven el conformismo social (véanse, p. ej., BRONFENBRENNER, 1970; KESSEN, 1975; PESHKIN, 1986; YESIPOV y GONCHAROV, 1947). Las escuelas que exigen una obediencia ciega y una aquiescencia pasiva a la autoridad adulta en todo momento, equiparan el patriotismo con el valor de la comunidad, crean personajes de culto, como José Stalin, Mao Zé-Dong o Jesucristo, a quienes hay que reverenciar ciegamente, insisten en la memorización al pie de la letra y en las respuestas "*correctas*" incluso a las cuestiones morales y conceden un valor tan fuerte a la solidaridad del grupo que acaba "*silenciando*" a quien no esté de acuerdo, mediante la intimidación, educan más para el conformismo social que para la comunidad. Los intentos de influir en los valores de los niños, orientándolos en un sentido conexionista, sólo serán verdaderamente eficaces y democráticos si se llevan a cabo en una atmósfera en la que los niños puedan examinar y expresar con libertad sus convicciones sin temor a intimidaciones ni expulsiones. También es necesario un ambiente en el que los niños escuchen con atención y sentido crítico la exposición de las convicciones de sus compañeros y maestros.

### **Conclusión y consecuencias**

Este artículo invita a considerar la educación con un vehículo para promover la democracia crítica en nuestra sociedad. En este sentido, se indica que los educadores tienen que conceptuar este objetivo en el marco de la tensión dialéctica que existe entre los valores sociales de la individualidad y la comunidad. Asimismo, se señala que la reforma educativa a favor de una democracia crítica en los Estados Unidos debe centrarse en cultivar en los niños una pers-



pectiva conexionista para contrapesar el individualismo que domina nuestra sociedad. Las prácticas pedagógicas deben contribuir a impulsar a los niños hacia los valores de vinculación, preocupación y responsabilidad sociales. Al mismo tiempo, los educadores deben evitar las prácticas que reduzcan la autonomía moral e intelectual de los alumnos. El enfoque tradicional de la reforma radical de la escuela, que hace hincapié en la "libertad individual", carece de la visión necesaria para construir o mantener una sociedad compasiva, justa y democrática. Si bien el establecimiento de este marco conceptual constituye un primer paso obligado, no es suficiente. Tenemos que comenzar a poner en marcha las acciones que nos ayuden a establecer esta "pedagogía conexionista". Como dice ROGER SIMON (19883), "el paso de la retórica visionaria a la realidad de la clase, de la crítica curricular a la posibilidad pedagógica no suele ser directo, pero sabemos que la renuncia a ese viaje supone posponer el estudio serio de 'lo que hay que hacer'". Aunque, por razones de espacio, no podemos hacer una revisión completa de esta cuestión, sí podemos exponer algunas orientaciones al respecto.

En primer lugar, conviene recordar que la "educación conexionista" para promover la democracia crítica se sitúa en una oposición fundamental con respecto a las pautas ideológicas y estructuras institucionales predominantes en la vida norteamericana, en especial durante la "restauración conservadora" de nuestros días (SHOR, 1986). Como indica BARBARA FINKELSTEIN (1984: pp.280-281): "Por primera vez en la historia de la reforma escolar, parece que una conciencia profundamente materialista prevalece sobre cualquier otra consideración... Da la sensación de que los reformadores contemporáneos están procurando revocar la misión tradicional de la enseñanza público -impulsar una ciudadanía crítica y comprometido que estimule el... funcionamiento de... la democracia-... Los norteamericanos parecen dispuestos a practicar una cirugía ideológica en sus escuelas públicas, apartándolas por completo del destino de la justicia social y... la democracia e injertándolas en el marco de los intereses empresariales, industriales, militares y culturales".

A consecuencia de este impulso conservador, los educadores que deseen desarrollar unas prácticas que promuevan una perspectiva conexionista tienen que considerar su trabajo como un elemento más de un movimiento social y político más general... Aunque cada docente pueda actuar en su propia clase, tenemos que establecer coaliciones de educadores que trabajen unidos a favor de la democracia crítica. Tres ejemplos de este tipo de coaliciones son el *Institute for Democracy in Education* (véase WOOD, 1986), el *Democratic Schools Collaborative* (véase BERLAK, 1985) y un grupo de maestros que trabajan en el sistema escolar público de Milwaukee. Estas organizaciones reúnen a maestros, profesores de enseñanza media, administradores, profesores universitarios

y otras personas interesadas para poner en común ideas y prácticas con el fin de promover conductas y actitudes democráticas en las escuelas. Patrocinan seminarios, congresos, boletines y revistas como *Democracy and Education*, *Democratic Schools* y *Rethinking Schools*. Además, como la mera escolarización de los niños no puede transformar de por sí nuestra conciencia social, conviene que establezcamos relaciones con ciudadanos ajenos al medio educativo, para que el esfuerzo de democratización de nuestra sociedad cuente con una base más amplia. Es preciso trabajar con organizaciones de mujeres, sindicatos, asociaciones de consumidores, organizaciones comunitarias y grupos ecologistas para ayudarles a situar sus preocupaciones en un marco democrático crítico (BARBER, 1984; BOYTE, 1980, 1984; GRAN, 1983). Sólo trabajando unidos podemos hacer realidad la democracia crítica.

Además de constituir coaliciones activas, tenemos que centrarnos más directamente en los tipos de estrategias pedagógicas que desarrollan los educadores y en los problemas que afrontan cuando tratan de promover la democracia crítica. A este respecto, hay informes que contribuyen a divulgar una idea bastante clara de lo que hay que hacer: la exposición de MAGDA LEWIS y ROGER SIMON (1986) sobre el modo de interferir el patriarcado en el libre intercambio de ideas en su seminario de alumnos graduados, los desvelos de ANN BERLAK (1988) para conseguir que sus alumnos universitarios de primer ciclo se preocuparan más por la situación de las personas oprimidas, el informe de JO ANN SHAHEEN (1988) acerca de cómo consiguió que los alumnos elementales de su escuela afrontaran diversas cuestiones de justicia y de equidad como elementos del sistema disciplinario de la escuela.

Los informes de investigación sobre las escuelas democráticas (p. ej., KUZMIC, 1988; WU, 1988) pueden ayudar a clarificar los problemas y las posibilidades de la promoción de la democracia crítica mediante la práctica educativa. Por desgracia, son excesivamente pocos los trabajos publicados al respecto. Philip WEXLER (1987, pp.228-229) y sus colaboradores señalan que el tipo de pedagogía que necesitamos no puede *"teorizarse en la universidad y trasladarse con éxito al aula, con un efecto que trasciendo lo simbólico... Para que sea auténtica, las demandas del cambio deben proceder de voces que emanen de la vida subjetiva y de la acción y los movimientos colectivos"*. Como dicen STANLEY ARONOWITZ y HENRY GIROUX (1985, p.154), debemos trascender la crítica educativa hasta un *"lenguaje de posibilidad"*. Este lenguaje emergente sólo logrará su mayor impacto si se basa en la vida de personas reales que participan en luchas reales. Aunque los análisis conceptuales, como el presentado en este trabajo, son fundamentales para ayudarnos a establecer el fundamento de la acción, hemos de reconocer el carácter indispensable de las aportaciones que se derivan de los esfuerzos pedagógicos nuestros y de los demás.

## Referencias bibliográficas

- ADLER, R. (1977). *Research on the effects of television advertising on children*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office.
- ANYON, J. (1979). *Ideology and United States history textbooks*. *Harvard Educational Review*, 49(3), pp. 361-386.
- APPLE, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London, Routledge & Kegan Paul.
- APPLE, M. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. London, Routledge & Kegan Paul.
- ARONOWITZ, S., y GIROUX, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hadley, MA, Bergin & Garvey.
- BARBER, B. (1984). *Strong democracy. Participatory politics for a new age*. Berkeley, University of California Press.
- BARRET, N (1979). Women in the job market: Occupations, earnings, and career opportunities". In R. SMITH (Ed.), *The subtle revolution: Women at Work*. Washington, DC: Urban Institute, pp. 31-61.
- BELLAH, R., MADSEN, R., SULLIVAN, W., SWIDLER, A., y TIPTON, S. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley, CA, University of California Press.
- BERGER, P., y LUCKMANN, T. (1967). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY, Anchor Press.
- BERLAK, A. (1988, April). *Teaching for outrage and empathy in a post-secondary classroom*. Paper presented at the annual American Educational Research Association Meeting, New Orleans.
- BERLAK, H. (1985). *Education for a democratic future*. St. Louis, Public Education Information Network.
- BOYTE, H. (1980). *The backyard revolution: Understanding the new citizen movement*. Philadelphia, Temple University Press.
- BOYTE, H. (1984). *Community is Possible: Repairing America's roots*. New York, Harper & Row.
- BRAVEMAN, H. (1974). *Labour and monopoly capital*. New York, Monthly Review Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1970). *Two worlds of childhood. U.S. and U.S.S.R.* New York, Russell Sage Foundation.
- BURAWOY, M. (1979). *Manufacturing consent*. Chicago, University of Chicago Press.
- CAGAN, E. (1978). Individualism, collectivism, and radical educational reform. *Harvard Educational Review*, 48(2), pp. 227-265.
- CALLAHAN, R. (1962). *Education and the cult of efficiency. A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago, University of Chicago Press.
- CARLSON, D. (1982). Updating individualism and the work ethic: Corporate logic in

the classroom. *Curriculum Inquiry*, 12(2), pp. 125-160.

CARNEGIE, D. (1936). *How to win friends and influence people*. New York, Simon & Schuster.

CLEWS, H. (1907). Individualism versus socialism. Address delivered in the Columbia Theater, New York.

COMFORT, M. (1955). *Science versus idealism*. London, Lawrence & Wishart.

CRENSON, M. (1983). *Neighborhood politics*. Cambridge, Harvard University Press.

DAHL, R. (1982). *Dilemmas of pluralist democracy*. New Haven, Yale University Press.

DAMICO, A. (1978). *Individuality and community: The social and political thought of John Dewey*. Gainesville, University of Florida Press.

DEWEY, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York, Carlton House.

DEWEY, J. (1930). *Individualism: old and new*. New York, Minton-Balch & Company.

DEWEY, J. (1954). *The public and its problems*. Denver, Swallow Press.

DEWEY, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the Philosophy of education*. New York, The Free Press.

DIETZ, M. (1985). Citizenship with a feminist face: The problem with maternal thinking. *Political Theory*, 13(1), pp. 19-37.

DURKHEIM, E. (1933). *The division of labor in society*. London, Collier-Macmillan.

EDWARDS, R. (1979). *Contested terrain: The transformation of the workplace in the 20th century*. New York, Basic Books.

ELSHTAIN, J. (1981). *Public man, Private women: Women in social and political thought*. Princeton, Princeton University Press.

EMERSON, R. W. (1929). *New England reformers. In the complete writings of Ralph Waldo Emerson - volumen 1*. New York, Wise & Co, pp. 313-323

EWEN, S. (1976). *Captains of consciousness: Advertising and the social roots of the consumer culture*. New York, McGraw-Hill.

FINKELSTEIN, B. (1984). Education and the retreat from democracy in the United States. *Teacher College Record*, 86(2), pp. 275-282.

FLANAGAN, J., SHANNER, W., BRUDNER, H. y MARKER, R. (1975). An individualized instructional system: PLAN. In H. TALMADGE (Ed.), *Systems of individualized education*. Berkeley, McCutchan Press, pp. 136-167

GIDDENS, A. (1971). *Capitalism and modern social theory*. London, Cambridge University Press.

GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Harvard University Press.

GIROUX, H., y PENNA, A. (1977). Social relations in the classroom: The dialectic of the hidden curriculum. *Edcentric*, 40-41, pp. 39-46.

GIROUX, H., y SIMON, R. (1988). *Popular culture and critical pedagogy: Schooling*

and the language of everyday life. South Hadley, MA, Bergin & Garvey.

GOODLAD, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York, McGraw-Hill.

GOODMAN, J. (1987). Factors in becoming a practice elementary school teacher: A preliminary study of selected novices. *Journal of Education for Teaching*, 13(3), pp. 207-229.

GOODMAN, J. (1988). The political tactics and teaching strategies of reflective, active service teacher. *Elementary School Journal*, 89(1), pp. 23-41.

GORDON, D., EDWARDS, R., y REICH, M. (1982). *Segmented work divided Workers*. New York, Cambridge University Press.

GRAN, G. (1983). *Development by people; Citizen construction of a just world*. New York, Praeger Press.

GRAUBARD, A. (1972). *Free the children: Radical reform and the free school movement*. New York, Pantheon Books.

GREENE, M. (1973). *Teacher as stranger. Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA, Wadsworth Press.

GROSS, B., & GROSS, R. (1969). *Radical school reform*. New York, Simon & Schuster.

HANSON, R. (1985). *The democratic imagination in America: Conversations with our post*. Princeton, Princeton University Press.

HARTMANN, H. (1984). The unhappy marriage of Marxism and feminism: Towards a more progressive union. In R. DALE, G. ESLAND, & M. MACDONALD (Eds.), *Education and the state: Politics, patriarchy, and practice - Volume I*. New York, Falmer Press, pp. 191-210.

HAUBRICH, V. (1971). *Freedom, bureaucracy, and schooling*. Washington, DC, Association for Supervision and Curriculum Development.

HENRY, J. (1956). *Culture against man*. New York, Random House.

HOCHSCHILD, J. (1984). *The new American dilemma: Liberal democracy and school desegregation*. New Haven, Yale University Press.

HOFSTADTER, R. (1959). *Social Darwinism, in American thought*. New York, George Braziller.

HOOK, S. (1966). *Reason, social myths and democracy*. New York, Harper Torchbooks.

HUBBARD, R. (1979). Have only men evolved? In R. HUMARID, M. HENIFIN, y B. FRIED (Eds.), *Women look at biology looking at women*. Cambridge, MA, Schenkman Press, pp. 7-359.

HUBER, R. (1971). *The American idea of success*. New York, McGraw-Hill.

JANSSEN-JURREIT, M. (1980). *Sexism: The male monopoly on history and thought*. New York, Farrar.

KELLER, E. (1985). *Reflections on gender and science*. New Haven: Yale University

Press.

KESSEN, W. (1975). *Childhood in China*. New Haven: Yale University Press.

KLEINFELD, J. (1979). *Eskimo school in the Andraefsky: A study of effective bicultural education*. New York: Praeger Press.

KUZMIC, J. (1988). *Harmony high school. The paradoxes of creating an empowering educational environment*. Paper presented at the annual Bergamo Curriculum Theory and Classroom Practice conference. Ohio, Dayton.

LASCH, C. (1978). *The culture of narcissism. American life in an age of diminishing expectations*. New York, W. W. Norton.

LEIN, L. (1975). *Black American migrant children: Their speech at home and school*. *Anthropology and Education Quarterly*, 6(1), pp.1 -11.

LESKO, N. (1988). *Symbolizing society: Stories, rites and structure in a Catholic high school*. New York, Falmer Press.

LEWIS, M., y SIMON, R. (1986). *A discourse not intended for her: Learning and teaching within patriarchy*. *Harvard Education Review*, 56(4), pp. 457-472.

LUKES, S. (1973). *Individualism*. New York, Harper & Row.

MACDONALD, J., y ZARET, E. (1975). *Schools in search of meaning*. Washington, DC, Association for Supervision and Curriculum Development.

MANICAS, P. (1985). *John Dewey: Anarchism and the political state. The Transactions of the Charles S. Peirce Society. A Quarterly Journal in American Philosophy*, 18(2), pp. 133-158.

MANICAS, P. (1985). *John Dewey: Anarchism and the political state. The Transactions of the Charles S. Peirce Society: A Quarterly Journal in American Philosophy*, 18(2), pp. 133-158.

MASLOW, A. (1976). *The farther reaches of human nature*. New York, Penguin Books.

MAYER, M. (1955). *They thought they were free: The Germans 1933-1945*. Chicago, University of Chicago Press.

MAYHEW, K., y EDWARDS, A. (1966). *The Dewey school*. New York, Atherton Press.

McLAREN, P. (1986). *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London, Routledge & Kegan Paul.

MILLS, C. W. (1969). *Sociology and pragmatism*. New York, Oxford University Press.

MOUSTAKAS, C. (1961). *Loneliness*. New York, Prentice-Hall.

NEILL, A. S. (1977). *Summerhill. - A radical approach to child rearing*. New York, Wal-laby Press.

NODDINGS, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, University of California Press.

NOVACK, G. (1975). *Pragmatism versus Marxism: An appraisal of John Dewey's philosophy*. New York, Pathfinder Press.

OAKES, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, Yale

University Press.

PATEMAN, C. (1970). *Participation and democratic theory*. London, Cambridge University Press.

PESHKIN, A. (1986). *God's choice. The total world of a fundamentalist Christian school*. Chicago, University of Chicago Press.

PINAR, W. (1975). Sanity, madness, and the school. In W. PINAR (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA, McCutchan Press, pp. 359-383

POPKEWITZ, T. (1987). *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. New York, Falmer Press.

SARASON, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, Allyn & Bacon.

SENNETT, R. (1977). *The fall of public man*. New York, Alfred A. Knopf.

SENNETT, R., y COBB, J. (1972). *The hidden injuries of class*. New York, Vintage Press.

SHAHEEN, J. (1988). Children speak up for fairness. *Democratic Schools*, 3(2), pp.14-16.

SHOR, I. (1986). *Culture wars: School and society in the conservative restoration*. London, Routledge & Kegan Paul.

SILBERMAN, C. (1973). *The open classroom reader*. New York, Random House.

SIMON, R. (1988). For a pedagogy of possibility. *Critical Pedagogy Networker*, 1(1), pp. 1-4.

SMITH, D. (1978). A peculiar eclipsing: Women's exclusion from man's culture. *Women's Studies International Quarterly*, 1(4), pp. 281-295.

SMITH, R., y McLAREN, P. (1987). Televangelism as pedagogy and cultural politics. *Curriculum and Teaching*, 2(2), pp. 1-18.

SPENDER, D. (1980). *Man made language*. London, Routledge & Kegan Paul.

TALMADGE, H. (1975). *Systems of individualized education*. New York, McCutchan Publishing.

TEITELBAUM, K. (1987). Outside the selective tradition: Socialist curriculum for children in the United States, 1900-1920. In T. POPKEWITZ (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. New York, Falmer Press, pp. 238-267.

TOCQUEVILLE, A. de (1948). *Democracy in America* - volume H. New York, Alfred A. Knopf

VARENNE, H. (1977). *Americans together: Structured diversity in a midwestern town*. New York, Teachers College Press.

VENTRISS, C. (1985). Emerging perspective on citizen participation. *Public Administration Review*, 47(6), pp. 433-440.

VIVAS, E. (1955). *Creation and discovery. Essays in criticism and aesthetics*. New York, Noonday Press.

WARD, S., WACKMAN, D. y WARTELLA, E. (1977). *How children learn to buy*. Beverly Hills, Sage Press.

WELLS, H. (1954). *Pragmatism: Philosophy of imperialism*. New York, International Publishers.

WEXLER, P., MARTUSEQICZ, R. y KIEM, J. (1987). Popular educational politics. In D. LIVINGSTONE (Ed.), *Critical pedagogy and cultural power*. South Hadley, MA, Bergin & Garvey. pp. 227-243.

WOOD, G. (1986). Education for democratic empowerment. Theory into practice Paper presented at the annual Bergamo Curriculum Theory and Classroom Practice conference. Ohio, Dayton.

WOOD, S. (1982). *The degradation of work Skill, deskilling and the labour process*. London, Hutchinson Press.

WOOD, E. (1972). *Mind and politics: An approach to the meaning of liberal and socialist individualism*. Berkeley, University of California Press.

WU, SIAOYANG (1988). The roles and struggles of an elementary teacher in a school for democratic empowerment. Paper presented at the annual Bergamo Curriculum Theory and Classroom Practice conference. Ohio, Dayton.

YESIPOV, B., y GONCHAROV, N. (1947). *I want to be like Stalin*. New York, John Day Press.



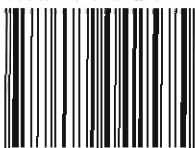


La democracia como tarea inacabada, como proceso dinámico en continua evolución y como forma de relacionarse y comunicarse con los demás caracterizada por su transparencia, apertura, honestidad, posibilidad de opinar y criticar, la libre circulación de la información, la justicia social, la implicación personal y colectiva, el predominio de lo público sobre lo privado, el respeto a las minorías, la tolerancia, la solidaridad; demanda a las instituciones educativas transformarse en unos *foros de recreación cultural* donde las jóvenes generaciones y los demás miembros de la comunidad educativa conquistan los valores democráticos en la acción y actuación democrática. Si la democracia se asienta en la responsabilidad y participación compartida de la ciudadanía y *los valores y principios democráticos se aprenden viviendo la práctica de la democracia*, es imposible hablar de educación democrática sin que la ciudadanía y el alumnado participen y compartan responsabilidades en la gestión y dinamización de los centros educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando precisamente es en la participación e implicación reflexiva, crítica y responsable donde el ser humano encuentra la posibilidad de co-educarse.

Pensamos que como la cultura de la democracia, y de la participación democrática, no se improvisa ni se aprende en la teoría sino que, como proceso vivo y dinámico, se aprende en la acción; las instituciones deben ofrecer al alumnado la posibilidad de reconstruir y recrear la democracia como concepto y como proceso aunque para ello sea preciso disponer los espacios, los tiempos y los medios pertinentes para que el alumnado participe libre y autónomamente en múltiples experiencias educativas que pongan de manifiesto los vínculos y las responsabilidades sociales de la ciudadanía en las sociedades democráticas. Ofrecer al alumnado la posibilidad de compartir y negociar creencias y valores, establecer relaciones directas y multilaterales basadas en la cooperación, el respeto y el apoyo mutuo es de vital importancia para (co)educarse en la práctica de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida. Ahora bien, creemos que será imposible ofrecer esta posibilidad si el profesorado no se compromete ética y profesionalmente como modelo y guía de intervención democrática, crítica y reflexiva y si la familia del alumnado no se implica y participa auténticamente en la gestión y dinamización de la vida de los centros educativos para que éstos se transformen en instituciones democráticas de mediación y recreación cultural orientadas a la afirmación de las posibilidades del sujeto y al desarrollo de la ciudadanía.

*COOPERACION EDUCATIVA* con este libro quiere ofrecer algunas claves que permitan atisbar horizontes por los que comenzar a construir entre todos los miembros de la comunidad educativa -alumnado, familias, profesorado, comunidad y estado- una cultura democrática (para que ésta deje de ser una utopía) basada en la participación e implicación responsable, crítica, solidaria, justa, tolerante, libre de prejuicios e individualismo. El conjunto de artículos que conforman este documento tiene el denominador común de concebir la *democracia*, la *educación* y la *participación* como tres aristas que convergen en el mismo vértice: *La afirmación de las posibilidades del sujeto y el desarrollo de la ciudadanía*.

ISBN 84-89042-57-8



9 788489 042575